

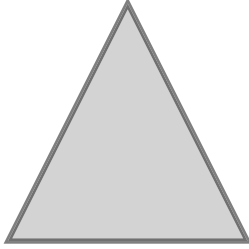
**OKTATÁS -TÖRTÉNET,
-SZOCIOLÓGIA**

Nagy Péter Tibor

Iskolakultúra-könyvek 44.

Sorozatszerkesztő
GÉCZI JÁNOS

Oktatás



-történet, -szociológia

Nagy Péter Tibor

iskolakultúra

Iskolakultúra, Veszprém, 2012

A könyv előkészítését a Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont,
http://www.wesley.hu/foiskola/szakok_tanulmanyi_egysegek/teologia_lelkesz_szak/wesz/,
az ELTE Társadalomtudományi Kar Oktatás- és Ifjúságkutató Központ,
<http://oitk.tatk.elte.hu> és az OPMK <http://www.opkm.hu> munkájának keretében végeztem.
A háttérkutatáshoz szükséges támogatást az European Research Council FP7-230518,
az OTKA-77530 és a Microsoft Unlimited Potential biztosította.

Igen hasznos tanácsokat kaptam Biró Zsuzsanna Hannától és Karády Viktortól.

Lektorálta és az előszót írta: Kelemen Elemér

ISBN 978 963 693 238 1
ISSN 1586-202X

© Nagy Péter Tibor, 2012
© Iskolakultúra, 2012
© Kelemen Elemér, 2012

Kiadja a Gondolat Kiadó

A kiadásért felel Bácskai István
Tördelő Lipót Éva
Nyomta és kötötte Rolling-Site Nyomda

www.iskolakultura.hu
www.gondolatkiado.hu

TARTALOM

ELŐSZÓ (Kelemen Elemér)	9
--------------------------------	---

I. NEVELÉSTÖRTÉNET-ÓRA

I.1. Egy ismert szereplő	11
---------------------------------	----

A történettudós, illetve a főiskolákon, egyetemeken oktató történész általában csak egy-egy korszakkal foglalkozik, igen kevés olyan történész van, akinek egyszerre kellene kialakítani álláspontját a középkortörténet és a legújabbkor-történet kérdéseivel kapcsolatban – a neveléstörténész viszont (miközben tudósként ugyanúgy legfeljebb egy-egy korszakhoz kötött) felsőoktatásban dolgozóként kénytelen olyan évszázadokról is beszélni, melyben nem jártas. A művelődéstörténeti, pedagógiai, eszmetörténeti, iskolatörténeti paradigmákban mozgó neveléstörténészekhez hasonlóan a szociológiai szemléletű neveléstörténésznek is ki kellett alakítania a maga módszerét: ennek lényege a nagy történeti folyamatok másodlagos szakirodalmon alapuló megismerése, és olyan narratívák kialakítása, melyek az intézményes oktatás társadalmi szereplőiről – ez esetben az egyházakról – elméletileg is értelmezhető képet adnak.

Bevezető megjegyzések	11
Egyház és modernizáció mint szembenálló fogalmak	12
Az egyház egyes csoportjainak modernizációs funkciója a középkorban	12
Az egyházak sokoldalú modernizációs funkciója a reformáció idején	15
Egyház és modernizáció Magyarországon	17
Egyházak szemben a modernizáló állammal	19
A modernizációellenesség hasznai	23
Egyházak és modernizáció napjainkban	24
Irodalomjegyzék	25

I.2. Egy ismeretlen szereplő	27
-------------------------------------	----

Az állami oktatáspolitikai kezdeteit Magyarországon hagyományosan a 18. századra teszik, az abszolutizmushoz illetve a felvilágosult abszolutizmushoz kötik. A történészszociológiai megközelítés ez alkalommal abban segít, hogy az állam felvilágosult abszolutizmus előtti – sokak előtt teljesen ismeretlen – szerepéről alkothassunk egy narratívát.

Állam és egyház Európában	27
Az állam eszközei	28
Az állam és a kolostori iskolák	30
Az állam és a káptalani iskolák	31
Az állam, mint az iskolát végzetek munkáltatója	32
Új erők és új módszerek az oktatáspolitikában	34
Az értelmiség és az állam	35
Irodalomjegyzék	38

II. PROBLÉMATÖRTÉNET

II.1. Fogalomértelmezés 39

Az oktatásszociológus számos esetben azért gondol végig egy neveléstörténeti problémát, mert valamilyen kortárs oktatásüggyel foglalkozó gyűjtemény számára tanulmányt kérnek tőle. Ebben az esetben nem kell olyan átfogó, nagy narratívát adnia, mint egy klasszikus neveléstörténeti előadásban, azaz olyan korszak kérdéseibe merülhet bele, amelyről már saját – tehát nem másodlagos szakirodalmon alapuló – tudása van. De ezeknél a tanulmányoknál sincs mód klasszikus, több éves történeti, szociológiai adatgyűjtésre. Első példánk a mai oktatásügyi gondolkodás egyik legfontosabb fogalmának, az alternativitásnak a történetiszociológusi értelmezését mutatja be – talán szélesebben, mint ahogy a neveléstörténet hagyományosan teszi

6

Az alternativitás a diák- és tanártársaság vonatkozásában	40
Alternativitás az iskolatípusok vonatkozásában	41
A tulajdonosi értelemben vett alternativitás első fázisa: az állami iskolaszervezés	42
A magánoktatás és az egyházi oktatás fogalmi azonosságáról és különbségéről	44
A magántanítás mint alternatíva	45
A magántanulás mint alternatíva	47
Az iskolán kívüli oktatás, mint alternativitás	50
A magániskolák és a tanügyigazgatás	51
A pedagógiailag alternatív iskolák és a tanügyigazgatás	55
A magántanulók és a tanügyigazgatás	59
Irodalomjegyzék	60

II.2. Jelentéstulajdonítás 61

Más esetekben – s erre példa a taneszköztörténeti tanulmány – az elemző feladata, hogy számos mozzanatában jól ismert, s neveléstörténeti munkák által kaleidoszkópszerűen bemutatott jelenségeknek igazi társadalmi jelentést adjon – s ezzel mintegy kijelölni a feladatokat egy alaposabb történetiszociológiai-neveléstörténeti kutatás számára.

A taneszköz a szocializációtörténetben 61

A taneszköz mint tartalomhordozó	65
A taneszköz mint nyelvi jelenség	68
A taneszközellátottság, mint egyenlőtlenségi mutató	69
A taneszköz mint rendkonstituáló	70
A taneszközügy, mint közbeszerzési probléma	71
A taneszközök fő típusainak oktatáspolitikai funkciói	75
Irodalomjegyzék	77

II.3. Múltba helyezés 78

A harmadik fajta helyzetben, egy napjainkban gyakran használt fogalom – erre példa a munkaerőpiac – teljes neveléstörténeti hiányával kell szembenéznünk: az oktatásszociológiai megközelítés mégis megleli, és neveléstörténeti folyamatokkal azonosítja, látszólag történetietlenül a múltba helyezi azt.

Az elemi oktatás és a munkaerőpiac	78
A középfokú oktatás és a munkaerőpiac	81
<i>A középiskola, mint egyetem felé vezető út...</i>	81
<i>Az alsó-középfokú végzettség</i>	83
<i>A nyolc középfokú végzettség</i>	86
Az „iparforgalmi szektor” szereplői az oktatáspolitikában	87
A földművelésügy érdekköre	89
<i>Párhuzamos intézményrendszer</i>	91
<i>Fordulat az 1930-as években</i>	92
Irodalomjegyzék	95

III. KUTATÁS 98

III.1. Népszámlálás 98

A szociológiai módszernek fontos funkciója – melyet eddig bemutattunk, hogy elgondolkodtató módon tudjon újraírni, újrainterpretálni mások által feltárt tényeket, s a szöveges forrásokat is máshogy és másképpen értelmezze, mint akár a történettudomány, akár az iskolatörténet. De az oktatásszociológiai elemzés igazi sajátja, igazi specialitása, hogy számszerű adatok elemzésével jól lehatárolható időszakra, pontosan körülhatárolt földrajzi térre érvényes új megállapításokat tesz. Ehhez alapvetően háromféle forrás áll rendelkezésre. A dualizmuskori nemzetiségi oktatás elemzésének esete a korban összegyűjtött statisztikai források felhasználását és interpretálását mutatja be.

A kategóriák	99
Alfabetizmus	101
Középfokú oktatottság	103
Asszimiláció	104
Szervezet	106
Irodalomjegyzék	109

III.2. Anyakönyv

A két világháború közötti történészdiplomások történet-szociológiai vizsgálata példázta, hogy az oktatás-történet-szociológiai vizsgálat egyik legfontosabb forrását az egyetemi és iskolai anyakönyvek jelentik, s különösen az a lehetőség, hogy – ellentétben a személyi azonosítótól megfosztott kortárs szociológiai vizsgálódásokkal – ezek összekapcsolhatók más adatbázisokkal, más elítélzésekkel, bibliográfiákkal, ezen a módon egészen új állításokat téve egy-egy iskola vagy egyetem végzettjeiről, s további sorsukról.

Mi az MTT?	113
Előzmények – potenciálok	115
Új lehetőség	116
A történészdiplomások szocio-demográfiai háttere	118
Felekezeti és etnikai hovatartozás	123
A Századok publikálói köre	125
Irodalomjegyzék	127

III.3. Közvéleménykutatás

129

Az oktatás-történet-szociológus különösen gazdag eszköztárral rendelkezik az utolsó 50–70 év oktatástörténetének elemzésekor. A kutatás pillanatában még élő nemzedékek tagjaiból képzett reprezentatív minta tagjai lekérdezhetők úgy iskolázási életútjukról, mint gyermekkori, fiatalkori megfigyeléseikről az iskola, az egyetem világát illetően – de arra is megkérhetjük őket, hogy a neveléstörténeti megismerés előtt legzártabb szféra a családi nevelés kérdéseiről szölgjanak. A példánkban bemutatott kutatás során a megkérdezettek az ötvenes évek budapesti világnézetű nevelésének helyzetét idézték fel.

Visszaemlékezések az ötvenes évek budapesti szülői társadalmának templomba járási gyakoriságára	132
A budapesti apák templomba járásának legfontosabb társadalmi összefüggései az 1950-es években	133
<i>Iskolázottság</i>	135
<i>Foglalkozás</i>	136
<i>Életkor</i>	138
<i>Az apák templomba járása és a gyerek hittanórára járása és „vallásos neveltetése”</i>	139
<i>A munkásszülők</i>	140
<i>A diplomás szülők</i>	142
Összefoglalás	144
Irodalomjegyzék	145

Mi tagadás: őszinte érdeklődéssel és elfogult kíváncsisággal vettem kézbe Nagy Péter Tibor történetírói munkálkodásának „*Oktatás-történet, –szociológia*” címen kötetbe foglalt újabb „termését”. Kereken húsz éve ugyanis annak, hogy az *Educatio* kiadásában megjelent, kibővített kandidátusi értekezését – *A magyar oktatás második államosítása* – „informális tanítványként” dedikálta számomra, utalva a ’80-as években egyetemi szakdolgozata okán kialakult szakmai-baráti kapcsolatainkra. Ez a kapcsolat, opponensi vélemények, lektori bírálatok, kölcsönös hivatkozások igazolhatják, azóta is töretlen. Legfeljebb a szereposztás módosult az elmúlt évek során: az „informális mester” olykor – és mind gyakrabban – „informális tanítványként” okulva figyeli a pálya kiteljesedését.

Nagy Péter Tibor kutatásai, publikációi új fejezetet nyitottak a hazai neveléstörténet-írásban. A két világháború közötti, elsősorban az 1930-as évekbeli magyar oktatáspolitikai liberális hagyományainktól eltérő, etatista jellegének széles körű kutatáson alapuló, revelációértékű feldolgozását követően kutatói érdeklődése mindinkább átfogta a modern magyarországi oktatási rendszer kialakulásának és kibontakozásának évtizedeit, a „növekvő állam” mind nyomasztóbb „árnyékának” súlyosbodó, napjainkig ható következményeit. (Lásd: a Gondolat kiadónál 2011-ben megjelent – korábban az *Iskolakultúra* révén ismertté vált – nagydoktori értekezését, amely „*A növekvő állam árnyékában*” címet viseli.) Figyelme – a téma természetéből adódóan – értelemszerűen kiterjedt az oktatáspolitikai két „főszereplőjének” változó viszonyára, az állam és az egyház bonyolult kapcsolatrendszerére; ez a szál – napjainkig követhetően – újra és újra megjelenik egyház- és vallástörténeti tárgyú munkáiban is.

Nagy Péter Tibor munkásságának jellemző vonása, hogy az oktatáspolitikai-történeti kutatások ma már hagyományosnak tekinthető forrásbázisa és módszertani eszköztára is kibővült nála, a történetileg feldolgozható források és értelmezésük mind szélesebb körére terjedt ki; új szempontokkal, új megközelítésmódokkal, új metodikákkal gazdagodott. A történeti szociológia szempontrendszerének és metodológiájának alkalmazása – *Karády Viktor szellemi hatása nyomán* – új elemekkel gazdagította, kiteljesítette, komplexebbé tette Nagy Péter Tibor történelemszemléletét, világlátását.

A jelen kötet nyolc tanulmánya ennek a táguló látásmódnak, a neveléstörténeti tradicionális szemléletét a társadalomtörténet, az oktatáspolitikai-történet és a történeti szociológia eszközeivel bővítő, gazdagító, komplexebb problémakezelésének a tárgyiasult bizonyítéka. A korábban már publikált tanulmányok egységes szempontú átdolgozása és összerendezése a metodika újszerűségén túlmutatóan új, olykor

meghökkenítő, továbbgondolásra és vitára ösztönző összefüggéseket, hipotéziseket és tanulságos következtetéseket eredményezett.

Közülük említék – a figyelemfelkeltés szándékával – néhányat.

Az első fejezet (*Neveléstörténet-óra*) írásai új szerepértelmezésben mutatják be az oktatásügy hagyományos ágenseit, az egyházat és az államot. A „modernizációellenes” egyház sztereotípiájával szemben – a téma szakirodalmának újraértelmezésével – tárgyyszerűen mutatja be az európai egyházi modernizációs törekvések társadalom- és oktatáspolitikai-történeti összefüggésekbe ágyazott tényeit (és a történet sajátos magyarországi tükröképét), valamint az állam eltérő mértékű és jellegű magyarországi és európai jelenlétét, befolyását az egyház- és oktatáspolitikai világában.

A második fejezet – *Problématörténet* – tanulmányai az oktatáspolitikai-történeti és a történetiszociológiai megközelítéssel eredeti módon interpretálnak bizonyos neveléstörténeti jelenségeket. Ilyen az alternativitás közkeletűen szűk jelentéstartományát kitágító felfogása, az alternativitás oktatástörténeti változatainak széles körű bemutatása és további kutatásokra ösztönző értelmezése. Ilyen a tágabb kontextusba helyezett taneszköztörténet társadalom- és oktatáspolitikai-történeti szempontú megközelítése, valamint a „munkaerőpiac” jelenségének, modern fogalmának tényekkel alátámasztott, meggyőző visszavetítése, „múltba helyezése”.

A harmadik – *Kutatás* című – fejezetben olvasható dolgozatok pedig három forráscsoport: a népszámlálási adatok, az iskolai anyagkönyvek, továbbá a más indítatású közvélemény-kutatások komplex feldolgozásában rejlő lehetőségekre, ezen források társadalom-, politika-, mentalitás- és oktatástörténeti célú „hasznosítására” mutatnak tanulságos, további kutatásokra és szakmai vitákra is ösztönző példákat.

Érdemes tehát a Tisztelt Olvasónak alaposabban is betekinteni a kissé talányos fejezet- és tanulmánycímek mögé. Az olykor talán mozaikszerűen bemutatott események és a továbbgondolásra ösztönző értelmezések új megközelítésekben tárják elénk a neveléstörténet megannyi, mindeddig feltáratlan vagy kevésbé ismert összefüggését, és új perspektívákat kínálnak a további kutatások számára is.

Budapest, 2012. április 15.

Kelemen Elemér

I. NEVELÉSTÖRTÉNET-ÓRA

I.1. EGY ISMERT SZEREPLŐ

A történettudós, illetve a főiskolákon, egyetemeken oktató történész általában csak egy-egy korszakkal foglalkozik, igen kevés olyan történész van, akinek egyszerre kellene kialakítani álláspontját a középkortörténet és a legújabbkor-történet kérdéseivel kapcsolatban – a neveléstörténész viszont (miközben tudósként ugyanúgy legfeljebb egy-egy korszakhoz kötött) felsőoktatásban dolgozóként kénytelen olyan évszázadokról is beszélni, melyben nem jártas. A művelődéstörténeti, pedagógiai, eszmetörténeti, iskolatörténeti paradigmákban mozgó neveléstörténészekhez hasonlóan a szociológiai szemléletű neveléstörténésznek is ki kellett alakítania a maga módszerét: ennek lényege a nagy történeti folyamatok másodlagos szakirodalmon alapuló megismerése, és olyan narratívák kialakítása, melyek az intézményes oktatás társadalmi szereplőiről – ez esetben az egyházakról – elméletileg is értelmezhető képet adnak.

Bevezető megjegyzések

11

Amikor az *Új Pedagógiai Szemle*¹ felkérését megkaptam, hogy szóljak hozzá az egyház – iskola – modernizáció kérdéséhez, úgy próbáltam munkához fogni, ahogy általában: újraolvastam az egyház és állam 19–20. századi viszonyával kapcsolatos – részben már más cikkeimben felhasznált – feljegyzéseimet és vázlataimat. A tanulmány – gondoltam – választ fog adni arra, hogyan működtek hármasszerepükben – azaz mint az oktatáspolitikai egészét befolyásoló szereplők, mint nem általuk fenntartott intézmények, hit és erkölcsoktatását szervezők és végül – de nem utolsósorban – mint iskolafenntartók. (Nagy 1995) Ez lett volna az egyszerűbb megoldás, valami olyasmit írtam volna, amihez – remélem – értek. Ehelyett végül az alábbi – talán izgalmasabb, de mindenképpen felületesebb – gondolat kíséret született. Nem vagyok közép- és kora-újkor történész – kérem tehát az olvasót fokozott gyanakvással fogadja az alábbiakat.²

¹ E szöveg erősen támaszkodik Az egyház és a modernizáció az oktatástörténetben. In *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. 4. sz. 73–87. p. című tanulmányomra

² A szerkesztőség által is provokatívnak tartott írásra nem érkezett azt vitató ellencikk

Egyház és modernizáció mint szembenálló fogalmak

A modernizáció fogalmával és értelmezésével könyvtárnyi szakirodalom foglalkozik. Az oktatás és a modernizáció viszonyának kérdése – minimum – kétféleképpen értelmezhető: milyen szerepet töltött be az oktatás a modernizáció egészében, illetve: hogyan értelmezhető *magának az oktatásnak a modernizációja*. Az elsőt – az oktatás elterjedésének szerepét – Lerner máig fontosnak tartott műve oly mértékig hangsúlyozza, hogy az egyes társadalmak modernizációs szintjének összevetésekor a négy alapvető „mutató” egyikének választotta az oktatás eredményét: az írástudást. (További mutatók: urbanizáció, tömegkommunikáció, választójog)(Lerner 1958) A másodikat, az oktatás modernizációját – egész iskolatípusok, tantervek, oktatási törvények elemzésével – neveléstörténet-írásunk igen alaposan elemezte. (Kelemen 1994, Mann 1993, Felkai 1983, Szabolcs)

Az egyház és a modernizáció témaköre látszólag egyszerűbb: a modernizációs teóriák zöme az egyházat a modernizációval szembenálló jelenségként értelmezi: hiszen, már Max Weber Entzeuberungról (mondjuk: varázstalanításról) beszél, F.-X. Kaufmann definíciójában a szekularizáció előfeltétele a modernizációnak, Dahrendorf pedig a modernizáció lényegét az opciók (egyéni választási lehetőségek) növekedésében és a ligaturák (kötelékek) csökkenésében definiálja. (Tomka 1988, Papp 1987). (Bruce 1992)

Első megközelítésben tehát az egyházak társadalmi szerepének egymással szembenálló fogalmak, hiszen éppen azzal definiáljuk a modernizációt, hogy ez egyén (illetve egyénekből álló társadalom) – tudatában, mindennapi gyakorlatában, munkakörülményeiben, családi viszonyaiban, jogi viszonyaiban – megszabadul mindazoktól a kötelékektől, melyeket az egyházak képviseltek a történelem során.

Az egyház egyes csoportjainak modernizációs funkciója a középkorban

A fenti megközelítéssel szembeszegezhető érvek közül kiemelten fontosak azok, melyek az egyházak modernizációs szerepét *éppen* azokban az *egyházon belüli* tendenciákban pillantják meg, melyek eszmeileg és gyakorlatilag az egyház és állam szétválasztása, illetve a szekularizáció irányába hatottak.

Megítélésünk szerint ilyen tendenciák az egyházban – *nagypolitikai* értelemben – 1250 óta érhetők nyomon.

Az állam és az egyház kettőssége ugyan már a XI. század elejétől a teológiai, filozófiai, politikai gondolkodás egyik alapkérdése, e viták háttérében azonban egészen 1250-ig (II. Frigyes császár haláláig) a pápaság és a császárság küzdelme állt: két olyan erőé, mely az *univerzalizmus* eszméje mentén az „egész világ” egyesítését tűzte ki célul. Mindkét hatalom kétségbe vonta a tőle független elemek (pl. független királyságok, szellemi központok) létezésének jogosságát, mindkét hatalom a másik maga alá rendelésére törekedett, s végül mindkét hatalom szinte egyformán szakralizálta, szentnek, isteni eredetűnek nyilvánította a maga hatalmát és hatalmi igényeit. (Seidler 1976)

A 13. század közepe azonban nemcsak nagypolitikai okokból jelent teljesen új kihívást a kor gondolkodó értelmisége számára, hanem alapvető *oktatáspolitikai* okokból is. (Magyarországon talán szokatlan e kifejezés középkor-történeti használata, bár mióta Mészáros István remek tanulmányt írt Pázmány oktatáspolitikájáról, az „anglomániával” vádaskodó kritika kissé alábbhagyott.) (Mészáros: 1990)

Erre az új oktatáspolitikai kihívásra adott válasz az első olyan modernizációs tett, mely egy jól meghatározható egyházi csoporthoz (szerzetesrendhez ill. teológusközösséghez) köthető.

Ez az oktatáspolitikai kihívás: az egyetem „tömegesedése”, illetve a hatékony tanulás iránti igény, a relatív specializáció iránti igény növekedése. A didaktikus, célzott tanulásra alkalmas arisztotelészi logika ekkoriban erősödik fel a korábban uralkodó platonizmussal szemben: s nem véletlen, hogy elsőként nem az egyházi hierarchia által ellenőrzött egyetemeken válik az hivatalossá, hanem az 1227-ben létrejött első világi egyetemen, Nápolyban, mely hivatalnok és bíróképző, erősen racionális és állami szabályozású intézmény. Tanárainak nagy része nem világi pap, hanem dominikánus szerzetes. (Kornis 1944, Bowen 1972–1981)

A világi papsággal – és a jórészt általuk ellenőrzött egyetemekkel szemben – a kor legmodernebb szerzetesrendje (a dominikánus) arisztotelianus logikával száll a harcba s az 1230-s évektől az 1250-s évek végéig tartó küzdelemben veszi át a hatalmat a párizsi egyetemen.

Az „egyetemi modernizáció” és az államot az egyháztól „elválasztó” „nagypolitikai” modernizáció *Aquinói Tamás* (1224–1274) 1250 után keletkezett munkáiban kapcsolódik össze.

A racionalista – azaz a XII-XIII. század miszticizmusát elutasító – egyetemi tanár *nemcsak Arisztotelész gondolkodási módszerének, hanem Politikájának érdemi integrációját is elvégzi*. A görög bölcs közismerten azt hirdette: többféle politikai rend lehet morálisan helyes, a jó polgár a maga rendjét szolgálja – Tamás írta le először, hogy az állam céljait a vallástól függetlenül is lehet vizsgálni, s hogy a nem keresztény államokat is el kell ismerni. (Southern 1987, Le Goff 1979)

Kétségtelen, hogy Aquinói Tamás politikai filozófiája még magán viseli a korábbi vitát (amelyben ő a császár ellen a pápai hatalom oldalán áll). A modernizáció, a szekularizáció felé mutat viszont, hogy a középkori tételt, hogy az állami és jogintézmények a bűn és emberi gyarlóság eredményeképpen jöttek létre – elutasította. *Az ember politikai és társadalmi állat, az állam működése természetes, a vallástól elkülöníthető, célja a közös.*

Aquinói Tamás nézetei – teológiai nyelvezetük dacára – ezért válhattak az állam és egyház „összefonódását” helyeslők és az abból kilépni szándékozók hatalmi küzdelmének legfontosabb ideológiai momentumává. *A hagyományos gondolkodású, világi befolyásukhoz ragaszkodó püspökök és a tomista dominikánusok sok évtizedes harca az egyetemek ellenőrzéséért ezért tekinthető a modernizáció egyik legkorábbi ütközetének.*

Magyarországon akkoriban persze még nincsen egyetem. De a magyar papok legjobbjai – az egyházi és állami kormányzat funkcionáriusai – már külföldi egyetemekről hozzák magukkal a kor alapkonfliktusának tudatát. Az állam és egyház konfliktusa – mely II. András többszöri kiátkozásában is megjelent – példátlan

gyorsasággal teremti meg az új egyházi elit magyarországi importjának igényét – már a rendalapító halálának évében (1221-ben), páratlanul kicsiny történelmi fázis-késéssel – jelenik meg az első magyar dominikánus kolostor, hogy azután a következő évtizedekben (azaz már Tamás működése alatt) hatalmas karriert fusson be – a magyarországi egyháziaknál sokkal iskolázottabb tagokat felvonultató – rend. A magyarországi egyházi vezetés zsinati határozattal kísérte meg útját állni, hogy a rendtagok – a vezetők engedélye nélkül – külföldi egyetemeken tájékozódjanak a kor szellemi-politikai küzdelmeiről. (Mészáros 1981, Szántó 1988)

Az oktatáspolitikai értelemben vett modernizáció másik fontos központja Oxford, ahol a dominikánusok nagy ellenfelei a racionalizmust és arisztotelianizmust elutasító *ferencesek* ellenőrzik az egyetemi pozíciókat. A teológiai filozófiai értelemben „reakciós” gondolkodás sajátos mellékterméke, hogy a spekulatív viták helyett fellendítik az empirikus tudományosságot, a matematikát és a természettudományt: nem véletlen, hogy itt lesz professzor – teológiai okokból végül betiltott – a modern természettudományos gondolkodás egyik első figurája: Roger Bacon (1215–1294), vagy az ötven évvel későbbi nemzedékhez tartozó Duns-Scot. (Seidler 1967)

A következő évszázad nagy teológiai vitájának sorsa – a realizmus és nominalizmus vitájáról van szó – rendkívüli erővel jelzi: az egyes teológuscsoportok vitája – ha közben hozzáérnek a politikai feltételek – társadalompolitikai és oktatáspolitikai üggyé válhat. A két szembenálló teológuscsoport ugyan már a 11. században létezett, az állam és egyház konfliktusa kellett ahhoz, hogy a vita jelentősége megnőjön, s a 14. századi egyetemek legfontosabb pozicionális küzdelmévé *Occam* (1285–1349) ferences szerzetes követőinek jelenléte illetve kizárása váljon. Occam – *filozófiai* okokból elutasítva az általánosan létező fogalmak realitását, s csak az egyedi konkrét dolgok létezését ismerve el (erről szolt ugyanis a „realizmus vita”) – hihetetlenül fontos *ideológiai* eredményre, azaz a vallás és a tudomány közötti határ meghúzására jutott, melynek viszont *politikai* tanulsága lett: a pápa hatalmának kétségbevonása, az államok teljes függetlenségének kimondása, az egyházon belüli – nőket és világiakat is bevonó – zsinati elv megfogalmazása. Az *oktatáspolitikai* következmény pedig, hogy a pápa által kiátkozott, de Bajor Lajos által megvédett – s itt óhatatlanul Luther későbbi története ötlük eszünkbe – egykori szerzetes tanítványai az 1320-as évekre lényegében elfoglalták az egyetemeket – köztük Párizst. Európa-szerte egyetemi tananyag lett tehát a világi és vallási ügyek elválasztottságának tana.

Három okunk volt rá, hogy elidőzzünk ezeknél a középkori problémáknál.

Egyrészt be szeretnénk volna mutatni, hogy a klasszikusan nyilvántartott modernizációs áramlatokat – azaz a reneszánszot és a reformációt – megelőzően is az európai történelem egyik alapkérdése volt az egyházi és állami hatalom, vallási és világi ügyek elválása.

Másfelől: míg „a pápa vagy császár” „pápa vagy zsinat” harcok – középiskolai történelemtankönyv szinten legalábbis – jól ismertek: kevésbé van jelen tudatunkban a tény, hogy ennek mellékterméke: egy professzionális értelmiség (egyelőre szerzetesrendi) létrejötte, mely minden modernizáció alapfeltétele.

Harmadrészt – és ez egy oktatáspolitikai cikkben talán különösen indokolt – szeretnénk volna megragadni a modernizáció első *oktatáspolitikai értelemben releváns* pillanatát: kétségtelenül a 13 században történik először, hogy a konfliktusoknak

nemcsak legfontosabb helyszíne az egyetem, hanem az ütközetek egyik legfontosabb célja is az egyetemi pozíciók birtoklásának megszerzése.

A középkor végétől kezdve az egyház – állam összefonódás további felszámolásának vezérlőpozíciója fokozatosan kisiklik az egyházi értelmiség kezéből, így a reneszánsz idején az egyház – gyakorlatilag a maga egészében – a modernizáció ellenzékébe kerül. A politikai filozófiákat már világi értelmiségiek – mint Dante – vagy politikusok, – mint Machiavelli – fogalmazzák meg. Hasonlóképpen a tudományos és művészeti megújulás is kikerül a kolostorokból: kialakul a világi természettudományosság, a kereszténységtől független művészet. Az egyetemek presztízsharcában pedig az észak itáliai, a modern és tradicionális egyházaiktól egyaránt független intézmények törnek az élre.

Az egyházak sokoldalú modernizációs funkciója a reformáció idején

A protestantizmust – annak ellenére, hogy sok helyen vált államegyházzá – a szekularizációs folyamat egyik döntő elemének tekintik – néha még maguk a protestáns teológusok, pl. Gogarten is – ebben az értelemben mindenképpen modernizációs faktor. (A protestáns felekezetek néhány objektív szekularizáló sajátossága a papi rend elkülönültségének megszűntetése, a Tanítói Szent Hivatal létének (és lehetőségének) elutasítása, a predesztináció tanából következő viselkedési formák stb.) (Vályi 1984:200)

A protestantizmus azonban nemcsak teológiai illetve tudati értelemben és immár *nemcsak a szekularizáción keresztül modernizál*. Bármelyik elméletet nézzük a protestantizmus és a polgárosodás kapcsolatáról: ezek pusztán abban különböznek egymástól, hogy mást tekintenek oknak és mást okozatnak: abban tökéletes egyetértés mutatkozik, hogy a kettő között összefüggés van, hogy a protestantizmus Európában – legalábbis a 16-17 században – abban az értelemben is a modernizáció aktora, hogy a modernizáció élén járó polgárságnak a vallása. (Lendvai 1986)

Teljesen új jelenség – és itt ismét ne mélyedjünk el abban, hogy a protestáns bibliaolvasási igény által kiváltott tömeges alfabetizáció generálja a polgárosodást, vagy a polgári társadalom alfabetizációs igénye „rendel magához” éppen egy olyan vallást, mely a mindennapi egyéni bibliaolvasáson alapul – a tömeges alfabetizáció. A protestáns iskolarendszerben – szerte Európában – korábban elképzelhetetlen arányban tanulnak olvasni. (A modernizáció minden definíciójában szerepel az írni-olvasni tudás elterjedése a társadalomban.) Az alfabetizációs igény óriási keresletet teremt az írni-olvasni *tanításra alkalmas* egyének képzésére – ez az egész iskolarendszerre kihat – elhelyezkedési lehetőséget teremt az iskolát be nem fejezett, az iskolából valamely okból kivált *diákok* tömegei számára.

A népesség általános alfabetizációja – az iskolázás legújabb kori inflációjával azonos logika alapján – szükségessé teszi, hogy a felsőbb társadalmi csoportok emeljék iskolázottságukat, *a normatív különbségek fenntartása* végett: ettől válik általánossá a felsőbb csoportokban az igény, hogy akkor is iskoláztassák a gyerekeket, ha azok semmivel sem polgárabb életet fognak élni, mint szüleik.

A protestáns felekezetek számának növekedése éppolyan intellektuális kihívást jelentett, mint a katolikus megújulás ellentámadása: ez állandó intenzív egyetemi intellektuális életet tesz szükségessé protestáns körökben. A protestantizmus kihívása a katolicizmusban is óriási iskolázási mozgást indított el. A tridenti zsinat kétféle határozata: a papképzés reformja és a plébániai iskolák szervezetése közül a második az iskolázási expanzió egyik alapelemévé válik. A jezsuita Ratio Studiorum (1588) először terem egyfajta *világtantervet*: a nemzetközi jezsuita oktatási rendszer korlátlan *átjárhatósága* is a modernizáció egyik alapeleme.

Az iskolák *tananyaga* a reformáció ellenére nem sokat változik – e vonatkozásban nem beszélhetünk polgárosodásról, vagy modernizációról. Az iskolák módszerei és szemlélete azonban határozottan átalakultak. A *Ratke* (1571-1635) nevéhez kötődő – 1612-re elkészült – oktatásügyi tervezet, végül is nem lett ugyan német birodalmi törvény, de a német államok jó része külön-külön elfogadta, illetve bevezette annak elemeit. Ratke és tanítványi köre által készített módszertani útmutatók és tankönyvek az empirizmus alapján a tapasztalatból indultak, az egyesből az általános felé haladtak – szembefordulva a skolasztika tanítási módszereivel és szemléletével. (Fináczy 1927)

A protestantizmus tehát már több értelemben *tölt be modernizációs* funkciót, mint a középkori egyház fentebb felsorolt erői:

1. Továbbviszi a dominikánusok által elindított állam-egyház „szétválasztási” (kvázi szekularizációs) folyamatot;
2. Nem pusztán a „fejedelmek dolgát”, a politikát választja el az egyháztól, hanem a „polgárok dolgát”, pl. a kereskedelmet is a vallási normáktól;
3. Nem pusztán az egyetemeken fejti ki tevékenységét, hanem tömegesen alfabetizál, illetve emeli a társadalom egészének iskolázás iránti igényét;
4. A tömeges iskolázás – tömeges tankönyvkiadás bizonyos módszertani modernizációt is behoz az iskolázásba.
5. A protestantizmus kihívása a katolikus egyház oktatási tevékenységét is teljes egészében átalakította, és egyfajta versengést indított be;

A legutolsó pont hatását nem lehet túlhangsúlyozni: megérkeztünk ugyanis a felekezetek – felekezeti csoportok iskolázási versenyének kérdéséhez – az pedig közismert (legalábbis az oktatáskutatók több évtizede erről beszélnek nálunk) hogy a nyugat-európai *oktatási expanzió* legfontosabb magyarázata éppen a csoportok közötti versengés. (Archer 1979, 1988, Halász 1981) *Az oktatási expanzió pedig az oktatás modernizáló hatásának alapeleme.*

Az „általánosság” szintjén akár véget is érhetne hozzászólásunk: hiszen bemutattuk, hogy

- a) a középkori és koraújkorai egyházak intézményrendszere hogyan „termelte ki” a modernizáció legfontosabb *általános* feltételét az „elő-szekularizációt”
- b) a középkor egyházi világa hogyan termelte ki az egyetemi oktatás tömegesedését és intézményesülését, a reformáció és ellenreformáció összecsapása pedig hogyan vezetett a közoktatás expanziójához: azaz hogyan vettek részt az egyházak a modernizáció *sajátosan oktatási* vonatkozásában.

Egészen a 18. századig az egyházakon belül zajlott a modernizátorok és visszahúzó harca – illetve az egyház és társadalom viszonyában objektívalódott maga a modernizáció. *A 18-19. századtól a modernizáló szerepet átveszi az állam* (pl. a jezsuita rendre mért egész Európát érintő csapás, a porosz frigyési militarizáció, a Code Napoleon, az angol gyári törvény stb. mellékhatásaként).

A kérdés, amit kaptunk azonban *a magyar* oktatás és az egyház közötti modernizációs kapcsolatra vonatkozott, így annak sajátosságaira is ki kell még térnünk.

Egyház és modernizáció Magyarországon

Ez idáig a modernizáció néhány alapvető, általános szegmensével kapcsolatban vizsgáltuk az egyházak szerepét.

Nem ejtettünk szót azonban arról, hogy önmagában azzal, hogy a „modernizáció” kifejezést használatba vesszük, elfogadunk egy előfeltevést: azt, hogy a történelemnek van egy *centruma*, s hogy ennek a centrumnak az útja maga *a* haladás (technikai fejlődés, polgárosodás, szabadságjogok növekedése stb.). Ebből az előfeltevésből következik, hogy minden olyan társadalmi tevékenység modernizációs tevékenység, mely ennek a centrumnak a normáihoz viszi közelebb a *perifériát*.

A fenti – persze erősen egyszerűsített – előfeltevés alapján a centrumtól kissé elmaradott térségekben az egyházak aktivitását e szempontból is meg kell vizsgálnunk.

A 10. századtól kezdve a magyar, cseh, lengyel területekre települt szerzetesrendek egyértelműen *civilizátorok* voltak: a földművelést, az íráskultúrát, a jogszolgáltatást, a közigazgatást – az élet bármely területét – vizsgálva az egyház e társadalmak modernizálásának alapvető faktora volt. Az államot-egyházat elválasztó teológiai filozófiai küzdelmekben azonban hiába keresnénk „magyar” papokat.

A magyar protestantizmus és a polgárosodottság szintje között – hasonlóképpen – hiába keresnénk összefüggést.

A magyarországi polgárosodottság mértékénél, vagy a magyar papság teológiai érdeklődésénél fejlettségénél fontosabb magyarító tényező a világpolitika: a török birodalom a XVI. század közepére mélyen benyomult az ország szívébe, és Erdélyt is érdekkörébe vonta. (Magyarország 1985)

Ez két – témánk szempontjából fontos – eredménnyel járt:

Először is megszakadt az a kapcsolat, az a kontroll, mellyel a katolikus püspökök tartományaik vallás és közoktatásügyét igazgatták. Mivel azonban a lakosság természetes módon igényelte „a vallás- és közoktatásügy” továbbműködtetését, spontán módon gondoskodni kellett a vallás- és közoktatásügy további igazgatásáról. Mivel azonban nemcsak a püspökök, hanem a magyar államgépezet is eltűnt a törökök által megszállt területekről a lakosság önszerveződni volt kénytelen és ennek az *önszerveződésnek* kellett alávetnie a vallás- és közoktatásügyet is. Ennek ideológiájaként pedig a protestantizmus kínálkozott, mégpedig egyrészt a *világi kontroll* intézménye révén, másrészt a katolikus egyháztól független *új hierarchia* felépítése révén.

A másik eredmény hogy egyértelművé vált, hogy Magyarország közepén stabilizálódik Európa és a Török Birodalom határa, ezért:

- a) nem alakulhatott ki az török megszállók és a „magyar egyház” között olyan viszony, mely pl. a Moszkvától és Rómától egyaránt reménytelenül elszigetelt szerb egyház és a török megszállók között természetes módon létrejött és nem tette szükségessé annak az egyháznak a „reformálódását”, elkerülhetetlenné tette viszont a *helyzet folyamatos újraértékelését és szabad elemzését* a magyarországi egyházi gondolkodók számára. Ezt a változó helyzetet az ezzel kapcsolatos attitűdöket az iskolarendszerben is közvetíteni kellett. (Magyarország 1985)
- b) A török hódoltság magyar elitjének – ahhoz, hogy együtt tudjon élni a helyzetével – olyan ideológiára volt szüksége, mely megjeleníti eltérő érdekeit és világszemléletét a világpolitikai okokból az ellenreformáció oldalára sodródó *Habsburg házzal szemben*.
- c) A nemzetközi garanciákon, azaz a protestáns hatalmak és a Habsburg ház, Isztanbul és „Európa” egyensúlyán alapult Erdély relatív függetlensége. Erdély épp ezért vált a vallásszabadság földjévé, *az adminisztratív eszközök kisebb jelentősége megnövelte az iskolaállítást és a hitvitázás jelentőségét a helyi katolikus lutheránus, kálvinista, unitárius értelmiség versenyében*.
- d) Nyugat-Magyarország elitjének – mely védelmet a további török expanzió ellen csak a Habsburgoktól várhatott – előbb-utóbb rekatolizálnia kellett, már csak azért is, mert erősen megnőtt a hatalom *káder-választéka*: a menekült egyházi apparátusok és a török hódoltság területéről emigrált nemesség sajátos „iskolázottsági sűrűséget” idézett elő az egyébként is fejlettebb területeken. (A magyar 1988)

A többfélekezethetőség és a párhuzamos iskolarendszer tehát nem belső fejlődés eredményeképpen, hanem világpolitikai okokból terjedt el Magyarországon. Ennek következtében e korban – csak ellentmondásosan érvényesülhettek a protestantizmus modernizációs hatásai: erős polgárság, a polgári létmódból következő iskolázási igények hiányában a protestantizmus „szekularizációs hatása” nagyságrendileg gyengébb maradt.

A modernizáció fontos elemének tekinthető viszont *az iskolázás rendszerré formálódása*, egységesülése és átjárhatósága, mely egyértelműen összefügg a reformáció és ellenreformáció folyamatával.

A protestáns partikula-rendszer a modernizáló standardizáció egyik módjának tekinthető, hiszen itt az anyaiskola – a sárospataki és debreceni központ – nevezi ki az iskolarektorokat, és mintaként szolgál az iskolák belső rendjére és tananyagára. Az 1648-as sárospataki zsinat a négy megye számára hozott kötelező határozatokat az iskolaszervezettel kapcsolatban. (A magyar 1988:69)

Országgyűlés elé is – történetében először – a katolikus egyházzal kapcsolatban kerül az oktatásügy, 1548-ban. (Magyarország 1985: 549)

A katolikusoknál az egyes iskolák szabályzatai maguk határozták meg a tananyagot, de mivel írásba foglalták, ezáltal az iskolalátogatók által ellenőrizhetővé vált, s az iskolákra nyomást lehetett gyakorolni, hogy bizonyos műveltségelemeket

emeljenek be vagy ejtsenek ki. A jezsuita rend saját nemzetközi szabályaival, szigorú tantervével e normák erősödéséhez járult hozzá.

Az esztergomi érsek vezetésével összeülő nagyszombati zsinat 1560-ban gyakorlatilag megeremtette az első közoktatási rendszert: elrendelte, hogy minden plébániának tanítót kell alkalmaznia. Standardizálta, hogy a tanítók tanultságát és feddhetetlen előéletét ellenőrizni kell. (A magyar 1988:59) A plébánosok voltak a tanítók rendszeres ellenőrei – öt-tízévenként pedig általános felügyeleti látogatót kapott minden iskola. Az 1611-es zsinat előírta, – hogy a tanulásra alkalmasokról listát kell vezetni, hogy világiakat kell megbízni arra, hogy az iskoláztatási „kötelezettséget” – azaz az erre vonatkozó egyházi javaslatot hajtsák be.

A reformáció-ellenreformáció versengésének másik modernizáló hatása – az iskolarendszer méretének megnövelése és rendszerre szerveződése – Magyarországon is érvényesült.

Még fontosabb, hogy a fentebb jelzett *sajátos perifériaszpecifikus modernizáció-funkciót egyértelműen ellátta a magyar protestantizmus – megerősítette a magyar iskolázás Európába integráltságát*. A protestáns iskolák élére az egyházi vezetők leginkább az országtól távol nagy műveltséget szerzett embereket állítottak, az iskolák legfontosabb feladatává tették, hogy olyan diákokat képezzenek, akik nyugat-európai protestáns egyetemeken megállják helyüket. (Csak Wittenbergbe 1526 és 1560 között 200 magyar tanuló ment ki!) Ez elkerülhetetlenné tette, hogy a magyarországi protestáns iskolák tananyagválasztásukban ne maradjanak el a nyugat-európai társaiktól.

A válaszképpen rohamosan növekvő *jezsuita* iskolarendszer pedig a nemzetközi Ratio Studiorum alapján, külföldi származású iskolavezetőkkel garantálta, hogy a magyar iskolarendszer az európai rendszer része maradjon.

Egyházak szemben a modernizáló állammal

A tény, hogy a magyar iskolarendszer méretét pusztán a felekezeti versengés határozta meg és nem az egyéb gazdasági társadalmi igények, azonban hamarosan visszaütdött. Mivel az iskolák szinte kizárólag a felekezetek közötti verseny céljára jöttek létre (és nem a polgárság igényeit szolgálták ki) megerősödött az arra irányuló kontroll, hogy az iskolai tananyag ne pragmatikus legyen, hanem ünnepnapit tudást közvetítsen. A 17-18. század folyamán tiltották az anyanyelvű beszédet, az iskolák tananyagában az antik auktorok dominánsak maradtak.

Sokaknak nyilván ellenszenves az állításom, de azt gondolom, hogy a 17-18 század magyar ellenreformációs illetve katolizáló tendenciáiban az iskolaügy éppen azért jutott óriási jelentőségre, mert ez – néhány véres eseményt leszámítva – közel sem volt olyan erőszakos, mint a többi Habsburg tartományban. Az európai koalíció által felszabadított, még mindig hatalmas Török Birodalom határán fekvő, kompromisszumos szatmári békével pacifikált Magyarországon rendőri, bírói, katonai eszközökkel nem lehetett küzdeni a protestánsok ellen: az iskolák megszerzése illetve autonómiájuk korlátozása éppen ezért vált a Habsburg hatalom egyik legfontosabb céljává. A másik oldalon pedig az iskolák védelmezése minden befolyástól

és változástól a konzervatív protestáns egyházi vezetés hatalmát legitímálta. (Kosáry 1980)

A 16-17. század izgalmas politikai alternatívája: a katolikusként gyűlölt, de mégiscsak európai Habsburg hatalom, a pogányként és ázsiaiként gyűlölt, de téríteni nem akaró török hatalom közötti *választás* volt: hasonlóképpen vitatni lehetett a „magyar egység” vagy „magyar függetlenség” alternatíváit, lehetett mérlegelni a különféle integrációs vagy dezintegrációs stratégiák hasznait és kárait. Az iskolában és a templomi prédikációban a bibliai kérdések túlsúlya senkit nem zavart: az ószövetségi zsidó próféták és politikusok példázatai közvetlen üzeneteket hordoztak a kortársak számára. (Magyarország 1985:486–497)

A török alól történő felszabadulással ez a kontextus elenyészett. A protestáns Kélet-Magyarország a 18. században a Habsburg Birodalom részévé vált – a világpolitikai alternatívákon gondolkodni mintegy feleslegessé vált. A birodalom – minden mérhető jegy szerint a modernizáció útjára lépett, hatalmas telepítéseket szervezett, utakat épített. A magyarországi református egyház vezetése – régi reflexekkel és csoportérdekeinek tudatos védelmében is – nem érdeklődött a központi hatalom e jegyei iránt: továbbra is pusztán a *katolikus ellenfelet* látta benne.

Itt ütött vissza, hogy a protestáns hierarchia aránytalanul erősebb volt, mint a protestáns társadalom: minden belső kritika – jöjjön az akár Bessenyeitől, akár Maróthi professzortól (mindkettőjüket igen hamar elcsapták egyházi funkciójukból) – elutasításra talált. (Kosáry 1980)

A felvilágosult abszolútizmus modernizáló törekvései az iskolát már nem felekezeti műveltében, hanem korszerűtlenségében támadták: *az egyházi vezetés számára azonban az iskolák minden sajátossága az egyházi autonómia részévé és szinte „teológiai kérdéssé” válik*: nincs helye sem a laikusok beleszólásának, sem a Ratio Educationis modernizáló törekvéseinek. (Ami modern lépés történik, azt végül is az állami intézkedések kihívására adott válaszként a világi erők fogalmazzák meg: mint pl. Erdélyben, az 1790-es években a latin nyelv kizárását az elemi iskolából.)

Hiába járunk a felvilágosodás (majd az ipari forradalom) századában: *az iskolák dolga a felekezetiiség védelme, és nem a modern eszmékkel való kísérletezgetés*, a modern társadalomba való beilleszkedés. A kálvinista iskolák nyelve a latin marad, tantervüket klasszikus írók, teológia és egyháztörténet uralják. A történelemnek, a földrajznak, a modern nyelveknek és a természettudományoknak egészen az 1830-as évekig csak rövid periódusokra jut hely a kálvinista iskolákban. A 17-19. században megváltozik a világ: új eszmék járják át a holland, svájci kálvinista egyetemeket. Ezek a modern tendenciák azonban már nem törnek be Magyarországra – egyre kevesebb diák is tanul ezeken az egyetemeken – és nem pusztán a Habsburg abszolútizmus korlátozó törekvései miatt, hanem pl. azért is, mert nem tanulnak németül, hollandul. (A magyar 1988)

A lutheránus iskolák a modernizáció felzárkóztató sajátosságával inkább rendelkeznek: Bél Mátyás követői a 18. században Francke Halle-i iskoláját próbálják másolni – de kétségtelen antimodernizációs sajátosság, hogy a latin 1841-ig a lutheránus iskolák hivatalos nyelve marad.

A katolikus iskolarendszerben a modern faktort ekkoriban már nem az évszázados szabályokhoz ragaszkodó jezsuiták, hanem a – helyi nemesség és polgárság

tandíjából, örökgyáásaiból élő – *piaristák* képviselték, utat nyitva tananyagukban a nemzeti történelemnek, földrajznak és magyar nyelvek, később pedig szakképzéssel is kísérleteztek. Jellemző azonban, hogy a katolikus egyházi iskolarendszerben nem a modern és konzervatív erők harca hozta meg az áttörést: hanem az *iskolapolitikán kívüli egyházpolitikai körülmények*, azaz a Jezsuita rend feloszlata, illetve az *egyházpolitikán kívüli, iskolapolitikai* esemény: a Ratio Educationis rendelkezéseinek kötelezővé válása.

„Felekezetifüggetlen” iskolarendszer (amely a modernizáció igazi hajtóereje lehetne) néhány szakfőiskolát leszámítva nem létezik: hiába akarta Mária Terézia a jezsuitáktól elvett iskolai és birtokállományt – alapító okiratban hangsúlyozottan – az összes polgárok javát szolgáló Magyar Tanulmányi Alapba összesíteni: a gyakorlatban az iskolák működtetését katolikus szerzetesrendekre bízták, később királyi katolikus iskoláknak nevezték (az 1920-as években pedig az államigazgatási gyakorlat – bár sosem a jogszabály – a fenntartó nevét is Magyar *Katolikus* Tanulmányi Alappá változtatta.)

A modernizáció a 18. század elejétől a 19. század közepéig a magyar iskolaügyben végül is nem az egyházakon belül zajlik, hanem az egyházi fenntartású intézményekre kényszerített állami intézkedések következtében történik. Joggal kérdezheti bárki: ha a 13-15 század egyházon belüli (sokáig kisebbségben lévő) modernizációs törekvéseit elősoroltuk, miért nem tesszük ezt meg a 18–19. század vonatkozásában? Azért mert a helyzet gyökeresen megváltozott: a 18–19. században a modernizátorok nem szerveződnek jól megfogható – egyes felekezeteken belül elkülönülő csoportokká. Éppen ellenkezőleg: a modernizáló hajlandóságú kálvinisták és lutheránusok (mondjuk Maróthi és Bél) *egymáshoz* már közelebb vannak, mint saját felekezetük konzervatív vezetőihez. S a felvilágosult abszolutizmus, illetve a reformkor idejének iskolapolitikusai életében és identitásában egyre kisebb helyet foglal el felekezetiiségük, s egyre nagyobb helyet felvilágosodottságuk és liberalizmusuk.

A magyarországi egyházak a polgári Magyarországon is a modernizáció ellenében foglaltak helyet – az oktatás modernizációjának szinte minden kérdésében. Csak emlékeztetőül: az elemi oktatás ingyenességének Eötvös-féle elképzelésével 1848-ban és 1868-ban is szembehelyezkedtek. A közös iskolák létrehozását sérelmezték. A felekezeti iskolák számára megállapítandó létszámnormáknak, a képzettségi feltételeknek – amilyen mértékig tehették, ellenálltak. A középiskolai törvény többször megújuló vitájában az egységes szabályozást végül sikeresen megghiúsították. Parlamenten kívüli és belüli eszközökkel akadályozták a modern iskolatípusok – pl. reáliskolák, felsőkereskedelmi iskolák – egyenjogúsítását. Ragaszkodtak – a modern ismereteket kiszorító – ögörög jelenlétéhez, majd a latin magas óraszám-arányához. (Kelemen 1994)

Ez az egyházak viszonya az oktatáspolitikai *egészéhez*, igen differenciálatlanul, hiszen a román és szerb ortodox egyház állt több ügyben szemben a liberális kormányzattal, mint a „magyar” vezetésű egyházak, a katolikusok sokkal több kérdésben, mint a protestánsok. (Az izraelita egyház szakadása – egyesülése – emancipációja nagyságrendekkel volt fontosabb kérdés, mint oktatáspolitikai véleménye, ezért nem foglalkozunk vele. Egy nem oktatáspolitikai szempontú cikkben tehet-

nénk, hiszen a német típusú vallásreform-törekvések a század első felében, illetve a sajátosan magyarországi találmány a neológia – kivétel nélkül a zsidóság modern társadalomba való integrációját könnyítették meg.)

Az egyházak szembenállását az oktatáspolitikai modernizációval eltérő motívumok hajtották. Az ortodox egyházak vezetőinek tudatában jelen volt a nemzetiségi érdekek védelme – ezt a történészek jó része ma is elfogadja. (Ellenvéleményünket, mely szerint a nemzetiségi *egyének* objektív érdekeit az állami oktatáspolitikai és nem „saját” egyházaik szolgálták másutt fejtjük majd ki e kötetben.)

A katolikusok szembeállását az – oktatáspolitikán kívüli okokból fellángoló vagy elcsituló – kultúrharc, vallás és tanulmányi alap vita, katolikus autonómia vita befolyásolta.

Joggal kérdezhető, mi a helyzet az egyes egyházak belső megosztottságával.

Voltak – nem is kis számban – liberális katolikusok. A katolikus autonómiamozgalmak – e mozgalom többek közt éppen az iskolaügyeket kívánta püspöki joghatóság alól a világi katolikus társadalom választott képviselőinek alávetni – kudarca azonban lehetetlenné tette, hogy ezek az erők az egyházon belül önálló nyomáscsoporttá szerveződjenek. (Még nem történt meg azon szerzetestanárok összehívása, akik éppen ennek kapcsán léptek ki rendjükből és vállaltak állást állami, fővárosi, protestáns iskolákban. (Salacz 1974)

A protestáns egyházak iskolaügyi körei a liberális államhoz illeszkedtek – pl. a református tanárok szembeszálltak a kötelező középiskolai imára vonatkozó egyházi rendelettel. A liberális magyar jogállam alapvető értékeit azonban úgy is el lehetett fogadni, hogy pl. a „görögpótló” bevezetésében valaki ne értsen egyet az oktatási kormányzattal. (Mindazonáltal olyan protestáns oktatáspolitikusokat is ismerünk, akik közreműködtek az egységes középiskola megteremtését célzó munkálatokban, a kilencvenes években – és mégis feljebb léptek egyházuk ranglétráján.)

Az egyházak által alkotott tantervek, általuk elfogadott tankönyvek modernizációs helyének megítéléséhez ma még keveset tudunk. Felületes áttekintés után úgy tűnik, az egyházak népiskolai tantervei által kínált ismeretkör kevésbé modern, mint az állami tanterv, s még kevésbé, mint a fővárosi. (Felekezeti 1991)

A húszas-harmincas évek folyamán az egyházak a latinos-görögös középiskola fenntartása mellett érveltek: az 1924 és 1934 között fennálló ilyen típusú iskolák nagy része egyházi volt. A kivételes jelenségek közé sorolhatjuk, hogy a katolikus egyház francia, a református angol középiskolát hozott létre a két világháború között. (Nagy 1993)

Amit eddig áttekintettünk az az egyházi vezetés, az egyházi iskolákban alkalmazott tanárság és tanítóság oktatáspolitikai súlyú általános megnyilvánulásai voltak. Még körvonalaiiban sem tudjuk megbecsülni, hogy maguk az egyházak által fenntartott iskolák milyen mértékben fejtettek ki modernizációs hatást (relatív modernizációellenes tantervük ellenére) – ezt egyes iskolatörténetek egységes szempontú feldolgozásával közelíthetnénk meg – ilyen típusú kutatások ma nem folynak.

Az *általános iskola* 1945-ös megteremtését – minden ma divatos fanyalgás ellenére – alapvető modernizációs lépésnek tartom. (Illeszkedés a hosszabb ideig tartó közös iskolázás európai tendenciájához, a kisiparosság, munkásság és parasztság közötti rendies osztóvonalak csökkentése stb.) Az egyházakat ez annyiból érintette,

hogy a kistelepüléseken külön – külön működő protestáns-katolikus iskolák összevonása a megvalósítás feltétele volt. E kérdésekben a történelmi egyházak – részben már előre érezve egy nemcsak következményeiben, de céljaiban is egyházellenes kurzus közeledtét – nem mutattak kompromisszumkészséget. (Dokumentumok 1979)

Az 1948-as *iskolaállamosítás* – még ha az oktatás szekularizációja általában modernizációs lépésnek tekintendő is – nem illeszthető a magyar oktatást egyértelműen modernizáló lépések sorába. Nem illeszthető, de nem azért, amiért általában viszolyogni illik tőle (tehát totális mértéke és politikai diktatúrába hajló előkészítése és megvalósítása miatt), attól még lehetett volna egyértelműen modernizációs, hanem mert – 1950-re már deklaráltn felvállaltan – az iskola életének erőteljes ideologizálásával kapcsolódott össze. Az ideológia-központúság pedig – szemben például az ismeretközpontúsággal, vagy a személyiségközpontúsággal – tipikusan modernizációellenes elem.

Egyébként is: az utóbbi időben annyit írtak az egyes egyházak és az iskolaállamosítás viszonyáról, hogy erről most nem szeretnének beszélni. (Fürj 1992, Balogh-Knausz 1989, Nagy 1991)

A modernizációellenesség hasznai

Ebből a vázlatos áttekintésből is kitűnik, hogy bár a 18-20 században az egyházak a modernizáló állammal ellentétes oldalon állottak, e szerepük az oktatástörténeti folyamat egésze szempontjából közel sem egyértelmű.

Először is az állami modernizációs kísérletekből – hosszú távon – annyi valósult meg, amennyit a modernizációt ellenző erőkkel való kompromisszum megegyezett.

Példának okáért Mária Terézia és II. József felvilágosult modernizációs lépései – közhelyszerűen – meghatározó jelentőségűek a modern magyar társadalom és oktatás kialakulásában: hosszú távon ezek közül a lépések közül azonban csak azok hatottak, melyek szervesültek vagy az 1790-1792-s országgyűlés által végzett munkálatokban, az új magyar rendi alkotmányban, vagy éppen – a modernizációs szempontból 1777-hez képest visszalépést jelentő – 1806-os Ratio Educationis révén.

Másfelől pedig az állami modernizáció közel sem mindig a „haladás” egyértelmű vonalába esett – így az azzal szembenállók „elítélése” (ha valaki történelemből bírónak akarja is átképezni magát) is értelmetlen. Az 1850-s évek kétségtelenül modernizációs (szaktárgyi rendszer, érettségi stb.) lépései felvilágosulatlan eszmeiség terjesztésével jártak együtt: az avval szembeszálló protestáns iskolák *objektíve*, nemcsak – ahogy ők gondolták – a germanizációval és a katolizációval, vagy – ahogy az eddigiekből következik – a modernizációval álltak szemben, hanem ezzel a felvilágosulatlan szellemmel is.

Az egyházi iskolák ekkoriban részesei voltak a konzervatív mellett a liberális szellemet is őrző ellenállás-komplexumnak, mely a kiegyezéshez és a kiegyezéses következtében megvalósuló – kompromisszumosabb, de napjainkig ható érvényű – modernizációs lépésekhez vezetett.

Hasonlóképpen: a harmincas évek egyházi iskolavezetői a latin befolyását a „modernizáció” olyan – vigyázó szemeket Berlinre vető – erőitől is védtek, akik annak helyébe testnevelést, (hadi)technikai ismereteket, a kortárs politikát legitimáló állampolgári ismereteket állítottak volna...

Egyházak és modernizáció napjainkban

Beszélhetünk-e napjaink Európájában modernizációról, s van-e köze ehhez az egyházaknak?

Modernizációs sajátosságként – most már a szekularizáció dominánssá válása, a kötöttségek összeomlása, a totális urbanizálódás után – új sajátosságokat kell számba vennünk.

Talán elfogadható az állítás, hogy a modernizáció korai szakaszához az alkotmányos jogok első generációját rendelhetjük hozzá (szólás, sajtó, lelkiismereti és vallásszabadság stb.). A modernizáció 20. századi szakaszában ehhez zárkóztak fel második generációs (zömében szociális) jogok, s napjainkban a posztmodernitás legalapvetőbb értékei pl. a kisebbségek iránti mindennapi (nem pusztán jogi, hanem szervesült) tolerancia, vagy éppen a környezeti értékek védelme épülnek be harmadik generációként az alkotmányos jogok közé.

A jogok első csoportjával (a modernizáció első etapjával) kapcsolatos egyházi tevékenységek napjainkban is zömében a modernizáció ellenpólusán foglalnak helyet. A korlátlan sajtó és szólásszabadság kérdésében – leszámítva persze a diktatúrákat, ahol az egyházak saját nézeteik hirdetése érdekében is követelik a szólás és sajtószabadságot – az egyházak gyakran a korlátozók oldalán állnak, a korlátlan lelkiismereti és vallásszabadság, az állam és egyház szétválasztása, az állami intézmények semlegessége helyett az egyházak általánosan szívesebben látják a koordinációs – partneri viszonyt.

Ha a modernizáció továbbfejlődését vizsgáljuk (azaz az alkotmányos jogok második – harmadik generációját tekintjük) az európai kereszt(y)én(y) egyházak a *modernizáció élvonalában* haladnak. A leszakadt társadalmi csoportok felkarolása, a kábítószerek, alkoholisták visszahozása a társadalomba – az egyházak tevékenységének egyik fő profilja Nyugat – Európában. *Az egyházi iskolák és kollégiumok nagyobbik része ma erre és nem elitoktatásra szerveződik.* (Lukács: 1992) A nyugat-európai hittanoktatás – a nagyegyházak által előírt – alapfeladatai közé tartozik a kisebbségek védelmére, az antiszemitizmus elutasítására, a természet védelmére, a toleranciára nevelés. (Vályi 1984) *Mindez pedig modernizációs, sőt „posztmodernizációs” funkció.*

Rápillantva az 1989 utáni magyarországi helyzetre: a magyar történelmi egyházak nem ezen az úton indultak el. Nem annyira a hátrányos helyzetűek számára szerveztek iskolákat – inkább az elitképzést tűzték ki célul. (Egyház és 1992) A hittan deklarált és a hittankönyvek eddigi elemzéseiből kitűnő funkciói között is mintha igen gyenge lenne a fenti „vonal” (A gyerekeknek 1991) – erősebb a társadalom erkölcsi állapotainak átalakítására való igény.

Megítélésünk szerint nem az újjáéledt egyházi aktivitás az oka általában a rendszerváltás óta elmúlt időszak világnézet-politikai konfliktusainak – hanem speciálisan ez a szerepfelfogás (legyenek ennek megfogalmazói akár egyháziak akár politikusok)

A hátrányos helyzetűek között tevékenykedő egyházas és nem egyházas szervezetek együttműködése viszont azt a meggyőződésemet erősíti, hogy bőven lenne lehetőség – az „e célcsoportban” végzett oktatási és szociális tevékenység szélesítésére – nemcsak, hogy nem ütközve a modern értékekkel, és a modern, szekularizált rétegekkel, de a modernizáció áramába illeszkedve. A hittanoktatás – európai módszereket követve és tananyagokat fordítva – segíthet a magyar társadalmat átfogó gyűlöletrendszer csökkentésében – szövetségese lehet az ugyanezzel foglalkozó szekularizált és modern erőknél.

Nem tudom – nincsenek erről egyház-szociológiai felméréseim – hogy az egyes egyházakon belül milyen súlyú csoportok érdekeltek az utóbb leírt szerep megformálásában. Lehet, hogy sosem jutnak többségre: ez esetben az egyházak a magyar oktatáspolitikában folytonos küzdelemben állnak majd a szekularizált erőkkal. Az Európában már domináns szerepfelfogás meghatározóvá válása esetén viszont nem pozícióharc, hanem munkamegosztás alakulhat ki: együttműködés egy modernizált és „posztmodernizálódó” társadalomban.

Irodalomjegyzék

- A gyerekeknek nem mindig mondják meg az igazat.* Budapest, 1994, Makkabi.
- A magyar nevelés története. I. köt.* Főszerk.: Horváth Márton. Budapest, 1988, Tankönyvkiadó.
- Archer, Margaret: *Az oktatási rendszerek expanziója.* Budapest, 1988, Oktatáskutató Intézet.
- Archer, Margaret: *Social Origins of the Educational Systems.* London, 1979, Sage.
- Balogh Margit – Knausz Imre: Gondolatok az iskolák államosításáról. In *Pedagógiai Szemle*, 1989/4.
- Bowen: *A history of western education I-III.* 1972–1981.
- Bucsay Mihály: *A protestanizmus története Magyarországon.* Budapest, 1985, Gondolat.
- Bruce, Steve: *Religion and modernisation.* Oxford, 1992, Clarendon Press.
- Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról 1945–1948. Dancs Istvánné szerk. Budapest, 1979, Kossuth Könyvkiadó.
- Egyház és Világ* különszám, 1993/10.
- Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948. Mészáros István (összeáll.) Budapest, 1991, Országos Közoktatási Intézet.
- Felkai László: *Neveléstörténeti dolgozatok.* Budapest, 1983, Tankönyvkiadó.
- Fináczy Ernő: *Az újkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz.* Budapest, 1927, Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.
- Fürj Zoltán: Egyház – iskola – államosítás. In *Magyar Tudomány*, 1992/10. 1206–1217. o.
- Gergely Jenő: Teremtés munka társadalom. A rerum novarumtól a Laborem exercensig. In *Világosság*, 1982/1.
- Goff, Jacques Le: *Az értelmiség a középkorban.* Budapest, 1979, Magvető Kiadó. /Gyorsuló idő./

- Halász Gábor: Iskola és állam, I-II. In *Világosság*, 1981/5-6.
- Kelemen Elemér: Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In *Az oktatási törvényhozás változásai*. Budapest, 1994, FPI.
- Kelemen Elemér: Tantervpolitika, tantervkészítés a 19–20. században. In *Educatio*, 1994/3.
- Kornis Gyula: *Tudomány és társadalom*. II. kötet. Budapest, 1944.
- Kosáry Domokos: *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Budapest, 1980, Akadémiai Kiadó.
- Köte Sándor; Gönczy Pál. *Confessio*, 1992/3.
- Lendvai L Ferenc: Protestantizmus, forradalom, magyarság. Budapest, 1986, Akadémiai Kiadó.
- Lerner, Daniel: *The passing of Traditional Society*. Glencoe, 1958, Free Press.
- Lukács Péter: Egyházi iskolák külföldön. In *Educatio*, 1992/1.
- Magyarország története 1526–1686*. (Főszerk Pach Zs. Pál) Budapest, 1985, Akadémiai Kiadó.
- Mann Miklós: *Kultúrpolitikuskok a dualizmus korában*. Budapest, 1993, OPKM.
- Mészáros István: *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között*. Budapest, 1981, Akadémiai Kiadó.
- Mészáros István: Pázmány Péter „oktatáspolitikája”. In *Magyar Tudomány* 1990/4. 420–432.
- Nagy Péter Tibor: „Oktatásállamosítás” a harmincas években. In *Világosság*, 1993/6. 26–36.
- Nagy Péter Tibor: Állam, egyház, oktatás, 1848–1945. In *Educatio*, 1. évf. 1992/1. 34–45.
- Nagy Péter Tibor: Egyházi és állami oktatáspolitikák a két világháború között. In *Új Pedagógiai Szemle*, 1995/10.
- Nagy Péter Tibor: Egyházi oktatás és az államosítás. In *Egyházforum*, 1991. december.
- Nagy Péter Tibor: Nemzetiség és oktatás a dualizmus kori Magyarországon. In *Educatio*, 2. évf. 1993/2. 253–269.
- Nagy Péter Tibor: The Meanings and Functions of Classical Studies in Hungary in the 18th–20th Centuries. In *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Ed. by F.-P. Hager et al. Hildesheim, 1992, Bildung und Wissenschaft. 191–203. (International Series for the History of Education, Vol.3.)
- Papp Zsolt: Merre tart a modernizáció? Kérdések, várakozások és értelmezések a téma nyugati irodalmában. In *Világosság*, 1987/10.
- Salacz Gábor: *Egyház és állam Magyarországon a dualizmus korában*. München, 1974.
- Seidler, Grzegorz Leopold: *Politikai gondolkodás az ókorban és a középkorban*. Budapest, 1967, KJK.
- Southern: A nyugati egyház és társadalom a középkorban. Budapest, 1987, Gondolat.
- Szabolcs Ottó: *A magyar nevelés története az 1920-as években* – kézirat.
- Szántó Konrád: *A katolikus egyház története I-II*. Budapest, 1988, Ecclesia.
- Tomka Miklós: Referátum. In *Janus* különszám: „Modernizáció” 1988. téli füzet.
- Vályi Nagy Ervin: *Nyugati teológiai irányzatok századunkban*, Budapest, 1984, Református Zsinati Iroda.

I.2. EGY ISMERETLEN SZEREPLŐ

Az állami oktatáspolitikai kezdeteit Magyarországon hagyományosan a 18. századra teszik, az abszolutizmushoz illetve a felvilágosult abszolutizmushoz kötik. A történet-szociológiai megközelítés ez alkalommal abban segít, hogy az állam felvilágosult abszolutizmus előtti – sokak előtt teljesen ismeretlen – szerepéről alkothassunk egy narratívát.

Nemcsak a könyveknek, a cikkeknek is megvan a maguk sorsa. Ez például úgy született, hogy miután megjelent az „Egyház és modernizáció” cikk az *Új Pedagógiai Szemlében* (Nagy 1996), tanítványaim kérdőre vontak, miért van abban olyan kevés szó a magyar középkorról, s különösen, hol marad az az érvelés, amit a magyar állam speciális, a nyugati államoktól különböző szerepével kapcsolatban elő szoktam adni. Így legjobb meggyőződésem (miszerint én valójában 19. és 20. századi oktatástörténettel foglalkozom, másban kontár vagyok) ellenére, *nem* középkortörténészként, de neveléstörténet-oktatóként, önálló kutatásokra *nem* támaszkodva, de sok mindent végiggondolva cikké formáltam egyik erről szóló *előadásomat*. Nem hiszem, hogy az oktatás középkori történetében jártasoknak újat mondok majd, de remélem, segítek azoknak, akik (hozzám hasonlóan) rákényszerülnek, hogy másfél (vagy legfeljebb kétszer másfél) órában számot adjanak hallgatóiknak neveléstörténetünk első fél évezredéről.³

Állam és egyház Európában

A nyugat-európai történetírásban régi közhely, hogy a püspökségek, az egyházak régebbi, sokkal régebbi intézmények, mint bármely középkori államalakulat. (Southern 1987) Talán ez a magyarázata annak, hogy az oktatást hagyományosan egyfajta egyházi „belügynek” szokás titulálni, legalábbis valami olyasfajta jelenségnek, mely iránt az állam érdeklődése csak valamikor a 17-18. században éled fel.

A neveléstörténészek a 18. század előtti oktatást egyértelműen *társadalmi* ügynek tartják, s az egyházi oktatást, mint valamely társadalmi csoport magántevékenységét értékelik. A nyugat-európai nevelés-történetírás és oktatáskutatás hatalmas bizonyító anyagot halmozott fel erre nézve. (Archer 1979, Bowen 1981)

³ A cikk – ma már feltárhatatlan okok miatt – nem jelent meg az *Új Pedagógiai Szemlében*. Ez a szöveg első nyilvános megjelenése, bár néhány bekezdését az *Utak felfelé* című kötetemben (Új Mandátum, 2010) felhasználtam.

Két jelenségcsoport (két időszak) mond csupán ellent az öntörvényű egyházi oktatás Nyugat-Európára kétségtelenül igaz koncepciójának:

Noha az egyházszervezet maga régebbi, mint az államok, az európai alap- és alsóközépfokú oktatás gyökerei abban a 8. századi frank *birodalmi politikában* gyökereznek, mely a különböző szintű egyházkormányzati egységek feladatává tette a *püspöki illetve plébániai iskolák* létrehozását és rendszerszerű működtetését. (Mi több, azt hogy a bencés *kolostorokban* nemcsak elmélkedni, téríteni és dolgozni, de tanítani is kötelező, szintén a 789-es *királyi* rendelet írta elő.) Ezt a kort karoling reneszánsznak nevezik. (Le Goff 1976)

A másik tény, hogy a 12-13. századtól az *egyetemen* zajló teológiai küzdelmek háttérben előbb a császárság/pápaság, majd a zsinati elv/pápaság végül a nemzeti állam/egyetemesség vitái állottak, és ennek megfelelően a pápával vagy a helyi egyházi vezetéssel szembekerülő teológusok és egyetemi tanárok Occamtól és Marsiliustól Lutherig *politikuskok, uralkodók támogatását és védelmét élvezték*. Ezek a látszólag teológiai, valójában azonban a tudásról, a műveltségről, a politikáról, a jogról szóló viták (ezt hajlamosak vagyunk elfelejteni) nem pusztán az „igazi” egyetemistákat, hanem az Ars fakultások révén *az egész 15 év feletti tanuló korosztályt befolyásolták*, így ekkoriban (tudatos történetiellenességgel napjaink kifejezésével élve) a „felső középiskola” éppúgy állami politikai kérdés *is*, mint az egyetem. (Seidler 1966, Le Goff 1976)

Kétségtelenül elfogadható azonban, hogy a nyugat-európai egyház-kormányzat, egyházi oktatás a VIII-XIII. század *között* sajátos módon „öntörvényű” volt, azaz a külső politikai körülmények viszonylag kevésbé befolyásolták. (Tehát pl. a feudális anarchiába süllyedő állam nem rántotta magával az oktatásügyet) Az is elfogadható, hogy a XIII. század utáni időszakban az egyházkormányzat kiterjedtsége, intenzivitása és extenzivitása, az egyháztársadalom belső sokszínűsége, az egyes egyházi áramlatok mögé felsorakozó erős polgárság a nyugat-európai régióban még hosszú évszázadokra (tulajdonképpen a 17/18. századig) szükségtelessé tette (ill., a „sok tényező egyike” rangjára fokozta le) az állam oktatáspolitikai szerepvállalását.

Az alábbiakban azt szeretnénk igazolni, hogy *a magyar oktatásban – először a magyar feudális állam viszonylag késői kiépülése kapcsán, majd más okokból – az állam szerepe mindig lényegesen nagyobb volt, mint Nyugat-Európában*. Továbbá, hogy noha Magyarországon is igaz a szerzetesrendek illetve az egyházkormányzat által fenntartott iskolahálózat kettőssége, Magyarországon *mindkettőben* nagyobb az állam befolyása, mint ezt a neveléstörténeti köztudat tudni véli.

Az állam eszközei

Alapfeltevésünk szerint az egyház tevékenységére gyakorolt állami befolyás nem csupán az egyháznak, mint politikai és hatalmi tényezőnek a befolyásolása (e jelenséget ugyanis az egymással egyébként szembenálló koncepciók, Szücs Jenő vagy Geric József is elismerik) hanem azoknak az „*ágazatoknak*” az *áttételes igazgatása, felügyelete* is, melyeket az egyház ebben az időszakban ellátott. (Geric 1995, Szücs 1988)

Az állam „oktatáspolitikája”-nak értelmezéséhez számba kell vennünk, hogy a modern (mondjuk 18 századi) szempontok (pl. *hasznos*, mert szakképzett állampolgár nevelése) csak igen óvatosan alkalmazhatók a középkori motivációk között. De mint látni fogjuk valamennyire mégiscsak alkalmazhatók, hiszen a mezőgazdasági termelés növelése a mezőgazdasági kultúra terjesztése Magyarországon sokkal inkább állami ügy, mint Nyugaton. Az állami oktatáspolitikai modern funkciói közül nincs pl. szükség a *tömegek* politikai szocializációjára, legalábbis az istentiszteletek szocializáló hatását meghaladó mértékű nevelésére. De az istentiszteleteket tartó *papok képzése* – és a kor egyes áramlatai közötti választás, ti. hogy milyen szellemben történjék a képzésük – már állami ügy.

Nyilvánvaló az állam érdekeltsége az értelmiségképző funkciók kapcsán, hiszen iskolai oktatás mindenekelőtt a *középrétegekbe* való *bekerüléssel* kapcsolatban, az állami és egyházi feladatok ellátásával kapcsolatban képzett *szakembereket*.

A középkorra vonatkozóan tanügyigazgatáson, állami tanügyigazgatáson tehát azt érthetjük, hogy

- a) az állam törvényekkel szabályozza az egyház ezzel kapcsolatos tevékenységét, az egyházszervezet bizonyos pozícióiban ülők *tanügy-igazgatási* kompetenciáját
- b) az állam birtokadományozással szabályozza, konkrétan kik (pl. mely szerzetesrendek) tartsanak *fenn* iskolát,
- c) az állam a közép- és felsőszintű egyházi vezetés *személyi összetételének* befolyásolásával szabályozza, hogy az iskolákat ellenőrző egyházi tisztviselők milyen beállítottságúak közül kerüljenek ki;
- d) az állam saját hivatalnokainak kiválasztásával, illetve más munkáltatók befolyásolásával szabályozza, hogy mely iskola növendékei jussanak pozíciókhoz a hierarchiában és az államhivatalokban, ezzel mintegy a „*kimenet felől*” szabályozza az egyes iskolák presztízsét;
- e) mivel a kor tudattartalmának pluralizmusa abban jelent meg, hogy az egyház bizonyos csoportjai egymástól eltérő teológiai- filozófiai- egyházszervezeti-jogi álláspontot vallottak: az állam személyi döntései, illetve (ha már ez az eltérő álláspont manifesztálódott) az egyes rendek javára történő alapításai, valamint a nemzeti történelem és joganyag oktatására vonatkozó elvárásai – az oktatás *tartalmát* is befolyásolhatták.
- f) az állam saját közigazgatási beosztásához igazítással szabályozza az egyház és iskolarendszer *területi* eloszlását;

Ilyen értelemben az Árpád-házi királyok *egyházpolitikáját* (mely kifejezés már régebben is használatos volt) nem túlzás *oktatáspolitikaként* is leírni – mely ma még kétségtelenül kicsit különösen hat.

Az állam és a kolostori iskolák

Magyarországon – állami döntésnek, azaz egy konkrét szerzetesrend megkeresésének köszönhetően – a kor három alapvető *bencés* szerzetesi reformáramlatából nem a világi hatalomtól függetlenedő (s a tevékenység helyett a liturgiára koncentráló) *clunyi* vonal és nem is a *ravennai* aszketizmus hatott, hanem az a (lotaringiai) *gorzei* irányzat, melynek hívei – a clunyiekkal szöges ellentétben nem vonták ki magukat hűbéruraik, királyuk, császáruk alól. (Győrffy 1984: 777)

Az állam a bencés rendnek még az egyházszervezet kiépülése előtt biztosít kolostorokat: a rend az iskoláztatást, az államszervezet kiépítéséhez oly fontos tisztviselőképzést fel tudta vállalni. Pannonhalma számára a *király* – és nem a helyi egyházi vezetés, vagy nem a külföldi bencések – megbízottjai járják ki a Monte Cassinó-i jogokat – azaz a püspökségektől való függetlenséget – a pápánál, s Szentmárton hegyet a *király* teszi a papképzés központjává. (Győrffy 1984: 772) Néhány évvel az első kolostor alapítása után már a XI. sz. első évtizedében beszélhetünk kolostori iskoláztatásról.

István 1015 körül olyan kiváltságot kapott a szentszéktől, hogy megvizitálhatta a monostorokat és ekkor a szerzetesek őt püspököt megillető szertartással fogadták. (Karácsonyi 1985: 9) Tehát – ha nem is maradt fel erre vonatkozó dokumentum – az *állami kontroll* („iskolalátogatás”) a szerzetes iskolák felett közvetlenül működhetett.

Noha a világi birtokosok is építettek széplakuk mellett templomot, István korában monostort még nem alapítottak. (Győrffy 1984:799) A korai középkorban tehát a magyar oktatást érintően a szerzetesek tevékenységén keresztül *csak a központi állam* tanügyirányító tevékenysége érvényesül, a *helyi* uralkodó köröké még nem. A 11. században alapított tucatnyi bencés apátság mellett feltehetően mindenütt működtek szerzetesképző iskolák, melyek az állami célú értelmiségképzést is ellátták.

Nem tekinthető véletlennek, hogy éppen az állandó királyi kancelláriát megteremtő, sajátos bürokratikus robbanást előidéző, s gazdaságpolitikai okokból a hazai mezőgazdaság intenzifikálódásában érdekelt III. Béla idején (a 12. században) terjedt el gyorsan az a *ciszterci* rend, mely a mezőgazdasági kultúra növelését tűzte ki célul, s ahol a tanult szerzetesek tanulatlan parasztokkal dolgoztak együtt.

A nagybirtokos bencés rend „elavulását” is a királyi udvar ismeri fel: IV Béla támogatta a *dominikánus* rend – mely az elmélkedéssel, jámborsággal, liturgiával szemben a tanulást, a tudás megszerzését, az egyetemi pozíciók meghódítását helyezte előtérbe – magyarországi terjedését, s ő temettette magát először a (térítést és szegénységet középpontba helyező) *ferencesek* templomába. Az új rendek elterjedése mögött Nyugat-Európában a középnemesség és a városi polgárság szellemi és anyagi igényei állnak: túl gazdagnak, anyagilag túl igényesnek látták e rétegek a bencéseket. (Southern 1987) Magyarországon ezek az új igények a társadalomban még nincsenek meg, csak az előző rendszer válsága gyűrűzött be s kényszerítette ki a központi állam lépését. A nyugati városok illetve egyetemek talajából kinőtt megoldások (ferences, dominikánus, Ágoston-rend) nem elégitették ki azokat az egyházi tisztviselőket, akik a Mecsekbe és a Pilisbe vonult remeték összefogását tekintették feladatuknak a tatárjárás után: így született meg az első sajátosan magyar rend, a *pálos*.

Az egyes (különböző oktatási programot megfogalmazó) rendek behívásával, működésük anyagi biztosításával az állam befolyásolni volt képes a magyarországi kolostori oktatás konkrét kínálatát.

Az állam és a káptalani iskolák

Még jelentősebb az állam, a világi hatalom befolyása, ha a püspöki hatalom alatt álló iskolarendszert vizsgáljuk meg, a káptalani és plébániai iskolák hálózatát.

Az állam törvényben szabja meg, hogy a püspökök feladata az egyházmegyei papok képzése – ennek eldöntése tehát soha nem tartozott az egyház belső ügyei közé, a helyi értelmiségi funkciókról mindenképpen (s helyben) gondoskodni kellett. A finanszírozást is állami törvény garantálja: két szolgacsaladót rendeltek egy pap ellátására. Hasonlóképpen *állami törvény* tette a püspökségek feladatává a templomok könyvellátását, székhelyeiken *kódexíró papokat is ki kellett képezniük*, ha nem kívántak a szerzetesekre, „importra” szorulni. (E két funkció radikálisan különbözött: az egyházmegyei papságnak ugyanis nem kellett tudni írni, csak olvasni és énekelni.) Ezek a törvények Nagy Károly több évszázaddal korábbi törvényeire emlékeztetnek és nem a kortárs uralkodók gyakorlatára.

Az egyház szervezeti beosztása és elhelyezkedése és ezzel az egyes régiók, *településcsoportok iskoláztatása* sem számított egyházi belügynek. A püspökségek hálózatának tervét még Géza készítette el s nyújtotta be jóváhagyásra Rómában 992 és 995 között. (Püspöki 1996:88) Később a templomok mindig az ispán vára mellett emelkedtek fel elsőnek, s az lett az esperes székhelye, azt pedig természetesen világi szempontok, hagyományok illetve katonai megfontolások szerint jelölték ki. Az egyházszerzés területi haladása – Nyugatról Keletre pedig a német fenyegetés növekedésével, az állami központ vándorlásával áll összefüggésben. (Györffy 1984:788,821). Az egyházmegyéek határait még Szent László is (a 11. század végén, több generációval a kereszténység felvétele után) szabadon vonja meg, mert (Balkán felé irányuló) expanziós politikája ezt így kívánja (Karácsonyi 1985 17) Mindez szöges ellentétben áll a nyugati helyzettel, ahol a püspökségek központjai és határa sokkal régebbiek, mint bármely középkori államalakulat, világi közigazgatási központ. (Southern 1987) Minthogy pedig a káptalanok mindig a püspök székhelyén tartózkodtak, a káptalani iskolák is (akár van róluk okleveles nyom, akár nincs) e világi központokban álltak fel.

A *tananyag* egyik meghatározó részét képező egyházi ünnepeket sem pusztán az egyházi megfontolások determinálják, pl. Endre király által elrendelt Szent Péter ünnep a pápaság-császárság világháborújában elfoglalt hely dokumentálására szolgál (Györffy 1984:855). A tanulandó dolgok között mindig kitüntetett hely illette meg a Szent Istvánról szóló ismereteket, azokat, melyeket döntően állami szolgálatban álló történészek alakítottak ki. (Mészáros 1981:47) A már hanyatlásnak indult veszprémi káptalani iskola 1276-os újjászervezésének nyíltan megfogalmazott oka a királyi oklevél szerint, hogy az *ország* jogát (tehát nem egyházjogot) őrizték és oktassák. (Mészáros 1981:55)

A szerzetesrendek és a világi papság közötti harcba – ami az egyes iskolákkal kapcsolatos személyi politikát és tananyagot egyaránt meghatározta – az állam

könnyedén beavatkozhatott, példa erre, hogy a világi hierarchiában kisebbségben lévő *cölibátus* hívőket a somogyvári apátság alapításával, külső erők bevonásával erősítette meg 1091-ben. (Karácsonyi 1985:20)

Nem szabad persze elhallgatnunk, hogy az állami beavatkozással egyidejűleg az *egyházi iskolarendszer nemzetközi normáit az egyetemes zsinatok szabályozták.*

Az 1179-es lateráni zsinat a tanítók *fizetését* a püspökség feladatává tette, az oktatást viszont ingyenessé a szegények számára. Az 1215-ös lateráni zsinat viszont ehhez azt is hozzáfűzte, hogy a püspök és a káptalan azért is felelős, hogy más templomok tanítói is fizetést kapjanak. Az iskola vezetője ettől kezdve a káptalan olvasókanonokja volt, közreműködött az éneklőkanonok. Ezzel relatíve standardizálódtak a tanítók képzettségére, és az iskolarendszer finanszírozására vonatkozó szabályok. Az ellenőrzés pedig felügyelői látogatásokkal folyt. (Mészáros 1988:15-17)

Ezeket a döntéseket azonban nemzeti szinten is kellett legitimálni ezt szolgálta az 1309-es budai zsinat, amely időpontból jól érzékelhető a centrum és periféria közötti fáziseltolódás. (S nyilván az sem véletlen, hogy erre a budai zsinatra már az Árpád-ház kihalása után és a pápa által támogatott Anjou dinasztia idején kerül sor.) Fontos tény – zsinati határozat ide/pápai döntés oda – hogy a tanítók és tanulók rekrutációja nem folyhatott szabadon: a szolgák taníttatásához meg kellett szerezni a földesúr előzetes engedélyét. (Mészáros 1988:21)

Az állam, mint az iskolát végzetek munkáltatója

32

Több politikatörténeti tény mutatja, hogy az egyházzal kapcsolatos személyi politika nem függetlenedhetett az illető világi szempontból mért hivatali alkalmasságától és a magyar társadalomban betöltött helyétől. (Mivel ebben az időben a világi papok családot alapítottak, a későbbieknél még fokozottabban beleszóltak az uralkodó körök csoportharcaiba.)

István személyesen nyerte meg a velencei Gellértet, egy nagybefolyású velencei család tagját, hogy – átutazás helyett – maradjon Magyarországon, s legyen az egyik legbizalmasabb (és éppen oktatástörténeti szempontból igen fontos) állami pozíció, *Imre herceg nevelői pozíciójának betöltője*, majd csanádi püspök. (Győrffy 1984: 816) A leendő uralkodó nevelésének irányítása (ha máshonnan nem, az Arisztotelész–Nagy Sándor viszony óta tudható ez...) beláthatatlan fontosságú lehet az ezt kézben tartó értelmiségi egyének vagy csoportok jövője szempontjából.

A királyi *kancelláriát* frank mintára először az esztergomi érsek vezette. (Győrffy 1984:792). A tény, hogy a 13. századi magyar kancelláriákon döntő mértékben a bolognai egyetemen képzettek alkalmaztak – tehát nem az egyház irányítása alatt álló párizsi egyetemen képzetteket – is bizonyítja: az állam *az egyes egyetemi képzési formákkal szemben munkaadóként állást foglalt*, s ezzel nyilvánvalóan kihatott az ezekre a felsőoktatási intézményekre felkészítő (vagy éppen azok látogatását tilalmazó!) hazai kolostori iskolákra is. (Huszár 1977)

Gyakran szokták hangsúlyozni, hogy az egyház a magyarországi *történetírás*, az ismeretek felhalmozásának gazdája is. Nos: a magyarországi egyház nem szervezet-

szerűen, hanem egyes tagjaiban felelt meg államtól elvárt ideológiai funkciójának: a hatalom *történelmi legitímálásának*. A köztudatban használt kifejezéssel ellentétben a korai magyar történetírásban alig vannak (a Nyugaton döntően kolostorokhoz kötődő) krónikák és legendák: dominánsak a (királyi udvar megrendelésére születő) gestak (Gunst 1995 14). Sőt: a tipikus egyházi műfaj, a legenda jellegzetességei is másmilyenek, mint Nyugaton: „Szent István legenda Kálmán-kori szövegezésében egyértelműen megfogalmazódik a magyar király hatalma az egyház fölött, a pápával szemben, ami egy legenda esetében mégsem magától értetődő”. (Gunst 1995 15) Nyugaton sokkal több volt a történetíró, Magyarországon igen kevés: ők is állami szolgálatban álló hivatalnokok voltak. De nemcsak az egyházak nem jelentenek önálló (a királyi udvartól elkülönült) történetírói központokat (és ezzel az *iskolák számára nemzeti tananyagtermelő központokat*), hanem a többi főúri udvar sem. Egyrészt azért, mert a királyi udvar – Könyves Kálmán udvaráról ez talán közhelyszámba megy – az elit átlagos kulturális igényeiből kiemelkedett, másrészt viszont azért nem, mert a nyugati utazók – otthoni viszonyaikkal összehasonlítva – csodálhatták a 12. század közepi magyar királyok hatalmát az urakkal szemben. (S a megerősödő arisztokráciát legitímáló Anonymus, a régi és új arisztokrácia egyenlőségét hangsúlyozó Ákos is királyi kancelláriai munkatársként juthatott csupán a megfelelő ismeretek, oklevelek birtokába.) A kor magyarországi egyházai – a nyugati kolostorokkal, s hatalmas könyvtáraikkal ellentétben – nem egy meglévő régi tudás őrzői – hanem az állami központban (külföldön képzett papok és klerikusok által megalkotott) nemzeti tudás továbbadói.

Elmondhatjuk tehát, hogy a magyar történelem e korai századaiban a központi állam építette ki az egyházi oktatást és tudományosságot, formáltatta meg az iskolákban továbbadandó „nemzeti” ismeretanyagot. A „társadalomnak”, azaz a nemesi arisztokráciának legfeljebb annyi szerepe volt a dologban, hogy fiait papnak adva, egyházi méltóságot kívánt szerezni s ezzel maga is használta ezt az iskolarendszert, illetve annyi, hogy megadta, vagy megvonta az engedélyt az alávetett jobbágság iskoláztatásától.

Az esetleges egyetemes történelmi párhuzamokat ismerőkkel szemben hivatkoznunk kell arra, hogy a magyar állam rendkívül kiterjedt jogköre az egyház irányításában *nem pusztán az investitúraharcokat megelőző és ezért „mulandó” pillanatnyi helyzet szülötte volt*, hanem olyan geopolitikai meghatározottság, mely a magyar állam és egyház viszonyát később meghatározta: nemzetközi értelemben az, hogy Magyarország a nyugati kereszténység keleti határvidéke, azaz Bizánc és a muszlim birodalom, majd az orosz birodalom közelsége mindenkor akkora mozgásteret adott – vagy ha úgy tetszik, mindig sajátos politikai játékot kényszerített – az országot vezető politikai csoportoknak, hogy Róma megtartásuk érdekében mindig többet „engedett” nekik, mint az Európához közelebb eső szomszédoknak. Belpolitikai értelemben pedig az, hogy a dinasztia (az Árpád-ház) Európában talán egyedülálló módon régebbi és mélyebb gyökerekkel rendelkezett Magyarországon, mint az egyház. (Szűcs 1993) S nyilván nem véletlen, hogy Róma minden erőfeszítése ellenére nem vesztették ki a magyar politikai köztudatból, hogy István király senkire, a pápára sem szorult hatalma elismeréséért, s hogy a koronát sem

tőle, hanem „közvetlenül Istentől” kapta. (Váczy 1994) A felekezetek (és felekezeti iskolák) közötti kulturális versengés, melyet Archer a protestantizmus kezdetétől definiál, Magyarországon jóval korábbi jelenség: Erdély a koraközépkortól tele van kéttemplomos falvakkal. (Erdély:366)

Új erők és új módszerek az oktatáspolitikában

Kétségtelen tény ugyanakkor az is, hogy a nagyszámú birtokadományozás következtében, illetve az egyházi rend függetlenségének növekedése következtében – talán a 14. századra – *az egyház mintegy saját lábára állt, s az egyházi oktatás közvetlen állami befolyásolása feltehetően lecsökkent.* (Szemben a modern „folyamatfinanszírozó” oktatáspolitikával, mely bármikor megvonhatja egy-egy iskola-típustól a támogatást, az középkorban az egyszer már eladományozott birtok jövedelmét csak igen nehézkesen lehetett elvonni a tulajdonostól. Így az évtizedekkel, évszázadokkal korábbi állami döntések az állami preferenciák megváltozása után is jelen voltak a kor oktatásügyi valóságában. Megítélésünk szerint az iskolák önfenn-tartó ambíciójára utal az is, hogy a magas pozícióba jutott egykori tanítványokkal visszafizettették az iskola által tanításukba, ellátásukba fektetett költségeket (Mészáros 1981:65)

A közvetlen – birtokadományozó – oktatáspolitikai jelentőségének beszűkülésével egyidejűleg azonban a 14. század folyamán az iskolák „*munkáltatói piaca*” szélesedett ki. A bíróságok, kancelláriák, ahol a káptalani iskolai növendékek elhelyezkedtek, saját minta-oklevélgyűjteményeiket tanították az iskolákkal, tehát az ilyen értelemben vett „szakoktatás” irányításában a legkorábbi időktől kezdve részt kaptak a munkáltatók. (Mészáros 1988:31)

A városi fejlődés pedig azt hozta magával, hogy a fenntartói kontrollt is össze kellett hangolni az egyházi törekvésekkel. Folyamatos alkumechanizmus alakult ki a szabad királyi városok és a káptalanok között, hiszen az előbbieket választhatták plébánosaik és iskolarektorai, az utóbbiak viszont megtagadhatták a választás megerősítését. (Mészáros 1988:32) A városi tanítói pálya szociológiai értelemben részben a városi jegyzőség előszobája, részben a papi pálya előszobája lett. A falusi, mezővárosi tanítót viszont a földesúr választhatta ki.

Ezek a változások – látszólag – az állami befolyás relatív csökkenését jelzik. Kétségtelen tény, hogy az oktatási tér ebben az időszakban többszereplőssé vált, hasonlóképpen a nyugat-európai oktatási térhez. *A „munkáltató”-i befolyás azonban Magyarországon sokkal inkább az állam oktatásbefolyásoló módszerének megváltozását jelenti, mintsem államtól függetlenedett új szereplők megjelenését.* Ugyanis: a 14–15. század Magyarországon befolyást szerző dinasztikák (az Anjou, a Luxemburg, a Jagelló) fejlettebb területek (Itália, Brandenburg, Csehország) lovagi kultúráját, igazgatási, gazdaságpolitikai mintáit hozták magukkal: azaz a magyar társadalom „belső” igényrendszerét meghaladó mértékű lovagi és hivatali írásbeliség éppúgy az állami központ felől árad, minthogy a hivatalnokok alkalmazója is nagyobb arányban az állam, mint pl. Nyugat-Európában. (Kubinyi 1994, Mályusz 1984)

Az állami hivatalok (és a „hivatalnokképző” káptalani iskolák) lényegesen fontosabb munkáltatók Magyarországon, mint az egyház „belső” (tudományos vagy teológiai) tevékenysége. Mi sem bizonyítja ezt jobban, minthogy a magyar diákoknak lényegesen nagyobb része tanul *világi jogot* a külföldi egyetemeken, mint ahogy ez Európában megszokott. A középkori erdélyi peregrinusokból pl. 4 filozófusdoktor, 5 orvost és 5 teológust ismerünk – míg a jogi doktorok száma: 57! (Erdély:382) (Egyébként ez a 71 doktorátust szerzett személy az összes peregrinás mindössze 3,5%-a. A doktori fokozatot nem szerettek között is elsősorban vannak a jogászok.)

A külföldi telepes polgárság által lakott városok – melyek, mint láttuk szintén az oktatási tér új szereplői – mozgásteret a magyar nagyurakkal (és püspökökkel) szemben sokkal inkább az államtól és a királytól függött, mint a korabeli „Nyugaton”. (A városok jogainak és lehetőségeinek 1405-ös robbanásszerű kiterjedése nem a városok erejét, hanem az uralkodó szövetségeskereső gesztusát jelzi. Még a század végén is csak 80-90 000 városlakó lehetett a hárommilliós országban.) (Fügedi 1992)

Az értelmiség és az állam

Az európai reneszánsz által kitermelt *új értelmiségi funkció* kettős: a reneszánsz értelmiségiek (akiket ezekre a funkciókra új gyakorlatias művésziskolákban, a „megcsontosodott” egyetemekkel tudatosan szembenálló antik illetve természet-tudományi irányultságú akadémiákon képeznek) egy része a megrendelő polgárság kiszolgálója más része pedig igazi Castiglione-féle udvari ember. E két rész aránya a Kelet-Nyugat tengely mentén meghatározott. Amsterdamban bizonyos, hogy a polgári megrendelők és a polgársághoz alkalmazkodó (és nyilván erre képzett és erre képző) értelmiségiek vannak többségben, Firenzében már jóval több lehet az udvarhoz kötött értelmiségi, Budán pedig szinte kizárólag Hunyadi Mátyás udvara jelentette a humanista értelmiség (nemcsak a művészek és tudósok, de pl. a hivatásos katonatisztek) megélhetésének lehetőségét. A reneszánsz idején tehát az új értelmiség Magyarországon talán még inkább a központi államhoz kötött, mint a régi értelmiség.

Joggal ellenünk veheti bárki, hogy ha igaz is ez, hogy ha ezeknek az értelmiségi funkcióknak a betöltésében nagyobb is az állam befolyása, mint Nyugat-Európában, a tiszta egyházi értelmiségi funkciók (s kétségtelenül ez az értelmiségi szerepek nagyobb hányadára terjed ki, mint a polgárosultabb országokban) nyilván kevésbé determináltak az állami politikától, mint az Árpád-házi időkben.

Nos: Fraknói Vilmos és más történetírók munkáiból jól ismert, hogy a 14-15 században a legfelső egyházi pozíciók betöltésére az uralkodó (illetve a kormányzó) és a pápa egyetértésével került sor. Ezeknek a pozícióknak nagyjavadalmaknak nyilván nem sok köze volt az oktatás irányításához, ezt a kialakult és függetlennedő egyházi középrétegek, *egy független egyházi értelmiség végezte*. (Mindez nemcsak nálunk volt így: Southern írja le, hogy Németország egyes területein politikai okokból kiválasztott írástudatlan (!) püspökök kezében voltak a nagyjavadalmak, az egyházkormányzat, a szociális és kulturális funkciók mégis remekül működtek

a függetlenedett középszintű apparátusnak köszönhetően. Persze a politikai szempontokat követő kiválasztás sem jelent feltétlenül intellektuális érdemteleniséget, csupán egyházi szempontból nézett közömbösséget: Mályusz Elemér mutatott rá, hogy a 14-15. században általános szokás volt, hogy a kormányzásban közreműködő tanult és érdemdús hivatalnokokat egyházi javadalommal fizeti ki az állam.) (Mályusz 1971)

Ma már ennek a középrétegnek – köztük a káptalani iskolák vezetőinek illetve a plébániai iskolázást felügyelő *kanonokoknak* (e kategórián belül az ún. olvasó és éneklőkanonok végeztek oktatásügyi funkciót) – az összetételéről és rekrutációjáról is elég sokat tudunk.

Míg a jog – a konstanzi zsinat határozata – a király számára a jelöltek körének meghatározását tette lehetővé és a pápának adta a kinevezés jogát, addig a gyakorlat ezt úgy alakította, hogy *király nevezte ki őket, a pápa pedig jóváhagyta a döntést.*” Az összes magyarországi kanonoki javadalom adományozása főkegyúri jogából eredően a királyt illeti... korszakunkban azonban általánosnak mondható az a gyakorlat, hogy a király kegyúri jogát, világi vagy egyházi személynek adományozza” – hangsúlyozza Köblös József (Köblös 1994:20)

Ez a középszintű egyházi bürokrácia igen nagy arányban (a Köblös által megvizsgált négy káptalan esetében 39%-ban) tanult *egyetemen*. A külföldiek és a polgári származásúak között kifejezetten magas (70 illetve 51%-os) az egyetemjártak aránya, a köznemeseknél ez az adat már csak 35%. A külföldiségből (azaz a helyi uralkodó körökkel szembeni idegenségből) és a polgári mivoltból (azaz a rendi értelemben vett másodrendűségből) eredő hátrányos helyzet leküzdésének, úgy látszik feltétele az egyetemre járás. Nem véletlenül mondunk egyetemre *járást* (és nem egyetemet *végzést*) – hiszen döntő többségük nem fejezi azt be. A hallgatók leginkább *kapcsolati tőkét* halmoznak fel, ez teszi lehetővé a káptalanokba való bejutást...”Egyetemet járt kanonokaink túlnyomó többsége tehát rövid tanulmányai alatt vagy után javadalmához jutva beilleszkedett a káptalan mindennapos életébe, tudását a hiteleshelyi teendők végzésénél, a káptalani iskolában való tanításnál kamatoztatva, mások a királyi kancelláriában, a bíróságok mellett, vagy diplomataként a királyt szolgálták.” Más adatok szerint az erdélyi püspöki káptalan kanonokjainak negyede/fele fordult elő a 15. század egyetemein. (Erdély:372)

Egy-egy konkrét pozícióba – mint minden pozícióba – előlépéssel (azaz alacsonyabb kanonoki pozícióból való előléptetéssel) vagy egyből, azaz „protekcióval” lehetett bejutni- utóbbiak tették ki az esetek 57%-át. Az egyből bekerültek 53%-a rokoni kapcsolatai révén, 42%-a udvari szolgálatai jutalmaképpen jutott pozíciójába. A maradék 24%-nak, mely a káptalan belső válogatására jut, közel fele szintén személyi kapcsolatokkal magyarázható. Az egyházi középrétegbe kerülők mintegy 9%-a volt korábban államhivatalnok, 7%-a futott be egyházi karriert, 78% szolgáló kanonok volt, 5%-uk lelkipásztor volt, 1% pedig tudós. Ez magas egyházon belüli rekrutációt mutatna.

Ha azonban felbontjuk a réteget, rendkívül izgalmas kép tárul elénk. Az egyházi társadalom alsó rétegét a karpapság képezi, az ő számukra gyakorlatilag nincs felemelkedési mód. A középső rétegbe szinte mindenki kívülről érkezik. A középső réteg alját az egyszerű kanonokok, közepét az éneklőkanonok, felső sávját az olva-

sókanonok képezik. E középső rétegen belül már van mobilitás. Az e fölötti rétegbe (magyarán a püspökök közé) már nincs továbblépés.

„Azok az alacsonyabb származású javadalmasok, akiknek magas udvari pártfogók nem voltak, nem remélhették, hogy pusztán az egyházi lépcsőfokokat használva eljuthatnak a főpapi rendbe is. Állami szolgálatba lépéssel és pártfogók szerzésével azonban a legmagasabb egyházi posztokra is eljuthattak.”(Köblös 1994:87)

A Köblös által használt új és rendkívül korszerű történet-szociológiai elemzés a *javadalom* megszerzésére helyezi a hangsúlyt. Számunkra azonban a betöltött funkció érdekes – *a középfokú tanítás illetve a tanügyigazgatás funkciója*.

Azt mondhatjuk tehát, hogy az iskolairányításban és tanításban fontos olvasó ill. éneklőkanonoki funkció legfontosabb jellemzői, hogy

- a) az *államhivatalnoki karriert futottak messze felülreprezentáltak*.
- b) az egyszerű papságból (belső egyházi karrierrel) nem emelkedhettek ide
- c) innen nem emelkedhettek feljebb, az egyházkormányzat csúcsaira

A fenti elemzésből, ti. hogy az olvasókanonoki, éneklőkanonoki helyek betöltésében ilyen óriási szerepe van az államnak, illetve a világi politikai kapcsolatoknak azt mutatja, hogy Magyarországon ezekben az évszázadokban is beszélhetünk állami oktatáspolitikáról, illetve, hogy mindaz, amit az egyházi oktatásról tudunk, jelentős mértékben állami döntések eredményeképpen alakul ki.

Mindezek az elemek (melyeknek számát más középkortörténeti elemzések újraolvasásával nyilván szaporítani lehet) azt jelzik, hogy az az állítás, hogy a középkori oktatás az egyház szolgálatában, illetve vezetése alatt állott, Magyarországra lényegesen kevésbé igaz, mint Nyugat-Európára. Először is az egyházon keresztül – a korai időszakban személyi döntések, az iskolaalapítók kiválasztása, az egyházi feladatok és területhatárok állami kijelölése révén – a központi állam fejtí ki a maga tanügyigazgató tevékenységét. A későbbiekben a társadalom strukturálódása, az iskolában – a tananyagban, a tanítók alkalmazásában stb. – érdekelt szereplők számának megnövekedése oda vezet, hogy ők maguk is gyakorolni kezdik az iskolaigazgatással és felügyelettel kapcsolatos jogosítványokat. Ám ezek az új elemek sem csökkentik az állam hatalmát, hanem (innen nézve is) áttételessé teszik azt. Az oktatást ténylegesen irányító egyházi középfunckionáriusok jogilag és szociológiailag is igazolható függése az államtól pedig a „tisztán egyházi” célokat szolgáló oktatás állami befolyásolását tette lehetővé.

Befejezésül – az előző tanulmányhoz utalva az olvasót – szeretnénk hangsúlyozni, hogy a protestantizmus magyarországi terjedése sem olyan mértékig jelent „társadalmasodást”, mint Nyugat-Európában. A magyar protestantizmus születése és különösen megszilárdulása nem a magyarországi polgárosodottsággal áll összefüggésben, hanem a világpolitikai helyzettel. Az erdélyi fejedelmi hivatalok és magyar királyi hivatalok egyház és oktatáspolitikája óriási fontossággal rendelkezik a magyar oktatási helyzet befolyásolásában, sokkal nagyobb, mint a helyi társadalom igényei és kívánságai, illetve az egyházak belső fejlődésének törvényszerűségei.

Irodalomjegyzék

- Archer, Margaret: *Social Origins of the Educational Systems*. London, 1979, Sage.
- Bónis György: *A jogtudó értelmiség a középkori Nyugat és Közép-Európában*. Budapest, 1972, Akadémiai Kiadó.
- Bowen, James: *A history of western education*. London, 1981–1983.
- Erdély története I*. Budapest, 1986.
- Fügedi Erik: A középkori Magyarország történeti demográfiája. In *Történeti Demográfiai Füzetek*, 1992/1.
- Gericz József: *Egyház, állam és gondolkodás Magyarországon a középkorban*. Budapest, 1995.
- Gunst Péter: *A magyar történetírás története*. Debrecen, 1995.
- Gyórfy György: Államszervezés. In *Magyarország története I*, Budapest, 1984.
- Jacques Le Goff: Az értelmiség a középkorban. Budapest, é.n., Magvető Kiadó. /Gyorsuló idő./
- Huszár Tibor: *Fejezetek az értelmiség történetéből*. Budapest, 1977.
- Karácsonyi János: *Magyarország egyháztörténete*. Budapest, 1985.
- Klaniczay Tibor: A középkori kultúra jellege. In *A múlt nagy korszakai*. Budapest, 1973.
- Kubinyi András: *A Jagello-kori Magyarország történetének vázlata*. 1994, Századok.
- Mályusz Elemér: *Egyházi társadalom a középkori Magyarországon*. Budapest, 1971.
- Mályusz Elemér: *Zsigmond király uralma Magyarországon*. Budapest, 1984.
- Mészáros István: A középkor nevelésügye. In *A magyar nevelés története I*. Főszerkesztő: Horváth Márton. Budapest, 1988, Tankönyvkiadó.
- Mészáros István: *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Budapest, 1981, Akadémiai Kiadó, 671.
- Nagy Péter Tibor: Az egyház és a modernizáció az oktatástörténetben. In *Új Pedagógiai Szemle*, 1996/4.
- Püspöki Nagy Péter: A középkori magyar egyházszervezet kezdetei. In *Európáról és Magyarországról*. Budapest, 1996.
- Seidler, Grzegorz Leopold: *Politikai gondolkodás az ókorban és a középkorban*. Budapest, 1967.
- Southern: *A nyugati egyház és társadalom a középkorban*. Budapest, 1987.
- Szűcs Jenő: *Az utolsó Árpádok*. Budapest, 1993.
- Szűcs Jenő: Szent István intelmei. In *Szent István és kora*. Budapest, 1988.

II. PROBLÉMATÖRTÉNET

II.1. FOGALOMÉRTÉLMÉZÉS

Az oktatásszociológus számos esetben azért gondol végig egy neveléstörténeti problémát, mert valamilyen kortárs oktatásüggyel foglalkozó gyűjtemény számára tanulmányt kérnek tőle. Ebben az esetben nem kell olyan átfogó, nagy narratívát adnia, mint egy klasszikus neveléstörténeti előadásban, azaz olyan korszak kérdéseibe merülhet bele, amelyről már saját – tehát nem másodlagos szakirodalmon alapuló – tudása van. De ezeknél a tanulmányoknál sincs mód klasszikus, több éves történet, szociológiai adatgyűjtésre. Első példánk a mai oktatásügyi gondolkodás egyik legfontosabb fogalmának, az alternativitásnak a történetiszociológusi értelmezését mutatja be – talán szélesebben, mint ahogy a neveléstörténet hagyományosan teszi

Az „alternatív oktatás” történeti definíciója nem könnyű.⁴ Alternatív oktatásnak a mai magyar pedagógiai nyelv a reformpedagógia különböző áramlatainak eszmekörében mozgó, gyermekközpontú, általában alapítványi jellegű iskolákat érti. Az „alternálás” a főáramtól való eltérés legmarkánsabb, s önmagát leginkább mozgalmaként megfogalmazó változata ma kétségtelenül ez. Ebből azonban nem következik, hogy az „alternativitás története” a magyar oktatásügyben kimerülne a reformpedagógiai mozgalomtól érintett alapítványi iskolák 1948 előtti történetében. Az ugyanis a reformpedagógia története és nem annak a jelenségnek a számbavétele, hogy *voltak a magyar oktatás főáramától különböző értelemben eltérő áramlatok*. E tanulmányban tehát abból indulunk ki, hogy alternatív oktatásnak az oktatástörténet azon jelenségeit nevezzük, melyek egyidejűleg két kritériumnak tesznek eleget:

- a) a hazai oktatásügy *főáramától, jellegzetes, tipikus tulajdonságaitól eltérő, „alternáló” tanítási/tanulási folyamatról van szó.*
- b) *ugyanakkor mégiscsak intézményesült oktatásról van szó.* Azaz nem tartozik vizsgálódásunk keretébe a spontán szocializáció számtalan tényezője, a szülők által gyakorolt oktatási tevékenység, a termelő célú munkafolyamatban történő tudáselsajátítás (még akkor sem, ha az elsajátítás nem spontán szocializáció, hanem tudatos tanulás eredménye...)

Az alábbiakban tehát az oktatástörténet azon jelenségeire világítunk rá, melyekre e két szempont egyidejűleg igaz. (Az így értelmezett alternatív oktatás történetéről nem folytattunk részletes kutatást, a tanulmány tehát részben egyéb kutatásaink eredményein, részben mások kutatásain alapszik, részben hipotéziseket fogalmaz meg.)

⁴ E szöveg erősen támaszkodik az Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben In Educatio, 2004. (13. évf.) 1. sz. 75–97. old. című tanulmányomra

Miben „tér el”, miben térhet el egy iskola, egy tanulási forma a főáramtól? Nyilván mindabban, ami egy iskolát, egy tanítási-tanulási formát egyáltalán jellemezhet. Azaz eltérhet a diákok és a tanárok összetételében, a fenntartásban, az iskolatípus és a rá jellemző iskolaszervezet kérdésében, a követett világnézetben, a követett módszerekben, a megválasztott tananyagban stb. *(Nincs rá okunk, hogy „a pedagógiai értelemben vett” – módszerbeli, nevelési felfogásbeli – alternálást kitüntetettként kezeljük.)*

Az alternativitás csak akkor (oly időszakban és olyan vonatkozásban) értelmezhető, amikor az iskolák többségét valami közös jegy jellemzi, azaz *van főáram. Azaz alternatív oktatásról csak azóta beszélhetünk, hogy létezik egy törvényekkel standardizált rendszer.*

Az alternativitás a diák és tanártársaság vonatkozásában

A diákok összetételével kapcsolatban Magyarországon 1867 és 1948 között – természetesen különböző mértékben – valamennyi iskolatípust a diáktársaság társadalmi vegyessége jellemezte – azaz minden iskolában van legalább néhány százaléknyi alsóbb társadalmi csoportból származó, s bár a felekezeti tulajdonban lévő elemi iskolák felekezetiileg szegregáltak voltak, s 1907 után a katolikus középiskola-rendszerben is szélsőségesen alacsonyra csökkent a nem katolikusok aránya, egyetlen olyan iskolát sem nevezhetünk meg, mely definitíve kizárná a fenntartótól eltérő felekezethez tartozókat – leszámítva természetesen a teológiai intézményeket, s a numerus nullust megvalósító iskolákat 1944-ben. (Karády 2000) Hasonlóképpen egyetlen iskola sincsen, ahol formális feltétel lenne pl. a nemesi származás. „Felfelé”, azaz exkluzív irányba alternatív iskolákat nem ismerünk.

Annál inkább ismerünk „lefelé” alternatívokat, melyek alsóbb társadalmi csoportokból verbuváltak közönségüket. Ilyenek voltak az első világháború előtt a munkásgimnáziumok, s ilyenek lettek később a Népi Kollégiumok is. *(MP 1974: 349)* Az 1960-as években, ha nem is önálló iskola, de intézményes tanfolyam oktatás támogatja a fizikai dolgozók gyermekeit. A „felfelé exkluzív” alternatív iskolák (melyek pl. Angliában megtalálhatók voltak) hiánya egyfelől nyilván a tényleges helyzettel magyarázható – a felsőbb, uralmi helyzetben lévő társadalmi csoportok számára mindig bőségesen elegendő volt a minőségi iskolakinálat, másrészt pedig – paradox módon – éppen a magyar nemesség angolnál *gyengébb* polgárosultságával, azaz azzal, hogy a legerősebb társadalmi csoportok sosem az iskolán keresztüli érvényesülést látták a legfontosabb útnak, nem volt okuk tehát attól tartani, hogy az alsóbb csoportok tanulása konkurenciális élethelyzetet teremt. (Amikor már okuk volt ettől tartani meg is születnek a javaslatok a *középiszkolai* numerus claususról – melyet az akkor (1923-ban, már és még) ellenzéki Gömbös elő is terjeszt a parlamentben, de ehhez már és még nem elég erős a kormányzat jobboldal ellenzéke.)

A tanári kar tekintetében a középiskolában túl sok alternálásra nem volt lehetőség: a törvény pontosan megszabta, milyen képesítéssel lehet valaki középiskolai tanár. A törvénytől felfelé eltérni lehetett volna – minthogy a középiskolai tanárok negyede-harmada doktori fokozattal rendelkezett (MOTC 1913, 1938) nem lett vol-

na képtelenség pl. egy olyan iskola működtetése, mely csak doktori fokozattal rendelkező tanárokat alkalmaz. Erre azonban nem került sor – valószínűleg azért, mert a szülők és a sajtó egy része a középiskola túlzottan elméleti, „tudományos” jellegét vádként fogalmazta meg – a tudományos szempont kizárólagossá tétele az alkalmazásban ezt a konfliktust elmélyítette volna. (MP 1903:268) Másfelől állami iskolák esetén a tanügyigazgatásnak, felekezeti iskolák esetén a fenntartó egyházaknak mindig voltak olyan nagypolitikai vagy személyi szempontból fontos jelöltjei, akik nem szereztek doktori fokozatot.

Ismerünk viszont ebben az értelemben alternatív *polgári iskolákat*: a fővárosi iskolákban, a hetvenes években egyetemi végzettségű tanárokat alkalmaztak a polgárikban, néhány budapesti polgári ebben az értelemben másféle iskola lett, mint a többi polgári – nyíltan ambicionálva, hogy diákjai eséllyel folytathassák tanulmányaikat a középiskolák negyedik-ötödik osztályában. (MP 1896:521) Bár e mögött kétségtelenül nem az egyes iskolák különbözőségi ambíciója, hanem a *fővárosi oktatáspolitiká* rejtőzött. Az, hogy a budapesti tanítói állás betöltésének – a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium létrejötte után, tehát a huszadik század első felében – külön képesítési követelményei vannak, már végképp nem az alternativitás, hanem az önálló regionális oktatáspolitiká témakörébe tartozik. (Nem kritériumszerűen, de szociológiai valóságukban az átlagnál iskolázottabbak a magántulajdonú iskolák alkalmazottai: az 1934/35-ös tanévben az elemi iskolákban átlagosan a tanítók 2,6%-ának van magasabb képzettsége, mint tanítói oklevél a– magánnépiskolákban viszont 13,8%-nak. Följebb már nincs igazi különbség: magánpolgárikban 9,7%-nak van középiskolai tanári oklevele, míg az átlag 8,9%. (MSK 103:40) Azaz – a magániskolázás elsősorban a polgári iskolai tanítók – tanárok terepe.

Alternativitás az iskolatípusok vonatkozásában

Az iskolatípusok, az iskolaszervezet alternálását jellemzi, hogy egy-egy keletkező új iskolatípus mindig az újdonság erejével hat, s valamilyen mértékig mindig konkurenciát jelent a meglévőkkel szemben. (Azaz: a magyar oktatás nem abban az értelemben felülről vezérelt, hogy a domináns iskolatípusokat alapvetően, minden intézményre nézve átalakítanák – erre először az 1934-s egységes középiskolai törvényt végrehajtó 1938-s tantervvel történik kísérlet – hanem abban, hogy központi döntésekkel újabb és újabb iskolatípusok keletkezését teszik lehetővé, melyek részben a meglévő közönségért, részben új közönségéért – kispolgárok, szakmunkások gyerekeiért – szállnak versenybe.) A polgári iskolák – noha (1927-ig) az (1868-as) népiskolai törvény szabályozta őket – alsó-középiskolaként funkcionáltak, a középiskola alsó négy osztályának alternatíváját jelentették, abban a konkrét értelemben, hogy az 1870-es évektől számos diákot elvontak a középiskolától. De elvonták a felső népiskola diákseregletét is, fokozatosan „meghalasztva” azt az iskolatípust. A megalakuló – s a hetvenes évektől nyolcosztályos – reáliskolák is alternatíváját jelentették a gimnáziumnak. A létrejövő – s már 17 évesen érettségit kínáló – felsőkereskedelmi iskolák alternatívát jelentettek a középiskolák felső osztályaival szemben. A felsőbb leányiskolák alternatívát kínáltak a korábban domináns leány-

nevelő intézménnyel, a tanítónőképzővel szemben. Ez az „átmeneti” alternatív jellegük azután fokozatosan megszűnt, hiszen ezek az iskolák is önálló rendszerre szerveződve *globális értelemben* kínáltak a középiskolával párhuzamos utat – s *nem az egyes iskolák jelentettek alternatívát.* (Négy középiskolai végzettséghez az 1840-es években született fiúk csak gimnáziumban juthattak, ezzel szemben a századfordulón született nemzedéknek már fele nem gimnáziumban, hanem reáliskolában vagy polgáriban szerezte négy középiskolai végzettségét. (MSE 1913:272) A felső középfokú nőiskolázásnak bő kétötödét veszi át a tanítónőképzéstől a lányiskola, s további egyötödét a felső kereskedelmi iskolázás.

Ezek az iskolák tehát számos vonatkozásban eleget tesznek az *alternativitás* kritériumának is és az *intézményesültség* kritériumának is.

A tulajdonosi értelemben vett alternativitás első fázisa: az állami iskolaszervezés

A tulajdonosi értelemben vett „alternativitás” értelme fokozatosan változott. Eredetileg a községi-állami-fővárosi iskola jelentette a legfontosabb alternatívát az oktatási rendszer elsöprő többségét alkotó felekezeti iskolázással szemben. A liberális kormányzat első éveiben a felekezeti népiskolák jellegének megváltoztatása, azaz községesítése, a későbbiekben újabb és újabb állami és fővárosi tulajdonú iskolák alapítása, s bőkezű támogatása biztosította, hogy a nagytekintélyű és nagy múltú felekezeti iskolákkal szemben egyre több felekezeti el nem kötelezett iskola szolgálta a szekularizáció útjára lépett fővárosi, dunántúli, alföldi polgárság igényét, a Felvidéken, Erdélyben, Délvidéken pedig a szlovák, román, szerb többségű, gyengén felszerelt felekezeti népiskolával szemben a magyarul tanító állami iskola nyújtott alternatívát. (Azóta is jogos vitakérdés az oktatástörténet-írásban, hogy ezekben az állami iskolákban a nemzetiségi, nyelvi identitást visszaszorító magyarosító intézményt lássuk-e elsősorban, vagy ellenkezőleg: a tradicionalizmus, ortodoxia, ultramontán katolicizmus által uralt identitás modernre „cserélésének” lehetőségét. ...Nem könnyíti meg az eligazodást, hogy a magyar nyelvi sovinizmus hívének egyáltalán nem tekinthető, de a modern szekuláris alternatíva iránt elkötelezett – azaz román, szerb kisebbségieknek ilyet *felajánlani kívánó* – oktatáspolitikusok is csak magyar nacionalista érvrendszerrel szerezheték meg a magyar parlamenttől a szükséges forrásokat.)

Világosan látnunk kell: *állami iskolázás nélkül nincsen alternatívája a felekezeti-eligült iskolarendszernek.* Magyarország nem Anglia, ahol a legkülönbözőbb társadalmi csoportok – az 1840-es években már nemcsak a kisebbségi felekezetek, de az ateisták is! – értékeik terjesztésére egymással konkuráló iskolákat hoznak létre, s a vita legfeljebb azon lehet, milyen logikákkal támogatja az állam a magániskolákat, de nem is Franciaország, ahol az egymást követő szekularizációs-laicizáló törekvések nyomán az állami iskola vált szinte kizárólagossá, s nem is Poroszország, ahol a lutheránus elemi iskola lényegében állami iskolaként funkcionált. A magyar állami iskolaszervezés legfontosabb sajátossága, hogy egy lényegileg többfelekezeti államban jött létre, a helyi kisebbségi felekezetek fiai számára felkínált iskolázási

alternatíva nem egyszerűen kisebbségi jogvédelem – hanem racionális politikai számítás eredménye: óriási másfelekezetű tömegek megnyerésének eszköze is. (A kisebbségi – egyenként 15% alatti – felekezetek együttesen a lakosság 52%-át tették ki 1880-ban!) (*MSÉ 1904:17*)

Azt is látni kell azonban, hogy a magyar állam által a felekezetekkel szemben kínált alternatíva nemcsak a „másfelekezetűeknek” kedvezett – a tradicionális szerzetesrendi gimnáziumok helyi alternatívájaként megszervezett állami gimnáziumoknak nemcsak protestáns és izraelita felekezetű diákjaik voltak, hanem *katolikusok* is. Az állami középiskola tehát azoknak is alternatívát kínált, akiknek eszükben sem volt formálisan elhagyni felekezetüket, de kifejezetten nem felekezeties szocializációban kívánták gyerekeiket részesíteni. Vagy azért, mert szekularizáltabbak voltak, semhogy szerzetes tanárookra bízzák fiaikat, vagy azért – legalábbis a katolikusok – mert deklarálni kívánták: elsősorban a liberális magyar állam fiai és nem követik Esztergom (s Róma) antiliberális vonalát. Az állami iskolát választó ortodox vallású szülők nyilván azt akarták üzeni: még eszmeileg sincs közük a Monarchia felbomlásztására törő belgrádi, bukaresti, pétervári körökhöz. (A liberális államhoz való hűség és a katolikus iskola választása közötti ellentmondás érzékelését mutatja, hogy az állami és községi szektorba római katolikusok másfélszer nagyobb valószínűséggel jártak, mint a reformátusok és evangélikusok – annak ellenére, hogy rendkívül jól el voltak látva saját felekezeti iskolákkal. Ennek más logikai magyarázata nem nagyon lehet, mint az, hogy társadalmilag érzékelhetően az evangélikus és református iskolák szellemisége kevésbé divergált az uralkodó liberális szellemtől, mint a katolikus intézményeké. A tény, hogy a görögkeletiek is másfélszer akkora valószínűséggel járnak közületi szektorba, mint a protestánsok (*MSÉ 1913:278*), sem nagyon magyarázhatjuk mással, minthogy e román és szerb görögkeletiek nem kívánják a görögkeleti papok ill. román és szerb nacionalista mozgalmak által befolyásolt iskolákba járattatni gyerekeiket. A zsidók pedig 1919 előtt egyáltalán nem szerveznek felekezeti iskolákat, nyilván azért – ahogy erre Karády is több helyütt rámutat – mert épp a középiskola az asszimiláció/integráció legfontosabb helyszíne. A zsidók közületi szektor iránti preferenciája még a katolikusokét-görögkeletiekét is másfélszeresen meghaladja. (*MSÉ 1913:278*)

Az állami és fővárosi iskolázás különösen a 90-es évek nagy fejlesztései után hatalmas összefüggő rendszerré vált – nemcsak hogy része lett a „fősodornak”, de sok tekintetben *normaadóvá* is vált. Továbbra is alternatívát nyújtott ugyan a történetileg kialakult felekezeti iskolákkal szemben, de ilyen alapon már azt is mondhatjuk, hogy az újonnan alapított felekezeti intézmények – ilyen is volt pár – jelentettek alternatívát a századforduló után már egy-két évtizedes múltra visszatekintő állami rendszerhez képest. A magyar oktatási rendszer tulajdonosi értelemben több alapvető szektorra oszlik, s az e szektorokhoz tartozó iskolák egymással egyenjogú konkurenciát jelentenek. *E fő szektorok a különféle történelmi egyházak iskolarendszerei, az állami és a községi-városi iskolarendszerek léte jelenti a szélesebb értelemben vett alternatívást. A szűkebb értelemben vett alternatívást* tehát a nem állami, nem önkormányzati, nem felekezeti tulajdonú iskolák jelentették a továbbiakban. (A gimnáziumi érettségizők 3%-a érettségizett ebben a szűkebb értelemben vett

alternatív formában, s ezeknek mintegy 60%-a magániskolában – többiek társulati-
ban, egyesületiben.) (MSE 1913:278)

Itt érdemes kitérnünk arra, hogy hogyan csoportosíthatjuk az egyes iskolafenn-
tartókat.

A magánoktatás és az egyházi oktatás fogalmi azonosságáról és különbségéről

Az európai (s az 1970-es évektől: a magyar) oktatáskutatásra széleskörűen kiható
amerikai szóhasználatban mindenféle nem állami-nem városi iskola: *magániskola*,
legyen annak fenntartója egyház, egyesület, alapítvány, vállalkozás, magánszemély.
Ezzel szemben az európai kontinensen senki nem szokta összekeverni a két „mű-
fajt”, azaz a felekezetek által fenntartott iskolákat egyfelől, s az alapítványi és ma-
gániskolákat másfelől.

E szóhasználati különbségre (még akkor is, ha nem akarjuk felhasználni a ma-
gánoktatás/felekezeti oktatás konkrét magyarországi történetét) kétféle magyarázat
adódik. Az egyik alkotmányjogi természetű: az egyház és állam éles elválasztott-
ságán alapuló amerikai oktatáspolitikában semmi sem indokolja, hogy a különféle
nem állami fenntartók között különbséget tegyen a nyelv, illetve az oktatáspolitikus.
Ebben az értelemben tehát a magánoktatás és az egyházi oktatás kettéválása
kontinensünkön „történeti maradvány” – egy olyan kor (a 18. század előtti világ)
maradványa, melyre az amerikai oktatáspolitikának – természetesen – nem kell reflektálnia.

Lehetséges azonban az egyházi és magánoktatás szervezetszociológiai, tipoló-
giai kettéválasztása is – szintén történeti alapon. Az egyházi iskola egyik legfonto-
sabb jellemzője, hogy *fenntartója* (a katolikus, református, evangélikus stb. egyház)
természetesen az *iskola nélkül* is létezik, az iskolafenntartás csak az *egyik* egyházi
funkció *alfunkciójának* tekinthető. (Az egyházak szervezetszociológiájáról szóló
leírások általában a *tanítást* tekintik az egyház egyik funkciójának, melynek leg-
tipikusabb formája a hitoktatás, s csak az egyházak elhanyagolható kisebbségére
jellemző, az egyháztagok történetileg csökkenő százalékát érintő formája a feleke-
zeti iskolafenntartás – tehát ez az egyik *alfunkció*.)

Ennek következtében, bár az egyházi iskolák igazgatói és tanárai fontos érdekcsoportot jelentenek az egyházak szervezetén *belül*, az egyházi iskolák felállítását, működtetését, forrásait, belső szabályait és deklarált értékeit alapvetően az oktatás alrendszerén kívüli egyház-kormányzati szint határozza meg. (Ez az egyes egyházaknál és egyes időszakokban igen különböző lehetett.)

Ezzel szemben a magánoktatási intézmény „fenntartója” – pl. az iskolaegyesület – a magánoktatási intézmény nélkül gyakran nem létezne. (Ez alól persze vannak kivételek: pl. gyárak, nőegyesületek stb.)

A magántanítás mint alternatíva

A magánoktatás legalapvetőbb formája a házitanítás intézménye: az ókortól kezdve jól ismert a gazdag vagy előkelő ifjú mellé felfogadott nevelő – mely a 20. századra tantárgyspecifikus magánóraadásra és szociális ellátófunkcióval kombinált bébiszitterkedésre vált ketté. Ez az oktatási forma – ha nem is annyira, mint az „igazi iskola” – *intézményesült oktatásnak és nem spontán szocializációs folyamatnak* tekinthető, hiszen

- a) a tanár személye „elkülönült” a szülő személyétől és az egyéb szocializációs erőktől
- b) a tanár személyét valamiféle hírnév, előiskolázottság, illetve ajánlás alapján választották ki, s nyilván ennek is kialakult a maga „piaca”
- c) valamiféle – pénzügyi, illetve természetbeni ellátási elemet is tartalmazó – megállapodás van a család és a tanár között
- d) a tanár mindenképpen valamilyen terv, elképzelés, tananyag alapján vezette az ifjút.

Tehát a magánoktatás – „intézmény nélküli”, pontosabban „korai intézményesültségi” formájában – elsősorban magának a tanárnak a vállalkozása volt.

Az oktatástörténések egy része a magániskolák létrejöttét az egyéni magántanítás túlzott kínálatával, illetve a fizetőképes kereslet csökkenésével magyarázza: eszerint a tanár munkaidejét úgy tudta egyre csökkenő tandíjért felajánlani, ha egyre nagyobb számú diákot vont be. (Illetve: az egymással baráti viszonyban lévő családok közösen fogadtak egy magántanítót.)

A magyar elit igen nagy része magántanítóskodik élete valamely szakaszában. Ennek bemutatásához nagyobb kutatásra volna szükség, itt most néhány jelzéssel kell megelégednünk.

Korunk embere leginkább irodalomtörténeti tanulmányai során hall a magánnevelői foglalkozásról mint neves írók életrajzi eleméről. A felekezetek által dominált, (sőt katolikus esetben még rend-tagságot is feltételező) karrierpályánál a régi Magyarországon sok tehetséges ember számára vonzóbb alternatíva lehetett a magánnevelősködés. Vörösmarty nemzedékéből – az 1800 és 1810 között születettek közül – 249 személy került bele a *Magyar Életrajzi Lexikon*ba, melyet a prozopográfiai elemzésre létrehozott reputációs minta egyik alapjának tekintettünk. Közülük tizennégyen, tehát 5,6% életük valamely szakaszában nevelősködtek. (Intellektuális hírességeink között nyilván magasabb az arány, mint arisztokrata háttérű politikusaink, vagy más nem intellektuális hírességeink között. Csak egyetlen jelzés: a nemzedékhez összesen 76 akadémikus tartozik, több mint 10%-uk életében játszott szerepet a magántanárokodás.)

Az 1850-es években született elitnek már csak másfél százaléka (12 személy, köztük Reviczky Gyula) volt élete valamely szakaszában házinevelő. Az 1880-as években született elitnek már csak 0,3%-a (6 személy, köztük Pais Dezső) élt legalább egy ideig magánnevelősködésből.

Miközben a nevet szerzett elit életrajzaiban *csökken* a magántanárok aránya – valószínűleg azért, mert a növekvő variabilitású intézményhálózat a kiemelkedő

teljesítményt nyújtott egyetemi hallgatókat nagyobb eséllyel helyezte el igazi állásokba, mint korábban, a magánnevelői foglalkozás súlya a századforduló évtizedében – *növekedett*, egész pontosan megmásfészereződött. (1890-1900 között a nevelők és korrepetitorok száma 1060-ról, 1453-ra, a nevelőnők 2945-ről 4112-re növekedett.) (MSK: 16.k. 237) Társadalmi háttérükről keveset tudunk, de azt igen, hogy a nevelőnők között alig 30% volt magyar anyanyelvű, legjelentősebb funkciójuk – ahogy ez visszaemlékezésekből, regényekből szerzett ismereteinkkel is egybevág – az élő idegen-nyelv tanítás lehetett. Nem kevesebb, mint 587-en közülük *egyéb* (a soknemzetiségű Magyarországon nem honos) anyanyelvűek voltak – feltehetően nekik is köszönhető, hogy az élőnyelvtanítás iskolai gyengesége ellenére nemcsak németül, de franciául, angolul és olaszul is beszélt valamennyire a magyar elit. A nevelők és korrepetitorok között igen magas az izraeliták aránya – nyilvánvalóan ez relatíve fontosabb karrierpálya a bölcsészkart nagyszámban végzett zsidó fiatalbernek, mint a többségében mégiscsak felekezeti szempontoktól vezérelt alkalmazóktól függő középiskolai tanári pálya.

A két háború között vagy öt és félezren tevékenykednek a magánnevelésben/ magántanításban, ami a negyvenezres magyar pedagógustömeg közel 14%-a. Miközben az iskolákban még nagy többségben vannak a férfi-alkalmazottak – a magánoktatás döntő többségét a nők uralják. Kb. ezer-ezer személy volt magánnyelvtanár, illetve zenetanár – háromnegyedük nő. A 3747 nevelő és korrepetitor 90%-a nő. A nevelők és korrepetitorok közül 1207-n tevékenykednek a megyékben, mindössze 394-en a törvényhatósági jogú városokban, viszont 2146-an Budapesten. Úgy tűnik tehát a magánoktatás részben a speciális budapesti közélet és társadalom része, részben viszont az *igazán* vidéki (falun, vagy birtokain élő) úrigyerek életformájának része. A férfi-nevelők közel harmada főiskolát végzett, s nem kevesebb, mint 86%-nak volt legalább érettségije, vagy azzal népszámlálási szempontból egyenértékű tanítói képesítése. A nevelőnők közül viszont csak 1,2% végzett felsőfokot, s további 19% középiskolát. E nevelőnői funkciók – ahogy a valóban alacsony, kétharmaduk esetében még a hat középiskolai osztályt sem elérő iskolai végzettségéből gyanítható – erősen összemosódnak a gyermekmegőrzéssel. (Minthogy 1930-ban a népiskolai tanítónők között *egy sem akadt*, akinek legalább nyolc, az óvónők között, akinek legalább hat, és a szakiskolai tanítónők között, akinek legalább négy középiskolai osztály végzettsége ne lett volna – a nevelőnők valamennyi pedagóguscsoportnál iskolázatlanabbak voltak – átlagosan.)

A magántanítói, háztanítói lét sokkal inkább összefügg a magánélet alakulásával, mint az alkalmazott tanítók-tanárok élete: a házassági állapot a nevelők alig 18%-át, a nevelőnők kevesebb, mint 4%-át jellemzi, ez az arány három és félszer illetve hatszor alacsonyabb, mint a közoktatásügyben foglalkoztatottak átlagának adatai. A nevelősködés gyakori megélhetési forrása az állást még nem kapott fiatalnak, de a férj halála után megélhetést kereső középosztálybeli özvegynek is. Az alkalmazó „háztartásának részévé váló” nevelő vagy nevelőnő pályája a házastárral nem rendelkezők számára vonzó leginkább – s persze fordítva: az állását, lakását féltő nevelő nehezebben lép a házasság útjára. A nevelők intellektuális funkciója nyilván 1930 körül is a nyelvtanítás: erre utal, hogy minden más foglalkozásnál kisebb hányaduk, azaz felük született a történelmi Magyarország és Horvátország

területén, a többi külföldön. E rétegben a legmagasabb az idegen anyanyelvűek aránya; csupán 1651 magyar anyanyelvű, szemben az 1937 némettel, 6 szlovákkal és 153 egyébvel. (MSK:114., 165) Ugyanakkor az „egyéb” viszonylag alacsony száma a francia és angol orientációs magánnevelés gyengülését jelzi.

A magántanulás mint alternatíva

A 18. század vége óta az arisztokraták gyerekeinek is valamely nyilvános elemi iskolában kellett bizonyítványt szereznie. Ez az elemista magántanulói státuszhoz vezetett. De a középiskolai magántanulás is népszerű volt: úgy tűnik, mindig voltak olyan társadalmi csoportok, melyek nem, vagy nem csak öncélú tudásra, hanem az iskola – s közvetve a mögötte álló állam – által igazolt tudásra, magyarul bizonyítványra vágytak, viszont valami miatt nem tudták/nem akarták vállalni az iskola rendszeres tanulójának státuszát, a magántanulói intézmény az iskolatípusok többségénél jellemzőjévé vált a tanulók kisebbségének.

A magántanulóság nyilvánvalóan alternatív forma, hiszen az iskola – saját ideológiája szerint szervesen összetartozó tevékenységei közül csak kettőt vesz igénybe, azaz a belépési alkalmasság és a kimeneti alkalmasság vizsgaszzerű megítélését, s nem igényli a tanító funkciót, nem igényli a gondolkodásformálást, nem igényli a tudatos nevelőhatásokat, nem igényli a kortárs közösségi szocializációt, nem igényli a folyamatos versengést, nem igényli a lefektetett tantárgyi követelményeken kívüli tanulnivalók elsajátítását, nem igényli a tanárok, illetve a felsőbbéves diákok példáját, nem igényli a középiskolai barátságok egész életen át elkísérő, kapcsolati háló képző erejét. (MP 1907:34)

A „magántanulóság” ugyanakkor egyértelműen intézményesült oktatási formának és nem spontán szocializációnak tekinthető, mert

- a) a magántanulóvá váláshoz éppúgy kezdeményező lépést kell tenni a törvény által kijelölt törvényes szülőnek, gondviselőnek, mint a rendszeres tanulóvá váláshoz
- b) az oktatáspolitikai törvényi rendeleti feltételeket alkotó magántanulói intézménnyel kapcsolatban, a tanügyigazgatás munkatársai folyamatos lépésekkel kommunikálják az alattuk lévőkkel, hogy mi az éppen érvényes politikai álláspont a magántanulókkal kapcsolatos bánásmódban
- c) minden iskola elvi szabályokat alkot, valamiképpen általánosított ügymenetet dolgoz ki a magántanulókkal kapcsolatban – s intézményes egyedi döntéseket hoz a magántanulóvá válás engedélyezéséről
- d) a magántanulói vizsgákon elvileg teljes súlyával érvényesül a tananyag-kanonja, s az iskola megkísérli érvényesíteni szimbolikus kódrendszerének minél nagyobb hányadát, a magántanulótól nemcsak a tananyag „tudását” követeli meg, hanem az iskola szokásainak megfelelő öltözködést, viselkedést, kommunikációt is.

Kiből lesznek a magántanulók? Összesített statisztika nem nagyon áll erről rendelkezésre, de – az elmúlt évtizedben zömmel hallgatóim által felvett kéttucatnyi iskolai adatbázis elemzéséből az alábbi benyomás bontakozik ki:

– Azokból, akiknek a „neme nem megfelelő”, azaz másféle lányiskola híján csak úgy tudnak élni az elvileg számukra is nyitott érettségi szerzés lehetőségével, ha magántanulóként fiúiskolákba iratkoznak be. A lányok felülreprezentációja a magántanulók között az után is megmarad, hogy lányiskolák nyílnak. Egyrészt azért, mert a lányiskolák eloszlása az országban egyenetlen, a fiúiskolákkal rendelkező települések nagy részén továbbra sincsen lányiskola, másrészt pedig azért, mert a lányokat „jobban féltik” a közösségtől, a középosztályi és felsőbb osztálybeli nemi szerep felfogásban sokkal indokoltabb a lányok otthon-nevelése, mint a fiúké. A fiúknak, akik akár kiskereskedők, akár államtitkárok lesznek felnőtt korukban a – középiskolai latinórán a leendő apák okulására Quintilianus idézetekkel is alátámasztott–közmegegyőződés szerint érdemes megtanulni a társakkal, az alacsonyabb társadalmi csoportbeliekkel, a leendő beosztottakkal való társadalmi együttélés szabályait, a lányok viszont – optimális forгатókönyv szerint – éppen iskolázottságuk segítségével nagyobb eséllyel férjhez mennek, nem dolgozó úriasszonyok lesznek, mindjárt érettségi után. A valóság persze az, hogy legalább néhány évig az érettségizett lányok is dolgozni fognak – de épp azzal őrzik meg a munkavállalás ellenére az úriság látszatát, s a „háztartását irányító úriasszony” státuszba való kerülés lehetőségét, hogy *nem kerülnek* bizalmas viszonyba a társadalmilag alattuk lévő nőkkel. Sok szülő szemében tehát *nincs mire felkészüenie* a középiskolai *nyilvános* tanulói létnek.

– Azokból, akiknek a „lakóhelye nem megfelelő” azaz a napi iskolába járás megoldhatatlan akadályt jelent számukra, s nem tudnak vagy nem akarnak internátusba, vagy albérletbe költözni; vagy azért, mert a szülők féltik serdülő fiúkat a felügyelet nélküli városi léttől, vagy azért, mert anyagilag még mindig kisebb megterhelés az otthon élő fiú mellé tanárt – esetleg egy felsőbb éves diákot – fogadni, mint megfelelő színvonalon a városi létet biztosítani. (A felsőbb éves diákok felfogadását megkönnyítette, hogy a diákok által végzett magántanítói tevékenység adómentes volt.)

– Azokból, akiknek társadalmi csoportja „nem megfelelő”, pontosabban „túl jó” – azaz a konkrét iskolába járók társadalmi csoportjánál sokkal magasabb, illetve az iskola mindennapi körülményeinél sokkal magasabb szinten élnek. Említettük, hogy a birtokaikon, vagy falusi kúriákon élő nemesi családok gyerekeinek is teljesítenie kellett valamiképp a tankötelezettséget, s szocializációs szempontból képzelenségnek tűnt, hogy saját volt jobbágyaik, jelenlegi béreseik gyerekeivel együtt járjanak iskolába – arra pedig szakmai érv is kínálkozott bőven, hogy egy kastélyból egy földpadlós vályogépületbe járó gyerek tanulási motivációja vélhetőleg kívánnivalókat hagyja maga után. A középiskolában a „túlzott társadalmi távolság” érve marad meg, a legnagyobb történeti neveket hordozó arisztokrata gyerekek mindennapi, nyilvános tanulói jelenléte nemcsak a szülők elzárkózási hajlamai miatt ritka, hanem mert a tanóra elvileg mégiscsak teljesítményelvű (előfeltevéseben a diákok egyenrangúságát feltételező) légkörét, mindennapi működését kifejezetten veszélyeztette az a tisztelet (vagy éppen látens gyűlölet) melyet az arisztokrata gyerekek

nemcsak osztálytársaikban, de tanáraikban is kiváltottak. (A polgári és kisnemesi eredetű családokat, ha különböztek is egymástól, sosem választotta el egy „világ” egymástól, annál inkább az arisztokráciától. Az egyetemet végzett tanár a nála gazdagabb és befolyásosabb szülővel is összemérhette társadalmi tekintélyét, de olyan családnevek viselőivel szemben, *amelyekkel tele volt a történelemtkönyv*, nyilván nem.)

– Azokból, akiknek „egészségi állapota nem megfelelő”. Az egészségügyi okoknál fogva magántanulónak nyilvánítottak egy része nyilván valóban beteges volt, illetve korabeli gyakori megfogalmazás szerint „idegállapota” nem tette lehetővé a folyamatos koncentrációt és fegyelmet, másrészüik esetében pedig az iskolákban gyakori járványokra tekintettel „megelőző lépést” javasol a család, illetve a családi orvos.

– Olyanok is vannak, akiknek „életkora nem megfelelő”. Néhány évnyi „szórást” elvisel a tanuló is, az iskola is – a tanuló és az iskola érdekeit egyaránt sérti azonban, ha hűszévesen kell elemisták között, vagy huszonöt-harminc évesen középiskolások között üldögnie.

– Számos példát tudunk, aki fegyelmi okokból vált magántanulóvá. A középiskolából vagy valamilyen mindennapi vétség, vagy – 1919 után – politikai okoknál fogva kizárt diákokat fegyelmi ítéletük nem feltétlenül tiltotta el a magánúton lehetővé érettségítől.

– Végezetül a magántanulók egy része kifejezetten tanulmányi okokból magántanuló. Olyan gyenge teljesítményű gyerek, akinek társadalmi körülményei – középosztálybeli származása – „lehetetlenné” (értsd: családirag, társadalmilag botrányossá) tennék, ha legalább a négy középiskolát nem végezné el, s a család nagy áldozatokra kész azért is, hogy egy elégséges érettségit valamiképpen mégis megkaphasson. A lassabb haladás lehetősége, és az hogy csak pénzkérdés, hogy napi átlagban hány órát foglalkozik vele magántanár – még a leggyengébb képességű, szorgalmú tanulónak is lehetővé tették, hogy előbb utóbb az osztályvizsga, illetve az érettségi követelményét megüssék. Az iskola – a többi tanuló, a tanügyigazgatás és a tanárok egyaránt – érdekelték voltak abban, hogy e tanulókat, mint a tanórák menetét zavaró lemaradókat csak az osztályozóvizsgákon lássák viszont. (A helyi társadalmi erőviszonyok között elkerülhetetlen protekció, „kegyelem elégséges”, rendi, etnikai, vagy felekezeti motivációjú kivételezés kevésbé zavarta meg az iskola rendjét, kevésbé vezetett a nem kivételezettek lázongásához, kevésbé kompromittálta az iskolát, ha a szükségképpen zártabb magánvizsgán, mintha tanórán történt.)

A magántanulás nem minden iskolatípusban egyformán jellemző, a századfordulón fiúpolgáriban a tanulók tizede, a lánypolgárikban huszada magántanuló – a fiúpolgárikba járó lányok magasabb arányának tudható be a különbség. A negyedikes gimnazistáknak még kevesebb mint 2%-a, a nyolcadikosoknak már 5%-a magántanuló – a nyolcadikos gimnazisták között már sok olyan van, aki negyedik, hatodik gimnázium után félbehagyta tanulmányait majd felnőttként, azaz túlkorosként újra kezdte azokat. A reáliskolásoknál 1-1% a két adat. (MSÉ: 1899 666) Az elemiseknek azonban csak két ezreléke magántanuló. (MSÉ 1907 : 330) A fiú-tanítóképzőben 10%-nyi, a tanítónőképzőben közel 20%-nyi magántanulót találunk – itt

már érvényesül az úrilányok szeparációjáról szóló állításunk – de az életkori kérdés is nyomon követhető. (*MSÉ 1907:349*) A két háború között változatlan (0,2%-os) maradt az elemi iskolai magántanuló-arány, 3-4 százalék a magántanulók aránya a polgáriban, 4 a reáliskolában, 6% a gimnáziumban. Minél elegánsabb egy iskola-típus társadalmi összetétele, annál több a magántanuló, a fentiek alapján ezen nincs mit csodálkozni. Az oktatáspolitikai szabályozás változása következtében eltűntek a tanítóképzők magántanulói. (*MSÉ 1935:310*)

Az iskolán kívüli oktatás, mint alternativitás

Természetesen mindenki rengeteg mindent tanul az iskolán kívül – a gyermekkor-történet, a szocializáció-történet, bőségesen foglalkozik mindezzel. (*Pukánszky: 2002*) Ide most csak az *oktatási intézmények* tartoznak. Ezekben az intézményekben vagy olyasmit lehetett tanulni, melynek az iskola tantervében – tantervpolitikai lob-bizásban erős csoport híján – nem jutott hely, vagy olyan ismereteket, melyek elsajátítására ugyan volt mód az iskolában is, de az élet bármely szakaszában, az egyén életében bekövetkező anyagi/munkaerőpiaci eltolódások következtében szükséglet mutatkozott. Pontosán meg nem ítéhető nagyságrendben folytak tánc és illemtan-órák, gyorsírási tanfolyamok, nyelvtanfolyamok stb. (A nagyságrendről legfeljebb abból alkothatunk fogalmat, hogy 1930-ban ezer-ezer nyelvtanár és zenetanár élt meg az országban, zömében nők.)

A tánc és illemtanóra persze nem jelentett alternatívát a középiskola számára – ha csak annyiban nem, hogy a középiskola nevelő hatásával szemben a *koedukált* viselkedéskultúra mintáját nyújtotta. Ez azonban csak elméletileg jelentett konkurens versengő értékrendet, konkrétan – a minden modernitást aggodalmasan figyelő hitoktatók és a „nagyon is modern” (vigyázó szemeket Rómára, 1933 után pedig Berlinre vető) –, de a koedukációt és a szexualitást közben elutasító testnevelő tanárok programjainak jelentett alternatívát.

Ezzel szemben a gyorsírás a középiskola hangsúlyozottan kalligrafikus, „ünnepi” írásmódjával szemben már egy konkurens értékvilágot fogalmazott meg. A gyorsírás középiskolai bevezetése- be nem vezetése körüli ádáz viták mögött mégsem ez a konkrét – szimbolikus konkurencia, hanem a gyakorlatias dolgok iránti általános tanári ellenszenv állott. (*MP 1894:370*)

Alternálási szempontból sokkal izgalmasabb a nyelvtanítás kérdése. A nyelvtanfolyamok, nyelvviskolák igazi konkurenciát jelentettek a középiskolának, több tekintetben is. A nyelvtanárkodók bő fele nem magyar anyanyelvű. A nyelvtanárkodó férfiak harmada, a nőknek csak 6,6% a rendelkezett felsőfokú végzettséggel – s nem is mindannyian tanári diplomával, hanem pl. kereskedelmi akadémiaival. Kétirányú oka is volt tehát, hogy a magánnyelvtanítás nagyon különbözzön a középiskolaitól: a magántanárok, részben anyanyelvűek révén akár *még jobban is tudhattak* franciául, olaszul, angolul mint egyetemet végzett, de anyanyelvű közegben esetleg sosem járt „profi” társaik, másfelől viszont a magánnyelvtanárok irodalomtörténeti, nyelvészeti képzettsége eltörpült azok mellett, akik Pesten Petz Gedeont, Yolland Arturt, Bleyer Jakabot, Eckhardt Sándort, Shwartz Elemért, Zolnai Bélát, Koszó Já-

nost, Debrecenben Huss Richárdot, Hankiss Jánost, Pécselt Birkás Gézát és Thiennemann Tivadart, Kastner Jenőt, Szegeden Schmiedt Henriket, Karl Lajost – hogy csak egyetlen esztendő, az 1927-es professzori karának névsorát idézzük a hazai modern filológia történetében jártasak emlékezetébe – hallgathatták. (*MTCNT 1927:230*) A piaci kereslet mellett a kétféle oktatói csoport eltérő képzettsége, eltérő etnikai háttere is magyarázhatja, hogy a magánpiac kifejezetten beszédcentrikus volt, a középiskolázásban viszont előbb a nyelvtanítás elme-fegyelmező hatása, később pedig az adott kultúrkörrel kapcsolatos műveltség volt a legfontosabb motívum.

A középiskola – parlamenti és szakmapolitikai küzdelmek során kialakított – profiljából következett az is, hogy *mely* nyelvek tanítása volt kötelező, illetve rendkívüli tárgy. A nyelviskolákban ezzel szemben a piaci keresletnek megfelelően alakulhatott a nyelv választás. Minthogy a nemzetközi kapcsolatokban, s nemzetközi kereskedelemben olyan relációk kerültek előtérbe, melyek iskolai lefedettsége minimális volt: a magánnyelvtanításra nagy kereslet mutatkozhatott. Közismert, hogy sokkal több iskolában tanítottak franciául, mint olaszul, vagy angolul, miközben pedig a külkereskedelmi forgalom egy-egy tizede kötődött Olaszországhoz és az angolszász országokhoz, viszont alig huszada (s még ez is csökkenő trendet mutatott) Franciaországhoz – még ha ezen az aránytalanságon a francia-orientációjú országok bevonása javít is kissé. (*MSÉ 1935:157*) Az olasz és angol nyelvtudást zömében magánúton szerezhették meg az emberek – erre következtethetünk abból, hogy a felsőkereskedelmi és reáliskolák intenzív franciatanító és elhanyagolható angol és olasztanító tevékenysége ellenére 1920-ban (s még inkább 1930-ban) az angolul s olaszul tudók együttes száma megközelítette a franciául tudókét (*MSÉ 1935:11*) Ez még akkor is fontos adat, ha az olaszul tudók egy része nyilván nem iskolában, hanem első világháborús fogolytáborokban szerezhette nyelvtudását – hiszen ha a szintén fogolytábori eredetű orosz tudás 1920 és 1930 között a felejtés és természetes mortalitás következtében kétharmadára csökkent, az olaszul tudók hasonló tudásának is így kellett volna alakulnia. Ehelyett viszont 10%-kal nőtt, amit szinte kizárólag a magántanulásnak tudhatunk be. (Az angolul tudók száma 25%-kal nőtt.)

A magániskolák és a tanügyigazgatás

A magánszféra (az elit gyermekei mellett megjelenő magánnevelők intézménye mellett) eredetileg leginkább az óvodaállítással tűnt ki, ez volt a legkevésbé „lefedett” terület a 19. század közepén. Később pedig – az ötvenes években – az Entwurf modernizációs kihívását elfogadó, de 48 szellemét őrző csoportok számára tűnt fontosnak a magániskola-alapítás – mely azonban ezidőben sem vált igazán fontos szektorrá.

A magyar liberális joggyakorlat (1867 után) azt a feltételt szabta *magániskolák* felállításához, hogy az iskola vezetője az illető iskolafajra szóló oklevéllel rendelkezék. Ha az iskolafenntartó személyében nem volt ilyen, ilyen személyt alkalmaznia kellett. A *társulati iskolákat* alapvetően üzleti vállalkozásokként kezelték, míg az *egyesületet* olyan intézményként, amely kifejezetten iskolafenntartási célból jött létre. Társulati iskola volt például a bányatársulat iskolája, egyesületi iskola

a Julián egyesület. A példából azonnal világos, hogy a bányatársulati iskola *sem valódi üzleti vállalkozás*, hanem az adott települést uraló gazdasági hatalom egyik munkásjóléti, munkaerő-megtartó intézménye, ezt a tanügyigazgatás mégis üzleti vállalkozásként kezelte, ellentétben a politikai célokat szolgáló Julián iskolával (A Julián iskola célja a nyelvhatár védelme – a szórvány magyarok elrománosodásának, elszlovákosodásának, elszerbesezésnek akadályozása – volt a Trianon előtti Magyarországon).

A magániskola létesítésének materiális feltételeit a tanügyigazgatás bírálta el. Ha nem külföldiek részére fenntartott iskoláról volt szó – a Német Birodalom létesített ilyen nagyszámú magyarországi német állampolgár számára –, a tanügyigazgatás megkövetelte, hogy a tanárok magyar állampolgárok legyenek, és államérvényes oklevéllel bírjanak. A magániskola létesítéséhez *a VKM előzetes engedélyére* volt szükség.

Ha a tanügyigazgatás kifogástalannak ítélte az iskola működését, az nyilvánossági jogot kaphatott, azaz közérvényes bizonyítványt állíthatott ki. A nem nyilvános jogú iskolák – korabeli nevükön előkészítő tanfolyamok – *magántanulóként* képezték növendékeiket, akik azután valamely nyilvánossággal bíró intézetben évenkénti vizsgákat illetve érettségit tettek. (Íme a magántanuló szó egy második jelentése, illetve a magántanárral történő egyéni tanulás és a csoportos magántanulás közötti átmenet problémája, melyet fentebb jeleztünk!)

Az előkészítő tanfolyamokra sem mondhatjuk, hogy pusztán az „output control” jellemző rájuk, mert ezekben az intézetekben is a miniszter engedélyével folyt az oktatás, és a tanügyigazgatás ellenőrizte azt, rendszeres látogatásokkal.

Működtek továbbá *zugiskolák*, melyek nem rendelkeztek miniszteri engedéllyel, s ezekben természetesen nem működött a tanügyigazgatás sem. (Természetesen nincs tanügyigazgatási kontrollja a magánórának sem.)

A kiadásokat természetes módon a fenntartó fedezte, tandíjat szedett, de (az egyházakkal, községekkel ellentétben) iskolaadót nem vehetett ki. Dologi és fizetési-egésztítő államsegélyt magániskola is kérhetett.

A magániskolai pedagógusokat az iskolafenntartó alkalmazta és velük magánszolgálati jogviszonyt kötött. *Ők tehát nem voltak köztisztviselők.* (Ellentétben az egyházi iskolák tanítóival, akiknek minimálbérét – pusztán tanítói jogviszonyuknál fogva – már a 19 században törvény szabályozta, 1901-ben pedig köztisztviselővé nyilvánították őket.) A magániskolázás legfontosabb feltételét – még 1886-ban – megteremtették, kimondva, hogy a népoktatási törvény azon rendelkezése, hogy a néptanítókat életfogytig választják, a magániskolákra nem vonatkozik. (1886/41874 VKM)

E liberális jogelvet a Károlyi kormány megváltoztatta, hiszen mindenképpen állami védelem alá akarta helyezni azt a pedagógusréteget, mely – tekintettel a reformpedagógia és az 1918 előtti állami oktatáspolitikai főáram, s az izmosodó katolicizmus konfliktusaira – a radikális eszméknek leginkább a szövetségese volt. (1918 VIII néptörvény)

A magántanárok és tanítók 1919 előtt baloldali megfontolásokból megindult „államosítása” 1919 után jobboldali megfontolásokból (egységes kontroll) folytatódott. Rendelet mondotta ki, hogy a magániskolai tanítókat ugyanolyan jövedelemilletti meg, mint a velük azonos beosztású állami tanítókat. (1922. 700. sz. VKM r.)

1924-től kezdve e tanítók is kötelező érvénnyel a Nem állami tanszemélyzet országos nyugdíjintézetének tagjai lettek, s így nyugdíjukat gyakorlatilag az állam garantálta s nem az iskolafenntartó, vagy valamely magánnyugdíj egyesület, mint korábban.

A tanító szintén ezidőtől kezdve csak életfogytig lehetett alkalmazni. Ettől kezdve a szolgálati kategóriák, azok illetményei, a rendes tanító fizetési osztályaira, a várakozási időre, az előlépés feltételeire vonatkozó jogszabályok megegyeztek az államiakra vonatkozó szabályoknak. A VII. fizetési osztályba VKM engedély nélkül nem léphetett a magániskolai tanító sem, hiszen az ide való belépés minden iskolában a tanügyigazgatás speciális jutalomgyakorlásának eszköze volt.

Amellett, hogy a magániskoláknak nemcsak tantervét és rendtartását, de fegyelmi szabályzatát is a VKM hagyta jóvá, a tanügyigazgatás maga is kezdeményezhetett fegyelmi eljárást a magániskolai tanítók ellen. Így fegyelmi eljárás indulhatott, ha a tanító viselkedésében államellenes irány, a tulajdon és házasság elleni izgatás volt tapasztalható. Azaz a magánoktatás alternatívája nem terjedhetett ki a fennálló államrenddel és uralkodó erkölcsi renddel szembenállók igényeinek kielégítésére, még akkor sem, ha e szembenállás a Horthy-korszak pluralizmusába az iskolán kívül nyugodtan belefért, azaz nem sértette az 1921: III tc-et. Az iskola – a politikai nyilvánosság szereplőivel ellentétben – nem lehetett legitimista, ill. republikánus értékvilágú. Az iskola alternatívítása nem terjedhetett ki a rendszer szociáldemokrata álláspontonról történő bírálatára, nem adhatott felmentést hittanból, vagy az elemistákra 1920 óta kötelező vasárnap templomba járásból, vagy pl. nem képviselhetette a magánélet egyik legfontosabb polgári kategóriájának, az ezekben az évtizedekben gyorsan terjedő házasságon kívüli együttélésnek, illetve válásnak a jogosságát. *(OL K 592 607.cs.)*

A magániskola megszüntetése sem a fenntartó kizárólagos joga. Ha a magán népiskola fenntartását – a tanügyigazgatás megítélése szerint – „tanügyi érdek” követelte meg, akkor kötelezni lehetett a fenntartót, hogy a megszüntetéstől álljon el. *(/64423/1936 VKM/)*

A magángimnáziumok valóban útjában állottak a nemzeti nevelés egységes irányításának, annak ellenére, hogy ezekben a főigazgató ugyanolyan lehetőségekkel rendelkezett, mint az államiakban. Ezekben a gimnáziumokban egyébként az osztálylétszámok általában alacsonyabbak voltak, a szertárak hasonlóképpen vagy valamivel jobban felszereltek, tanári karuk meglehetősen jól képzett volt. Mindezek a körülmények lehetetlenné tették, hogy hagyományos pedagógiai értékekre, színvonalhiányra hivatkozva bárki beléjük köthessen. Pintér Jenő budapesti főigazgató (a klerikális-konzervatív irodalomtörténész) az ellenőrzési követelményeket megszigorító 1936-os intézkedések után sem talál sokkal több kivétnivalót az intézetekben, minden alkalommal a nyilvánossági jog meghosszabbítását javasolja. *(K 592 677.cs)*

A magángimnáziumok közül egyértelműen szerencsésebb helyzetben voltak a szűkebb értelemben vett budapestiek, mint a Budapes-környékiek, (az 1950 előtti Budapestet magániskolákban gazdag erős polgársággal rendelkező városgyűrű vette körül) melyek a politikai jobboldalon elkötelezett Kemenes Illés alá tartoztak, vagy mint az egy-két elszórt vidéki magángimnázium és magán polgári.

A kormányzat, noha az iskolák megszüntetését nem próbálta meg keresztül vinni, egyre nagyobb mértékben szölte bele életükbe. Szemben az egyházi iskolákkal, melyeket legalább néhány ponton védett valamelyest az autonómia, saját tankönyveikből taníthattak stb., a magániskolák pontosan annyira ki vannak szolgáltatva a tanügyigazgatási akaratnak, mint az állami iskolák, hiszen velük szemben egészen közvetlen a tankerületi főigazgató rendelkezési joga. (*Utasítás, 1936*) A gyakorlatban ezeket az iskolákat (minthogy több bennük a liberális eszmékkel rokonszenvező tanár s szülő) fokozottan érinti a keresztény nemzeti szellem markánsabb tanügyigazgatási képvisellete az 1935–1944-es időszakban, a tanárok és diákok politikai ellenőrzése, a liberálisnak nevezett tankönyvek lecserélése.

A magániskolák autonómiájára már az 1936-os tanfelügyeleti szabályok elég nagy csapást mértek, s ez a hátrányos helyzet fokozódott, amikor a fenntartók és hitoktatók közötti jövedelmi súrlódásokat általánosságban rendezték azzal, hogy azoknak ugyanolyan összegű óradíjat fizessenek, mint az állami népiskolákban. (Ahol pedig háromszor-négyszer annyi diák jut a hitoktatóra.) (*HK 1937 295-297.p*)

Ez az intézkedés a tanulókhöz és az iskolákhoz intézményesen legközelebb álló személyeket kívánta megnyerni, s nem is sikertelenül, mint ahogy ez a hitoktatói szövetség megnyilatkozásaiból is kitűnt. (*K 592 607.cs*)

A tankerületi főigazgató hatáskörébe utaltak eddig abszolút „ellenőrizetlen” területeket, mint a zeneiskolák és zenetanfolyamok szervezett igazgatása és felügyelete. Eddig ezt a jelentős részben magánszférában zajló oktatást a művészetpolitika eszközeivel és módszereivel indirekten irányították. És a közigazgatás gyakorolta a törvényességi kontrollt) Az új rendelkezés a többi iskolához hasonló módon közvetlen ellenőrzés alá vonja a zeneoktatást is. (*K 592 607.cs*)

A magániskolákkal szemben a nyomás tipikus lehetősége volt, hogy a PM 1936. november 30-i rendelete szerint egy magántanintézet csak akkor forgalmiadó-mentes, ha a tankerületi főigazgató igazolja közérdekűségét és nyilvánosságát. A közérdek alatt a BM szerint az értendő hogy az illető községben, városban azonos típusú tanintézet nincs. (*PML TF 128/1936*)

A magángimnáziumok egyébként fokozott főigazgatói ellenőrzés alatt állottak, csak főigazgatói engedéllyel vehettek át más gimnáziumból tanulót stb. A magángimnáziumok egy része – például a Wagner Manó – nem örvendett legnagyobb népszerűségnek egyetemi körökben sem – egy tanulójuk felvételét az egyetem elutasította, sőt az egyetem egyik tisztviselője „hírhedt”-nek nevezte a gimnáziumot. (*PML TF 164/1936*)

A VKM nem találta elégnak a tankerületi főigazgatók megbízhatóságát és határozottságát sem, ezért 1937-ben már külön tanügyi tanácsost-küldött ki a felülvizsgálásukra. (*PML TF 72/1937*)

A magánoktatás – mivel magánoktatók tudtak annyira vigyázni magukra, hogy a „nemzetiesség” kritériumát mindig megüssék, radikálisan visszaszorítani nem lehetett – legalábbis ideológiai kritériumokkal. A zsidótörvények az iskolafelügyelet szempontjából is „kapóra jöttek”, s megkezdődhetett – a zsidótörvények által az országos tanári átlagnál négyszer nagyobb arányban érintett – magánoktató gárda lecserélése, a magánoktatás fokozatos felszámolása...

Hóman Bálint – igaz már csak második miniszteri ciklusában (1938–1942), amikor már nem Gömbös személyes barátjaként, hanem egy nagy jobboldali tömörülés vezéréként tér vissza a kormányzásba – a parlamentben elvileg is kimondta, hogy a magán illetve társulati iskolák fenntartásával nem ért egyet, további magániskolákat nem fog engedélyezni. (*KN 1939/2/665.p.*)

A pedagógiailag alternatív iskolák és a tanügyigazgatás

Természetesen az iskolai pedagógiai tartalma és iránya jelenti az alternativitás egyik legfontosabb területét. A neveléstörténet-írás egyik legalaposabban megírt történetéhez a reformpedagógiához érteztünk. Jelen sorok szerzője nem folytatott önálló kutatásokat a reformpedagógia történetéről, így a reformpedagógia tartalmi mozzanatainak megítéléséhez a pedagógiatörténeti szakirodalomhoz kell utalnunk az olvasót. (*Németh A. 1996*)

Amennyire alkalmatlannak érezzük magunkat a reformpedagógia belső tudománytörténetének leírására, s a mozgalomtörténetről is csak alig formálhatunk véleményt, a „mozgalmárok” szakma-ideológiáinak részletes ismerete nélkül, a reformpedagógia és az oktatáspolitikai kapcsolatáról megkísérelhetünk véleményt mondani – már csak azért is, mert néhány túlegyszerűsítő megállapítás napjainkig él a köztudatban.

A köztudat szerint a reformpedagógia *ellenzéki mozgalomként* lépett fel a „régí iskola” *réges régen uralmon* lévő, s álláspontjukból a történelem változása ellenére a legkisebb mértékig *sem engedő* erőivel szemben.

A konkrét történet közel sem ilyen egyszerű. A „régí iskola” – azaz a „herbartista” iskola nem évszázadok óta van domináns helyzetben, hanem *csak néhány évtizede* – tulajdonképpen csak a kármáni gyakorló gimnázium megszervezése óta. Ráadásul az uralmi helyzet sem egyértelmű, mert egészen 1900-ig az antiherbartista katolikus pedagógia – Lubricht személyében – birtokolja a pesti egyetem pedagógia tanszékét.

Másfelől a reformpedagógia sincs ellenzéki helyzetben. Emlékeztetnénk arra a neveléstörténetet tanult olvasók által nyilván jól ismert tényre, hogy *Nagy Lászlót*, (aki egyébként egy tanfelügyelő fia volt) már 24 évesen nem egy távoli kis intézmény, hanem *a budai állami tanítóképző* intézet tanárának nevezték ki, néhány év múlva az intézet legfontosabb pozíciójának számító pedagógia-tanári állásra nevezték ki, 1889-től a tanítóképző-intézeti tanárok egyesületének (mely közel sem volt ellenzéki szervezetnek tekinthető) főtitkára lett, s többek között a II. országos tanügyi kongresszus egyik fő szervezője. Nagy László, akinek tudományos arculatáról senkinek nem lehetett kétsége, hiszen a 90-es évektől a gyermektanulmányi mozgalom aktív szervezője, 1907-től lapjának főszerkesztője volt, 1908-ban a VKM-től megbízást kap a VI. kerületi *állami tanítóképző* intézetben a gyermektanulmányon alapuló képzés központjának megszervezésére.

A „gyermektanulmányi alapú tanítóképzés” ugyanis nem az *egész* hazai hivatalsággal állt szemben, sőt céljai jól beleilleszkedtek az oktatáspolitikai két nagy érdekköre – a népiskolai és középiskolai érdekkör – közötti küzdelembe. A küz-

delem mögött – első pillantásra – a szaktudományos és erősen intellektuális alapú középiskola-pedagógia és az ettől már a *gyermeklélektan előretörése előtt is* eltérő természetű népiskola-pedagógia ellentéte állott. Ha viszont feltesszük a kérdést, hogy mi indokolja a küzdelem hevességét, ha egyszer két különböző iskolatípusról van szó, és a tanárok/tanítók/kapcsolódó elitek tulajdonképpen átfedés nélkül osztoznak az iskolarendszer két alapvető fokozatán – nos akkor az egyéb iskolatípusok – elsősorban a tanítóképzők, s növekvő fontossággal a polgárik tanárelítjének ambíciói jelentik a magyarázatot. Ez a csoport érdekelt nagyon erősen abban, hogy a tanítóképzős végzettséget a klasszikus középiskolai végzettséggel, sőt főiskolákkal egyenrangúnak ismertessék el, a polgári iskolai végzettséget pedig négy középiskolával egyenértékűnek minősíthessék. (Több tekintetben sikeres volt törekvésük, az 1883 I tc. – a közalkalmazotti állások betöltésének feltételeit előíró törvény – négy középiskolával egyenrangúnak ismerte el a polgárit, az 1910-s népszámlálásról rendelkező törvény nyolc középiskolával egyenértékűnek a tanítóképzőt stb., de a továbbtanulás szempontjából nem volt egyenlőség, a polgárik és tanítóképzők még a huszadik század elejére sem tudták kiharcolni önállóságukat a tanfelügyelőségekkel szemben, s a nagy nehezen elért polgári iskolai *tanári* címmel –korábban tanítók voltak – sem járt együtt a középiskolai tanárokéval azonos fizetés.) Ez az az érdekkör, mely a szaktudomány-alapú középiskolai képzés és a gyakorlati alapú, illetve gyermeklélektan alapú képzés egyenjogúságát el kívánja ismertetni, s ebben a küzdelemben jut „nem ellenzéki” hely azoknak is, akik – szakmai értékek alapján – az egész közoktatási rendszert a gyakorlatias illetve gyermeklélektani paradigma alapján akarnák átformálni.

Mivel 1918 előtt – a politikai katolicizmus megjelenése, sőt átmeneti kormányra kerülése, az újkonzervativizmus és rasszizmus intenzív készülődése ellenére – a szellemi és (parlamenten kívüli) politikai baloldal nem érzékeli, hogy számára az igazi ideológiai-politikai veszély a 19. századi racionalizmus és intellektuális versenyelvűség háttérbeszorítása lesz, semmi kivétnevalót nem talál a reformpedagógia egész iskolarendszert meghódítani kívánó törekvésében.

Sőt a reformpedagógia iskolabírálatához hozzáteszi saját – egyébként később a neoherbartisták által is akceptált – kritikai szempontjait: a klasszikus nyelvek túltengéséről, a nyelvtanítás gyenge hatékonyságáról, a modern társadalomtudományok illetve társadalomtudományi szemléletmód hiányáról, a természettudományok – különösen a kémia – alacsony arányáról. S természetesen megfogalmazza a középiskola osztályjellegével kapcsolatos bírálatát, mely osztályjelleg oldását – részben valós megfigyelések, részben félreértések miatt – a reformpedagógiai módszerek előretörésétől várta. (A tárgyilagos utókor szemével a magyar középiskola osztályjellege annak alapján tűnik súlyosnak, vagy kevésbé súlyosnak, hogy milyen kategóriákat használunk. Ha kizárólag a parasztság és a munkásság alacsony részvételét tekintjük az osztályjelleg jegyének – ahogy a népi és ortodox szociáldemokrata ideológiai alapon álló kortársak – akkor a középiskola kétségtelenül a társadalmi hierarchia megmerevedésének kedvez. Ha egy differenciált többlépcsős illetve többdimenziós társadalomképből indulunk ki, akkor a századforduló magyar középiskolájáról azt mondhatjuk, hogy óriási társadalmi mobilitás színhelye, olyan intézmény, mely a hagyományos birtokos/honorácior keresztény magyar uralko-

dó-osztályt kispolgári családokból származó, szlovák és német etnikai hátterű, izraelita felekezetű csoportokkal egészíti ki.)

Hasonlóképpen a hagyományos középiskola elleni támadást fogalmaz meg – a reformpedagógia szövetségeseiként – a modern polgári irodalom is. A bravúrt, amire az 1879-es tanterv képes volt, hogy a még élő Arany Jánost, s nemzedéktársait: Petőfit, Keményt kanonizálja, az 1899-es tanterv már nem volt képes megismételni, sőt meghaladni: azaz nem tudta az akkor első kötetét éppen megjelentetett, 22 éves Ady Endrét a kánonba emelni. (Az iróniát félretéve: a Nyugat nemzedéke a maga szempontjából nyilván indokoltan sérelmezte, hogy nem tanítanak róla az iskolában – de hogy erre az 1918 előtti Magyarországon nem került sor, önmagában is magyarázza, hogy pl. Babits első önálló kötete és az 1918-as rendszerváltás között mindössze 10 év telt el – Kosztolányi esetében 11, Tóth Árpád esetében 5 stb.)

A sokféle szövetséggel támogatott reformpedagógia így egy történelmi pillanatra (1918/19-re) uralkodó helyzetbe került. A reformpedagógiai áramlat(ok) hívei ekkor már nem „helyet kértek a nap alatt” – hanem a rendszer egészét kívánták ellenőrzésük alá vonni. Elképzelését, hogy a tanár, a tanterv, a tananyag „a kised-óvótól az egyetemig” alkalmazkodjon a gyermekek és ifjak testi-lelki fejlődésének fokozataihoz Nagy László ekkoriban fogalmazta meg. (S mikor 1922-ben „kény-szernyugdíjazták” – egyébként 65 éves volt – a fővárostól kap megbízást a Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának megszervezésére – ezt vezette 9 évvel később bekövetkezett haláláig.) A magyar reformpedagógia legfontosabb elméleti teoretikusát nehezen nevezhetnénk „ellenzéki karriert” befutónak.

A *hagyományos oldal* teljes merevségéről szóló közhelyek sem tűnnek megalapozottnak az újabb kutatások fényében. „A kritikus hangvétel nem jelentett egyértelmű elutasítást Waldapfel János részéről. Javasolta a (II. tanügyi – NPT) kongresszusnak: küldjön ki bizottságot azért, hogy nálunk is meginduljanak az iskolába lépő gyermekek képzetkörére és érzülettartalmaira irányuló lélektani vizsgálatok.” – írja Németh András, hozzátéve, hogy „E bizottságban azonban nem kaptak helyet a gyermektanulmányi mozgalom elkötelezett képviselői, így ez az irányzat továbbra is főként a tanítóképzés keretei között fejlődött.” A reformpedagógia elterjedtségét jelzi, hogy nemcsak budapesti, de vidéki fiókkörök is létrejöttek. 1914-ben már 4000 tagot tartott nyilván a társaság.

A Magyar Paedagogiai Társaság elnökeként, pesti egyetemi pedagógiaprofesszorként ismert Fináczy esetében is megállapíthatjuk, nincs teljes elzárkózás a gyermektanulmányozástól.

Önálló kutatások nélkül, pusztán utalnánk néhány reformpedagógiai hátterű magyar alternatív iskola – és a magyar állami oktatáspolitikai közötti kapcsolatokra. (Megint csak a pedagógiai tartalom bemutatása nélkül.)

E körbe tartozik a *Domokos Lászlóné* vezetésével 1914–1949 között működő „Új iskola”. Az eredetileg eleminek indult iskola fokozatosan polgárvá s 1929-től leánylíceummá végül leánygimnáziummá nőtte ki magát. Szakmaiságát a Nagy Lászlóhoz fűződő tanítvány-viszony determinálta. Politikai hátterét jellemzi, hogy Domokosné a gyermektanulmányi mozgalom lelkes híve volt, férje ekkor – a tízes években – kapcsolatban állt Jásziékkal. (Ez az úr a háború után azonban az egyik legaktívabb jobboldali szervezetnek, a Baross-szövetségnek lett vezető tiszt-

viselője, s szellemi pályáját a két háború között irredenta röplapok és spiritizmus jellemzik). Domokosné – polgári iskolai képesítésével – maga nem igazgathatta a leánygimnáziumot, így annak élére Halász László került. Egyértelműen ellenzéki intézménynek – külön kutatások nélkül – ekkor sem tekinthetjük, minthogy Halász közben a budapesti tankerületi főigazgatóságon szolgált, ahol 1944-ben (!) főigazgató-helyettes is lett. Ugyanakkor a korabeli pedagógia egyik egyetemi csoportjával is kapcsolatot tartott: az iskolában *Imre Sándor* műegyetemi pedagógiaprofesszor javaslatára *Baranyai Erzsébet* – angolszász orientációjú neveléslelektan-szakember – vezetésével Neveléslelektani Kutató Állomás jött létre.

A Domokosné-féle leánylíceum társadalmi összetétele radikálisan különbözött a leányiskolákétól. Néhány konkrétan megvizsgált 30-as évekbeli első évfolyam kifejezetten elit összetételt jelez, 9% banktisztviselő, 7% ügyvéd, ugyanannyi magas rangú katonatiszt, hasonló számú vállalatigazgató, 2-2% orvos, egyetemi tanár, földbirtokos biztosítottak tandíjfedezetet a 3% árva, s mintegy 1% vidéki, szegény családból származó lány tandíjmentes oktatására, s emellett az egész iskola meg lehetőségen költséges működtetésére.

Híres intézmény volt továbbá *Nemesné Müller Márta* 1915–1943-ig fennálló intézete, a „*Családi Iskola*”. Ide elemista korú fiúk és lányok jártak. (Nemesné korábban már Brüsszelben is alapított intézetet, erős beágyazottságát a nemzetközi mozgalomba mutatja, hogy 1925-ben a mozgalom világtanácsának tagja lett. A mozgalom magyar lapja „*A Jövő Útjain*” címmel 1926-tól jelent meg *Nemesné* és – az egykor Ady környezetéhez tartozó) *Baloghy Mária* szerkesztésében. „*A Családi Iskola* a „szokásos” nevelés-oktatás keretei között igyekezett megvalósítani a gyermektanulmány elveit, az „új nevelés” módszereit.” – írja Németh András neveléstörténeti szintézisében. A kortársak közül *Imre Sándor* professzor is „fontolva haladónak” nevezte az iskolát.

Egy másik pedagógiai csoport (a Szegedi Egyetem Pedagógiaiilelektani Intézete) kísérleti iskolájaként működött a kor talán legnevesebb vidéki reformiskolája. *Dolch Erzsébet* polgári iskolai tanítónői végzettségét nyugat-európai tanulmányokkal egészítette ki, majd 1936-tól Kerti Iskola néven vezetett reformiskolát Újszegezen. (*Gulyás 1944:35*)

Az óvónőképzés környékén is felbukkant a reformpedagógia. Az 1930-as évektől a budapesti *Állami Óvónőképzőben* továbbképző tanfolyam szervezését tették *Bélaváry-Burchard Erzsébet* számára lehetővé, gyakorlati bemutatásokat vezetett óvónőknek, tanítóknak, szülőknek, tanulóknak. *Bélaváry-Burchard* tanítóképzős végzettségű volt – egyébként egy GYOSZ érdekkörhöz tartozó (véltetően liberális), magas rangú, tízes évekbeli BM tisztviselő lánya – „a nemzetközi mozgalomból érkezett”: Bécs egyik külvárosi iskolájában, majd Hollandiában Montessori elvei alapján működő iskolákban tanított. 1926-ban hazatért, s óvodával egybekapcsolt magániskolát nyitott.

Akár a VKM-en is átnyúlhatott (közvetlenül a miniszterelnök felé) a *Rudolf Steiner* (a Waldorf mozgalom atyja) magyar követői közé tartozó *Nagy Emilné, Dr. Göllner Mária*, aki 1926-1932 között Budán, a *Kissvábhegyen* működtetett iskolát: az iskola körül ugyanis erős kapcsolati háló működött – az egykori Kossuth-párti országgyűlési képviselő Nagy Emil 1923–24-ben még igazságügyi miniszter is

volt, később a Rothermere-akció egyik legfontosabb, széles nemzetközi kapcsolatokkal rendelkező ügyvivője. Az iskola – kétnyelvűsége révén – még a klebelsbergi politikával is kapcsolatba hozható volt. 14 éves korig engedélyezték a koedukációt, és az iskola bizonyítványa egyenértékű lett a polgári iskolai bizonyítvánnyal.

Az egyházi iskolák nem tipikus résztvevői a mozgalomnak: a fővárosban a Ferencrudi Mária misszionárius nővérek Montessori-rendszerű óvodáját még 1913-ban nyitják meg – valószínűleg a ferencesek érzelmközpontú hitfelfogása inkább kedvezett a reformpedagógiának, mint pl. a bencések intellektualizmusa.

Ezek a reformiskolák tehát – bár nem tartoztak a fősodorba – *nem voltak* ellenzéki intézmények. Ugyanakkor fontos kapcsolatokkal rendelkeztek a liberális elithez. Ezeknek az iskoláknak a helyzete egy-egy neves patrónus (pl. Imre Sándor) jóindulatán múltott. A tanügyigazgatási szigor – s mögötte a Berlin-központú Új Európába beilleszkedni akarók ideológiája és politikája – előrevetítette, hogy a negyvenes évek elején nem vár rózsás jövő ezekre az iskolákra.

Egészen másképpen írhatjuk le a reformpedagógia másik – Kerschensteineránus – szárnyának sorsát. Ez a szárny sok tekintetben a 30-as évek hivatalos oktatáspolitikájával kötött szövetséget. Az eredetileg a polgári iskolák környékén befolyásos áramlat eszközeit és módszereit tanügyigazgatási eszközökkel kezdték el terjesztetni a középiskolák felé is. A kortárs problémákra nevelés reformelképzelése a 30-as évek politikájában a nevelés átpolitizálásának eszközévé változott, a fakticizmus elleni fellépés az antiintellektualizmus eszközévé, a tanóratervezés ideája óravázlat-készítési kötelezettséggé és ennek intenzív tanügyigazgatási kontrolljává, a pedagógia szempontok hangsúlyozása a szaktudományok kiszorításává...

A magántanulók és a tanügyigazgatás

A dualizmus korában és a húszas években magántanulók előkészítését vizsgára – ha nem saját intézetbeli vizsgáról, s persze nem saját tanítványról volt szó – a tanárok és tanítók vállalhatták. A 3842/1933 VKM rendelet ettől eltiltotta őket – mondván ez is egy potenciális terep, mely felszívhatja az értelmiségi munkanélküliséget. A harmincas évek kontroll-logikájában az is szerepet kap, hogy a tanügyigazgatás kifejezetten helyteleníti a közalkalmazottként befolyása alatt tartott tanárok és a szülők közötti iskolán kívüli, piaci típusú kapcsolatok fenntartását. (Korabeli szépírodalom, illetve visszaemlékezések alapján úgy tűnik, e tilalmat nem sikerült maradéktalanul betartatni.)

A magántanulói lét potenciális lehetőséget jelentett az iskolákban – ekkor már az állami iskolákban is – markáns vallásos nevelési hatások elkerülésére a szekularizált polgári családok számára. Azonban az ünnepi és vasárnapi istentiszteleteken való részvétel 1920 óta mindenképpen kötelező volt. A magánvizsgálaton az illetékes lelkesi hivatal igazolta, hogy a tanköteles ezeken részt vett, ennek elmaradása esetén a nyilvános iskolalátogatás alóli felmentést nem hosszabbították meg.

A magántanulók magas aránya – minthogy az iskolai politikai/világnézeti/politikai szocializáció elkerülését lehetővé tette – a húszas évektől kezdve az oktatáspolitikai diszpreferenciái közé tartozott. A magánvizsgálatok elleni fellépés részeként

még 1920-ban döntés született arról, hogy a magántanulót érintő iskolaszéki, gondnoksági döntéseket, tanítótestületi döntéseket a tanfelügyelővel jóvá kell hagyatni. (Nyilván azért, mert az iskolaszékek és tanítótestületek még egyértelmű felsőbb kívánalom esetén sem szívesen szálltak szembe a tanulók helyben befolyásos, vagyonszüleivel – a megyei tanfelügyelő ettől a szemponttól mégiscsak függetlenebb volt.)

Az 1-6 osztályosok magánvizsgálatára az engedélyt a tanfelügyelő adta meg, a 7-8 osztályos magánvizsgálatra viszont már a tankerületi főigazgató. Utóbbi csak a tanköteles koron túl lévőkre vonatkozott, a normál korú diákok ilyen engedélyt egyáltalán nem kaphattak.

* * *

A main streamhez nem tartozó oktatás – lett légyen annak alternatívitása tulajdoni, pedagógiai, oktatásszervezési vagy bármilyen más természetű nyilvánvalóan része volt az 1945 előtti oktatási rendszernek. A magántanulás, a magántanítás, a magániskola, vagy az alternatív pedagógiai mozgalmak és a main stream viszonya és arányai – első megközelítésben is túlzottan sokszínűnek tűnnek ahhoz, hogy akár politikai, akár társadalmi tartalmukat könnyedén meghatározhassuk. A magyar alternatív oktatás története (vagy: az oktatás főárama alternatíváinak története) – a már létező kitűnő pedagógiatörténeti, iskolatörténeti feldolgozásokat új aspektusokkal is kiegészítő oktatásszociológiai, oktatáspolitikai szempontú feldolgozókra vár.

Irodalomjegyzék

- Burchard Erzsébet: Visszaemlékezéseim Montessori-módszerű magánóvodámra és magán-„népiskolámra” In *Pedagógiai Szemle*, 1987/12. XXXVII. évf.
- Dolch Erzsébet: *Az „Új Nevelés” elméleti és gyakorlati megvalósulásai*. Szeged, 1938.
- Domokos Lászlóné: *Tájékoztató a gyermektanulmányi alapon álló Új Iskoláról*. Szeged, 1925.
- Gyulai Ágost: Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. In *Nevelésügyi Szemle*, 1937/4.
- MP: *Magyar Paedagogia* c. folyóirat.
- Nagy László: Az Új Iskola célja, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. In *A Gyermek*, 1916. 24–28.
- Nagy Sándor: Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai. Budapest, 1988, Tankönyvkiadó.
- Németh András: *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, 1996. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky Béla: *Gyermekortörténet*. Budapest, 2002, Gondolat
- Vág Ottó: *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Budapest, 1996, Tankönyvkiadó.

II.2. JELENTÉSTULAJDONÍTÁS

Más esetekben – s erre példa a taneszköztörténeti tanulmány – az elemző feladata, hogy számos mozzanatában jól ismert, s neveléstörténeti munkák által kaleidoszkópszerűen bemutatott jelenségeknek igazi társadalmi jelentést adjon – s ezzel mintegy kijelölje a feladatokat egy alaposabb történet-szociológiai-neveléstörténeti kutatás számára.

Magyarország taneszköz-politikájának történetét összefoglalni csak egy olyan tanulmánynak lenne esélye, melyet egy e kérdésre irányuló átfogó kutatás előz meg, tehát – mint számos más oktatástörténeti probléma esetében – itt is azt mondhatjuk, előbb kellene monográfiát írni – s csak azután keríthetnénk sort egy rövidebb összefoglalásra.⁵ A taneszközök történetéről különféle összefoglalók, sőt részletes tanulmányok is rendelkezésre állnak. Ezek részben technikatörténeti, részben pedig tantárgymódszertani – jobb esetben módszertan-történeti – szemléletűek. (vö: Sándor 1989, Lohr 1965, Nagy: 1970, Ábent-Szűcs 1979)

A taneszköz-történet és az oktatás *társadalmi és politikai* valósága közötti összefüggérendszerrel gyakorlatilag nem rendelkezünk feldolgozásokkal. (Kivételt képez ez alól az iskolai könyvtárak felszereltségéről szóló Karády-tanulmány, és Kelemen Elemér Gönczy portréja) (Karády 2002, Kelemen 1993)

Az alábbi tanulmány annak bemutatására vállalkozik – néhány szükségképpen esetlegesen kiválasztott jelzés alapján – *mi mindenre terjedhetne ki* egy „taneszköz-politika-történeti” szintézis.

A taneszköz a szocializációtörténetben

A szocializációs helyszínek és intézmények középkorból örökölt munkamegosztásában *az összes többi* szocializációs helyszínt *inkább* jellemzik az eszközök és tárgyak, mint az iskolát. Ezért előbb ezekről essék szó.

A – döntően családi, nagycsaládi közegben – folyó *kisgyermeknevelésnek* mindig is eszköze volt a speciálisan erre a célra készített – társadalmi munkafolyamatok felnőtt eszközeit utánzó, illetve társadalmilag-biológiailag kódolt nemi szerepekre felkészítő *gyermekjátékok* világa. Amikor az óvodáztatás a 19. században elterjed és intézményesül – melynek eredeti oka legkevésbé sem „pedagógiai”, hanem a nagy-

⁵ E szöveg erősen támaszkodik Oktatástörténet és taneszköz-politika. (Educatio 2002[2003]. 4. sz. 539–555.p.) című tanulmányomra

családi rendszer bomlásával, a női munkavállalással illetve tűzrendészeti szempontokkal függ össze – szabályos harc indul a „gyerekjátékok” eszközrendszerét használni kívánó – hamarosan pszichológiai és egészségügyi érvrendszerrel meg támogatott – csoportok és az óvodát iskola-előkészítőnek tartók között. Utóbbiak mögött is komoly erők állnak, részben azok a tanítók, akik végre úgy láthatják, a középiskolák világával szembeni évszázados alávetettség után immár nekik is lehetőségük nyílik „felülről” nézni egy intézményrendszerre, no meg ténylegesen is uralni az ott dolgozókat, irányítani őket a taneszközök használatában, részben pedig azok a politikusok és ideológus-értelmiségiek, akik úgy látják, nem lehet elég korán elkezdni a szülők közegetől való elválasztást. E második csoporthoz tartozók nálunk – s talán másutt is – eltérő motivációk alapján akarják az óvodát (eszközeiben, tárgyaiban is) alapvetően mássá tenni, mint az otthoni világot: egyrészt felvilágosult és szociális megfontolásokból, egyesek a „rossz” és egészségtelen családi szokások kiirtásának szándékával, mások a társadalmi egyenlőtlenségek leküzdése (a későbbi iskolai pálya megkönnyítése) iránti elkötelezettségéből – megint mások a „szeparatista” felekezeti és nemzetiségi csoportok szekularizálását illetve asszimilálását kívánják hamarabb és hatékonyabban elkezdni. Az „óvodakötelezettség” bevezetése egyébként kevésbé konfliktusos módszer, mint a tankötelezettség felfelé történő megnyújtása, hiszen olyan gyerekcsoportokat akar közösségi intézményekbe terelni, akiket a szülők sem akarnak még kiaknázni a családi gazdaságban. (MP 1892:3, 1893:154, 155, Kelemen 2002:148)

Az óvodák körüli viták és küzdelmek tehát alapvetően kihatnak arra, hogy az intézményes óvodáztatás milyen mértékben kívánja használni a „spontán” szocializáció – a *külvilágban megfigyelt* eszközeit és mennyire kíván egyéb, készített, kidolgozott eszközöket bevetni. A 19. század utolsó harmadában már mindkét tábor széles eszközkészlettel rendelkezik, s a századvégen már az az igazi kérdés, hogy vajon a csekély taneszközkészletet felvonultató gyermekmegőrzés hívei – akik a kényszerből erényt (verbális játékokat) alkottak –, vagy a pszichológia és pedagógia tárgyi értelemben is sokszínűbb eszköztárát felvonultatók rendelkeznek nagyobb eséllyel ahhoz, hogy az óvodáztatás nemzeti programjának szakmapolitikai vezető pozícióit elfoglalhassák, s ezzel befolyásolják az óvodai taneszközbeszerzést. (MP 1894:227–233, 1913: 133–134, 1916:503)

A *munkavégzésre* történő szocializációt is jellemzi az eszközhasználat. Akár mezőgazdasági, akár ipari munkára kívánja a közösség szocializálni a gyereket, akár szorosabb/vagy tágabb családja körében végzi, akár pedig „idegen” mesterhez adja – eszközök mindenütt vannak. Ezek az eszközök néha azonosak a leendő felnőtt-munka eszközeivel – ez esetben a család, a munkáltató vagy a közösség elsősorban a használt, kisebb értékű eszközöket bocsátja rendelkezésre erre a célra (részben hogy a gyakorlatlanságból eredő nagyobb amortizáció veszteségeit elkerülje, részben pedig hogy a bizonytalanul megtérülő befektetési értéket csökkentse) – máskor viszont kifejezetten a gyermekek számára készítették eszközöket. Ezek az eszközök az „eredeti” tárgyakhoz képest egyszerűsítettek, vagy kisebb méretűek. Itt jelennek meg a leendő munkaeszközt, munkahelyet, illetve a munka eredményét szimbolizáló, bemutató, modelláló, makettező tárgyak is. Az általános irányú tanonciskolákban éppen annak a tárgynak van nagy jelentősége, amely a középréte-

gek számára szervezett iskolákban melléktárgynak minősül: azaz a rajznak, hiszen a modern műszaki standardok alapján működő iparoslét legfontosabb sajátossága (egyfelől a parasztok, másfelől a hagyományos egyedi darabokat készítő mesterek világával szemben) hogy bármely produktum létrehozását megelőzi annak megtervezése. (MP 1892: 149, 1914:242-243.)

A tanonciskolai rajz és a hozzá közpénzből – jogszabály erejével, kötelezőképpen rendelt eszközök és felszerelési tárgyak beszerzése – *nem pedagógiai/szakmai* kérdése a szakoktatásnak, hanem tulajdonképpen annak a *szakoktatás-politikai/társadalompolitikai* folyamatnak a része, ahogyan a leendő segédek, szakmunkások szocializációjában – a duális modell (szakképzés a munkahelyen, általános képzés az iskolában) alapvető fenntartása mellett is – egyre nagyobb szerep jut az iskolának és a tanítónak. Mégpedig nem egyszerűen az általános képzés kiterjesztése, hanem éppen a műszaki rajz által vezérelt munkafolyamat beidegzése révén. (MP 1921:15–16, Áfra 1940, MP 1940:393–394)

A századvégen – főleg a nagyvárosokban és főleg azokban a szakmákban, melyek nem elsősorban a kisiparhoz kötődnek – szakirányú tanonciskolák is szerveződnek. E szakirányú tanonciskolák már nagyszámban szereznek be olyan taneszközöket is, melyek erősen túlmutatnak a rajzoktatáson, s az egyes tárgyakkal kapcsolatos tárgyakat, eszközöket modellálják, makettálják.

A *vallásos szocializációnak* – legalábbis Európa katolikus és görögkeleti régióiban – kulcsfontosságú eszközei a bibliai történeket ábrázoló festmények, domborművek, szobrok. Ez persze lehetne az iskolában is, de ha igaza van a történeti ikonográfusoknak abban, hogy a templomfestészet történetileg *éppen azért virágzik*, hogy az analfabéták oktatásának segédeszköze legyen, akkor az iskola esetében *éppen nincs ok* a túltengő díszítésre. A nyomtatással egyidejűleg persze rohamosan terjednek a képes bibliák és a kisméretű, zsebben hordható szentképek is. Az olvasástörténet – nemzetközileg rendkívül fejlett – neveléstörténeti ágazata azzal is foglalkozik, hogy e képes bibliák hogyan érintik az olvasástanulást. (Itt elég annyit jelezni, hogy ellentmondásosan: látszólag megkönnyítik a konkrét anyag elsajátítását, de visszavetik a „szöveg alapján alkotandó képzet” vallástanításon nyilvánvalóan túlmutató célját.) (MP 1893:301, 1894:273, 1896:305, 1901:193, 1910:177, 187, 1912:129, 1913:632, 1915:300, 1936:6, Kiss 1940, Adamikné 1999)

A *politikai szocializáció* is sokkal gazdagabb tárgyi kultúrán nyugszik, mint az iskola – a zászlók, címerek, egyenruhák, rangjelzések felismerését nyilvánvalóan nem lehetett ezek fizikai bemutatása, kézbeadása nélkül tanítani – sem az írni-olvasni gyakran nem tudó középkori uraknak s szolgálknak, sem a modern tömeghad-seregek közlegényeinek. (MP 1911:4, 1912:540)

Mindezen kiterjedt és természetes szocializációs módozatokkal szemben az iskolai szocializáció *eredetileg a verbalitáson, s az írásbeliségen* nyugszik.

A *dolgok helyett a szavak* (az írás és az olvasás), a mennyiségek és nagyságrendek helyett a számok kizárólagossága, később dominanciája biztosítja az iskola szimbolikus elkülönülését, formális másságát a többi szocializációs intézménnyel szemben, biztosítja az iskola belső hierarchiáját, erős határt von az iskolai tudás és a mindennapi tudás közé, erős „korporációvá” szervezi a tanítással foglalkozókat, különbséget jelenít meg az iskolába járó és nem járó gyerekek ismeretszerzési mód-

ja között, az iskolázás fokozatos kiterjedése idején pedig természetes és az iskola szempontjából kívánatos előnyt biztosít az eredendően is ími-olvasni tudó szülők gyermekeinek. (MP: 1915, 291, Bourdieu)

Az iskolai szocializáció is bőségesen használ eszközöket – csak éppen ezeket az eszközöket nem elsősorban a saját néven nevezett tananyagához, hanem a tanulás és a működés folyamatához rendeli hozzá. Ennek ellenére még ezek a – látszólag csak fegyvelmezési – eszközök is hordoznak tényleges tanulnivalókat:

Az iskolai fegyvelmezés valamennyi eszköze – a tárgyak, amikhez oda lehet kötni, fogni, csukni a gyerekeket – egyfelől az iskolai élet konkrét működtetését biztosító eszközök, másfelől *igenis* a felnőtt-élet büntetőeszközeit – a börtönt, a derest, a kalodát, carcert (a 19. századvégén utóbbiaknak persze már csak történetét) – bemutató (és ezzel már előre elfogadtató) alkalmatlóságok. A tanítók pálcája a szocializáló fizikai erőszak azonnali eszköze, s „tananyag” a bottal-buzogánnyal-karddal (és nem utolsósorban királyi pálcával, bírói pálcával, pásztorbottal, tábormoki pálcával) felszerelt hatóságok hatalmáról. (1871-ben törlik el a vesszőzést a felnőttek büntetési közül.) A tanítói pálcá *önmaga legitimációja* is, éppen taneszköz mivoltában: ha van mit (képet, ábrát, elolvasandó szót és szótagot stb.) mutatni, ezzel teszik, ez hivatott a tanulók figyelmének irányítására, de az éneket is ezzel vezénylik. (A pálcá a varázslók eszköze, az ókor óta...) A magasabb iskolákban az épület fizikai kialakítása – már ha erre tervezték – nyilvánvaló eszköz egyrészt az iskolai tudás és szakrális tudás párhuzamosságának sugallására, másrészt a környező épületektől való különbözőség megjelölésére. Az iskolaberendezés a tanító pozíciójának fizikai megemelésével (katedra) a szószékről igazságot hirdető pap, a várából népére alátekintő úr, a gyalogos közlegényeket lóról irányító tiszt szerepének elfogadására nevelt. (Vagy másfelől nézve: ezen elfogadott társadalmi tekintélyeket kívánta volna biztosítani a tanító számára is.)

De „a szorosan vett” és bevallott tananyagban csak fokozatosan nyernek tért a taneszközök.

A pedagógiai gondolkodás és módszerek története azon a módon is leírható, hogy Bacontól és Locke-tól napjainkig a tekintélyvelven elfogadandó igazságok helyét hogyan veszi át a „való világ megfigyelésén”, vagy a való világ makettjeinek, modelljeinek megfigyelésén megtapasztalt „igazság”. Hogy a megtanulandó kommentár-igazságok helyét – már Rotterdami Erasmustól kezdve – hogyan veszi át az eredeti szövegekből, kritikai módszerekkel leszűrendő „igazságok” világa. (Látszólag több évszázados történet ez, valójában azonban még a 19. és 20. század tanítástörténetében is bőven találunk „kinyilatkoztatásos” elemeket. Pontosabban: amikor egy-egy állítás, módszer, paradigma kanonizálódik, elkezd „kinyilatkoztatásként” viselkedni, azaz tulajdonképpen taneszközhasználat, az önálló forrásfeldolgozás, az önálló megfigyelés, az önálló mérés stb. ellenségévé válni.) (MP 1915:291, Pukánszky–Németh)

A *tanulmányi célokat szolgáló* taneszköz-felhasználás története tehát ebbe a tudománytörténeti folyamatba illeszkedik bele: s minthogy e tudománytörténeti folyamat alapvetően a szkepszis és a tételes vallásosság, a polgárság és a feudalizmus közötti világtörténelmi küzdelemmel, később a kanonizálódott tudomány és a kritikai tudomány közötti küzdelemmel van összefonódva, a taneszköz-felhasználás története is ennek a társadalmi makrofolyamatnak a része.

Természetesen a tanulmányi célokat szolgáló taneszközfelhasználás-történet fokozatosan önállósodik ettől a tudomány- és társadalomtörténeti összefüggéstől, és a 18-19. században már bőségesen akadnak, akik a tradicionális tartalmak és értékvilágok közvetítésére is jó eszköznek tartják és szorgalmazzák az eszközök bevezetését.

A taneszköz, mint tartalomhordozó

Természetesen a taneszközök kivétel nélkül alkalmasak arra, hogy politikai vagy világnézeti szempontból bizonyos álláspontokat támogassanak, másokat viszont veszélyeztessenek. Az egyes taneszközök nyilvánvalóan hordoznak tudományos – de társadalmilag és politikailag kódolható – igazságokat. Néhány példa, pusztán annak érzékeltetésére, hogy gyakorlatilag minden taneszköznek van *társadalmi tartalma*:

A világegyetem és naprendszermodellek (telluriumok, lunariumok) illetve ábrázolások a modern időkben természetesen nem a jól ismert filozófiai és politikai konnotációjú – Ptolemaiosz/Kopernikusz rendszere közötti választás miatt fontosak, hanem azért, mert az egyes ábrázolásmódok – azáltal, hogy geometriai értelemben tökéletes „gépezetként” mutatják-e a kozmoszt vagy sokféle törvény, sokféle erő és a káosz együtteseként – különböző filozófiai/teológiai álláspontok alátámasztására alkalmasak. (Gönczy 1872)

A különböző atommodellek és atombemutatók nem egyszerűen a fizika-történet valamely fázisához, illetve az adott korban létező versengő paradigmák egyikéhez „kötötték hozzá” a tanítást, hanem – pl. az elektronokat kicsiny golyócskaként bemutattva – „naprendszer-konnotációt” keltettek, s ekképpen „a mechanikus materializmus”-ra vagy éppen az „egyetlen teremtő elmére” utaló tanári magyarázatokat könnyítették meg. (Keresztessy 1883, MP 1897:256, 507, 1906:386, 1909:248, 1910:297, Batta 1915, Matzkó 1934, MP 1939:45)

Az élő természetet vagy szervezetet bemutató különböző modellek, makettek, képek, később oktatófilmek a jelenségek analitikus elválaszthatóságát vagy holisztikus mivoltát, diszciplináris vagy interdiszciplináris megközelíthetőségét támasztották alá. Kifejezték azt a hatalmas vitát is, mely szerint az állatokat és a növényeket az egyetemi érdekkörnek megfelelő módon elsősorban rendszertanilag kell bemutatni, vagy éppen ellenkezőleg, tényleges előfordulásuk és lakóhelyük rendjében. Utóbbi elképzelés – akárcsak napjainkban a „science” tárgy – a diszciplináris tudományossággal szemben állt, viszont a „gyakorlati élet”, a honismeret, sőt az egészségügy és a földművelésügyi tárca érdekköreitől is támogatásra számíthatott. Hogy azonban a dolog ne legyen olyan egyszerű: „a tudományos” érdekcsoport helyi uralmát vagy annak hiányát nem az iskola presztízse, hanem profilja határozza meg: a reáliskolában döntő a rendszertan, a gimnáziumban az állat- és növényföldrajz. (*Magyar Tanügy*: 1874 16, 388)

Az élővilágot bemutató taneszközökkel kapcsolatban első pillanattól kezdve hatalmas verseny alakult ki három jól leírható pedagógiai álláspont, s a mögöttes – nyilvánvalóan üzleti – érdekkörök között. Az egyik álláspontot a „természetben megfigyelők” jelentették, (Schuschny 1893) akik elsősorban az iskolai épület elhagyását, az iskolai kirándulásokat szorgalmazták, a való világ tanulói megfigyelését.

Ez a taneszköz-készítők számára már csak azért is hátrányos volt, mert nemcsak az iskola anyagi forrásait, nemcsak a tanulók idejét kötötte le a taneszköz-felhasználást nem szolgáló célokra, hanem a tanulókat állatok és növények gyűjtésére ösztönözve még „rontotta is a piacot”. A másik álláspontot az „eredeti tárgyakat” gyűjtők jelentik. (Halmágyi 1914) Az eredeti tárgyak – elsősorban állat és növény-preparátumok, valamint ásványok – roppant mennyiségben készültek az ezzel foglalkozó műhelyekben, gyárakban. Ugyanakkor ez a fajta gyűjtés az iskolai szertár közgyűjteményi jellegét erősítette meg, elsősorban a vidéki városokban, ahol ezek voltak a természettudományok – s így a helyi magasműveltség – legfontosabb bázisai. A harmadik álláspontot a szemléltető eszközöket (azaz képeket és maketteket) gyártó, illetve ezek pedagógiai – módszertani hasznát szorgalmazó erők jelentették. De mindhárom kör szembenállt azokkal – a hagyományos szöveg tanulás körével –, akik a növények és állatok tulajdonságait kizárólag könyvekből kívánták volna „bifláztatni”. Ugyanakkor az oktatási rendszer egységességét szorgalmazók attól aggódtak, hogy az eszközöktől, bemutatandó tárgyaktól, kirándulásoktól függő tananyag szélsőségesen különbözővé tenné az egyes iskolákban elsajátítandó ismeretanyagot. (Magyar Tanügy 1874:18)

A föld gömbölyűségét ábrázoló térképek és földgömbök csak a 19. század közepétől számítanak olyan tárgynak, melyet belső konfliktusok nélkül lehet katolikus iskolákban is alkalmazni. A későbbiekben pedig az hordozott politikai – ideológiai jelentést, hogy földgömböt vagy a gömbölyű Földet bemutató világtérképet használnak-e az iskolák: térképet ugyanis részben nyomdatechnikai, részben „látáslélektani” okokból nem lehet „semlegesen” csinálni. Először is a térképnek elkerülhetetlenül van középpontja és vannak attól távolabb eső helyek, másrészt a hagyományos rövidülés kinagyítja Európát s lekicsinyíti Afrikát, harmadrészt – bár ez csak az 1945 utáni Nyugat-Európai kutatásokból derült ki – érzékelhetetlenné teszi, hogy a sarkkörök fölött „átnézve” más távolság van, mint Kelet-Nyugati irányban. Természetesen ezeknek a konnotációknak a megszüntetése, illetve átalakítása nemcsak azért tárgya politikai vitáknak, mert tartalmi értelemben érdekeltek vagy ellenérdekeltek bennük az egyes politikai erők, hanem azért is, mert az oktatáspolitikai különböző erői, illetve az iskolafenntartók nem feltétlenül voltak érdekeltek abban, hogy a szülők, illetve tanárok körében megbízhatónak, elfogadottnak számító ábrázolásmódokat újabbakkal felcserélve „zavart” keltsenek. (Boromissza 1888, Emericzy 1877. MP 1892:344, 1909:46, 1911:211, 1916:109, 1923:14, Varga 1933, MP 1935:150, 184, 1937:213, Karl 1938, Udvarhelyi–Göcsei: 1974)

A térképekkel kapcsolatos politikai vitákról – talán még a hazaiakról is – köteteket lehetne írni. A földrajzi térképek – különböző színezéseket és jelzéseket használva – aláhúzhatták vagy csökkenthették az egyes területek közötti különbségeket, társadalmi/gazdasági magyarázó erőt rendelhettek természeti különbsőségekhez. (Magyar Tanügy: 1874:620) A 19. században a többé-kevésbé még ismeretlen területekkel kapcsolatos bizonytalan állítások felhasználása vagy az adott helyek „fehéren hagyása” egymástól néhány kilométerre lévő iskolákban teljesen különböző világszemlélet nyújtását támasztotta alá. Európa politikai térképe még 1914 előtt többször átalakult, megváltozott pl. a francia-német határ vagy a bolgár-török határ – e változások nagyságrendjének értelmezését iskolánként különbözővé tette, hogy

kicserélték-e, vagy sem az ezzel kapcsolatos térképeket. Különböző volt az is, hogy egyes térképek jelölték-e, és milyen erővel a belső határokat: mennyiben jelentek meg az egyes német és észak-amerikai tagállamok, tulajdonít-e a térképkészítő (és az eszközt javasoló hatósági bíráló) jelentőséget a finn területek Oroszországon belüli autonómiájának, elkülönül-e Skócia stb. (MP: 1907 497-499. 1912 : 53-54. 1930:315-316. 1937:213-214.)

A különböző időpontokban kibocsátott politikai világtérképek – politikai döntések eredményeképpen – változó ütemben tették egységessé a gyarmatbirodalmak kialakulásáról szóló tanítást. A térképek egy részén tükröződött, más részén azonban nem, hogy pl. a brit korona egyes területei különböző mértékben és módon jelentenek azonos testet az anyaországgal, hogy egyes „független” államok és területek tényleges függetlensége néha kisebb volt, mint más – papíron – „függő” területek kiszolgáltatottsága.

A térképek – természetesen – valamiképpen megnevezték az egyes országokat, országrészeket, városokat és folyókat, s mint tudjuk az egyes területekkel kapcsolatos viták abban is kifejeződnek, hogy egyes országokban különbözőképpen hívnak dolgokat – a térkép tehát ebben is állást foglal – s ez az állásfoglalás akkor is megtörténik, ha két nyelven ír ki valamit, hiszen e kétnyelvűséggel önmagában is kétségbe vonja „a hivatalos” álláspontot, vagy a közfelfogásban elterjedt név „helyességét”.

Az iskolákban a politikai és földrajzi térképek mellett még „néprajzi” térképeket is használtak, melyekkel kapcsolatban nyilvánvalóan még több vitatott kérdés merült fel. (Valójában kik hol, milyen arányban, mikortól élnek...)

A földrajzi térkép politizálódásának legismertebb formája a történelmi Magyarországba berajzolt trianoni Magyarország képe. Talán kevésbé ismert a revíziós liga által kitalált propagandatérkép, mely a Magyarországhoz hasonlóan kétharmadától „megfosztott” USA-t, Franciaországot, Angliát ábrázolja. (MP: 1921 68, MP: 1922 19-21.)

A matematika kapcsán bekövetkezett változásoknak is egyik alapeleme a mértani rajz előretörése. A tanáregyesület taneszköz-kiállításán a szabadkézi és mértani rajztanításra vonatkozó eredeti vagy mértani rajzminták, fali minták és plasztikai gipszminták stb. is szerepeltek, valamint rajzszerkek, és rajzeszközök is – melyet az 1874-es felhívás még indokoltan tartott német nevével megmagyarázni: Reisseuge. (Magyar Tanügy 1874:136) A matematikatanítás – mind a gimnáziumi, mind a reáliskolai – elsősorban a mértani rajz révén került kapcsolatba a külvilággal. A felsőkereskedelmi és polgári iskolákban pedig a kereskedelmi számtan legkülönbözőbb elemei és praktikus eszközei jelentik a fordulatot.

Mínthogy az ókortudomány és ókortörténet szorosan kapcsolódott az oktatáspolitikai legjelentősebb belső konfliktusához, a klasszikus nyelvek iskolai tanításához, nagy jelentőségű volt, hogy a latintanításhoz is segédeszközök, térképek makettek jelentek meg. (Megjegyzendő egyébként, hogy a latintanítással és görög tanítással kapcsolatos nagy küzdelmet – miszerint elsősorban „grammatizálásról”, vagy az „antik szellem” és társadalmak története tanulmányozásáról van szó – önmagában is befolyásolta, hogy kormányzati nyomásra nagyszámban jelentek meg az antikvitást bemutató képek, térképek, modellek az iskolában – melyeknek használata nyilván az utóbbi álláspontot segítette.)

A különféle iskolai tárgyak segédeszközeihez tartozó oktatástörténeti jelenségek közül talán legismertebbek azok a konfliktusok, melyek a történelemtanítás segédeszközeivel kapcsolatosak, s minthogy gyakorlatilag a magyar történelem minden évszázadához kötődött egy vagy több olyan ideológiai kérdés, mely térképen is kifejezhető volt, a történelemtérképek ideális nyersanyagul szolgálnak a taneszközök ideológiaformáló-ideológiatükröző szerepéről szóló majdani kutatásnak.

Természetesen a történeti térképek a történettudomány olyan belső „szakmai” kérdéseiben is állást foglaltak, hogy mi számít fontos és hiteles információnak és mi nem, vagy hogy a kora középkorban lehet-e ugyanolyan módon éles vonallal határokat kijelölni, ahogyan az újkorban, hogy a közös uralkodó alá kerülő, de önállóságát megőrzött államokat külön államként kell-e tekinteni stb. E szakmai konfliktusok háttérben természetesen történelemszemléleti konfliktusok állnak, melyek objektíve politikai és ideológiai természetűek. Különösen akkor, ha egyetlen térképszerző különböző megoldásokat követ: a 14. századi Magyarországot és Lengyelországot – minthogy alkalmas Nagy Lajos birodalmának hirdetésére – egy országnak, míg a 18. századi Habsburg birodalmat két országnak ábrázolja.) (MP 1892:335, Varga 1893, MP 1894:279, 1902:209, 1907:497, 1910:333–337, Marót 1913, MP 1914:321, 1917:129, 1923, 1936:101)

Természetesen minden tantárgy kapcsán nagyszámban jelentek meg olyan eszközök, melyeket csak szélesebb értelemben sorolhatunk a taneszközök közé: pl. tanári segédkönyvek, útmutatók – de ezekre e tanulmányunkban nem térünk ki.

A taneszköz mint nyelvi jelenség

Természetesen minden taneszköznek van nyelve. Ennek az esetek egy részében csak technikai jelentősége van – pl. valamely műszaki berendezésre az van ráírva, hogy „Wien”-ben és nem Bécsben gyártották. Amennyiben azonban a taneszköz olyan szövegeket tartalmaz, amit a tanulónak olvasgatniuk kell, akkor a külföldi taneszköz engedélyezése nyelvpolitikai kérdéssé válik. (Később, a hangosfilmek korában, a *magyar szöveges* film is nyelvpolitikai ügy, hiszen egy nyelvi standardot, illetve kívánatosnak minősített hanghordozást, hangszínt, beszédmodot, beszédtempót közvetít.)

Természetesen különböző értelemben politikai kérdés a német és a más nyelvű taneszközök használata. A német taneszközök – az ausztriai és németországi taneszköz-ipar rendkívüli fejlettsége következtében – nagy népszerűségnek örvendtek a magyar iskolák szaktanári körében.

A magyar oktatás magyar nyelvűvé változtatása azonban – a Bach és Schmerling korszak elmúltával – a legfontosabb politikai célok egyikévé vált, s minthogy az oktatásügy – különösen az 1870-es évektől – az oktatáspolitikai nemzeti önállósága dacára végső soron „birodalomkompatibilisen” fejlődött, a VKM számára egyre inkább fontossá vált, hogy legalább a német nyelvtől való elhatárolódás szimbolikus gesztusát felajánlhassa a 1848-as érzelműeknek.

A század utolsó harmadában a bevándorló német/osztrák szakmunkások és szakértelmiségiek valamint egy generációval korábban még a német nyelv sváb, szász

vagy jiddis változatát beszélő elitek nemzeti integrációja végett is egyre fontosabbá vált, hogy az iskola azon kifejezéseket és szakkifejezéseket is magyarul közvetítse, melyeket otthon továbbra is inkább németül használtak.

A szakkifejezések használata körül erről politikai vita zajlott: „Minden magyar műszó, mely az internacionális nyelvtől eltér, egy kapcsot bont szét, mely fiatal tudományos irodalmunkat a külföldi tudomány kincseihez köti. Ezért internacionális műszavakat használtam gyakran még ott is, ahol helyöket elfoglaló magyar elnevezések, már közhasználatba mentek át” – írta például maga Eötvös Loránd, akit (s családját) sem „hazából” sem „haladásból” nem nagyon oktathattak ki az idegen szavak írtásának – egyébként a következő évszázad Magyarországon is oly lelkes – prófétái. (Magyar Tanügy 1874:63)

A századfordulón német társadalmi egyesületek elkezdtek szorgalmazni a magyarországi szászok és svábok asszimilációjának megállítását – ez pedig a nyelvi asszimilációt éppen ekkoriban mindennél fontosabbnak tartó magyar kormányzatot nyilván cselekvésre készítette, az iskola segítségével is szorgalmazva a németek asszimilációját. (Windisch 1964)

Egészen más természetű a román, szerb, szlovák, rutén nyelvű taneszközök felbukkanása. E taneszközök nem egy ipari kultúra természetes expanziójának „nem kívánatos” melléktermékét jelentették, mint a német taneszközök esetében azok német nyelvűsége, hanem kifejezetten a szomszédos államok kormány- vagy kormányközeli „civil” köreinek szándékos beavatkozását a hazai nemzetiségi asszimilációs és integrációs folyamataiba, állampolgári nevelésébe. A Pétervár, Bukarest, Belgrád ösztönzésére és útmutatásai nyomán készült termékek iskolai terjedésének akadályozása kifejezetten 1906-7 után vált a magyar kormányzat céljává.

A taneszközellátottság, mint egyenlőtlenségi mutató

A 19. század második és különösen a huszadik század első felének statisztikai adatai bőségesen tanúskodnak arról, hogy az egyes intézmények taneszköz-ellátottsága igen egyenetlen volt. A statisztikai adatok alapján is alapos elemzés lenne készíthető, itt csak jelzéseket adhatunk, inkább csak, hogy a téma lehetőségeit jelezzük.

A századfordulón a tanítóképző intézetek taneszköz-ellátottsága látványosan hordozza az egyes fenntartók különböző lehetőségeit. Természettani szaktanterme az állami képzők 77%-ának volt. A felekezeti képzők állapota erősen szóródott: a református intézményekben mindenütt volt, a római katolikusok háromnegyedében, a többi keresztény felekezethez tartozó felében. Az egyetlen zsidó tanítóképző intézetben viszont nem volt ilyen tanterem. A lányok számára szervezett tanítónőképző intézeteknél az állami szféra 71, a katolikus szféra 88%-át jellemezte, hogy volt kísérleti tanterem, a görögkeletiek és a reformátusok egy-egy intézetében is volt. A férfi tanítóképzők többi alkalmatosságát vizsgálva a legegységesebb különbség az állami intézmények javára a tanszerterem léteiben mutatkozik: az állami intézményekben 2 tanszerterem is jut egy intézetre, a felekezeti szférában csak 0,8 – ezen belül az evangélikusok 1,1-es mutatója sem közelíti meg az állami szférát, a katolikusok 0,6-os mutatója pedig jelentős elmaradást tükröz. A tanítónőképző

intézményben közel ugyanilyenek a számok és az arányok. (MSÉ 1901: 333) Az állami intézmények több mint kétharmadában, a katolikusok mindössze felében van tornaterem.

Mindmögött a finanszírozás nagyságrendi különbsége áll. Az állami intézetekben mindössze 505 korona esett egy fiúra, a felekezetiekben pedig 218. Az utóbbi összeg alacsonyága nem a bérekre hat elsősorban. A szerzetesek, apácák „olcsóbbak” ugyan, de a protestáns intézményekben is csak 280-290 pengő jut egy tanulóra. A tanárok számában nem volt jelentős különbség, s e tanárok nagyjából ugyanígy kerülhettek. (A felekezeti és állami intézmények bértábláit összehangolták) A legfontosabb következmény tehát az intézmények dologi ellátásának különbözősége. (MSÉ 1901:333)

Karády Viktor a felekezeti elemi iskolák könyvtárhelyzetét hasonlítja össze egy tanulmányában. Egyedül a zsidó iskolákra jellemző, hogy több a könyv, mint a tanuló (92 tanulóra 100 könyv jut) az unitárius iskolákban éppen annyi könyv van, mint ahány tanuló, az evangélikusoknál 173, a reformátusoknál 489, a római katolikusoknál 595, görögkeletiekénél 807 tanulóra jut 100-100 könyv. Az egy könyvtárra eső iskolák száma a zsidóknál a legalacsonyabb (2,1) ezt az unitáriusok és evangélikusok követik, hogy a sor a reformátusokkal (5,8) és a római katolikusokkal (7,2) folytatódik és a görögkeletiekkel (10,9) záruljon. (Tulajdonképpen a görögkatolikusok helyzete a legrosszabb, de ott a görögkeletiekhez képest is olyan gyenge eredmények szerepelnek, hogy annak további megvizsgálását szükségesnek tartjuk.) Az iskolai könyvtárak léte és a könyvek mennyisége tehát nagyjából követi a nagyobb felekezetek alfabetizációs erőssorrendjét, de az arányok önmagukban is megárazandók még. (Karády 2002)

A taneszköz mint rendkonstituáló

Szélesebb értelemben az iskolai egyenruha szintén taneszköz. A „tan” amit közvetítenek vele, persze elsősorban nem tantárgyspecifikus információ, hanem „nevelési” tartalom.

Történetileg az iskolai ruházat a diákok renddé szerveződésének kifejezője, annak megjelenítése, hogy a középkorban az Ars fakultás tizenéves diákja is az egyetem joghatósága alatt áll, a városi hatóságoknak nincsen fölötte hatalma. Ez természetesen a későbbiekben megszűnik, de a diákok „rendjének” hangsúlyozása megmarad.

A későbbiekben, amikor konkurens iskolák jönnek létre – akár felekezeti alapon, akár éppen azonos felekezetek különböző rendjei illetve csoportjai versengésétől ösztönözve – a diákuha már nemcsak a külvilágtól, a *nem diákoktól*, de más iskolák diákjaitól való megkülönböztetésnek is eszköze.

Az iskola értékvilágával nyilvánvalóan ellenkezik, ha a diákok öltözetükkel kommunikálják családjuk értékvilágát, illetve megjelenítik vagyoni helyzetét. Az iskolai egyenruha-viselés az iskolán belüli szociális különbözőségek eltüntetésének alapvető eszköze. Amikor az egyenruha viselés leszűkül az ünnepi alkalmakra, sporteseményekre, felvonulásokra, már nincs más cél, mint hogy a külvilággal,

a szülőkkel való érintkezés pillanatában az iskola egysége megjeleníthető legyen. Megjelenítődjék, hogy a társadalomban egyébként különböző helyzetű diákok az iskola szemében egyenjogúak, s közöttük a sorrendet pusztán a tanulmányi eredmények, illetve az abszolválts osztályok száma határozza meg. Megjelenítődjék, hogy az iskola éppolyan fontos szervezett és fegyvelmezett intézmény, mint a hadsereg vagy a papság.

E sokféle funkcióval szemben a harmincas években a Magyaros Öltözködési Mozgalom Országos Bizottsága egészen másféle, nem annyira az iskolarendszer saját céljait, mint inkább általános ideológiai célokat szolgált. Részben az ő követelésükre, részben az új kultúrpolitika szerves részeként Szily államtitkár 37122/1934-es elnöki rendeletében ajánlotta a magyaros formaruhára való áttérést. 1937 januárjában azután a mozgalom vezetői memorandumban közölték a miniszteriummal: ahol az áttérés megtörtént ott máris megvan a „nemzeti öntudatot emelő ereje” – s bizonygatták mennyire szerves része ez Hóman egész kultúrpolitikájának. (OL K 592 821.cs.)

A taneszközügy, mint közbeszerzési probléma

A századfordulós politika – vásárlási szempontból – egyetlen preferenciát jelenített meg: a hazai ipar támogatásának szükségességét- azt, hogy ha csak lehetőség van, hazai és ne külföldi termékeket szerezzenek be az iskolák. Ezzel szemben a két világháború között az iskolai megrendelésekkel kapcsolatos preferenciák új rendje alakult ki.

Az 1934-es Közszállítási Szabályzat előnyben részesítette a kisiparost, még akkor is, ha kínálata a legjobb kínálatnál (legfeljebb hat százalékkal) drágább volt. Az ötezer pengő alatti közszállítások és a húszezer pengőnél nem nagyobb építkezések teljesen a kisiparnak tartattak fenn. Ezek igen jelentős összegek, hiszen egy iskolai zuhanyozót már ötszáz pengőből fel lehetett építeni. A húszezres keret pedig olyan nagy volt, hogy községi szintű építkezések nem is igen haladhatták meg ezt a keretet.

A konfekciós munkák 50–75%-a, a lábbelikészítés 40%-a, a sapkaszükséglet 100%-a, tehát az állami egyenruha-megrendelések zöme a kisiparé lett.

A szabályzat kimondta, hogy alaki hiba miatt nem lehet elvetni a kisiparos ajánlatát. Az alaki hiba fogalma meglehetősen szélesen kiterjeszhető volt, gyakran éppen a konkrét áru, illetve konkrét szolgáltatás minőségét pontosan körülíró, ilyen értelemben garanciális szakkifejezések, adatok hiányát jelentette. Az így értelmezett „alaki hiba” *nem* üggyöntő volta lényegében garantálta, hogy a nagyobb gyárakkal szemben a kisiparosnak mindenképpen előnye legyen. A kisiparosok persze azért korábban is képesek voltak versenybe szállni a nagy gyárakkal, úgy azonban, hogy a szabadpiacon kerestek ügyvédeket, foglalkoztattak leíróirodákat. A kialakuló – illetve a Lajtán túl már kialakult és sokaknak példaképpül szolgáló – totális állam aspektusából ez a gazdasági-szakértői szolgáltatásokból élő szabadfoglalkozású réteg sehol sem volt kívánatos, Magyarországon ehhez még társult az a jelenség is, hogy valamennyi professzió szabadfoglalkozású szektorában magasabb volt az izraelita

vallásúak aránya, mint a neki megfelelő „alkalmazotti” szektorban, s ez a különbözőség a zsidótörvények után nyilvánvalóan fokozódott is.

A VKM megállapította, hogy vannak olyan intézmények, amelyek a közszállítással kapcsolatos adatlapjaikat, bejelentéseiket az előírt kettő helyett egy példányban terjesztették föl, ami az Ipari Minisztérium munkáját akadályozta. Pedig az új Közszállítási Szabályzat azt tűzte ki céljává, hogy a legnagyobb magyarországi megrendelő – tudniillik az állam – megrendeléseivel megfelelő vállalatokat támogasson, s a gazdaság e faktora is ellenőrzött legyen. Nem véletlenül főbenjáró bűn, s fenyeget felelősségre vonással a miniszter, ha például az iskola elfelejté feltüntetni, hogy egy versenytárgyalásnak ki lett a győztese.

Az ipari miniszter 1936-ban azzal a kéréssel fordult a VKM-hez, hogy rendelje el a Közszállítási Szabályzat 10. paragrafusának tényleges alkalmazását. Az említett paragrafus arról szólt, hogy a versenytárgyalás kiírása előtt az ipari miniszter által kijelölt érdekképviselőket meg kell hallgatni. Tehát az iparpolitikailag preferált ipartestület döntötte el, hogy megfelel-e a kiírás „a követelményeknek”, a gyakorlatban azoknak a követelményeknek, amelyeket az ő tagjai teljesíteni tudtak. Az ipartestület jelentette be, hogy az igényelt munkához mekkora munkabér szükséges. Amennyiben ennél lényegesen olcsóbb ajánlat érkezett a versenytárgyaláson, akkor az ipartestületet újból meghallgatták.

A szabad versenyt gyakorlatilag lebénító szolgáltatásra még azok sem voltak felkészülve, akiket az iparpolitika ezzel támogatni akart. Az iskolák és egyéb budapesti intézmények igazgatói pedig saját, jól felfogott érdekében – hiszen kevesebb pénzből végezheték el ugyanazt a munkát – egyszerűen nem vették figyelembe az említett paragrafust. Ezt érzékelve a budapesti bádigosok, gáz-, vízvezeték és központi fűtés szerelők ipartestülete bejelentette az IpM-nek, hogy saját költségén műszaki irodát állított fel, szakvéleményezés céljából. Az ipari miniszter kérését a VKM úgy teljesítette, hogy számtalan kibúvót hagyott. A végrehajtást csak erre az egyetlen szakmára illetve szakmacsoportra korlátozta, a kötelezettséget Budapest, területére szűkítette, és kilátásba helyezte, hogy a meghallgatást miniszteri engedéllyel mellőzni lehet. Az egyházi hatóságokhoz nem is ment el a rendelkezés. Nyilvánvaló volt, hogy a VKM tárcája gazdasági érdekeit látta veszélyeztetve. Az iparpártolásnak ez a módja az Ipari Minisztérium céljait, illetve érdekeit más, nagy közszállítással számoló tárcák rovására szolgálta. A VKM saját célrendszerében – ellentétben más ipartámogató lépésekkel – ez semmilyen előnnyel nem járt, nem fejtett ki nemzetnevelő hatást, nem fokozhatta a felügyeletet, nem orientálta az ifjúságot gyakorlati pályákra. Ezért a VKM, ha nem is nyíltan, de ellenállt.

A VKM egyértelműen állást foglalt viszont a különböző ipari egyesülési formák kérdésében. Egyes iskolai hatóságok ugyanis nyomtatott árucikkek beszerzése esetén csak azokat az ajánlatokat tekintették valószerűnek – tehát egyáltalán figyelembe veendőnek –, amelyekben az ajánlattevő a Magyarországi Grafikai és Rokoniparosok Főnökegyesülete által megállapított munkabérek fizetésére vállalt kötelezettséget. Ez a századforduló óta fennálló szervezet azonban, többé-kevésbé liberális vezetés alatt, már évtizedek óta egyenrangú és hatékony kapcsolatban állt a munkásszervezetekkel, nem tartott tehát igényt az állam korporációt szervező

gyámkodására, ezért a legkevésbé sem számított az iparpolitika kedvencei közé. Amikor tehát az egyesületen kívül maradt újbuzsoá és jobboldali hajlandóságú, Baross Szövetséghez csatlakozott nyomdák panaszt tettek az ipari miniszternél az iskolák és tanügyi hivatalok viselkedése ellen, az nyilván habozás nélkül intézkedésre kérte fel a VKM-et. A VKM pedig elrendelte, hogy nem az egyesület által kidolgozott, hanem az iparügyi miniszter által elrendelt minimális munkabért kell valószerűnek elfogadni, tehát az iskolai megrendelésekkel az egyesületen kívül álló, de az iparpolitika által támogatott nyomdákat kell preferálni.

A minisztériumnak konstatálnia kellett, hogy a Közszállítási Szabályzat változásával kapcsolatos megnövekedett számú kimutatást az iskolák nem nagyon végzik el. Az ezer pengőn felüli versenytárgyalásoknál az új szabályzat előírta a nyertes következetes megjelölését. Ezt az iskolák gyakran elmulasztották, gyakran csak egy példányban terjesztették fel a nyomtatványt, ami a minisztérium saját munkáját szaporította, hisz a saját nyilvántartásán kívül át kellett küldenie egy példányt az ipari tárcához is. Az iskolák azt is elmulasztották feltüntetni, hogy gondoskodott-e a megrendelő hivatal arról, hogy hadirokkant iparos is kapjon meghívást a versenytárgyalásra. Ennek „elfelejtése” nyilvánvalóan több mint véletlen. Az iskola nem vállalhatta, hogy a központi utasítással szembehelyezkedve írja, hogy nem hívott meg hadirokkantat a tárgyalásra. De a hadirokkantak meghívását is lehetőleg mellőznie kellett, hisz azok törvényben biztosított előnyei a jobb ajánlatot tevő – vagy az iskola helyi szempontrendszere miatt előnyben részesítendő – mesterember foglalkoztatásában akadályozhatták meg az iskolát. A Hadirokkantak Országos Nemzeti Szövetsége iparos és kereskedő szakosztálya az iparügyi miniszteren keresztül azt kérte a VKM-től, hogy a szabadkézből kiadható közszállítások teljesítésével – ha az a kincstár érdekeinek sérelme nélkül történhetik – elsősorban lehetőleg vitéz vagy hadirokkant helybeli kisiparost vagy kereskedőt bízzanak meg. A VKM ezzel a rendelkezésével a szabad verseny további csökkentését, illetve preferált és társadalmilag megbízható iparos és kereskedő csoportok segítségét biztosította.

A kisiparosok érdekeltsége panaszt tett a VKM-ben: a versenytárgyalást kiíró hatóságok a kisiparosoktól biztosíték letételét követelték, pedig a Közszállítási Szabályzat ennek elengedését lehetővé tette. A VKM ezért a kisiparosok érdekeinek védelmében továbblépett. Míg a Közszállítási Szabályzat csak engedélyezte, a VKM el is rendelte, hogy a fenti kedvezményt alkalmazni kell. A tőkeszegény kisiparoság érdekeinek védelmét a VKM is felvállalta azáltal, hogy a kisiparosok járandóságainak az előírt határnapnál korábbi kifizetésére szólította fel az iskolákat.

Az iparpolitika egységesítő törekvése és a tanfelügyelet érdeke a szabványosításban találkozhatott is. Az ipari miniszter a Magyar Országos Szabványok Gyűjteménye című sorozatában megjelentette a nép-, középfokú-, közép- és szakiskolákban használható és szabványosított iskolai füzetek és egyéb iskolai tanszerek jegyzékét. A VKM pedig elrendelte, hogy más, nem szabványosított füzetek és más iskolai tanszerek használata szigorúan tilos – nemcsak az állami, községi stb., de a felekezeti iskolákban is.

E rendelkezéssel óhajtott biztosítani, hogy mindenféle iskolában csak az előírt iskolai felszerelések legyenek használhatók. Ezt követelte az iskolaügy totális egységesítése, a különbözőség, a pluralitás megszüntetése, és végül mindennek az

ellenőrzése. Az eddig üres vagy esetleg a magánkereskedelem hirdetési céljaira igénybevett füzethátlapokat kötelező ábrákkal kellett ellátni, amelyek a földművelésügyi miniszter kívánságára az alföldi fásítási akciót népszerűsítették. A VKM még külön is felhívta a tanítókat, hogy a beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása során mind a négy osztályban, minden évben, alkalomszerűen és „kapcsolás révén” e szemléltető ábrázolásra is térjenek ki.

A tanulmányi felügyelőknek és tanfelügyelőknek, valamint a körzeti iskolai felügyelőknek minden egyes iskolalátogatás során meg kellett arról győződniük, hogy az iskola nem használ-e nem engedélyezett, vagy nem szabványosított füzetet. „A rendelet tudatos vagy szándékos áthágása esetén – ha szükséges – a fegyelmi megtorlás alkalmazásáról haladéktalanul gondoskodjék.” A szabványosított füzetek bevezetéséről szóló rendelet szinte azonnal az érdekelt ipari és kereskedelmi körök tiltakozását váltotta ki, ezért a VKM kénytelen volt kompromisszumot kötni: csak az 1939/40-es tanévtől tette kötelezővé a szabványosított termékek használatát, hogy közben a kereskedelemnél és a gyáripárban rendelkezésre álló készletek felhasználtságának.

Kíséreljük meg összefoglalni, mely ipar- és gazdaságpolitikai irányelvek megtartását kellett ellenőriznie az iskolalátogatóknak:

- a) ellenőriznie kellett, hogy az iskola megrendeléseivel a hazai ipart támogatta-e, vagy hozzájárult az ország devizamérlegének romlásához;
- b) ellenőriznie kellett, hogy a hazai megrendeléseknél betartották-e az állami iparpolitika normáit és követelményeit, a Közszállítási Szabályzat megfelelő utasításait;
- c) ellenőriznie kellett, hogy az iskola az állami preferencia-rendszernek megfelelő iparos és kereskedőrétegeket támogatta-e megrendeléseivel;
- d) ellenőriznie kellett, hogy az iskola vezetője nem állt-e helyi gazdasági érdekeltségek, gazdasági körök befolyása alatt; szorgalmaznia kellett, hogy ne az iskola és a vállalkozók hagyományos kapcsolatai szabják meg az iskola megrendeléseit, hanem az állami iparpolitika irányelvei;
- e) ellenőriznie kellett, hogy az iskola gazdasági ügyleteiről alapos és a tényeknek megfelelő jelentéseket készítenek-e.

Leginkább ez az utolsó funkció működött a gyakorlatban, hiszen a gazdasághoz igen keveset értő tanügy-igazgatási funkcionáriusok – az egészen nyilvánvaló protekcionista eseteket nem számítva – nem nagyon tudták eldönteni, vajon az iskola egy-egy pár tucat pengős megrendelése egybeesik-e az állami iparpolitika irányelveivel.

A gazdasági iratok ellenőrzése és a valósággal való összehasonlítása viszont a tanügyigazgatás saját célrendszerébe is beilleszkedett, hiszen segített az igazgatás minősítésében, információval szolgált az iskola társadalmi kapcsolatairól stb.

Ez az ellenőrzés megfelelően szolgálta az Ipari Minisztérium érdekeit is. Arról van szó, hogy a VKM eddig egyszerűen átküldte az ipari tárcához az iskolai megrendelésekről szóló dokumentumokat és jelentéseket, az Ipari Minisztériumnak pedig fogalma sem volt, hogy mekkora ezeknek a jelentéseknek az igazságtartalma. Nem tudhatta, mennyire lehet abból helyi, illetve országos gazdasági viszonyokra

következtetni, és ezeknek a következtetéseknek alapján gazdaságpolitikai döntéseket hozni. Az új szituációban azonban a VKM felelősen adta át az információkat, hiszen azok igazságtartalmát saját gépezetével már ellenőriztette.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a tanügyigazgatás nemcsak a példa erejével segíti az egész magyar államigazgatást, és állami ellenőrzése alá von eddig nem ellenőrzött gazdasági szférákat is. (A magyar ipar 1941:50, A mai magyar közgazdaság:606, HBML tank. főig. iratai, 2.cs. OL K 592 653.cs. HK 1936, 232.p. Új Idők Lexikona:2805, HK 1938:151., OL K 592 654.cs. OL K 592 660.cs. HK 1937:51–53, 128–129, 265, 259, 207, 215–217, 168–169, 229–230, PML tank. főig. eln. Iratai 606/1937, 46/1936)

A taneszközök fő típusainak oktatáspolitikai funkciói

II József papíron maradt, de elvileg számontartott rendeleteinek egyike a természetrajzi gyűjtemények alapítását rendelte el, valójában azonban csak az Entwurf kötelezi az intézeteket tanszergyűjtemények alapítására. 1896 tájt a középiskolai tanszergyűjteményekben – nyilván minden egyes tárgyat külön véve – 2 millió tanszert, a tanári könyvtárakban 1,5 millió könyvet találunk. (Fináczy 1896:167)

A taneszközökkel kapcsolatos első polgári intézkedések az elemi iskolázásra terjedtek ki és részét képezték annak az oktatáspolitikai törekvésnek, mely a zömében felekezeti tulajdonú és jórészen az alfabetizációra, hittanoktatásra és erkölcsnevelésre koncentráló iskolákból alapszintű, de ismeret-, illetve pozitív tudáselvívő intézeteket kívánt formálni.

Az 1868:38. törvénycikk előírta az elemi iskolában használandó minimális taneszközkészletet, amely a földgömbre, Magyarország falitérképére, a természetrajzi falitáblára, a természetrajzi és mértani modellgyűjteményre, valamint Magyarországra „tanulói kis térképé”-re terjedt ki.

Ezen oktatáskorszerűsítési lépés biztosítására a kormányzat nem a fenntartókra történő tanügy-igazgatási nyomás olcsóbb, de lassabb és bizonytalan eszközét választotta, hanem a költségvetési beavatkozást: 1870-ben a VKM 200 000 aranyforint értékben 4750 népiskolának alapfelszerelést biztosít. (Hogy az összeg nagyságrendjét érzékeljük: az összeg 25%-kal több mint az MTA egyéves költségvetése, és csak három és félszer volt kevesebb, mint a pesti egyetem teljes költségvetése ill. a budapesti teljes rendes elemi iskolai költségvetés, és huszonötször annyi volt, mint Budapesti egyéves tanszereköltségvetése.)

Nemcsak a tanárok, de a tanítók is országos és helyi gyűléseiken taneszköz-kiállításokat szerveztek már a hatvanas évektől fogva, gyakorlatilag éves gyakorisággal.

Az 1873-iki bécsi vilákiállítás alkalmával az egyes államok oktatásügyi kormányai a kiállított tanszereket és taneszközöket kölcsönösen elcserélték. A Budapestre került külföldi gyűjteményekből – Gönczy Pál javaslatára – vetették meg az Országos Tanszermúzeum Alapját. A Mayer Miksa, majd Gyertyánffy István által vezetett intézmény engedélyezte illetve törölte a gyártók illetve feltalálók által oda benyújtott taneszközöket, s előkészítette a tantárgyak és iskolatípusok szerint spe-

cifikált taneszközjegyzékek kiadását. A tanszerek fejlesztését a cégek illetve a szerzők végezték, munkájukat a VKM pályázatok kiírásával támogatta. A megtervezett, illetve prototípusszinten előállított tanszereket a tanáregyesületek által szervezett kiállításokon a szaktanárok – gyakran az egyetemi erők bevonásával – megvizsgálták, megtekintették, szakmailag díjazták: ezután kezdődött a tulajdonképpeni engedélyeztetés.

Politikai konfliktusok természetesen már ekkor is voltak, elsősorban külföldi, illetve pánszláv irányultságú hazai taneszközök használatából. A büntetőtörvénykönyv le is szögezte, hogy aki az államkormány által eltiltott taneszközt tancélra használ vagy használtat két hónapig terjedő elzárással és pénzbüntetéssel büntetendő. Visszaesés esetén – ha két éven belül követték el a dolgot – a tanítói hivatal elvesztésére is ítélteti a bűnöst a bíróság. (1879. 40 tc. 38 par.)

1906 után a tanszermúzeumi bizottság közlönyt is kiadott, hogy ezzel informálja az iskolákat. 1909-ben megjelent a kitiltott taneszközök jegyzéke. (MNE:II 217)

A taneszközök funkciói és beszerzésük szempontjai a polgári korszak végére gyakorlatilag teljes átalakuláson mentek át. Míg a 19. században a „pozitívizmus korában” a taneszközök kiválasztásának beszerzésének elsődleges szempontja a tudományosság és szakmai megfelelés volt, addig e szempont helyét fokozatosan átvette a politikai megfelelés.

A szertárfejlesztés a 19 században még egyértelműen a középiskolai intézmény tudományos és intellektuális építkezéséhez tartozott.

Ezért a cél az volt, hogy minél teljesebb, minél bőségebb gyűjteménye legyen az iskolának. Nem azért történt ez mintha – ahogy a két háború közötti tanügyigazgatás és néha, azóta is a pedagógiai és neveléstörténeti gondolkodás vádolta ezt a korszakot – „a tanítási érdeket” elhanyagolták volna, hanem éppen azon meggyőződés állt e gyűjtemények létrehozása mögött, hogy a középiskolai tudás *kritikai tudás*, hogy a diákoknak – legalábbis a legkiválóbb diákoknak ugyanazt az utat kell bejárniuk a tudás megszerzésében, mint a tudósoknak. A gyűjtemények sokszínűsége és összetettsége éppen azt a tudományos meggyőződést volt hivatva átadni a tanulóknak, hogy az emberi tudás mérhetetlenül gazdag és érték (önérték) annak további gazdagítása, s a tudományos igazságok bármely tárgyon megtanulhatók.

Ezzel szemben elegendő talán egyetlen mondatot idéznünk az 1938-as középiskolai tantervi utasításból: „nem ritkaságokra és különlegességekre, nem is száz meg száz kitémött madárra, nem teljességre törekvő bogár-, lepke- és ásványgyűjteményekre van szükségünk. A típusitanítás kevesebb de jellegzetes fajból kíván annyi példányt, hogy legalább padonkint jusson egy-egy a tanulók kezébe”. (Részletes Utasítások 2. kötet, Budapest, 1938:90)

Irodalomjegyzék

- A magyar ipar.* Budapest, 1941.
- A mai magyar közigazgatás.* Budapest, 1936.
- A történelem tanításának taneszközeiről. In *Magyar Paedagogiai Szemle.* 1979.
- Ábent Ferenc – Szűcs Pál: Az oktatástechnikai eszközök és anyagok alkalmazásának néhány elvi kérdése és egy vizsgálat tapasztalatai. *MP*, 1979, LXXIX/3. 249–261.
- Adamikné Jászó Anna: *Az írás és az olvasás tanítása képekben.* Budapest, 1999, OPKM.
- Áfra Nagy János: *A magyar iparostanoncoktatás története.* Budapest, 1940.
- Batta István: *A középiskolai fizikatanítás néhány kérdéséről.* Budapest, 1915.
- Boromissza István: *A földrajztanítás módszereinek kritikája.* Nagyszombat, 1888.
- Bourdieu, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Budapest, 1978.
- Emericz Gyéza: *Vezérkönyv a népiskolai földrajztanításban, tanítók és tanítójelöltek számára.* A m. kir. vallás- és közokt. miniszter által koszorúzott pályamű. Budapest, 1877.
- Gönczy Pál: *Utasítás a földgömb és tellurium ismertetésére és használatára népiskolai tanítók számára.* Pest, 1872.
- Halmágyi Antal. *Múzeumok, iskolai gyűjtemények, szertárak használhatóbbá tétele és intenzív szemléltetési módok.* Nagyenyed, 1914.
- HK: Hivatalos Közlöny*
- Karády Viktor: *The people of the book and denominational access differentials to primary school libraries in early 20c century.* *Hungary Yearbook of the Jewish Studies Programme* 2001/2002.
- Karl János: *A földrajz tanítása.* Budapest, 1938.
- Kelemen Elemér: Gönczy Pál és Pest városa. A nagy magyar pedagógus és közoktatáspolitikus születésének 175. és halálának 100. évfordulójára. *Budapesti Nevelő*, 1993/1.
- Kelemen Elemér: *Hagyomány és korszerűség.* Budapest, 2002
- Keresztessy Kiss József: Az atomelmélet történeti fejlődése. *A pápai református főiskola Értesítője*, 1883.
- Lohr Ferenc: Az iskola és a tanítási célú technikai eszközök. *Magyar Pedagógia*, 1965. LXV/2-3. 244–260.
- Marót Károly: *Filmek és az alsófokú történelmi olvasmány.* Budapest, 1913.
- Matzko Gyula: Kísérleteztető fizikatanítás. Budapest, é. n.
- MP: Magyar Pedagogia*
- Nagy Sándor: Modern technikai eszközök nevelésmódszertani kérdései. *Magyar Pedagógia*, 1970. LXX/4. 333–346.
- Pukánszky–Német: *Neveléstörténet.* Budapest, 1993.
- Sándor Ádám : *Taneszközök Magyarországon.* Budapest, 1989.
- Schuschny Henrik: *Iskolai kirándulások.* Budapest, 1893.
- Tihamér László: *A kátétanítás módszereinek történeti ismertetése.* Budapest, 1940.
- Udvarhelyi Károly – Göcsei Imre: *Az alsó- és középfokú földrajztanítás története Magyarországon.* Budapest, 1974.
- Vángel Jenő: A tansermúzeum és a paedagogiai könyvtár. *MP*, 1907. XVI/1. 6–16.
- Varga Gábor: *A földrajztanítás szimbolikus szemléltető eszközei és azok módszertani alkalmazása.* Budapest, 1933.
- Varga Gábor: A földrajztanítás szimbolikus szemléltető eszközei és azok módszertani alkalmazása. 1933. XLII/7-8. 136,137.
- Varga Ottó: *Világtörténet a tanterv és utasítások alapján.* Budapest, 1893.
- Windisch Éva: A magyarországi német nemzetiségi mozgalom előtörténete. *Századok*, 1964. 535–660 és 1104–1129.

II.3. MÚLTBA HELYEZÉS

A harmadik fajta helyzetben, egy napjainkban gyakran használt fogalom – erre példa a munkaerőpiac – teljes neveléstörténeti hiányával kell szembenéznünk: az oktatásszociológiai megközelítés mégis megleli, és neveléstörténeti folyamatokkal azonosítja, látszólag történetietlenül a múltba helyezi azt.

A mai társadalomtudományokban közhely, hogy az iskolázás hosszúságáról illetve az egyes iskolatípusokról szóló vitákban rendkívüli fontosságú a munkaerőpiac itélete: egyfelől az az aktív nyomás, melyet a munkáltatók az oktatáspolitikai országos és helyi irányítóira, s magukra az iskolákra kifejtene, hogy igényeiknek inkább megfelelő munkaerő kerüljön a munkaerőpiacra, illetve az a spontán, *valóban* piaci módon érvényesülő hatás, hogy a végzett diákok és szülei a különböző mértékben és különböző iskolatípusokban iskolázott diákok eltérő elhelyezkedési esélyeit, eltérő jövedelemszerzési esélyeit megtapasztalják, s ez a tapasztalat kihat iskolázással kapcsolatos döntéseikre.⁶ A munkaerőpiaci aspektus az oktatásban annál inkább érvényesül, minél inkább kapitalista a rendszer, azaz a munkaerőpiaci szempont érvényesülése rendkívül korlátozott mind a prekapitalista társadalmakban, mind a „posztkapitalista” társadalmi-politikai kísérletek évtizedeiben, s részleges érvényesülésének mértéke annak függvénye, hogy mennyire vannak jelen a kapitalista elemek az adott tradicionális vagy tervgazdasági bürokrácia által irányított társadalomban. Jelen tanulmány abba szeretne bepillantást engedni, hogy a magyar kapitalizmus klasszikus korszakában – amely ugyanakkor súlyosan terhelt volt posztfeudális elemekkel, s állami túlhatalommal egyaránt – mennyire beszélhetünk az oktatás és munkaerőpiac kapcsolatáról.

Az elemi oktatás és a munkaerőpiac

Az alsó szintű oktatással kapcsolatban, a modern gazdaságban az tapasztalható, hogy az alapfokú iskolázottsággal nem rendelkezők szinte teljesen kiszorulnak a munkaerőpiacról.

Az elemi iskolai tanulmányokról szóló 19. század közepi-végi viták világában nehézkes megtalálnunk a munkaerőpiaci törekvések előképeit. Sőt, mintha a munkaerőpiac hosszú ideig magának az elemi oktatásnak lenne az ellensége, hiszen a

⁶ E szöveg erősen támaszkodik Munkaerőpiaci erők a közoktatás és szakoktatáspolitikában, 1867-1945 (In *Educatio*, 2006. (15. évf.) 2. sz. 232-251. old.) című tanulmányomra

tizenkilencedik század utolsó harmadában, sőt még a következő század első harmadában is, a gyerekek munkaerőpiacának húzóereje az iskoláztatási kötelezettség teljesítésének egyik legjelentősebb *akadály*a volt: a kisgyerekek alkalmazása állatok őrzésére, illetve ebédhordásra, a nagyobb gyerekek tényleges bevonása a mezőgazdasági termelés részfolyamataiba egyaránt akadályozta a saját földön dolgozó kiscsapatokat, a részben bérmunkából, részben saját háztáji gazdaságból élők, illetve a tisztán bérmunkából élő cselédcsaládok gyerekeinek iskolába járását. A „tankötelezettség” épp olyan volt, mint a többi kellemetlen kötelezettség, (adófizetés, katonáskodás) a teljesítés mértéke a hatóságok erélyétől és nem a polgárok belátásától függött. 1865 és 1868 között például épp azért csökkent az iskolába járás, mert azok a korábbi helyi rendelkezések, melyeket a felvilágosult megyei hatóságok, helyi szolgabírók hoztak az iskoláztatási kötelezettségről, éppen az alkotmányos fordulatnál, az 1848. áprilisi törvények visszaállításánál fogva hatályukat veszítették – így az iskoláztatás kikényszerítése hatósági önkénynek minősült. (Erre hivatkozva kér egyébként Eötvös is sürgősséget a népoktatási törvény tárgyalásához a parlamentben...) (Eötvös 1976, Kelemen 1985)

Az iskolába járás a korabeli diskurzusokban, eképpen mint nemzetfelemelő, a hon gyarapodását, erkölcsök nemesbedését elősegítő tevékenység tűnt fel, de szerepelt az egyenlőség illetve a szabadság biztosítékeként, a polgári jogok gyakorlásának előfeltételeként is. Az érvelésben szinte sohasem szerepeltek azok a munkaerőpiaci előnyök, melyekkel az írni-olvasni tudó egyének rendelkeznek a nem tudókkal szemben.

Mindez persze nem jelenti azt, hogy nem érvényesült volna munkaerőpiaci hatás, hiszen a gazdaság és társadalomtörténész eszköztárával némiképp rávilágíthatunk az alfabetizmus illetve a népiskola-végzettség munkaerőpiaci hasznára.

Az iskolázás leginkább megragadható munkaerőpiaci haszna, hogy az analfabéták számára szinte kizárólag a lokális munkaerőpiac állt rendelkezésre, az írni-olvasni tudó csoportok számára viszont tulajdonképpen az egész ország. A lokális és országos munkaerőpiac jellege közötti óriási különbséget sem a 19. század első felének, sem a huszadik század második felének embere nem tudja elképzelni: a perifériális – azaz a történelmi Magyarország külső gyűrűjéhez tartozó – magyar, román, rutén stb. falvak jelentős részében még igazi (azaz kapitalista értelemben vett) mezőgazdasági bérmunka sem volt, ezzel szemben Budapesten és néhány fontos városban, európai méretekben is komolynak számító gyárak, illetve igen kiterjedt, sokszínű, színvonalas és differenciált kiskereskedői, szolgáltatói, kisipari szféra, s nem utolsósorban a közpénzen folyó, illetve adókedvezményekkel ösztönzött infrastruktúrális beruházások jelentettek igen kiterjedt munkaerőpiacot.

A népiskolázás és a területi mozgási lehetőség különösen összefüggött 1879 után, amikor a népiskolázás a korábbinál sokkal nagyobb mértékben segítette elő az országos munkaerőpiacra való belépés kvázi minimumát jelentő magyar nyelv elsajátítását.

Az országos munkaerőpiaci esélyek és az elemi iskolázás összefüggését mutatja, hogy a Budapestre (s más nagyvárosokba) bevándorlók között sokkal nagyobb arányban találunk írni-olvasni tudókat, mint a kibocsátó népességben. A területi mozgás oka nyilvánvalóan a megélhetés jobb feltételrendszere a nagyvárosokban

(no meg a helyi tradicionális hatalmak szorító befolyásától való megszabadulás, a kalandvágy stb.) – a lehetőség pedig azok számára adott inkább, akik megtanultak írni, olvasni, s akik valamennyire legalább megtanultak magyarul.

A városi munkásság életviszonyait – legalábbis a korai kapitalizmus viszonyai között – sok elemzés rosszabbnak tartja, mint a falusi életviszonyokat. Még ha ezen elemzések igazak is, s nem csupán valamilyen a bukólikus falusi viszonyokat idealizáló ideológia, vagy éppen a falusi viszonyok nem ismerése áll mögöttük, akkor is figyelembe kell vennünk azt, hogy a munkásság jövedelmi viszonyait *nem általánosságban* kell összevetnünk az agrárlakosság viszonyaival, hanem a hasonló tulajdonviszonyokkal rendelkező csoportokat, rétegeket érdemes egymással összevetnünk. Azaz a teljes mértékben (ingatlan-) vagyon nélküli városi lakosok helyzetét a hasonlóképpen teljes mértékben ingatlan vagyon nélküli falusi lakosok helyzetével kell összevetnünk, s akkor – minden ismert szociográfiai leírás szerint – éles jövedelmi, életmódbeli egyenlőtlenségeket tapasztalhatunk, nyilvánvalóan a városiak előnyére. Ezek az egyenlőtlenségek pedig összefüggésben állnak az egyes csoportok alfabetizmusával.

Még egyértelműbb összefüggésben áll a *tanoncképzésben* való részvétel a munkaerőpiaccal. A magyarországi tanoncképzés eredetileg meghatározó mértékben duális szerkezetű volt, azaz az elemi oktatást szerény mértékben kiegészítő, a tanoncok munkaidejéhez tartozó – a tanult szakmával semmilyen összefüggésben nem álló – tanonciskolákból és a mester mellett történő szakmatanulásból állt. Az évtizedek előrehaladtával három változás tűnik szemünkbe: egyrészt növekszik az ettől a rendszertől eltérő úgynevezett szakirányú tanonciskolák aránya, mely részben vagy akár egészben iskolaszerű követelmények között készíti fel, – zömében persze a komoly gyáripari – szakmákra, részben növekszik az iskola beavatkozása a szakmai folyamatokba, legalábbis a tanoncok műhelybeli munkakörülményeibe, harmadsorban pedig a tanoncfelvétel feltételévé – szakmánként változóan – iskolai előképzettségek válnak. Van, ahol az írni-olvasni tudás, van, ahol a négy elvégzett elemi, van, ahol a hat elvégzett elemi, sőt van, ahol már a századfordulón – a kereskedőtanonc-képzésnél – a két középiskolai osztály végzettség, vagy pl. a – két háború között Budapesten az elitszakmákban a négy polgári osztályos – négy középiskolai osztályos végzettség.

Ez azt jelenti, hogy ezek az iskolai végzettségek különféle tanoncszakmák el-sajátítása előfeltételül szolgálnak, tehát különböző jövedelmekhez jutás előfeltételül szolgálnak. Egy folyamatban lévő kutatásunk során megvizsgált szakmák jövedelmi viszonyai szisztematikus összefüggést mutatnak a tanonciskola előtt elvégzett osztályok számával. A jövedelmi vagyoni viszonyok azon jelzésére, hogy az egyes szakmák képviselői mennyire rendelkeznek önálló lakással, már konkrét számadatokkal rendelkezünk. Adatbázisunkban 46 szakmába osztva 438 980 budapesti munkás illetve segéd szakmánként aggregált adatai szerepelnek, az ő iskolázottságuk és lakástulajdonlásuk között 0,28-as korrelációt találunk – 1937-ben.

A középfokú oktatás és a munkaerőpiac

A KÖZÉPISKOLA, MINT EGYETEM FELÉ VEZETŐ ÚT...

A középfokú oktatás és munkaerőpiac kapcsolatának historiográfiáját két dolog jellemzi: az egyik, hogy az oktatástörténetírás-neveléstörténetírás – legalábbis Magyarországon és az 1945 előtti fejlődést témájukul választó kutatókat tekintve – szinte egyáltalán nem szól erről, a másik, hogy a kortársak *állandóan* erről beszélnek. E furcsa ellentmondás magyarázata, hogy a kortárs beszéd nem a „munkaerőpiac” szót, hanem az „élet követelményei”, a „többtermelés szükségletei”, a „gyakorlat”, a „megélhetés” szókapcsolatokat, illetve kifejezéseket használja. A neveléstörténet-írás viszont – minthogy elsősorban bölcsészettudományi és nem társadalomtudományi beágyazottságú volt – az iskolaszervezés és az egyéni tanulás fő motívumának elsősorban az eszmei alapon meghatározható *értékeket* tekintette. A „gyakorlat, az „élet” fogalmak megjelenését elsősorban, mint a „klasszikus” műveltség alternatíváját kezelte, olyan *eszméaramlatok* megjelenéseket diagnosztizálta, melyek a „latinus műveltség jellemképző erejével” szemben a természettudományos vagy éppen technikai képzés *jellemképző erejét* állították, illetve amelyek a *természettudományos műveltség* szükségességét – fenntartásokkal, mint a 19. század végi középfokú utasítás, illetve elkötelezetten, mint a 20. század eleji középfokú utasítás – elismerték. Azaz: az új iskolatípusok illetve a klasszikus iskola változásai mögött az oktatástörténészek nem munkaerőpiaci motívumokat kerestek, hanem konkurens ideológiákat. Ráadásul a klasszikus „herbarti” pedagógiai gondolkodás alternatívájaként megjelenő, egyre nagyobb teret szerző, s a húszadik század második felében – legalábbis a pedagógiai szakírók körében – hegemon szerepbe kerülő „reformpedagógiai” gondolkodás sem a munkaerőpiac, hanem a „gyermeki érdeklődés”, „gyermeki szükséglet” érvrendszerével utasította vissza a klasszikus iskola értékrendjét.

Látszólag tehát a korabeli vitákat azon a módon értelmezhetjük át, hogy a „reális” a „gyakorlat” érdekében elmondott érvek munkaerőpiaciak, a latinus és klasszikus műveltség mellett elmondott érvek az iskola tradicionális világához kötődnek. Ebből az következne, hogy a gyermekek közvetlen érvényesüléséhez ragaszkodó szülők ennek a „realista” érvelésnek az oldalán állnak. Csakhogy a helyzet ennél egy kicsit bonyolultabb. Az „iskola” ugyan azt érzékeli, hogy a szülők nyomása próbálja „lejjebb szorítani az elméleti színvonalat”, próbálja a gyakorlatias műveltséget elmélyíteni, de amikor ténylegesen létrejönnek olyan iskolák, ahol lehetne klasszikus műveltség nélkül bizonyítványhoz jutni, épp a szülők nyomása kényszeríti ki, hogy fakultatív tárgyként megjelenjen a latin. Ez történik először a kilencvenes években, amikor a reáliskolákban rendelet teszi lehetővé fakultatív – ún. rendkívüli – tárgyként a latin tanulását. (Éppen, mert a gimnáziumok jó részéből 1890-es középfokú törvénymódosítás után eltűnik a kötelező görög, a gimnázium és reáliskola közötti különbség tulajdonképpen a latinra redukálódik. Ez pedig azt jelenti, hogy a fakultatív latinnal érdemi lehetőség nyílik rá, hogy a reáliskolások különbözőzeti érettségét tehessenek, melynek segítségével a 10 éves korában reáliskolába került tanuló – ha többségükben nem is 18, de 19 vagy éppen 20 évesen – ugyanott álljon, ahol a gimnáziumi, azaz bölcsészkaron, jogon, orvosi egyetemen is tovább-

1. táblázat. Pályaválasztás középiskola után

Az intézet Jellege	I. Gimnáziumok	II. Főreáliskolák
teológiai (a pesti katolikus teológiai karon kívül 46 hit-tani tanintézetben lehetett ilyen tanulmányokat folytatni.)	14,6	0,9
jogi (ebbe beleértve a jogi kari és a doktori fokozatot nem nyújtó jogakadémiai tanulmányokat is)	29,6	9,8
Orvosi	7,2	2,4
Bölcészeti (humán és reálbölcészeti)	10,8	8,2
Mérnöki	6,9	20,4
Építési	0,4	4
Gépészmérnöki	0,9	11,3
Vegyészi	0,6	2,9
Gazdasági (ez részben mezőgazdasági akadémiai továbbtanulást, részben termelő foglalkozást jelent)	4,6	6,4
Erdészeti (ez részben akadémiai továbbtanulást, részben termelő foglalkozást jelent)	1,9	2,2
Bányászati (ez részben akadémiai továbbtanulást, részben termelő foglalkozást jelent)	0,7	1,8
Ipari (Ez csak munkaerőpiaci elhelyezkedést jelent)	0,2	1,6
Kereskedelmi (ez részben akadémiai továbbtanulást, részben termelő foglalkozást jelent)	1,3	3,1
Katonai (ez valószínűleg kifejezetten Ludovika Akadémiai továbbtanulást jelent)	5,6	5,8
Alsóbb hivatalnoki (Ez csak munkaerőpiaci elhelyezkedést jelent)	9,6	15,1
Művészeti (ez valószínűleg kifejezetten akadémiai továbbtanulást jelent)	1,3	1,3
Egyéb	1,4	1,8
Még nem határozott	2,4	1,1

MSE, 1900

tanulhasson, s nemcsak műgyetemen, illetve a reálbölcész-szakokon. Persze a reáliskolai latin kilencvenes évekbeli bevezetésével kapcsolatban joggal mondhatjuk, hogy itt *nem a munkaerőpiac, hanem a továbbtanulási jogosultság* az, ami a szülői társadalomban a fakultatív latin iránti vágyat felkeltette. Csakhogy miután az 1924-es középiskolai törvénymódosítás a reáliskolai érettséginek továbbtanulási szempontból a gimnáziummal (ekkor: humángimnáziummal és reálgimnáziummal) egyenlő jogosítást biztosított, néhány éven belül a reáliskolákban ismét megjelent a fakultatív latin. Úgy tűnik tehát, hogy a latin nélküli középiskolázás az érettségikhez fűződő „egyenlő jogosítás” ellenére a társadalom számos csoportja részéről

nem tekintett egyenlő értékűnek. Ebben persze nem közvetlen „munkaerőpiaci” hatás, hanem a társasági és társadalmi elvárások összessége fejeződik ki: a hatás abban az értelemben munkaerőpiaci, hogy – számos esettanulmánnyal igazolhatóan – a közszféra különféle állásairól döntő hivatalnokok „társasági és társadalmi” okoknál fogva érzékelhetően preferálták a gimnáziumi végzettségű, (ill. latinul tudó reáliskolát végzett) fiatalemberek alkalmazását a latinul nem tudókkal szemben...

Noha mostanáig iskolatípusokat, iskolai tárgyakat szabályozó törvényekről beszéltünk, nem árt tudni, hogy ha a törvényhozás, illetve a kormányzat aktivitása oldaláról akarjuk megragadni a munkaerőpiac és az oktatás kapcsolatának polgári irányú megváltozását – nem egy *oktatási* törvényt fogunk találni. Oktatási törvényeink ugyanis az oktatási intézményeket, bizonyítványokat alapvetően nem társadalmi – gazdasági hasznosíthatóságuk, hanem az oktatási rendszer többi részelemeihez való viszonyuk alapján szabályozzák. A középiskola mindenekelőtt az egyetemi felvételre jogosítványt nyújtó érettségihez vezető út. Az egyetemről szóló jogszabályok – inkább egyébként rendeletek, mint törvények – pedig mindenekelőtt az oktatási rendszer csúcán álló intézmények beléletét szabályozzák, s beléletük kulcsfontosságú momentumának a tudományos kutatás szabadságát tekintették, s nem a munkaerőpiac s a képzettség kapcsolatát. Ugyanakkor ennek az összefüggésrendszernek végső eredménye mégiscsak az, hogy a gimnázium mindenféle értelmiségi munkaerőpiac, így az orvosi és jogászi munkaerőpiac felé is vezet, a reáliskola pedig csak mérnöki, és a matematika-fizika-biológia-kémia tanári felé. S noha a mérnöki munkaerőpiac is rendkívül széles lehetőségeket kínált, a közalkalmazotti állások kevesebb munkája és nagyobb biztonsága alapján – legalábbis az első világháború utáni tömeges értelmiségi munkanélküliségig – a gimnáziumi érettségi nagyobb valószínűséggel vezetett – igaz az egyetemi évek közbeiktatásával – jó értelmiségi állásokhoz. (Az „egyetemi évek közbeiktatásával” kitétel értelmezéséhez nem árt tudnunk, hogy a diplomához vezető hosszú tanulmányi úton belül a középiskolai tanulás tulajdonképpen nagyobb tanulmányi investíciót jelent, mint az egyetemi tanulás. A középiskola – „normál menetben” – kétszer annyi ideig tart, mint az egyetemi képzés, az egyetemmel ellentétben rendszeres, folyamatos tanulmányi munkát követel, s fegyelmi viszonyai révén a fiatalemberektől nagyobb életmódbeli alkalmazkodást követel, mint az egyetem, s a tanulmányi teljesítmények nem teljesítése a középiskolában gyakrabban vezetett kihulláshoz, mint az egyetemen.) A gimnáziumvégzés és a reáliskola-végzés mint tanulmányi investíció a századfordulón jól láthatóan eltérő arányban vezet a jogi, orvosi, mérnöki pálya felé...

AZ ALSÓ-KÖZÉPISKOLAI VÉGZETTSÉG

Ha azonban a középiskolai végzettség közvetlen – egyetem közbeiktatása nélküli munkaerőpiaci szerepének érvényesülését vizsgáljuk, akkor e szempontból a legfontosabb törvénynek az 1883-ik évi minősítési törvényt tekinthetjük: Ez az, ami a munkaerőpiac és az iskolai képzettség viszonyát teljes mértékben újr szabályozta jelentős mértékben felülírva a korábbi középiskolai rendeleteket – s későbbi (!) törvényeket is.

A minősítési törvény az alsóbb tisztviselők számára a négyosztályos középiskolai végzettség létét írta elő: az ilyen végzettségű lehet irodasegéd-tiszt, irodatiszt, vasúti altiszt, posta és táviráda segéd-tiszt, fogyasztási adóhivatalnok, postamester, telekkönyvvezető.

A négyosztályos középiskolai végzettség kategóriájának megteremtésével a törvény az uralkodó oktatásügyi érdekcsoportokkal szemben az iskolahasználók és a munkaerőpiac értékvilágához igazodott.

Az oktatáspolitikai meghatározó erői ebben az időszakban a klasszikus középiskolák környékén elhelyezkedő erők voltak.

Ilyenek voltak a középiskolai tanárok, akiknek társadalmi presztízsét egyfelől az adta, hogy a magyar uralkodó osztályok meghatározóan jogi műveltségűek-képzettségűek voltak, s a jogi tanulmányokhoz az út mindig is a kompletten befejezett középiskolán keresztül vezetett, ekképpen tehát az uralmi pozíciót gyakorlók „kiválasztásának” monopóliuma a középiskolai tanárság kezében volt, másfelől az, hogy a középiskolai latinus műveltség maga is a tömegektől való szimbolikus elkülönülés legfontosabb eszköze volt, harmadrészt pedig az, hogy a pozitívista tudományosságot ők képviselték a helyi társadalomban, s a hagyományos műveltséggel szemben ők jelenítették meg a 19. századi modernitást. Ezen tanárok számára nyilvánvalóan legfontosabb kérdés az érettségi volt, az igazán fontos kérdés a magasabb osztályokban folyó tanítás, ill. a tanítás „tudományos” jellege. Ebben az értékrendben a középiskola alsó évei nem bírtak „önálló értékkel”, hanem szinte kizárólag mint az egész, nyolcosztályos iskola kezdő évei jöttek számításba.

Ilyenek voltak az iskolafenntartók, mindenekelőtt természetesen az egyházak, melyek számára a középiskola szintén mindenekelőtt a konfesszionális elit kitermelésének színhelye volt, a fenntartók, akik komoly kudarcként élték meg, ha főgimnáziumukat (tehát nyolcéves iskolájukat) tanárhiány vagy más oknál fogva kisgimnáziummá (négyévesse) nyilvánították stb.

Ilyenek voltak az egyetemi körök, melyek számára a középiskola nemcsak azért volt fontos, mert innen rekrutálták a hallgatóikat, hanem azért is, mert a középiskolák felsőbb osztályaiban tanító, önképzőköröket vezető stb. tanárok jelentették az egyetemek variabilitásának szellemi tartalékát: innen rekrutálódott a magántanárok többsége, ők írták a Magyarországon megjelenő szakkönyvek többségét stb.

Mindezek az erők a középiskolára, mint nyolcosztályosra tekintettek, s elérték, hogy a középiskolai jogszabályok, a középiskolai tantervek is alapvetően egységes intézményként szabályozzák a középiskolát.

Azaz: az oktatásügyi szabályozás *figyelmen kívül hagyta azt a társadalmi tény*t, hogy a diákok elsöprő többsége csak négy évre iratkozott be a középiskolába, tehát valójában másodfokú iskolának használta, amely éppen arra elég, hogy néhány évvel többet töltsön az iskolarendszerben, mint a társadalom alsó csoportjai, s már tíz éves kortól szaktanárok vezetése alatt, magasabb színvonalú képzést kapjon, jobban felszerelt iskolákban, s nem utolsó sorban alapvetően rétegtársai társaságában.

A minősítési törvény – szemben az oktatásügyi elit nyolc osztályban gondolkodó többségével – a „négy középiskolai osztály” fogalomnak értelmet adott.

A minősítési törvény nem tett különbséget reáliskola és gimnázium között, mely-lyel szintén szembeállt az oktatásügyi elit nagy részének akarataival. A reáliskola

az ötvenes években szakiskolai jelleggel indult, majd szakképző jellegét elveszítve rendeleti szabályozással – már a hetvenes években érettségit adó középiskolává vált. De még az 1883-as középiskolai törvény (mely a XXX sz. viseli, tehát nem azonos az 1883: I tc., a minősítési törvénnyel) sem teszi a középiskolákat egyenlő jogosításúvá, hiszen a legmagasabb presztízszű egyetemek, a jogi kar, a bölcsészkar humán szakjai, az orvosi kar felé nem lehet továbbmenni reáliskolai érettségivel, csak gimnáziumival. Az oktatásügyi csoportok fenn akarják tartani ezt a különbséget, annak ellenére, hogy a középiskolák látogatói csökkenteni akarnák ezt, igénylik a reáliskolai fakultatív latint, illetve elég nagy számban tesznek különbözőzeti érettségit.

Még jelentősebb különbség, hogy a minősítési törvény nem tett különbséget polgári iskola és alreáliskola-algimnázium között, hanem a polgári iskolai négyéves végzettséget is négyosztályos középiskolaiként ismerte el. Tette ezt annak ellenére, hogy az oktatásügyi igazgatás logikája szerint a polgári iskola népiskola volt, a népiskolai törvényben szabályozták, s a tanfelügyelő alá tartozott. A szociológiai tény azonban, hogy a polgári iskolában tanítók között számos középiskolai tanár volt, s hogy a polgári iskolai tanítóképzés maga is felsőfokú képzés volt, illetve hogy a polgári iskolában szakok szerint elkülönítve nyilvánvalóan magasabb színvonalon oktattak – lehetővé tette a kormányzat számára, hogy egyenértékűnek fogadja el a polgári iskolai végzettséget.

A „négy középiskolai végzettség” törvényes kategóriájához mintegy utólag zárkózik hozzá az a századfordulós törekvés, mely igen közel hozza egymáshoz a reáliskola és gimnázium alsó tagozatát, illetve az a századforduló utáni törekvés, mely még a polgárit is be kívánta vonni ebbe a körbe,

Az 1883-as minősítési törvény a „négy középiskolai végzettség” efféle definíciójával a munkaerőpiac államilag befolyásolt szeglete számára hirtelen kiszélesítette a választékot. Ez a szélesítés nemcsak azt jelentette, hogy a gimnazistákkal egyenrangúként más iskolatípusok diákjai jelentek meg, hanem az iskolák eltérő összetétele miatt komoly modernizációs tartalékot nyitott meg. A polgárik és reáliskolák sokkal nagyobb arányban működtek a modern nagyvárosokban, mint a gimnáziumok, melyek térszerkezetét jelentős mértékben befolyásolta az iskolázás premodern korban rögzült térszerkezete. A számos budapesti reáliskola és polgári miatt sokkal több budapestinek lett esélye, mint vidékinek. A reáliskolában és polgáriban – a gimnáziumi átlaghoz képest – felülreprezentáltak a nem nemesi háttérűek a nemesekkel szemben, a német és szlovák névjellegűek-nemzetiségűek a magyar névjellegűekkel-nemzetiségűekkel szemben, a zsidó és evangélikus felekezetűek a katolikus és református felekezetűekkel szemben. A polgári és reáliskola alsó négy osztályának egyenjogúsítása a munkaerőpiacon a hagyományos rétegekkel szemben új társadalmi csoportok felemelkedését, szerepvállalását tette lehetővé.

3. táblázat: Az alsó-középiskolai végzettség

	<i>Polgári iskolák</i>	<i>Reáliskolák</i>	<i>gimnáziumok</i>
fiú	4273	1340	2969
lány	5545	0	0

A reáliskolai és gimnáziumi negyedik osztályt végzettek számát úgy számoljuk ki, hogy a negyedikesek számából kivonjuk a nyolc osztályt végzettek számát. E megoldás természetesen csak nagyságrendileg közelíti meg a pontos eredményt.)

A fiúkat tekintve tehát a munkaerőpiacra lépő négy középiskolai végzettségűek fele polgári iskolából jön.

4. táblázat A polgári iskola negyedik osztályát végzettek sorsa 1900-ban

		<i>Fiú polgári iskolákban</i>	%	<i>Leány polgári iskolákban</i>	%
<i>Továbbtanult,</i> összesen: a fiúk 64,3%-a a lányok 36,7%-a	Polg. isk.	572	13,4	82	1,5
	Középisk.	187	4,4	120	2,2
	Felső ker.	921	21,6	293	5,3
	Tanítóképz.	594	13,9	1068	19,3
	Hadapródisk.	163	3,8	0	0,0
	Iparisk.	156	3,7	238	4,3
	Egyéb szakisk.	155	3,6	234	4,2
<i>Munkaerőpiacra lépett</i> a fiúk 18,2%-a, a lányok 2,1% -a	Iparos	191	4,5	54	1,0
	Kereskedő	156	3,7	11	0,2
	Kishivatalnok	431	10,1	60	1,1
<i>Otthon maradt</i>		150	3,5	2481	44,7
<i>Ismeretlen</i>		597	14,0	904	16,3
<i>Összesen</i>		4273	100,0	5545	100,0

A NYOLC KÖZÉPISKOLAI VÉGZETTSÉG

A minősítési törvény a nyolc középiskolai végzettséghez rendelt további munkaerőpiaci előnyöket. Nyolc középiskolai végzettséget írt elő szinte minden – felsőoktatási végzettséghez nem kötött – közigazgatási tisztség betöltéséhez, melyek közül a legtopegesebb álláspiacot a falusi jegyzőség jelentette. (A konkrét állások betöltéséhez szakirányú tanfolyamokra és vizsgákra is szükség volt, de – ezek nem lévén szelektívek – az igazi kihívást a középiskolai érettségi jelentette)

A nyolc középiskolai végzettségben nemcsak a reáliskola és a gimnázium egyességét jelenítették meg, ugyanazokkal az erővel szemben, akiket fentebb felsoroltunk, hanem a felsőkereskedelmi iskolai érettségi egyenlőségét is kimondták. A felsőkereskedelmi iskolának még annyi törvényes alapja sem volt, mint a polgári iskolának, a népoktatásból nőtt ki fokozatosan. (A felsőkereskedelmi, 1931) Ráadásul a felsőkereskedelmi iskola egy évvel rövidebb idejű volt, mint a felsőgimnázium. Így a felsőkereskedelmisek négy év polgári iskolai és három év kereskedelmi iskolai tanulmányok után *egy évvel kevesebb* tanulóssal juthattak érettségihez, mint a gimnazisták vagy reáliskolások. A parlamenti többség e gesztusa a kereskedelmi iskolát végképp kiemelte a különféle alsó fokú szakiskolák köréből, s anélkül, hogy az iskola bármely oktatási törvényben szerepelt volna, érettségit adó középiskolává tette. (Dengl 1925, Dengl 1934)

A kereskedelmi iskolai érettségi jelentőségét néhány számmal érzékeltethetjük: 1890-ben az érettségik 21, 1900-ban 28%-át tették felsőkereskedelmi iskolában. S minthogy a gimnazisták több mint négyötöde a reáliskolások több mint háromnegyede a felsőoktatásban folytatta a tanulmányait, a „középkolát végzett” személyek nagyobbik része valójában felsőkereskedelmi iskolai érettségivel keresett állást a munkaerőpiacon. (MSÉ 1900)

Az „iparforgalmi szektor” szereplői az oktatáspolitikában

A gazdaság szereplőit semmiképpen nem vehetjük „egy kalap alá.” szakoktatás-politikai, illetve az oktatás munkaerőpiaci összefüggéseit elemző tanulmány szempontjából sem. Ugyanis a mezőgazdasági igazgatás – legalábbis közvetlen államigazgatási érdekérvényesítés szempontjából mindig is erősebb volt, mint az ipari és kereskedelmi igazgatás. Az Agrárminisztérium tisztviselői a birtokos elit családneveit viselték, s az ebből is sejtethő számos összefonódás és kapcsolati tőke rendkívüli befolyást jelentett: befolyást a kormány más tekintélyes minisztériumainak munkájára, befolyást a főrendiházra, befolyást a megyei főispánokra. Az ipart és kereskedelmet a kapitalista gazdaság fejlesztésének mélyen elkötelezett dualizmuskori kormányzat ugyan adókedvezményekkel, vámszabályokkal stb. támogatta, de ez sokkal kevésbé jelentett *operatív* államigazgatási összefonódást.

A munkáltatói, illetve általában véve gazdasági érdekeltségeket az oktatáspolitikában a hatvanas évektől a gazdaságirányításért felelős szaktárca képviselte. Eppen ezért fontos, hogy a *szakoktatás* legjelentősebb intézményeit, a kereskedelmi oktatási intézeteket – melyek valójában nem csupán a kereskedelmi tisztviselőképzést látták el, hanem az ipar valamennyi nem műszaki, valamint a pénzügyintézetek tisztviselőit is képezték – a VKM 1872-ben átvette. A két tárca, a VKM és a Földművelés-, Ipar- és Kereskedelmi Minisztérium megállapodást kötött arról, hogy az iskolák vezetését ugyan a tanfelügyelő látja el, de mindannyiszor, ahányszor tantervmódosításra és intézményalapításra sor kerül, a két miniszter közösen intézkedik. Utóbbi minisztérium megtartotta azt a jogát, hogy az éves vizsgálatokra biztosokat küldjön. A tanfelügyelő által a VKM-nek megküldött jelentéseket évente másolatban átküldték a másik szaktárcanak is.

A kereskedelmi iskolai tanárok, a tanáregyesületek, a tekintélyes szakfolyóiratok folyamatosan sürgették a tanfelügyelő kizárását a kereskedelmi oktatási szférából. Az ipari és kereskedelmi körök önálló képviseleti igényének megerősödése az 1890-es évek elején valódi politikai erőt sorakoztatott e követelés mögé. A kormány pedig – a *Lex Szapáryana* (a közigazgatás államosításának „elvi” törvénye) 1891-es beiktatásával – szinte jelzést adott arra, hogy nyitott minden olyan ágazati koncepció elfogadására, amely a megyei erőknek részben kiszolgáltatott tanfelügyelőtől veszi el jogköröket, anélkül azonban, hogy a központ terheit növelné, és a lendületes gazdasági fejlődést lassítaná. (Sarlós 1976:171)

1891-ben a kereskedelmi miniszter a kereskedelmi és iparkamarákhoz felszólítást intézett, hogy minden iparkamara területén két nagy ipariskola jöjjön létre; az

egyiket az állam, a másikat a helyi kamara tartsa fenn. Noha e tervből nem lett semmi, de világossá vált, hogy a szakfárca ismét megjeleníti érdekeit a szakoktatásban. 1892-ben létrejött az Országos Iparoktatási Tanács, melynek tagjait fele-fele részben a VKM, illetve a kereskedelmi miniszter nevezte ki. 1895-ben a Kereskedelmi Minisztérium pártfogásával kidolgozott tervek szerint megerősödött a felsőkereskedelmi iskolák szakiskolai jellegének kialakítása; a nyelvek és a kereskedelmi szaktárgyak előretörték, a természettudományok visszaszorultak. A standardizáció részeként egyértelművé vált, hogy a felsőkereskedelmi valóban egyfajta középiskola, hiszen a felvételhez megkövetelte a négy középiskolai vagy polgári iskolai végzettséget (Schack és Vincze: 1930:268).

A népoktatástól eltávolodott iskola 1895-től önálló főigazgatóságot kapott, de a VKM nyilvánvalóan érzekelte, hogy veszélyes útra lép, ha új tanügyigazgatási ágot hoz létre, ezért évekig nem töltötték be az állást, hanem egy műegyetemi matematika professzorral láttatták el az iskolák felügyeletét. A megindult folyamat már nem lehetett megállítani, s 1896-ban létrejött az *Iparoktatási Főigazgatóság* is, amely a tanoncoktató intézményekre felügyelt. (A Kereskedelmi Minisztériumban létrehozott *másik* Iparoktatási Főigazgatóság viszont a középfokú iparoktatási intézetek felügyeletét látta el.) Ezután a kereskedelmi akadémiai körök egyik legtekintélyesebb személyisége, *Schack Béla* kapta meg a kereskedelmi iskolai főigazgatói állást, sőt az 1900-ban átszervezett Országos Iparoktatási Tanács kereskedelmi oktatásügyi előadói tiszttét is (Vig: 1932 104). A kereskedelmi iskolai körök további nyomására 1913-ban állást szerveztek a felsőkereskedelmi és női tanfolyamok egy részének felügyeletére is, 1920 áprilisától pedig a felsőkereskedelmi iskolai főigazgatók ügyköre a kereskedő tanonciskolákéval bővült. (VKM 1927:67500)

Az 1922-es ipartörvény – a tanoncoktatásról rendelkezve – gyakorlatilag az összes fontos kérdést a VKM-nek az iparoktatási főigazgató véleménye alapján hozott döntésre bízta. A felügyeletet a főigazgató és a tanfelügyelő közös kötelességévé tette, de például az iskolalátogatási kötelezettség alóli felmentést – a tanonciskola-igazgató után másod- és végső fokon – egyedül a (VKM-féle) iparoktatási főigazgató gyakorolta. Az Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanácsot az iskolák szervezetének, tankönyveinek és tanterveinek elkészítésébe vonták be.

A magyar szakoktatás területén tehát a regionális ellenerőket a dualizmus korában professzionális ellenerők váltották fel, s még a Horthy-korszak elején hozott szabályozások sem tudtak a területi tanügyigazgatásnak korlátlan hatalmat biztosítani.

A tanügyigazgatás ágazati osztoztsága az egyes iskolatípusokkal kapcsolatos társadalmi érdekek megfogalmazásának is eszköze lett. A szakoktatási főigazgatókon keresztül megjelentek az ipar, a kereskedelem és a hitelélet urai, mint az oktatással szemben megfogalmazódó piac gazdái. Az ipari és kereskedelmi oktatási tanácsokon keresztül az érdekeltségek közvetlenül értekezhetek a szakoktatási főigazgatókkal.

Az irányított gazdaság kibontakozása, a középrétegek benyomulása a gazdasági szférába, az Ipari Minisztérium 1935-ös létrejötte, és ezzel a relatíve liberálisabb Kereskedelmi Minisztérium hatalmának visszaszorulása lehetővé tette, hogy a szakoktatás igazgatását is integrálják, az ottani egyensúlyokat is az igazgatási expanciónak rendeljék alá. Teljesen egyértelmű, hogy ebben a helyzetben nem az a

szerv – a tanfelügyelő – kapta vissza az intézményeket, amelytől elvették, hanem az a főigazgató, akinek történetileg semmi köze nem volt ezekhez az intézményekhez, de még a lokális egyensúlyok maradványai sem kötötték, mint a tanfelügyelőt. Az utóbbi megoldás a szakoktatási intézmények számára is elfogadhatóbb volt, mert azt jelezte, hogy az egykor népiskolai szférába tartozó intézmények elindultak a középiskolává válás felé, az egykori tanítókat mindinkább tanárnak lehet nevezni. (Lengyel 1981:74)

A kereskedelmi és ipari szakoktatás a fenti ingadozások ellenére sokkal egyértelműbben a kultuszterca érdekkörébe tartozott, mint a mezőgazdasági oktatás. Ezért az agrárokztatás-irányítás változását érdemes egy kicsit részletesebben megvizsgálnunk.

A földművelésügy érdekköre

Az agrárokztatás központi forrásokból történő fejlesztését – vagy annak hiányát – igen gyakran az *agrárius-merkantil ellentétpár* mentén szokás magyarázni. Ugyanis amikor egy kormányzat a birtokosság, esetleg a parasztság érdekeit kívánja szolgálni, vagy legalábbis támogatását megnyerni, az agrárokztatásra nagy figyelmet, jelentős pénzüsszegeket fordít. Az agrárokztatás fejlesztésével kapcsolatban az agrárius érvelés – a 19. század utolsó harmadától kezdve szinte folyamatosan – azt hangsúlyozta, hogy Magyarország mezőgazdasági jellege ellenére az ipar- és a kereskedelmi oktatásnak megvannak a maga intézményei, a mezőgazdasági oktatásnak pedig nincsenek – a nagyszámú tanonc- és felsőkereskedelmi iskolával szemben csak néhány mezőgazdasági tanintézet sorolható fel. Ez az érvelés az első perctől kezdve protekcionista logikát takart, azt a törekvést, hogy a nagy- és középbirtok *speciális* igényeinek megfelelő szakképesítést a központi költségvetésből oldják meg. A felsőkereskedelmi iskola viszont abban az értelemben nem szakiskola, hogy az ott szerzett ismeretek bárhol alkalmazhatók, ahol modern értelemben vett gazdálkodás, bérszámfejtés, könyvelés, mérlegkészítés, vezetői értekezletek jegyzőkönyveinek gyorsírása, a gazdasági iratok közhivatali iratokkal megegyező tárolása és kezelése folyt, azaz a kereskedelem, a bankéletben, a közlekedésben, az iparban, a *mezőgazdaságban* és a *közszolgáltató* üzemekben egyaránt.

A magyar *középbirtokon* kétségtelenül csak ritkán folyt ilyen üzemszerű termelés: s ezáltal a középbirtok képviselői természetesen úgy értékelték, hogy a felsőkereskedelmi oktatás csak az ipar, a bányászat, a kereskedelem, a közlekedés és a hitel szférájának képez tisztviselőket. A történész viszont megállapíthatja, hogy a szorosabban vett szakoktatási funkciók szempontjából az ipar még kevésbé ellátott, mint a mezőgazdaság – még a századforduló után is tömegesen „importálták” például a mérnököket a Lajtán túlról és Németországból. A Gyáripárosok Országos Szövetsége (GYOSZ) még a húszas években is eredménytelenül szorgalmazza a Műgyetem vezetőségénél, hogy a mérnököket a gyáripár, és ne saját elméleti normáik szerint képezzék. Klebelsberg éppen ezért hozhatta létre a Széchenyi Társaságot: ha a tőkésék olyan kutatásokat, olyan képzettségű szakembereket kívánnak, amelyek, illetve akik szükségleteiknek megfelelnek, áldozniuk kell arra. (MP 1927:59, 1928:249, 1931:3)

A nagybirtok ezt a fajta áldozatot szerette volna elkerülni. Mégis, mivel a legnagyobb birtokok urait kielégítette a gazdasiszteket képző gazdasági akadémiai rendszer, a középfokú mezőgazdasági szakoktatásért nem tört ki jelentős küzdelem a 19. század folyamán. A nagy uradalmak szétaprózódása, a századfordulón a 40 és 500 hold közötti területtel rendelkezők számának megnövekedése hozta létre a nyomást gyakorló csoportot a mezőgazdasági középiskolák kialakítására. Olyan iskola kellett ennek a társadalmi csoportnak, amely:

- a) gazdaságilag képzzi a gyermekeiket;
- b) hivatalviselésre jogosít;
- c) egyéves önkéntességi jogot ad. (Köztelek 1911:3117)

Az Országos Magyar Gazdasági Egyesület (OMGE) Irodalmi és Tanügyi Szakosztálya 1911-ben olyan reformot javasolt, mely a négy éves polgári iskola fölé három éves szakoktatási intézményt helyezett. E terv nem volt vonzó a polgári iskolai érdekcsoport számára, hiszen egy független intézménytípus létrejötte (akárcsak a felsőkereskedelmi iskola) egyértelműen a „négyosztályos polgári” iskolatípust stabilizálta volna.

A polgári iskolai egyesület ellenjavaslatának kidolgozói így a hét osztályos szakirányú polgári iskolát javasolták. Ez az iskola már az első évtől kezdve agrárszakismereteket adott volna, melynek anyagát az FM állapította volna meg. Gazdasági tanárokat is beosztottak ezekhez az iskolákhoz. Ugyanakkor az új tananyag nem tudott szervesen integrálódni a többi tárgy közé; nem vette figyelembe például, hogy milyen előismeretek szükségesek. A polgári iskolai érdekcsoport valójában nem kívánt az iskola általános irányáról lemondani (Loczka: 1944 12-15).

Az OMGE egyértelműen elégedetlen volt ezzel a megoldással. Mivel azonban nem tudta megtalálni a maga szövetségeseit az államigazgatásban – az FM funkcionárius gárdáját a tananyagírás jogának átengedésével kifizette a VKM –, egyelőre nem tudta érvényesíteni befolyását sem.

1920-ban a polgári iskolai egyesület akciót indított a nyolcosztályos polgári iskoláért, tervét az értelmiségi túltermelés csökkentésével is legitimálva. Ez azonban nem járt sikerrel.

A VKM más koncepcióval lépett fel. „A mezőgazdasági középiskola – írta *Vass József* kultuszminiszter 1921-ben az OKT-nak – azoknak a kis-birtokosgyermekeknek is iskolája volna, akik atyjuk birtokán főiskolai képzettség nélkül tovább gazdálkodni szándékoznak.” (id. Mann 1997:24) Az OKT – melynek élén a filozófus Kornis Gyula állt – teljesen új tervvel lépett fel, amely szöges ellentétben állt a polgári iskolai koncepciót elismerő eredeti miniszteri intencióval: a négyosztályos gimnáziumra, illetve polgárra épülő mezőgazdasági szakiskolát nem ismerte el középiskolának. Az OMGE is ugyanilyen arculatú iskolatípusért szállt harcba, azonban ezt az iskolát az FM kezében kívánta látni. (Loczka 1944:25) Így 1921-ben egy olyan önálló felső mezőgazdasági iskola jött létre, melyet a VKM felügyelt.

PÁRHUZAMOS INTÉZMÉNYRENDSZER

A húszas évek folyamán évente átlagosan egy iskola jött létre, gyakorlatilag valamennyi egy-egy polgári iskola folytatásaként, azzal közös épületben. A polgári iskolai egyesület sérelmére azonban ezeknek egyértelműen saját igazgatójuk, saját tanári karuk volt és saját szakfelügyeletük alakult ki – a felső mezőgazdasági iskola kérdésében is végig folyamatos feszültség volt a polgárik és az agrárkörök között (MP: 1936:43).

A felső mezőgazdasági iskolák presztízse érdekében a szakoktatási körök szorgalmazták, hogy a közgazdasági egyetemen kívül a gazdasági akadémia, valamint az erdő- és állatorvosi főiskola is tárja ki kapuit az ezen iskolatípusban végzetek előtt. A felső mezőgazdasági iskolák teljes egyenjogúsításukat követelték a felsőkereskedelmivel, azaz végzetjeiket vegyék fel mindazokra a tanfolyamokra, képesíttessenek ugyanazon tisztviselői állásokra, amelyekre a felsőkereskedelmi iskolát végzetek bekerülhettek. Az 1923-as tanterv módosítása már ennek a harcnak eredménye volt: az érettségi, amit a felső mezőgazdasági iskola adott, jeles eredmény esetén a közgazdasági karra való belépést biztosította, s ami hasonlóképpen fontos volt, karpaszomány viselésére jogosított – ezt még 1927-ben vívták ki e csoportok. (Papp 1928:323)

Különösen a szakoktatási körök szorgalmazták a döntő jelentőségű jegyzői pozíciók meghódítását. (Erre is 1927-től nyílt lehetőség.) Ezzel kívántak egyrészt az iskolának rangot adni, hiszen a közigazgatás mindenképpen úribb pálya, mint a középszintű mezőgazdasági tisztviselői, másrészt a helyi agrárköröknek, s így a mezőgazdasági iskolának is érdekében állt, hogy a jegyző mezőgazdaságilag képzett legyen. E törekvés ugyanakkor ellentétben állt a legszervezettebb köztisztviselői szakegyesület, a jegyzőegyesület törekvéseivel, valamint a közigazgatás racionalizálásának programjával, amely a jegyzőt közigazgatásilag képzett szaktisztviselőnek szerette volna látni, aki az erre a célra rendelt szakszervektől kap véleményt, ha mezőgazdasági kérdésekben döntenie kell. (OL 505 140 cs.)

Szorgalmazták, hogy a többi VKM-iskolatípus igazgatásának mintájára nevezék ki a felső mezőgazdasági iskolák kormánybiztosát, illetve főigazgatóját. Ekkoriban ti. a felügyeletet a polgári iskolák gazdasági-oktatási szakfelügyelője látta el. (Loczka 1944:19)

Az agrártárcának nemcsak az érdekeit, de konkrét terveit is keresztezte a felső-mezőgazdasági iskola fejlődése: „A kultuszminiszter a középfokú szakoktatás területét meglepetésszerűen kisajátította. Miközben a földművelésügyi miniszter a felsőkereskedelmi iskolákhoz hasonló középfokú gazdasági iskolák szervezésének terével foglalkozott, a kultuszminiszter rendeletileg mezőgazdasági felső iskolává emelte az orosházi és békéscsabai mezőgazdasági irányzatú polgári iskolát és azt mondta, én már megcsináltam a mezőgazdasági középiskolákat, ne fáradjatok tovább vele.” (Köztelek 1926:90)

Minden kétséget kizáróan a markánsan szakirányú, de nem az FM kezében lévő iskolától az agrárakadémiai körök is tartottak. Az OMGE ismételt sürgetésére az FM létrehozta a szarvasi középfokú gazdasági tanintézetet azzal a céllal, hogy az itt végzetek saját középirtokaikat vezessék, s a falusi intelligenciát ebben képezzék. (Loczka 1944:27) Az új iskola a gazdasági akadémia kicsinyített mása volt, s az általános tárgyak teljesen háttérbe szorultak.

Az FM és a VKM tehát a húszas években párhuzamos intézményrendszert építettek ki, amely állandó feszültségekhez vezetett, és az elosztható forrásokat – az OMGE és a gazdasági szakkörök szempontjából irracionálisan – felemésztette. Mivel a VKM-iskolák felett a mezőgazdasági szakkörök és érdekképviselők semmiféle kontrollt nem tudtak gyakorolni, jó ideig szélmalomharcot folytattak azért, hogy az agrároktatás teljes egészében az FM hatásköre legyen. Az OMGE-nál idővel nyilván belátták: a VKM túl erős ahhoz, hogy egyszerre lehessen tőle mindent elvenni. A megoldás a *közös felügyelet*. (Közteleg 1925:242) Azonban erre akkor még nem kerülhetett sor.

A harmincas évek előtti törekvéseket ugyanis azok a köztisztviselői érdekcsoportok határozták meg, amelyek az egyes iskolatípusok monopóliumainak védelmét ellátták – azaz a hagyományos középiskolai, illetve polgári iskolai érdekcsoport. Hogy egyáltalán létrejött az iskola, talán leginkább annak köszönhető, hogy a munkanélküli gazdatisztek számára ez kínált elhelyezkedési lehetőséget, s hogy az FM-bürokrácia – a Nagyatádi-féle földreform kihívása kapcsán – olyan csoportokkal egészült ki, amelyek kisgazda-érdekekkel legitimálták magukat (Az országos magyar 1933).

FORDULAT AZ 1930-AS ÉVEKBEN

Az igazi áttörést a Gömbös-kormány hozta meg. Míg ugyanis a bonyolult egyensúlyokra törekvő és jól elkülöníthető politikai, sőt részben világnézeti érdekcsoportok koalícióján alapuló Bethlen-korszak immanens része lehetett, hogy az egyes csoportok egy-egy tárcában találták meg képviselőjüket, és ezáltal „partikuláris” érdekeikhez ragaszkodva „fenyegezzék az egész kormány hatékonyságát”, addig a Gömbös-korszakban – ahol a hatékonyság, az igazi politikai, társadalmi, politikai ellenfelekkel való leszámolás a politikai centrum számára immár fontosabbá vált, mint az eltérő részérdekek megalkuvásmentes hangoztatása – a VKM és az FM bürokráciáinak (a kérdésben állítólag érintett társadalmi csoportok, önszerveződések, helyi mozgások figyelmen kívül hagyásával) meg kellett kötnie a kompromisszumot.

A társadalompolitikai tét megnőtt: a VKM-nek olyan iskolatípust kellett teremtenie, amely az értelmiségi túltermelés veszélye és a hagyományos középiskola infálása nélkül képes felszívni az iskolázási ambíciókkal bírókat. Az FM-nek a húszas évekkel ellentétben a minél nagyobb termelésre törekvés volt az érdeke, hiszen a kettészakadó világban a szövetséges Németország a – tengerentúlról diktált – világpiaci ár fölött is kész volt megvenni a mezőgazdasági termékeket, és a közelgő háború is jótékony ármozgásokkal kecsegtetett. Mindez pedig erősen megnövelte az FM relatív súlyát a rendszerben, ráadásul úgy, hogy ennek hasznát – története során először – nem kellett megosztania a nagybirtokosokkal. A tárcaérdekeken átnyúló politikai centrum számára a tét nem volt kevesebb, mint az irányított gazdaság bevezetésének sikeressége, hogy ti. vissza lehet-e szorítani a zsidó – vagy a városi liberális közszellemmel már „megfertőződött” nem zsidó – terménykereskedelmet, hogy a szövetkezeteket fel lehet-e tölteni a keresztény úri családok fiaival. Más szavakkal: a mezőgazdasági termelésben be lehet-e vezetni a totalitárius irányítást, „a piactalanítást” a mezőgazdasági termelésben is. (Szuhay 1962)

Hóman Bálint kultuszminiszter – még 1934-ben – kijelentette, hogy ő elvileg minden oktatási intézményt a Kultuszminisztérium alatt kíván látni, s csak átmene-tileg tudja elfogadni, hogy az FM-nek is vannak iskolái. Az FM keretében azokat az iskolákat látta természetesnek, melyeknek a nevelés egyáltalán nem kötelessége, azaz a felnőtteket oktató téli iskolákat. (Hóman 1938:343)

1936-ban sikerült az FM-nek és a VKM-nek megegyeznie, a kölcsönös felügye-let gyakorlását tűzték ki célul. Attól sem riadtak vissza, hogy egy épületben közös vezetés alatt működjön a VKM által kontrollált önálló gazdasági népiskola, vala-mint az FM által kontrollált téli iskola (Hóman 1938:148). A megállapodás kiterjedt a tanítóképző intézeti mezőgazdasági szakoktatásra, a gazdasági szaktanítók kép-zésére, és a tanítók továbbképző tanfolyamaira. (Hóman 1938:273) A VKM isko-lalátogatói ettől kezdve bármikor tiszteletüket teheték a kijelölt intézetekben, részt vehettek az illető tárgyak tanítási óráin, a gyakorlatokon és a vizsgálatokon, meg-tekintették a helyiségeket, a szertárakat, a könyvtárakat, sőt a tangazdaságokat. Át-nézték nemcsak a tanmeneteket, de az osztálynaplókat és a tanulók írásbeli munkáit is. Az FM által kiküldött szaktanulmányi felügyelő feladatait csak erre az alkalomra írták körül. Természetesen csak a mezőgazdasági tárgyakkal kapcsolatos helyzetet, a tangazdaság helyzetét vizsgálta felül. A többi tantárgyra való kitétekintésre csak az a paragrafus adott halvány és gyakorlatilag nem érvényesülő lehetőségét, hogy „kellően érvényesülnek-e a mezőgazdasági szempontok a szaktárgyakkal kapcsola-tban álló többi tárgyakban is.” A gyakorlatban ugyanakkor nem volt mód arra, hogy az FM ellenőrizze, hogy a maga ideológiája – az ún. agrárgondolat, a telepítés, a földbirtok-politika, az olyan, hivatalossá ugyan nem vált, de „szívesen látott” jel-szavak, mint például a „Kertmagyarország” koncepciója – mennyire érvényesülnek a tantárgyakban, az oktatás egészében, a biológián és a kémián át a történelemig és a magyar irodalmi olvasmányokig, vagy éppen a mindenféle egyéb-re is hivatott osztályfőnöki órákig. Az iskolalátogatások után jegyzőkönyv készült, amelyet nem-csak az intézmény fenntartójának továbbítottak, de az iskolalátogatót küldő szerv-nek is. (OL K 507 61. cs.; MP 1936:38)

Ezáltal gyakorlatilag a VKM ugyanolyan informáltsággal bírt az FM fennható-sága alatt álló iskolákról, mint a sajátjairól, így tehát gyakorlatilag az egész ország valamennyi iskolája fölött egységes ellenőrzéssel rendelkezett. Az „üzleten” tehát a VKM nyert, hiszen az FM-nek nem sikerült az ellenőrzését kiterjesztenie a mező-gazdasági szakoktatás olyan fontos területeire, mint a VKM rendelkezése alatt álló népművelési szféra, vagy a „normál” népiskola. Külön kérdés, hogy az FM nem rendelkezett olyan törvényes ellenőrzési lehetőségekkel a mezőgazdasági gazda-és birtokoskörökben, magánbirtokokon, a kamarai felügyelet alatt folyó tovább-képzésben, mint amilyenekkel a VKM az ország összes oktatási intézményében. A VKM tárgyalási és intézkedési pozícióit az is erősítette, hogy 1935 óta külön gazdasági-szakoktatási osztállyal rendelkezett, amely egyenrangú vitapartnerre volt az FM szakoktatási osztályának. (HK 1938:1–3)

Amikor parlamenti képviselők a mezőgazdasági oktatás „lebecsülésével” vádol-ták Hómant, egészen másra gondoltak: arra céloztak ezzel, hogy a tanügyigazgatás kiterjesztette befolyását a mezőgazdasági intézményekre, s a tanügyigazgatás is-

kolai lehetőségétől tette függővé, elismeri-e egyenrangú középiskolának az adott iskola-típust (OL K 592 62. cs.).

A három tantervmódosítás nyomán egyre inkább kidomborodott a VKM kezében lévő iskola szakiskola jellege. Míg az 1923-as tantervben a tantárgyak heti óraszámának 64,5%-a közismereti tárgy volt, 1930-ban ez már csak 55%. Még így sem sikerült azonban elismertetni az iskola szakiskola jellegét. A kritikusok így elsősorban a szabadkézi rajzot és a német nyelvet – utóbbi eleve fakultatív volt – vették tűz alá, mondván, a kiscgazda réteg gyerekei úgymint gyakran a nyelvtanulás nehézségei miatt hagyják abba a középiskolát. Az ellentábor (persze elsősorban a nyelvtanárok) számos érvelt sorakoztatott fel: a „gazdaosztály” iskolája nem maradhat el a közép-osztályé mögött, egyre több gazda exportál külföldre, hallgatja a német nyelvű közgazdasági és a termelésről szóló jelentéseket (MP 1926:29, 1937:11), nem szólva arról, ha a gazda maga kíván importálni gépeket, ahhoz szintén szükséges a nyelvismeret. Nemcsak a felsőoktatásba nem lehet belépni idegen nyelv tudása nélkül, de a posta és a vasút intézménye is megköveteli azt. Ezeknél az érveknél – amelyek egy része még negatívan is hatott, hiszen ellentétben állt az irányított gazdaság célkitűzéseivel – erősebbnek bizonyult a két tárca megállapodása, illetve az értelmiségi túltermelés veszélyére hivatkozó érdekcsoportok véleménye: 1938-ban a gazdasági tárgyak óraszámára 63%-ra emelkedett. (Loczka 1944:35, 36)

Közben azonban a nemzetnevelés igézetében a „nemzeti” tárgyak óraszámát csökkent. A természettudományi tantárgyak viszont sokkal inkább szakmai színezetet öltöttek. Ez a hagyományos akadémikus végzettségű szaktanári csoportok érdekeit módfelett sértette, hiszen a fizika a gazdasági géptan előkészítőjévé degradálódott, és minden akadémikus logikát felrúgva, tananyagával a matematika tanulása előtt ismerkedtek meg a gyerekek. Ez azonban nem volt elég: a szakkörök azt is felvetették, hogy a szaktárggyá átalakuló természettudományi tárgyakat tudományegyetemet végzett tanárok helyett szakoktatóknak kellene tanítaniuk.

Az 1938-as rendtartás a gyakorlatiasságot azzal is fokozta, hogy lényegesen több foglalkozást írt elő a tangazdaságokban. A könyvvitel és a levelezés kiegészült a kereskedelmi ismeretekkel, hiszen kormányzati cél volt, hogy a mezőgazdák maguk, illetve szövetkezeteik révén kereskedhessenek. (Loczka 1944:37) Az elsősorban a nagybirtokot érdeklő tantárgyakat, a rét-, legelő- és erdőművelést pedig megszüntették.

A VKM kívánságára az FM-kézben maradt iskoláknál is kiszélesült a nemzeti tárgyak köre, és a pedagógiai racionalitás szellemében az egyórás tárgyakból összevont több órás tárgyak lettek. Sikerült elérni, hogy a két iskolatípusban a nemzeti tárgyak óraszámát azonos legyen. Ez ugyanazt a tendenciát jelezte, ami a húszas évektől érvényesül a nem szakoktatási intézetekben: a választhatóság az iskolatípusok között semmiképpen ne azok szellemiségére terjedjen ki. (Például az 1924-es „többágú” középiskoláknál is azonosak a nemzeti tárgyak óraszámait.) Hasonlóképpen, a képesítő vizsgálat is megváltozott: a korábbiakkal ellentétben a történelem is vizsgatárggyá lépett elő. (MP 1938:74)

Az 1938-as rendezés, amely a mezőgazdasági középiskolát – azaz az új nevű régi intézetet – betagoalta az iskolák sorába, a szakoktatási körök követeléseit teljesen kielégítette. Az így megszerzett érettségi ugyanis mindarra jogositványt adott, amelyre

az 1883: I. tc. értelmében a gimnáziumi érettségi, továbbá továbbtanulási lehetőséget nyújtott az akadémiákon, a műegyetem agrárkarának mezőgazdasági osztályán. (Ugyanakkor e csoport szorgalmazása ellenére elzárta a magasabb presztízst biztosító állatorvosi osztályt.) Tanulhattak a közgazdasági és kereskedelmi osztályon, a szaktanárképzőben, a testnevelési főiskolán, sőt a polgári iskolai tanár-képzőben és a gazdasági szaktanítóképzőben is. A közszolgálati tanfolyamok éppúgy nyitva álltak előttük, mint a kereskedelmi iskolát végzettek előtt. (OL K 505 178. cs.)

Az 1938-as szakoktatási törvény jelentős változásokat hozott az iskola életében is: a magántanulás lehetőségét kizárta, a nyári gyakorlatokat, a gyakorlati vizsgát és a társelnöki tisztséget rendszeresítette, a két tárgyból megbukottakat is vizsgázní engedte, sőt a javító-érettségi vizsgálat megismétléését is lehetővé tette. Azaz olyan intézkedéseket hozott, amelyek egyfelől a szakkörök, másfelől a tanügyigazgatás érdekeit is kielégítették, és végső soron mindenkit arra ösztönöztek, hogy ezt az iskolatípust, és ne a gimnáziumot válasszák (Loczka: 1944:44). Mindennek következtében ismét lehetővé kellett tenni egy idegen nyelv tanítását. Elmélyítették a nemzeti szellemű oktatást, a szaktárgyakat viszont még gyakorlatiasabb irányba terelték.

A VKM-beli szakoktatás-politikusok célkitűzéseiket igen határozottan fogalmazták meg: „Eddig az élet alakította szakoktatásunk fejlődését, a jövőben – úgy hisszük – elérkezett az ideje, hogy az iskolapolitika a szakoktatáson keresztül bele-nyúljon az élet folyásába. Gazdasági lehetőségeink fokozottabb kiaknázását egyénileg művelt, a nagybirtokosok és a kisgazdák közé ékelődő gazdasági középosztály kialakulásától kell remélnünk... Ennek az osztálynak kell megfognia a magyar földműves kezét, hogy a nemzeti élet közösségébe bevezesse és eloszlassa a múltban gyökerező bizalmatlanságát az úri osztállyal szemben.” (Loczka 1944:49)

Megállapíthatjuk tehát, hogy az agrárius körök érdeke az élet adta szükségletekre való hivatkozás érvrendszere. A mezőgazdasági többlettermelés, esetleg az intenzívebb termelés országosnak és általánosnak kikiáltott érdeke sohasem elégedők ahhoz, hogy a szakoktatás-politikában áttörést hozzanak. Az áttörést – azaz a különféle mezőgazdasági iskolatípusok létrejöttét –, a szférába áramló pénz meg-többbszöröződését – mindig is a köztisztviselői típusú érvelések, a bürokratikus és totalitarizációs érdekek kényszerítették ki.

Irodalomjegyzék

- A felsőkereskedelmi 1931.** A felsőkereskedelmi iskolai igazgatók 4. értekezletének jegyzőkönyve. Budapest, 1931, Révai Nyomda.
- A felsőmezőgazdasági 1924.** A felső-mezőgazdasági iskolák szervezete és rendtartása. OKT-javaslat. Budapest, 1924, OPKM. Kézirat.
- A m. kir. Állami Munkaerőhivatal.** A m. kir. Állami Munkaerőhivatal évi jelentése, 1927, 1929. Budapest, 1927, 1929.
- A Magyar Gyáriparosok.** A Magyar Gyáriparosok Országos Szövetségének évi jelentése.
- A magyar ipar 1932.** A magyar ipar almanachja. Budapest, 1932.
- A magyar ipar 1941.** A magyar ipar. (Szerk.: Árvay József.) Budapest, 1941.

- Az országos magyar 1933** .Az Országos Magyar Gazdasági Egyesület emlékirata, melyben a kisgazdaképző iskolák és a gazdasági tanárok szaporítását, továbbá a gazdasági szakiskolák egységes vezetés alá helyezését sürgeti. Budapest, 1933.
- Az Országos Mezőgazdasági.** Az Országos Mezőgazdasági Szakoktatási Értekezlet Jegyzőkönyve. Budapest, 1926, 1927.
- Bassola, 1998.** Bassola Zoltán: *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomása*. Budapest, 1998, OPKM.
- BSÉ.** Budapest, székes főváros statisztikai és közigazgatási évkönyvei.
- BSK.** Budapest, székes főváros statisztikai közleményei.
- Deák 1938.** Deák Gyula: *Feljegyzések a polgári iskola és a tanáregyesületek múltjából*. Budapest, 1938, Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület.
- Dengl 1925.** Dengl János: *A hazai felsőfokú kereskedelmi oktatás múltja és jelenállapota*. Budapest, 1925, Franklin.
- Dengl 1934.** Dengl János: *A kereskedelmi szakoktatás szolgálatában*. Budapest, 1934.
- Felkai 1994** Felkai László: *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. Budapest, 1994, OPKM.
- Györgyi 1991.** Györgyi Zoltán: A magyarországi mezőgazdasági szakképzés a századfordulótól a 40-es évekig. In Forray R. Katalin (szerk.): *Mezőgazdasági tulajdonviszonyok változása és a szakképzés*. Budapest, 1991, OKI.
- HK.** *Hivatalos Közlöny*
- Hóman 1938.** Hóman Bálint: *Művelődéspolitiká*. Budapest, 1938.
- Imre 1941.** Imre Sándor: *A gazdasági középiskolák része a köznevelésben*. Budapest, 1941, Minerva Nyomda.
- Karády 1997a.** Karády Viktor: *A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon*. Budapest, 1997.
- Kelemen 1985.** Kelemen Elemér: *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában*. Budapest, 1985, Akadémiai Kiadó.
- Kelemen 1994.** Kelemen Elemér: Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In Az oktatási törvényhozás változásai. Budapest, 1994, FPI.
- Kelemen 2002** Kelemen Elemér: *Hagyomány és korszerűség*. Budapest, 2002, OI-Új Mandátum.
- Kispart 1938** Kispart János: *Szakiskolai kérdések a szegedi tankerület szakiskolai igazgatóinak értekezletén*. Szeged, 1938, Árpád Nyomda.
- Kiss 1998.** Kiss Tamás, T.: *Állami művelődéspolitiká az 1920-as években*. Budapest, 1998, MMI-Mikszáth Kiadó.
- Kormányjelentés.** *A magyar királyi kormány... évi működéséről és az ország közállapotáról szóló jelentés és statisztikai évkönyv*. Budapest, 1900–1944.
- Közoktatás 1909-1910.** Közoktatás – Művészet, 1–2. (Szerk.: Halász Ferencz) Budapest, 1909–1910. Köztelek.
- Közszolgálati 1936.** *Közszolgálati jogszabályok gyűjteménye I–IV*. 1936–1937.
- Ladik 1942.** Ladik Gusztáv: *Iparügyi közigazgatás*. Budapest, 1942.
- Laky 1930.** Laky Dezső: *Az iparosok szociális és gazdasági viszonyai Budapesten*. Budapest, 1930.
- Lengyel 1981.** Lengyel György: Irányított gazdaság és tervgazdaság. In *Medvetánc*, 1981/1.
- Lengyel 1993.** Lengyel György: *Multipozicionális gazdasági elit a két világháború között*. Budapest, 1993.
- Loczka 1944.** Loczka Alajos: *Szakiskola és nemzetépítés*. Budapest, 1944.

- Lukács 1991.** Lukács Péter: Színvonal és szelekció. Budapest, Educatio, 1991.
- Magyarország óvó 1937.** Magyarország óvó és oktatószemélyzetének statisztikája az 1934–35. tanévben. *Magyar Statisztikai Közlemények*, 103. Budapest, 1937.
- Mann 1997.** Mann Miklós: Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között. Budapest, 1997, OPKM.
- Mester 1987.** Mester Miklós visszaemlékezései a Vallás és Közoktatásügyi Minisztériummal kapcsolatos képviselői és az államtitkári tevékenységéről. (Nagy Péter Tibor által 1987-ben készített interjú kéziratosszövege, a szerző birtokában.)
- MP.** *Magyar Paedagógia.*
- Nemzeti.** *Nemzeti kereskedelmünk és iparunk.* Szerk.: Mester Kálmán. Budapest, é. n.
- OL.** Országos Levéltár.
- Orel 1926** Orel Géza: *A felsőkereskedelmi iskolák reformjához.* Budapest, 1926, A szerző kiadása.
- Orel 1937.** Orel Géza: Az ipari és mezőgazdasági szakoktatás köréből. Budapest, 1937.
- Papp 1928.** Papp Gyula: *A III. egyetemes tanügyi kongresszus naplója.* Budapest, 1928, Thália Nyomda.
- Pukánszky–Németh 1994.** Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet.* Budapest, 1994, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sarlós, 1976** Sarlós Béla: *Közigazgatás és hatalompolitika a dualizmus rendszerében.* Budapest, 1976.
- Sáska, 1988** Sáska Géza: Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlatja. In *Magyar Pedagógia*, 1988/4.
- Schack–Vincze 1930.** Schack Béla – Vincze Frigyes: *A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota.* Budapest, 1930.
- Szabó M. 1995.** Szabó Miklós: *Múmiák öröksége.* Budapest, 1995, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Szombatfalvy 1933.** Szombatfalvy György: A középiskola és a modern társadalom. In *Társadalomtudomány*, 1933/34.
- Szombatfalvy 1934.** Szombatfalvy György: Középkoraink reformja. In *Társadalomtudomány*, 1934/12.
- Szuhay 1962.** Suhay Miklós: *Az állami beavatkozás és a magyar mezőgazdaság az 1930-as években.* Budapest, 1962, Akadémiai Kiadó.
- Szuppán 1903.** Szuppán Vilmos: *Vélemény a felsőkereskedelmi iskola reformjáról.* Budapest, 1903, A Budapesti Kereskedelmi Testület megbízásából és kiadásában. Lloyd Nyomda.
- Trefort 1888.** Trefort Ágoston: *Beszédek és levelek.* Budapest, 1888.
- Verédy 1886.** Verédy Károly: *Pedagógiai enciklopédia.* 1886.
- Víg 1932.** Víg Albert: *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben.* Budapest, 1932.
- Vincze 1935.** Vincze Frigyes: *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy hazánkban és a külföldön a 19. század ötvenes éveitől napjainkig.* Budapest, 1935, Sylvester Nyomda.

III. KUTATÁS

III.1. NÉPSZÁMLÁLÁS

A szociológiai módszerek fontos funkciója – melyet eddig bemutattunk, hogy elgondolkodtató módon tudjon újraírni, újrainterpretálni mások által feltárt tényeket, s a szöveges forrásokat is máshogy és másképpen értelmezze, mint akár a történettudomány, akár az iskolatörténet. De az oktatásszociológiai elemzés igazi sajátja, igazi specialitása, hogy számszerű adatok elemzésével jól lehatárolható időszakra, pontosan körülhatárolt földrajzi térre érvényes új megállapításokat tesz. Ehhez alapvetően háromféle forrás áll rendelkezésre. A dualizmuskori nemzetiségi oktatás elemzésének esete a korban összegyűjtött statisztikai források felhasználását és interpretálását mutatja be.

Úgy vélem, a hazai oktatáskutatásnak⁷ (mármint, ha nem egyszerűen egy nemzetközi tudományos minta követekeként értelmezzük, ami szintén egy plauzibilis megoldás...) kettő plusz egy előzménye van: az egyik az oktatásstatisztika, a másik a tanügyi jog, s természetesen a mindezzel (tehát jogtörténettel, intézménytörténettel, egyes rétegekre jellemző iskolázottsággal, az iskolák társadalmi összetételével stb.) foglalkozó neveléstörténet. Az ezekből kifejlődő oktatásszociológia (a deskriptív statisztikával és tanügyi joggal szemben) erős *magyarázó* összefüggéseket tárt fel, s egyben erősen deperszonalizálta az oktatáspolitikai-történeti, iskolatörténeti megközelítésben hagyományosan eseti magyarázatokot. Ebben a narratívában a dolgok *történetek* és nem *csinálták őket valakik*, a vizsgált egységek fix kategóriák (régión, vallások, rétegek) lettek. Ezeket az egységeket jellemezte – egy oktatásszociológiai leírásban – az iskolázás vagy iskolázottság meghatározott mértéke, s ezek az egységek töltötték be bizonyos *szerepeket, funkciókat* az oktatásügyi szervezet illetve rendszerleírásban.

Azután jött az a fordulat – melyet nálunk leginkább Kozma Tamáshoz és az 1980-1990 közötti oktatáskutatásbeli csoportjához lehet kötni –, amely dinamizálta a kategóriákat, s az oktatásügyi történések középpontjába a cselekvő egyént helyezte, legyen ez az egyén akár egy oktatásügyet befolyásoló multipozíciós elitcsoport tagja, akár a saját nemzetiségi identitását, csoportidentitását formálgató fiatal, akár a gyerekei iskolázásáról döntő szülő (Kozma 1990), s ezekből a megkutatott, megfigyelt – s persze részben elképzelt vagy kikövetkeztetett – egyéni döntésekből *építette vissza* a dinamikusán változó kategóriákat.

⁷ Ez a tanulmány erősen támaszkodik a Dinamikus, perszonalizált kategóriák. A dualizmuskori nemzetiségi oktatás elemzésének esete. In Kie az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára Szerk: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna, Csokonai Könyvkiadó, Debrecen, 2009 75-85.p. című tanulmányomra

A kategóriák

Megfigyelhetjük, hogy miközben meghatározott aggregátumokat, kategóriákat jellemzünk azzal, hogy milyen iskolázottsági szinteket értek el, illetve hogy milyen iskolázási stratégiákat követtek, sajátos önellentmondásba kerülünk. Egy közkeletű példával élve, nyilván kijelenthetjük, hogy ha egy meghatározott időpontban pl. a segéd munkások körében 1% az egyetemet végzettek aránya s a hivatalnokok között 25%, akkor a hivatalnokokra mérhetően *sokkal* jellemzőbb az egyetemi végzettség, mint a segéd munkásokra. Kétséges azonban, hogy amennyiben egy aggregátumban *ennyire* ritka egy jelenség, akkor maga a jelenség (ez esetben az egyetemi diploma léte) nem azt jelzi-e, hogy az adott személy aggregátumhoz tartozásával, *besorolásával* van a hiba? Azaz: nem arról van szó, hogy az „egyetemet végzett segéd munkás” (ha valahol 1940 és 1960 között vagyunk éppen) pl. származási okoknál fogva egy értelmiségi állásból kitett személyt jelöl a valóságban, akinek – pillanatnyi munkajellegén kívül – *semmi köze* a segéd munkásokhoz, mint réteghez? Azaz: *bármilyen* egyéb tulajdonságát, pl. kulturális fogyasztását, lakásviszonyait, véleményét, baráti körét, politikai attitűdjeit stb. ebből az (elvesztett) értelmiségi státusból magyarázhatjuk, s *nem* a segéd munkás mivoltból... Ugyan semmilyen foglalkozási kategóriához való tartozást nem „diktál” az iskolázottság, de a *fordítottja* igaz: ha túl nagy a foglalkozásnál *szokásos* iskolázottság és a *tényleges* iskolázottság különbsége, nyugodtan gyanakodhatunk arra, hogy valamilyen olyan – nem mért, de meghatározó – tényező van a háttérben, mely tulajdonképpen indokolja, hogy a személyt kivegyük az aggregátumból.

Ez a tulajdonság még a foglalkozásnál lényegesen stabilabbnak tűnő kategóriákra is igaz. Az iskolázás illetve az iskolázottság maga is *konstituáló* jelentőséggel bír abban, hogy valaki milyen nemzetiségű, illetve milyen nemzetiségűnek, anyanyelvűnek éli meg magát, vallja magát, azaz hogyan kerül be a népszámlálásba. Mi több, az anyanyelvre utaló olyan egyéni jelzések, mint pl. a vezetőknév jellege is függvénye az iskolázottságnak, amennyiben az iskolázottság olyan társadalmi helyzetbe kerülést valószínűsít, amely inkább ösztönöz – mondjuk 1900 körül – a névmagyarosításra. (Karády, 1999) Még az anyanyelvre utaló felekezeti státusz (pl. a görögkeletiségből a román vagy szerb háttérre statisztikailag nagy biztonsággal lehet következtetni) is inkább változik az iskolázott csoportokban, hiszen az iskolázott emberek inkább akarnak vegyes házasságot kötni, a vegyes házasságra való készülés pedig gyakrabban vezet vallásváltoztatáshoz. (Karády, 1993) Tovább bonyolítja a kérdést, hogy bármely etnikai aggregátum iskolázottsági adata teljesen különböző *részaggregátumok* iskolázottsági adatainak összességéből, átlagából áll elő. A „magyarok” iskolázottsági aggregátuma pl. magában foglalja a történelmi Magyarország nemzetiségi vidékein élő, irányító pozíciókat betöltő (s ezért *szükségképpen* iskolázottabb) magyarokat éppúgy, mint a többségében magyar anyanyelvű vidékek (iskolázottsági piramisban *szükségképpen* szétoszló) magyarjait. Ez még országrésznyi méretű adatokon is demonstrálható: a nyugati felvidéken, ahol a magyarok aránya mindössze 34%, a magyarok 4,5%-a érettségizett, ezzel szemben a Dunántúlon, ahol 72% a magyarok aránya, a magyarok mindössze 2,2%-a érettségizett. A két területet azért érdemes összehasonlítani, mert az átlagos középiskolá-

zottság mindkét régióban 1,5 és 2% között van. (KSH levéltár, 1910 népszámlálás iratai, 42. tábla). De a magyar aggregátumhoz tartoznak az éppen az iskolázottság révén ide asszimilálódtak is, akiknek saját eredeti társadalmából való „kikerülése” nemcsak az adott etnikum iskolázottsági pozícióját „rontja”, de az összehasonlításul szolgáló magyarét is „javítja”. Az iskolázottság mértéke az egyes nemzetiségi aggregátumokban azért sem hasonlítható össze könnyen egymással, mert ahol a nemzetiségek zárt altársadalmakat alkotnak, ott egy (általában iskolázatlanabb anyanyelvi csoporthoz tartozó) egyén formális iskolázottsági pozíciója esetleg alacsonyabb, mint a szomszédos etnikumban egy másik egyéné: de *relatív pozíciója* mégiscsak erősebb. (Erdélyben a román gyerekek analfabétasága a 20%-os magyar értékkel szemben 44%-os értéket mutat. Ez látszólag nagy hátrány. Csakhogy: a román gyerekek apáinak 84%-a paraszt, míg a magyaroknak csak 66%-a, tehát az írni-olvasni tudás román közegben akár többet is számíthatott, mint a magyarban a komplett elemi iskolai végzettség...) (MSK:56.k.:712–780; MSK:61.k.:286, 310, 338, 582, 514, 536) Mindezt az időtengely dinamikája kétféle értelemben egészíti ki: az iskolázottságot – bármely aggregátum vonatkozásában – a 10-20-30 évvel ezelőtti állapotokhoz képest érzékeljük, illetve ha van elég adatunk, az egy időben élő nemzedékek vonatkozásában érzékeljük.

E gondolatmenet alapján javasoljuk újragondolni, újraelmezni a történeti Magyarország vonatkozásában a nemzetiség és iskolázottság leírását, hiszen az, hogy egy meghatározott időpontban pl. a „románok mennyivel iskolázatlanabbak, mint a magyarok”, nemcsak az adott etnikai csoportokba születők különböző esélyei által meghatározott, hanem többféle értelemben is dinamikus: egyrészt azért, mert az egyén anyanyelvi csoporthoz tartozását befolyásolja az iskolázottsága; másrészt, mert saját etnikai altársadalmán belül alacsonyabb iskolázottságnak is ugyanaz a funkcionális értéke és haszna; harmadrészt, mert iskolázottsága az aggregátum saját történelmi idejében egy gyorsuló vagy lassuló javulás eredménye; negyedrészt, mert a vele még egy munkaerőpiacon lévő előző nemzedékbeliekhez képest más az értéke stb. stb.

Mindezen „kategória-dinamizmusból” most csupán az anyanyelv és iskolázottság kombinációjának értelmezhetőségével foglalkoznánk, mégpedig elsősorban az írni-olvasni tudás kérdéskörével, kisebb mértékben a középiskolázottsággal.

Először is ezeknél a sokféleképpen elemezhető „nemzetiségi iskolázottsági adatok”-nál nemcsak a nemzetiség, de az *iskolázottság* is mást jelent, mint amit első ránézésre gondolnánk. „A Bereg megyei 50–59 éves német férfiak magas analfabétizmusa” adat teljesen egzakt: mégsem igaz belőle egy szó sem. Ugyanis: a „Bereg megyei 50–59 éves német férfiak” valójában leginkább jiddis anyanyelvű zsidók, akik szinte mind tudtak *héber betűkkel* írni és olvasni, csak éppen az 1910-s népszámlálás az efféle írástudást nem jelezte. (Az 1910-es korabeli publikált adatokból nem derül ki, csak kiszámolható, hogy a beregi férfiak 6,2%-a volt német anyanyelvű zsidó, 2,6%-a pedig német anyanyelvű katolikus.) (Karády–Nagy 2006:61) Az pedig csak az 1941-s népszámlálásból derül ki, hogy a beregiek 6,7%-a jiddis anyanyelvű. (A zsidó, 1993, 97) Bereg megyében az 1850 és 1870 között született nemzedékben az izraeliták alfabetizmusának mértéke a reformátusokhoz (akik több mint 99%-ban magyar anyanyelvűek) képest 0,83-as alulreprezentációt mutat, az

1897-1900-ban születettek vonatkozásában már 1,05-ös felülreprezentációt, azaz az ortodox zsidók latin betűs alfabetizmusa 1910-re a helyi magyar anyanyelvű reformátusoké fölé emelkedik. A zsidó gyerekeknek nem kevesebb, mint 88%-a állami iskolába jár, izraelita iskola egyáltalán nem működik. (ENE 1: 150)

Hasonlóképpen a tény, hogy a „Sopron megyei nyolc középiskolai osztályt végzett katolikus férfiak” aránya (a megyebeli katolikus férfiakhoz képest) 1,0%, míg a zalaiknál ugyanez 1,3%, közel sem azt jelenti, hogy Zala fejlettebb megye lenne, mint Sopron, hanem azt, hogy sem a „megye”, sem a „nyolc középiskolai osztály” nem azt a jelentést hordozza, mint amit első pillantásra gondolnánk. (Karady-Nagy, 2003,2.k. 136, 146, 196.pp) Ugyanis: míg Zala megyében nincsen törvényhatósági jogú város, tehát a megyei igazgatási és iskolai funkciókat zalaegerszegi érettségizettek látják el, addig Sopron megyében van törvényhatósági jogú város, maga Sopron, amelynek adatai nem számítanak bele egy másik törvényhatóság, mármint Sopron megye adataiba, viszont a megyei igazgatási és iskolázási funkciókat nyilvánvalóan Sopron-városi érettségizettek látják el. Ha tehát a tényleges fejlettség mérésénél összevonnuk a Sopron városi és Sopron megyei férfiak adatait, akkor azonnal kitűnik, hogy a nyolc középiskolát végzettek a katolikusok 1,5%-át teszik ki, tehát Sopron iskolázottabb, mint Zala. Ráadásul a „nyolc középiskolai osztályos végzettség” is értelmezendő, hiszen ebbe bele voltak értendőek a tanítói képzettségű, tehát érettségivel valójában nem rendelkező férfiak, a felsőkereskedelmis végzettségű, tehát érettségivel rendelkező, de egyetemre lépési jogosítvánnyal nem rendelkező férfiak, a korlátozott egyetemre lépést lehetővé tevő reáliskolai érettségivel rendelkező férfiak és a korlátlan egyetemre lépést lehetővé tevő gimnáziumi érettségivel rendelkező férfiak. Míg a vidéki Sopron megye „nyolc középiskolai végzettségű katolikus férfiainak” 32%-a elemi iskolai tanító, addig Sopron város ilyen képzettségű csoportjának kevesebb, mint 2%-a az. Tehát a vidéki iskolázottaknak sokkal jelentősebb része nem rendelkezik érettségivel, mint a városi iskolázottaknak. Ha pedig még azt is a jellemzés körébe akarnánk vonni, hogy *tükrözi-e egyáltalán* a helyi népesség iskolázási fejlettségét a nyolc középiskolai osztályt végzettek aránya, még további megszorításokat kellene tennünk, hiszen a tanító mellett a papot is a központi államapparátus illetve egyházi apparátus helyezi oda, *megyei össz-számuk* tehát sokkal inkább a településméret, mint a fejlettség függvénye. Ez viszont azt jelenti, hogy a nyolc középiskolai osztályt végzett katolikusok csoportjából Sopron megyében 12,6%-ot kell – a lelkészek száma miatt – levonnunk, Sopron városban viszont csak 0,9%-ot...(KSH lev, 1910 népszámlálás iratai, foglalkozási táblák)

Alfabetizmus

A dualizmus kori állam mindenhol egyöntetűen szorgalmazta az iskolába járási és iskolaállítási kötelezettség teljesítését. A források és az erőfeszítések – mint minden modern kormányzatnál – értelemszerűen az átlagból leginkább kilógó területekre koncentráltak. Az iskolázottság hiánya a legfejlettebb központi és északi (Budapesttől északra eső, s így a Felvidék középső részét alkotó, illetve a Budapest és Bécs közötti Duna-szakasz vonalán fekvő) megyéktől távolodva nőtt. Fő szabály-

ként ugyanazok a területek voltak iskolázatlanok, ahol magas volt a rutén, román, szerb, szlovák lakosok aránya. Ez azt jelenti, hogy az országot (melynek legfontosabb adófizetői a központi területek, német és magyar anyanyelvűek, izraelita vallásúak voltak) fokozott forrásokat fordított a nemzetiségi területekre. Ennek eredményeképpen a nemzetiségi területek alfabetizációs mutatói *sokkal gyorsabban (s még ezen belül, az időtengely mentén önmagukhoz képest is gyorsulóan) javultak*, mint az ország eleve fejlettebb északi, nyugati területeinek alfabetizációs mutatói. (MSK:61.k.: 602. s. köv., MSK: 64.k.: 174.)

Az iskolázottabb munkaerőre odatelepült az ipar és intenzívebbé vált a mezőgazdaság. Az iskolázottság növekedése által magyarul is megtanuló lakosság vándorlási potenciálja is megnőtt. Az iskolázásból, a munkavállalásból, a vándorlásból lassú nyelvváltás következett, amit *nem kívánatos nyelvvesztésként, magyarosodásként, sőt magyarosításként élt meg, s bírált a kor nemzetiségi elítje, s a történetírás ezt azóta is hangsúlyozza.* (Tóth 1956, Katus 1979, Szarka, 1998, Niederhauser 2006)

Azon felül, hogy az iskoláztatási kötelezettség kikényszerítése *eleve nagyobb konfliktust* jelentett az iskolán kívüli szocializációs utakat járó, pusztán lokális közösségükbe integrálódni kívánó jiddis anyanyelvű ortodox zsidókkal, románokkal, szerbekkel szemben, a hetvenes évek végétől ez a politika kiegészült még a magyaritanítás programjával, a 90-es években a magyar nyelvű állami iskolák felállításának programjával, az 1900-as évekre az eredetileg nemzetiségi-felekezeti iskolák mind szélesebb körű magyar tanítási nyelvének programjával is. (Hamar, 1976, Hanák 1978) Az írni-olvasni megtanulni már kész, de magyarul tanulni, elmagyarosodni *nem kívánó* kortársak érdeksérelme nyilvánvaló, ugyanakkor látnunk kell, hogy az alfabetizáció további növelésére – mely további csoportok társadalmi integrációjának, lokalitásból való eloldódásának feltétele volt – *rendkívüli központi forrásokra volt szükség*, s e forráskoncentrációra nem kerülhetett volna sor a kor uralkodó elitjének ideológiai megdolgozása, a harmincmillió magyar víziója (Rákosi Jenő) nélkül. A harmincmillió magyar nemcsak utólag tűnik vízióznak, de a kortárs adatok alapján is: az így megszerzett források alapján az iskoláztatás általános növekedése *sokkal* hatékonyabb volt, mint amennyire maga a magyarosítás programja. (Az analfabetizmus igen gyorsan csökkent, még a nők körében is, a magyarok aránya csak szerényebben nőtt, az is főképp a városokban, s nem ott, a falvakban, ahova az iskolaépítési program, meg az államsegélyek nagy része koncentrált. (Vö: Katus 1979:1153)

Ez a fajta – a nemzeti érzékenységre, belátom, vaknak minősíthető – „költség-haszon” mérlegelés azzal analóg, ami az utóbbi évtizedek történetírásában és nevelés-történet-írásában *történetesen* magyar nemzeti identitás számára sérelmes, a Van Swieten-féle 1770-es évekbeli, vagy Leo Thun-féle 1850-es évekbeli modernizáló és *egyben németesítő* lépések hasznait a magyar egyének, *s ezért* a magyar társadalom modernizációja szempontjából is nagyobbak ítéli, mint e folyamat kárait. (Zibolen, 2001) Azt állítjuk, hogy a néhány évtizeddel későbbi Trefort, Csáky, Wlassics vagy éppen Berzeviczy Albert nevéhez kötődő *történetesen* a román, szerb, szlovák, rutén nemzeti identitás számára sérelmes modernizáló és *egyben magyarosító* lépések hasznait a román, szerb, szlovák, rutén egyének, *s ezért* a román, szerb, szlovák, rutén társadalom modernizációja szempontjából is nagyobbak ítéljük, mint kárait.

Különösen azért, mert a történelmi következmény mindkét esetben analóg: a magyar társadalom iskolázódott és modernizálódott, *de nem németesedett el*, a román, szerb, szlovák, rutén társadalom iskolázódott és modernizálódott, *de nem magyarosodott el*. Nyugat-Szlovákia három olyan megyéjét nézve, ahol elsősorban többségben szlovákok laktak: Árvaiban az analfabetizmus egyetlen nemzedéken belül (1880 és 1910 között) 20-ról 10%-ra, a nőknél 40-ről 11%-ra, Liptóban 14-ről 7%-ra, a hölgyeknél 25-ről 7%-ra, Trencsénben 28-ról 16%-ra, a nőknél 60-ról 20%-ra csökken! A szlovák társadalom egykor meghatározó analfabéta tömbje az állami iskolaépítések révén kicsiny csoporttá zsugorodott. Az 1897-1900 között született nemzedékben összehasonlítva a szlovákok és magyarok alfabetizmusát – a Nyugat-Felvidék régiójában pontosan azonos, 1,05-ös alfabetizációs, s hasonlóképpen 1,05-ös tankötelezettség teljesítő magyar főlényről beszélhetünk – pedig az írni-olvasni tudást otthoni megkérdezéssel a népszámlálás, a tankötelezettség teljesítést – a szolgabírók és tanítók nyilvántartásai segítségével – a tanügyvizsgatás mérte. (Karády-Nagy 2006, MSÉ 1902:361, MSK:5.k.:388 és MSÉ 1901:313–315)

Középiszkolázottság

A középiszkolai és középiszkolázottsági adatok már sokkal szerényebb nemzetiségi sikereket jeleznek, ami nyilvánvalóan azzal is összefüggésben van, hogy az új, azaz a kör folyamatos bővülését lehetővé tévő intézmények, nem nemzetiségi nyelvű felekezetiek, hanem magyar nyelvű államiak voltak. Az adatok első pillantásra azt jelzik, hogy az iskolázottság a nemzetiségek között is nőtt ugyan, de kisebb arányban, mint a magyarok körében. Az eredetileg katolikusokból és protestánsokból álló magyarok mindenképpen nagy iskolázottsági főlényben voltak. E főlény még nő is az izraelita tanulók arányának növekedésével – tekintettel a neológ zsidóság általános magyarnyelvűségére. (Az erősen iskolázott dunántúli városi németiség – a felülreprezentált német tanulók fő kibocsátó közege volt az asszimilációnak inkább ellenálló szász polgárság mellett – is erősen magyarosodik 1867 után.) Ugyanakkor ez a szláv és román kisebbségekkel szembeni főlény a kibocsátó közegekben, a szülő-társadalomban tapasztalható iskolázottsági különbségekhez képest *csökkenő trendet* mutat. A nemzetiségiek és a magukat annak vallók alacsony részvételét – a magyarok felülreprezentációját – a magyar nemzeti szellemű történetírás pozitívnak, a román, szerb, szlovák nemzeti szellemű történetírás negatívnak látja. (Sárkány, 1939, Marsina, 1984) A mostani érvelés az „eredendő deficithez képest csökkenő deficit” jelenségére helyezi a hangsúlyt, hiszen a helyzet egyenlőtlensége olyan adottság, melynek tényén változtatni nem áll semmiféle állam hatalmában, viszont az egyenlőtlenségek *mértékének* változása minősíti az állami politikát.

A nemzetiségek középiszkolai részvételének adatait ugyanakkor a nyelvtudás adataival módosítva (a szlovákul beszélő magyarok *felét* a szlovákokhoz, a románul beszélő magyarok *felét* a románokhoz hozzáadva) azt állapíthatjuk meg, hogy az államilag szervezett és szorgalmazott középiszkolázási expanzió révén a szlovákok ugyanolyan mértékben vehettek részt a középiszkolázásban – noha a pánszláv mozgalom és az állam konfliktusa következtében „saját” középiszkoláikat 1874-ben be-

zárták –, mint a románok, akiknek volt saját, anyanyelvi középiskolájuk. (Mindkét nemzetiség reprezentációja így 0,4-szeres fölé nő. A rutének hátránya is másképpen hangzik, ha nem 0,04-es, hanem 0,15-ös reprezentációval számolhatunk.) Ha viszont a szláv, román névvellegű személyeket *kivételesen* szlávnak, románnak tekintenénk, akkor ezek a kisebbségek akár a diákság harmadát is elérnék. A történetírásban széles körben elterjedt állítást, miszerint a magyar nemzetállam a nemzetiségeknek nagyon jelentős hátrányt okozott, ez az érvelés némileg relativizálni szeretné. A hátrány igaz, ha azt vizsgáljuk, hogy milyen arányban *lesznek* román és szerb értelmiségiek az érettségizettek, de sokkal kevésbé igaz, ha azt vizsgáljuk, hogy mennyire *jönnek* román, szerb, szlovák – vagy ilyen hátterű – családokból az érettségizők. *Ha tehát a „nyelvörzést”, a „nemzetmegtartó erőt” a középiskolázás fő céljának tekintjük, akkor nagyobb hátrányban voltak, ha azonban a célt ettől függetlenül tekintjük, akkor kisebbben.*

Asszimiláció

Ez a számítás nem érvényteleníti, sőt alátámasztja azt az álláspontot, hogy az iskola – s az állami iskolapolitika – magyarosított. Ugyanakkor a városi környezet *spontán* magyarosító hatása eredményeiben valószínűleg felülmúlja a magyarosító kormányzati *szándék* hatékonyságát. Erre szemléletes bizonyíték, hogy az erdélyi görögkeleti (tehát román családból jövő) magántisztviselők körében magasabb a magukat magyar anyanyelvűnek nevezők – tehát románból magyarrá váltak – aránya, mint a köztisztviselők között. „A nemzetiségek sorában alacsony a középiskolázottak, értelmiségiek aránya – a középiskolában magyarosítják a kisebbségeket” állításpárban van némi redundancia: ugyanis éppen a középiskolázás és az értelmiségi lét *által* szűnnek meg az egyének nemzetiségiéi lenni (magukat nemzetiséginek mondani). (A „magyar” aggregátumon egy ezzel, ha nem is homológ, de analóg folyamat közismert: az iskolázatlanok sokkal inkább kötődnek falujuk, tájegységük nyelvjárásaihoz, szokásaihoz, az érettségizettek ezzel szemben sokkal erősebben az iskolai kánon segítségével elsajátított nemzetfogalomhoz.) *Falszifikálhatónak tartjuk azt az állításunkat, hogy a városok társadalmának iskolázott magánalkalmazotti csoportjaiban az asszimiláció feltehetően gyorsabb, mint az erre presszionált állami alkalmazottak között. A tény, hogy egyes csoportok igenis magyarosodni – értsd: nyugatiasodni, saját „tájjellegükből” kiszakadni – akartak, természetesen nem csökkenti azoknak a korban és utólag megfogalmazott sérelmeknek a szubjektív súlyát, melyeket a nemzetiségi identitásukat megőrizni kívánó értelmiségi-kispolgári csoportok éltek meg és szenvedtek el.*

Akik egyszerűen feladják nemzetiségi identitásukat, anyanyelvüket, Karády Viktor kifejezését kölcsönözve, egy sajátos asszimilációs szerződés jegyében teszik ezt. Nemcsak a jiddis nemzetiségi identitás és a vallásos zsidó ortodoxia feladása természetes asszimiláció és integráció – melyre Karády eredeti kifejezése utal –, hanem a szlovák nemzetiségi-nyelvi identitás és a hozzá kapcsolódó ultramontanizmus részleges feladása is, a román és szerb nemzetiségi identitás feladása és egy ortodox kereszténységtől független életpálya kialakítása is. A számok nem csök-

kentik ezeknek az identitásválságoknak az érzelmi súlyát, de azt azért jelzik, hogy sok ezer ember – sok ezer család mégiscsak ezt az utat *választja*. Ezek a tanulók és ezek az iskolázott emberek az iskolastatisztikai kérdőíven és a népszámlálási anyanyelvi kérdésre már magyarnak mondják magukat, de ott vannak a statisztikailag is mérhető árulkodó jelek nemzetiségi háttérükről: nemzetiségi nyelvek tudása – mégpedig nemcsak a nemzetiségi területeken, ahol a nemzetiségi nyelvtudás a magyar háttérüket is jellemezheti, hanem ott is, ahova beáramlanak. A budapesti lakosok többsége (!) ugyanis beszél legalább két hazai nyelvet, melyre más magyarázat nem nagyon akad, minthogy nemzeti identitást már váltottak, de kibocsátó közegük nyelvét még nem felejtették el.

Szinte minden némi tanultságot feltételező ipari és kereskedelmi foglalkozásban lényegesen magasabb a görög katolikusok és görögkeletiek száma, mint a magukat szerbnek, romának, ukránnak mondóké. Minthogy a legtöbb helyen a görög rítusú egyházi személyzet és hívő közösség homogéne nem magyar nemzetiségű, az anyanyelv váltás ezen görögkeletiek és görög katolikusok esetében egyben némi szekularizációt is jelent. (A nemzetiségi szerveződések közül egyedül a szerbeké volt nem papi vezetése. Vö. Katus, 1979, 1334.p.: a románok majd harmadrészt papok uralták.)

A leghatalmasabb forrás a névanyag – Karády Viktor középiskolai névbázisa a szlovák háttérű személyek minden statisztikai jelzésnél magasabb adatát mutatják ki. Cornel Sigmirean – sajnos csak egy román nyelvű könyvében hozzáférhető – számításai a román középiskolai diákság többségét nem a görög katolikus és görögkeleti gimnáziumokból eredeztetik, hanem állami és más magyar nyelvű középiskolákból, ahol pedig kevésbé szokás romának vallani magukat. Ő a dualizmus korában 7778 román személyt nevez meg, akik a hazai felsőoktatásba jártak.

Feldolgozás alatt van a 380 ezer nevet tartalmazó iparos és kereskedő névjegyzék. Az már most biztosnak tűnik, hogy az iparforgalmi szféra önállóinak *kétharmad része* nem magyar (hanem főképp német és szlovák) háttérű-névjellegű. A statisztikai adat, miszerint a városi lakosság magyar többségű, semmiképpen nem zárja ki, hogy a városi lakosság szüleinek még kisebbsége volt magyar.

A fenti tézisekkel szemben számtalan ellenvetés fogalmazható meg: nyilvánvaló, hogy aki a liberális politikai filozófia talaján áll, az mindenféle – az egyént nemzetiségi identitásának megváltoztatására készítő – törekvést elutasít, így a kortárs románokat, szerbeket, szlovákokat, németeket, ruténokat érő ilyen törekvéseket is. Nyilvánvaló, hogy ugyanezen politikai filozófia talajáról az egyének minden egyesületi és vallási szerveződése alapvető emberi jog. Nyilvánvaló, hogy az 1867 és 1918 közötti nemzetiségi konfliktusok sokmillió ember jogait sértették, életét keserítették meg. Nyilvánvaló, hogy a magyar progresszió erői elfogadhatatlannak ítélték a korszak nemzetiségi politikáját. Nyilvánvaló, hogy kanti értelemben vett pusztán izlésítéleti (tehát megvitátást nem igénylő) alapon is viszolyogva utasítjuk el a kor nacionalista frazeológiáját. Nyilvánvaló, hogy – bár e nacionalizmus befogadó természetű volt – sok képviselőjénél gondolati-érzelmi kapcsolatba kerülhetett az 1919 utáni kirekesztő nacionalizmussal is.

E nyilvánvalóságok mégsem mentenek fel az alól, hogy mérlegetlünk – *lehetnek* olyan történések, melyek valakinek érdekében állnak, akkor is, ha a nemzeti érdekeket sértik.

Nézőponttól és a nemzeti érdek választott definíciójától függő tehát, hogy mit állítunk a nemzetiségek iskolázási helyzetéről. Az állítást több szinten kell megvizsgálunk. Az első kérdés, hogy egy nemzet vagy nemzetiség esetében egy (Anderson híres kifejezésével élve) *imagined community*-ről, képzelte közösségről van szó, vagy egy valóban érdekekkel rendelkező egységről.

Szervezet

Próbáljuk most meg feltételezni, hogy létező, érdekekkel rendelkező formációról van szó.

Ha a történet szereplői nemzetek és nemzetiségek, akkor értelemszerűen a nemzetek és nemzetiségek valójában „szervezeti keret”-et jelentenek, melyben a nemzetiségi egyének létezhetnek. Mint minden szervezetnek, a nemzetiségi szerveződésnek is a szervezet fennmaradása az elsődleges célja, s minden más megfogalmazott cél, adott esetben a tagjaiként „szolgáló” egyének érdeke is ennek rendelődik alá. Azaz, ha a nemzetiségi szerveződések vizsgáljuk, kivétel nélkül azt fogjuk találni, hogy természetesen sérelmezik a magyar nyelv intenzívebb tanítására, s ezáltal a potenciális vagy tényleges magyarosításra irányuló törekvéseket. *Azok a magyar kortársak, akik ezekkel a nemzetiségi szerveződésekkel akartak kiegyezni, ezeknek a sérelmeknek adtak helyet, amikor kialakították saját álláspontjukat.* (Szarka, 1985, Litván, 1985) *Ez lélektanilag és politikailag is érthető.* Ugyanakkor történészként fel kell tennünk a kérdést: „ki képviseli a nemzetiségeket”?

106

Akik a korabeli hazai erőteret vizsgálják, idézni szokták a „nemzetiségi képviselők” 1879-es ellenvetéseit a magyar nyelv tanítása ellen, az 1883-as középiskolai törvény ellen, az 1891-es kisdedovási törvény ellen. E vélemények vizsgálatakor azt a kérdést kell feltennünk, hogy miért kellene a románok, szlovákok *kizárólagos* képviselőinek tekintennünk, akiket „nemzetiségi képviselőnek” nevezünk? A választójosultaknak 40-45%-a volt nem magyar anyanyelvű, a választókerületek negyedében többségben voltak a nem magyar anyanyelvű választópolgárok. „A nem magyar választók többsége akkor sem szavazott a nemzetiségi jelöltekre, amikor semmiféle hatósági nyomás nem érvényesült velük szemben” – írja a „10 kötetes” – mely pedig akkor készült, amikor a dualista kormánypolitika és törvényhozás nemzetiségellenes mivolta megkérdőjelezhetetlen volt a történetírásban. Kicsit több mint száz nemzetiségi többségű kerület volt, s benne negyedmillió szláv és román választópolgár (ezek azok, akik szerbnek, szlováknak, németnek mondják anyanyelvüket, nincs benne tehát a rengeteg városi, asszimilált szlovák-német háttérű személy.) Ebből mindössze '79-ben *állítottak* a nemzetiségi pártok jelöltet, ezek összesen 65 000 szavazatot szedtek össze, s ez mindössze 25 kerületben jelentett győzelmet. Összességében tehát a magukat romának, szerbnek, szlováknak mondók *háromnegyede* nem az ún. nemzetiségi jelöltekre szavazott.

Sokan a választójog korlátoltságával relativizálják ezt a tényt. Csakhogy a tény, hogy a választójog a legszűkebbek között van Európában, azt jelenti, hogy ezek a választópolgárok *elsőprő többségükben* írni-olvasni tudó, illetve saját kis tulajdonnal rendelkező emberek – nem a könnyen megvezethető, elbutítható tömeg, nem a könnyen megvehető vagy megfélemlíthető szegények. Hogyan lenne történetírói jogunk azt feltételezni, hogy ők „rosszab ismerték fel az érdekeiket”, hogy ők „rosszabb szlovákok” vagy „rosszabb románok”, mint akik a nemzetiségi pártokra szavaztak? Azaz: *ha nem a nemzetiségi identitást tekintjük a választói magatartást befolyásoló egyetlen tényezőnek*, hanem például a modernitással, a jogállammal kapcsolatos értékválasztásokat, az egyéni gazdasági érdekeket stb., gyorsan megérthetjük, miért szavaz olyan sok román és szlovák „máshova”, mint a létező nemzetiségi pártokra. A létező szlovák „nemzetiségi” alternatívák: a turóc-szentmártoniak népies idillje és Európa egyetlen nem parlamentáris rendszerével rokonszenvező oroszofiliája, a másik oldalon pedig a velük szemben alternatívát kínáló Katolikus Néppárt klerikalizmusa, ultramontanizmusa, újkonzervativizmusa és masszív antiszemitizmusa. Az 1901-es választáson a százezres szlovák választópolgári tömeg tizede szavazott „szlovák nemzetiségi” jelöltekre. Igaz a csehszlovák egységmozgalom Csehországban taníttat szlovák ifjakat, ez empirikusan is vizsgálendő téma lenne, épp az oktatástörténésznek. De hát a tény, az tény marad: a csehszlovákisták első képviselője *Bácskából* jutott be a parlamentbe, s nem a felvidékről...

A régi román politikai elit Bukaresttől és Béctől várt támogatást, biztos azért nem értek el sikereket – mondhatja, aki a román választók „nem etnikai alapú” viselkedésére keresi a magyarázatot. De a századfordulón Erdélyből Kelet-Magyarországra toldott a román politika, és fiatal burzsoá csoportok kerültek az élére. A száztízezer román választóból mégis csak 35 ezer szavazott a nemzetiségi jelöltekre, így a 44 román többségű választókerületben 15 mandátumot szereztek. (A nemzeti radikalizmus erői pedig úgy kibuktak az 1910-es választásokon, hogy többségük meg sem állt Bukarestig.) A román mozgalmakat kivétel nélkül hasonlóképpen penetráns antiliberális és antiszemitizmus jellemezte – ez, s a regáli Románia társadalmi viszonyainak hírei – a tankötelezettség alig 50%-os teljesítése, az erdélyinél két és félszer inkább jellemző nagybirtokos túlsúly, a még 1907-ben is középkorias parasztfelkelésbe torkolló agrárszegénység, vagy éppen az, hogy az erdélyi románok kérdését gátlástalanul belpolitikai célokra használták fel a kilencvenes években – valószínűleg sokakat elriasztott a román egység elkötelezett híveinek támogatásától... (Katus, 1979, 1383, Niederhauser, 1994)

Mindenesetre tény: a magukat szerbnek, szlováknak, románnak nyilvánítók óriási hányada nem ezeket a politikai erőket kívánta mandátumhoz juttatni, hanem *másokat*...

Ha már most elfogadtuk, hogy a „nemzetiségi (mint kollektívumot) képviselőknél” csak egy része ellenezte a magyar kormány politikáját, érdemes ismételt megvizsgálnunk, hogy a nemzetiségi kollektívumhoz tartozók életérzései mögött miféle *megfigyelések* állhattak, melyek őket a nem ellenzéki, nem Budapest-ellenes, nem szeparatista álláspontra sarkallták. Például az, hogy a nemzetiségi elitek ugyan jajonganak az iskolaállamosítások miatt, de az elfogulatlan kortársaknak feltűnhe-

tett, hogy arányaiban kevesebb görögkeleti iskolát államosítottak, mint unitáriust vagy reformátust – s az állami iskolaprogram számtalan új iskolát teremtett olyan helyekre, ahol korábban nem volt. Például az, hogy nemcsak az iskolaépítés, de az állami ipartámogatás nagyobbik része is a nemzetiségi területekre jutott. Persze a nevesíthető vállalat tulajdonosok csak kisebb része szerb, román, szlovák – s tán nincs is rutén –, de a vállalatokban dolgozók között óriási tömegben vannak már román-szerb-szlovák-rutén anyanyelvűek. Ezeknek az embereknek a nagy része gyerekkorában nyomorult kis falvakban élt. Kolozsvár lakosságából (1910-es adat szerint) alig 26 ezren születtek helyben, 24 ezren a környező erdélyi falvakból, kisvárosokból jöttek, s tízezen az ország egyéb részeiből). A Kolozsvárnál akkor már nagyobb Temesváron csak 25 ezer helybeli, 32 ezer környező kisebb településekről vándorolt oda (15 ezren pedig távolabbról). S folytathatnánk, városról városra, országrészről országrészre azt tapasztalnánk, hogy e városok felszívják a környező falvak jórészt nemzetiségi népességét. Románok-szlovákok-szerbek százezrei *egyetlen nemzedéken belül* tapasztalhatták meg a változást, milyen dolog városban élni, téglá-épületekben lakni, szerződésben rögzített bérért dolgozni, betegség esetén orvoshoz menni, a munkáltatóval való konfliktus esetén ügyvédi védelem mellett bírósággal (és nem botos ispánnal vagy kenézzel) szembenézni... *Ez a különbség a nemzetiségi érdekek hivatásos hordozójaként szereplő pópáknak, plébánosoknak és tanítóknak nyilván kevésbé tűnik fel – nem az ő sorsuk változik meg radikálisan, hanem az alsóbb csoportoké.* (Ezzel semmi *speciálisan* rosszat nem mondunk a nemzetiségi elitekről – az eliteknek az a természetük, hogy saját sérelmeiket nemzeti sérelemmé konvertálják...) A legnagyobb szektorban a mezőgazdaságban a korszak alatt csökken a magyar gazdasági fölény. 207 ezer holdnyi felparcellázott magyar nagybirtok ment szlovák és román paraszti kézbe, 700 darab 50 hold alatti birtok (együtt 157 ezer kat. hold) került nemzetiségiek kezébe. „Gazdasági szempontból tehát nem állapítható meg a parasztság nemzetiségi elnyomása, kiszorítása, földtől való megfosztása.” – írja Katus László is a „tízkötetes” megfélelő fejezetében. (Katus, 1978, 1006)

Célszerű lenne egyszer elemzés alá venni az újságokat, folyóiratokat is. Meg kellene nézni, ha lehet előfizetői listák, ha nem lehet, akkor az újságírói kör szisztematikus elemzésével, hogy a magyar illetve nemzetiségi nyelvű újságoknak a hangja és álláspontja hogyan függ össze a nemzetiségi háttérű (értsd: ilyen nevű, ilyen kapcsolatokkal rendelkező, ilyen iskolába járt, ilyen vallású, ilyen nyelvű cikkeket és könyveket is író) olvasótábor illetve írotábor megtartásával és elvesztésével.

Meg kellene nézni, hogy a középiskolát választó szlovák, román, szerb, német nevű családok – ahol és amennyiben van választék – milyen arányban választanak magyar nyelvű középiskolát. A románokról említettük, hogy többségükben magyar iskolákba jártak, meg kellene nézni ezt a szerbeknél is. A német névjellegűek óriási többsége magyar iskolákba járt – s e többség akkor is megmarad, ha leszámítjuk a családilag a 70-es 80-as években még jórészt szintén német anyanyelvű zsidókat. Külön vizsgálatot igényel, hogy a szlovák középiskolák bezárása előtt hányan jártak beléjük és hányan a magyar iskolákba, illetve, hogy a szlovák középiskolák bezárása után hányan vették igénybe az ösztöndíjakkal is támogatott csehországi tanulási lehetőséget, s hányan jártak inkább magyar középiskolába. Meg kellene vizsgálnunk,

s ez nem lehetetlen, hiszen semmi okunk feltételezni, hogy az ilyen törekvésekről a helyi sajtó ne adott volna hírt, hogy milyen kezdeményezések voltak szlovák nyelvű iskolák alapítására – s ezek mennyiben buktak meg a tanügyigazgatás ellenállásán, s mennyiben a potenciális közönség asszimilációs/integrációs elkötelezettségén. Azt is meg kellene vizsgálnunk, hogy az iskolázott elit karrierpályáján mekkora szerepet játszott, hogy középiskola vagy egyetem után anyanyelvtársai közé akart visszatérni, anyanyelve használatára alkalmas munkahelyet keresett, anyanyelvének megfelelő feleséget választott és anyanyelvének megfelelő módon irányította gyermekei iskola és pályaválasztását – vagy más motívumok bizonyultak számára döntőnek, mint a gyorsabb karrier, Budapest, és a nagyvárosok kulturális vonzereje, a közművesítettség, a szakmai tudás differenciáltabb alkalmazhatósága, magasabb jövedelem, társadalmilag vonzóbb közegből érkező, iskolázottabb feleség stb.

Ezek a vizsgálatok ugyanis már nemcsak „objektív számokat” mutatnak majd, melyek érzéketlenek az identitás sérelmére, hanem emberek ezreinek döntését teszik láthatóvá. Nézzük meg konkrétan mit akartak, s hogyan cselekedtek szerbek, románok, szlovákok, németek – s csak azt követően döntsünk arról, hogy a helyzetük javulását mutató objektív számok mennyiben tükrözik a szubjektív helyzetet is, keressünk konkrét szerepüket a struktúrák mögött.

Hogyan lehetséges, hogy a hozzánk módszereikben, értékvilágukban legközelebb álló polgári radikális társadalomtudósok olyan súlyosnak látták az 1918 előtti Magyarország nemzetiségeinek helyzetét, miközben a történeti vizsgálódás – objektív és szubjektív adatokat elősorolva – sok tekintetben más következtetésre jut? Arról van-e szó, hogy a kortársak – a konföderációs álommal – még megmenthetőnek látták azt az országot, melynek a késői utód már csak az előnyeit tudja konstatálni, s ismeri ugyan a helyén létrejött rémtörténetet, de – mint e sorok írója – semmiféle olyan forogatókönyvet nem lát, amivel megmenekülhetett volna? Vagy arról van szó, hogy e radikálisok a kormányzattal való társadalmpolitikai és ideológiai ellentéteket *vetítették ki* a nemzetiségeik és a kormányzat konfliktusára? Vagy akkor még tényleg úgy látszott, hogy *van kormányképes és önkormányzatképes* román, szerb, szlovák, rutén liberalizmus vagy radikalizmus? E kérdések persze messze túlmutatnak az oktatáskutató eszközrendszerén...

Irodalomjegyzék

- A zsidó népesség száma településeinként, 1840-1941.* Budapest, 1993, KSH.
- Balogh Margit – Gergely Jenő: *Egyházak az újkori Magyarországon, 1790–1792.* Budapest, 1993, História – MTA TTI.
- Barsi József (szerk.): Magyarország közoktatási statisztikája, 1864/5–1867/8. *Hiv. Stat. Közl.* 1868/5.
- ENE. Az elemi népoktatás enciklopédiája. Szerk.: Körösi Henrik és Szabó László. 1908–1912, Atheneum – Franklin Társulat.
- Far Sándor: Román nemzetiségi oktatási törekvések a dualizmus korában. In *Educatio*, 1993/2.

- Gyáni Gábor – Kövér György: *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Budapest, 2001, Osiris Kiadó.
- Halász Ferenc: *Teendők a népoktatás terén*. Budapest, 1896.
- Halász Ferenc: A népiskolai tanfelügyelet reformjáról. In *Néptanítók Lapja*, 1897/16.
- Halász Ferenc: *Állami népoktatás*. Budapest, 1902.
- Halász Gábor – Lukács Péter – Nagy Mária: *Oktatáspolitikai és oktatásirányítás*. Budapest, 1981, OKI.
- Hamar Mária: A magyar nyelv kötelező tanításáról szóló 1879. évi törvényről. – In *Századok*, 1976. (110. évf.), 1. 84–118.
- Hamar Mária: A magyar nyelv kötelező tanulásáról. In *Századok*, 1976/1.
- Hanák, 1978 Hanák Péter: Társadalmi és politikai küzdelmek az 1890-es évek első felében. In *Magyarország története 1890–1918*. Főszerk.: Hanák Péter, szerk.: Mucsi Ferenc. Budapest, 1979, Akadémiai Kiadó.
- Hanzó Lajos: Sveton, Jan: Slováci v Madarsku. Príspevky k otázke štatistickej madarizcile = Szlovákok Magyarországon. Adalékok a statisztikai magyarosítás kérdéséhez. Bratislava, 1942. In *Századok*, 1989. (123. évf.), 3-4. 551, 552.
- Horváth Zoltán: A nacionalizmus kifejlődése és a nemzetiségi kérdés alakulása a dualista Magyarország utolsó évtizedeiben. – In *Századok*, 1961. (95. évf.), 2-3. 300–338.
- I. Tóth Zoltán: A nemzetiségi kérdés a dualizmus korában, 1867–1900. In *Századok*, 1956. (90. évf.), 3. 368–393.
- Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a dualizmus korában I–IV*. (Szerk.: Kemény G. Gábor.) Budapest, 1951–1970, Tankönyvkiadó.
- Karády Viktor – Kozma István: *Név és nemzet. Családnév-változtatás, névpolitika és nemzetiségi erőviszonyok Magyarországon a feudalizmustól a kommunizmusig*. Budapest, 2006, Osiris.
- Karády Viktor: Kényszerhelyzet vagy stratégikus asszimiláció? Névmagyarosítások a dualizmus korában. In Gyáni Gábor – Pajkossy Gábor szerk.: *A pesti polgár. Tanulmányok Vörös Károly emlékére*. Debrecen, 1999, Csokonai Kiadó, 159–170.
- Karády Viktor: Rétegmobilitás, státuszmobilitás és felekezeti vegyesházasság Budapesten a két világháború között. In *Szociológiai Szemle*, 1993/2. 3–44. p.
- Karády Viktor: Felekezeti státus és iskolázási egyenlőtlenségek. In *A tudománytól a tömegkultúráig*. (Szerk.: Lackó Miklós.) Budapest, 1994. MTA Történettudományi Intézete.
- Karády Viktor: *A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon*. Budapest, 1997.
- Karády Viktor: Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek, 1867–1945. Történeti-szociológiai tanulmányok, 2000.
- Karády Viktor: Magyar kultúrfőlény vagy etnokrata önámítás? Mire jók a dualista kor nemzetiségi statisztikái? In *Educatio*, 9. 2. 2000. 239–252.
- Karády Viktor – Nagy Péter Tibor: *Educational inequalities and denominations 1-2*. Budapest, 2004, 2006 Wesley.
- Karády Viktor – Nagy Péter Tibor: *Educational inequalities and denominations – Database for Transdanubia 1-2*. Budapest, 2003, Oktatókutató Intézet.
- Kármán Mór: A felekezeti oktatás és az állam részvétele a népiskola szervezésében. In *Buda-pesti Szemle*, 1904/332. 161–198.
- Kármán Mór: Népoktatásunk szervezése és újabb törvényhozás szükségége. In *Buda-pesti Szemle*, 1906/357.
- Katus László: A népesedés és a társadalmi szerkezet változásai. In *Magyarország története 1848–1890*. Főszerk.: Kovács Endre, szerk.: Katus László. Budapest, 1979, Akadémiai Kiadó.

- Katus László: A nemzetiségi kérdés és Horvátország története. In Magyarország története 1848–1890. Főszerk.: Kovács Endre, szerk.: Katus László. Budapest, 1979, Akadémiai Kiadó.
- Kelemen Elemér: Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In *Az oktatási törvényhozás változásai*. Budapest, 1994, FPI.
- Kelemen Elemér: *Hagyomány és korszerűség*. Budapest, 2002, OI–Új Mandátum.
- Kovács Endre: Vigh Károly: A tizenkilencedik század szlovák hírlaptörténete. Budapest, 1945. In *Századok*, 1945. (79-80. évf.) 1–6. 288, 289.
- Kozma Tamás: *Kié az iskola?* Budapest, 1990.
- KSH levéltár, 1910 népszámlálás iratai (másolatok a szerző birtokában)
- Litván György: Jászi Oszkár romániai naplójegyzeteiből. In *Századok*, 1985. (119. évf.) 5-6. 1234–1271.
- Magyarország történeti kronológiája III. 1848–1944.* (Főszerk.: Benda Kálmán) Budapest, 1982, Akadémiai Kiadó.
- Mészáros István: *Magyar iskolatörténeti kronológia*. Veszprém, 1993.
- Mészáros István: *Magyar iskolatípusok, 996–1990*. 2. kiad., Budapest, OPKM, 1995.
- Mészáros István: Felekezeti népiskolai tantervek, 1868–1948. 1996.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, 1999, Osiris.
- Jancsó Benedek: *A román nemzeti törekvések története és jelenlegi állapota*. Budapest, 1896.
- Magyar Statisztikai Évkönyv*, KSH Budapest, 1899.
- Magyar Statisztikai Közlemények*, KSH Budapest, 1900.
- Müller – Ringer – Simon, 1987 Müller, Detlef K.; Ringer, Fritz; Simon, Brian [edited by]: The Rise of the modern educational system: structural change and social reproduction, 1870–1920. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press; Paris: Editions de la maison des sciences de l’homme, 1987.
- Niederhauser Emil: S. A. Madievschi: Politikai elit Romániában (1866–1918). In *Századok*, 1994. (128. évf.), 3-4. 777–779.
- Niederhauser Emil: A millennium a magyarországi szlovákok körében. In *Klió*, 1996. (5. évf.) 3.
- Niederhauser Emil: Národnostný vývoj miest na Slovensku do roku 1918. K 600. výročiu vydania výsad pre žilinských Slovákov = A szlovákiai városok nemzetiségi fejlődése 1918-ig. A zsolnai szlovákok részére adott kiváltságok 600. évfordulójára. Szerk. Richard Marsina. Martin, 1984. In *Századok*, 1985. (119. évf.) 3. 848–850.
- Niederhauser Emil: Sz. A. Madievszkij: A román társadalom az 1860-as évek polgári átalakulásától 1918-ig: felső és középosztályok rétegei. Vázlatok. – In *Századok*, 1996. (130. évf.), 6. 1587–1590.
- Szarka László: *Szlovák nemzeti fejlődés – magyar nemzetiségi politika, 1867-1918*. Budapest, 1998, Osiris.
- Sárkány Oszkár: Ruttkay László: A felvidéki szlovák középiskolák megszüntetése 1874-ben. Pécs, 1939. (A Felvidéki Tudományos Társaság kiadványai, 1. sorozat, 7.) In *Századok*, 1941. (75. évf.), 9-10. 462, 463.
- Sáska Géza: Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlata. In *Magyar Pedagógia*, 1988/4.
- Schramm, Gottfried – Puttkammer, Joachim von – Arens, Meinolf: Hogyan kerültek a románok többségbe jelenlegi államuk területén? : Egy tanácskozás eredményei. In *Történelmi Szemle*, 2002. (44. évf.), 3-4. 331.

- Szarka László: Jászi Oszkár szlovák kapcsolatai 1918 végéig. In *Századok*, 1985. (119. évf.), 5-6. 1168–1194.
- Szász Zoltán: A brassói román iskolák ügye a századvég nemzetiségi politikájában. In *Történelmi Szemle*, 1976. (19. évf.) 1-2. 35.
- Verédy Károly: *Pedagógiai enciklopédia*. H.n. k.n. 1886.
- Vörös Károly: A művelődés. In *Magyarország története 1848–1890*. Főszerk.: Kovács Endre, szerk.: Katus László. Budapest, 1979, Akadémiai Kiadó.
- Zibolen, 2001 Zibolen Endre: Az Organisationentwurf és a nyolcosztályos magyarországi gimnázium. In *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban*. Szerk.: Horánszky Nándor. Budapest, 2001, KÁPOKSZI.

III.2. ANYAKÖNYV

A két világháború közötti történészdiplomások történészszociológiai vizsgálata példázta, hogy az oktatás-történet-szociológiai vizsgálat egyik legfontosabb forrását az egyetemi és iskolai anyakönyvek jelentik, s különösen az a lehetőség, hogy – ellentétben a személyi azonosítótól megfosztott kortárs szociológiai vizsgálódásokkal – ezek összekapcsolhatók más adatbázisokkal, más elitjelzésekkel, bibliográfiákkal, ezen a módon egészen új állításokat téve egy-egy iskola vagy egyetem végzettjeiről, s további sorsukról.

A Magyar Történelmi Társulat alapításának 160. évfordulóján⁸ a történészszociológusnak látszólag kézenfekvő populációról, a Magyar Történelmi Társulat tagságáról lehetne, kellene beszélnie. Csakhogy a dolog mégsem ilyen egyszerű...

Mi az MTT?

A Magyar Történelmi Társulat az első pillanattól kezdve kétlényegű intézmény.

1. Egyfelől társadalmi szervezet, a „történelem iránt érdeklődő” emberek társadalmi szervezete. A történelem iránti „érdeklődést” természetesen többféle módon is objektiválhatjuk. A történelem iránti érdeklődésnek ez egy „intézményesült” formája, mert tagdíjfizetésben, idő- és munkabefektetésben, könyvbeszerzésben és utazási költségek bevállalásában nyilvánul meg. Ezt az érdeklődést motiválhatja a történetileg legitimált társadalmi csoportokhoz vagy intézményekhez való kötődés – azoknak a származási és kapcsolati tőkének (Bourdieu 1978) a hangsúlyozása és megélése, amit mindenekelőtt a történetiség jelent. Ezen – zömében nemesi háttérű – csoportok számára a történelem művelése, a történelmi tudat és történelmi tudás erősödése közvetlen személyes „haszonnal” is jár. Legalább ilyen fontos motiváció azonban az *asszimiláció*: a nemzeti történelmi intézményrendszerhez személyiükben, családtörténetükben nem kötődő – *nem nemesi származású*, egy-két nemzedékkel korábban *nem magyar* állampolgárságú, nem magyar anyanyelvű családokból származó egyének törekvése ennek a hátránynak a kompenzálására. Közös motívum a

⁸ Jelen szöveg e változatában az MTT megalakulásának 160. évfordulójára rendezett konferenciára készült. A mögötte álló tanulmány az OTKA – 49378 és Fővárosi Közoktatásfejlesztési Alapítvány támogatásával született. Egy kis részlete megjelent a Magyar Tudomány 2009.1. számában. A szerző sokat köszönhet Biró Zsuzsanna Hanna szöveget gondozó munkájának.

nemzetállam történeti fenntarthatóságának és legitimálhatóságának hite. Ezért helyezi az 1879-es középiskolai tanterv a tanítás középpontjába a történelmet. (Kármán Mór) A befolyásos, vagy önmagukat befolyásosnak hinni, befolyásosnak láttatni kívánó társadalmi csoportok tehát tömegesen csatlakoznak a történelmi társulathoz. (Tagnévsor) Így a társulat szélesebb értelemben vett tagsága furcsa mód nem valamifajta specifikus érdeklődést tükröz, hanem az *elíthez tartozást fejezi ki*. A „tagság” kiváló *mérőeszköz*, az elíthez tartozás mutatója – de a tagság történetiszociológiai *elemzése* a társulat és a professzió értékelése szempontjából nem kecs egetet elegendő eredménnyel.

2. Másfelől a Társulat a „történelemmel hivatásszerűen foglalkozók” mindenkori testülete, ekképpen professzionális szervezet. A társulat azonban nem kamara, nem rendelkezik hatósági jogokkal, s a történelem művelése sincsen társasági tagsághoz kötve – mint ahogy szakirányú diplomához sem. A professziót a 19-20. században öt alapvető csoport alkotja. Történetesen, történetírón elsősorban a szaktudósokat érti a köznyelv, de a Társulat folyóiratának, a *Századok*nak a szóhasználat is. A tudósok csoportjának kijelölésében elsősorban az ismertség, azaz a publikációk száma és szakmai reputációja igazította el a kortársakat és az utókort. A tudósok megélhetésükre nézve igen sokfélék lehetnek – földbirtokosok éppúgy, mint ügyvédek. A Társulatban a tudósokkal részben átfedésben lévő, de az első pillanattól kezdve tőlük függetlenül is jelenlevő csoport a történelemtanároké. A közhiedelemmel ellentétben igen nagy részük nem végez tudományos tevékenységet – sokaknak egyetlen publikációja a középiskolai székfoglaló előadás, amit a középiskolai értesítők inségesebb időkben nem tudnak leközölni, legfeljebb hírt adnak az eseményről. 1883 előtt még vannak szakirányú diploma nélküli történelemtanárok, utána már elvileg nem kezdhetik meg diploma nélkül a pályájukat – bár míg így is több évtized, mire a diploma nélküliek eltűnnek – viszont felbukkannak az egyetemet végzettek mellett főiskolai végzettségűek, akik polgári iskolai tanításra szereznek jogosultságot. (Ennek nem mond ellent, hogy a fővárosi polgári iskolákban persze sok egyetemet végzett tanár is tanít történelmet.) A harmadik jellegzetes csoport a közgyűjteményi intézményrendszer dolgozói: levéltárosok, muzeológusok, könyvtárosok stb. A dualizmus korában csak néhány főállású egyetemi tanárral számolhatunk, az egyetemi magántanárok főhivatásukat tekintve tanárok, ügyvédek, hivatalnokok, birtokosok, de a huszadik században már növekvő csoportot alkotnak a történelemszakképzés, főiskolai tanárképzés résztvevői is – azaz az egyetemek és főiskolák személyzete. Ehhez a növekvő alcsoporthoz csatlakozhatjuk – a 40-es évektől – az akadémiai intézet alkalmazottait, a főállású tudományos kutatókat is. A történelemnépszerűsítés fokozatosan elkülönül a szaktudománytól – így az újságírók, kiadói munkatársak, mint történelemnépszerűsítőket alkotják az utolsó professzionális csoportot.

A történetiszociológus tehát még akkor sincsen könnyű helyzetben, ha nem mint társadalmi szervezetet, hanem mint szakmai szervezetet akarja megragadni az MTT-t – e sokféle összetételben a Társulat szakmai tagsága semmiféle kontrollcsoporttal össze nem vethető. Ismerjük az MTT tagság szakmai részének életkori vagy feleke-

zeti összetételét, de nem tudjuk összehasonlítani azt semmilyen kontrollnépességgel – legfeljebb az ország lakosságával.

Ha viszont nem a társulati névsorból, hanem a „történész” szó jelentéséből, a „történészek társadalmi csoportjából” indulunk ki, akkor a történetiszociológus számára a vizsgált népesség három irányból is megragadható:

- a) „Történészek” mindazok, akik történelem szakos bölcsésztanári vagy bölcsészdoktori diplomával, a későbbiekben polgári iskolai, általános iskolai tanári diplomával rendelkeznek.
- b) Azok a személyek, akiket a történész szakma valamilyen „nyilvános aktussal” befogadott, nem egyszerűen társulati tagként, hanem publikáló társként. A *Századok* írói köre mindenképpen idetartozik – s nyilván még megállapíthatnánk néhány szakfolyóiratot, könyvsorozatot, melyek 1945 előtt, illetve után a történetiszakma ellenőrzésével jelentek meg.
- c) Azok, akiket történészek tartanak a kortársak és az utókor, akiket a standardnak tekinthető historiográfiai kézikönyvek megemlítenek, illetve akiket standardnak tekinthető lexikonok „történészként”, vagy „történetíróként” tartanak számon.

Egy azonban bizonyos: a történetiszociológus kissé másképp jár el, mint a historiográfus, azaz sem azt a megoldást nem választhatja, hogy a történettudomány fejlődése szempontjából *utólag* fontosnak bizonyult személyekre szűkíti le az elemzést, sem azt, hogy tudománytörténeti elemzéssel meghatározza, melyek az *egyes korokban a kortársak által* dominánsnak ítélt történettudósok.

Előzmények – potenciálok

A bőséges historiográfiai szakirodalom – noha nem törekszik a vizsgált személyek tulajdonságainak standard leírására – a tanulmányíró, forráspublikáló történészekre nézvést releváns listát nyújt, a nem publikáló történészekről azonban természetesen nem szolgáltat adatokat. (Pók 1982, R. Várkonyi 1976, Erős 2000, Kriston 1991, Glatz 1990, 1980, Márkus 1963, Lederer 1969, Vardy 1976, Mályusz é.n, Hajnal 1993)

A tanárkutatások (Ferge 1978, Nagy M. 1994, Lukács 2003) gyakorlatilag mind-egyike tartalmazott arra vonatkozó kérdést, hogy ki milyen szakos középiskolai vagy általános iskolai tanár, melyek alapján történelemtanári alminták is létrehozhatók, de, minthogy maximum pár ezres felvételekről van szó, a történelemtanárok igen kis létszámúak ezekben a felvételekben. S a régebbi tanárnemzedék összetételéről ennek az almintának is csak egy kis töredéke szól, tulajdonképpen statisztikai értelemben elenyésző elemszámú népesség. A népszámlálások és statisztikai felvételek, melyek alapján a tanárságról igen sok szociológiai adatot ismerünk (jóval többet, mint nyugat-európai kollégáink az ottani tanárságról), ugyanakkor nem tartalmazzzák a szakos irányultság adatát.

Lényegesen jobb a helyzet a hallgatói felvételekkel. Már az úgynevezett reprezentatív felvételek is használhatóbbak, mint a tanárvizsgálatok, hiszen míg a tanári

minták néhány százas történész népessége 23-tól 65 évesig több korcsoport között oszlik meg, a hallgatói felmérések egy-egy generációról szólnak, s e tekintetben sokkal részletesebbek. Egészen egyedülálló lehetőséget nyújt Csákó Mihály 1998-as felmérése. (Csákó, 1998) Ez több mint 60 ezres esetszámával a teljes érettségizett és az adott tanévben felvett hallgatói népességre kiterjed, számos fontos szociológiai paraméterrel írván le a történelem szakos hallgatókat is. Természetesen nem tudjuk, hogy miben különböznek ezek a hallgatók azoktól, akiket nem elsősre, hanem másodikra/harmadikra vettek fel, nem tudjuk, hogy a hallgatók közül hányan változtattak szakot, illetve maradtak ki az egyetemről, s ha még feltételezzük is, hogy többségük történelemsz diplomát szerzett, nem tudjuk, hogy hányan vannak ma a pályán – akárhol is húzzuk meg ma a történeispálya széleit.

A tudományos szférában dolgozókról a legfontosabb empirikus vizsgálat a kandidátusi illetve magasabb fokozottal rendelkező tudósokra irányuló kutatás volt, melyet a KSH Bukodi Erzsébet vezetésével végzett el 1998-ban. (Angelusz-Bukodi-Falussy-Tardos 1999) Részletes szakspecifikus feldolgozás ebből még nem jelent meg, de az adatbázis egy ilyen elemzés elvégzéséhez rendelkezésre áll. E felvétellel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy igen sok kollégánk nem küldte vissza a kérdőíveket – a szaktudomány önmegismerési hajlandósága tehát nem túl magas. Ezek az adatok név nélkül és csak a késő Kádár korszak, illetve a rendszer-váltás utáni idők vonatkozásában tájékoztatnak a történettudomány szereplőiről. Az 1950 előtt élt és működött történészekre nézve eddig semmilyen adatfelvétel nem történt.

Új lehetőség

A két világháború közötti történész népességről ma elsősorban Karády Viktor hallgatói adatbázisaira támaszkodva tudunk képet nyerni. Karády mintegy két évtizede kezdett hozzá az 1875–1950 között végzett egyetemi/főiskolai népesség személyes adatbázisainak összeállításához. A bölcsészhallgatók esetében Karády a vidéki bölcsészdiplomások adatait lehetőség szerint teljes körűen, a budapesti bölcsészdiplomások adatait pedig mintaevek kiválasztásával rögzítette. Karády részletesen, de nem szakmaspecifikusan elemezte az Eötvös kollégisták, majd a polgári iskolai tanárképzősök adatait (Karády, 1992, Karády-Valter, 1990), de az adatbázisok jelentős része még nem nyert feldolgozást. Néhány éve – Karády kutatásainak folytatásaképpen – az NKFP⁹ és az OTKA támogatásával egy közös történeti elitkutatótást indítottunk, melynek egyik fontos hozadéka Karády korábbi adatbázisainak lehetőség szerint teljes körűvé tétele volt. A bölcsészdiplomások adatbázisának gondozását, melyre további elemzéseim alapulnak, Biró Zsuzsanna Hanna végezte el.

A történelemsz diplomásokat – hallgatói adatbázisaink alapján – két csoportban ragadjuk meg:

- a) Az egyik csoportot az 1875 és 1920 között végzett történelemsz diplomások alkotják. Rájuk nézve 99%-os biztonsággal tehetünk kijelentéseket. Forrásaink

⁹ NKFP 5/074/2004, Kutatásvezető Karády Viktor, bázisintézmény: Wesley János Lelkészképző Főiskola

elsősorban a diplomakönyvek voltak, vagyis adatokkal rendelkezünk a történelemszdiplomások vallási hovatartozásáról, születési helyéről, születési évéről, névjellegéből becsülhető etnikai háttéréről, ezzel a szakirányú diplomások fő szociológiai karaktere leírható. Egyébként a felsoroltak *magyarázó* – a diplomázási életkor, a diploma minősítése, a doktori fokozatszerzés ténye, mint kiválósági jelzések pedig *magyarázandó* változók.

- b) A másik csoport az 1920 és 1950 közötti történelemszdiplomásokból áll. Rájuk nézve 90%-os biztonsággal tehetünk kijelentéseket, mert néhány évre vonatkozóan a budapesti diplomakönyvek elvesztek. A Horthy-korszak esetében azonban össze tudjuk kapcsolni a diplomákat az anyakönyvekkel is, ami alaposabb elemzést tesz lehetővé úgy a rekrutáció, mint a tanulmányi út szempontjából, hiszen egyfelől a szülők foglalkozása és lakóhelye, másfelől a középiskola helye és az érettségizés időpontja, az egyetemkezés időpontja, az esetleges szakváltóztatás is vizsgálhatóvá válik. Megjegyzendő, hogy az 1920–1950 közötti időszakra nézvést azoknak a történeoszhallgatóknak az adatai is megvannak, akik nem szereztek diplomát, csak beiratkoztak. Ez utóbbi tény két szempontból is jelentős: egyrészt más szakmákkal ellentétben a bölcsészkarra járók (de ott végül diplomát nem szerzők) között is neves értelmiségiek lehetnek (gondoljunk csak József Attila példájára), másrészt megragadható az 1945 után új tanulási lehetőségek között középiskolába beiratkozott fiatal emberek első nemzedéke is. Ők ugyanis 1949-ben már beiratkoztak az egyetemre, így bekerültek a régi típusú, tehát pl. vallási adatokat is tartalmazó anyakönyvekbe.

A történeoszok körének meghatározását a lexikonelitek segítségével is folytattuk. A századforduló történeoszzeit – köztük azokat a kortársakat, akik 1875 előtt járhattak egyetemre – *A Pallas Nagy Lexikona* segítségével azonosítottuk. *A Révai lexikon* ugyan tömegesen vette át a *Pallas* szócikkeit, de a 20-as években illetve az 1934-ben megjelent pótköteteivel egy új történeosz nemzedék körülhatárolását is lehetővé teszi. *A Magyar Életrajzi Lexikon* első két kötete az 1968-ig meghalt történeoszok, két pótkötete (1978-as és 1990-es záró évszámokkal) viszont a huszadik század első felében alkotó (s ekképpen elsöprö többségükben 1978 illetve 1990 előtt meghalt) történeoszok nagy része szempontjából releváns. A rendszerváltás után megjelent *Magyar Nagylexikon*ba pedig már élő kortársak is bekerülhettek. E lexikonok szerkesztöségei soknemzedéknyi alkotó értelmiségiegyüttes vizsgálatával válogatták ki, hogy kit minösítsenek közülük történeosznek, ill., hogy kit tartanak arra érdemesnek, hogy belekerüljön a lexikonba. Minthogy csak egyetlen nemzedékből kell válogatniuk lényegesen bővebb merítést nyújtanak a kortárs lexikonok: ezek közül az 1929-es *Zsidó Lexikon*t és az 1940-es *Keresztény Magyar Közéleti Almanach*ot már feldolgoztuk, az 1996-os *Ki Kicsoda?* feldolgozását tervezzük. A publikáló tanárok sajátos társadalmi csoportját Gulyás és Szinnyei adatairai alapján 50%-os mintavétellel¹⁰ feldolgoztuk. Természetesen a lexikonelitek esetében már a koráb-

¹⁰ Mindazokra, akiknek a neve G-P közötti betűvel kezdődik, s a Szinnyei, illetve Gulyás féle Magyar Irók Élete és munkái sorozatokban: foglalkozásuk tanár, vagy iskolaigazgató.

ban jelzett historiográfiai műveket is használhatjuk a személyek relatív súlyának mérlegeléséhez. (Nagy 2006)

E hosszabb munkából a jelen konferencián rendelkezésre álló figyelembe véve végül is egyetlen szelet, a két háború közötti történészdiplomások bemutatását választottuk – s öfelőlük indulva térünk majd ki a Századok szerzői körére is.

A történészdiplomások szocio-demográfiai háttere

A vizsgált időszak 9162 bölcsészdiplomása közül 1823-nak (19,9%) van történész diplomája, azaz az egyik legnagyobb – szakválasztása szerint megragadható – bölcsész-alnépességről van szó. A történész diplomával rendelkező népesség több csoportra osztható, aszerint, hogy csak tanári diplomát, csak bölcsészdoktori diplomát szerzett vagy mindkettőt. (1. táblázat) Az első ránézésre is látható, hogy a történészek 80%-a, míg az összes bölcsészdiplomásnak csak 70%-a rendelkezik tanári végzettséggel, ami logikus, hiszen a bölcsészkarokon képezték azoknak a reáltudományoknak és humántudományoknak a szakembereit is, amelyek nem voltak iskolai tárgyak. Doktori címet a történészek 40%-a, a bölcsészek 45%-a szerzett. Eme eltérések ellenére azonban a történészek érdemben összehasonlíthatók a bölcsészkar egész népességével.¹¹

1. táblázat. Tanári és doktori végzettség a történészdiplomások és az összes diplomás bölcsész körében

	<i>Történész N=1823</i>	<i>Történész%</i>	<i>Bölcsész N=9162</i>	<i>Bölcsész%</i>
Csak tanár	1061	58,3	4849	52,9
Csak doktor	326	17,9	2477	27,0
Tanár és doktor	403	22,1	1657	18,1
Nem tudjuk*	33	1,7	179	2,0
Összesen	1823	100	9162	100

* Azaz van diplomája, de az adatbázisban sem a doktorságra, sem a tanárvizsgára vonatkozó adat nem szerepel.

A történészek között 60% volt a férfiak aránya, a teljes bölcsész népességben 58% – ez sem jelent jelentős különbséget, azaz – ellentétben a lányok felé húzó élőnyelvekkel és kémiával és a fiúk felé húzó klasszikus nyelvekkel és fizikával – „uniszex” szaknak számít – hasonlóképpen a magyarhoz és matematikához. (Bíró–Nagy 2008)

A fontos társadalmi háttérváltozóknak a történészek *lényegesen* különböznek a bölcsészek átlagától. A történészdiplomások és a bölcsészdiplomások közötti különbséget sajátos, ún. reprezentációs mutatóval fejezzük ki, amely azt jelzi, hogy az adott tulajdonság *ennyivel inkább jellemző a történészekre, mint a bölcsészekre*

¹¹ Egy további tanulmányban a történészeket a magyar szakosokkal, a történelemtanárokat az összes tanárral, a történészdoktorokat az összes doktorral fogjuk összehasonlítani. A jelen tanulmányból kimaradt keresztábrákat lásd: <http://nagypetertibor.uni.hu>

általában. Technikai értelemben ez a történésekre és az összes bölcsészre az adott vonatkozásban jellemző százalékszámok hányadosát jelenti. Az apák foglalkozása alapján az apák vélelmezhető iskolai végzettsége szerint megvizsgáltuk a történések és bölcsészek társadalmi háttérét. A szokásos és elterjedt iskolai hierarchiával ellentétben a diplomásokat két csoportra bontottuk, s a doktori címmel rendelkezőket a többi diplomás fölé helyeztük, aminek segítségével az apák nemzedékének rétegszerkezetére jellegzetes szilvamag formájú képet kaptunk. Ennek két végpontján az elemi iskolai végzettséggel és a doktori fokozattal rendelkezők a népesség egy-egy tizedét teszik ki, míg középen három nagyobb, 20–30%-os iskolázottsági tömbben (diplomás, érettségizett, polgári iskolát végzett) oszlanak meg a vizsgált apák.

A társadalom összetételével hasonlítva az alacsony végzettségű népesség igen erősen alulreprezentált a szülők között, a diplomások pedig sokszorosan felülreprezentáltak. (2. táblázat) E fő forma a történésekre és a bölcsészekre egyaránt igaz: *de a történések társadalmi összetétele kevésbé elit, mint a bölcsészkaré általában* – némiképp többen tartoznak a kevésbé iskolázott csoportokhoz, s némiképp kevesebben a diplomás csoportokhoz. Aláhúzással emeltük ki azokat az értékeket, ahol a felülreprezentáció 1,1-szeresnél nagyobb, és beszürkítettük, ahol az alulreprezentáció 0,9-nél kisebb értéket mutat.

2. táblázat. A történéssdiplomások és az összes bölcsészdiplomás apjának vélelmezett iskolai végzettsége (%)

	<i>Történések</i> (<i>N=1326*</i>)	<i>Összes bölcsész</i> (<i>N=6083</i>)	<i>Reprezentáció</i> <i>T/Ö**</i>
Elemi	10,7	9,0	1,19
Polgári	23,2	21,5	1,10
Középiskola	30,3	28,7	1,04
Diploma	26,2	30,2	0,87
Doktor	9,6	10,7	0,90
Összesen	100	100	

* A településváltó továbbfejlesztésén folyamatosan dolgozunk, hiszen célszerűnek tűnik például a húszezernél nagyobb lakosságú öt községet a „város” kategóriánkhoz sorolni, ugyanakkor a „nagyvárosok” és „kisvárosok” kategóriákat tovább bontani. Lehetséges természetesen Magyarország 13 ezer települését további csoportokra osztani, leginkább a nagyközségeknek, illetve járásszékhely-községeknek a kisebb községektől való elkülönítése, a nagyobb ipartelekkel, vasútállomással rendelkező községek elkülönítése látszik hasznosnak. Lásd: <http://oktatas.uni.hu/fontosabbtelepulesek.htm>

** A táblázatokban időnként kerekített számokat közlünk, de a reprezentációt *mindig* a pontos százalékszámok aránya alapján számoltuk ki. Ezért fordulhat elő, hogy például mindkét oszlopban 2,1%-os érték látható, a reprezentáció mégsem 1, hanem 1,04, mert a százalékszámok a 2,14% és a 2,06% kerekítése révén jöttek létre. Azt mondhatjuk, hogyha legalább az egyik szám 1,0% vagy e fölött van, akkor az 1,08-szoros, illetve a 0,92-szeres reprezentáció (1,044/0,966, illetve 0,966/1,044) már *valódi* eltérést jelent. Ismeretes, hogy a „% számok hányadosa” matematikus mutató, hiszen kis számoknál kicsiny különbség is nagy, nagy százalékszámoknál ugyanakkora különbség elhanyagolhatóan tűnik. Ugyanakkor a százalékszámok közötti egyszerű különbségek nem elég kifejezőek. Minderről lásd módszertani cikkemet, Új Pedagógiai Szemle, 2008/3.

Hasonlóképpen elmondhatjuk, hogy a bölcsészek és történészek között egyaránt erősen felülreprezentáltak a budapesti és nagyvárosi születésűek. A 'nagyváros' és 'kisváros' fogalmak kialakítása azért tűnt célszerűnek, mert ha egyszerűen a jogi kategóriákat követnénk, akkor a törvényhatósági jogú városok kategóriája révén az ipari forradalom során jelentéktelenné vált, csekély lakosságúnak megmaradt középkori városok is bekerülnének a „jelentősebb városok” kategóriájába, viszont – ha a törvényhatósági jogú városok 1900-as listáját használnánk – kimarna például a már akkor igen jelentősen iparosodott és urbanizált Miskolc. A „nagyvárosok” kategóriába tizenkilenc települést soroltunk, azokat, ahol 1900-ban harmincezernél több lakos élt. Jelentős részük természetesen a Horthy-korszakban már nem Magyarországon lévő területen feküdt. A „városok” kategóriába közel százötven települést soroltunk, köztük az 1900-ban még harmincezer alatt maradó, de 1930-ban már a nagyvárosok többségét leköröző Győrt, s néhány, a későbbi Budapesthez csatlakozó – s 1930-ra szintén inkább a nagyvárosok közé kívánkozó – elővárost.⁵ A budapestiség a történelemszociológusokra kifejezetten kevésbé jellemző, mint a bölcsészekre általában, sőt itt a bölcsészekhez képest nagyobb arányban találunk falvakból érkezetteket. A nagyvárosok és kisvárosok vonatkozásában nincsen lényeges eltérés.

3. táblázat. A történelemszociológusok és az összes bölcsészdiplomás születési helye – a település jellege szerint (%)

	<i>Történészek (N=1812)</i>	<i>Összes bölcsész (N=9105)</i>	<i>Reprezentáció</i>
nincs adat	0,9	0,9	0,98
Budapest,	20,1	26,5	0,76
Nagyváros	17,7	18,4	0,96
Kisvárosok	19,2	17,9	1,07
egyéb település	42,1	36,3	1,16
Összesen	100,0	100,0	1,00

A történelmi régiók – a Budapestet jellemző alulreprezentáció miatt – kivétel nélkül felülreprezentáltak, de e felülreprezentáció éppen a legfejlettebbnek, legpolgárosultabbnak számító Dunántúlon a legkisebb, s a meglehetősen elmaradottnak számító Tiszántúlon a legnagyobb. (4. táblázat, A, B, C oszlopok)

A történész mivolt tehát a bölcsész mivolthoz képest érdemben különbözik – mégpedig: az alulfejlett területek javára, illetve Budapest hátrányára. Kívülről és távolról nézve mégis erősen budapesti háttérű szakmáról van szó, hiszen a diplomások ötöde Budapestről származik. (4. táblázat A oszlop), Amennyiben azonban az egyes nagy régiók eltérő átlagos iskolázottsági szintjét is belekalkuláljuk az elemzésbe, másképp alakul a történelemszociológusok területi rekrutációja. (4. táblázat H oszlop) (A G és H oszlop technikailag úgy keletkezett, hogy kiszámoltuk az egyes területekre eső lakosok arányát az 1910-es polgári népességben, illetve a történészek között s a két százalékszám hányadosát adtuk meg, mint felül-, illetve alulreprezentációs jelzést).

4. táblázat. A regionális reprezentáció kérdése

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Nyugati Felvidék	6,4	6,3	13,8	10,5	6,9	1,02	0,46	0,61	0,92
Dunántúl	19,2	18,0	16,3	12,4	23,6	1,07	1,18	1,55	0,81
Duna–Tisza köze	15,5	14,3	16,2	12,5	22,7	1,08	0,96	1,24	0,68
Keleti Felvidék/Észak-Magyarország	9,4	8,6	7,9	7,3	9,5	1,09	1,19	1,29	0,99
Tiszántúl/Partium	16,4	12,9	14,3	9,8	16,5	1,27	1,15	1,67	0,99
Tisza–Maros köze	4,3	4,2	11,8	8,1	4,7	1,02	0,37	0,53	0,92
Erdély	6,2	5,9	14,7	11,9	9,4	1,05	0,42	0,52	0,66
Budapest	20,1	26,5	4,9	26,7	6,6	0,76	4,13	0,75	3,04
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	1,00	1,00	1,00

Jelmagyarázat:

- A Történész
- B Összes bölcsész
- C Polgári népesség 1910 ben
- D 8 középiskolai osztályt végzett
- E Magyar anyanyelvű népesség
- F Történész reprezentáció a bölcsészekhez képest
- G Történész reprezentáció a lakossághoz képest
- H Történész reprezentáció a nyolc középiskolai osztályt végzett lakossághoz képest
- I Történész reprezentáció a magyar anyanyelvű lakossághoz képest

A teljes lakosságra, illetve az érettségizett lakosságra számított reprezentációs mutatók között a legnagyobb különbséget éppen Budapest esetében tapasztalhatjuk: lakossági arányszámához képest Budapest több mint négyszeresen felülreprezentált. Az érettségizett népességnek azonban olyan nagy része koncentrálódik Budapestre, hogy *ehhez képest Budapest alulreprezentált a történészek között*. Hasonlóképpen megfordul a Duna–Tisza közének mutatója, bár az ellenkező irányba: míg a teljes népességi arányhoz képest enyhe alulreprezentációt, az *érettségizettekhez képest enyhe felülreprezentációt mutat. A Dunántúl és Tiszántúl felülreprezentációja erősen megnövekszik*. A teljes egészében elcsatolt országrészek mindkét mutató szerint alulreprezentáltak.

Ennek kétféle magyarázata is lehet:

- a) Az egyik, hogy a tömeges népmozgás ellenére *a trianoni határ mégiscsak határáként* viselkedik, természetes akadálya annak, hogy az e területről származók beiratkozzanak a budapesti egyetemre...

- b) Másfelől pedig, hogy az elcsatolt területeken a nem magyar anyanyelvűek többségben vannak, s a bölcsészkar, ezen belül a magyar nemzeti szimbólumokkal való azonosulást erősen megkövetelő történelem szak, a nem magyar anyanyelvű lakosság pályaválasztása szempontjából nyilván kevésbé jött szóba, mint a műszaki vagy orvosi egyetem. Érdemes tehát a magyar anyanyelvű lakossághoz képest is tanulmányozni a történészek megoszlását (I oszlop). A vidék reprezentációját erősen meghaladó reprezentációval Tiszántúl és a Keleti-Felvidék tűnik ki.

Összefoglalva: A történészi szakma választását a bölcsész diákságban a viszonylag kevésbé polgárosult területekről való származás felerősíti. A hagyományos, hierarchiába rendezhető tolóerők – az apa iskolázottsága, a településszerkezet, a regionális egyenlőtlenségek – szempontjából tehát a történész népesség valamivel kevésbé elit jellegűnek tűnik, vagy – másként fogalmazva – a bölcsészkar más szakjai (például az élőnyelvek) sokkal inkább vonzhatták az elitcsoportok leszármazottait, mint a történelem.

Természetesen többféle vizsgálattal lehet árnyalni ezt a sommás képet. Válasszuk ki példaképpen azt a régiót, amely a történészek szempontjából markáns felülreprezentációt mutat: a Tiszántúlt. A Tisza bal parti régiójában a bölcsészek kiválasztásában általában erősebb a férfiak részvétele, mint országos átlagban, hasonlóképpen a történészek esetében. Miközben a vidékiek között általában a diplomások negyede, itt a harmada jött 'nagyvárosból' (ez esetben Békéscsabáról, Debrecenből, Nagyváradról és Nyíregyházáról). Míg a vidéki diplomások fele kis településekről származott, e régióban csak kétötödnyi az innen érkezettek aránya. Összességében: a Tiszántúl „történész” hajlama elsősorban a „tiszántúli nagyvárosok” történészi pályaválasztásra indító hajlamával függ össze. *A 20. századi gazdasági és kulturális süllyekhez viszonyítva történelmileg „aránytalanul nagy” szerepet játszó városok társadalmi átlagon felüli valószínűséggel termelt ki a történelemmel foglalkozó pálya választására ösztönző habitust.*

Míg a város–falu lejtővel, a regionális modernizációs jelzővel, s az apa iskolázottságával kapcsolatos egyenlőtlenségi meghatározók a 19–20. századi Európában és Észak-Amerikában általánosnak tűnnek¹² – a társadalmak legfeljebb abban különböznek egymástól, hogy mekkora az iskolázott, városiasabb településen élő, fejlettebb régióból származó csoportok előnye az átlaghoz képest –, addig nagyon is *speciálisan közép-európai* az etnikai és vallási csoportok viszonya a felsőoktatáshoz, a bölcsészkarhoz, illetve a történész szakmához.

¹² Számos országot hasonlítottak már össze e tekintetben, lásd: *The International Handbook on the Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory* országcímzavait (Torres – Antikainen, 2003)

Felekezeti és etnikai hovatartozás

A felekezeti sokszínű Magyarországon különösen jó lehetőség mutatkozik arra, hogy az egyes felekezetekhez tartozók felsőoktatási, bölcsészképzési, történészképzési részvételi arányait mérlegeljük.

A vallás esetében természetesen egy többszörösen interpretálandó adatról van szó. A felekezeti háttér részben egyéb, ismeretlen társadalmi tényezők *helyettesítésére* szolgál – ritkábban arra, hogy egyazon csoporton belül eltérő habitusokra lehessen belőle következtetni. A felekezetek *vallásgyakorlata* ugyanis csak távoli (s egyelőre fel nem mérhető) összefüggésben van a felmutatott tanulmányi teljesítménnyel. A zsidók mindenütt kiemelkedő tanulmányi eredményeit ugyan össze szokták kapcsolni a zsidó vallási intellektualizmus, a „Könyv népe” habitusának hatásával, de a többi felekezet teljesítménysorrendjét a vallásgyakorlatból igen nehéz lenne levezetni. A vallási intellektualizmus – anyanyelvi Bibliaolvasási rutin – szempontjából hasonlóan tételezhető protestáns felekezetekhez tartozók közül az unitáriusok és evangélikusok mindig az átlag fölött, míg a reformátusok az átlag alatt (s ekképpen a katolikusok átlaga alatt) teljesítenek.¹³

7. táblázat: A történészdiplomások és az összes bölcsészdiplomás felekezeti összetétele (%)

	<i>Történészek</i> (N=1823)	<i>Összes bölcsész</i> (N=9162)	<i>Reprezentáció</i>
Római katolikus	59	57	1,04
Görög katolikus	3	2	1,70
Református	24	20	1,22
Evangélikus	8	9	0,90
Izraelita	3	9	0,34
Egyéb ismeretlen	3	3	1,00
	100	100	

A zsidó lakossági arányokhoz képest a dualizmus végén még négyszeresen felülreprezentált zsidó bölcsész népesség a vizsgált korszakra nem egészen kétszeres felülreprezentációt mutat a teljes bölcsész népességben, viszont *kifejezett alulreprezentációt a történészek között. Azaz: a numerus claususszal akadályozott zsidó népesség kifejezetten a többi bölcsész pályát preferálja.* Vélhetőleg azért, mert a

¹³ Bizonyos továbbá, hogy a vallásváltoztatás során felekezetüket (jórésben az izraelitát) elhagytak inkább hordozzák az eredeti felekezeti aggregátumukra jellemző iskolázási attitűdjeiket, mint az új közösségükét – adatbázisunkban ennek ellenére kénytelenek voltunk (pontosabb helyzet-meghatározásra utaló adatok híján) mindenkit az egyetemre járáskor megadott felekezethez számítani. (Kutatásunk egy későbbi fázisában mód nyílik arra is, hogy a diplomásokat középiskolai népességekkel összekapcsoljuk. Ekkor már lehetőség lesz a vallásváltoztatók egy részének azonosítására. A diplomások jövője felől is közelíthetünk: meghatározhatjuk a diplomások azon körét, akik a II. zsidótörvény következtében keresztény létükre elveszítették az állásukat.) Vö. minderről: Karády Viktor 2002.

történészpálya, mint elsősorban tanári pálya a nagy részben a történelmi keresztény felekezetek által fenntartott iskolarendszerben, illetve a mind egyértelműbben antiszemita beállítottságú tanügyigazgatás befolyása alatt nem tűnik ideális munkahelynek a zsidók számára. A lakossági arányhoz képest a bölcészek körében hasonló felülreprezentációt mutató evangélikusok is valamivel kevésbé vannak jelen a történészek körében, de a különbség itt sokkal kisebb: míg a zsidóknál a felülreprezentáció alulreprezentációvá változik, addig az evangélikusoknál a felülreprezentáció megmarad. Az evangélikus népesség általános modernitása elegendő ahhoz, hogy a többi bölcész pályát – elsősorban a modern nyelveket – jobban preferálja, mint a bölcészkart általában, de az evangélikus iskolarendszer kvázi túlfeljlettsége mellett a történelem szakos tanári pálya is kecsesgató.

A magyar társadalom két legradicionalisabb és az iskolázottságban általában alulreprezentációt mutató aggregációját a görög katolikust és a reformátust jellemzi, hogy *inkább lesznek történészek, mint másféle bölcészek.*

A bölcészkarri beiratkozási anyakönyvek közvetlen utalást nem tartalmaznak a diákok etnikai háttérére, de a névjellegük elemzése lehetséges. Sokat vitatott, de statisztikailag eredményesnek bizonyuló módszer a magyar, német, szláv, román és egyéb névjellegűek szétválasztása. Természetesen ez az adat *az egyének* etnikai tudatállapotáról semmilyen információt nem ad, de statisztikai értelemben arról mindenképpen informál, hogy a család nem tartotta indokoltnak, hogy az igen széleskörű névmagyarosítási mozgalomban részt vegyen. Ebből persze az is következik, hogy a magyar nevék között szétválaszthatatlanul összekeveredtek azok, akiknek „eleve” (azaz nem tudjuk mióta) magyar nevük volt, s akik esetében a család még egy-két nemzedékkel ezelőtt is nem magyar jellegű nevet viselt. (Vö: Karády Viktor 2001)

A hagyományosan modernebbnek, erősebben polgárosultnak számító etnikai háttérrel rendelkezők, azaz a németek a többi bölcésznél kevésbé képviseltetik magukat a történészek között, hiszen míg a német névjellegűek az összes bölcész 17%-át, addig a történészeknek csak a 12%-át tették ki.

A társadalmi háttért mutató változók tehát azt mutatják, hogy a modernebb, iskolázottabb, polgárosultabb csoportok – amiképpen az oktatási rendszer egészében, úgy a bölcészek és a történészek körében is – felülreprezentáltak, de felülreprezentációjuk a történészek vonatkozásában *szisztematikusan kisebb*, mint a bölcészek vonatkozásában. Egyetlen jelzés tér el a fenti képtől: a zsidók a numerus clausus viszonyai között ugyan felülreprezentáltak maradnak a bölcészek között, de *ki-fejezetten alulreprezentáltak a történészek körében.*

A felekezeti háttérrel célszerű a névjelleggel kombináltan is megvizsgálni.

8. táblázat: A történészdiplomások és az összes bölcsészdiplomás felekezeti-etnikai háttere (%)

	<i>Történész (N=1823)</i>	<i>Összes bölcsész (N= 9162)</i>	<i>Reprezentáció</i>
Katolikus magyar	39	36	1,09
Katolikus német	8	10	0,82
Katolikus szlovák	12	11	1,07
Református	24	20	1,22
Evangélikus magyar	4	4	0,98
Evangélikus német	2	2	0,71
Evangélikus szlovák	2	2	0,94
Izraelita magyar	1	4	0,30
Izraelita német	2	5	0,37
Egyéb ismeretlen	6	6	1,00

A „német” névjelleg a katolikusokon és evangélikusokon belül egyaránt fokozza a történészek relatív alulreprezentációját, a zsidókon belül viszont csökkenti – szoros összefüggésben azzal, hogy a zsidóknál a modernitás a névmagyarosítással összekapcsolódik. *Mind egyik felekezeti csoporton belül a vélelmezhetően kevésbé modern csoportok mentek történésznek.*

Összességében tehát megállapíthatjuk: a történelem szakos diploma mind az egyszerű, mind kombinált társadalmi mutatók szerint kevésbé elitjellegű, mint a bölcsészdiploma általában.

A Századok publikálói köre

Ha az alkotó történész definíciónk egyikét, a *Századok* alkotói körét vetjük össze a bölcsésznépességgel, azonnal világossá válik, hogy „a történészdiplomások” egy nagyon erősen megosztott szakmai csoportnak alkotnak. *A Századokban publikálók között ugyanolyan valószínűséggel találunk történelem szakos diplomával rendelkezőket, mint nem történelem szakosakat.* Az egyszerű – tehát doktorátussal meg nem erősített történelemtanári diploma –, melyet a Horthy korszakban több mint ezren szereztek meg, alig másfél százalékban vezetett a *Századokban* való publikáláshoz, s e publikáló töredéknek is kétharmada a csak „néhányszor publikálók” közé tartozott. A doktoráltak – ahogy ez várható is – jóval magasabb arányban fordulnak elő a szerzők között, egyhatodik publikált, s a publikálók harmada 15 alkalomnál gyakrabban, mondhatni rendszeresen tűnt fel a központi történész folyóiratban. Megjegyzendő, hogy a doktori fokozattal rendelkezők körén belül azok, akik tanári fokozatot is szereztek, hasonlóan állnak, „a kettős karrier” lehetősége pusztán a leggyakoribb publikálásban veti őket vissza a doktoráló társakhoz képest.

9. táblázat: A Századokban publikáló történészek tudományos aktivitása diplomatípus szerint (%)

	<i>nem történész</i> (N=7340)	<i>Történész</i>		
		<i>csak tanár</i> (N=1061)	<i>Csak doktor</i> (N=326)	<i>tanár és doktor</i> (N=350)
nem publikált	98,7	98,4	85,0	86,6
1-6 közleményt	1,1	1,1	8,3	8,4
7-14 közleményt	0,1	0,2	1,8	1,5
15-nél több közleményt	0,1	0,3	4,9	3,5
	100	100	100	100

Ezek az adatok legalább három legenda cáfolatára alkalmasak:

- Az egyik legenda a „tudós tanár” figurájának elterjedtsége. A tanárok folytattak ugyan tudományos aktivitást, de a központi tudományos elitbe csak töredékük jut be.
- A másik közhiedelem – vagy inkább közérzület – a szakmában, hogy régen a történészdoktorátusok színvonala igen magas volt. A tények ezzel szemben azt mutatják, hogy a doktoráltak több mint négyötöde sem doktorijával, sem más alkotásával¹⁴ nem került be a központi tudományos folyóirat szerzőinek sorába.
- A harmadik közhiedelem, hogy a tanári és tudományos pálya képzésének kiválasztottsága jól tesz a tudományos színvonalnak.

A Századokban publikáló történészek nemi hovatartozása az elit erős maskulin jellegét mutatja, a 80%-os férfi részvétel 1,34-szeres férfi felülreprezentációt jelent, mármint az eredeti történészdiplomás nemi arányokhoz képest. A doktori végzettségű családokból származók 1,33-szor, az egyéb diplomás családokból érkezők 1,6-szor felülreprezentáltak a publikálók között. Ez azt jelenti, hogy míg a történészdiploma megszerzésére már a középiskolai végzettség (tehát pl. tanítói vagy tisztviselői családi háttér) is predesztinált, a publikáló történészek jellegzetesen második generációs diplomások, s a budapestiek már majd kétszeresen felülreprezentáltak az összes történészhez képest.

Messze legnagyobb felülreprezentációt a magyar névjellegű zsidók, majd tőlük erősen lemaradva a német névjellegű evangélikusok mutatják, de másfélszeresenél nagyobb a német névjellegű zsidók és a magyar névjellegű evangélikusok képviseltettsége is. Azaz: a Századokban való publikálás „helyreállítja” az iskolarendszer szabad, numerus claususszal nem akadályozott szektoraiban érvényesülő „kiválósági” sorrendet. Még az is pontosan egybevág a szokásos kiválósági, illetve felülreprezentációs megfigyelésekkel, hogy a magyar katolikus illetve a református népesség az átlagos körül mozog, s ezen belül a katolikusok kissé jobban állnak,

¹⁴ Egyelőre nem különítettük el, hogy valaki fajsúlyos tanulmánnyal, vagy kisebb közleménnyel, könyvismertetéssel jelent meg a Századokban.

10. táblázat: A Századokban publikáló történészek és az összes történészdiplomás felekezeti-etnikai háttere (%)

	<i>Publikálók (N=122)</i>	<i>Összes történész (N=1823)</i>	<i>Reprezentáció</i>
Katolikus magyar	39	39	1,01
Katolikus német	7	8	0,78
Katolikus más	10	12	0,83
Református	23	24	0,95
Evangélikus magyar	7	4	1,67
Evangélikus német	3	2	2,14
Evangélikus más	2	2	0,81
Izraelita magyar	4	1	3,41
Izraelita más	3	2	1,76
Egyéb ismeretlen	2	6	
	100	100	

illetve, hogy a két nagy szlovák csoport (evangélikus, katolikus) nagyjából egyformán alulreprezentált. A képbe egyedül a katolikus németek alulreprezentációja nem illik – de hát (a publikálók oszlopában) nagyon kis számok alapján számított százalékszámokról van szó, melyben a véletlennek tulajdonképpen még nagyobb szerepe is lehetne.

A történelem szakos népesség és a *Századokban* publikálók összehasonlítása azt mutatja, hogy miközben a történelemtanár mivolt – vélhetőleg a numerus clausus következtében is – a bölcsészek átlagához képest tradicionálisabb, vidékibb, „nemzetibb” csoportoknak nyit utat, addig az alkotó elit önszelekciós mechanizmusai most is, itt is az allogén csoportok fölényét mutatják.

Irodalomjegyzék

- Angelusz Róbert – Bukodi Erzsébet – Falussy Béla – Tardos Róbert: Akadémiai fokozattal rendelkeznek. *Magyar tudomány*, 1999. (44. évf.) 4. 424, 432.
- Bíró (2002) Bíró Zsuzsanna: Tanárok a 2002/2003-as tanévben. *Educatio*, 2002/Nyár, 293-301.
- Bíró–Nagy (2007) Bíró Zsuzsanna Hanna – Nagy Péter Tibor: Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. *Educatio*, 2007/4.
- Bourdieu(1978) Bourdieu, Pierre: Rekonverziós stratégiák. In *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, 1978.
- Erős (2000) Erős Vilmos: Mit jelent a történetírás-történet, és miért írunk ilyet? *Aetas*, 2000/4.
- Csákó Mihály (1998): Belépés a felsőoktatásba. Lásd: ftp://ftp.oki.hu/jka2k_hatter/04_felv.pdf
- Ferge (1972) Ferge Zsuzsa – Gászó Ferenc – Háber Judit – Tánczos Gábor – Várhegyi György: *A pedagógusok helyzete és munkája*. (MTA Szociológiai Kutató Intézet és Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata) Budapest, 1972, Kézirat.

- Ferge (1978) Ferge Zsuzsa: Pedagógusok 3–168. In Huszár Tibor szerk.: *Értelmisségek, diplomások, szellemi munkások*. Budapest, 1978 Kossuth Kiadó, Szociológiai tanulmányok.
- Glatz (1980) Glatz Ferenc: *Történetíró és politika. Szekfü, Steier, Thim, Miskolczy felfogása nemzetről és államról*. Budapest, 1980, Akadémiai Kiadó.
- Glatz (1990) Glatz Ferenc: Újkorkutatás és forráskiadás. In Uő.: *Történetírás – korszakváltásban. Tanulmányok*. Budapest, 1990, 231–246.
- Gunst (2000) Gunst Péter: *A magyar történetírás története*. Debrecen, 2000, Csokonai Kiadó.
- Hajnal István: Történelem és szociológia. *Századok*, /1939/ 73/1. 1–32, 73/2. 137–166. [újra: In Hajnal I.: *Technika, művelődés. Tanulmányok*. Budapest, 1993. História – MTA TtI, História Könyvtár. Monográfiák 2. 161–204.]
- Karády (2000) Karády Viktor: *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek, 1876–1945. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Budapest, 2000, Replika Kőr.
- Tagnévsor: Magyar Történelmi Társulat tagnévsora (*Századok* melléklet, 1967).
- Karády (2000a) Karády Viktor: *Felekezeti, tanulmányi kitűnőség és szakmai stratégia. Az érettségizettek pályaválasztása a dualista kor végén. „Festschrift” Nagy Zsuzsa*. Debrecen (Hongrie), 2000, Debrecen University Press. 124–145.
- Karády (2001): *Mennyire volt «magyar» a honi értelmiség a századfordulón? Filozófia és kultúra. Írások a magyar művelődéstörténet köréből*. Szerk.: Lackó Miklós, Budapest, 1991, MTA Történettudományi Intézete. 203–236.
- Karády Viktor (1992): Az Eötvös Kollégium és l’Ecole Normale Supérieure 1900. In *Új Pedagógiai Szemle*, 92/1. 70–84.
- Karády Viktor – Valter Csilla (1990): Egy országos vonzaskör? A szegedi főiskola, a polgári iskolai tanárképző diplomásai, 1928–1950. Szeged, Móra Ferenc Múzeum. 123 pages.
- Kriston (1991) Kriston Pál: *A történetírás története*. Budapest, 1991, Tankönyvkiadó Válat.
- Lederer (1969) Lederer Emma: *A magyar polgári történetírás rövid története*. Budapest, 1969, Kossuth Kiadó. 53–58.
- Lukács (2003) Lukács Péter: *Zárójelentés a végzős pedagógushallgatók szociológiai összetétele c. kutatáshoz*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet dokumentáció. 2003.
- Mályusz Elemér: *A magyar történettudomány*. Budapest, é.n. Bolyai Akadémia. 1942.
- Márkus (1963) Márkus László: *A szociáldemokrata történetfelfogás fejlődéséhez*. Budapest, 1963.
- Nagy M (1994) Nagy Mária: *Tanári szakma és professzionalizálódás. Vázlat egy szakma politikátörténetéhez*. [Budapest], 1994, Országos Közoktatási Intézet.
- Pók (1982) Pók Attila (Válog., bevez.): *A Huszadik Század körének történetfelfogása*. Budapest, 1982, Gondolat Könyvkiadó.
- R Várkonyi (1976) R. Várkonyi Ágnes: *A pozitívizmus a magyar történettudományban*. Budapest, 1976.
- R Várkonyi (1973) R. Várkonyi Ágnes: *A pozitívizmus a magyar történetírásban II. A pozitívizmus gyökerei és kibontakozása Magyarországon, 1830–1860*. Budapest, 1973, Akadémiai. Tudománytörténeti tanulmányok. Pamlényi Ervin (szerk.) 6.
- Vardy (1974) Vardy, Bela: *A magyar történettudomány és a szellemtörténeti iskola*. Cleveland, 1974, Árpád Akadémia, OH.
- Vardy (1976) Vardy, S. B.: *Modern Hungarian Historiography*. New York, 1976. East European Monographs.

III.3. KÖZVÉLEMÉNYKUTATÁS

Az oktatás-történet-szociológus különösen gazdag eszköztárral rendelkezik az utolsó 50–70 év oktatástörténetének elemzésekor. A kutatás pillanatában még élő nemzedékek tagjaiból képzett reprezentatív minta tagjai lekérdezhetők úgy iskolázási életútjukról, mint gyermekkori, fiatalkori megfigyeléseikről az iskola, az egyetem világát illetően – de arra is megkérhetjük őket, hogy a neveléstörténeti megismerés előtt legzártabb szféra a családi nevelés kérdéseiről szóljanak. A példánkban bemutatott kutatás során a megkérdezettek az ötvenes évek budapesti világnézeti nevelésének helyzetét idézték fel.

A gyermekkori vallásos nevelés megismerése céljából a 90-es évek eleje óta a Mónus Illés Alapítvánnyal együttműködve két felmérést is végeztünk. Az egyik felmérés során az 1940 és 1950 között született, jelenleg Budapesten élő személyek köréből vett – véletlen (iskolázottság és nem szerint reprezentatívra korrigált) – mintát kérdeztünk a gyermekkorukban őket ért világnézeti nevelésről. (MIA1) A másik felmérés során a jelenleg doktori fokozattal rendelkező budapestiek és pest-megyeiek körében – hasonló korcsoportnál – végeztünk hasonló felmérést. (MIA2)¹⁵ Mindkét felmérésben a következő kérdések utaltak a világnézeti nevelésre: Bejegyezték-e a kérdezettet?, A kérdezett apja/anyja milyen gyakorisággal járt templomba? Járatták-e a kérdezettet iskolai illetve templomi hittanra, gyermekmisére/istentiszteletre? Mai megítélése szerint vallásosan nevelték-e?

A MIA1 felmérés visszaemlékezői a budapesti „átlagról” adhatnak elfogadható képet. Ugyanis ha a jelenlegi véletlen mintából leválogatjuk azokat, akik gyermekkorukat Budapesten töltötték, több száz adathoz jutunk a korabeli budapesti szülőkorú népességről, a korabeli vallásos nevelésről. A vizsgált nemzedék *neveltetése* felől nézve a dolog még „reprezentatív” is. Ha arról akarnánk kijelentést tenni, hogy a korabeli középnezedékhez tartozó budapesti munkások menyire *nevelték* vallásosan gyerekeiket, akkor némi súlyozással juthatunk reprezentatív számokhoz.¹⁶

¹⁵ Az első felmérés célja kifejezetten az volt, hogy azokkal készítsünk interjúkat, akik az 1950-s években voltak tízévesek. A másik felmérésben – nyilvánvalóan – a fővárosi (illetve agglomerációban élő) doktori címmel rendelkezők (orvosok, jogászok, tudósok) életpályarekonstrukciója volt a cél, s ennek sajátos „melléktermékeként” sikerült beletennünk néhány a világnézeti nevelésre vonatkozó kérdést, s természetesen e népességből is le tudjuk választani az 1940 és 1950 között születetteket, hogy az ötvenes évekbeli tízéves korukra vonatkozó válaszokat vizsgálhassunk meg.

¹⁶ Az egykori gyerekek közül vettünk véletlen mintát, s ebből a Budapesten született mai budapesti lakosok almintáját alkottuk meg. Ők ötvenes évekbeli, akkor középnezedékhez tartozó budapesti szülők gyerekevelési szokásaira, illetve spontán szocializációs tevékeny-

A MIAI felmérés kérdezettjeinek viszonylag nagy létszámú érettségizett csoportja beszámolóí alapján, az előző felmérésből megismert, „kevésbé iskolázott és munkásszülők” csoportot differenciálhatjuk. Megragadhatjuk azokat, akiknek intellektuális potenciálja, családi ambíciója – az adott történelmi körülmények között – legalább egylépcsős mobilitásra készítette gyermekeiket.

Ugyanezen a módon kísérletet tehetünk a munkásoknál/iskolázatlanoknál kisebb szülőcsoportok (pl. a középrétegek) differenciálására: megkülönböztetve azokat, akik „legalábbis szinten maradtak”, s azokat, akiket az 1949-s rendszerváltás any-

ségére emlékezhetnek vissza, amikor szüleikről kérdezik őket. A korabeli középnemzedék tagjainak azonban nem egyenletes esélye van arra, hogy „bekerülhessenek a mintába” (magyarán: visszaemlékezzen rájuk valaki), hiszen akinek egyetlen gyereke volt annak negyedakkora esélye van, hogy valaki olyat találjunk, aki éppen az ő szokásaira emlékszik, mint akinek négy gyereke volt. Minél több gyereke volt valakinek, annál nagyobb eséllyel emlékszik éppen rá vissza valaki. Hogy az akkori középnemzedéki szülőkre mégis valamennyire reprezentatív legyen a felmérésünk, adatbázisunkat súlyozni kell, mégpedig gyerekszámuk reciprokával. Ez a szám úgy számítható ki, hogy $WEIGHT = 1/(a \text{ megkérdezett testvéreinek száma } 1)$ (azaz maga a kérdezett). Így az egygyermekes apák egyszeres szorzóval, a kétgyermekes apák 0,5-ös szorzóval, a háromgyermekes apák 0,33-as szorzóval kerülhetnek beszámításra. Ha kérdésünk pl. úgy szól, hogy az x rétegbe tartozók milyen arányban mutatták a heti templomba járás példáját gyermeküknek, az így súlyozott adatbázist kell használnunk. Ez a belátás tulajdonképpen átalakítja a társadalmi mobilitásról szóló megfontolásokat is. Ha azt kérdezzük, hogy a jelenlegi értelmiségiek milyen arányban származnak munkáscsaládokból, akkor a súlyozatlan mintát kell használnunk (hiszen a mai értelmiségiekre nézve a minta reprezentatív), ha viszont azt kérdezzük, hogy a korabeli munkások közül milyen arányban találunk olyanokat, aki értelmiségit „csinált” a gyerekeiből, akkor a súlyozott mintát kell használnunk. Ezt az utóbbi átszámítást a mobilitás-vizsgálatok sehol a világon nem végzik el, pedig nyilvánvalóan jelentős eredménykülönbségekhez juthatnának. Bonyolultabb megoldáshoz kell folyamodnunk, ha nem a vallásos nevelés és neveltetés kérdését tennénk fel, hanem a mindenkori teljes középnemzedék templomba járási gyakoriságáról akarnánk képet nyerni. Ez esetben nem hanyagolhatjuk el azokat sem, akiknek nem volt gyereke. A közelítő megoldás a következő eljárás lehet: 1. Egy adatbázisból megállapítjuk, hogy manapság a mintába került idősebb gyermektelenek templomba járási gyakorisága átlagosan a mintába került hasonlóan korú egygyermekesekhez áll legközelebb, mert a többgyermekesek – azonos társadalmi csoporton belül – átlagosan gyakoribb templomba járók. 2. Feltételezzük, hogy ez régebben, a vizsgált időszakban is így volt. 3. Demográfiai adatok alapján megállapítjuk, hogy a gyermektelenek és az egygyermekesek együttes száma hogyan aránylik az egygyermekesekhez, ez az (egynél valamivel nagyobb) szám legyen N . 4. Ezután új súlyt alkotunk: $WEIGHT_1 = WEIGHT$ ha a megkérdezettnek vannak testvérei, viszont $WEIGHT_1 = WEIGHT * N$, ha nincsenek. S mivel testvér nélkül felöltöttek esetében $WEIGHT = 1$ -gyel, $WEIGHT_1$ az ő esetükben egyenlő lesz N -nel. Azaz: a korabeli egygyermekeseket úgy vesszük számításba, hogy „képviselhesék” gyermektelen nemzedéktársaikat is. Utóbbi eljárást lehet úgy finomítani, hogy évtizedenként külön-külön állapítjuk meg, hogy a gyermektelenek és az egygyermekesek együttes száma hogyan aránylik az egygyermekesekhez, s ezek (az 1-nél minden esetben valamivel nagyobb) számok legyenek N_1, N_2, N_3 stb. Marmost, ha $WEIGHT_1$ kiszámítása céljából az egyes évtizedekhez tartozó $WEIGHT$ -et minden „testvértelen” esetben átváltoztatjuk a korábban egységes 1-es értékről N_1, N_2, N_3 -ra, olyan közel jutunk az eredeti társadalmi csoport leírásához, mint soha semmilyen más módszer esetén. E felismerés helyességében és jelentőségében Csákó Mihállyal való konzultáció – köszönet érte – erősített meg. Egy külön módszertani tanulmány van készülöben erről.

nyira megviselt, hogy gyerekeik nemcsak átmenetileg¹⁷, de tartósan kikerültek a középrétegből.

A MIA1 felmérés kérdezettjeinek szerény létszámú diplomázott csoportja be- számolóit alapján, az előző felmérésből megismert „kevésbé iskolázott és munkás” csoportot is, meg alsó-középrétegbeli csoportot tovább differenciálhatjuk. Megragadhatjuk azokat, akiknek intellektuális potenciálja, családi ambíciója – az adott történelmi körülmények között – még arra is elég volt, hogy az új értelmiségi tömegszakmákba – tanító, mérnök stb. – besegítsék gyermekeiket.

További differenciálási lehetőség, hogy ezeket a foglalkozási-iskolázottsági szülő csoportokat gyermekük későbbi karrierjétől függetlenül is ellátjuk egy bizonyos mobilitási *potenciállal*, mobilitási potenciálként definiálva az apa (a megkérdezett felől nézve: nagyapa) foglalkozási/iskolázottsági csoportjához képesti elmozdulást, illetve párválasztást – a megkérdezett felől nézve az apa és anya iskolázottsági/foglalkozási státusza, származása, vélhető hozott vagyona közötti különbség nagyságrendjét.

Azt mondhatjuk tehát, hogy először a foglalkozási/iskolázottsági mutatók által definiált csoportokhoz rendelhetünk hozzá egy-egy vallásossági mutatót, azután ezeket a csoportokat tovább differenciálhatjuk vélelmezhető kulturális tőkék, mobilitási habitusuk alapján.

A MIA2 felmérés – mely tehát a jelenleg doktori címmel rendelkezők emlékeire kérdez rá – eredményeit a megkérdezettek apáinak státusza szerint érdemes feldarabolni. A „munkás” illetve „elemi iskolai végzettségű” apákat leválasztva és ismételtén megvizsgálva a munkások és iskolázatlanok *legambiciózusabb, legszűkebb csoportjai* körében jellegzetes vallási, illetve vallásos nevelési viszonyok megragadását kísérelhetjük meg.

A MIA2 felmérés nem reprezentatív egyetlen *korabeli* társadalmi csoportra sem, de a mobilitás természeténél fogva *elég nagy számban* mutat be – az összes többi mintában csak kis számban előforduló – kifejezetten magasan iskolázott családokat. (Ha ugyanis tudjuk, hogy orvosnak, jogásznak, tudományos kutatónak mindig is a magasabban iskolázott, magasabb beosztású, vagy rétegükhöz képest valamilyen speciális kulturális tőkével rendelkezők küldhették leginkább gyerekeiket, akkor gyakorlatilag bizonyos, hogy a jelenlegi doktorokat szüleikről kérdezve bőséges adatokhoz juthatunk az egykori felsőbb csoportokról.)

A jelenlegi doktorok mintát nem pusztán a szülők foglalkozása és iskolázottsága szerint érdemes „darabolni”. A jelenlegi doktorok két legnépesebb rétege a jogászoké és az orvosoké: az ő visszaemlékezéseik kitűnően megjelenítik azt a két családtypust, mely részben „hatalmi”, részben „szakértelmiségi” pályára küldi gyermekeit.

E két saját felmérésen kívül még két olyan – mintegy tizenöt éves – közvélemény-kutatást ismerünk, melyből adatokat nyerhetünk az ötvenes évek világnézeti

¹⁷ A kisvárosi társadalmak 1980-as évekbeli elemzése azt mutatja, hogy a származási okokból szegregálódott, gimnáziumba, egyetemre nem engedett egykori elitgyerekek később, nyilván esti vagy levelező oktatás igénybevételével, a származási kvóta eltörlését kihasználva visszaküzdötték magukat az elitbe. Ez a lehetőség még inkább aláhúzza a „kései visszatérő” s a „tartósan lecsúszó” családok közötti különbségeket.

neveléséről. (TÁRKI¹⁸) Mindkét közvélemény-kutatás adatbázisa – a készítők szíveségének köszönhetően – rendelkezésünkre áll. Természetesen e kutatásokban – mivel nem egy generációt vettek célba – sokkal kisebb elemszámmal fordulnak elő az ötvenes években szocializáltak. Így e kutatásokat nem „makroadatok” bemutatására érdemes használni: a nagy kategóriák vonatkozásában saját (a korcsoportra és területi csoportra vonatkozóan magasabb elemszámú) felméréseink (lásd feljebb MIA1) ugyanis mindenképpen biztosabb alapot nyújtanak. Ezek a TÁRKI kutatások azonban számos olyan kérdést is feltettek a gyerekkori viszonyokról, melyek részletesebb, finomabb kép bemutatását teszik lehetővé, pl. hogy az egyes csoportokon belül az életszínvonal, vagy a kulturális fogyasztás miképpen érinti a templomba járási gyakoriságot. Ez legalább jelzésszerűen lehetővé teszi a kialakított makrocsoportok tovább differenciálását.¹⁹

Mindezen lehetőségek közül ebben a tanulmányban az utolsóként kifejtett „empirikus-visszaemlékezések” néhány adatát használjuk fel – előre tudva, hogy az ezen adatbázisok végigelemzése is szétfeszítené e tanulmány kereteit.

Visszaemlékezések az ötvenes évek budapesti szülőtársadalmának templomba járási gyakoriságára

A „MIA1” esetében a megkérdezettek többek között arra emlékeztek vissza, hogy tíz éves korukban milyen gyakran jártak a szüleik templomba. Ennek segítségével viszonylag széles skálán tudjuk elhelyezni a templomba járási gyakoriságot, hiszen amikor kisebb társadalmi csoportokat jellemzünk, kénytelenek vagyunk nagyobb

¹⁸ A háromezres elemszámú 1992-es mobilitás-kutatást Sági Matild és Róbert Péter készítette.

¹⁹ Az empirikus megközelítés kiegészítési lehetőségét egy sajátos módszertani megfontolás jelenti. Az egyes generációk vallásos neveltetésének és felnőttkori vallásosságának viszonylag szoros összefüggését a vallásszociológia számos kitűnő képviselője, pl. Szántó János is igazolta. (Szántó 1994, 1997) Végső soron tehát, azokból a közvélemény-kutatásokból, melyek a gyerekkori vallásos neveltetésre nem, de a mai vallásosságra rákérdeznek, elég nagy valószínűséggel lehet következtetni gyermekkori vallásos neveltetésre. A különböző mértékben vallásos (statisztikai értelemben tehát: átlagosan különböző mértékben vallásosan nevelt) emberek mai véleményei és viszonyai áttételesen arról is információval szolgálnak, hogy az egykori vallásos nevelés egy-egy generáció esetében milyen összefüggésben áll mai véleményekkel. Ennek következtében bármilyen olyan adatbázis, amelyből leválogathatóak az 1940 és 1950 között született emberek, s amelyből információ nyerhető egyfelől e személyek vallásosságáról, másfelől bármely kérdésben elfoglalt nézeteikről illetve viszonyaikról, objektíve információkkal szolgál az ötvenes évek vallásos neveléséről. Nem tételes és pontos százalékban megnevezhető információkkal, de valószínűségi információkkal. Hasonlóképpen: ha a kisebb adatbázisok alapján van egy viszonyszámunk arról, hogy az ötvenes években szülői korban lévőek a felvétel időpontjában mennyire vallásosak, illetve, hogy az ebben az időpontban neveltek szüleik generációjának milyen mértékű vallásosságára emlékeznek vissza, nagyságrendi becslést tesz lehetővé arra nézvést, hogy az életkor növekedése egy-egy generációban egy-egy társadalmi csoportban eredményezte-e „vallásosság változást”. Ha ugyanis ez a változás szisztematikus mértékű, akkor tulajdonképpen bármely mai adatbázis alapján becslést végezhetünk arra, hogy az adatbázisban szereplők, amikor „szülő korban voltak” milyen mértékben gyakorolták vallásukat.

világnézeti csoportokat megnevezni, s fordítva, ha részletesen – mintegy skálával – írjuk le a világnézeti csoportokat, általában csak nagyobb, összevont foglalkozási és iskolázottsági csoportokat rendelhetünk hozzájuk.

Amikor kettébontjuk a társadalmat vallásos és szekuláris blokkra, akkor az évente néhányszor (más megfogalmazásban: ünnepeken) templomba járókat és az ennél szorgalmasabb templomba járókat soroljuk a *vallásos* blokkhoz. Az ennél ritkábban és a sosem templomba járókat soroljuk a *szekuláris* blokkhoz. Az ünnepeken történő templomba járás ugyanis még jelent bizonyos rendszerességet, az egyházi társadalomba való némi integráltságot, az ennél ritkábban történő templomba járás viszont egyházi értelemben már semmit nem jelent. Válaszolás-lélektanilag egyébként is arról van szó, hogy egy szélsőséges alternatívákat is felvonultató szentitív kérdésnél a „soha” válasz viszonylag nehezen születik meg, amit az mutat, hogy amikor (más kérdőívekben) a „ritkábban, mint évente” válaszlehetőség létezik, akkor az jelentős részben „átveszi” az „évente” kategória funkcióját egyes válaszadói csoportoknál.

Időnként szükség mutatkozik a szekulárison belül a *nem hívő* kategória elkülönítésére. Ez esetben csak azok kerülnek ide, akik sosem járnak templomba. (Ez esetben figyelmen kívül hagyjuk azt, hogy a templomba sosem járók sem tekinthetők mind ateistának vagy nem hívőnek, s hogy a templomba járók között is találhatunk ateistákat.)

Időnként szükség mutatkozik a vallásos csoporton belül az egyházas kategória használatára. dichotómia szembeállítására. Fő szabályként a hetente vagy annál gyakrabban templomba járókat tekintjük, nevezzük egyházasnak. Erre Budapesten azért van inkább módunk, mint az országos adatbázisokat használó kutatásoknál, mert a lakosság nagy többsége katolikus háttérű, s e felekezetenél a heti templomba járás valóban norma, míg a protestánsoknál ez nem feltétele az egyházas viselkedésnek.

A budapesti apák templomba járásának legfontosabb társadalmi összefüggései az 1950-es években

Ha az általunk kiválasztott két korszakot – a harmincas és ötvenes éveket – összehasonlítjuk, akkor a templomba járás gyakoriságának változásáról alapvetően kétféle dolgot mondhatunk: *mennyire változott* az meg a szülői társadalom egészében, azaz ha a diák körülnézett az „ismerősök körében”, a „városban”, az „osztálytársak között”, mennyire láthatta tipikusnak vagy atipikusnak saját szülei viselkedését, illetve azt, hogy az egyes társadalmi csoportokhoz *milyen csoportspecifikus* templomba járási gyakoriságok „rendelődnek hozzá”.

1. táblázat. Milyen gyakran járt az apa templomba, amikor Ön tízéves volt?

	<i>Eset</i>	<i>%</i>	<i>valós%</i>	<i>Kumulatív%</i>
0 soha	215	36,8	40,2	40,2
1 évente	70	12,0	13,1	53,3
2 évente néhányszor	133	22,8	24,9	78,1
3 havonta néhányszor	55	9,4	10,3	88,4
4 hetente	62	10,6	11,6	100,0
Összesen	535	91,6	100,0	
Hiányzó	49	8,4		
Mindössze	584	100,0		

(MIA1)

A főváros szülőnépességében tehát domináltak a templomba sosem járók, akik a népesség több mint harmadát tették ki, ezzel szemben a másik végponton az egyházasak, a megfigyeltek alig tizedét tették ki. Ez azt jelenti, hogy a Horthy-korszakbelihez képest²⁰ az évi templomba járó csoportból mintegy 5% a templomba sosem járók közé „csoportosult át”, az egyházas blokk pedig mintegy felét elveszítette, s elsősorban az ünnepi templomba járók csoportja növekedett meg. *Ez az intézményes vallásosság, illetve a vallásosság, mint konvenció visszaszorulását jelzi.* (A templomba sosem járás felvállalhatóbbá vált, s a heti templomba járás erősen normatív viselkedése ünnepnapivá alakult.)

Történt ez annak ellenére, hogy Budapesten megjelent a vidékről frissen betelepültek rétege.

Vizsgáljuk meg tehát, hogy az egyes szülő-csoportok²¹ milyen mértékben járnak templomba.

²⁰ A „terjedelemfaló” táblázatok helyett számos adatot csak magában az interpretáló szövegben találhat meg az olvasó. A teljes táblázatanyag megtalálható a <http://www.nagypetertibor.uni.hu> honlapon, vagy annak megszűnése esetén e honlap-névre rákeresve a Magyar Elektronikus Könyvtárban vagy a világháló valamely másik pontján.

²¹ Az ötvenes években tizenéves gyerekek szülei esetében az iskolázottsági-társadalmi csoportok kialakítása nem könnyű feladat. A harmincas évekre kialakított csoportosítási gyakorlat éppoly aggályos lehet, mint a Kádár-korszak vége felé (annak társadalmára) kialakított kategóriarendszer. Az első probléma, hogy az 1945 előtt tizenéves emberek és az ötvenes években tizenéves emberek apjuk iskolázottságára eltérő érvényességgel emlékeznek vissza. A korábbi generáció esetében, amikor „nyolc általános” értéket találunk, szinte biztos, hogy négy polgáris végzettségről van szó. (Mint tudjuk ez Budapesten igen kiterjedt volt az 1910 után született nemzedékben.) A szakmunkásképző pedig nyilvánvalóan régi (hat elemre, polgárra épülő) tanonciskolai végzettséget jelent. Az újabb generációnál a helyzet bonyolultabb. Először is e generáció már kora gyerekkora óta a nyolc osztályos általános iskoláról, mint normáról hall. E csoportban az emlékezet nyilván „rámozdul” a nyolc általános választárváltására – ha nem tudja pontosan, hány osztályt végzett apja, csak annyit akar mondani, hogy kvázi a normának, a minimumnak megfelelt, nem volt deviáns stb., ezért akkor is a „nyolc általánost” választja, ha az igazság éppen a hat elemi lenne. További torzító körülmény, hogy az apák nemzedékében sokan már intragenerációs mobilitás keretében végeztek el az általános iskolát. Azaz „a nyolc általánost végzett” csoport azokat is tartalmazza, akik 1946 előtt polgárit végeztek, s azokat is akik már felnőttként 1945 után iratkoztak be az

ISKOLÁZOTSÁG

Elsőként az iskolázottsági tengely és a templomba járási gyakoriság összefüggését vizsgáljuk.

A nyolc osztálynál kevesebbet végeztek, akik a mintánkban a szülő társadalom egyötödét jelentették, és a nyolc általánost/négy polgárit végeztek, akik mintegy 17%-ot, egyaránt 54-55%-ban nem jártak templomba. Ez az arány az évente legfeljebb egyszer járókkal együtt egyaránt mintegy 60%-ra nő.

A társadalomnak az a negyede, akikre gyermekiék úgy emlékeztek, mintha szakmunkásképzőt végeztek volna – noha ez nyilvánvalóan lehetetlen, hiszen szakmunkásképző akkor még nem működött, de a csoport azért megragadható, a tanonciskolákat elvégzett képzett munkásokról van szó – ennél még szekularizáltabbak. Igaz ugyan, hogy csak 47%-ukról mondható, hogy sosem járt templomba, de ez az évente egyszer járókkal együtt hetven százalékra nő. (Az ipari középiskolát végzeteknek – akik kevesen voltak – kb. a fele volt szekularizált.) (MIA1) Bizton elmondhatjuk tehát, hogy *a szakmunkásság relatíve erős szekularizáltsága nem csak arra az időszakra – azaz az 1970-es évek és napjaink közötti időszakra – jellemző, amikor ezt a vallásszociológusok mérni tudják, hanem lényegesen korábbi fejlemény. Mi több, azt is elmondhatjuk, hogy nem a szocialista nagyipari közegben folyó ideológiai befolyásolás tette őket szekularizálttá.*

Éles fordulatot a gimnáziumot végzetteknel érzékelhetünk. E csoportba a szülőnépesség tizede tartozik. Itt mind a sosem járó, mind az évente egyszer járó csoportban az apák 14-15%-át találjuk. A főiskolát végzettek csoportja ennél csak némileg szekularizáltabb, 16-17%-kal a két csoportban. Az egyetemet végzetteknel a szekularizáció mintha lényegesen magasabb lenne: 28-29%-uk található a két szekularizált csoportban. (MIA1)

Ha pusztán ezeket az adatokat látjuk, azt mondhatjuk, hogy az alsóbb iskolázottsági csoportok közül Budapest hagyományos szekularizált csoportja a szakmunkásság és az új rendszer elitje az értelmiség egyetemet végzett csoportjai mutattak olyan erős szekuláris nevelő példát gyermekeiknek, hogy a középkorú férfiak nem járnak templomba.

Azt mondhatjuk ugyanakkor, hogy a társadalomnak mind az alsó, mind a felső iskolázottsági csoportjaiban jellemző, hogy azokban a csoportokban, melyeket erős szekularizáció jellemez, *inkább előfordul az erőteljes vallásosság is, azaz a csoportok kétféle húznak: kell tehát találnunk egy másik magyarzó összefüggést.*

Mindenesetre tény, hogy az egyház tanításainak (katolikus esetben) valóban megfelelő heti templomba járás – az egyetemet végzettek kevesebb, mint harmadát, az ennél kevésbé iskolázott – de még a régi rendszer úri rétegének számító réteg alig egyhatedét jellemzi. A társadalom alján, ahol pedig az erősen iskolázatlan cso-

általános iskolába. E generációnál a foglalkozási státusz és iskolázottság sokkal élesebben elválhat, mint az előzőnél és a következőnél. Tisztviselői létből (annak megfelelő végzettséggel) deklasszálódottak, önálló műhelyüket, kereskedésüket kényszerből feladottak növelik a munkásosztály sorait, másfelől felbukkannak a formális iskolai végzettséggel nem legitimált közép, sőt felsővezetők.

portoknak közvetlen okuk nem nagyon lehetett a pártállam elvárásainak való megfelelésre, a férfiak alig huszada volt egyházas. (MIA1)

Annak ellenére így volt ez, hogy ezt a bizonyos alsó csoportot jelentős részben nyilván azok képezték, akik vidékről jöttek fel.

2. táblázat. Az apa iskolai végzettsége és templomba járási gyakorisága

	<i>0 soha</i>	<i>1 évente</i>	<i>2 évente néhány- szor</i>	<i>3 havonta néhány- szor</i>	<i>4 hetente</i>	<i>Össze- sen</i>	<i>N=</i>
1 kevesebb, mint 8 oszt.	55,4%	5,9%	25,7%	6,9%	5,9%	100,0%	101
2 8 ált.	54,5%	6,8%	6,8%	25,0%	6,8%	100,0%	88
3 szak- munkásképző	47,8%	22,4%	17,9%	0,7%	11,2%	100,0%	134
4 szakközépisk.	47,5%		52,5%			100,0%	40
5 gimnázium	14,3%	14,3%	14,3%	42,9%	14,3%	100,0%	49
6 főiskola	16,7%	16,7%	50,0%		16,7%	100,0%	42
7 egyetem	28,6%	28,6%	14,3%		28,6%	100,0%	49
	42,7%	13,9%	22,3%	10,1%	10,9%	100,0%	
	215	70	112	51	55		503

(MIA1)

FOGLALKOZÁS

Ha a foglalkozási beosztást vizsgáljuk, önállóan értelmezendő, tehát az iskolázottsági sorral nem redundáns képet kapunk. Kiderül, hogy az önálló kiségzisztenciák, az önálló iparosok és kereskedők – együtt sem téve ki a szülő-társadalom tizedét – templomlátogatóknak mondhatók. A felső vezetők viszont – igaz 14-en²² vannak összesen – a szekulárisok csoportjába tartoznak, fele-fele arányban a sosem és az évente egyszer templomba menők között. A közép és alsó vezetők, a beosztott érettségizett szellemiek egyaránt kétharmadrészben a szekuláris csoportot erősítik. A szakmunkásoknak és a közvetlen termelésirányítóknak egyaránt mintegy 55%-a tartozik a szekularizált oldalhoz, a betanított munkásoknak ezzel szemben csak egyötöde.

Ugyanakkor – ahogy az iskolázottság mértékéből korábban már következtethetünk – a szakmunkásoknál erősebb a másik véglet is: ott van egytized felett a hetente templomba járók aránya.

Legfeltűnőbb, hogy a beosztott diplomások az egyetlen csoport, melynek kétharmada a vallásos oldalhoz tartozik, sőt 56% heti templomba járó. A heti templomba járás egyharmad részben jellemző az alsó vezetőként jellemzettekre is. (MIA1)

²² Az előző lábjegyzetben jelzett webhelyen nemcsak az itt nem szereplő kereszt táblák láthatók, hanem az itt csak %-okat tartalmazó kereszt táblák abszolút számokat tartalmazó változatai is.

Azt mondhatjuk tehát, hogy *a társadalom alsóbb csoportjaiban a magánszféra kiségzisztenciái maradtak viszonylag nagyobb arányban templomba járó emberek.* (A munkahely tulajdonáról szóló kérdés is ezt támasztja alá. A saját magukat munkáltatóknak 60%-a tartozik a vallásos tömbhöz, ezen belül az ünnepeken templomba járók aránya csak 10%. Az állami alkalmazottaknak viszont a fele vallásos, s ezen belül több mint 27% csak ünnepeken jár templomba.) (MIA1)

A vallásosság megjelenítése – a közhiedelemmel talán ellentétben – nem volt akadály a alsó vagy középvezetővé válásnak sem, a középvezetői státuszban azonban az ember már „jobbán tette”, ha ritkábban járt templomba, a felső vezetők pedig már átkerülnek a szekuláris tömbbe. A diplomások valószínűleg éppen a szerint oszlanak két csoportra vallásossági szempontból, hogy beosztottként vagy valamiféle vezetőként tevékenykednek. A beosztott diplomások számára semmilyen értelemben nem tűnik tilosnak vagy akadályozottnak a templomba járás.

A nagyobb termelő ágazatok között az építőipar volt leginkább szekularizáló hatáshoz: az itt dolgozóknak ugyanis háromnegyede tartozott a szekuláris tömbhöz, sőt kétharmaduk sose ment templomba. Az ipar többi részében, illetve a szolgáltató ágazatokban fele-fele arányban voltak vallásos és szekuláris emberek. (MIA1) Hiába szív föl tehát egy ágazat nagy arányban „fő szabály szerint vallásosabb” vidékieket: a nagy építkezések jellegzetes munkavállalóinak alacsony társadalmi integráltsága nem „hozza” a vidék egyházasabb normavilágát, s a közeg, ahova beilleszkednek, nem a budapesti „nem klasszikus” proletariátus (mely valamennyire azért templomba járó), hanem a munkásszállók lényegében „egyházi befolyástól” mentes világa.

A hatalom és a templomba járás „egymást helytelenítő” mivoltát mutatja, hogy a szellemi foglalkozások jellegzetes „terepei” között *a közigazgatás kétharmad-részt a szekuláris oldalon helyezkedik el.* Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy a pedagógustársadalom több mint fele a heti templomba járó, harmada a havonta néhányszor járók tömbjét erősítette, s kevesebb mint tizedük tartozott a szekularizált tömbhöz. (MIA1) Ez azt jelzi, akárcsak korábban a beosztott diplomásokról tett megállapításunk, hogy a szellemi életben is vannak sajátos helyek, ahol a vallásos – és vallásosságukat vállaló – férfiak továbbra is koncentrálódhatnak. *Az iskola még sokkal inkább magán viseli, hogy a Horthy-korszakban a kifejezetten vallásos (az egyházakat mint munkáltatókat, illetve a keresztény kurzus világnézetű nevelési normáit elfogadó) emberek gyűjtőhelye volt, mintsem azt, hogy a világnézetű forradalom színhelye.*

A beosztottak száma egy olyan rendszerben, ahol az nem szükségképpen függ össze sem az iskolai végzettséggel, se az anyagi helyzettel, önállóan is érdekes mutató. Az egyetlen beosztottal sem rendelkezők 42%-áról mondható el, hogy sosem járt templomba és 11,5%-áról, hogy évente. Azaz – és ezt figyelhetjük meg a különböző kategóriákban is – a beosztottal nem rendelkezők, akik a társadalom 72%-át jelentették, némileg többen voltak még mindig a sosem járók között, mint a beosztottal rendelkezők. Ugyanakkor az évente egyszer járókkal összevonva a két csoport kb. egyenlő méretű.

A másik végpontra a beosztottal rendelkezőket mind a heti, mind a havonta néhányszor járók templomba járás inkább jellemzi, mint a beosztott nélkülieket.

Ha a beosztottal rendelkezést önmagában társadalmihierarchia-tényezőnek tekintjük, azt mondhatnánk, hogy az ötvenes évek minden olyan eleme ellenére, mely a nem hívőségüket deklaráló embereket emelte vezető pozícióba a társadalom nagyobb tömegénél ez nem érzékeltette hatását a hierarchiában.

ÉLETKOR

Az apák életkora – előzetes hipotézis szerint – kétféle értelemben is érinthette templomba járási gyakoriságukat. Egyrészt azért, mert a fiatalabbak életüknek már nagyobb részét töltötték a társadalmi szekularizációt jelentő háború, s 1945 és 1948 között, ha nem is hivatalos, de legitim ateizmus hatása alatt, mint az idősebbek. Másrészt pedig azért, mert a kifejezetten időseknél az idősebb korban pszichológiai okoknál fogva általában előretörő vallásosság érezteti hatását, harmadrészt pedig azért, mert a vallásosság esetleges „eltitkolásának”, a szekuláris viselkedésnek az előnyeit potenciálisan hosszabban élvezhette (az életpálya egészére inkább kihatónak vélhette) egy fiatalabb, mint egy idősebb ember. Az adatokban persze ezeket a hatásokat csak úgy próbálhatjuk szétválasztani, hogy többféleképpen csoportosítjuk az apákat. (A hatásszétválasztás klasszikus matematikai módszerei itt bizonytalanok, mert két lineáris és egy diszkrét változót kell összevetni...) Anélkül, hogy a hosszú kísérletezgetések leírásával terhelnének az olvasót, legyen elég itt az eredmény: akárhogyan csoportosítjuk az apák születési időpontját, azt találjuk, hogy minél később született az apa, annál nagyobb arányban emlékeznek rá úgy, hogy évente vagy sosem járt templomba, miközben a másik végpontra a heti templomba járás valószínűségének csökkenése tapasztalható.

Valószínűleg tehát az ötvenes évek előrehaladtával a korábbi templomba járók is egyre kevésbé látogatták a templomot, de az is igaz, hogy a fiatalabbak kevésbé, mint az idősebbek. (MIA)

A nyilvánvalóan csökkenő represszió ellenére az 1956 utáni időszakban megfigyelt apák látványosan szekularizáltabbak, vallásosságuk pedig kevésbé egyházas, mint a Rákosi-korszakban. Mi több, az idő előrehaladtával növekvő szekularizáció még akkor is érzékelhető, ha a fiatalabb illetve az idősebb apáknál külön is megvizsgáljuk az összefüggést.

11. táblázat. Milyen gyakran járt az apa templomba az ötvenes évek elején és végén

	0 soha	1 évente	2 évente néhányszor	3 havonta néhányszor	4 hetente	N =
1950–1956-os megfigyelés	30,9%	15,1%	30,9%	5,8%	17,3%	278
1957–1960-as megfigyelés	50,2%	10,9%	18,3%	15,2%	5,4%	257
N=	215	70	133	55	62	535
összesen	40,2%	13,1%	24,9%	10,3%	11,6%	100,0%

(MIA1)

12. táblázat. Milyen gyakran járt az apa templomba az ötvenes évek elején és végén – az apák életkorával összevetve

	0 soha	1 évente	2 évente néhányszor	3 havonta néhányszor	4 hetente	N =
1901–1910-ben született apák						
1950–1956-os megfigyelés	8,9%	21,8%	52,4%		16,9%	124
1957–1960-as megfigyelés	12,8%	35,9%	33,3%		17,9%	39
összesen	9,8%	25,2%	47,9%		17,2%	163
1911–1920-ban született apák						
1950–1956-os megfigyelés	40,6%	11,3%	15,8%	12,0%	20,3%	133
1957–1960-as megfigyelés	46,8%	11,3%	27,4%	8,9%	5,6%	124
összesen	43,6%	11,3%	21,4%	10,5%	13,2%	257

(MIA1)

Miután az ötvenes évek második felében még nem számolhatunk a hatvanas évek fogyasztói szocializmusának szekularizációs hatásával²³, az a feltevés adódik, hogy az ötvenes évek elején a templomba járók egy része maga is politikai kódnak használta a templomba járást – annak megjelenítésére, hogy a templomba járó a várhatóan győztes antikommunista forradalom elitjének oldalán áll. Az antikommunista erők közelgő győzelmében 1956 után nem lehetett hinni, sőt 1957 májusára az új hatalom már bizonyos tömegbázist is szerzett.

Az apák templomba járásának *társadalmi összefüggései* után nyilván azt is érdemes megvizsgálnunk, hogy *a vallásos nevelés* egyéb mozzanatai milyen összefüggésben állnak a templomba járási gyakorisággal. Több vallásos nevelési információt is ismerünk: a templomi és iskolai hittanóra járást, a gyermekistentisztelet-látogatást illetve a nevelés vallásos mivoltára történő visszaemlékezést. (MIA1)

AZ APÁK TEMPLOMBA JÁRÁSA ÉS A GYEREK HITTANÓRÁRA JÁRÁSA ÉS „VALLÁSOS NEVELTETÉSE”

A hittanra sehova sem járó gyerekek – a korabeli gyerekek egyötöde – háromnegyede az apja sosem járt templomba, egyötöde évente egyszer, s mindössze 7%-a volt vallásosnak tekinthető. Azaz a hittanból való teljes „kizártság” több mint 90%-ban azoknál a gyerekeknél volt meg, akik apjuktól *amúgy is* a templomba nem járás

²³ Más tanulmányainkban (vö: *Járszalag és aréna*) egyértelműen arra a következtetésre jutottunk, hogy a hatvanas évek szocialista fogyasztói társadalma ugyanazon a módon szekularizált, mint a nyugat-európai fogyasztói társadalom. Ebben teljesen egyetértünk Szántó Jánossal.

mintáját látták. Fordítva viszont: a valamilyen hittanban résztvevők apjának harmada sosem járt templomba, további tizede pedig csak évente. (MIA) Úgy tűnik tehát, hogy a „hittanosok” között sokkal több lát apjától szekuláris viselkedési mintát, mint ahányan a hittanra nem járók közül vallásos viselkedési mintát láthatnak.

A gyermekmisére, gyermek-istentiszteletre sosem, vagy évente járó gyerekek apái kivétel nélkül a teljesen szekularizált csoporthoz tartoztak. Az ennél gyakrabban gyermekmisére járók apái között viszont vagy negyven százaléknyi szekularizáltat (26% templomba sosem járó) találunk. Ez azt jelenti, hogy akárcsak a hittan vonatkozásában, itt is erősebb a gyerekek vallási aktivitásra küldése, mint az apa „saját” vallási aktivitása. Másfelől viszont az 528 apa közül egyetlen egy sincs, aki maga akárcsak a legkisebb mértékig templomba járó lenne és gyerekeit ennek ellenére nem küldené templomba. S még a gyereket havonta néhányszor vagy gyakrabban templomba küldők között is negyven százaléknyi szekulárist találunk. Azaz, ha olyan társadalmi csoportot keresnénk, amelyik maga templomba járó ugyan, de „az iskolán keresztül érvényesülő kommunista világnézeti terror hatására” gyereke vallásos neveléséről lemondana: nem találunk ilyet.

A felvételben olyan kérdés is volt, hogy „vallásosan nevelték-e” a gyermeket. Az erre való visszaemlékezés nyilvánvalóan szubjektív. Azon szülők, akik (a szubjektív visszaemlékezés szerint) „nem nevelték vallásosan” gyerekeiket – mintegy 40% – kb. háromnegyede templomba járási szempontból is szekularizált volt. Bár kétségtelen: e csoport tizede saját maga havonta néhányszor vagy gyakrabban járt templomba. A vallásosan nevelők között azonban nagyobb az ellentmondás: itt ugyanis a vallásosan nevelők negyede sosem járt apaként templomba, további 12%-a csak évente egyszer.

Úgy tűnik a gyerekek szubjektív visszaemlékezése szerint – a vallásos családokban inkább előfordult, hogy nem vallásosan nevelték őket, minthogy ne jártak volna templomba, vagy hittanra.

Ez arra utal, hogy a vallásos családok tágabb környezetében megfogalmazódó elméleti elvárások (olyan normák, melyet a gyerek pl. nagyszülőknél láthat) vallásosságukat tekintve meghaladják a család tényleges vallásos viselkedését. A gyermeki templomba járás és a hittan-járási el nem maradása, a szülők rendszeres templomba járása vallásos nevelés nélkül tulajdonképpen olyan élethelyzetre utal, amikor a formális vallásosság erősebb, mint a szubjektíven megélhető. Ez azt mutatja, hogy miközben az állami és nyilvános elvárás a valós világnézeti helyzetből kikövetkeztethető spontán igénynél szekulárisabb nevelést követelt meg, addig a formális vallásosság bizonyos társadalmi csoportokban továbbra is erősebb volt.

A MUNKÁSSZÜLŐK

A Mónus-féle adatbázis segítségével (méretokoknál fogva) csak arra nyílik lehetőség, hogy a legnagyobb megragadható csoportot, a budapesti munkásságot vizsgáljuk meg külön. Láthattuk, hogy a budapesti proletariátus erősen megosztott. Ezért elsőként a budapesti proletariátuson belül érvényesülő tényezőkre fordítjuk figyelmünket.

E célból a különféle munkáskategóriákat összevontuk.

A csak rájuk elvégzett számításból kitűnik, hogy míg az elemi iskolai, illetve szakmunkásképzős végzettségű – pontosabban annak mondott – apák körében többségben vannak a szekuláris oldalhoz tartozók, s a kisszámú ipari középiskolát végzett is ide tartozik, addig a gimnáziumi érettségivel, illetve ennél magasabb végzettséggel rendelkezők alig negyede tartozik ide. Valószínűsíthető tehát, hogy azok, akik az 1944/45-ös illetve az 1948/49-es rendszerváltás következtében kerültek proletársorba, nem szekularizálódtak „hozzá” a munkásosztályhoz. Ugyanakkor nem is őrizték meg a heti templomba járással kapcsolatos normákat: lényegében kivétel nélkül az ünnepi templomba járók közé kerültek.

A proletariátuson belül vizsgálva a kérdést, a beosztottakkal rendelkezők már nagyon kevés kivétellel a teljesen szekularizáltak közé tartoztak. Valószínűleg arról van szó, hogy brigádvezetői és hasonló funkciókat a problematikus „származásúak” illetve „előéletűek” az ötvenes években még kevésbé kaphattak, mint szakértelmiségi funkciókat. Míg ugyanis a szakértelmiségi funkciók esetében a „termelési érdek” indokolhatta a problematikus személy ideiglenes megtűrését – legalábbis „addig, míg nem lesz elegendő népi káder” –, addig a hagyományos nagyipari proletariátus – még a káderkiemelések, illetve a gyanús szociáldemokraták számbavétele után is – elégséges tömeget jelentett a brigádvezetői-művezetői kiválasztáshoz.

A tény, hogy a beosztottal rendelkező proletárok kevésbé vallásosak, mint a viszonylag iskolázott proletárok, épp ezt tükrözi: az előbbi esetben a hagyományosan szekularizált nagyvárosi munkásság középmezőjéről, az utóbbi esetben a keresztény középosztály, illetve egykori önálló kisegysztienciák munkássorba kényszerített tagjairól van szó. Ráadásul az új rendszer ideológiai „követelményeinek” spontán vagy tudatos követése is valószínűbb az első, mint a második csoportnál. Az első csoport élménye – minden fenntartás ellenére – mégiscsak az, hogy az új rendszer felfelé mozdította őt a pályán, „érdemes” az új rendszer ideológiájával azonosulni, a pártiskolák és szakszervezeti iskolák tananyagait mint az igazság forrását elfogadni, s „nem érdemes” saját tanulmányait, karrierben is visszajelzett „ideológiai fejlődését” templomba-járással „veszélyeztetni”, önmagáról a kompromittáló vallásossági képet sugallni, vagy akár csak a saját gondolatait „megzavarani”. A másik csoport esetében viszont eleve – mármint 1944 illetve 1948 előtt is – inkább szokás volt a templomba járás, a személyes életpálya szempontjából gyűlölt új rendszer hivatalos ateizmusa még fokozta is a vallásos intézményrendszer iránti szimpátiát. A hagyományos hivatali körükből kihullott emberek számára – miután a civil társadalom intézményei eltűntek – az egyesülési jog erősen korlátozódott, az egyesületek még rejtetten sem jelenthettek származási és értékközösséget az osztályidegenek számára, sőt még a gyülekezés (akár magánlakásokban történő) gyakorlása is problematikusvá és gyanússá válhatott. Számukra a templom még akkor is vonzó közösségi hely lehetett, ha egyébként korábban nem nagyon tekintették magukat vallásos embernek, s inkább terhesnek érezték a templomba járás „társadalmi kötelezettségét”.

A proletariátuson belül a katolikusok szekularizáltabbak. A református munkások kevesebb mint negyede, a katolikus munkások fele tartozik a szekularizált tömbhöz. A vallásos oldalon pedig a templomba járó katolikusok elsöprő többsége ritkábban járt templomba, mint hetenként, a református munkásoknál viszont ez a

jellemző (61%-ra kiterjedő) templomba járási forma. *A reformátusok intenzívebb templomba járása nyilvánvalóan azzal magyarázható, hogy magasabb közöttük az első generációs budapestiek aránya.* (A gyors iparosítás Kelet- Magyarország falvaiból szivott fel jelentős csoportokat, akik nemcsak paraszti családokból jöttek, de maguk is életük első évtizedeiben a parasztsághoz vagy az agrárproletariátushoz tartoztak.)

Az alacsony gyerekszámú – maximum egy-két gyerekes – családokban a szekularizáltak aránya számottevően magasabb. Valószínűleg ugyanerről a jelenségről – a vidéki háttérű illetve többedik generációs budapesti szakmunkásság különbözőségéről van szó ebben az esetben is.

A munkások egyes csoportjai közötti vallásosság-különbség legalapvetőbb és legjobban megragadható okaként különböző származásukat tekinthetjük.

Sajnos a fenti nézetek – az apa eredeti társadalmi csoportjáról – közvetlenül nem ellenőrizhetők, mert az adatbázis az apa foglalkozását hangsúlyozottan csak egyetlen időpontra, az interjúalany 10 éves kora időpontjára határozza meg. Ugyanakkor viszont vannak adataink a nagypapa foglalkozásáról.

A nagypapák foglalkozása szerinti vallásossági sorrend a következő: a proletariátus két csoportja tekinthető nagyon vallásosnak. Az egyik, akiknek a szülei *nem fizikai* munkát végeztek, ők valószínűleg az 1945 előtti középrétegek azon gyermekei, akik – az új rendszer megkülönböztető politikája miatt vagy más okból – lesüllyedtek, azaz fizikai munka végzésére kényszerültek. Ennek ellenére ők megőrizték a vallásossággal kapcsolatos társadalmi szokásaikat. Valószínűleg ugyanilyen oka van, hogy az egyéb csoportba – vagyonukból élő stb. – tartozó apák ötvenes években munkássorban lévő fiai is a vallásos tömbhöz sorolhatóak. *A paraszti háttérrel* érkezők hasonlóképpen vallásosak. Náluk valamivel kevésbé, de még mindig közel háromnegyed részben vallásosak a mezőgazdasági munkások Budapestre költözött gyermekei. A hagyományos városi kistulajdonosok fiainak kétharmada vallásos.

Kevesebb mint egyharmada vallásos viszont a (legalább) második generációs munkásoknak. Hasonlóképpen alacsony a vallásosak aránya azoknak az apáknak körében, akiknek gyermekei nem tudják megmondani, hogy mivel foglalkozott apai nagyapjuk. Feltételezhetjük, hogy a családi hagyományban jobban él a nagypapa foglalkozására vonatkozó információ abban az esetben, ha a nagyszülőknek volt kis földje, önálló üzlete, hivatala, mintha különféle helyeken dolgozó alkalmi, vagy segédmunkás volt a nagypapa.

A DIPLOMÁS SZÜLŐK

A Mónus-adatbázis – a diplomás apák alacsony elemszáma miatt – nem alkalmas a felsőbb társadalmi-iskolázottsági csoporthoz tartozó apák elemzésére. A tanulmányunk elején leírt úgynevezett „Doktori adatbázis” azonban igen. (MIA2)

Az egyetemet végzett apák akkori szekularizációjára jellemző az is, hogy gyermekük több évtized után, milyen módon jellemzi a gyermekkori család osztályhelyzetét. A családot *polgárnak* nevezők kétharmada, *értelmiséginek* nevezők fele, a *nemesnek-birtokosnak* nevezők harmada s a *tisztviselőnek* nevezők negyede adott

számot apja szekularizált magatartásáról. A tisztviselők közel kétharmada egyháziasként viselkedett, a többi társadalmi csoportnak viszont csak harmada.

A közigazgatásban dolgozó diplomások kevesebb mint harmada, a tanárok kétötöde, az orvosok fele, a mérnökök több mint háromötöde szekularizált. A másik oldalon is beáll a sorrend, hiszen a jogászok majd fele, az orvosok és tanárok harmada, a mérnökök negyede egyházas. Tulajdonképpen *az 1945 előtről „örökölt” szekularitási sorrend állt elő.* A látványos különbség a MIA1 és MIA2 között, hogy az elsóban, a közigazgatásban, a másodikban, a közoktatásban dolgozó értelmiségi apák szekularizáltabbak. Vélhetőleg a MIA1 mutatja a társadalmi átlagot, a MIA2 pedig mind a tisztviselő, mind a pedagógus csoportok felsőbb részét. Vélhetően tehát a tanító, vagy polgári iskolai tanár apák – középiskolai tanároknál magasabb – vallásossága az oka a különbségnek.

A diplomás férfiak között azok inkább szekularizáltak, akik munkáscsaládból jöttek.

Míg a protestánsoknak némileg több mint fele, a katolikusoknak csak 28%-a sorolódott a templomba sosem járók közé. A másik végponton a katolikusok közel fele, a protestánsoknak alig 17%-a volt heti templomba járó. A heti templomba járás szempontjából tehát a Budapesten hagyományosan domináns szerepben lévő katolikus értelmiség örizte leginkább saját arculatát. A zsidó családokból jött értelmiségiek – mintánkban – kivétel nélkül a templomba sosem járók közé tartoztak, azok a diplomás zsidók, akik templomba járók, olyan kevesen vannak, hogy nem esnek bele a mintánkba. (Természetesen az adatközlőink szerint felekezeten kívüli apák, nagyapák között lehetnek zsidó háttérűek.) Óvatosabban fogalmazva ugyanezt: a zsidó háttérű személyek – részben történelmi tapasztalatok, részben jelenkori antiszemitizmus-percepció következtében – kevésbé szívesen beszélnek gyermekkori vallásos zsidó neveltetéséről, tehát nagyobb valószínűséggel kerültek a minta „választ megtagadó” csoportjába.

A generációs kérdések is egyértelmű jelzést nyújtanak. A századfordulón született egyetemi diplomás apáknak még csak bő harmadára igaz, hogy sosem járt templomba, a 10-es 20-as években születetteknek már felére – azaz a fiatalabbak, a Horthy-korszak intenzív vallásos nevelése ellenére inkább „átálltak” az új idők követelményeihez, mint az idősebbek. Sőt a vizsgált időszakon belül is van eltolódás: az 1940-1945-ben születettek apáik kétötödének teljes szekularizációjára emlékezhetek, az 1946-50-ben születetteknek pedig már fele ilyennek látta apját.

A kötelező iskolai hittan eltörlése után az egyetemi diplomás szülők kétharmada nem járatta gyerekeit oda, mintegy 15%-a több évig, 9%-a két évig, ugyannyi ennél rövidebb ideig. A templomba nem járó apák nyolcvan százaléka, az ennél *vallásosabbaknak fele nem járatta iskolai hittanra gyermekét.* (Ugyanígy tett az egyházas kategória is.)

Ugyanakkor szinte mindenki kiegészítette ezt másféle vallásos neveléssel, pl. gyermekmise-látogatással.

A hagyományos diplomás csoportok a mérnökök, az orvosok, de még a katonatisztek jó része is megosztott a templomba járás gyakorisága tekintetében.

Összefoglalás

A korabeli források szerint az iskolai hittan pontosan együtt hullámzik a párt egyházpolitikájával, illetve a lakosság és a rendszer viszonyával. Bizonyos években – politikatörténetileg cáfolhatatlanul – az iskolai hittan szinte eltűnik Budapestről, a vallásos neveltetés azonban ezekben az években is – templomi aktivitások formájában, melyet az egyházügyi tisztviselők jól számszerűsítenek – nagymértékben jelen van.

Ezzel szemben a teljes gyerekkorra visszaemlékező adatok szerint a hittanóra járás egyenletes (tehát az akcidentális politikai pressziótól független) csökkenéséről beszélhetünk, a csúsztatott átlagok bizonyítják, hogy (születési) évről évre nő azok aránya, akik nem jártak hittanra.

A társadalom egyes csoportjai jól körülírható mértékben vallásosak: nagy arányban templomba járók a beosztott diplomások, viszont a hatalmi mozzanattal egyértelműen összekötődő diplomás foglalkozásokban már kevesebb a templomba járó.

A diplomás értelmiségen belül a szekularitás irányába húz a munkás származás, illetve a zsidó háttér. A protestánsok szekulárisabbak, mint a katolikusok. A munkásságnál ez fordítva van: ez alátámasztja a templomba járás politikai kód jellegét. (Politikai kódokkal üzenni társadalmi csoportom tagjainak nyilván jobban jellemző az értelmiségiekre, mint a munkásokra. Az ötvenes években – a Mindszenty- és Grósz-per után – politikai szembenállást megfogalmazni inkább jellemző a katolikusokra, mint a protestánsokra: e két előfeltevés elfogadása már logikusan magyarázza a sorrend megfordulását.)

A munkásosztály erősebb szekularizáltsága mellett elmondhatjuk, hogy a feltehetően egykori „kizsákmányolókból, osztályidegenekből”, deklasszálódottak között kevesebb a szekuláris, a munkásosztályból kiemelkedő brigádvezetők körében pedig több. A proletariátus szekularizációja kifejezetten budapesti jelenség, a vidéki városi munkásság (melynek adataira a fentebbiekben nem keríthetünk sort, de további elemzések tárgya lesz) inkább a városi alsóközéprétegekhez kíván hasonlulni.

Az iskolai hittanóra járás elmaradása – a hatalmon lévők pressziója ellenére – csak azokat jellemzi, s közülük sem mindenkit, akiknek apja maga sem volt templomba járó. Mindez természetesen indokoltá teszi, hogy egy következő tanulmányban az anyák templomba járását is vizsgálat alá vegyük.²⁴

A szélsőségesen ateista és a kifejezetten egyházas embereknek egyaránt kevesebb mint harmada járatta iskolai hittanra gyerekeit. Az első csoport illetően viselkedése semmilyen magyarázatot nem igényel, a második igen: az utóbbi csoport ugyanis már a „valódi”, pártállami erőviszonyoktól, alkalmazkodó pedagógusoktól nem zavart templomban zajló vallásos nevelést részesíti előnyben – immár vallásos, egyházas oldalról megfogalmazva az igényt az iskolai nevelés és vallási nevelés elválasztására. Az egyházi eliteken is múltott, hogy a későbbi évtizedekben ezt az igényt mennyiben használták fel az államtól – s a közszférától – független egyházi hierarchia, egy új típusú egyház megteremtésére.

²⁴ Hipotézisünk szerint az anyák némi „fáziskéséssel” követik az apákat, de fokozatosan ugyanazokat a jegeket mutatják.

Irodalomjegyzék

- Balogh Margit – Gergely Jenő: Az egyházak „államosítása”. In *História*, 1999. (21. évf.) 2. 7–10.
- Balogh Margit – Gergely Jenő: *Egyházak az újkori Magyarországon, 1790–1992*. Budapest, 1993.
- Balogh Margit: A katolikus egyház és a forradalom. Események a források tükrében 1955 őszétől 1956 őszéig. In *Századok*, 132. 1998/5. 1053–1088.
- Balogh Margit: Egyház és egyházpolitika a Kádár-korszakban. In *Eszmélet*, 34. 1997. 69–79.
- Gergely Jenő: „A Szentírás szava a párt szava!” 1952. In *História*, 15. 1993/5-6. 60, 61.
- Gratz Gusztáv: A forradalmak kora. Magyarország története, 1918–1920. Budapest, 1992, Akadémiai Kiadó.
- Karády Viktor: Jewish Over-Schooling Revisited: the Case of Hungarian Secondary Education in the Old Regime, 1900-1941. Yearbook of the Jewish Studies Programme, 1998/1999. Budapest, 2000, Central European University, 75–91.
- Karády Viktor : *Felekezeti, rétegződés és mobilitás: az egyenlőtlen modernizáció néhány kulcskérdése a magyar társadalomtörténetben. Akadémiai székfoglaló 1994. december 7.* Budapest, 1997, Akadémiai Kiadó.
- Köbel Szilvia: „Oszd meg és uralkodj!” Az állam és az egyházak politikai, jogi és igazgatási kapcsolatai Magyarországon 1945–1989 között. Budapest, 2005, Rejtjel Kiadó.
- Köbel Szilvia: Az Állami Egyházügyi Hivatal működése az '50-es években. /1951-1959/ In *Magyar közigazgatás*, 50. 2000/8. 504–512.
- Köpeczi Bócz Edit: Az Állami Egyházügyi Hivatal tevékenysége. Haszonélvezők és kárvalottak. Budapest, 2004 Akadémiai Kiadó.
- Kövér István: Egyházügyi jelentések Vas megyéből, 1952–1959. [1-2] In *Vasi Szemle*, 56. 2002/5. 618–641. /6. 763–788.
- Krausz Tamás – Szvák Gyula: *Életünk Kelet-Európa. Tanulmányok Niederhauser Emil 80. születésnapjára*. ELTE Ruzsisztikai Központ – MTA Történeti Ruzsisztikai Kutatócsoport.
- Krausz Tamás: Lenin és a lengyel-szovjet háború. Amicus. 2003.
- Krausz Tamás: Bolsevizmus és nemzeti kérdés. Adalékok a nemzeti kérdés bolsevik felfogásának történetéhez, 1917–1922. Budapest, 1989, Akadémiai Kiadó.
- Alekszandr Nyekrics – Michail Heller: Orosz történelem I-II. Budapest, 2000, Osiris Kiadó.
- Majsai Tamás: Egyházak és titkosszolgálatok I-II. In *Mozgó Világ*, 2005/2., 2005/4.
- Majsai Tamás: Karl Barth és Bereczky Albert levélváltása (1951). Kézirat, 1994, MTA Könyvtára, 18296 sz. kandidátusi disszertáció.
- Mészáros István: A szerzetesi gimnáziumok hazánkban, 1950–1990. *Távlatok*, 1995/22. 207–218.
- Mészáros István: *Ateista nevelés iskoláinkban, 1950–1990. Neveléstörténeti tanulmány*. Budapest, 1996, Eötvös.
- Mészáros István: Mindszenty és Barankovics adalékok a „keresztény párt” problematikájához. Budapest, 2005, Eötvös.
- Nagy Péter Tibor 2000a: A koalíciós korszak állam-egyházviszonyának értékeléséhez. In *Járszalag és aréna*. Budapest, 2000, 165–186.
- Nagy Péter Tibor 2000: Hitoktatás az ötvenes években. In *Járszalag és aréna*. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon. Budapest, 2000, Új Mandátum, 187–213.

- Nagy Péter Tibor: Az ötvenes évek hittani párthatározatainak jelentésszintjei. In *Pedagógia és hermeneutika*. (Pallas Debrecina, 10.) Szerk.: Buda András. Debrecen, 2001, [2002], Kossuth Egyetemi Kiadó, 163–172.
- Nyilas Zoltán: „Bölcs szívvel 1951-ben.” Az ÁEH felállításának háttere, féléves tevékenysége. In *Református egyház*, 50. 1998/7-8. 176–180.
- Ottlik László: *A politikai rendszerek*. Budapest, [1939], Egyetemi Nyomda.
- Szabó Csaba: A katolikus egyház állami ellenőrzése és korlátozása az ötvenes években. In *Valóság*, 45. 2002/1. 87–96.
- Szabó Csaba (Szerkesztette, a bevezető tanulmányokat írta és a mutatókat összeállította): *Egyházügyi hangulatjelentések 1951, 1953*. Budapest, 2000.
- Szántó János: *Vallásosság egy szekularizált társadalomban*. (Szerk.: Nagy Péter Tibor) Budapest, 1997, Új Mandátum.
- Szántó János: Vallásosság és fogyasztói szocializmus. In *Népszabadság*, 1994/219. 21., Válaszok: Tomka 229. 14., Máté-Tóth 231. 14., Gergely 225. 14.
- Tomka Miklós: *Magyar katolicizmus*. Budapest, 1991, OLI KTA.
- Zábori László: Egyházpolitika Pest megyében, 1950–1989. In *Egyháztörténeti Szemle*, 2004/2.