

OKTATÁS:
SZABAD ÉS KÖTELEZŐ

MURRAY N. ROTHBARD

OKTATÁS

SZABAD ÉS KÖTELEZŐ



A FORDÍTÁS ALAPJÁUL SZOLGÁLÓ MŰ

Education: Free and Compulsory

(Ludwig von Mises Institute, Auburn, Alabama, [1979] 1999)

Eger, 2020

Fordította: Táborszki Bálint & Pálmai Eszter

A borítót és a kötetet tervezte: Táborszki Bálint

A kötetben használt betűtípusok:

MONTSERRAT

Sorts Mill Goudy

FREDERICKA THE GREAT

Ez az alkotás a Creative Commons Nevezd meg! 4.0

Nemzetközi licenc alá tartozik.

A licenc megtekintéséhez látogass el a

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> oldalra.

TARTALOMJEGYZÉK

A fordító előszava	8
Az egyén oktatása.....	33
Formális tanítás.....	38
Emberi változatosság és egyéni tanítás	43
A Szülő vagy az Állam	57
A gyermekek társulása.....	67
Kötelező vs. szabad oktatás	69
Kötelező oktatás Európában.....	79
Eredete.....	80
Poroszország	93
Franciaország.....	104
Más országok	109
Anglia	113
Fasizmus, Nácizmus és Kommunizmus	119
Kötelező oktatás az Egyesült Államokban.....	123
A kötelező oktatás kialakulása	123
Érvek a kötelezés mellett és ellen az Egyesült Államokban.....	136
A kötelező iskolázás céljai: A pedagógiai mozgalom	142
A progresszív oktatás és a jelenlegi szintér.....	165
Lew Rockwell: Mi lenne, ha elötörölnénk a közoktatást?...	171

A FORDÍTÓ ELŐSZAVA

Úgy foglalhatnánk össze az emberiség történelmében átívelő erkölcsi fejlődést, hogy egyre több és több csoportra vonatkozóan válik általánosan elfogadottá az a gondolat, hogy őket is megilleti az öntulajdonláshoz, a magántulajdonhoz, saját sorsuk szabad formálásához való jog. Évezredekkel ezelőtt csupán a világ embercsoportjainak apró uralkodó osztályai élvezhették ezt a kiváltságot; néhány évszázaddal ezelőtt még mindig légió volt a neve azoknak a jobbágyoknak és rabszolgáknak, akiket a fennálló rend megfosztott ezektől a jogoktól. De a civilizációnk legnagyobb gondolkodói megalkottak egy eszmét: az individualizmus – a klasszikus liberalizmus vagy a libertarianizmus – rendszerét, és ennek a libertárius mozgalomnak az évszázadokon át

tartó szabadsáharca révén immár elismerjük, hogy egyenlő jogok illetnek meg minden felnőtt embert. Az ember bőrszínére, nemére és szüleinek kasztjára alapuló jogfosztottság megszűnt létezni a társadalmunkban. Egyedül a gyermekeket taszítja ki a szabad emberek sorából a modern civilizációnk.

A feketéket többé nem jószágként kezelik, a gyermekekkel azonban még mindig tulajdonként bánnak. A nevelő célzatú asszonyverést elmebeteg barbárok szokásának tartja a közgondolkodás, a nevelő célzatú gyermekverést azonban szinte egyetemesen racionalizálja és gyakorolja. Eltűnt az intézményesített rasszizmus és szexizmus – bármennyire is próbálják tagadni ezt a tényt az egalitárius szocialisták – azonban mind a mai napig megkérdőjelezetlen tabunak számít a *gyermekizmus*, a nézet, miszerint a gyermekkel *nem* úgy kell bánni, mint az egyenlő jogokkal bíró embertársainkkal, tiszteletben tartva a testi sértetlenséghez és a döntési szabadsághoz való jogukat, hanem mint egy jószággal és haszonállattal, akinek parancsolni kell, akit uralni

és tulajdonolni kell, akit fizikai támadással és annak fenyegetésével kell engedelmességre kényszeríteni.

Az intézményesített gyermekizmus két fő megtestesülése a *kötelező oktatás*, valamint a *gyermekmunka tilalma*.¹ Mindkét gyakorlat erkölcsi előrelépésnek számít a társadalmunkban, a megkérdőjelezésük ahhoz hasonló reakciót vált ki az emberekből, mintha a *Mein Kampf* fejezetéből idézne dicsérőleg az ember. Ugyanakkor mindkét gyakorlat a gyermekek elleni agresszív támadás és az ő megfosztásuk azoktól a szabadságjogoktól, amiket felnőttként a legnagyobb becsben tartunk önmagunk számára.

¹ Nem mellesleg egy gyakran hangoztatott érv volt a nők munkavégzéshez való joga mellett, hogy az lehetővé teszi számukra, hogy pénzügyileg függetlenné váljanak a bántalmazó férjüktől, és maga a pusztán lehetőség is a házastársi bántalmazás csökkentésének ösztönzőjeként fog szolgálni. Ezt a lehetőséget a szülei által bántalmazott fiatalok millióitól tagadják meg napjainkban. Ez ékes példája annak, hogy az állami beavatkozás mindig a saját céljaival ellentétes eredményeket produkál: az állítólagosan a gyermekek védelmére alkotott jogfosztás valójában kiszolgáltatja őket a bántalmazóiknak azáltal, hogy megfosztja őket az alternatívától.

A kettő ugyanannak az eszmének a két oldala: a gyermekmunka tilalma annyit tesz, hogy a fiataloknak meg kell tiltani az államhatalmi kényszer eszközeivel, hogy belépjenek a munkamegosztás rendszerébe, helyette pedig az állam fegyveres őreivel védett intézményeibe kell kényszeríteni őket, ahol – ismét megfosztva a szabad választás jogától – a Hatalom által kiszabott képzésen kell átésniük.

Ahogy Murray Rothbard megjegyezte:

Az iskolázás talán egy remek dolog, de mint megannyi más remek dolog, nem remek mindenki számára. Sokak nem rendelkeznek az iskolázáshoz való hajlammal, sem az ahhoz szükséges képességgel, és sokan sokkal jobban járnának, ha úgy töltenék ezeket a lelkes és formatív éveket, hogy egy általuk választott munkahelyen dolgoznak, minthogy boldogtalanul, beletörődve vagy elkeseredve töltsék őket a jóságosnak mondott fogházban, amit állami iskolának neveznek.²

² Murray N. Rothbard, *Az Állam anatómiája és más esszék* (Eger, 2020), 223. o.

A tankötelesség mögött a nyílt erőszak és kényszer húzódik meg. Ez azt jelenti, hogy ha a szülő úgy dönt, ő maga szeretné felnevelni és tanítani a gyermekét ahelyett, hogy átadja őt az államnak, fegyveres emberek fognak megjelenni az ajtaja előtt és kényszerrel elszakítják tőle gyermekét, hogy egy állami nevelőintézménybe tegyék. Azaz államosították a gyermekeinket.

A tankötelesség továbbá a következőt jelenti: minden gyermek egyedi személyiséggel, saját egyéniséggel rendelkezik, egyéniségjegyei pedig bizonyos dolgokhoz vonzzák, másoktól taszítják őket. Vannak gyerekek, akik sportosabbak, másokat a művészetek, a regények és könyvek, másokat a tudományok érdekelnek. Vannak, akik imádják a bogarakat, mások a zenétet. Vannak introvertáltak és extrovertáltak, vannak, akik lassabban, míg mások gyorsabban tanulnak, egyikük jobban érti az elméleti magyarázatot, a másik a gyakorlat és a tapasztalat útján tanul. A gyermekek épp úgy rendelkeznek a felnőttek sokszínűségével és individualitásával,

csupán szükségük van arra, hogy gondoskodó szülők fogják a kezüket, miközben felfedezik és elmélyítik saját személyiségüket és érdeklődéseiket.

Ahogy Murray Rothbard kifejti az *Oktatás: Szabad és kötelező* oldalain:

Mivel minden személy egyedi, nyilvánvaló, hogy a legjobb formális tanítás az, amelyik illik saját személyiségéhez. Minden gyermek különböző intelligenciával, eltérő adottságokkal és érdeklődésekkel rendelkezik. Tehát a tanítás sebességének, időzítésének, változatos-ságának, módszerének és kurzusainak legjobb módja hatalmas mértékben el fog térni az egyik gyermektől a másikra.

Az állami tankötelesség és annak központi tananyaga azonban minden gyermekre rákényszeríti az egységességet és az azonosságot. Arra kényszerít minden egyes gyermeket, hogy egyetlen és becses gyermekkorát ne a saját érdeklődéseinek elmélyítésére, hanem az oktatásügyi miniszterek és bürokráták követeléseinek szentelje. A törvényhozók akaratának engedelmességgel ugyanannyi időt kell

szentelnie az irodalomnak, mint a zenének, a matematikának és a sportnak, pedig a szíve mélyén tudja, hogy mi teszi ezek közül igazán boldoggá. Ahogyan Murray Rothbard hozzáteszi:

Az is nyilvánvaló, hogy a hivatalos iskola, amire az olyan osztályok jellemzőek, ahol egyetlen tanár oktat számos gyermeket, roppan alsóbbrendű rendszer. Mivel minden gyermek különbözik a többitől érdeklődései és képességei terén, a tanár pedig csak egy dolgot taníthat egy időben, teljesen tisztán látható, hogy minden iskolai osztályt egy egységesített sablonban kell tanítani. Függetlenül attól, hogy a tanár hogyan, milyen sebességgel, milyen időzítéssel vagy milyen változatosságban tanít, erőszakot követ el minden egyes gyermek ellen. Minden iskolának szerves része az összes gyermek belekényszerítése az alkalmatlan egyformaság prokrusztészi ágyába.

Összefoglalva tehát, a szülőt a gyerekekrablással való fegyveres fenyegetéssel kényszerítik arra, hogy ismeretleneknek adja át gyermekét napi hat-nyolc-tíz órára, akik végrehajtják rajta a törvényhozók

akarát. Ha nem engedelmeskedik, idővel a „gyám-
ügynek” és a „rendőrségnek” nevezett emberek fog-
nak betörni a lakásába. El fogják ragadni a gyerme-
két, ha pedig ellenáll, lelövik. Ez nem csupán a csa-
lád intézménye és a szülők jogai ellen elkövetett leg-
aljasabb államszocialista támadás, hanem, ahogyan
arra Rothbard rámutat, a személyre szabott tanítás
ellehetetlenítésével minden egyes gyermek mentá-
lis megcsonkításának eszköze.

A gyermeket a kötelező iskolázás rendszerében
egy olyan környezetbe kényszerítik, ami börtön a
szó legszorosabb értelmében. Semmibe veszik pre-
ferenciáit, a kívánságait, az egyéniségét és az érdek-
lődéseit; feltétel nélkül engedelmeskednie kell a
Hatalom kirendelt helytartójának és végrehajtójá-
nak: a tanárnak. És emlékezzünk a libertárius törté-
nész, Acton báró szavaira: a hatalom megront, a telj-
hatalom teljesen megront. A tanárok kezébe olyan
ellenőrizetlen hatalmat adnak az uralkodók, ami
minden lelket meg fog rontani.

Mindannyian átéltük ennek megannyi megtestesülését. A „jobb” tanárok is úgy bánnak a gyermekekkel, mint akik másodrendű szolgák, nem pedig úgy, mint akiket *ők* szolgálnak a tanári szolgáltatásukkal. A gyermeknek engedélyt kell kérnie, hogy beszéljen, hogy pisiljen, hogy saját magántulajdonát úgy használja, ahogy kívánja. Nem őt szolgálja az oktatási szolgáltatás – ahogyan a piacgazdaság önkéntes szolgáltatásai szolgálják a fogyasztókat – hanem ő maga a szolga. Semmilyen kritikával nem illetheti a tanár módszerét. A tanárok az évek során, a rendfenntartás végett a verbális bántalmazás, a jutalmazás és a büntetés nagymesterévé válnak.

Ebben a kíváncsisággromboló, érdeklődéspusztító, személyiséggyilkos, egyéniségellenes és mérgezően egalitárius környezetben nőnek fel a fiatalok szerte a modern világban, ahol az egyetlen lehetőség behódolni vagy elfogadni a büntetést.

Ez, amit egyesek tanításnak és nevelésnek mernek nevezni, csupán a fekete pedagógia intézményesített és társadalmilag elfogadott gyakorlata. A

gyermek a világunkban nem tiszteletet és megbecsülést érdemlő emberi lények, nem egyéniségek, hanem szubhumán rabszolgák az egalitárius gyermekbörtönben. Ahogyan említettem, a gyermekizmus mind a mai napig egy megkérdőjelezetlen gonosz a társadalmunkban.

Hogy megértsük a kötelező állami oktatás gonoszágát, gondoljuk el annak *alternatív költségét*, amitől minden egyes embert megfosztott az államhatalom.

Az *Outliers* című könyvében Malcolm Gladwell úgy érvel, hogy 10 000 órányi megerőltető gyakorlás szükséges ahhoz, hogy az ember bármilyen mesterségben kezdőből világszínvonalú mesterré váljon. Hogy ez mennyire igaz, azt a mai napig vita övezi. Számos kihívója akadt Gladwell érvének. Meggyőző ellenérv, hogy a szükséges időbefektetés mértéke nagyban függ a célterülettől: a művészetekben, a logikában, a szakmákban vagy bármilyen olyan területen, ahol a siker kulcsa a szabályok pontos tisztelete, jóval fontosabb a gyakorlás, mint például a

szórakoztatóiparban. Egy *Business Insider* cikk a Sex Pistols példáját hozza fel, akikről valóban elmondható, hogy távol álltak a vállalkozás vagy a zeneművészet teljes elsajátításától, mégis elsöprő sikereket értek el. Ugyanakkor a teljesítményüket látva kétségtelen, hogy gigantikus mennyiségű gyakorlást és tanulást tudhat a hátuk mögött a szórakoztatóipar művészeinek elsöprő többsége. Egy másik ellenérv szerint az ember igen jelentős sikereket érhet el már 20-30 óra gyakorlás után is. A legnehezebb és a legnagyobb kihívásokkal teli szakasz bármilyen mesterségben pontosan ez az első 20-30 óra, hiszen az ember egy teljesen ismeretlen utat kezd el járni. Az ember egész egyszerűen elkeseredik és elveszettnek érzi magát az új információk végtelen óceánjában. Nem tudja, hogyan kezdjen hozzá feladatának, folyton hibázik és téveszt, és gyakorlásának eredménye szabályszerűen minősíthetetlen. Ezen az önmarcanoló pszichológiai stresszen kevesen jutnak át sikerrel, de akik mégis, azok 20-30 óra gyakorlás után már

viszonylag kellemesen és simán evezhetnek előre, élvezve tevékenységük egyre nagyobb sikerét.

Akárhogy is, a következő mindenképp elmondható: ha az ember valóban szeretne szakmai sikereket elérni, továbbá sikerét nem a szerencsének, hanem a folyton megismételhető szaktudásának szeretné köszönni, elkerülhetetlenül órák ezreit kell gyakorlással, ismeretszerzéssel, fejlődéssel töltenie. Hosszú viták folyhatnak arról, pontosan mennyi idő kell, hogy az ember egy szakma világszínvonalú mesterévé váljon, de azt vitán felül megállapíthatjuk, hogy szükség van egy bizonyos – méghozzá jelentős – mennyiségű gyakorlásra a felemelkedéshez.

A sikeres ember soha nem születik, és igen kevés esetben köszönheti sikerét a tiszta szerencsének: a siker kulcsa a kitartó munka és az önfejlesztés.

Viszont mivel az idő is szűkösen áll a rendelkezésünkre, mivel egy időegység alatt egyszerre csak egy bizonyos cselekvést végezhetünk el, bölcsen kell vele gazdálkodnunk. Az ember egyszerűen nem él-

het azzal a lehetőséggel, hogy egyetlen életében egyszerre lesz világhírű zongoraművész, hatalmas elméleti lépéseket tevő filozófus és közgazdász, milliárdos ingatlanfejlesztő, gyermekeit otthontanító szülő, terapeuta, tanár, író, hegymászó és vadászpilóta. Választások előtt állunk és minden választás együtt jár a végtelen számú alternatív életről való lemondással.

Továbbá az idő véges számú, vissza nem szerezhető jószág. Nem vagyunk képesek időt vásárolni. Adott számunkra – a legjobb esetben – kilencven vagy száz év, és nem áll lehetőségünkben hozzájutni több időegységhez. Életünk minden pillanatában akarva–akaratlanul felhasználjuk az időnket, és épp ezért – mivel az idő az életünk – hatalmas súlya van annak, milyen tevékenység mellett is döntünk.

Végezzünk el tehát egy egyszerű számítást. Tegyük fel, az átlagember végigjárja mind a nyolc osztálynyi általános iskolát, majd négy osztály gimnáziumot, azaz tizenkét évnyi iskolát. Tegyük fel – mivel az idej tanítási napok száma 181 nap – hogy egy év

átlagosan 180 tanítási napból áll. Tizenkét évnyi iskola megszorozva 180 tanítási nappal: 2160 nap. Tegyük fel továbbá, hogy átlagosan napi 6 órát tölt benn a diák – bár ez az átlag valószínűleg jóval nagyobb, hiszen a legtöbb általános iskolás gyermek délután négyig is bennmarad – majd adjunk hozzá napi egy óra utazási időt, továbbá napi egy órányi otthoni tanulást (mindez igen konzervatív becslés). 2160 szorozva napi 8 órával annyi, mint 17 280 óra.

Egy gyermek 17 280 órát tölt el az iskolában.

Ha csak átlagosan napi 6 órával számolnánk, még akkor is 12 960 órát kapnánk, de a törvényben előírt kötelező napi 8 óra egy igen valószínű – és így is igen alacsony – szám.

Az embernek nehezére esik együttérzést tanúsítani a gyermek iránt, mivel gyermekként – szembe-sülve a kegyetlenséggel és kényszerrel – tehetetlenségében elfojtotta és internalizálta fájdalmát. Aki racionalizálta a saját kötelező iskolázását és elfojtotta a saját érzéseit ezzel kapcsolatban, aki nem ta-

nulta meg látni, hogyan bántak vele gyermekkorában és érezni az ebből fakadó szenvedést, annak nehezésre eshet valóban átérezni, mit is jelent, amikor elrabolnak az ember életéből 17 000, soha vissza nem szereshető órát, mivel e vérlázító rablás és rabszolgaság áldozataként, iskolás gyermekként ezt ő is racionalizálta és normalizálta.

Mindenki tudja, hogy a kötelező oktatás nem „az életre készíti fel” a fiatalokat, hanem egyfajta purgatórium, ahol el kell égetni azt a 17 000 órát, hogy az ember végre elkezdhesse azt a szakmát tanulni, amit választott.

El kell kezdenünk felszámolni ezt az átkozott rendszert. Véget kell vetnünk a gyermekek elleni állami agresszióknak. Ahogyan kiterjesztettük a szabadságjogokat az emberiség megannyi csoportjára, úgy a libertárius mozgalomnak küzdenie kell azért, hogy a fiatalok is élhessenek ezekkel a jogokkal. Ez egy ambíciózus terv, és elegnedhetetlen szem előtt tartani, hogy ez magába foglalja nem csupán a köte-

lező, központosított oktatás eltörlését, hanem azoknak a gazdaságunkba való állami beavatkozásoknak az eltörlését is, amik megkövetelik az általános, középiskolai, főiskolai és egyetemi végzettséget ahhoz, hogy az ember bizonyos munkákat végezhesen és bizonyos szakmákat tanulhasson. Szemünk előtt kell tartanunk egy olyan jövő vízióját, amelyben a fiatalok maguk választhatják meg a saját tanulmányaikat a saját életcéljaikhoz mérten, nem pedig egy központi bürokrácia szabja meg az életüket; ahol szabadságukban áll az emberiség produktív erőfejlesztéseinek részévé válni és az egyetlen, ami a siker útjában áll, az annak a kérdése, hogy képesek-e versenytársaiknál jobban szolgálni a fogyasztókat. A fiatalok felszabadításával felvirágozna a szakmai tanoncság gyakorlata és a fiatalok vállalatokhoz és szakemberekhez szegülnének, hogy éles helyzetben sajátíthassanak el olyan képességeket és tudást, amivel valóban embertásaikat – azzal pedig saját magukat – szolgálhatják a piacgazdaságban.

A ma uralkodó rendszer arra kényszerít minden fiataalt, hogy akadémikusnak tanuljon, és olyan ismereteket próbál beléjük erőszakolni, amik valójában csupán értelmiségi hobbinak minősülnek. Ahhoz, hogy az ember sikeres és boldog életet éljen, hogy elkezdhesse a felnőttkorát és megvalósíthassa mindazokat a célokat, amikre rendszerint az emberek törekednek, olyan képességeket kell elsajátítania, amivel hasznos termékeket és szolgáltatásokat állíthat elő az embertársai számára. Az Állam arra kényszerít mindannyiunkat, hogy az életünk legtanulékonyabb évtizedét, hogy a leginkább időbőséges életszakaszunkat ehelyett olyan tanulmányokra fordítsuk, aminek a legnagyobb jóindulattal is csupán egy apró töredéke szolgálhat eszközként az életcéljaink megvalósításához.

Ha mi magunk választhatnánk meg, mivel töltjük el azt a tőlünk elrabolt 17 000 órát, szakmát és karriert választanánk, specializálódnánk és elkezdénénk képezni magunkat arra. Felkészülnénk a felnőttkorunkra. Ami azt illeti, a 17 000 óra elegendő

volna nem csupán arra, hogy kiképezzünk magunkat rá, hanem hogy mesterévé váljunk annak és annyi szakmai tapasztalatot gyűjtsünk a felnőttkorunk elejére, ami megnyitja előttünk a munkaerőpiac minden kapuját.

És mivel az Állam által ránk kényszerített ismeretek nem az életcéljainkat szolgáló eszközök, nem is tanuljuk meg őket. Elegendő érv a kötelező állami oktatás teljes eltörlése mellett az a tény, hogy egy frissen érettségizett fiatalember, ha el kíván helyezkedni a piacgazdaságban, csupán a belépő szintű, szaktudást és képességeket nem igénylő munkákat képes elvégezni. Egy szabad világban ugyanezek a fiatalok senior pozíciókban dolgozhatnának.

A reform nem elég. Aki olyan álmokat dédelget, hogy mindössze finomhangolni kell az állami rendszert, nem pedig eltörölni, az csupán a következményeket látja és nem érti meg, hogy mi is eredményezte azokat. A következmények oka a szabad választás hiánya. Ennek megértéséhez képzeljük el azt, amit a rémálmainkban sem mernénk elképzelni:

hogy az állami oktatás modellje szerint üzemelik például az éttermeket. A szabad választás helyett az állam elkobozná a pénzünket és abból fizetné az állami éttermeket. Arra kényszerítene minket, hogy ott és kizárólag ott reggelizzünk, ebédeljünk és vacsorázzunk. Amikor megérkezik a pincér, fel kell állnunk és egyszerre kell úgy köszönnünk neki: jónapot kívánok. Nem mi választunk, hanem az étkeztetésügyi minisztérium kényszeríti ránk a bürokraták választásait, persze az egészséges táplálkozás érdekében, hiszen épp úgy nem bízható ránk a saját egészségünk, ahogyan a gyermek elméje és tanítása sem bízható a gyermekekre és a szülőkre. Az uralkodóknak kell gondoskodnia rólunk. Ha az étel pocsek, meg kell tanulnunk élvezni azt, ahogyan egy tanár kudarca is a diák hibája. És a folyamat minden lépésében jogfosztott alattvalók és szolgák vagyunk, akik vagy önszántukból engedelmeskednek, vagy arra kényszerítik őket az állam végrehajtói.

Az oktatás felszabadítása ugyanazt jelenti, mint amit az étkezésügyi szabadság jelent.

Ez azt jelenti, hogy a tanárok és az intézmények szabadságot kapnak a kísérletezésre és innovációra ahelyett, hogy bürokraták és miniszterek intézkedéseit kelljen követniük. Azt, hogy a tanárok nem állami alkalmazottak, hanem az önként vásárló vagy nem vásárló fogyasztók szolgálói. Fizetésüket nem az állam által elkobzott adókból, hanem önként fizető vásárlóktól kapják, akik elbocsáthatják őket, ha nem megfelelő a szolgáltatás, amit nyújtanak. Az emberi viszonyokat az önkéntesség teszi kölcsönösen kedvezővé, és amint eltörlik azt, az egyenrangú felekből szolgák és hajcsárok lesznek. Egyetlen oktatásügyi miniszter sem fogja úgy kiszolgálni a gyermekeket, mint az a tanár, akinek a diák elégedettségén és sikerén áll vagy bukik a fizetése. Egyetlen állami foglalkoztatottságú tanár sem fogja úgy kiszolgálni a tanuló igényeit, mint az, akit szerződés kötelez rá, és akit elbocsáthat a szülő és a diák.

És bár nem tudhatjuk, milyen forradalmi és úttörő megoldásokat találnának a zseniális vállalko-

zók és szakemberek, de egyetlen bürokrata és politikus sem fog olyan pedagógiai utakat találni, mint az önkéntes emberi kapcsolatokon alapuló kapitalizmus örök kreativitása. Briliánsan írta le az oktatási szabadság következményeit a libertárius gondolkodó, Lew Rockwell a *Mi lenne, ha eltörölnénk a közoktatást?* című esszéjében, amit függelékként belefoglaltunk ebbe a kötetbe:

Az új iskolákat először az állami rendszer mintájára modellezik. A gyerekek ott lesznek reggel nyolctól délután négyig, és minden tantárgyat megtartanak. De rövideken új alternatívák fognak megjelenni. Lesznek iskolák fél napos tanítással. Lesznek nagy, közepes, és kicsi iskolák. Némelyikben 40 gyerek alkot egy osztályt, más-hol négy, vagy akár egyetlenegy. Felvirágzik a magánoktatás. Mindenféle vallásos iskolák tűnnek fel. Mikro-iskolák nyílnának, amik olyan, ritkább érdeklődési köröket elégítenének ki, mint a tudomány, az ókori klasszikusok, a zene, a színház, a számítástechnika, a mezőgazdaság, stb. Egynemű iskolák is lesznek. Teljesen a piac dönti

el, hogy a sport része lesz-e az iskolának, vagy független tőle.

És többé nem az “alsó tagozat, felső tagozat, középiskola” lesz az egyetlen létező modell. Az osztályokat nem szükségszerűen csak kor alapján osztják be. Némelyik képességen vagy tudásszinten alapul majd. A tandíj ingyenesről szuperdrágáig terjedne. A kulcs az, hogy a vásárló kezében a döntés.

Miért ragaszkodunk tehát a saját szabadságunkhoz életünk legfontosabb területein – és követelünk rabszolgaságot a fiatalok életének legfontosabb területén? Murray N. Rothbard zseniális kis könyve a szabad és kötelező oktatásról biztosítja számunkra az érveket ahhoz, hogy nekilássunk a fiatalok felszabadításához.

Rothbard meggyőzően érvel amellett, hogy a gyermekek tanításának legjobb módja az, amit manapság *homeschooling*-nak vagy otthontanulásnak neveznek: a szülők általi közvetlen tanítás. Miután a magát konzervatívnak és családbarátnak nevező

magyar kormány betiltotta az otthontanulást és elrendelte a kötelező óvodát három éves kortól, keserű és fájdalmas dolog olyan érveket olvasni, amik amellet érvelnek, amelynek gyakorlásához való jogunktól mindannyiunkat megfosztott az Állam.

Azonban Rothbardnak igaza van. Az otthontanulás a legjobb, a lehető leginkább személyre szabott módja a gyermekeink tanításának. És ha a Hatalom megtiltja azt nekünk, ha a család védelmének nevében felszámolja a család intézményét, ne vonjuk meg a vállunkat és hajoljunk meg az akarata előtt. Törekedjünk továbbra is arra, hogy a legjobb oktatásban részesítsük a gyermekeinket és megadjuk nekik mindazt a szabadságot, ami megilleti őket. Ha Magyarország zsarnoki államszocializmusa nem teszi lehetővé számunkra a saját gyermekeink felnevelését, ne a gyermekeinket adjuk át az Államnak, ne asszisztáljunk könnyel abban, hogy rabigába és börtönbe kényszerítik a gyermekeinket. Küzdjünk a szabadságukért és a boldogságukért, küzdjünk az ellen, hogy megfossa őket az Állam a fiatalkoruk

17 000 pótolhatatlan órájától, és ha képtelenek vagyunk Magyarországon elérni azt, keressünk olyan országot – mint Európában Írország és Finnország – ahol sértetlen az emberek saját gyermekeinek felneveléséhez való joga.

Tartozunk a gyermekeinknek a szabadságukkal.

Táborszki Bálint
Eger, 2020.

AZ EGYÉN OKTATÁSA

Minden csecsemő a teljesen kifejlett emberi lényekre jellemző képességek nélkül jön a világra. Ez nem csupán a tiszta látás, a helyváltoztatás, az önálló étkezés és a többi képesség hiányát jelenti; hanem mindenekfelett azt, hogy nem rendelkezik az érvelés hatalmával: a képességgel, ami megkülönbözteti az embert az állattól. A kritikus különbség a baba és más állatok között az, hogy ezek a képességek – főként az érvelés képessége – potenciálisan benne rejlenek. A felcseperedés folyamata a gyermek képességei kifejllesztésének folyamata. A tehetetlenség és

az inkompetencia állapotából – amelyhez hasonló csak néhány újszülött állatot sújt – a csecsemő a felnőtt lét teljes dicsőségébe és szellemi képességeibe cseperedik.

Mivel a szem számára azonnal feltűnnek, könnyű túlbecsülni e változások tisztán fizikai természetét; a baba méretének és súlyának növekedésére, a járás és a beszéd képességének elsajátítására, stb., az izolált fizikai vagy izomzati aktivitások szempontjából is tekinthetünk. Azonban a felnövekedés folyamatának túlnyomóan fontos része szellemi: a szellemi képességek, az észlelés és az értelem kifejlődése. A gyermek új szellemi képességeinek használatával ismereteket sajátít el – nem csupán a körülötte levő világról, hanem önmagáról is. Tehát a járás és a beszéd elsajátítása, valamint új képességeinek irányítása e tudás elsajátításának és használatának szellemi képességén múlik. Ahogyan a gyermek használja újdonsült érvelési képességét és izmai erejét, ezek a képességek növekednek és fejlődnek, ami

e képességek további használatára ösztönzi a gyermeket. A gyermek kifejezetten a körülötte található világról, más gyermekekről és felnőttekről, továbbá saját szellemi és fizikai erejéről sajátít el ismereteket.

Minden gyermek, aki e világra jön, egy bizonyos környezetbe születik. Ez a környezet fizikai – természetes és ember által létrehozott – dolgokból, valamint más emberi lényekből áll, amikkel ő különféleképpen kapcsolatba lép. Ez a környezet az, amin gyakorolja a kifejlődő képességeit. Értelme ítéletet formál más emberekről, a másokkal való kapcsolatairól, és általában véve a világról; értelme felfedi önmaga előtt saját vágyait és fizikai képességeit. Így tehát a felnövekvő gyermek, környezetével együttműködve célokat dolgoz ki, és felfedezi a célok eléréséhez szükséges eszközöket. A céljai saját személyiségén, az általa legjobbnak ítélt erkölcsi alapelveken és az esztétikai ízlésén alapulnak; az eszközökről alkotott tudása azon alapszik, amit a legmegfelelőbbnek ismert meg. Az „elméletek” e halmazára, amiben hisz, érvelési képességével tett szert

saját és mások közvetlen tapasztalatai alapján, vagy az általa és a mások által levont logikai következtetések segítségével. Amikor végre eléri felnőtt korát, képességeit addig a fokig kifejlesztette, ameddig csak tudta, és értékészletre, alapelvekre és tudományos ismeretekre tett szert.

Oktatása nem más, mint ez a teljes felnövekedési folyamat, az emberi személyiség minden oldalának kifejlesztése. Nyilvánvaló, hogy egy ember gyermekora minden tevékenységéből szert tehet az oktatásra; minden ébren töltött órája valamiféleképpen tanulásnak mondható.¹ Nyilvánvalóan abszurd az „oktatás” kifejezést az ember hivatalos iskolázására korlátozni. Az ember minden pillanatban tanul. Tanul és gondolatokat alkot más emberekről, vágyaikról és vágyaikra törekvő tetteikről, a

¹ A felnőttek is tanulási folyamatban vesznek részt egész életük során; tanulnak önmagukról, másokról, és a világról. Viszont, mivel a gyermekhez viszonyítva, érvelési képességük már kifejlődött, róluk most nem esik szó.

világról és az azt kormányzó természeti törvényekről; valamint saját céljairól, és hogy miként képes elérni őket. Gondolatokat formál az ember természetéről és arról, hogy minek kellene lennie saját és mások céljainak ebből a természetből kiindulva. Ez egy véget nem érő folyamat, és nyilvánvaló, hogy a hivatalos iskolázás csupán egy része ennek.

Ami azt illeti, egy alapvető értelemben mindenki „önmagát tanítja”. Egy ember fizikai vagy társadalmi környezete nem „determinálja” az eszméket és a tudást, amivel felnőtt korba lép. Az emberi természet alapvető ténye, hogy az ember önmaga alakítja ki az eszméit; mások befolyásolhatják, de senki sem határozhatja meg teljes mértékben az eszméket és az értékeket, amiket az ember elfogad vagy megtart az élete során.

Formális tanítás

Ha mindenki folyamatosan tanul, ha minden gyermek oktatása maga az élete, akkor miért van szükség formális oktatásra? A formális oktatás szükségése abból a tényből fakad, hogy a gyermek képességei fejletlenek és csupán potenciálisak, így tapasztalatra van szükségük a kifejlődéshez. Ahhoz, hogy megtörténhessen ez a gyakorlás, a gyermeknek környezeti anyagokra van szüksége, amiken dolgozhat és amiket felhasználhat. Nyilvánvaló, hogy az általános oktatásának egy hatalmas részéhez nem szükséges rendszerezett, formális tanítás. A tér szinte mindig rendelkezésre áll a fizikai képességeinek fejlesztésére és gyakorlására. Ehhez semmi formális tanítás nem szükséges. Ha biztosítják számára az ételt és az otthont, fizikailag útmutatás nélkül is gyara-

podni fog a gyermek. A kapcsolata másokkal – családtagjaival és kívülállókkal – spontán módon fog kialakulni az élete folyamán. Ezekon a területeken a gyermek spontán fogja gyakorolni képességeit a körülötte levő világban bőségesen rendelkezésre álló anyagok felhasználásával. A szükséges szabályokat viszonylag egyszerűen át lehet adni, szisztematikus tanulmányok nélkül.

Van azonban az oktatásnak egy területe, ahol nem lesz elegendő néhány szabály és a közvetlen spontaneitás. Ez a formális tanulmányok területe, kifejezetten pedig az intellektuális ismeretek területe. A mindennapi élet közvetlen területét meghaladó tudás megköveteli az érvelési képesség sokkal nagyobb mértékű gyakorlását. Ez a tudás megfigyelés és deduktív érvelés használatával adható át, és az ilyesfajta ismeretek elsajátítása sok időt igényel. Továbbá szisztematikusán kell megtanulni őket, hiszen az érvelés rendezett, logikai lépésekben halad, amely során a megfigyelések a rendszerezett ismeretek tömbjébe szerveződnek.

A gyermek – a megfigyelések és a kifejlett érvelési képességek hiányában – sosem volna képes egyedül elsajátítani ezeket az ismereteket úgy, ahogyan más tudást képes. Képtelen volna megfigyeléseket végezni és levonni a helyes következtetéseket saját, segítség nélküli mentális erejével. Elsajátíthatja a tudást egy oktató szóbeli magyarázata segítségével, könyveken keresztül vagy a kettő ötvözetével. A könyv előnye az, hogy teljesen és szisztematikusan kifejtheti a témát; a tanár előnye az, hogy a könyvből származó, előzetes tudás mellett közvetlenül ismeri a gyermeket és foglalkozik vele, valamint elmagyarázhatja a fontos vagy kódos részeket. Általában úgy találták, hogy a tanár és a könyv kombinációja a legkiválóbb formális tanítás.

A formális tanítás tehát bizonyos meghatározott tárgyak ismerethalmazával foglalkozik. Ezek a tárgyak: mindenekelőtt az olvasás, hogy a gyermek szert tegyen a tudás jövőbeli elsajátításának kiváló eszközére, és mint ennek későbbi folyománya, a különböző „nyelvi bölcsesletek,” mint a betűzés és a

nyelvtan. Az írás a gyermek szellemi fejlődésének egy másik hatalmas kulcsa. Miután mesterévé vált ezeknek az eszközöknek, a tanítás természetes módon folytatódik logikus utat követve: az olvasás gyakorlása olyan témákon, mint a világ természeti törvényei (természettudományok); az ember fejlődésének, céljainak és tetteinek feljegyzései (történelem, földrajz); később az emberi viselkedés „erkölcstudományai” (közgazdaságtan, politika, filozófia, pszichológia); majd az ember ember által való tanulmányozása a képzelet eszközével (irodalom). Az írás szétágazik a felsorolt témákról alkotott esszékre és a kompozícióra. A harmadik hatalmas elemi eszköz a számtan, egyszerű számokkal kezdve, majd továbbhaladva a matematika fejlettebb ágazatai felé. Ezekből az alapvető tantárgyakból az olvasás a legfontosabb, és ennek elsajátításához az ábécé az elsődleges és logikus eszköz.

Divatos lett kigúnyolni az olvasás, írás és számtan kihangsúlyozását, de nyilvánvaló, hogy hatalmas fontosságúak, és minél hamarabb elsajátítja

őket egy gyermek, annál hamarabb képes lesz magába szívni azt az elképesztő méretű tudáshalmazt, amit az emberi civilizáció nagy örökségének nevezünk. Ezek az emberi tudáshoz, a gyermek szellemi erejének virágoztatásához és kifejlesztéséhez vezető ajtó kulcsai. Továbbá nyilvánvaló, hogy a szisztematikus, formális tanítás szükségessége és haszna egyedül ezeknél a speciális tárgyaknál jelenik meg, mivel ezeket az ismereteket szisztematikus módon kell feltárni. Nyilvánvalóan nem szükséges a formális tanítás arról, „hogyan játszunk,” „hogyan jöjünk ki a csoporttal,” „hogyan válasszunk fogorvost” vagy a megannyi hasonló „kurzusok” témájáról a „modern oktatásban.” És mivel nincs szükség formális oktatásra fizikai vagy közvetlenül spontán területeken, nincs szükség a „testnevelés” vagy az ujjal festés oktatására.²

² A fiatal később persze vehet speciális leckéket atlétikából, festésből vagy zenéből, de az egészen más, hiszen az a tárgy, mint specialitás szisztematikus tanulása.

Emberi változatosság és egyéni tanítás

Az emberi természet egyik legfontosabb ténye az egyének közötti hatalmas változatosság. Természetesen vannak bizonyos széles körű fizikai és szellemi jellegzetességek, amelyek minden emberi lényben fellelhetők.³ De az emberi egyedek sokkal jobban megkülönböztethetőek, mint a többi faj esetén. Nem csupán minden ujjlenyomat egyedi, minden személyiség is az. Minden személy egyedi az ízlés, az érdeklődések, a képességek és a választott tevékenységek terén. Az ösztön vezérelte és rutinszerű

³ További írásokért a biológiai individualitás és pszichológia témájáról lásd Roger J. Williams, *Free and Unequal* (1953) és *Biochemical Individuality* (1956); Gordon W. Allport, *Becoming* (1955); és Abraham H. Maslow, *Toward a Psychology of Being* (1962).

állati tevékenységek általában teljesen egyformák. De az emberek, a céljaikban és értékeikben fellelhető hasonlóságok ellenére, a megegyező behatások ellenére, az egyén saját személyiségének egyedi lenyomatát demonstrálják. Az egyéni különbözőség kialakulása egyszerre oka és következménye a civilizáció fejlődésének. Ahogyan fejlődik a civilizáció, egyre több lehetőség nyílik az ember elméjének és ízlésének kifejlesztésére az egyre növekvő számú területeken. És ezekből a lehetőségekből származik a tudás és a fejlődés előrehaladása, ami pedig hozzájárul a civilizációhoz. Továbbá az egyéni érdeklődések és adottságok változatossága az, ami utat nyit a szakosodásnak és a munkamegosztásnak, ami a civilizált gazdaságok alapköve. Ahogyan azt George Harris tisztelendő kifejezte:

A vademberség az egyformaság. Az alapvető megkülönböztetést a nem, a kor, a méret és az erő jelenti. A vademberek [...] ugyanúgy, vagy egyáltalán nem gondolkodnak, így tehát egytagú sza-

vakban kommunikálnak. Aligha találunk változatosságot közöttük, csupán a férfiak, nők és gyermekek hordáját. A következő, magasabb állapotot, amit barbarizmusnak nevezünk, a változatosabb szerepek jellemzik. Láthatunk egy kevéske munkamegosztást, valamennyi eszmecserét, jobb vezetést, megnövekedett szellemi és esztétikai művelődést. A legmagasabb állapot, amit civilizációnak nevezünk, mutatja a szakosodás legnagyobb fokát. Egyre növekszik az egymástól különböző szerepek száma. Megsokszorozódnak a gépi, kereskedelmi, oktatási, tudományos, politikai és művészeti foglalkozások. A kezdetleges társadalmakat az egyenlőség általi hasonlóság jellemzi; a kifejlett társadalmakat az egyenlőtlenség általi különbözőség vagy változatosság. Ahogyan egyre lefelé haladunk, a monotonitás; ahogyan egyre fölfelé, a változatosság. Ahogyan egyre lefelé haladunk, az emberek egyre inkább hasonlítanak egymásra, ahogy egyre feljebb emelkedünk, az emberek egyre eltérnek egymástól; bizonyosan úgy tűnik, mintha az egyenlőség megközelítése a vademberség állapota felé hanyatlást jelentené, és mintha a változatosság a magasabb civilizáció irányába emelne.

Tehát nyilvánvalóan, ha az elégedettség megnövekedésével akarjuk elérni a fejlődést, akkor még annál is nagyobb mértékűnek kell lennie a szerepek változatosságának, a képzések és törekvések újabb és kifinomultabb különbözőségének. A fejlődés minden lépése az emberi tényező hozzáadását jelenti, amely valamilyen módon különböző az eddigi összes tényezőtől. A civilizáció fejlődése tehát a társadalmat alkotó egyének növekvő változatosságát jelenti; az új találmányok, művészeti alkotások, a friss ismeretek kialakítását, valamint az erkölcsi alapelvek szélesebb körű alkalmazását.⁴

A civilizáció és az egyéni változatosság kialakulásával egyre kevesebb és kevesebb tér marad az azonos egyformaságra, tehát az „egyenlőségre.” Kizárólag a robotok a gyártósoron vagy a fűszálak tekintetők teljesen egyenlőnek, identikusnak minden tulajdonságuk szempontjából. Minél kevesebb kö-

⁴ George Harris, *Inequality and Progress* (Boston: Houghton, Mifflin, 1898), 74–75, 88. o. és *passim*.

zős tulajdonsággal rendelkezik két organizmus, annál kevésbé „egyenlőek,” és annál inkább egyenlőtlenek. A civilizált emberi lények tehát egyenlőtlenek személyiségük legnagyobb részében. Az ízlések, a képességek és a jellemek egyenlőtlenségének a ténye nem szükségszerűen gyűlölettel teli megkülönböztetés. Egész egyszerűen az emberi változatosság méretét tükrözi.

Nyilvánvaló, hogy az egyenlőség iránti általános rajongás alapvető értelemben emberellenes. Elnyomja az egyéni személyiségeknek, a változatosságnak és magának a civilizációnak a virágzását; a vademberi egyformaság felé vezető út. Mivel a képességek és az érdeklődések természetes módon változatosak, az erőfeszítés, ami egyenlővé akarja tenni az embereket minden vagy a legtöbb tekintetben, szükségszerűen egy lefelé irányuló kiegyenlítés; a tehetség, a zsenialitás, a változatosság és az érvelési képesség kifejlődése elleni küzdelem. Mivel ellenzi

magának az emberi életnek és az emberi növekedésnek az elvét, az egyenlőség és az egyformaság szektája a halál és pusztítás szektája.

Egy bizonyos értelemben azonban észszerű és előnyös dolog az emberek közötti egyenlőség. Minden egyénnek rendelkeznie kell a képességei és személyisége kifejlődéséhez szükséges lehető legnagyobb hatókörrel. Ennek érdekében szabadnak kell lennie az ellene irányított erőszaktól. Az erőszak csak elnyomja és elpusztítja az emberi fejlődést és törekvést, és sem az értelem, sem a kreativitás nem működhet a kényszer atmoszférájában. Ha minden ember egyenlő védelmet élvez az erőszak ellen, ez a „törvény előtti egyenlőség” lehetővé teszi a benne szunnyadó erők maximalizálását.

Mivel mindenki egyedi személy, világos, hogy a legjobb formális tanítás az a fajta, amelyik illik saját különleges személyiségéhez. Minden gyermek különböző intelligenciával, adottságokkal és érdeklődési területekkel rendelkezik. Tehát a legjobb a tanítási sebesség, időzítés, változatosság, módszer és

tanmenet gyermekenként hatalmas mértékben különbözik. Az egyik gyermekhez, érdeklődéseiből és képességeiből kifolyólag sokkal jobban illik egy intenzív számtani tanfolyam hetente háromszor, amelyet hat hónap múlva egy hasonló tanfolyam követ olvasásból; egy másik gyermek számára a különböző tanfolyamok rövid periódusa felelhet meg; egy harmadik számára szükséges lehet az olvasás hosszadalmas tanítása, satöbbi. A tanítás formális, rendszerezett menetéből fakadóan a sebesség és a kombináció végtelen lehetősége létezhet, ami mind a legalkalmasabb lehet más-más gyermek számára.

Nyilvánvaló tehát, hogy a legjobb tanítási módszer az egyéni tanítás. A tanfolyam, ahol egyetlen tanár tanít egyetlen diákot nyilvánvalóan a legjobb oktatás. Kizárólag ilyen körülmények között fejlődhetnek ki az emberben szunnyadó lehetőségek a legmagasabb fokig. Ahogy az is nyilvánvaló, hogy a hivatalos iskola, melyre az olyan osztályok jellemzőek, ahol egy tanár oktat számos gyermeket, ropant alsóbbrendű rendszer. Mivel minden gyermek

különbözik a többitől az érdeklődési körök és a képességek terén, a tanár pedig egy időben csak egy dolgot taníthat, evidens, hogy minden iskolai osztályt muszáj egy egységesített sablon mentén tanítani. Függetlenül attól, hogy a tanár hogyan, milyen sebességgel, milyen időzítéssel vagy milyen változottsággal tanít, erőszakot követ el minden egyes gyermek ellen. Minden iskolázás szerves része az összes gyermek belekényszerítése az alkalmatlan egyformaság prokusztészi ágyába.

Mit mondjunk akkor a törvényekről, amelyek kötelező iskolalátogatást kényszerítenek minden gyermekre? Ezek a törvények a nyugati világ népbetegségei. Azokon a helyeken, ahol engedélyezik a magániskolákat, azoknak meg kell felelniük az Állam által rájuk kényszerített tanítási irányelveknek. Viszont nyilvánvaló kell, hogy legyen bármiféle tanítási irányelv előírásának igazságtalansága. Néhány gyermek butább, és lassabb tanításra van szüksége; az éles elméjű gyermek gyors tempót igényel képességei kifejlesztéséhez. Továbbá számtalan

gyermek kiváló egy tantárgyban és szörnyű egy másikban. Kétségtelenül meg kellene adni nekik a lehetőséget arra, hogy fejlesszék magukat a tárgyakban, amikben jobbak, és elhagyják azokat, amikben rosszabbak. Akármi is legyen az irányelv, amit az Állam kényszerít a tanításra, mindenki ellen igazságtalanságot követ el – a gyengébb képességűek ellen, akik nem képesek feldolgozni a tanítást, a különféle tárgyakban különféle alkalmatossággal rendelkezők ellen, a magasan intelligens gyermek ellen, akinek szárnyalna az elméje egy emelt szintű tanfolyamon, de várnia kell, amíg a gyengébb képességűek ismét felzárkóznak. Hasonlóképpen, bármilyen sebesség, amit a tanár diktál az osztályban, mindenki ellen igazságtalanságnak minősül; a gyengébb képességű ellen, aki képtelen tartani az iramot, és az éles elméjű ellen, aki elveszíti az érdeklődését és a benne szunnyadó hatalmas lehetőségek kifejlesztésének értékes lehetőségét.

Nyilvánvalóan a legnagyobb igazságtalanság mind közül a szülők megakadályozása saját gyermekük tanításában. A szülői tanítás az eszményi oktatás. Mindenekelőtt egyéni tanítás, amely során a tanár közvetlenül foglalkozik az egyedülálló gyermekkel, és önmagát a gyermek képességeihez és érdeklődési köreihez igazítja. Másodszor, ki ismerhetné jobban a gyermek adottságait és személyiségét, mint saját szülei? A szülők mindennapi kapcsolata a gyermekkel és az iránta érzett szeretetük egyedülállóan alkalmassá teszi őket a szükséges formális tanítás átadására. Így a gyermek személyre szabott, egyéni figyelmet kap. Senki sem képesítettebb a szülőnél annak megállapítására, hogy milyen sebességgel kellene tanítani a gyermeket, mik a gyermek követelményei a szabad vagy irányított tanulásra vonatkozóan, satöbbi.

Majdnem minden szülő képesített gyermeke tanítására, főként az elemi tárgyakban. Azok, akik nem olyan jártasok a témában, magánoktatókat fo-

gadhatnak gyermekük számára. Akkor is fogadhatnak oktatókat, amikor a szülők nem tudnak időt szentelni gyermekük formális oktatására. A döntést, hogy ők vagy mások tanítsanak, vagy melyik tanár lenne a legmegfelelőbb a gyermek számára, a szülők közvetlen, átfogó felügyelete mellett lehet a legjobban meghozni. A szülők megállapíthatják a gyermek haladását, a tanár mindennapi hatását a gyermekre, és a többi.

A szülői tanítás és a tanári oktatás mellett a szülők magániskolába is küldhetik a gyermeküket. Ez az alternatíva viszont nem olyan kielégítő az egyéni tanítás és az egyéni ütem szükségszerű hiánya miatt. A magániskolában osztályok vannak számos gyermekkel, meghatározott idő áll rendelkezésre a tanfolyamok számára, megállapított jegyek vannak, és a többi. Az egyetlen érv az iskolák mellett, az egyéni tanítással szemben, gazdasági: sok szülő nem engedheti meg az egyéni tanítást. Ebből következően a tömeges tanításhoz kell fordulniuk, mint az egyetlen alkalmas alternatíva, ahol a tanár egyszerre és

egy időben számos gyermeket tanít. Nyilvánvaló, hogy az ilyen magániskolák alsóbbrendű megoldások az egyéni oktatáshoz képest. Akármilyen ütemet is diktáljon a tanár, azzal igazságtalanságot követ el a gyermekek ellen. Ha az Állam bizonyos „irányelveket” kényszerít a magániskolákra, azzal annál is sokkal rosszabb igazságtalanságot követnek el a gyermekek ellen. Hiszen ha a szülő választási lehetősége a taníttatási opciókban teljesen szabad és mentes az Állam kényszerétől, a gyermeket legjobban ismerve és szeretve, képesek lesznek az általuk megfizethető legjobb típusú tanítást választani. Ha tanárt bérelnek, a leghozzáértőbbet választják gyermekük számára. Ha kiválaszthatnak bármiféle magániskolát, választásuk arra fog esni, amelyik legjobban megfelel gyermeküknek. A magániskolák kialakításának korlátlan lehetősége azért előnyös, mert a szabadpiacon különböző iskolatípusok fognak kialakulni minden kívánság kielégítése érdekében. Iskolák nyílnak kiemelten intelligens gyermekek számára, átlagos és átlagon aluli gyermekeknek,

számos képességekkel rendelkezőknek és azoknak, akiknek legjobb egy területre specializálódni, és a többi. De ha az Állam kikiáltja, hogy nem lehetnek iskolák, amelyek például nem tanítanak számtant, az azt jelenti, hogy azokat a gyermekeket, akik más tárgyakban kiválóak lehetnek, de a számtanhoz kevés érzékük van, szükségtelen szenvedésnek kell alávetni. Azzal, hogy az Állam egységes irányelveket ró ki, hatalmas mértékben megsérti az emberi ízlések és képességek közötti változatosságot.

Az Állam kötelező iskolázási törvényeinek következménye nem csupán a szakosodott, részben egyénekre szabott, a különböző gyermekek igényeire kialakított magániskolák kifejlődésének elnyomása. Ezen felül megakadályozza, hogy a gyermeket azok tanítsák, akik sok szempontból a leginkább alkalmasak arra: a szülei. További következménye az is, hogy olyan gyermekeket kényszerít az iskolákba, akik csak kevésbé, vagy egyáltalán nem fogékonyak a tanításra. Az emberi képességek változatosságának óceánjában jelentős számú gyermeket találunk,

akik nem tudják befogadni a tanítást, akiknek érvelési képessége nem túl jó. Ezeket a gyermekeket kényszerrel kitenni az iskolázásnak – mint ahogy azt az Állam teszi majdnem mindenhol – egyenlő a természetük ellen elkövetett bűntettel. A szisztematikus tárgyak elsajátításának képessége nélkül vagy ülniük és szenvedniük kell, amíg mások tanulnak, vagy az átlagos és éles elméjű gyermekeket kell hatalmas mértékben visszatartani fejlődésükben, míg ezeket a gyermekeket tanulásra kényszerítik. Akárhogy is, a tanítás szinte semmilyen hatással nincs ezekre a gyermekekre, akiknek életük órái azért vesznek el, mert az Állam így parancsolja. Ha ezeket az órákat egyszerű, közvetlen tapasztalattal töltenék, amit könnyebben feldolgozhatnak, vitán felül egészségesebb gyermekekké és felnőttekké válnának. De betuszkolni őket egy iskolába az életük formatív évtizedében, olyan órák látogatására kényszeríteni őket, amik nem érdeklik őket és amikhez nincs meg az adottságuk, a teljes személyiségük eltorzítását jelenti.

A Szülő vagy az Állam

Az egész témakör kulcskérdése egész egyszerűen ez: a szülő vagy az Állam legyen a gyermek felügyelője? Az emberi élet egy esszenciális jellemzője az, hogy a gyermek hosszú éveken át viszonylag tehetetlen, az önmagáról való gondoskodás képessége pedig csak később alakul ki. Amíg teljesen ki nem fejlődnek ezek a képességek, nem cselekedhet teljesen önállóan, mint felelős egyén. Útmutatás alatt kell állnia. Ez az útmutatás összetett és nehéz feladat. A csecsemőkor teljes függésétől és a felnőtteknek való alávetettségtől a gyermeknek fokozatosan a független felnőtt állapotába kell cseperednie. A kérdés, hogy ki legyen a gyermek útmutatója és tulajdonképpen „birtokosa”: a szülei vagy az Állam? Ebben a kérdésben nincsen harmadik vagy középút. Valamelyik oldalnak irányítania kell, és senki sem

javasolja, hogy valami harmadik egyén hatalmában álljon elragadni és felnevelni a gyermeket.

Nyilvánvaló, hogy a dolgok természetes rendje az, hogy a szülők felelősek a gyermekért. A szülők a gyermek szó szerinti előállítói, és a gyermekek velük ápolják minden ember közül a legbizalmasabb kapcsolatot. A szülőket és a gyermeket összeköti a családi szeretet. A szülők érdeklődést tanúsítanak a gyermek, mint egyén iránt, és nagy valószínűséggel érdekli őket és ismerik személyiségét és szükségseit. Végül, ha az ember bármennyire is hisz egy szabad társadalomban, ahol mindenki birtokolja önmagát és saját termékeit, nyilvánvaló, hogy a saját gyermeke, a legbecsesebb terméke is a saját fennhatósága alá kerül.

A szülői „birtoklás” egyetlen logikus alternatívája az, ha az Állam elragadja a csecsemőt szüleitől és teljesen felneveli őt. Bárkinek, aki hisz a szabadságban, ez egy rettenetes lépésnek tűnhet. Mindezekelőtt teljesen megsérti a szülők jogait, ahogyan elkobozzák tőlük saját testük szeretett alkotását,

hogy a gyermeket idegenek akarata alá hajtsák. Másodjára, a gyermek jogait is megsértik, mivel az Állam szeretet nélküli kezében nő fel, semmi tekintettel egyéni személyiségére. Továbbá pedig – és mind közül ez a legfontosabb szempont – annak érdekében, hogy valaki „tanulttá” váljon, hogy a legteljesebb mértékben kifejlessze képességeit, szabadságra van szüksége. Fentebb láthattuk, hogy az erőszaktól való szabadság létfontosságú egy ember elméjének és személyiségének kifejlődéséhez. De az Állam! Az Állam lényének minden aspektusában az erőszakon, a kényszeren alapul. Ami azt illeti, a tulajdonosság, ami megkülönbözteti az Államot bármilyen másikkal egyéntől vagy szervezettől, épp az, hogy egyedül az Állam rendelkezik az erőszak kezdeményezésének (legális) hatalmával. Bármi más egyénnel vagy szervezettel ellentétben az Állam rendeleteket hoz, amiknek a börtönbüntetés vagy a villamosság terhe mellett kell engedelmeskedni. A gyermeknek egy olyan intézmény szárnyai alatt kellene felnőnie,

ami erőszakon és korlátozáson alapul. Miféle békés fejlődés történhet ilyen pártfogás alatt?

Továbbá az Állam elkerülhetetlenül egységességet fog kivetni a tanításra. Az egységesség nem csupán sokkal kellemesebb a bürokratikus alkat számára, valamint könnyebb betartatni azt, hanem elkerülhetetlen ott, ahol az individualizmust felváltotta a kollektivizmus. Ha gyermekek kollektív, Állami birtoklása váltja fel az egyéni birtoklást és a jogokat, nyilvánvaló, hogy a kollektív elvet juttatnák érvényességre a tanítás során is. Mindenek felett az Állam iránti engedelmisség doktrínáját tanítanák. Hiszen a zsarnokság nem fér össze az ember szellemével, aki teljes fejlődéséhez szabadság szükséges.

Tehát elkerülhetetlen az önkényuralom tiszteltetését tanító, és más „gondolatirányítási” módszerek megjelenése. A spontaneitás, a változatosság, és a szabad emberek helyett az Állam passzív, bárányszerű követői jelennének meg. Mivel a fejlődésük csupán részben menne végbe, csupán félig élnének.

Mondhatnánk, hogy senki nem fontolgat ilyen szörnyű lépéseket. Még a kommunista Oroszország sem ereszkedett olyan mélységekbe, hogy bevezesse a „gyermek kommunizmusát,” bár gyakorlatilag minden mást megtett a szabadság elpusztításáért. A lényeg viszont az, hogy ez az államisták oktatási rendszerének logikus célja. A jövő és a múlt összefonódott kérdése az, hogy a szülői felügyelet lehetőségét biztosító szabad társadalom, vagy az Állam irányítása alatt működő zsarnokság létezzen. Látni fogjuk az állami beavatkozás és irányítás gondolatának logikai fejlődését. Amerika például többnyire teljesen privát vagy filantropikus iskolarendszerrel kezdte. Aztán a tizenkilencedik században a közoktatás fogalma észrevétlenül megváltozott, míg mindenkit arra készítették, hogy állami iskolába járjon, a magániskolákat pedig megvádolták azzal, hogy megosztóak. Az Állam végül kötelező oktatást kényszerített az emberekre, vagy a gyermekeket kényszerítve arra, hogy állami iskolákba járjanak,

vagy önkényes szabályokat előírva a magániskoláknak. A szülői tanítást elítélték. Így folytatott tehát az Állam háborút a szülőkkel a gyermekek feletti hatalomért.

Nem csak növekedett az állami irányítás, hanem maga a politikai életben alkalmazott törvény előtti egyenlőség rendszere sokszorozta meg annak káros hatását. Általánosságban megnövekedett az egyenlőség iránti szenvedély. A következmény, hogy minden gyermekre hajlamosak úgy tekinteni, mint aki egyenlő az összes többi gyermekkel, aki egyenlő bánásmódot érdemel, az osztályteremre pedig teljes uniformitást alkalmaznak. Régebben ezt az osztály átlagszintjéhez mérten állapították meg; de mivel ez frusztráló volt a legbutább számára (akit azonban az egyenlőség és a demokrácia nevében ugyanazon a szinten kell tartani, mint mindenki mást) a tanítás egyre inkább a legalacsonyabb szintekhez konvergál.

Látni fogjuk, hogy amióta az Állam elkezdte átvenni a hatalmat az oktatás felett, nyilvánvalóan

egyre inkább arra törekedett, hogy az egyén igazi fejlődése helyett elnyomja és korlátozza a tanulást. Hajlamot mutatott a kényszerítésre, a legalacsonyabb szinten kieroszakolt egyenlőségre, a tantárgyak felhígítására, az Államnak és a „csoportnak” való engedelmesség tanítására az önállóság kifejlesztése helyett, valamint az intellektuális tárgyak rosszallására. Végül pedig az Állam és csatlósainak hatalomvágya az, ami magyarázatot ad a „teljes gyermek oktatására” törekvő „modern oktatási” hitvallásra, és arra, miért tették az iskolát a hétköznapi élethez hasonlóvá, ahol az egyén játszik, a csoporthoz igazodik, és a többi. Ennek a hatása, mint az összes többi rendelkezésnek: elnyomni az érvelési képességek és az egyéni függetlenség kifejlődését; különböző módon elbitorolni az otthon és a család „oktatási” funkcióját (túl a formális oktatáson), megpróbálni a kívánt útvonal mentén formálni a „teljes gyermeket”. Így a „modern oktatás” elhagyta a formális tanítás iskolai funkcióját a teljes személyiség formálása érdekében, hogy kikényszerítesse

a tanulási egyenlőséget a legkevésbé tanítható gyermek szintjén, valamint hogy a lehető legnagyobb mértékben elbitorolja az otthon és más hatások általános tanító szerepét. Mivel senki nem fogja elfogadni a gyermekek nyílt állami „kommunizációját” még a kommunista Oroszországban sem, nyilvánvaló, hogy az állami irányítást halkabban és láthatatlanabban kell elérni.

Bárkinek, aki fontosnak tartja az emberi élet méltóságát, az egyén fejlődését és fejlesztését egy szabad társadalomban, a választás a gyermek szülői és állami irányítása között nyilvánvaló.

Ne legyen tehát semmilyen állami beavatkozás bármiféle kapcsolatba a szülő és a gyermek között? Ha feltesszük, hogy a szülők erőszakkal bánnak a gyermekkel és megcsonkítják őt? Meg kellene ezt engednünk? Ha nem, hol húzzuk meg a vonalat? A vonal egyszerűen meghúzható. Az Állam szigorúan tarthatja magát mindenki védelméhez a mindenki más általi agresszív erőszak ellen. Ez éppúgy magába foglalja a gyermekeket, mint a felnőtteket, mivel a

gyermekek potenciális felnőttek és jövőbeli szabad emberek. A gyermek „oktatásának,” vagy inkább tanításának elmulasztása egyáltalán nem ok a beavatkozásra. A különbséget ezek között az esetek között tömören megfogalmazta Herbert Spencer:

Az efféle [állami] közbelépés semmilyen okát nem lehet felmutatni mindaddig, amíg nem sértették meg a gyermekek jogait; a jogaikat pedig nem sérti meg oktatásuk [igazából tanításuk] elhanyagolása. Hiszen... amit jogoknak nevezünk, az pusztán az adottságok gyakorlásához való általános szabadság önkényes felosztása; és kizárólag azt lehet a jogok megsértésének nevezni, ami valóban csökkenti ezt a szabadságot – meggátol egy előzetesen fennálló képességet arra, hogy az ember a vágyott dolgokra törekedjen. Na most, a szülő, aki nem törődik a gyermek oktatásával, nem teszi ezt. Az adottságok gyakorlásához való jog érintetlen marad. A tanítás elmulasztása semmilyen módon nem vesz el a gyermek szabadságából ahhoz, hogy cselekedjen bármit, amit szeretne, a lehetőségében álló legjobb módon, és ez a szabadság minden, ami megkövetelt a méltanyossághoz. Emlékezzünk, minden agresszió –

minden jogsértés – szükségszerűen *aktív*; míg minden elhanyagolás, figyelmetlenség, mulasztás, szükségszerűen *passzív*. Ebből következően bármennyire helytelen is legyen a szülői kötelességek nemteljesítése... nem ér fel az egyenlő szabadság törvényének megszegésével, tehát nem eshet az állam hatóköre alá.⁵

⁵ Herbert Spencer, *Social Statics: The Conditions Essential to Human Happiness Specified, and the First of Them Developed* (New York: Robert Schalkenbach Foundation, 1970) 294. o. Vagy ahogy egy másik író kifejezte, a szülők és a társadalom többi tagjára vonatkozóan: „társai nem kényszeríthetik őt arra, hogy gondoskodjon a gyerekekről, bár erővel megakadályozhatják, hogy erőszakot használjon ellene. Megelőzhetnek tetteket; nem kényszeríthetik ki a tettek elvégzését.” Clara Dixon Davidson, „Relations Between Parents and Children,” *Liberty*, 1892. szeptember 3.

A gyermekek társulása

Egy másik erőteljes érv a kötelező oktatás ellen, amit sokszor figyelmen kívül hagynak, az, hogy amikor a tanítás kötelező, a szülő pedig nem engedheti meg, hogy gyermekét magániskolába vagy tanárhoz küldje, és megakadályozzák, hogy ő maga tanítsa a gyermekeit, akkor a gyermekét állami iskolába kell küldenie. Leginkább azok lesznek az állami iskolában, akik nem volnának ott, ha nem lenne általános kényszerítő törvény. Ez magába foglalja a szubnormális, taníthatatlan gyermekeket, illetve a különböző fiatalkorú bűnözőket és huligánokat. Bár a szülő inkább nem küldené a gyermeket formális iskolába, minthogy arra kényszerítse őt, hogy ilyen züllöttekkel barátkozzon, az Állam mégis rákényszeríti őt, ártatlan gyermekre nézve kiszámíthatatlanul gonosz következményekkel az. A gyermek arra

kényszerül a nap egy részében, eltávolítva a szülő gondoskodása és a felügyelete alól, hogy züllött társakkal barátkozzon, és hogy akár rávegyék őt arra, hogy fiatalkorú bandákba csatlakozzon, drogfüggő legyen, satöbbi.

Ezek egyáltalán nem eltúlzott problémák, ahogyan azt mindenki tudja, aki olvassa a napi sajtót, azonban – az egyéni felsőbbség és különbségek elleni általános gyűlölethez illő módon – a kikényszerített egyenlőség iránti szenvedély kijelenti: ez remek dolog; hagyjuk, hogy minden gyerek tanuljon az „életéről” és társulni kényszerüljön az emberiség legalacsonyabb rendű tagjaival. Nyilvánvalóan látható ebben az álláspontban a potenciálisan jobb és felsőbbrendű gyermek elleni irigység és gyűlölet, ami ugyanúgy meghúzódik a kikényszerített egyenlőség és a felsőbbrendű egyéniség abból fakadó elnyomása melletti érvek mögött.

Kötelező vs. Szabad Oktatás

George Harris tisztelendő a következőképpen írta le a kötelező oktatás kikényszerített egyformaságának és egyenlőségének hatásait (röviddel a kötelezőség bevezetése után):

Az oktatást máris olyan általánosan biztosítják Amerikában és más országokban [1897], hogy – anélkül hogy elképzelt állapotok jóslásába bocsátkoznánk – nem nehéz látni, mennyi egyenlőséget nyújt ez a lehetőség... Ugyanannyi idő adott mindenkinek; ugyanazokat a tantárgyakat írják elő mindenkinek; ugyanazokat a tanárokat nevezik ki mindenki számára. A lehetőség nem csak nyitva áll; mindenkire rákényszerítik azt. Még egy szocialista program alatt is nehéz elképzelni bármiféle berendezkedést, ami egyenlőben biztosítja az oktatást, amire – úgy vélik – mindenkinek szüksége van, mint a meglévő közoktatás rendszere. Még Bellamy úr [egy akkoriban eminens totalitárius szocialista] is úgy gondolja,

hogy urunk 2000. évében az iskolák a tizenkilencedik századi iskolákat veszik majd mintául. Minden megváltozik majd, kivéve az iskolák... Pontosan ötven egyforma fiút és lányt ültetnek ötven iskolapad mögé, hogy visszamondják a mindenkinek előírt leckét... De az algebra nem tartogat lehetőséget a fiúnak, akinek nincs érzéke a matematikához... Valójában minél inkább egyenlőnek látszanak a lehetőségek, a valóságban annál egyenlőtlenebbek. Amikor az ötven fiúnak és lánynak ugyanazt a tanítást nyújtják naponta ugyanannyi órában, ugyanattól a tanártól, a többségnek szinte semmi lehetőség nem adatik. Az okos diákokat visszatartják... a buta diákok nem tudják tartani az iramot... az átlagos diákok elbátortalanodnak, mert az okosabbak sokkal könnyebben elvégzik a feladataikat.⁶

Az 1940-es években az angol író és kritikus, Herbert Read azzal hangsúlyozta ki az emberi változatosságot, hogy rámutatott a „pszichológiai” ellenvetésre a kötelező „nemzeti oktatási rendszer” ellen:

⁶ Harris, *Inequality and Progress*, 42–43. o.

Az emberiség természettől fogva számtalan különböző típusba különül el, és az összes ilyen típust ugyanabba az öntőformába kényszeríteni elkerülhetetlenül torzulásokhoz és elfojtásokhoz vezet. Az iskoláknak számtalan különböző formát kellene öltetniük, különböző módszereket követve, hogy elláthassák a megannyi különböző jellemet. Lehetne úgy érvelni, hogy ezt az elvet még egy totalitárius államnak is el kell ismernie, de az igazság az, hogy az elkülönülés egy organikus folyamat, az egyének spontán és kalandozó társulása bizonyos célok érdekében. Elkülöníteni és szegregálni nem ugyanaz, mint egyesíteni és aggregálni. Egymással épp ellentétes folyamat a kettő. Az oktatás teljes szerkezete, mint az általunk felvázolt természetes folyamat, darabokra hullik, ha mesterségessé próbáljuk tenni azt a szerkezetet.⁷

A nagy filozófus, Herbert Spencer rámutatott a kötelező állami oktatás természetében szükségszerűen bennrejlő zsarnokságra:

⁷ Herbert Read, *The Education of Free Men* (London, Freedom Press, 1944), 27–28. o.

Hiszen mit is jelent, amikor azt mondják, hogy az államnak oktatnia kell az embereket? Miért kellene oktatni őket? Mire való az oktatás? Nyilván, hogy minden embert felkészítsenek a társadalmi életre – hogy jó polgárokká tegyék őket. És ki mondja meg, milyenek a jó polgárok? Az állam: más bíró nincsen. És ki mondja meg, hogyan csinálják ezeket a jó polgárokat? Az állam: más bíró nincsen. Tehát a javaslat, miszerint az államnak oktatnia kell az embereket, átalakítható a következővé: az államnak jó polgárokká kell formálnia a gyermekeket... először ki kell alakítania a mintapolgár meghatározott fogalmát; aztán, miután megtette, olyan fegyelmezési rendszert kell kialakítania, amely számításai szerint a leginkább arra a mintára fogja formálni a polgárokat. Köteles a legnagyobb mértékben kikényszeríteni ezt a fegyelmezési rendszert. Hiszen ha másképp tesz, azaz megengedi, hogy az emberek mások legyenek, mint aminek ítélete szerint lenniük kellene, tehát elbukik a rábízott feladat elvégzésében.⁸

⁸ Spencer, *Social Statics*, 297. o.

Isabel Paterson asszony briliánsán összefoglalja a kötelező állami oktatás zsarnokságát és a magánoktatás szabad választásának felsőbbrendűségét:

A politikai irányítás... hosszú távon természeténél fogva arra kényszerül, hogy törvénykezzen mind a tények, mind a vélemények ellen egy iskolai tananyag előírása során. A politikai hatalom számára egy bizonyos ponton a legpontosabb és legbizonyíthatóbb tudományos ismeret is kifogásolható lesz, mivel fel fogja fedni az efféle hatalom ostobaságát és annak szörnyű következményeit. Senkinek sem engednék meg, hogy megmutassa a „dialektikus materializmus” nonszensz abszurditását Oroszországban a logikai vizsgálat használatával... és ha a politikai hatalmat kompetensnek tartják arra, hogy irányítsa az oktatást, minden országban ez lesz a következmény.

Az oktatási szövegek szükségszerűen szelektívek téma, nyelvezet és nézőpont tekintetében. Ahol az oktatást magániskolák végzik, jelentős különbségek lesznek a különböző iskolák között; a szülőknek kell megítélniük a felajánlott tananyag alapján, hogy mit oktassanak a gyermeküknek. Aztán mindegyiknek az objektív igazságra kell

törekednie... Sehol sem lesz indítéka annak, hogy „az állam felsőbbrendűségét” tanítsák, mint kötelező filozófiát. De előbb vagy utóbb minden politikailag irányított oktatási rendszer a gyermekekbe fogja nevelni az állam felsőbbrendűségének tanát, legyen szó a királyok isteni jogáról vagy éppen a „népakaratról” a „demokráciában.” Amint elfogadják ezt a tant, majdnem emberfeletti feladat lesz megtörni a politikai hatalom szorítását a polgárok élete felett. Születéstől fogva karmai között tartja testét, tulajdonát és elméjét. Egy polip hamarabb elengedné az áldozatát.

Egy adókból pénzelt kötelező oktatási rendszer a totalitárius állam teljes modellje.⁹

Itt hozzá kell tennünk, hogy a jelenlegi rendszerben az Állam talált egy módot az Egyesült Államokban, hogy a magániskolákat az Állam felsőbbrendűségének tanítására kényszerítse anélkül, hogy

⁹ Isabel Paterson, *The God of the Machine* (Caldwell, Idaho: Caxton Printers, 1943), 271–72. o.

törvényen kívül helyezné őket, mint más országokban.

Azzal, hogy az előírt irányelvek betartásához köti az iskolák engedélyezését, az Állam effektíve – bár láthatatlanul – uralja a magániskolákat, és az állami iskolák kiterjesztésévé változtatja őket. Csak a kötelező iskolázás és a kikényszerített irányelvek eltörlése szabadítja fel a magániskolákat és engedi meg nekik, hogy függetlenül működjenek.

Paterson asszony tömören foglalja össze a kötelező oktatás és az írástudatlanság problémájával:

De nem maradna néhány gyerek írástudatlan? Talán, mint ahogy néhányan most is azok maradnak, és a múltban is azok maradtak. Az Egyesült Államoknak volt egy elnöke, aki nem tanult meg írni és olvasni egészen addig, amíg nem csak felnőtt, hanem házas és dolgozó ember volt. Az igazság az, hogy egy szabad országban akárki, aki írástudatlan, akár az is maradhat; bár az egyszerű írni-olvasni tudás önmagában nem elegendő oktatás, hanem elemi kulcs, ami elengedhetetlen a civilizáció oktatásához. De erre a civilizáció további

oktatására *egyáltalán nem lehet szert tenni* az iskolák teljes politikai irányítása alatt. Az kizárólag egy bizonyos elmeállapot számára lehetséges, ami önként törekszik a tudásra.

És Paterson asszony azoknak a tanároknak és oktatóknak is válaszol, akik jelzőkkel válaszolnának a kritikájára:

Úgy gondolod, hogy senki nem bízna rád *önként* a gyermekét, és fizetne neked azért, hogy tanítsd őt? Miért kell kényszerrel begyűjtened a tanítványaidat?¹⁰

Az egyik legjobb módja a kötelező oktatásról való gondolkodásnak egy szinte teljesen megegyező hasonlatra gondolni egy másik nagy oktatási közeg, az újság területén. Mit gondolnánk a szövetségi vagy tagállami kormány ötletéről, hogy adófizetők pénzét használva felállítsanak egy állami újságláncot és minden embert vagy minden gyermeket arra

¹⁰ Isabel Paterson, *The God of the Machine*, 273 és 274. o.

kényszerítsenek, hogy olvassa azt? Továbbá mit gondolnánk arról, ha az állam betiltana minden újságot, ami nem felel meg az „irányelveknek,” amelyet egy állami bizottság hoz annak alapján, hogy szerintük mit kellene olvasniuk a gyerekeknek? Rettenettel fogadnánk egy ilyen javaslatot Amerikában, és mégis, pontosan ez a rezsim, amit az állam felállított az iskolai oktatás szférájában.

A kötelező állami sajtót az alapvető sajtószabadság elleni támadásnak vélnék; de az iskolai szabadság nem éppolyan fontos, mint a sajtószabadság? Talán nem mindkettő a nyilvánosság tájékoztatásának és tanításának, a szabad érdeklődés és az igazság kutatásának létfontosságú közege? Nyilvánvaló, hogy a szabad tanítás elnyomására még nagyobb rettenettel kellene tekintenünk, mint a szabad sajtó elnyomására, hiszen itt a gyermekek még ki nem fejlődött elméjéről van szó.

A KÖTELEZŐ OKTATÁS EURÓPÁBAN

A kötelező oktatás kialakulásának története a szülői felügyelet Állam általi elbitorlásának története; az egységesség és egyenlőség kikényszerítése az egyéni növekedés elnyomása végett; valamint különböző technikák kifejlesztése a gyermekek ki-fejlődő érvelési képességének és független gondolkodásának korlátozása érdekében.

Eredete

Nem kell sokat időznünk az ókori Görögország és Róma oktatásának helyzetén. Athénban a kötelező állami oktatás eredeti gyakorlatát később lecserélte egy önkéntes rendszer. Spártában viszont, a modern totalitarizmus ősi modelljében, az Államot egy hatalmas katonai táborként szervezték meg, a gyermekeket pedig elragadta az Állam, és barakkokban oktatta őket az állami engedelmesség eszméjére. Spárta megvalósította a kötelező rendszer teljes logikai végkövetkeztetését: a „teljes gyermek” feletti abszolút hatalmat; egységesség és oktatás az Állam parancsainak passzív engedelmissége alatt. Ennek a rendszernek a legfontosabb következménye az volt, hogy eszményképet biztosított Platón számára, aki ezt az oktatási rendszert tette eszményi Állama alapjául, ahogy azt kifejtette az *Államban* és a *Törvényekben*. Platón „Utópiája” volt a későbbi önkényuralmak első modellje – a kötelező oktatásra és az engedelmisségre helyezték a hangsúlyt, a gyermekek

„kommunizmusa” uralkodott az elit „örök” között, akiknek továbbá nem volt magántulajdonuk, a hazugságot pedig az Állam helyénvaló eszközének tartották az emberek indoktrinációja érdekében.

A középkorban nem jelent meg a kötelező állami oktatás problémája Európában. A tanítást egyházi iskolák és egyetemek végezték, a szakképzést pedig magán céhiskolák. A kötelező állami oktatásra törekvő első modern mozgalom közvetlenül a Reformációból ered. Luther Márton volt az egyik fő hajtóereje. Luther ismételten arra kérte a közösségeket, hogy állítsanak fel köziskolákat, és tegyék kötelezővé a látogatásukat. A német uralkodókhoz címzett híres, 1524-es levelében Luther államista premisszákat használt, hogy államista következtésre jusson:

Kedves uralkodók... fenntartom, hogy a polgári hatóságok kötelesek arra kényszeríteni az embereket, hogy iskolába küldjék gyermekeiket. ... Ha a kormány az ilyen polgárokat katonai szolgálatra

kényszerítheti, hogy lándzsát és puskát hordjanak, hogy bástyákra másszanak és más hadi kötelességeket teljesítsenek háború idején, mennyire van még inkább joga arra kényszeríteni az embereket, hogy iskolába küldjék a gyermekeiket, hiszen ebben az esetben az ördöggel háborúzunk, kinek célja titkon kimeríteni városainkat és fejedelemségeinket erős férfiúikból.¹

Ebben a spirituális háborúban Luther természetesen nem alaptalanul beszélt az „ördögről” és az elene vívott háborúból. Számára a háború nagyon is valóságos volt.

Luther sűrgetései következtében Gotha német állama megalapította az első modern köziskolákat 1524-ben, amit Tübingia követett 1527-ben. Maga Luther alkotta meg a szászországi iskolatervet, ami később lényegében Németország protestáns államainak közoktatási rendszerévé vált. Ezt a tervet először Szászországban ültették gyakorlatba 1528-ban

¹ Idézte John William Perrin, *The History of Compulsory Education in New England*, 1896.

egy rendelettel, amit Luther fontos tanítványa, Melanchthon fogalmazott meg, és ami állami iskolákat állított fel minden városban és faluban. Az első kötelező állami rendszert a modern világban 1559-ben vezette Kristóf herceg, Wurtemberg elektora. Az iskolalátogatás kötelező volt, jelenléti jegyzőkönyvet vezettek, és bírságokat róttak az iskolakerülőkre. Más német államok egyhamar követték ezt a példát.

Miféle szellemiség állt Luther kötelező állami oktatás iránti követelése mögött? Egy általánosan elterjedt nézet szerint a Reformerek demokratikus szellemét tükrözte, valamint a vágyat arra, hogy mindenki elolvassa a Bibliát, azzal a feltételezéssel, hogy mindenkit arra szerettek volna biztatni, hogy magának értelmezze azt.² Az igazság egészen más. Azért támogatták a Reformerek a mindenkinek kötelező oktatást, hogy belenevelhessék saját vallási nézeteiket a teljes populációba, a hatékony „ördög”

² Pl. Lawrence A. Cremin, *The American Common School: An Historic Conception* (New York, 1951), 84. o.

és ügynökei „elleni háború” elengedhetetlen segéd-
eszközéeként. Luther számára ezek az ügynökök egy
hatalmas légiót képeztek: nem csak a zsidók, katoli-
kusok és a hitetlenek, hanem minden más protes-
táns szekta is ide tartozott.

Luther politikai elképzelése egy abszolút Állam
volt, amit lutheri elvek és miniszterek irányítanak.
Az alapelv az volt, hogy a Biblia – ahogy azt Luther
értelmezte – minden dolog egyedülálló vezérelve.
Úgy érvelt, hogy a mózesi törvénykönyv halálbün-
tetést rótt ki a hamis prófétáknak, az Állam köteles-
sége pedig megvalósítani Isten akaratát. Ugyanúgy
az Állam kötelessége, hogy a lutheri egyház által ki-
átkozottakat visszakényszerítse a nyájba. Nincsen
megváltás a lutheránus egyházon kívül, és az Állam-
nak nem pusztán feladata mindenkit arra kénysze-
ríteni, hogy evangélikus legyen, hanem az egyetlen
célja.

Ahogy a nagy történész, Lord Acton megál-
lapította Lutherről:

A vallás védelmezése... nem csak a polgári hatalom kötelességévé, hanem intézményének céljává vált. Egyedüli dolga azok kényszerítése volt, akik a [lutheránus] egyházon kívül álltak.³

Luther kihangsúlyozta a passzív engedelmesség elméletét, amely szerint semmilyen indíték vagy provokáció nem igazolhatja az Állam elleni lázadást. 1530-ban kijelentette:

Egy kereszténynek kötelessége elszenvedni sérelmeket, és semmilyen eskü- vagy kötelességszegés nem foszthatja meg az uralkodót alattvalói feltétlen engedelmességéhez való jogától.

Ezzel remélte rávenni a fejedelmeket arra, hogy a lutheránus hitet fogadják el és tegyék kötelezővé birodalmaikban. Luther kimondottan hajthatatlan volt arra vonatkozóan, hogy az Állam hatalmát a legnagyobb szigorral használják azok ellen, akik

³ Lord Acton, "The Protestant Theory of Persecution" in *Essays on Freedom and Power* (Glencoe, Illinois: The Free Press, 1948), 88–127. o.

nem hajlandóak áttérni a lutheranizmusra. Követelte, hogy a legnagyobb kegyetlenséggel büntessenek minden bűncselekményt. Ennek a súlyosságának a fő célja természetesen a fő bűncselekmény megtorlása volt, ami az evangélizmusra való megtérés elutasítása. Az Államnak ki kell irtania a hibát, és nem tűrheti el az eretnekséget vagy az eretnekeket, „mivel egyetlen világi fejedelem sem engedheti meg, hogy megosszák az alattvalóit az ellentétes tanok.”

Összefoglalva: „Az eretnekekkel nem vitázni kell, hanem meghallgatás nélkül el kell ítélni őket, hogy tűz által pusztuljanak.”

Ez volt a nyugati világ első kötelező állami iskolarendszere mögötti erő célja, és ez volt a szellem, ami átjárta a rendszert. Melanchthon, Luther legfőbb segédje, a kötelező állami iskolák iránti küzdelemben nem volt kevésbé zsarnoki.

Melanchthon szigorúan tanította, hogy karddal kell végezni minden szektával, és halállal kell büntetni minden embert, aki új vallási véleményeket

fogalmaz meg. Ezt a büntetést ki kell róni a protestáns tanoktól való minden eltérés ellen, legyen az bármilyen csekély. A legnagyobb buzgalommal kell üldözni bárkit, aki nem lutheránus – katolikust, anabaptistát, zwingliánust, szervétistát, és a többit.

A lutheri hatás a nyugat, és főképp Németország politikai és oktatási életére hatalmas volt. Ő volt a kötelező oktatás első támogatója, és az ő tervei szolgáltak az első német iskolák mintájaként. Továbbá belenevelte az evangélikusokba az államnak való engedelmesség és minden más hitű üldözésének eszméit. Ahogyan Acton megállapítja: „pártjába ültette azt a politikai függőséget, és azt az Államnak való passzív engedelmesség szokását, amit azóta is megtartott.”⁴ Egy csodáló a következőképp mérte fel Luther hatását a politikára és a kötelező oktatásra:

⁴ uo. 94. o.

Luther 1524-es kijelentéseinek permanens és pozitív értéke nem igazán közvetlen hatásaiban rejlik, hanem a szent kapcsolatban, amit létrehozott a protestáns Németország számára a nemzeti vallás, az egyén oktatási kötelességei és az állam között. Ezzel kétségtelenül megteremtődött azt az egészséges közvélemény, ami sokkal hamarabb tette könnyen elfogadhatóvá a kötelező iskolalátogatás elvét Poroszországban, mint Angliában.⁵

Luther mellett a másik nagy reformátor, Kálvin János gyakorolt vezető befolyást a kötelező oktatás bevezetésére a modern világban. Kálvin Genfben utazott 1536-ban, miközben a város sikerrel fellázadt Savoya uralkodója és a katolikus egyház ellen, és ki-nevezték főpáztornak, valamint a város uralkodójának; ezt a pozíciót egészen 1564-ig megtartotta. Kálvin számos köziskolát alapított Genfben, amelyek látogatása kötelező volt. Milyen szellemiség hatotta át Kálvin állami iskolarendszerének megalapítását? A szellemiség a kálvinizmus üzenetének és az

⁵ A.E. Twentyman, „Education: Germany,” *Encyclopedia Britannica*, 14. kiadás, 7. kötet, 999-1000. o.

által felállított teokratikus despotizmusnak való engedelmesség gyermekekbe nevelése volt. Kálvin egymaga volt politikai diktátor és vallási tanító. Kálvin számára semmi sem számított, sem a szabadság, sem a jogok nem voltak fontosak, kivéve tana és annak felsőbbrendűsége. Kálvin tana úgy tartotta, hogy a kálvinizmus támogatása az Állam végcélja, és ez magába foglalja a tan tisztaságának fenntartását, valamint az emberek viselkedésének szigorú fegyelmezését. A földön csak egy apró kisebbség a „kiválasztott” (akik vezetője Kálvin), a többi pedig a bűnösök tömege, akiket karddal kell kényszeríteni, a hódítóknak pedig a kálvini hitet kell az alattvalóikra kényszeríteni. Ő nem támogatta minden eretnek meggyilkolását. A katolikusokat és a zsidókat élni hagyná, de meg kell ölni minden protestánst, aki nem kálvinista. Néhány esetben azonban megváltoztatta az álláspontját, és a katolikusok ellen is a legsúlyosabb büntetést támogatta.

Kálvin is hajthatatlan volt az uralkodóknak való engedelmesség kötelességének kijelentésében,

kormányzatuk formájától függetlenül. Az Állam isteni szankcióval bír, és mindaddig, amíg az kálvinista, bárhogy cselekedhet anélkül, hogy tiltakozást érdemelne. Nem csak minden eretneket kell megölni, hanem ugyanezt a büntetést kell végrehajtani azokon is, akik tagadják az efféle büntetés igazságosságát. Kálvin fő tanítványai, mint Beza, ugyanannyira lelkesen támogatták az eretnekek kiirtását.

Kálvin hatása a nyugati világra szélesebb körű volt, mint Lutheré, mert szorgalmas propagandával Genfét tette meg elvei átfogó terjesztésének európai központjává. Európa minden részéről érkeztek emberek, hogy Kálvin iskoláiban tanulhassanak és a traktusait olvashassák, aminek az eredménye a kálvinista befolyás volt szerte Európában.

Mialatt a kálvinisták Európa-szerte befolyásra tettek szert, a kötelező állami iskolák felállítása mellett agitáltak.⁶ 1560-ban a francia kálvinisták – a hu-

⁶ Perrin, *The History of Compulsory Education in New England*

genották – nyilatkozatot küldtek a királynak, ami-
ben az általános kötelező oktatás bevezetését kér-
ték, de elutasították őket. De 1571-ben III. Johanna
navarrai királynő kálvinista hatásra kötelezővé tette
az általános iskolát Franciaország egy részén. A kál-
vinista Hollandia 1609-ben vezette be a kötelező
köziskolákat.

John Knox, aki meghódította Skóciát a presbi-
teriánus egyháza számára, kálvinista volt, bár füg-
getlenül fedezte fel annak számos elvét. Kálvinista
elvek mentén alapította meg az egyházat, és halál-
büntetést vetett ki a katolikusokra. Knox 1560-ben
megpróbálkozott az általános kötelező oktatás beve-
zetésével Skóciában, de nem járt sikerrel. A *Fegyve-
lem könyvében* köziskolákat követelt minden skót
városba.

A kálvinista hagyomány egyik legtávolabbra
nyúló hatása annak befolyása volt az amerikai okta-
tási történelemre. Az angol puritánokra erősen ha-
tott a kálvinista befolyás, és a puritán befolyás volt

az, ami bevezette a köziskolákat és a kötelező oktatást New Englandben, ahonnan végül meghódította a teljes Egyesült Államokat. Az amerikai kötelező oktatás történetével a következő fejezetben foglalkozunk.

Poroszország

Aligha véletlen egybeesés, hogy Európa leghírhedtebb zsarnoki állama – Poroszország – volt az első, ami bevezette a nemzeti kötelező oktatás rendszerét, mint ahogy az sem, hogy eredeti inspirációja, ahogy azt láttuk, Luther volt és tana az állami abszolutizmusnak való engedelmességről. Ahogyan azt Twentyman úr mondta: „Az oktatásba történő állami beavatkozás szinte egybeesett a Porosz állam felemelkedésével.”

A német oktatást, mint ahogy a legtöbb másik intézményét és a civilizációját teljesen megzavarta a Harmincéves háború a tizenhetedik század első felében. A konfliktus vége felé azonban a különböző kormányok lépéseket tettek a gyermekek kötelező iskolalátogatásának bevezetése irányába pénzbírság és a gyermek bebörtönzése terhe mellett. Gotha

tette meg az első lépést 1643-ban, amit olyan államok követtek, mint Hildesheim 1663-ban, Poroszország 1669-ben és Calenberg 1681-ben.⁷

A porosz állam hatalma és dominanciája a tizennyolcadik század első felében kezdett felemelkedni első királya vezetésével. I. Frigyes Vilmos lelkesen hitt a paternális despotizmusban és az abszolút monarchia erényében. Az egyik legelső rendelete a porosz hadsereg hatalmas megnövelése volt, melyet az Európa-szerte elhíresült vasszékelyekre alapoztak. A polgári közigazgatásban Frigyes Vilmos megalkotta a Közszolgálat központosító motorját, ami a híres autokratikus porosz bürokráciává nőtt. A kereskedelem területén a király korlátozásokat, szabályozásokat és állami támogatásokat vett ki az adásvételre és a vállalkozásra.

I. Frigyes Vilmos király volt az, aki felavatta a kötelező porosz oktatási rendszert, Európa legelső

⁷ Howard C. Barnard, *National Education in Europe* (New York, 1854).

nemzeti rendszerét. 1717-ben elrendelte minden gyermek kötelező részvételét az állami iskolákban, amelyet több ilyen iskola megépítésének rendelete követett. Talán helyénvaló, hogy a király személyes attitűdje igen összhangban állt a despotizmus és militarizmus lelkes támogatásával. Ahogy azt Cailfon Hayes megállapítja: „Királyságával úgy bánt, mint egy osztállyal, buzgó igazgatóként kegyetlenül megostorozva rossz alattvalóit.”

Ezt a kezdetet tovább vitte fia, Nagy Frigyes, aki buzgón újból megerősítette az állami iskolák kötelező látogatásának elvét, és felállította a virágzó nemzeti rendszert, kiváltképpen az 1763-as *Land-schulreglement*-jében. Milyen célok hatották át Nagy Frigyesre? Ismét, az abszolút önkényuralomba vetett buzgó hit, bár ez „felvilágosultnak” számított. „A fejedelem,” jelentette ki, „az általa kormányzott nemzetnek az, ami a fej egy embernek; kötelessége látni, gondolkodni és cselekedni a teljes közösség számára.” Kiváltképp kedvelte a hadsereget, szabadon

költötte rá a közvagyonot és belenevelte a folyamatos gyakorlatot és a legszigorúbb fegyelmet.

A modern porosz despotizmus a Napóleon által okozott katasztrofális veszteség következményeképpen emelkedett ki. 1807-ben a porosz nemzet elkezdte újraszervezni és felövezni magát a jövőbeli győzelmek érdekében. III. Frigyes Vilmos király alatt nagymértékben megerősítették az abszolút államot. Híres minisztere, von Stein azzal kezdte, hogy eltörölte a félig vallásos magániskolákat és minden oktatást közvetlenül a belügyminiszter alá szervezett. A minisztérium 1810-ben elrendelte az állami vizsgák és tanúsítványok szükségességét minden tanárnak. 1812-ben felélesztették az érettségi vizsgát, mint a gyermek állami iskolából történő eltávozásának szükséges követelményét, a vidéken és a városokban pedig felállítottak egy bonyolult bürokratikus rendszert az iskolák felügyelete céljából. Úgyszintén érdekes, hogy ez az újraszervezett rend-

szer kezdte el legelőször terjeszteni Pestalozzi filozófiájának új tanításait, aki a „progresszív oktatás” egyik korai képviselője volt.

A kötelező iskolai rendszerrel kéz a kézben járt a hadsereg, kiváltképp az általános kötelező katonai szolgálat intézményének újjáélesztése és hatalmas kiterjesztése.

III. Frigyes Vilmos folytatta az újrászervezést a háborúk után, és 1834-ben megerősítette a kötelező állami iskolarendszert azzal, hogy kötelezővé tette a középiskolai érettségi vizsgák elvégzését a fiatal pályakezdőknek, akik jogi, orvosi vagy egyházi pályára kívántak lépni, valamint a közszolgálatra jelentkezőknek és az egyetemi diákoknak. Így a porosz állam effektíve ellenőrzése alá vonta a tudósok és más szakemberek feltörekvő generációját.

Lentebb részletesen is látni fogjuk, hogy az önkényuralmi porosz rendszer inspiráló modellként szolgált az Egyesült Államok vezető hivatásos pedagógusai számára, akik itt uralták a közoktatási rend-

szert és nagyban felelősek voltak annak kiterjesztéséért. Például Calvin E. Stowe, azoknak az időknek az egyik kimagasló amerikai pedagógusa, jelentést írt a porosz rendszerről, és dicsérte, mint amit itt is érdemes imitálni.⁸ Stowe magasztalta Poroszországot; bár III. Frigyes Vilmos abszolút monarchiája alatt állt, mégis a világ „legtanultabb” országa volt. Nem csak az általános és magasabb fokozatokon voltak köziskolák, valamint egyetem és üzleti iskola előtt álló tanulók számára, hanem 1700 tanári szemináriumot is működtettek a jövő állami tanárai kiképzésére. Továbbá szigorú szabályok kötelezték a szülőket, hogy iskolába küldjék a gyermekeiket. A gyermekeknek rész kell venniük az oktatásban 7. és 14. életévük között, és semmilyen kifogást nem engedtek meg, a fizikai képtelenséget és az abszolút idiotizmust leszámítva. Az iskolakerülők szüleit fi-

⁸ Calvin E. Stowe, *The Prussian System of Public Instruction and Its Applicability to the United States* (Cincinnati, 1836)

gyelmeztették, majd bírságokkal vagy polgári jogfosztással büntették őket, végső megoldásként pedig elvették a gyermeket a szüleitől és a helyi hatóságok nevelték fel és oktatták őt. A helység vallásának megfelelően tartották az iskolákban a vallási oktatást, de a gyermekeket nem kötelezték a részvételre. Viszont abban az esetben, ha nem vettek részt, kötelező volt, hogy otthon vagy a templomban vallási oktatásban részesítsék őket. Továbbá az oktatási miniszternek protestánsnak kellett lennie.

Engedélyezni kezdték a magániskolákat, de arra kötelezték őket, hogy egyazon oktatási irányelvekhez igazodjanak, mint az állami iskolák, és ezeken, valamint az érettségi vizsgák követelményein keresztül az Állam képes volt hatalmat gyakorolni az ország minden iskolája felett.

Stowe úgy érezte, hogy az iskolalátogatás általánosságának és egységességének porosz módszere nagyszerű volt. Egy másik elv, amit csodált, az volt, hogy a porosz állam ebből fakadóan kiszabta a nyelv

egységességét is. Stowe kijelentette, hogy a szülőknek nincs joguk megvonni a gyermeküktől a nemzeti nyelv egyesítő hatását, „így fosztva meg őket a képességtől, hogy elvégezzenek minden szolgálatot az Állam számára, amit képesek elvégezni.”

A kötelező állami oktatás rendszerét az Állam kezében szörnyűséges fegyverként használták arra, hogy előírjanak bizonyos nyelveket és elpusztítsák a különböző nemzeti és lingvisztikai csoportok nyelvét a határokon belül. Ez kiváltképpen probléma volt Közép- és Kelet-Európában. Az uralkodó Állam rákényszerítette a saját hivatalos nyelvét és kultúráját a saját nyelvükkel és kultúrájukkal rendelkező alattvaló népcsoportokra, a következmény pedig a felmérhetetlen mértékű neheztelés volt. Ha az oktatás önkéntes lett volna, ez a probléma nem jelent volna meg. A kötelező oktatás ezen részének fontosságát a közgazdász Ludwig von Mises hangsúlyozta ki:

A kikényszerített denacionalizálás és asszimiláció fő eszköze az oktatás. ... A nyelvileg kevert területeken rettenetes fegyverré vált a kormányok kezében, akik elkötelezték magukat alattvalóik nyelvi hovatartozásának megváltoztatása mellett. A filantrópusok és pedagógusok, akik támogatták a közoktatást, nem látták előre, mekkora gyűlölet- és harag hullám fog feltörni ebből az intézményből.⁹

A porosz oktatási rendszert kiterjesztették Németország többi részére Németország, mint nemzetállam megalapításakor. Továbbá egy 1872-es rendelet megerősítette az állam abszolút hatalmát az iskolák felett a katolikus egyház bármiféle beavatkozása ellen. A német kötelező állami iskolát átható szellemiséget kiválóan kifejezték egy dicsőítő munkában:

A német oktatás legfőbb alapja az, hogy egy nemzeti elvre épül. A kultúra a legfőbb a nagy német

⁹Ludwig von Mises, *Omnipotent Government: The Rise of the Total State and Total War* (Libertarian Press, 1985), 82–83. o.

nemzet előtt... A német oktatás alapvető jellemzője: oktatás az Államnak, oktatás az Államért, oktatás az Államtól. A Volksschule a nemzeti egységre törekvő nemzeti elv közvetlen következménye. Az Állam a legfelsőbb cél a szem előtt.¹⁰

A legelső és a legkiemelkedőbb – a porosz és a német – kötelező iskolarendszerek számára kijelölt útvonal egy másik bemutatása fellelhető egy könyvben, amely összegyűjti a vezető német professzorok esszéit, akik megfogalmazták az Első világháború hivatalos német álláspontját.¹¹ Ebben a műben Ernst Troeltsch Németországot lényegében egy militarista nemzetként jellemezte, amely roppant mértékben elkötelezett a hadsereg és a monarchia mellett. Ami az oktatást illeti:

¹⁰ Franz de Hovre, *German and English Education, A Comparative Study* (London: Constable, 1917).

¹¹ *Modern Germany, In Relation to the Great War*, ford.: W. W. Whitlock (New York, 1916).

Az iskola szervezése párhuzamos a hadseregével; a közoktatás megfelel a népi hadseregnek. Az utóbbit, mint ahogy az előbbit is, a Napóleon ellen eljövendő német állam első nagy felemelkedése alatt hívták életre. Amikor Fichte fontolgatta a német állam felélesztésének útját és módjait, miközben az ország a napóleoni iga alatt nyögött, a német kultúra infúzióját tanácsolta az emberek tömegébe nemzeti általános iskolák megteremtésével a Pestalozzi által lefektetett utat követve. A programot valóban meg is valósították a különböző német államok, és az előző évszázadban mindent átfogó iskolarendszerré fejlesztették azt... Ez vált a német szellemet igazán formáló tényezővé. Az oktatási rendszerben megvan a demokratikus és államszocialista elem, ahogyan azt Fichte szándékolta.¹²

¹² Ernest Troeltsch, "The Spirit of German Kultur," *Modern Germany*, 72–73. o. Lásd még Alexander H. Clay, *Compulsory Continuation Schools in Germany* (London, 1910).

Franciaország

Az általános kötelező oktatást, mint a kötelező katonai szolgálatot, a Francia forradalom hozta el Franciaországnak. Az 1791-es forradalmi alkotmány elrendelte a kötelező általános iskolát mindenki számára. Az Állam először nem tehetett sokat annak érdekében, hogy megvalósítsa ezeket az elveket, de mindent megpróbált, ami tőle tellet. 1793-ban a Konvent előírta, hogy a francia nyelv legyen az „egy és oszthatatlan köztársaság” egyetlen nyelve. Keveset tettek Napóleon eljöveteleig, aki felállította a mindent átfogó állami oktatást. Minden iskola, legyen az állami vagy névlegesen magán, a nemzeti kormány szigorú irányításának volt alárendelve. A „Francia egyetem” uralta a teljes rendszert, amit azért alapítottak, hogy biztosítsa az egyformaságot és az irányítást a teljes francia oktatási rendszerben.

Vezető hivatalnokait Napóleon jelölte ki, és senki sem nyithatott új iskolát vagy taníthatott nyilvánosan, hacsak nem adott arra engedélyt a hivatalos egyetem. Tehát Napóleon az 1806-os törvényben biztosította az Állam tanítási monopóliumát. A köziskolák tanári karát az Állam által működtetett iskolákban képezték. Az összes ilyen iskolát arra utasították, hogy az államfő iránti lojalitás elvét és az egyetem rendeleteinek való engedelmességet tegyék tanításuk alapjává. Pénzhiány miatt nem tudták mindenkire rákényszeríteni a köziskolák rendszerét. A napóleoni korszak végére valamivel kevesebb, mint a francia gyermekek fele járt köziskolákba, míg a maradék javarészt katolikus iskolában tanult. A magániskolák viszont mostantól az Állam szabályozása alatt álltak, és kötelesek voltak tanítani az uralkodók iránti patriotizmust.

A restaurációval a napóleoni rendszert javarészt leépítették, az oktatás Franciaországban pedig elsősorban a katolikus egyház dolga lett. Az 1830-as forradalom után viszont Guizot miniszter elkezdte

megújítani az Állam hatalmát az 1833-as törvényében. Az iskolalátogatást nem tették kötelezővé, a magániskolákat pedig sértetlenül hagyták, azt a jelentős követelményt leszámítva, hogy minden oktatási intézménynek „belső és társadalmi békét” kell tanítania. A magániskolák teljes szabadságát viszont visszaállította a III. Napóleon által 1850-ben elfogadott Falloux törvény.

A forradalmi és napóleoni időszakok kivételével tehát a francia oktatás szabad maradt, egészen a tizenkilencedik század későbbi részéig. Mint ahogy a porosz kényszer és abszolutizmus nagy lendületet kapott a Napóleon általi vereségtől, úgy a francia kényszer és parancsolás is az 1871-es porosz győzelemből nyerte inspirációját. A porosz győzelmet a porosz hadsereg és a porosz pedagógusok győzelmének tekintették, és Franciaország a bosszú (*revanche*) által vezérelve nekilátott saját intézményeinek poroszosításához. Az 1882-es és 1889-es törvényeiben bevezette az általános katonai sorozást a porosz modell nyomán.

Az új politika vezetője Jules Ferry miniszter volt. Ferry volt az agresszív imperializmus és gyarmati hódítás új politikájának legfőbb bajnoka. Támadásokat hajtottak végre Észak–Afrikában, Alacsony–Afrikában és Indokínában.

A kötelező oktatás iránti kereslet a katonai *revanche* céljából fakadt. Ahogy egy vezető politikus, Gambetta fogalmazott: „A porosz pedagógusok megnyerték az utolsó háborút, és a francia pedagógusoknak kell megnyerniük a következőt.” E célból zajongás vette kezdetét, hogy kiterjesszék az oktatási rendszert minden francia gyermekre, hogy állampolgársági képzésben részesítsék őket. Továbbá azért is követelték a kötelező oktatást, hogy mindegyik francia gyermekbe beleneveljék a republikanizmust és immunissá tegyék őket a monarchikus restauráció csábítására. Következésképp 1881 és 1882 között egy sor törvényben Ferry kötelezővé tette a francia oktatást. A magániskolákat névlegesen szabadon hagyták, de a valóságban jelentős

mértékben korlátozta őket a jezsuita rend kikényszerített feloszlása és Franciaországból való kiutasítása. Sok francia magániskolát jezsuiták üzemeltettek. Továbbá a törvények eltöröltek számos szerzetesi rendet, amelyeket az Állam nem „hitelesített” formálisan, és megtiltotta tagjainak, hogy iskolákat vezessenek. Kötelező volt a részvétel valamilyen iskolában a 6.-tól a 13. életévig.

Az új rezsím teljes uralom alá vonta a magániskolákat, mivel akiket nem érintettek az antikatolikus törvények, azoknak az alatt a rendelet alatt kellett fennmaradniuk, miszerint „nem lehet magániskolákat alapítani miniszteri engedély nélkül, és azok egy egyszerű minisztériumi paranccsal bezárathatók.”¹³ A középfokú magániskolákat súlyosan megbénította a Waldeck–Rousseau és Combes törvény 1901-ben és 1904-ben, ami elnyomott minden vallásos középfokú magániskolát Franciaországban.

¹³ Herbert Spencer, *Social Statics*, 297. o.

Más országok

Európa más országában igen hasonló a kötelező oktatás története, a legtöbb esetben a kötelező nyelvek hozzáadott alkotóelemével. Az Osztrák–Magyar Birodalom egy egységes, központosított abszolút monarchiára törekedett, kizárólagosan német nyelvvel, míg a birodalom magyar része „magyarosítani” próbálta kisebbségi nemzetségeit, és megpróbált a magyaron kívül minden más nyelvet eltörölni határain belül. Spanyolország arra használta a kötelező iskolai törvényeit, hogy elnyomja a katalán nyelvet és előírja a kasztíliait. Svájcban alkotmányba foglalták a kötelező iskolázást. Általánosságban 1900-re Európa minden országa bevezette a kötelező oktatást Belgium kivételével, ami 1920-ban követte a többit.¹⁴

¹⁴ Európa minden országának kötelező oktatási törvényének részletes táblázatáért a századfordulón lásd *London Board*

Herbert Spencer szemében Kína vitte el a kötelező oktatás gondolatát annak logikus konklúziójáig:

Ott a kormány közzéteszi az olvasható művek listáját; és tekintve, hogy az engedelmesség a legfőbb erény, csak az önkényuralommal baráti műveket engedélyezi. Az innováció nyugtalanító hatásaitól félve semmit nem enged tanítani, kivéve azt, ami tőle származik. A mintapolgárok kitermelése céljából minden viselkedést szigorúan fegyelmez. Vannak „szabályok az üléshez, az álláshoz, a sétához, a beszédhez és a meghajláshoz, a legnagyobb pontossággal lefektetve.”¹⁵

Érdeemes figyelmesen megjegyezni a császári Japán kötelező állami oktatási rendszerét a megannyi

of Education, Statement as to the Age at Which Compulsory Education Begins in Certain Foreign Countries (London, 1906). A döntő többség 6 vagy 7 éves kortól 14 éves korig kötelezte az oktatást.

¹⁵ Herbert Spencer, *Social Statics*, 297–298. o.

hasonlóság miatt közötté és a modern „progresszív” oktatás között. Ahogy Lafcaido Hearn megfigyelte:

Sosem az volt a cél, hogy az egyént független cselekvésre képezzék, hanem az, hogy kooperatív cselekvésre neveljék... Nálunk a korlátok a gyermekkorban kezdődnek, és idővel meglazulnak [ami a legjobb a gyermeknek, miközben fejlődik érvelési képessége és egyre több szabadság adható neki, illetve egyre kevesebb irányítást követel]; a korlátok a távol-keleti képzésben később kezdődnek, és aztán idővel egyre szorosabbá válnak. Nem csak egészen az iskolai életig, hanem azon jelentősen túl is, egy japán gyermek sokkal nagyobb mértékű szabadságot élvez, mint amit egy nyugati gyermeknek engednek... Megengedik a gyermeknek, hogy úgy cselekedjen, ahogy szeretne... Az iskolában elkezdődik a fegyelmezés... de a nyilvános megrováson kívül nincs semmilyen büntetés. Akármilyen korlát létezen, azt a gyermekre főként osztálya közvéleménye veti ki; és egy ügyes tanár képes irányítani ezt a véleményt... Az uralkodó hatalom mindig az osztály véleménye... A szabály mindig a sokaság uralma az egyén felett; ez a hatalom pedig félelmetes.

A beléjük nevelt szellem mindig az egyén feláldozása a közösség javára, és minden individuális függetlenség összezúzása. A felnőtt életben a legkisebb állami szabályozástól való eltérést is súlyosan és azonnal megbüntetik.¹⁶

¹⁶ Lafcadio Hearn, *Japan, An Interpretation* (New York: Macmillan, 1894), idézte Isabel Paterson, *The God of the Machine* (Caldwell, Idaho: Caxton Printers, 1964), 265-66. o.

Anglia

Angliában volt a legerősebb az önkéntelvűség hagyománya. Olyan erős volt, hogy nem pusztán nem volt kötelező oktatás Angliában egészen a 19. század végéig, hanem egyáltalán nem is volt közoktatási rendszer. Az 1830-as évek előtt az Állam egyáltalán nem avatkozott be az oktatásba. 1833-tól az Állam egyre nagyobb támogatásokat nyújtott, hogy közvetlenül előmozdítsa a szegények tanítását a magániskolákban. Ez szigorúan filantropikus volt, és semmilyen nyoma nem volt a kényszernek. A kényszer végül a híres 1870-es Oktatási törvénnyel vezették be az angol oktatásba. Ez a törvény megengedte a megyei tanácsoknak, hogy kötelezővé tegyék az iskolalátogatást. London megye azonnal el is rendelte azt az 5 és 13 év közötti gyermekeknek, és más nagy városok is követték a példáját. A vidéki

megyék viszont vonakodtak elrendelni a kötelező iskolalátogatást. 1876-ra a brit iskolai populáció 50%-a, valamint a városi gyerekek 84%-a kényszer alatt állt.¹⁷ Az 1876-os törvény iskolalátogatási bizottságokat állított fel azokon a területeken, ahol nem voltak iskolatanácsok, és kötelezték az iskolalátogatást az összes ilyen távoli területen, kivéve ott, ahol a gyermekek két mérföldnél messzebb laktak az iskolától. Végül az 1880-as törvény minden megye iskolatanácsát arra kényszerítette, hogy rendeljék el és kényszerítsék ki a kötelező iskolalátogatást. Így a kötelező oktatás egy évtized leforgása alatt meghódította Angliát.

A nagy jogtörténész, A.V. Dicey bizonytalanság nélkül értelmezte ezt a folyamatot úgy, mint a kollektívizmus felé menetelés:

¹⁷ Howard C. Barnard, *A Short History of English Education*, 1760–1944. Szigorúan véve a kényszer első alkotóelemét 1844-ben vezették be, amikor néhány gyártörvény megkövetelte a gyermekek oktatását a munkába állás előtt.

Azt jelenti, mindenekelőtt, hogy A, aki a saját költségeiből tanítja a gyermekeit, vagy nincsen gyermeke, akit tanítson, arra kényszerül, hogy fizesse B gyermekeinek tanítását, aki, bár talán képes volna fizetni érte, jobb szereti, ha a fizetség a szomszédjai zsebéből jön. Másodsorban hajlamos az alapfokú oktatás területén a gazdag és a szegény, az előrelátó és az elővigyázatlan gyermekét egyfajta egyenlő alapra helyezni. Röviden, az előnyök kiegyenlítésére törekszik.¹⁸

A kötelező kollektivista elv igen nagy ellentmondást jelentett Anglia individualista hagyományával szemben. A figyelemre méltó Newcastle Bizottság 1861-ben elutasította a kötelező oktatás gondolatát az individualista elv alapján. Herbert Spencer,¹⁹ valamint a kiemelkedő történész és jogász, Sir

¹⁸ A.V. Dicey, *Lectures on the Relation between Law and Public Opinion in England During the Nineteenth Century* (New York: Macmillan, 1948), 276–278. o.

¹⁹ *The Man Versus The State*, (Caldwell, Idaho, [1884] 1946)

Henry Maine²⁰ éles kritikával illették a kötelező állami oktatás tervét, az egyre növekvő állami zsarnokság mérföldkövének nevezve azt. Az utóbbi években Arnold Toynbee volt az, aki rámutatott arra, miként fojtja el a független gondolkodást a kötelező állami oktatás.²¹

A késő tizenkilencedik század Angliájában és Európájában a szakszervezetek erősítették fel kötelező oktatás felé történő menetelést, akik népszerűbb oktatást szerettek volna, és a felső osztályok, akik szerették volna szavazójoguk helyes használatára tanítani a tömeget. Minden társadalmi csoport jellemzően növelni akarta az Állam hatalmát, miközben abban reménykedett, hogy az általa pártolt politika gyakorlására fogják használni azt a hatalmat.

²⁰ Sir Henry Maine, *Popular Government* (Indianapolis, Ind.: Liberty Classics, [1885] 1976).

²¹ Arnold J. Toynbee *A Study of History*, (New York: Oxford University Press, 1962), 4. kötet, 196–97. o.

A közvélemény megváltozása ezt a témát illetően kiemelten gyorsan történt Angliában. Amikor Dicey írt 1905-ben, kijelentette, hogy aligha lehetne bárkit találni, aki támadná a kötelező oktatást. Viszont amikor John Stuart Mill 1859-ben megírta a művét *A Szabadságról*, kijelentette, hogy aligha lehetne bárkit találni, aki ne ellenezné erélyesen a kötelező oktatást. Mill érdekes módon támogatta a kötelező oktatást, de ellenezte bármilyen köziskola felállítását, és bizony úgy alakult, hogy Angliában sok helyen hamarabb vezették be a kötelezést, mint a köziskolákat. De Mill legalább felismerte, hogy a kötelező állami iskolázás eltörölné az individualitást az állami egységesség érdekében, és természetes módon az Államnak való engedelmességet tanítaná.

Mill érvét az oktatás kötelezése mellett sikeresen megcáfolta Spencer a *Social Statics* című művében. Mill kijelentette, hogy az oktatás esetén a fogyasztó nem tudja, mi a legjobb a számára, így tehát igazolt az állami beavatkozás. Viszont ahogyan arra

Spencer rámutatott, ugyanezzel a kifogással támasztják alá az Állam szinte mindegyik zsarnoki hatalmának gyakorlását. Az értékítélet egyetlen megfelelő tesztje a fogyasztó ítélete, aki ténylegesen használja a terméket. És az Állam ítéletét szükség-szerűen saját despotikus érdeke vezeti.

Egy Angliában elterjedt másik érv a kötelező oktatás mellett az Egyesült Államokban is népszerűsége tett szert. Ez Macaulay érve volt: az oktatás eltörölné a bűnözést, és mivel az Állam kötelessége elfojtani a bűnözést, be kell vezetnie a kötelező oktatást. Spencer rámutatott ennek az érvnek a hamiságára, bemutatva, hogy a bűnözésnek kevés köze van az oktatáshoz. Ez immár teljesen nyilvánvalóvá vált, amire elég bizonyíték, ha a növekvő fiatalkorú bűnözésre nézünk Amerika kötelezően oktatott társadalmában. Spencer megvizsgálta korának statisztikáit, és bemutatta, hogy nincs korreláció a hiányosan tanított és a kriminális területek között; ami azt illeti, sok esetben a korreláció épp ellentétes volt – minél több az oktatás, annál nagyobb a bűnözés.

Fasizmus, Nácizmus és Kommunizmus

A kötelező állami oktatás elleni végzetes és megválaszolhatatlan vád, hogy lelkesen vezették be ezek a modern totalitarizmusok a kötelező állami iskolázást a rendszerükben. Valójában ezeknek a rabzolga-államoknak az egyik legfőbb támasza a fiatal-ság indoktrinációja volt az iskoláikban. Ami azt illeti, a huszadik századi horror és a régebbi önkényuralmak közötti különbség az, hogy a mai despotizmusoknak közvetlenebbül kellett a tömeg támogatására támaszkodnia, tehát elengedhetetlen volt a kötelező írni-olvasni tudás és indoktrináció. Az előzőleg kifejlesztett kötelező állami rendszer elengedhetetlen alapkö volt a totalitárius rendszerek számára.²² A totalitarizmus, illetve a kötelező oktatás

²² Lásd Erik von Kuehnelt-Leddihn *Liberty or Equality* (Caldwell, Idaho: Caxton Printers, 1952), 63–64. o.

mélyén az az elképzelés rejlik, miszerint a gyermek az Államé, nem pedig a szüleié. Ennek az elképzelésnek az egyik vezető támogatója Európában a híres Marquis de Sade volt, aki kitartott amellett, hogy minden gyermek az Állam tulajdona.

Nem szükséges a kommunista országok oktatási rendszerén időznünk. A kommunista országok kötelező állami iskolázást írnak elő, és szigorúan betartatják, hogy a gyermekekbe neveljék az uralkodóknak való engedelmességet. A kötelező iskolázást kiegészítik az Állam monopóliumai a propaganda és az oktatás többi területén.

Hasonlóképp, a nemzetiszocialista oktatás alávetette az egyént az Államnak és kikényszerítette az engedelmességet. Az oktatást csak és kizárólag a nemzetiszocialista állam végezte, hogy a gyermekekbe nevelhesse az elveit.

Hasonlóan használták az állami iskolákat az abszolút Államnak való engedelmesség tanítására a fasiszta Itáliában. Itália kiváltképp érdekes az első fa-

siszta oktatási minisztere, Giovanni Gentile tevékenysége miatt. A régi Itáliában az oktatás a gyermek szellemi fejlődésére és a tárgyak tanulására helyezte a hangsúlyt. Gentile fasiszta uralma azonban bevezette a modern „progresszív oktatás” módszereit. Bevezette és kihangsúlyozta a kézi munkát, az éneklést, a rajzolást és a játékokat. Az iskolalátogatást bírságokkal kényszerítették ki. Gentile azt tanította, hogy „a tanulást tapasztalaton és cselekvésen keresztül kell elérni”.²³ A gyermekek szabadon tanulhattak saját tapasztalatukon keresztül, persze „a kultúra fejlődéséhez szükséges korlátokon belül.” Tehát nem volt előírt tanterv, hanem a gyerekek azt csinálták, amit akartak, leszámítva „a Mussolininhoz

²³ A hasonlóság eközött és John Dewey “csinálva tanulni” tana között nyilvánvaló. Ezt megvitatjuk lejjebb. Lásd Franklin L. Burdette, “*Politics and Education*,” 410–23, kiváltképp. 419, o. a *Twentieth Century Political Thought* kötetben (New York: Philosophical Library, 1946).

hasznos hősök tanulmányozását, mint a nemzeti szellem szimbólumai.”²⁴

²⁴ Lásd többek között H.W. Schneider és S.B. Clough, *Making Fascists* (Chicago: University of Chicago Press, 1929); George F. Kneller, *The Educational Philosophy of National Socialism* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1941); Walter Lando, “Basic Principles of National Socialist Education,” *Education for Dynamic Citizenship* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1937); Howard R. Marraro, *The New Education in Italy* (New York: S.F. Vauni, 1936); Albert P. Pinkevitch, *The New Education in the Soviet Republic* (New York: John Day Company, 1929). További érdekesség Edward H. Riesner, *Nationalism and Education Since 1789: A Social and Political History of Modern Education* (New York: Macmillan, 1922) a háttérért.

KÖTELEZŐ OKTATÁS AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

A kötelező oktatás kialakulása

Talán néhányan úgy érzik, hogy nem lehet alkalmazni a kötelező oktatás azonosítását a zsarnoksággal egy olyan szabad ország esetén, mint az Egyesült Államok. Épp ellenkezőleg, a kötelező oktatás szelleme és története Amerikában nagyon hasonló veszélyekre mutat.

Az amerikai gyarmatok többségében az oktatás az angol hagyomány alapján folyt, azaz önkéntes szülői tanításként, az egyetlen köziskolák pedig

azok voltak, amiket a szegény családok számára alapítottak, hogy szabadon használhassák berendezéseiket. Ez a rendszer a középső és déli gyarmatokból ered. A kritikus kivétel New England volt, Amerika kollektivista oktatási rendszerének gyújtógyertyája. A többi gyarmattal ellentétben New Englandben a kálvinista hagyomány uralkodott az angol puritánok között, akik letelepedtek Massachusettsben és később a többi new englandi gyarmaton.¹ A könyörtelen és askéta puritánok, akik megalapították a Massachusetts-öböl gyarmatot, buzgón elfogadták a kötelező oktatás kálvinista tervezetét, hogy biztosítsák a jó kálvinisták megteremtését és minden lehetséges eltérő vélemény elnyomását. Mindössze egy évvel a legelső részletes törvénykészlete

¹ John William Perrin, *The History of Compulsory Education in New England*, 1896; Lawrence Cremin, *The American Common School, an Historic Conception* (Teachers College, New York, 1951); és Forest Chester Ensign, *Compulsory School Attendance and Child Labor* (Iowa City: Athens Press, 1921).

után, Massachusetts-öböl gyarmata 1642-ben elrendelte minden gyermek kötelező írástudását. Továbbá amikor az állami hivatalnokok úgy ítélték, hogy a szülők vagy a gyámok alkalmatlanok vagy képtelenek megfelelően gondoskodni a gyermekről, az állam elragadhatta a gyermeket és tanítványként adhatta őket az állam által kijelölt emberekhez, akik biztosítják számukra a szükséges tanítást.

Ez az 1642 június 14.-i törvény azért volt jelentős lépés, mivel ezzel a törvénnyel vezették be legelőször a kötelező oktatást az angol nyelvű világban. Emiatt tehát megérdemli, hogy idézzük néhány részletét:

Mivel amennyire a gyermekek jó oktatása kiemelkedő előny és haszon minden közösség számára, és mivel számtalan szülő és úr túlságosan engedékeny és gondatlan e kötelessége tekintetében, elrendeltetik, hogy minden város tanácsnokai... éberrel figyeljék szomszédjaikat annak biztosítása érdekében, hogy senki egyetlen családban se szenvedjen akkora barbarizmus alatt,

amely nem törekszik önmaga vagy mások által gyermekei vagy tanoncai taníttatására.²

1647-ben ezt a törvényt a köziskolák felállítása követte a gyarmatban. A kötelező oktatásban a legnagyobb hangsúlyt a kálvinista-puritán elvek tanítására fektették.

Jelentős tény, hogy Plymouth valamennyivel idősebb és vallásában liberálisabb zárandok gyarmata nem állított fel kötelező oktatási rendszert. Amikor viszont a Plymouth gyarmatot beleolvastották a Massachusetts-öbölbe, az utóbbi törvényei győzedelmeskedtek.

Miféle volt a kormány, ami felállította az angolul beszélő világ legelső kötelező oktatási rendszerét, a többi tagállam oktatási rendszerének jövőbeli inspirációját? A kormány szellemisége a kálvinista abszolutizmus volt. A gyarmaton belül mindenkit kényszerítettek a kongregációs gyülekezeten való

² Perrin, *The History of Compulsory Education in New England*

részvételre, bár nem mindenki lehetett tag. Viszont kizárólag egyháztagok szavazhattak az állami választásokon. Ennek a teokratikus kormánynak az elve a „rend” volt, melyben megfelelő helyén van a felsőbbrendű és az alsóbbrendű. Az egyházi vének papi hatósága uralkodott. Hogy egyházi tagságot (és szavazójogot) kapjon, a jelentkezőt megvizsgálták az egyházi vének, akik eldöntötték, volt e valami „Istenből és a Kegyelemből” a lelkében, tehát lehet-e tag. A nagy spirituális puritán vezető, John Cotton tisztelendő viszont kijelentette, hogy az álszentek is lehetnek tagok, akik hit nélkül csupán a vének szabályaihoz idomulnak, ha nem munkanélküliek. Érdekes megjegyezni, hogy ez a gyarmat alapította meg a Harvard Egyetemet egyik legelső törvényében 1636-ban, állami egyetemként. A hatóságok alárendelték az iskolákat a magisztrátusoknak, hogy megelőzzék az igaz tanok megrontását.

Egy másik vezető puritán lelkész és uralkodó, William Hubbard tiszteletes kijelentette: „a tapaszt-

talat azt mutatja... hogy az emberiség legnagyobb része nem több mások munkájának eszközénél és számszámjánál ahelyett, hogy valódi cselekvő volna, aki önmaga képes hatással lenni bármire.” Mindig bírák, akik megkövetelik a pástort. Az előjárók a kormányzó hatalom, a társadalom „feje.” John Davenport tiszteletes azt tanácsolta a szavazóknak, hogy jó uralkodókat válasszanak, mert parancs, hogy megadják magukat az uralkodók tekintélyének:

Meg kell adnotok magatokat az ő tekintélyüknek, és el kell végeznetek számukra minden feladatot, amire kiválasztottak... legyen az jó vagy rossz, a köztetek álló kapcsolat természetéből fakadóan.

Tehát a kezdetektől úgy látták, hogy a formális demokrácia az uralkodók önkényuralmával az uraltak felett.

A Massachusetts-öböl gyarmatot legjelentősebben formáló hatást az első kormányzója, John

Winthrop gyakorolta, aki húsz éven át uralta a gyarmatot annak 1630-as fogantatásától. Winthrop úgy hitte, hogy a természetes szabadság egy „vad bestia,” amit „Isten rendeleteivel” kell korlátozni. A helyes polgári szabadság jelentése jónak lenni „a hatalomnak való alávetettség útján.” Winthrop tényleges lázadásként tekintett a kormányzó politikájának bárminemű ellenzésére, főképp akkor, amikor ő volt a kormányzó.

Massachusetts kormányzása teljesen összhangban állt ezekkel az elvekkel. Az eretnekeket és bozorkánynak vélt embereket üldözték és kutyákat eresztettek rájuk, és az élet majdnem minden területén kikényszerítették a puritán mértékletességet és a szigorú konformitást. A más hitűeknek, mint Roger Williamsnek és Anne Hutchinsonnak, el kellett hagyniuk a gyarmatot.

A puritánok egyhamar áttérjedtek a többi államba, és Connecticutot is ugyanebben a szellemben kormányozták. Rhode Island viszont sokkal liberálisabb volt, és nem véletlen, hogy Rhode Island

volt a kivétel New Englandben az állami iskolarendszer felállítására alól a gyarmati időkben.

A tizennyolcadik században fokozatosan meggyengült a gyarmati vallásos szigor befolyása a közösség felett. Megjelent és virágzásnak indult több felekezet. Massachusetts és Connecticut viszont elnyomó törvényt hozott a kvékerek ellen, megtiltva nekik az iskolaalapítást. Továbbá Connecticut, egy hiábavaló próbálkozás során, amellyel el kívánták nyomni a „New Light” mozgalmat, hozott egy törvényt 1742-ben, ami megtiltotta mindennemű iskolaalapítást a New Light tagjainak. Ezt azzal indokolták, hogy „a fiatalságot olyan elvekre és gyakorlatokra taníthatják, valamint olyan rendetlenséget okozhatnak, ami halálos következményekkel járhat a közösség rendjére és a gyarmat jólétére.”³

A vallásos indoktrináció és kötelező oktatás néhány indítéka a gyarmati időszakban gazdasági volt.

³ Merle E. Curti, *The Social Ideas of American Educators* (Paterson, N.J.: Pageant Books, 1959).

A szolgák tanítását kiváltképp megkövetelték, mivel sok rabszolgatartó úgy hitte, hogy a szolgák kevésbé lesznek hajlamosak a függetlenségre és a „bajkeverésre,” amikor beléjük nevelik a katekizmust és a puritán Bibliát.

A Forradalmi háború végül megzavarta a teljes oktatási rendszert, a független államok pedig készen álltak újrakezdeni az egészet. Az új államok szinte ugyanúgy oldották meg a problémát, mint a gyarmatok. Ismét Massachusetts volt a kötelező oktatás bevezetésének úttörője, amit a gyarmati törvényei mindig is biztosítottak. Szokatlan lépést tett, amikor az 1780-as állami alkotmányába foglalt egy intézkedést, ami kimondottan felruházta a törvényhozói hatóságokat a kötelező iskolalátogatás kikényszerítésének hatalmával. Ezt a hatalmat azonnal gyakorolni kezdték, és 1789-ben kötelezővé tették az iskolalátogatást Massachusettsben. Ezt 1805-ben Connecticut követte egy törvénnyel, ami minden szülő-től megkövetelte gyermekeik tanítását.

A kötelező írástudás törvényt Connecticutban egy másik törvény követte 1842-ben, ami megkövetelte minden 15 év alatti dolgozó gyermektől, hogy évente három hónapot iskolában töltsön, amivel hozzáadták a kötelező iskolázást az általános kötelező oktatási vagy írástudás törvényhez. Massachusetts törvényei viszont gyengéden bántak az iskolakerülőkkel, és 184-ben Boston megpróbált meghozni egy törvényt a munkanélküli gyermekek iskolakerülése ellen, de nem járt sikerrel arra hivatkozva, hogy ez veszélyezteti a szülők jogait. A törvényt 1846-ban viszont beiktatták. 1850-ben Massachusetts felhatalmazta városait, hogy intézkedéseket hozzanak a rendszeres iskolakerülők ellen, és lehetővé tette a bebörtönzésüket. Végül 1852-ben Massachusetts felállította az Egyesült Államok első átfogó, egész tagállamra kiterjedő modern kötelező iskolázási rendszerét. Kikötötte, hogy a 8 és 14 év közötti gyermekeknek minden évben legalább 13 hetet iskolába kell járniuk. Massachusetts az évszázad során tovább erősítette és terjesztette a kötelező

oktatási törvényeit. 1862-ben például kötelezővé tette a rendszeresen iskolakerülő gyermekek bebörtönzését és kiterjesztette az iskolaköteles éveket 7 és 16 év közé. 1866-ban kötelezővé tették az évi hat hónapos iskolalátogatást.

Itt nincs hely arra, hogy beszéljünk a „köziskolák melletti csatáról,” ami 1800 és 1850 között átváltoztatta az amerikai oktatási rendszert. Meg fogjuk vizsgálni a mozgalom támogatóinak célját. De legyen elegendő annyi, hogy 1825 és 1850 között a propagandatevékenységek folytán a nem new englandi államok átváltottak a köziskolák nélküli vagy kizárólag a szegényeknek fenntartott iskolákkal rendelkező rendszerről a mindenki számára ingyenesen elérhető iskolák felállításáig. Továbbá az iskolák szellemisége is megváltozott a szegények iránti filantrópiából olyasmivé, amelynek látogatására minden gyermeket köteleztek. 1850-re minden tagállamban fellelhető volt az ingyenes köziskolák hálózata.

1850-ben minden államban voltak köziskolák, de kizárólag Massachusetts és Connecticut írt elő

kötelező iskolalátogatást. A kötelező iskolázás iránti mozgalom a XIX. század vége felé hódította meg Amerikát. Massachusetts kezdte a parádét, amit az összes állam követett, főként az 1870-es és 1880-as években. 1900-ban majdnem minden állam kikényszerítette a kötelező iskolalátogatást.⁴

Úgy tűnik, hogy roppant csekély mennyiségű vitát folytattak a kötelező iskolázás kérdése körül. Csak találgathatunk, mi az oka eme alapvető kérdés nyilvánvaló mellőzésének. Talán azért történhetett, mert a hivatásos pedagógusok tudták, hogy kényes ügy volna, ha a témát túlságosan is kihangsúlyoznák a nyilvános viták során. Miután idézünk néhány érvet, ami a kötelező iskolázási törvények mellett és

⁴ A kötelező oktatási törvények államonkénti bevezetésének dátumáért lásd Edgar W. Knight és Clifton L. Hall, *Readings in American Educational History* (New York: Appleton-Century, Crofts, 1951). Az 1905-ben hatályban levő oktatási törvényekért a különböző államokban lásd *Report of the Commissioner of Education for 1906* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1906), 28. fejezet.

ellen szól, megvizsgáljuk a pedagógusok törekvéseit és propagandatevékenységüket, hiszen közreműködtek a kötelező köziskolák beiktatásában, illetve mind a mai napig ők uralják annak üzemeltetését.

Érvek a kötelezés mellett és ellen az Egyesült Államokban

A téma individualista hagyományát kiválóan felvázolta Thomas Jefferson a tizenkilencedik század elején. Bár lelkesen támogatta a köziskolákat a szegények megsegítése érdekében, Jefferson teljes mértékben elutasította a kötelezést:

Jobb eltérni a ritka alkalmat, amikor egy szülő nem hajlandó engedni gyermeke taníttatását, mint sokkolni a közösség érzéseit és eszméit a gyermek erőszakkal történő elszállításával és oktatásával az édesapja akarata ellenére.⁵

⁵ Saul K. Padover, *Jefferson* (New York: Harcourt, Brace and Company, 1942), 169. o.

Hasonlóképp, a kor egy másik virginiai lakosa figyelmeztetést intézett az ellen, hogy a szülők jogait az államra ruházzák, és így aláássák a szülő és gyermek közötti kapcsolatot.⁶

A tizenkilencedik század végére azonban jelentősen elhalványult az individualista hagyomány. A kötelező oktatás támogatásának tipikus példája a jelentés, amit a philadelphiai közoktatási egyesület készített 1898-ban.⁷ Úgy határoztak, hogy mindaddig, amíg vannak tudatlan vagy önző szülők, kényszerrel kell használni a gyermekek jogainak védelmezése érdekében. A jelentés arról panaszkodott, hogy az 1895-ös pennsylvaniai kötelező oktatási törvény nem lépett hatályba Philadelphia városában, és annak érvényesítését ajánlotta. Jelezte, hogy az egyik

⁶ „A Constituent,” *Richmond Enquirer*, 1818 január.

⁷ *Compulsory Education*, elkészítve a Philadelphiai közoktatási egyesület számára 1898-ban.

nagy erő, ami az efféle törvényeket támogatta, a rügyszervező szakszervezeti mozgalom volt.⁸

A jelentés komoly dicsérettel illette a porosz rendszert és annak kötelező iskolalátogatási teljesítményét. Dicsérte Massachusetts-t és Poroszországot a rendszerükért, ami kizárólag akkor engedte meg a magániskolákban történő oktatást, ha azok eleget tettek az állam oktatási hivatala által kirótt követelményeknek. Azt a tényt is magasztalta, hogy Massachusetts és New York iskolákat állítottak fel az iskolakerülőknek, és ha a szülők nem voltak hajlandók engedélyezni, hogy oda küldjék gyermeküket, a bíróságok az intézmény látogatására kötelezhatték őket.

A hivatásos pedagógusok szelleme tükröződik vissza a jelentés néhány mondatából. Egy brooklyni pedagógus azért kritizálta a rendszert, mert minden

⁸ Philip Curoe, *Educational Attitudes and Policies of Organized Labor in the United States* (New York: Teachers College, Columbia University, 1926).

év júliusának 31. napján szabadon engedte az iskolakerülőket, és azt javasolta, hogy az ítéletet határozatlan időre növeljék, amíg nem látható a javulás bizonyítéka, vagy amíg a gyermek el nem hagyja az iskolaköteles éveit.

Más szóval: a fiatal iskolakerülők teljes elragadása és bebörtönzése. A new yorki Newburgh egy iskolafelügyelője azt ajánlotta, hogy a tizennégy feletti gyerekeket, akik nem jártak iskolába, és akik tehát a kötelező iskolázás korhatára felett voltak, kényszerítsék arra, hogy iskolába járjanak gyakorlati foglalkozásokra, zenetanulásra és katonai gyakorlatokra.

Poroszország volt egy prominens újság eszményképe is, ami a kötelező oktatást támogatta.⁹ A befolyásos *New York Sun* kijelentette, hogy a gyermekeknek oktatásban kell részesülniük, és arra kellene kötelezni őket, hogy az Államtól kapják meg

⁹ *New York Sun*, 1867. április 16.

azt; magasztalta a porosz és más német államok kötelező oktatási rendszerének egyetemességét.

1872-ben a connecticuti állami oktatási bizottság testületének elnöke, B.G. Northrup magától értetődőnek érezte, hogy a gyermekeknek „szent joguk” van az oktatáshoz és „bűn” tudatlanul felnőni. (Láttuk az első részben, hogy mindenki, még az írástudatlanok is szert tesznek tudásra és „oktatásra,” még ha nem is tanítják őket formálisan.)

A vezető pedagógiai testület, a National Education Association (Nemzeti Oktatási Egyesület) a kötelező oktatást előíró állami törvények mellett döntött az 1897-es gyűlésén.¹⁰

Tehát látjuk, hogy a hivatásos pedagógusok jelentős hajtóerőként szolgáltak – a szakszervezetek támogatásával – a kötelező oktatás bevezetésében.

Az 1890-es években feltámadt a kötelező oktatást ellenző szél, de addigra a mozgalom az egyértelmű győzelem felé menetelt. Pattinson kormányzó

¹⁰ *Journal of Proceedings and Addresses*, N.o.e., 1897, 196. o.

Pennsylvaniából, az államból, ami az oktatási szabadság hagyományával büszkélkedhetett, kétszer, 1891-ben és 1893-ban megvétózta a kötelező oktatási törvényt azon az alapon, hogy elviekben amerika-ellenes minden beavatkozás a szülők személyes szabadságába. A törvényt viszont beiktatták 1895-ben, amikor Hasting kormányzó nagyon vonakodva, de aláírta a törvényt.¹¹ 1892-ben a Demokrata Párt nemzeti platformja kijelentette:

Ellenezzük a szülői jogokba és a lelkiismerethez való jogba történő állami beavatkozást a gyermekek oktatásában, mint ami annak az alapvető demokratikus tannak a megsértése, ami szerint a legnagyobb személyes szabadság biztosítja – mások jogaival összhangban – a legmagasabb típusú amerikai polgárságot és a legjobb kormányt.¹²

¹¹ Knight & Hall, *Readings in American Educational History*.

¹² Knight & Hall, *Readings in American Educational History* és H.L. Mencken, *A New Dictionary of Quotations on Historical Principles from Ancient and Modern Sources* (New York: A.A. Knopf, 1942), 333–34. o.

A kötelező iskolázás céljai: A pedagógiai mozgalom

Fontos megvizsgálni a köziskolák felállításának célját, kiváltképp azért, mert a hivatásos pedagógusok voltak mind az ingyenes köziskolák, mint a kötelező tanítás bevezetésének legfőbb hajtóereje. Mindenekelőtt az olyan kvázi-libertáriusok köziskolák iránti vágya, mint Thomas Jefferson és Thomas Paine, arra a hitre alapult, hogy a köztársasági kormányzat a jól iskolázott polgárokhoz illik a legjobban, valamint hogy az államnak elérhetővé kellene tennie ezeket az intézményeket azok számára, akik túl szegények, hogy magán úton megengedjék őket.¹³ Sokan azok közül, akik a köziskolák felállítását támogatták, minden bizonnyal emiatt az egyszerű ok miatt tették.

¹³ Cremin, *The History of Compulsory Education in New England*.

Viszont voltak más, és sokkal veszélyesebb célok is, főképp a pedagógusok között, akik a legnagyobb hajtóerőként szolgáltak, és akik átvették az irányítást az állami oktatási bizottságok felett, valamint a tanárképző főiskolák felett, amik a köziskolai tanárokat képezték. Jeremy Belknap tisztelendő, a new hampshire-i törvényszék előtt prédikálva, már 1785-ben is egyenlő kötelező oktatást pártolt mindenki számára, kihangsúlyozva, hogy a gyermekek az Államhoz tartoznak, nem pedig szüleikhez.¹⁴ A befolyásos Benjamin Rush általános oktatást szeretett volna, egy egységes, homogén és egalitárius nemzet megalapítása céljából.

Az Államnak való engedelmesség doktrínája volt a közoktatási rendszer atyjának, Archibald D. Murphey-nek a legfőbb célja Észak-Karolinában. 1816-ban Murphey a következőképp tervezett meg egy állami iskolarendszert:

¹⁴ Hans Kohn, *The Idea of Nationalism: A Study in Its Origins and Background* (New York: Macmillan, 1934), 104. o.

Minden gyermeket benne fognak tanítani. ... Ezekben az iskolában a gyermekebe fogják nevelni az erkölcs és a vallás tanait, és kialakítják az alárendeltség és engedelmisség szokását... Az államnak, jólétük iránti meleg aggályában, gondoskodnia kell a gyermekekről, és olyan iskolába kell raknia őket, ahol elméjük felvilágosítható, szívük pedig erényre képezhető.¹⁵

Az 1820-as évekre a kötelezésre és az államizmusra törekvő céljaik máris csírázni kezdtek szerte az egész országban, és kiemelten virágzásnak indultak New Englandben, bár az individualista hagyomány még mindig erős volt. Az egyik tényező, ami megerősítette New England képességét a kollektivisták oktatási eszme elterjesztésében az onnan induló hatalmas migráció volt. New England lakói elárasztották a nyugatot és a delet, és magukkal vitték a közoktatás és állami kényszer iránti fanatizmusukat.

¹⁵ Archibald D. Murphey, *The Papers of Archibald D. Murphey*, 53–54. o.

Ebbe a légkörbe fecskendezték be azt, ami a legközelebb áll a gyermekek feletti teljes államkommunisztikus hatalom platóni elképzeléséhez, amit ez az ország valaha látott. Ez volt Amerika első két szocialistájának – Frances Wrightnak és Robert Dale Owennek – az elképzelése. Owen egy brit „utópisztikus” szocialista fia volt, és apjával, Robert Owenel kísérletet tett egy önkéntes-kommunista közösség létrehozására az Indiana állambeli New Harmonyben. Frances Wright egy skót író volt; ő is járt New Harmonyben, és Owenel megalapítottak egy *Free Enquirer* nevű újságot. Fő céljuk a kötelező oktatási rendszer melletti kampány volt. Wright és Owen a következőképpen írták le a tervüket:¹⁶

Nemzeti, racionális, köztársasági oktatás; ingyenes mindenkinek mindenki pénzéből; az Állam

¹⁶ Robert Dale Owen, Frances Wright: *Tracts on Republican Government and National Education* (London, 1847). Lásd még Cremin, *The History of Compulsory Education in New England*.

gondnoksága alatt irányítva, az állam becsületéért, boldogságáért, erényéért és megváltásáért.

A terv fő célja az volt, hogy egyenlővé tegyék az elméket, a szokásokat, a modorokat és az érzéseket, hogy végül egyenlővé váljanak a vagyonok és az életkörülmények. Az általános iskolák, középiskolák, szemináriumok, stb. bonyolult apparátusa helyett Wright és Owen azt támogatta, hogy az államok egyszerűen szervezzenek egy sor intézményt a körzetben élő minden gyermek „általános fogadására.” Ezeket az intézményeket a különböző korcsoportok teljes felnevelésére szánták. A gyermekeket arra kényszerítették, hogy napi 24 órában ezen a helyen éljenek. A szülőknek időről időre megengedték, hogy meglátogassák a gyermekeiket. Második életévétől minden gyermek az Állam gondozása és útmutatása alatt állna.

Semmilyen egyenlőtlenség beférkőzése nem engedhető meg egy szabad nemzet efféle óvodáiba. Közös asztalnál etetik őket; közös gardróból öltöztetik őket... közös kötelességek elvégzésével

nevelik fel őket... ugyanazon erények gyakorlásával, ugyanazon örömök élvezetével; ugyanolyan természetű tanulmányokkal; ugyanazon célok hajszolásával... Mondd! Nem reformálná-e meg a társadalmat és tökéletesítené Amerika szabad intézményeit egy ilyen futam?

Owen ragaszkodott ahhoz, hogy „a rendszer ne fogadjon be semmi kevesebbet a teljes embernél.” A hatása pedig „Amerika regenerációja lesz egy nemzedék alatt. Egyetlen osztályt teremt a számtalanból.” Frances Wright határozottan felfedte a rendszer célját, amikor az embereket a pénzes arisztokraták és a papi hierarchia megdöntésére buzdította. „A jelen egy osztályharc.”

Tehát egy új alkotóelem bevezetését láthatjuk az állami abszolutizmust pártoló kötelező oktatás régi felhasználásába. Egy második cél az abszolút egyenlőség és egységesség, Owen és Wright pedig úgy látták, hogy egy kötelező iskolarendszer az, ami alkalmas erre a feladatra. Mindenekelőtt abszolút egyenlővé kell formálni minden gyermek szokásait,

elméjét és érzéseit; a nemzet ezután megérett a tulajdon és jövedelem egyenlővé tételének végső lépésére állami kényszer használatával.

Miért ragaszkodott Owen és Wright a gyermekek elragadásához napi 24 órában, 2. életévüktől egészen 16 éves korukig? Ahogy Owen kijelentette:

Nem szabad, hogy a köztársasági iskolákban megjelenjen az arisztokrata előítéletek burjánzásának csábítása. A diákoknak meg kell tanulniuk polgártársként, egyenlőként látni egymást. Nem szabad tiszteletet tanúsítani a gazdagok iránt, vagy visszatartani azt a szegényektől. Ha azonban a gyermekek minden este elmennek ezekből az állami iskolákból, egyik a gazdag szülei puha szőnyegű társalgójába, a másik a szegény apja vagy megözvegyült anyja kényelmetlen kabinjába, vajon barátként és egyenlőként térnek majd vissza másnap?

Hasonlóképp, a ruházat minőségének különbsége irigységet okoz a szegényekben és megvetést a gazdagokban – amit el kell törölni azzal, hogy egységességet kényszerítenek mindkettőre. Elképzeléseit

áthatja az emberi változatosság iránti gyűlölet, kiváltképp a gyűlölet a gazdagok magasabb életszínvonalára iránt a szegényekhez viszonyítva. Hogy megvalósítsák az erőszakkal történő teljes kiegyenlítésre törekvő tervét, az iskoláknak

meg kell kapniuk a gyermekeket, nem napi hat órára, hanem teljesen nekik kell etetniük, öltöztetniük, szállásolniuk őket; nem csak tanulmányaikat kell vezetniük, hanem elfoglaltságaikat és érdekeltségeiket is, és gondoskodniuk kell róluk, amíg oktatásuk végét nem ér.

Ki lehetne jelenteni, hogy az Owen–Wright terv nem fontos; hogy egyáltalán nem volt jelentősége és kevés befolyással bírt. Ennek ellenkezője az igaz. Először is, a tervnek hatalmas befolyása volt: az egyenlőség terjesztésének bizonyos gondolatai uralkodó jellegűek voltak annak a befolyásos pedagóguscsoportnak a gondolkodására, akik az 1830-as és az 1840-es évek között felállították és irányították a köziskolákat. Továbbá az Owen terv a logikai vég-

következtetéséig vezet az egész kötelező állami oktatás gondolatát, nem csak az állami abszolutizmus és teljes egyenlőség támogatásával – amire csodálatosan megfelel a rendszer – hanem azért is, mert Owen meglátta, hogy a „teljes gyermeket” tanítania kell ahhoz, hogy kellőképpen megformálja a következő generációt. Nem valószínű talán, hogy a „teljes gyermek” oktatására irányuló „progresszív” mozgalom a gyermek teljes személyiségének formálásra törekszik, a teljes Owen–Wright-féle, kényszerrel történő kommunisztikus gyermekrablás helyett, amit senki nem fogadna el Amerikában?

Az Owen–Wright terv befolyásáról tanúskodik az a tény, hogy egy, a köziskola-mozgalmat dicsőítő kortárs történész a története legelejére helyezi azt, és jelentős teret biztosít neki.¹⁷ Cremin beszámol arról, hogy jelentős számú újság leköszölte és helyeselte Owen esszéjét a tervről. Owen az 1820-as évek

¹⁷ Cremin, *The History of Compulsory Education in New England*.

végén kezdte kifejtteni projektjét, és egészen az 1840-es évek végéig folytatta, amikor megírta a részletes tervet Wright asszonnyal. Jelentős hatást gyakorolt a munkáscsoportokra. Nagy hatással volt egy philadelphiai munkásbizottság 1829-es, széles körben ismert jelentésére, ami beszámolt a pennsylvaniai oktatásról. A jelentés egyenlőséget, valamint mindenki számára egyenlő oktatást és megfelelő képzést követelt. És ez, illetve hasonló jelentések „jelentős hatással voltak a 30-as évek közepén bekövetkező progresszív törvényhozásra.”¹⁸

Röviddel ezután egy figyelemre méltó jelenség bukkant fel az amerikai láthatáron: a pedagógusok szorosan összetartó csoportja. Cremin „oktatási reformereknek” nevezi őket, akiknek a fáradhatatlan propagandája elősegítette a köziskolák bevezetését, és akik aztán megkaparintották az iskolák irányítását az állami oktatási bizottságban betöltött szerepükénél fogva, mint iskolafelügyelők, stb.; valamint

¹⁸ uo.

a tanárok irányítását a tanárképző intézmények vezetésével. Ugyanez a csoport – különböző nevek alatt – uralja az első- és másodfokú oktatást mind a mai napig, saját elképzeléseivel és zsargonjával. Ami a legfontosabb, sikerült rákényszeríteniük saját előírásaikat a tanároktól megkövetelt engedélyekre, hogy senki se taníthasson köziskolában, aki nem megy át azon a tanárképző tanfolyamon, amit ezek a pedagógusok vezetnek. Ugyanez a csoport volt az, aki elhozta a kötelező oktatást, és aki a „progresszívebb” oktatást pártolta, tehát megérdemlik a tüzetesebb vizsgálatot.

Néhány amerikai büszkén vallja, hogy oktatási rendszerük sosem lehet zsarnoki, mivel nem a szövetségi állam, hanem a tagállamok irányítják. Ez viszont aligha változtat a dolgon. Egyrészt, ez még mindig az Államot jelenti, legyen az szövetségi vagy tagállam, másrészt szinte teljesen koordinálják a pedagógusokat a nemzeti egyesületeken és folyóiratokon keresztül. A valóságban tehát az iskolarendszert államilag és központilag irányítják, a formális

szövetségi irányítás pedig csak a konformitás és az irányítás megkoronázása lenne.

Az iskolarendszeri zsarnokság és abszolutizmus egy másik fontos forrása a tény, hogy a tanárok közalkalmazottak. Következésképp, miután átesett egy formális vizsgán – és ennek igen kevés köze van a valódi tanítási kompetenciához – és eltelik egy kis idő, a tanár az államtól kapja a fizetését és a gyermekekre kényszeríti magát a dolgozó élete hátralevő részében. Az állami bürokrácia az állandósítás és a permanens uralom rendkívül nagy hatalmú eszközeként használja a közszolgálatot. A többségi szavazat általi zsarnokság talán kellemetlen, de ha az uralkodókat kötik a demokratikus korlátok, legalább a szavazók többsége kedvére kell tenniük. De az állami hivatalnokokat, akiket nem lehet kiszavazni a következő választásokon, egyáltalán semmilyen demokratikus korlát nem köti. Permanens zsarnokok. „Kivenni valamit a politika alól” azzal, hogy a közszolgálatba helyezik, bizonyára „emeli” a bürokrácia „morálját.” A tevékenységi körükben szinte örökös

abszolút uralkodóvá emeli őket. A tény, hogy a tanárok közszolgák, napjaink amerikai kötelező oktatási rendszerének egyik legsúlyosabb vádja.

Visszatérve az első pedagógusokhoz, a mozgalom fő figurái olyan emberek voltak, mint a new englandi Massachusetts Horace Mannja, és Connecticut Henry Barnardja. Továbbá James Carter, Calvin Stowe, Caleb Mills, Samuel Lewis és sokan mások. Mik voltak módszereik és a céljaik?

A céljuk elérésének egyik módszere az összefonódó oktatási szervezetek sokaságának megalapítása volt. Az egyik legelső ezek közül az American Lyceum (Amerikai Líceum) volt, amit 1826-ban szervezett meg Josiah Holbrook. Az egyik fő cél az állami és helyi oktatási tanácsok befolyásolása és uralma volt. 1827-ben Pennsylvániában megnyílt a legelső „Society for the Promotion of Public Schools” (Társaság a Köziskolák Népszerűsítéséért). Ez a társaság kiterjedt programot folytatott levelezéssel, röpiratokkal, sajtóközleményekkel, és a többi. Hasonló szervezeteket alapítottak a korai

1830-as években szerte a nyugaton, előadásokkal, találkozásokkal, törvényhozóknak címzett beadványokkal és lobbizással. Több száz ilyen társulat jött létre országszerte. Az egyik legfőbb az American Institute of Instruction (Amerikai Oktatási Intézmény) volt, amit 1830-ban alapítottak New Englandben. Az Intézmény éves találkozóinak és tanulmányai a pedagógiai mozgalom egyik vezető elszámolóháza és központja volt.

A pedagógusok továbbá tucatjával alapítottak oktatási folyóiratokat, amelyeken keresztül elterjesztették vezérelveiket követőiknek. A legfontosabbak az *American Journal of Education*, az *American Annals of Education*, a *Common School Assistant*, és a *Common School Journal* voltak. A pedagógiai befolyás legfontosabb útvonala az állami iskolarendszerek vezető pozícióinak megszerzése volt. Így vált Horace Mann, a *Common School Journal* szerkesztője a massachusettsi oktatási bizottság titkárává, éves jelentései az 1840-es években pedig óriási befolyással bírtak a pedagógiai „irányvonal” meghúzásában.

Henry Barnard a connecticuti oktatási bizottság titkára lett, Calvin Wiley Észak-Karolinában lett a köziskolák vezetője, Caleb Mills Indianában, Samuel Lewis Ohióban, és a többi.

A pedagógusok, kiváltképp Horace Mann hatása alatt, nem mentek olyan messzire, hogy támogassák a kötelező oktatást. De elmentek addig, hogy mindenkit arra buzdítottak, hogy köziskolákba járjanak, és becsmérelték a magániskolákat. Főleg azért buzdítottak mindenkit olyan lelkesen arra, hogy köziskolába járjanak, hogy mindenkit egyenlővé formálhassanak. A virginiai pedagógus, Charles Mencer dicshimnusz írt a köziskolákhoz, amit érdemes lehet összehasonlítani Owen tervéhez:

Az egyenlőséget, amire intézményeinket alapították, nem lehet elég alaposan beleszóni fiatalságunk gondolkodási szokásaiba; és nyilvánvaló, hogy azt nagyban népszerűsítene az ő lehető leghosszabb mértékű együtt maradásuk; ugyanabban a fiatalkorúak számára fenntartott oktatási intézetben; ugyanazokban az osztályokban ülve;

egyazon versenyekben részt véve; ugyanazon szórakozásokat és élvezeteket hajszolva; és ugyanazokat a tanulmányokat végezve, egymással kapcsolatban; ugyanazon fegyelem alatt és ugyanannak a hatalomnak való engedelmességgel.

És Mercer volt Virginia pedagógiai mozgalmának vezetője. A köziskola kiegyenlítő szerepének élénk magasztalása újra meg újra felbukkant a pedagógiai irodalomban. Samuel Lewis kiemelt hangsúlyt fektetett arra, hogy a köziskolák megfognának egy változatos populációt, és „egy néppé” formálnák őket; Theodore Edson annak örvendett, hogy az ilyen iskolákban a jó gyerekeknek meg kell tanulniuk elvegyülniük a rosszakkal, ahogy a későbbi életükben is. A befolyásos Orville Taylor, a *Common School Assistant* szerkesztője kijelentette: „küldjenek mindenkit oda (a köziskolába); ez kötelesség.” És 1837-ben, Mercer és Owen megszólalásaihoz nagyon hasonló szavakkal:

ahol felsőbbet és alsóbbat ugyanabban az osztályban tanít ugyanabból a könyvből ugyanaz a tanár. Ez a köztársasági oktatás.¹⁹

Kéz a kézben ilyen kifejezésekkel folyt a magániskolák becsmérése. Ez a téma majdnem egyöntetűen megjelent a pedagógusok írásaiban. James Carter kihangsúlyozta az 1820-as években; Orville Taylor Owenhez hasonló szavakkal szónokolt arról, hogy amikor egy gazdag gyermeket küldenek magániskolába, arra tanítják, hogy „ő jobb, mint egy köziskola gyermeke. Ez nem republikanizmus.”

A pedagógusok létfontosságúnak tartották azt, hogy erkölcsi elveket neveljenek a gyermekekbe, ez pedig magába foglalta a vallásos hitet is. De nem lehettek szektariánusok, ha azt akarták, hogy minden vallási csoport köziskolákba küldje a gyermekeit.

¹⁹ *Common School Assistant*, 2. kötet, 1837, 1. o. Mercer kijelentéséért lásd Charles Fenton Mercer, *A Discourse on Popular Education* (Princeton, 1826). Mercer kijelentése korábbi, mint Owené. Lásd továbbá az Amerikai Oktatási Intézet előtt tartott különböző előadásokat.

Tehát eldöntötték, hogy a protestáns kereszténység alapjait tanítják, mint mindenki közös hite. Ez a megoldás a kezdetben talán nem vont magára nagy figyelmet, de az évszázad közepétől kezdődő nagymértékű katolikus bevándorlás leküzdhetetlen nehézségeket eredményezett a programban. Ennek a periódusnak egy másik érdekes jelensége a pedagógusokat megkötő nagy korlát volt, mivel az oktatás még mindig önkéntes alapon működött. Mivel a szülők dönthettek arról, hogy gyermekeiket köziskolákba küldik-e vagy nem, a tanári bürokrácia nem tehetett szert teljes uralomra – még mindig a szülők kezében volt az irányítás. Tehát nem lehetett semmi vallási abszolutizmus. Továbbá Horace Mann határozottan ragaszkodott ahhoz, hogy a tanárnak semlegesnek kell maradnia minden ellentmondásos politikai témában. Ha nem szigorúan semleges, akkor az ellentétes nézetű szülők nem fogják köziskolába küldeni gyermeküket, és teljesen elbukik az egységes, egyenlő oktatás eszménye.

Tehát láthatjuk, milyen hatalmas fontosságú szerepet játszik az önkéntes oktatás a zsarnokság korlátozásában. A köziskolákat mind politikailag, mind vallási szempontból semlegesnek kellett tartani.²⁰ Ennek a tervnek az egyik alapvető hibája természetesen az volt, hogy amikor a politikai és a gazdasági témákat taglalják, szinte lehetetlen intelligensen és pontosan foglalkozni velük, miközben szigorúan semlegesek maradnak és elkerülik a nézeteltéréseket. Azonban nyilvánvalóan ez a legjobb terv a köziskolák felállítását figyelembe véve.

A pedagógusokat idegesítették ezek a megkötések, és a porosz modellre tekintettek, ahol ezek a nehézségek nem jelentkeztek. Igazából csak azokon a területeken voltak politikailag semlegesek, ahol nem léteztek nagyobb nézeteltérések, és a nyelvi uniformitást, valamint az amerikai nacionalizmust tanították. Calvin Stowe szorgalmazta a porosz módszerek meghonosítását, bár azt állította, hogy

²⁰ Horace Mann *Twelfth Annual Report*, 89. o.

Amerikában az eredmény köztársasági, nem pedig önkényuralmi lenne. Stowe a katonai kötelességek síkjára kívánta helyezni az általános iskolakötelességet. Szinte teljesen ugyanazokkal a kifejezésekkel beszélt 1836-ban, mint Luther Márton három évszázaddal előtte:

Ha a közbiztonság figyelembevétele helyessé teszi a kormány számára katonai szolgálatra kényszeríteni a polgárokat, amikor megszállják az országot, ugyanez az ok felhatalmazza a kormányt, hogy gyermekeik oktatására kényszerítse őket – hiszen egyetlen ellenség sem olyan rettenetes, mint a tudatlanság és a bűn. Az embernek nincs több joga veszélyeztetni az államot azzal, hogy egy családnyi tudatlan és ádáz gyermeket ereszt rá, mint beengedni egy betörő hadsereg kémjeit. Ha képtelen oktatni gyermekeit, az államnak kell segítenie őt – ha nem hajlandó, kényszerítenie kell rá. Az általános oktatás éppoly biztos, és sokkal olcsóbb védelmi eszköz, mint a katonai rend... A köznevelés sokkal inkább kötelesség, mint kíváncsi... mivel az oktatást... a szülők biztosítják,

és azok fizetnek érte, akik nem profitálnak eredményéből, az egy kötelesség.²¹

A porosz rendszer egy másik elve, amit Stowe csodált, a nyelv kötelező egységessége volt. Dicsérte továbbá a szigorú kötelező iskolalátogatási és iskolakerülő–ellenes törvényeket.

Stowe porosz oktatásról szóló beszámolója hatalmas befolyással bírt a pedagógusok körében, és elfogadták szaktekintélyét a témában. Mann és Barnard hasonló nézeteket vallottak, bár az előbbi hezitált a kényszer kapcsán. Barnard viszont nem vonakodott. A porosz oktatási rendszert dicsérve azt írta:

Az iskolák rendszeres látogatását külön irányítás és a legaktívabb éberség alá kell vonni; hiszen ez a forrás, amelyből minden előny fakad, amit az iskola adhat. Nagyon szerencsés volna, ha a szülők és a gyermekek mindig hajlandóak lennének... Sajnálatos módon nem ez a helyzet, főképp a

²¹ Calvin E. Stowe, *The Prussian System of Public Instruction and its Applicability to the United States* (Cincinnati, 1830).

nagyvárosokban. Bár szomorú, ha kényszerhez kell folyamodni, szinte mindig szükséges.²²

Horace Mann őszintesége minden bizonnyal kétségbe vonható. Éves beszámolójában megvetette a tulajdonjogokat, és társadalmi irányításról, valamint az egy nemzetközösség tulajdonáról beszélt. De amikor az iparosoktól kért támogatást az iskolákhoz, elhagyta ezt a gondolatmenetet és a politikai semlegességről szóló beszédet, és kijelentette, hogy teljes mértékben támogatja a jacksoni demokrácia és a tömeguralom elleni indoktrinációt.²³ Henry Barnard is helyeselte az indoktrinációt a tulajdon mellett a tömeg lázadásával szemben. Nyilvánvaló, hogy a pedagógusok nagyon háborogtak az önkéntesség által kirótt korlátok ellen. A kényszer porosz rendszere kellett ahhoz, hogy lehetséges legyen az

²² Henry Barnard, *National Education in Europe* (New York, 1854).

²³ Vö. Cremin *The History of Compulsory Education in New England* és Curti *The Social Ideas of American Educators*.

állami indoktrináció és az egységesség. Ezt a tizenkilencedik század végén alkalmazták, és lekerültek az álarcok; nem kellett többé a semlegességet alkalmazni vagy állítani.

Egy másik pedagógiai nyilatkozat az állami tekintély mellett a befolyásos Josiah Quincytól, Boston polgármesterétől és a Harvard elnökétől származik, aki 1848-ban kijelentette, hogy minden gyermeket arra kell oktatni, hogy engedelmességen a hatalomnak. George Emmerson 1873-ban kijelentette, hogy nagyon szükséges, hogy az embereket a legkorábbi éveiktől hozzászoktassák a hatalomnak való engedelmességnek. Ezeket a megjegyzéseket kinyomtatták a vezető pedagógiai folyóiratok, a *Common School Journal* és a *School and Schoolmaster*. A befolyásos Jakob Abbot 1856-ban kijelentette, hogy egy tanárnak rá kell vezetnie diákjait a fennálló kormány elfogadására. Indiana közoktatási felügyelője 1853-ban kijelentette, hogy az iskolai irányelv minden embert egy néppé formálni, egy közös érdekekkel.

A progresszív oktatás és a jelenlegi szintér

Nyilvánvaló, hogy itt kevés idő és tér adatott a megengedő-progresszív oktatás sokat kritizált rendszerének, valamint a köziskolákban jelenleg folyó tanítás állapotának átfogó kritikájára. Viszont kiemelkedik néhány általános megfontolás, kiváltképp az 1900 óta győzedelmes Rousseau-Pestalozzi-Dewey rendszer fényében:

(1) A progresszív oktatás hatása elpusztítani a gyermek független gondolkodását, sőt, elnyomni minden egyes gondolatot. Ehelyett a gyermekek megtanulnak tisztelni bizonyos hősi szimbólumokat (Gentile), vagy megtanulják követni a „csoport” uralmát (mint Lafcadio Hearn *Japánjában*). Tehát a tárgyakat a lehető legkevésbé tanítják, a gyermeknek pedig alig van esélye kifejleszteni bármilyen

szisztematikus érvelési képességet a tanfolyamok során. Ezt a programot tovább viszik a középiskolába és a gimnáziumba, következményképpen számos végzős középiskolás nem képes elemi helyesírásra vagy olvasásra, és nem tud megfogalmazni egy összefüggő mondatot. A pedagógusok uralkodó csoportja jó úton halad az efféle főiskolák bevezetése felé is, ahol nincsenek szisztematikus kurzusok, és nagyrészt sikerrel jártak a tanárképző iskolák esetén. A „hagyni a gyermeknek azt tenni, amit szeretne” politika alattomos, mivel arra biztatják a gyermeket, hogy örökké megmaradjon az eredeti, felszínes szintjén anélkül, hogy tanulási útmutatást kapna. Továbbá amíg csak lehetséges, elhanyagolják az írást, olvasást, számtant, az alapvető eszközöket, ennek következményképp pedig jelentősen megfogyatkozik a gyermek lehetősége arra, hogy kifejlessze az elméjét. A szavak képeken keresztüli tanítása az ábécé helyett megfosztja a gyermeket a leg-hatalmasabb érvelési eszköztől.

(2) Jobban törekednek az egyenlőségre és az egységességre, mint eddig bármikor, még a „hagyni az egyént azt tenni, amit szeretne” álcája alatt is. A terv eltörölni a jegyeket, amik mentén tudomást szerezhetnek a jobb és a rosszabb gyermekek a haladásuk fokáról, és helyette „szubjektíven” osztályozni, vagy egyáltalán nem osztályozni. A szubjektív osztályzás az a szörnyű tervezet, hogy minden diákot az alapján osztályozzanak, amilyenek a tanár önkényesen megítéli a diák képességeit. Ez rettenetes hátránnyal terheli az okos diákokat, és különleges privilégiumokat biztosít a butáknak, akik kaphatnak egy ötöst, ha nem butábbak, mint valójában. A tanulmányokat a legalacsonyabb közös nevező szintjén folytatják az átlagos helyett – hogy ne „frusztrálja” a butábbakat. Következésképp az okosabb diákoktól elrabolják a tanulás lehetőségét és ösztönzőjét, a butábbakat pedig arra a hitre biztatják, hogy a siker, a jegyek, előléptetések, stb. formájában automatikusan érkezik.

Az individualitást elnyomják azáltal, hogy mindenkit a „csoporthoz” igazodásra tanítanak. Minden hangsúlyt a „csoportra” fektetnek, a csoport pedig a többség uralma alapján szavaz, intézi ügyeit, és a többi. Következésképp a gyermekeket arra tanítják, hogy az igazságot a többség véleményében keresse, a saját független vizsgálódása vagy a téma legjobbjának intelligenciája helyett. A gyermekeket úgy készítik fel a demokráciára, hogy bevonják őket a mindennapi eseményekről szóló beszélgetésbe anélkül, hogy előtte megtanulnák a szisztematikus tárgyakat (politika, gazdaság, történelem) amelyek szükségesek ahhoz, hogy megvitathassák ezeket a témákat. A Mole-hatás szlogenekkel és felszínes véleményekkel helyettesíteni a megfontolt egyéni gondolatot. A vélemény pedig a csoport legkisebb közös nevezőjéé.

Nyilvánvaló, hogy az egyik nagy probléma a csoport legbutábbjától fakad. A progresszív pedagógusok látták, hogy a legbutábbat nem lehet nehéz

tárgyakra, vagy ami azt illeti, egyszerű tárgyakra tanítani. Ahelyett, hogy levonták volna a logikus következtetést, miszerint fel kell adni a taníthatatlannak kötelező oktatását, elhatározták, hogy az oktatást a legalacsonyabb szintre viszik, hogy a legbutább is felfoghassa – valójában, hogy teljesen eltörljék a tárgyakat és az osztályzást.

(3) A testnevelésre, játékra és számos egyéb triviális tárgyra helyezett hangsúly ismét azzal a hatással jár, hogy a legbutább számára is felfogható, és így biztosítja a mindenki számára teljesen egyenlő oktatást. Továbbá minél több ilyen tárgyat sulykolnak, annál kevesebb hely marad a szisztematikus gondolkodásnak.

(4) Az elképzelés, miszerint az iskoláknak nem csak tárgyakat kellene tanítaniuk, hanem a „teljes gyermeket” kellene oktatniuk élete minden szakaszában, nyilvánvalóan egy arra törekvő próbálkozás, hogy az államnak tulajdonítsák az otthon minden funkcióját. Ez a gyerek formálására tett kísérlet

anélkül, hogy valójában elragadnák őt, mint Platón vagy Owen terveiben.

(5) Mindennek a hatása megkérdőjelezhetetlenül az, hogy a csoporttól és az Államtól függővé tegye az egyént.

Lew Rockwell

MI LENNE, HA ELÖTÖRÖLNÉNK A KÖZOKTATÁST?

Az amerikai kultúrában az állami iskolákat nyilvánosan magasztalják, négyszemközt kritizálják – ami nagyjából az ellenkezője annak, ahogyan az olyan kiterjedt üzletláncokkal bánnak, mint a Walmart. A nyilvánosság előtt mindenki váltig állítja, hogy a Walmart szörnyű, teli selejtes, külföldi termékkel meg kizsákmányolt alkalmazottal. Magunkban viszont megvesszük a jó árban levő, minőségi terméket, és sokan reménykednek abban, hogy náluk dolgozhatnak.

Miért van ez így? Ennek ahhoz a tényhez lehet köze, hogy az állami iskolák polgári vallásunk részét képezik: az emberek bizonyítékként használják őket és rájuk hivatkoznak, amikor alá akarják támasztani, hogy az állam bizony minket szolgál. Ráadásul egy pszichológiai tényező is hozzájárul a jelenséghez: a többség az állami iskolák kezébe adja a gyermekeit – hogyan viselnék tehát szívükön a sorsunkat?

De vajon tényleg a szívükön viselik? Murray N. Rothbard kifejti az *Oktatás: Szabad és Kötelező* kötetében, hogy a közoktatás valódi eredete és célja nem annyira a gyermekeink oktatása – ahogy feltételeznénk – hanem a polgári vallás belépésének sulykolása. Ez megmagyarázza, miért is tekint olyannyira gyanakvóan a polgári elit az otthontanításra és a magánoktatásra: ezt nem az alacsony pontszámoktól való félelem hajtja, hanem az attól való aggodalom, hogy ezek a gyermekek nem tanulják meg az értékeket, amiket az állam fontosnak tart.

De ennek a cikknek nem az állami iskolák elmarasztalása a célja. Vannak tisztességes állami iskolák és vannak pokoliak, tehát semmire nem megyünk az általánosítással. Adatok citálására sincsen szükség teszteredményekről. Engedjék meg, hogy kizárólag a közgazdasággal foglalkozzak. Minden tanulmány kimutatja, hogy az egy diákra jutó átlagos kiadás az állami iskolákban kétszer annyi, mint a magániskolákban.²⁴

Ez ellenkezik a megérzéseinkkel, hiszen az emberek úgy gondolnak az állami iskolára, mint ami ingyenes, és a magánra, mint ami drága. De ha megvizsgáljuk az intézmények finanszírozásának a forrásait (adók vs. piaci tandíj vagy adomány) a magánalternatíva lényegesen olcsóbb. Valójában az állami

²⁴ Példának okán egy tanulmány: Anderson, P., McLellan, R., Overton, J.P., & Wolfram, G. (1997). The Universal Tuition Tax Credit: A Proposal To Advance Parental Choice in Education. How Educational Freedom Will Help Michigan Students, Schools and Taxpayers.

iskolák annyiba kerülnek, mint az ország legdrágább és lelegebb magániskolái. A különbség csupán az, hogy az állami oktatás költségeit megosztják a teljes populáció között, míg a magániskolák költsége csak azokat a családokat érinti, akiknek oda járnak a gyermekei.

Röviden, ha el tudnánk törölni az állami iskolákat és a tankötelezettségi törvényeket, és felváltanánk őket a piac által kínált oktatással, jobb iskoláink volnának feleannyiért, és még a szabadságunk is növekedne. Igazságosabb társadalommá is válnánk, mivel kizárólag az oktatás vásárlóit terhelné annak az ára.

Ez mind szép és jó, nem? Nos, leszámítva az átállás problémáját, aminek nyilvánvaló és súlyos politikai nehézségei vannak. Mondhatnánk azt is, hogy a hálózati hatásnak köszönhetően az állami iskolák politikai előnyt élveznek. Nagyon sokan az „ügyfelei” ezeknek az iskoláknak, és ezt roppant nehéz megváltoztatni.

De azért képzeljük el. Tegyük fel, hogy egyetlen város kinyilvánítja, hogy az állami oktatás költségei túl magasak a magániskolákhoz képest, ezért a városi tanács úgy határozott, nyíltan felszámolja azokat. Az első észrevétel, hogy ez illegális volna, mivel minden állam megköveteli, hogy a települések közösségi szintű oktatást biztosítsanak. Nem tudom, mi történne a városi tanáccsal. Börtönbe kerülnének? Ki tudja? Biztosan beperelnék őket.

De mondjuk azt, hogy valahogy túljutunk ezen a problémán, például egy speciális alkotmánymódosításnak köszönhetően, ami a városi tanács jóváhagyása esetén felment bizonyos településeket. Aztán ott vannak a szövetségi kormány szabályozásai és előírásai. Tisztán spekulálok, mivel nem ismerem a releváns törvényeket, de feltételezhetjük, hogy nem kerülnek el a történések az Oktatási Minisztérium figyelmét, amit valamiféle országos hisztéria követne. De tegyük fel, hogy csodával határos módon ezen a problémán is túljutunk, és a szövetségi kormány hagyja a maga útján menni ezt a települést.

Az átállás két szakaszban zajlana. Az elsőben sok, látszólag rossz dolog történne. Hogyan kezelnék például a fizikai épületeket? Eladnák őket a legtöbbet ajánlónak, legyenek azok új iskolatulajdonosok, üzletek vagy lakásfejlesztők. És a tanárok meg az adminisztrátorok? Mindnek felmondanának. El tudjuk képzelni a felháborodást.

A közoktatásért fizetett ingatlanadók eltörlésével az emberek, akiknek a gyermekük állami iskolába jár, esetleg elköltöznének. Többé nem lennének drágábbak a jónak számító iskolák körzetében található házak. Emiatt haragudni fognak. A szülőknek, akik maradnak, jelentős problémává válik, mit csináljanak a gyermekkel napközben.

Ha eltörlik az ingatlanadókat, az embereknek lesz pénzük kifizetni az iskolákat, de az ingatlanok veszítenek piaci értékükből (még a központi bank nélkül is), ami komoly probléma, amikor a tandíj kitermelése jön szóba. Természetesen fellángol a hisztéria a szegények miatt is, akik iskoláztatási lehetőségek nélkül találják magukat az otthontanulást kivéve.

Na most, ez mind elég katasztrofálisan hangzik, nemde? Hogyne. De ez csupán az első fázis. Ha valahogyan képesek vagyunk eljutni a második fázisig, valami egészen más fog kibontakozni. A meglévő magániskolák zsúfolásig telnek és égbekiáltó szükség lesz újakra. Vállalkozók fognak a területre áramlani, hogy verseny alapon iskolákat biztosítsanak. Az egyházak és más polgári szervezetek pénzgyűjtésbe kezdenek az oktatás biztosítására.

Az új iskolákat először az állami rendszer mintájára modellezzik. A gyerekek ott lesznek reggel nyolctól délután négyig, és minden tantárgyat megtartanak. De rövidesen új alternatívák fognak megjelenni. Lesznek iskolák fél napos tanítással. Lesznek nagy, közepes, és kicsi iskolák. Némelyikben 40 gyerek alkot egy osztályt, máshol négy, vagy épp egyetlenegy. Felvirágzik a magánoktatás. Mindenféle vallásos iskolák tűnnek fel. Mikro-iskolák nyílnának, amik olyan, ritkább érdeklődési köröket elégítenének ki, mint a tudomány, az ókori klassziku-

sok, a zene, a színház, a számítástechnika, a mezőgazdaság, stb. Egynemű iskolák is lesznek. Teljesen a piac dönti el, hogy a sport része lesz-e az iskolának, vagy teljesen független tőle.

És többé nem az “alsó tagozat, felső tagozat, középiskola” lesz az egyetlen létező modell. Az osztályokat nem szükségszerűen csak kor alapján osztják be. Némelyik képességen vagy tudásszinten alapul majd. A tandíj ingyenestől superdrágáig terjedne. A kulcs az, hogy a vásárló kezében a döntés.

Utasszállító szolgáltatások lépnének színre, hogy helyettesítsék az iskolabusz-rendszert. Az emberek pénzt tudnának keresni kisteherautók megvásárlásával, amelyekkel szállítást biztosíthatnak. Minden oktatáshoz kapcsolódó terület dúskálna a profit-szerzési lehetőségekben.

Röviden, az oktatás piaca épp úgy működne, ahogyan minden más piac, mint például az élelmiszerek piaca. Ahol kereslet van – és az emberek nyilván kívánnak oktatást a gyermekeiknek – ott kíná-

lat van. Vannak nagy élelmiszerboltok, kicsik, vannak kedvezményesek, prémiumok, és van élelmiszer-házhozszállítás. Ilyen ez minden termék esetén, és nem lenne másképp az oktatással sem. Ismét, a vásárló hozná a döntéseket. Hogy milyen kép rajzolódná ki a végén, nem teljesen megjósolható – a piac sosem az – de bármi is alakuljon ki, az összhangban állna a közösség kívánságaival.

A második fázis után ez a város az ország egyik legkívánatosabb helyévé válna. Végtelen különböző módon folyna az oktatás. Hatalmas fejlődés forrása volna; példát mutatna a nemzetnek. Az egész országot arra készítené, hogy újragondolja az oktatást. S végül azok, akik elköltöztek, visszajönnének, hogy az állami iskolák költségének feléért élvezzék az ország legjobb iskoláit; azoknak pedig, akiknek egyetlen gyermekük sincs, egy fillért sem kellene taníttatásra költenie. Találj ki szebbet!

Szóval, melyik város próbálja ki először, és mutatja az utat a többieknek?