

NAGY PÉTER TIBOR:

**AZ ÁLLAMI BEFOLYÁS NÖVEKEDÉSE A MAGYARORSZÁGI
OKTATÁSBAN (1867-1945)**

AKADÉMIAI DOKTORI ÉRTEKEZÉS

NEVELÉSTÖRTÉNET

TÉZISEK

A TÉMA KÖRÜLHATÁROLÁSA

Az állam oktatásügyi befolyásának növekedése a neveléstörténet egyik klasszikus témája.

A neveléstörténetírásban – a világban és nálunk – az állam oktatásügyi befolyásának növekedését többféle módon, többféle nyelvezettel írják le. E módok és nyelvezetek a szerint csoportosíthatók, hogy a neveléstudomány melyik egyéb aldiszciplinájával összefogva alkotják meg eredményeiket, ill. fogalmaikat.

A megközelítésmódokat két csoportra oszthatjuk, egyrészt az állam és oktatás viszonyt mintegy automatikusan tárgyuknak tekintőkre, másrészt az ezzel érintőlegesen, fakultatíve foglalkozókra.

I. Az állam és oktatás történetének legalapvetőbb megközelítésmódjai:

a.)A „politika-történeti” megközelítésű neveléstörténet. E művek tárgya egy- egy korszak politikatörténetének elemzése. Pontosabban: elsősorban az „uralmon lévők által determinálnak” felfogott, egyes miniszterek nevével is leírható korszakok kronologikus leírására és elemzésére törekednek.

b.)Az „oktatáspolitikai” neveléstörténetek. Egyes korszakokban a politika aktorai, nyomáscsoportjai tevékenységének – részben kronologikus, részben hosszmetzeti – elemzése nyelvezetében jól elkülönül a politika-történeti megközelítésektől. Az angolszász szakirodalom a „history of educational policy” és „a history of politics of education” szavakkal tudja érzékeltetni e különbséget.

c.)Az „igazgatási-jogi” neveléstörténetek. E művek tanügyigazgatás-történettel illetve oktatási törvények összehasonlításával foglalkoznak.

d.)A „rendszerszintű-komparatív” neveléstörténetek. E művek a konkrét oktatáspolitikák részletes elemzése nélkül vetik össze a nagy modelleket, „Milyen a 19. századi állam szerepe az angolszász modellben, francia-modellben stb.?” típusú kérdéseket vetve fel és válaszolva meg.

II. Az oktatás és az állam kapcsolatával közvetlenül általában csak kevés foglalkoznak, de eredményeik az oktatás és állam kapcsolatának történésze

számára is jól használhatók (a teljesség igénye nélkül felsorolva őket) az alábbi megközelítésmódok:

-Az „intézménytörténeti” neveléstörténetek. Az egy-egy intézmény és az állami befolyásolás kapcsolata egy oktatási intézmény történetében nemcsak a tanügyigazgatáson keresztül tükröződik, hanem pl. a nagypolitikai személyi kapcsolatok világán keresztül, vagy az iskolaigazgató szakmai szervezetben betöltött nyomásgyakorlásra alkalmas szerepén keresztül is. stb. Így e művek egy része fontos – és az előző megközelítésmódokból csak a megközelítés nagy integráltsága esetén kibontakozó – adalékokat szolgáltat az állam és az oktatás kapcsolatához.

-Az „oktatásszociológiai” neveléstörténetek. A társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenségek empirikus történeti magyarázatára törekvő megközelítésmód a változások okaként gyakran az intézmények törvényalkotással, rendelettel történő megváltoztatását hozhatja fel. Így az állami befolyásolás döntően kihat az egyenlőtlenségek szerkezetére.

-A „nevelésfilozófiai” neveléstörténetek. A más néven „pedagógiai eszmetörténet”-nek nevezett irányzat természetesen nemcsak a nevelésfilozófia történetére, de a pedagógiai gondolkodás egészének történetére kiterjeszti érdeklődését, a gondolatok egymásra hatásának elemzésén túl gyakran foglalkozik azok tanszékekben, tudós társaságokban való *intézményesülésével*, ezek létrehozása, finanszírozása, személyi viszonyainak alakítása azonban már az állami oktatáspolitikához fűződő viszony függvénye is.

-A „pedagógusképzési” neveléstörténetek, amelyek ugyancsak a nevelésfilozófiai neveléstörténet és az intézménytörténeti neveléstörténet eszközeit és módszereit alkalmazzák. E terület művelője – a közép és felsőfokú pedagógusképzés sajátosságait kutatván – ellentétben az előbb nevelésfilozófiaiainak nevezett neveléstörténettel, gyakorlatilag sosem engedheti meg magának, hogy a pedagógiai gondolatok intézményesülési oldalát elhanyagolja. Ráadásul az „intézménytörténeti neveléstörténet”-ekben vizsgált intézmények átlagos állami függésének mértékét a pedagógusképzés és pedagógusképesítés intézményeinek állami függése a 19. században következetesen meghaladja.

-A „tantervtudományi” neveléstörténetek. A tantervtudomány szakemberei az iskolai írott és „íratlan” tantervek mögött álló elképzelésekkel és felfogásokkal, illetve a konkrét tantervekkel egyaránt foglalkoznak. Minthogy a

tantervek vagy állami, vagy államilag elismert dokumentumok, a tantervtudományi gondolkodásra óhatatlanul visszahat a „megrendelői” igény; az állam szerepvállalásának megítélését sem a tantervtudósok, sem történészeik nem kerülhetik meg.

-A „gyermekkortörténeti neveléstörténetek”. Az utóbbi évtizedekben meghatározó jelentőségűvé váló megközelítésmód belső felosztását akár aszerint is elvégezhetjük, hogy egy-egy szerző a „gyermek” pszichológiai vagy „társadalmi” beágyazottságára koncentrált-e inkább. A „társadalmi” beágyazottságú gyermekortörténeti neveléstörténetek bőséges adalékokat szolgáltatnak az egyes rétegenként, felekezeti és etnikai csoportonként különböző, a gyermekmunkát, a gyermek-istentiszteletet, a felnőtt-gyermek viszonyt, a családi nevelést érintő kérdésekre. Ezek a szocializációs aktorok pedig az állami oktatáspolitikai természetes „konkurensai”.

Természetesen még hosszan lehetne sorolni a neveléstörténet témakatalógusát, s az egyes témák szerint is függetlenedő megközelítésmódokat: a tantárgy-történetet, a felnőttoktatás-történetet, a tankönyv- és taneszköz-történetet, a módszertan-történetet stb. Gyakorlatilag minden megközelítésmódnak van - vagy legalábbis lehetne - az állam és az oktatás kapcsolatát érintő vonatkozása.

Külön kellene elemzés alá vonni a felsőoktatástörténetet, hiszen az állami befolyás-növekedés egyik legfontosabb kérdése egyfelől a klasszikus egyetemi autonómia keretei közé tartozó ügyekbe való beleszólás növekedése, másfelől a professziók gyakorlását egyetemi képesítési jogosítványokhoz kötő – s az egyetemi autonómia által nem akadályozott – lépések sora, harmadrészt a nagy „autonóm” jellegű tudományegyetem mellett a kifejezetten „francia típusú” kolozsvári egyetem, majd a többi – immár középkori autonómia-maradványoktól nem kötött - egyetem létrehozása, negyedrészt a felekezeti jogakadémia-rendszer sorsával kapcsolatos küzdelmek, ötödrészt a kiépülő állami tudomány és közgyűjtemény-politika (az egyetemi tudományosság súlyát érintő) kérdései. A felsőoktatás története azonban nem tárgya jelen disszertációnknak. A numerus claususról, mint az *egész* oktatáspolitikai strukturáló eleméről viszont szólni fogunk.

„AZ ELEMZÉS ELŐZMÉNYEI, MEGKÖZELÍTÉSMÓDJAI, MÓDSZEREI

Amikor az állam oktatási szerepvállalásáról esik szó, akkor a francia és porosz típusú rendszerekben általában a tanügyigazgatás befolyásának növekedését szokták számba venni. Korábbi kutatásainkban – melyek eredményei elsősorban az 1991-ben megvédett a harmincas évek tanügyigazgatásával foglalkozó neveléstudományi kandidátusi disszertációban, az 1995-ben megvédett a tanügyigazgatás történetét hosszabb időtávon bemutató történettudományi kandidátusi disszertációban, s az ezekből készült könyvekben jelentek meg – magunk is így tettünk. Most az állami befolyás expanziójának a szélesebb értelméről esik majd szó.

Nem pusztán (sőt nem elsősorban) a „minisztérium” vagy a „tanügyigazgatás” hatalmi expanziójáról szeretnénk írni, hanem arról, hogy *mindaz*, amit a modern állam *jelent* – azaz a parlament, a kormány, az önkormányzatok, a bíróságok, az államigazgatás – *fokozatosan átveszi* a szocializáció feletti uralmat a tradicionális intézményektől és közösségektől, melyek korábban birtokolták azt, azaz az egyházaktól, a családoktól, a helyi közösségektől, a szakmai (pl. céhes) testületektől. Ennek az átvételi folyamatnak azonban a legfontosabb szereplője *az egyén*, hiszen az egyén az, aki vagy a tradicionális (öröklött közösségei által predesztinált) mintákat követi, avagy az új (választott vagy kialakított) közösségei által kínált szocializációs lehetőségek közül választ.

Ha az olvasó – minden törekvésünk ellenére – úgy érzi, hogy a történetben leírt folyamatokkal szemben a szerző nem elfogulatlan, az valószínűleg a „szabad individuum” iránti elfogultsággal magyarázható. A szerző a felekezeti, etnikai, rendi, tradicionális kötöttségeitől mindinkább megszabaduló egyént tekinti a 19-20. századi történelem főszereplőjének. Az az értelmezési keret, amelyben a szerző mozog, úgy látja, hogy a modernizáció nem más, mint az egyéneknek a *ligatúráktól* (Dahrendorf népszerűvé vált, az öröklött, vallási, törzsi, családi kötelékeket összefoglaló kifejezése, melyet azután Habermas töltött fel némileg új jelentéssel) való fokozatos elszakadása, a szabad egyének individuális *opcióinak* megnövekedése. A disszertáció eképpen az állami oktatáspolitikai azon törekvéseit, melyek objektíve segítséget nyújtottak a *ligatúráktól* szabad egyének mobilitási potenciáljainak felszabadításához

modernizációs törekvéseknek nevezi. Ezzel szemben azokat a törekvéseket, amelyek a szabad emberek szabad versengését akadályozzák, modernizáció-elleneseknek látja. Teszi ezt annak ellenére, hogy világos: a ligatúrák rombolásának az egyén számára is vannak nemcsak „kollektív énje”, hanem egyéni pszichikus fejlődése, elidegeníthetetlen jogai szempontjából is negatív fejleményei, pl. anyanyelvi identitásának sérülése; s másfelől a ligaturák emelésének is vannak a társadalom peremén létező, a szabad választás lehetőségeiből hasznot nem sokat húzó egyének szempontjából is pozitív következményei, pl. a szociális háló kiterjedése.

Ha az állam oktatásügyi expanziójáról beszélünk a legfontosabb kérdés, hogy *mihez képest nőtt meg* egy adott időszakban az állam befolyása.

Az állami befolyás növekedését – s az ezzel kapcsolatos konfliktusokat - három „szinten” ragadhatjuk meg.

A három szint a következő:

I. Az állam hatalmának növekedése az oktatásra irányuló társadalmi kereslet szabályozásában.

II. Az állam hatalmának növekedése az iskolaügyet hagyományosan fenntartó, működtető, s morális rendjét meghatározó egyházakkal szemben.

III. Az állam hatalmának növekedése a szűkebben vett oktatási rendszer szereplőivel szemben

A három szint bizonyos értelemben „egymás alatt” helyezkedik el, a felsőbb szintek szélesebb társadalmi csoportokat, átfogóbb társadalmi problémákat jelentenek, mint az alattuk lévők. A legfelső szint tulajdonképpen potenciálisan mindenkit mindenféle értelemben érint, a második szint az egyházakat mint a társadalom leghatalmasabb (és tevékenységüknek csak egyik részét az oktatás szférában végző) intézményeit érinti, a harmadik szint pedig csak az oktatási alrendszer szűkebb értelemben vett szereplőivel kapcsolatos állami befolyás növekedésére vonatkozik.

Ugyanakkor a három szint – mint látni fogjuk – eltérő absztrakciós szinteket is jelent, s más-más tudományos módszerrel közelíthető meg. A neveléstörténet módszerei közül az első szinten az oktatásstatisztikai, a második szinten a publikus narratív forrásokat feldolgozó episztemologikus oktatástörténeti, a harmadik szinten a levéltári kutatásig is nyúló oktatásigazgatás-történeti megközelítések, módszerek dominálnak.

A három szint abban is különbözik, hogy a neveléstudomány más-más társ- és rokontudományaitól kölcsönöz módszereket: az első szint a szociológiától, a második szint a történettudománytól, a harmadik szint a politikatudománytól.

A három szint kronológiai súlypontja sem esik egybe: a második egy-két évtizeddel, a harmadik további egy-két évtizeddel későbbi középpontú, mint az előző. (Ettől persze a disszertáció főszövege nem változtatható kronologikussá. A kronologikus „összefoglalás” a három részre tagolt, s önmagán belül kronologikus-tematikus főfejezet érveléseire támaszkodik.) Ugyanis: e három szint jelenti majd disszertációnk egy-egy fő fejezetét.

A MEGKÖZELÍTÉS ELSŐ SZINTJE

Az első fejezet azon állítás köré csoportosul, hogy az iskolázottság általános és csoportspecifikus kiterjedése illetve tömegesedése nemcsak akkor áll kapcsolatban az állami befolyás növekedésével, ha elutasítjuk, hanem akkor is, ha elfogadjuk és felhasználjuk az iskolapiaci megközelítésmód eredményeit.

A 19. század végének állama a társadalom legalsó csoportjainak iskolázásával és iskolázottságával kapcsolatban többféle szerepet vállalt:

1. A tankötelezettséget hosszabb előzmények után bevezette, s fokozott mértékben kikényszerítette. Ez a gyermekek munkaerejére számító ill. az iskoláztatás elkerülhetetlen költségeitől ódzkodó szülők széles tömegeivel éppúgy konfliktusforrást jelentett, mint a gyermekmunkaerőben érdekelt helyi gazdatársadalommal – sőt a felnőttként iskolázatlan tömegmunkaerőben érdekelt birtokosokkal is.

2. A tankötelezettség teljesítésére alkalmas iskolák állítása érdekében konfliktusokat vállalt az iskolafenntartó (az ebben a folyamatban nem feltétlenül érdekelt) egyházakkal és községekkel is. (Ennek a problémának itt nem az állam-egyház konfliktus oldala a figyelemreméltó, hanem az a tény, hogy az állami nyomás eredményeképpen javuló kondíciójú - épület-, eszköz- és személyi-állományú iskolában az oktatás nagyobb valószínűséggel vezet a *tényleges* írni-olvasni tudás megszerzéséhez, a kibukás elkerüléséhez, vagy akár továbbtanulásra is ösztönző tanulói sikerekhez. Az állam az ilyen viszonyok

létrehozása érdekében ingyenes taneszköz-adományokra ill. államsegély fizetésére is kész.

A mindennapi tankötelesek körében tehát az eredetileg iskolamulasztók 60 %-ánál, a teljes tankötelezettségi kör esetében az iskolamulasztók 73 %-ánál sikerült változást elérni. Efféle jelenségeknél ritka magas *korreláció* is tapasztalható: a legelső állami iskola megalakítása és 1910 között az állami iskolák aránynövekedése és a 6-15 éves tankötelesek iskolábajárási arányának növekedése között 0,948-as.

Természetesen az analfabetizmus regionálisan nagyon eltérő eredményeket mutat. A különbségek azonban látványosan csökkennek. Ennek pontos elemzésére – mivel *éppen az állami fejlesztés hatásának pontosítása* részletes helytörténeti vizsgálatokat igényelne – most nem vállalkozunk. A nagyságrendeket talán legjobban a mellékelt térképek jelzik. (A vizuális használhatóság érdekében a 10-13 színsávot tartalmazó igen részletes térképek CD mellékletben találhatóak.)

A tankötelezettség kiterjesztése 1920 után is látszólag töretlen folyamat. Ugyanakkor nem szabad elfelejtkeznünk arról, hogy az 1925-ös tanterv, s annak harmincas évekbeli módosításai végső soron csökkentették az iskolák pozitívan megragadható tananyagát. Nem lényegtelen az sem, hogy miközben az 1940-es népiskolai törvény nyolcosztályos elemi iskolát tesz kötelezővé, ennek az iskolának felső tagozatában visszanyomja a szorgalmi időt.

Természetesen az iskolázottság terjesztése csoport-specifikus probléma, hiszen a magyarországi társadalom legkevésbé integrálódott csoportjai – melyeket részben felekezeti, részben anyanyelvi, részben településszerkezeti jellemzőik alapján *ragadhatunk meg* – különböző mértékben vettek részt az iskolázásban már az állami szerepvállalás kezdetekor is.

Az első korszakban, melyet az egyén-oktatás-állam háromszög szempontjából a „ligatúrák”, a kötöttségek lebontása jellemez, s mely nagyjából 1918-ig tartott, az állami beavatkozás többféle módon befolyásolta az iskolázottság csoport-specifikus terjedését:

1. Az állami törvényhozás a különféle felekezeti-nyelvi, nemesi és nem-nemesi származású polgárok egyenlőségének kimondásával mindenki (köztük a közhivataloktól, az értelmiségi állásoktól korábban elzártak számára is) motivációt teremtett a tanulásra. Disszertációnk tehát annak bizonyítására is szolgál, hogy az egyes csoportok iskolázási sikerei nem egyszerűen az ő

ambíciójuknak és (demográfiai kifejezéssel élve) „tolóerőiknek” tudhatók be, hanem annak is, hogy a liberális állam kimozdítja azokat a történetileg adott akadályokat, amelyek az iskolázáson keresztül történő érvényesülést – sokak számára – túl rögzössé tették. *Ilyen értelemben az iskolázás és iskolázottság felekezeti és nemzetiségi alul- és felülreprezentációját „iskolapiaci” fogalmakkal leíró történeti magyarázatokat azzal szeretnénk kiegészíteni: ennek a „piacnak” a működéséhez bizony éppúgy szükség volt az állami beavatkozásra, mint ahogy az ipari, kereskedelmi, közlekedési, mezőgazdasági értelemben vett piac kibontakozásához is szükség volt a belső vámokat, céhszabályokat eltörlő államra.*

2. A községi törvénnyel, a minősítési törvénnyel az állam a formális iskolázottsággal nem rendelkezőket elzárta a hivatali állások nagy részétől. Ez lényegében lehetetlenné tette, hogy az iskolázottabb társadalmi csoportokhoz tartozókat az iskolázatlanok – szokásszerűségi legitimációval – háttérbe szorítsák. Azaz hiába van „elegendő” katolikus, aki közhivatalnoki állásokat ambicionál katolikus többségű helyeken, ha a katolikusok erősen alulreprezentáltak és ezért „kevesen vannak” a középiskolázottak körében, a tradicionális erők nem tudják megakadályozni, hogy részben evangélikusok lépjenek ezekbe az érettségit igénylő közalkalmazotti állásokba. *Úgy véljük a karrieres felekezeti kötöttségektől való efféle megszabadítása a társadalmi mobilitás egyik emeltyűje. Másfelől látnunk kell, hogy ennek egyik szerves következményeképpen a „lokalitás értékei”, melyet az akkori gondolkodók és a történetírás egy része számára igen fontos értékek, egyértelműen sorvadásnak indulnak.*

3. Az állam nemcsak a közszférában teremt *állásokat*, hanem a magánszférában is olyan *viszonyokat* teremt, melyek az iskolázást a közszférában továbbra is alulreprezentált csoportoknak – az izraelita felekezetűeknek és a nem magyar anyanyelvűeknek – ésszerű és jó befektetéssé teszik. Hiába vannak például az ország jó részén érvényben olyan társadalmi szokások, melyek ügyvédi diploma nélküli jogi ügyintézés tennének lehetővé, a jogállam kiterjedése egyre több ügyben teszi lehetővé, hogy a tradicionális helyi erőviszonyoknak való egyszerű behódolás helyett országos törvények alapján bíróság előtt keressék igazukat az ország lakosai, s ezekhez a törekvésekhez egyre nagyobb számban ügyvédek kell alkalmazniuk. S az ügyvédek között egyre nagyobb számban találjuk a „nem feudális típushoz” (Szende Pál egykori szakkifejezésével...) tartozókat is. Az extenzíven termelő – és a nagybirtokos

helyi hatalmán alapuló – uradalmak helyén *az állami adószabályok kedvező volta miatt* létrejönnek az egyre nagyobb mértékben intenzívebb termelésen alapuló kapitalista mezőgazdasági üzemek, melyek – megint csak felekezeti és nemzetiségi hovatartozástól egyre nagyobb mértékben függetlenül – igazolt műveltségüknek-szakértelmüknek megfelelő munkaerőpiacot, illetve vállalkozási lehetőséget teremtenek az iskolázottabb embereknek. A gyáralapítással – s ezzel iskolázott nem helybeliek tömeges foglalkoztatásával – pedig kifejezetten hosszú adómentesség jár. *Ezt is a polgárosodás, illetve az elmaradottabb területek polgárosítása bizonyítékként értékeljük. Ugyanakkor látni kell, hogy mindezt a kortársak egy része – s nemcsak a régi nemesség – a helyi elitek kicserélődéseként élte meg, s a „parvenu” újjgazdagok uralmáról beszélt. A történetírásban is vannak olyan áramlatok, melyek a „helyi”, a tradicionális elitcsoportokhoz erősebben kötődő új-elitek felemelkedésével járó modernizációt kívánatosabbnak tekintik, mint a „külső erőkkel” történőt.*

4. Az állam sok tekintetben egyenjogúsította a tradicionális erők szemében közel sem egyenjogú, de az új középrétegek által preferált iskolatípusokat – a reáliskolát, polgárit, kereskedelmit – a klasszikus gimnáziummal, s ezzel alapvetően megváltoztatta a „négy középiskolát végzett”, „nyolc középiskolát végzett” kategóriák társadalmi megoszlását. Ez azt jelenti, hogy a gazdaságilag fejlettebb helyeken az átlagosnál nagyobb arányban reáliskolát, polgárit, kereskedelmit végzettek közül, az inkább államigazgatási központként, egyházi központként működő helyeken inkább a gimnáziumot végzettek közül áll az elit. De azt is jelenti, hogy a piaci szféra és a közszféra elitcsoportjai – mint egyformán középiskolázottnak, érettségizettnak számító emberek – egymással is keveredni kezdtek. *Mindezt társadalmi mobilitásnak tekintjük: vertikális és horizontális irányúnak egyaránt. Másfelől látni kell, hogy ennek eredménye, hogy azok a neveléstörténészek, történészek, akik a magyar történelmi középosztály viselkedésmódját tekintik standardnak, az elit felhígulásáról, minőségromlásáról beszélhetnek.*

5. A VKM – törvényhozási felhatalmazással - állami tulajdonú iskolákat hozott létre, melyek a hagyományos iskolastruktúra és hagyományos térszerkezet jelentette korlátokat az új középrétegek útjából elmozdította. A középiskolákat teremtő állami politikának közvetlen eredményeképpen Magyarország olyan területein is megnőhetett az elemi iskolát meghaladó iskolázottság, ahol erre korábban nem volt esély, ott is lehetett helyben polgáriba és középiskolába járni, ahonnan korábban csak a legambiciózusabbak juthattak el az értelmiségi létig.

De ott is átalakul ettől a társadalom, ahol korábban is volt középiskola. Az állami iskolákkal immár nemcsak Budapesten, de a vidéki centrumokban is megindulhatott a települést uraló egyetlen – meghatározott felekezethez tartozó, s az adott felekezet egyházkomforman viselkedő tagjainak helyzeti előnyt nyújtó – középiskola monopóliumának felszámolása. Az új iskolák mind a más vallásúak, mind a helyileg többségi vallásból szekularizálódott csoportok számára kiegészítő lehetőségeket nyújtottak. S ha ez az iskola nem egyszerűen állami volt, hanem másféle *típus* is, pl. reáliskola, polgári, felsőkereskedelmi, még inkább kitágult a középiskolába tartók köre. *Ezt a folyamatot is a társadalmi mobilitás ösztönzőjének látjuk. Ugyanakkor itt is látni kell, hogy a régi iskolavárosok – egykori vonzaskörzetek – monográfusai, a nagymúltú iskolák iskolatörténészei ezt a folyamatot is devalvációként, tárgyuk, ill. a választott intézmény jelentőségének csökkenéseként értékelik.*

Most érkezünk talán értekezésünk legtöbb vitára alkalmas pontjaihoz.

6. Az állam mindenhol egyöntetűen szorgalmazta az iskolába járási kötelezettség teljesítését. Fokozott forrásokat fordított az elmaradott – részben nemzetiségi – területekre. Ennek eredményeképpen a nemzetiségi területek alfabetizációs mutatói *sokkal gyorsabban (s még ezen belül, az időtengely mentén önmagukhoz képest is gyorsulón) javultak*, mint az ország eleve fejlettebb északi, nyugati területeinek alfabetizációs mutatói. A kulturáltabb munkaerőre odatelepülő ipar, az intenzívebbé váló mezőgazdaság mellett az iskolázottság növekedésével párhuzamosan magyarul is megtanuló lakosság vándorlási potenciálja is megnőtt. *Ezeket társadalmi modernizációs értéként kezeljük. Ugyanakkor ezt a folyamatot nem kívánatos nyelvvesztésként, magyarosodásként, sőt magyarosításként bírálta a kor nemzetiségi elitje, s a történetírás ezt azóta is hangsúlyozza.*

7. 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, szlovákokkal, ruténekkal szemben, a hetvenes évek végétől ez a politika kiegészült még a magyartanítás 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. *E folyamatot, mint öncélt csak a nemzeti szemléletű történetírás tekinthette kívánatosnak. A modernizációs szemléletű*

történetírás számára e folyamat problematikus. A nem nacionalista szemléletű történetírás két "kifogást" emel a folyamattal kapcsolatban: egyrészt azt, hogy az írni-olvasni megtanulni már kész, de magyarul tanulni, elmagyarosodni nem kívánó kortársak érdeksérelme nyilvánvaló, másrészt viszont azt, hogy a nemzetiségi konfliktus miatt az iskolalátogatás szintjavulásának átmeneti megtorpanása is megfigyelhető. A kortársak és a történetírás által joggal bírált, s e disszertációban is igen konfliktusosnak bemutatott folyamat kapcsán ugyanakkor be fogjuk mutatni, 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 nélkül. A harmincmillió magyar nemcsak utólag tűnik víziónak, de a kortárs adatok alapján is: az így megszerzett források alapján az iskoláztatás általános növekedése sokkal hatékonyabb volt, mint amennyire maga a magyarosítás programja.

Disszertációnk – annak ellenére, hogy modernizációs szemléletű – mégsem ítéli meg "szigorúan" az oktatáspolitikát nemzetiségi oldalát. Érveléseink és értelmezéseink azokkal analógak, melyek az utóbbi évtizedek történetírásában és neveléstörténet-írásában a *történetesen* magyar nemzeti identitás számára sérelmes, a Van Swieten-féle 1770-es évekbeli, vagy Leo Thun-féle 1850-beli modernizáló és egyben németesítő lépések hasznait a magyar egyének, a magyar társadalom modernizációja szempontjából is nagyobbak ítéli, mint e folyamat kárait. 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, 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*. Egy népszerűsítő, tájékoztató munkában, könyvben nyilván indokolt volna e – a magyar történettudomány és neveléstörténet-tudomány meghatározó állításával szembenálló – nézetek alapos ismertetése, a disszertáció olvasóközönsége azonban nyilvánvalóan éppannyira

ismeri ezeket az álláspontokat, mint a szerző, így figyelmünket a vitatott pontokra vonatkozó érvelésünkre koncentráljuk.

8. A középiskolai és középiskolázottsági 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 felekezeti, 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 fölényben voltak. E fölény még nő is az izraelita tanulók arányának növekedésével – tekintettel a neológ zsidóság általános magyarnyelvűségére. (Az erősen iskolázott evangélikus németiség – a felülreprezentált evangélikus tanulók fő kibocsájtó közege – is erősen magyarosodik 1867 után.) Ugyanakkor ez a szláv és román kisebbségekkel szembeni fölény a kibocsájtó közegben, (a szülő társadalomban) tapasztalható iskolázottsági különbségekhez képest csökkenő trendet mutat. *A nemzetiségek és a magukat annak vallók alacsony részvételét – a magyarok felülreprezentációját – a magyar nemzeti szellemű történetírás pozitívnak, a román, szerb nemzeti szellemű történetírás negatívnak látja, a modernizációs szemléletű pedig nyilvánvaló deficitként könyvelheti el. Dolgozatunk az eredendő fölényhez 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.*

9. A nemzetiségek középiskolai 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 középiskolázási expanzió révén a szlovákok ugyanolyan mértékben vehettek részt a középiskolázásban – noha a pánszláv mozgalom és az állam konfliktusa következtében "saját" középiskoláikat 1874-ben bezárták – mint a románok, akiknek volt saját, anyanyelvű 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 névjellegű személyeket kivétel nélkül 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*, a disszertáció 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 háttérű – családokból az érettségizők. *Ha tehát a "nyelvőrzést", a „nemzetmegtartó erőt” a középiskolázás fő céljának tekintjük, akkor nagyobb hátrányban voltak, ha azonban a célt ettől függetlennek tekintjük, akkor kisebbben.*

10. Ez az új 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. „A nemzetiségiek 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 nemzetiségiek lenni (magukat nemzetiséginek mondani). (A „magyar” aggregátumon egy ezzel, ha nem is homológ, de analóg folyamat közismert: az iskolázatlanok sokkal inkább kötődnek szűkebb hazájuk nyelvjárásaihoz, szokásaihoz, az érettségizettek ezzel szemben sokkal erősebben az iskolai kánon segítségével elsajátított nemzetfogalomhoz.) *Falszifikálhatónak tartjuk azt az állításunkat, hogy a városok társadalmának iskolázott 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, 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.*

1919 után – az állami expanzió második korszakában - a helyzet radikálisan megváltozott, az egyén szempontjából a „ligatúrák” növekedni kezdtek.

11. Az állam a fenti érvelés első pontjaiban leírt szerepe a visszájára fordult. A közalkalmazotti állásokra Trianon következtében jelentkező túlkínálatot az állam *nem úgy kezelte*, hogy emelte volna az iskolázottsági kritériumokat – pl. az eddig középiskolai végzettséget követelő állások egy részének főiskolai végzettséghez kötésével, a négy középiskolát igénylő állások

egy részének érettségihez kötésével stb. –, hanem éppen ellenkezőleg, iskolázottságon kívüli kritériumokat állapított meg. A B-listázások során a politikai álláspont vizsgálata a hivatali pozíciók betöltése, illetve megtartása érdekében a „kimenet felől” tulajdonképpen az iskolázottság objektív súlyát csökkentette. Hasonló irányba hatott, hogy az állam a gazdaságba erősen belenyúlva, a gazdasággal erősen összefonódva, a nagyvállalati káderpolitikát, illetve az ügyvédi irodáknak adandó megbízásokat is politikai, illetve csoportérdekek szerint befolyásolta.

Ennek következtében a gazdaságban is csökkenésnek indult a szakmai tudás rangja, s fontosabbá váltak az államigazgatásban dolgozókhöz kötődő kapcsolati szálak. Ennek következménye pl. a „jogi végzettség” arányának megnövekedése a korábban kereskedelmi végzettségű gazdasági elitben.

12. Az iskolalátogatási kötelezettség emelése vonatkozásában – amely a fent leírt folyamat 6. pontja folytatásának tekinthető – az állam 1921-ben egyszerre két célt tűzött ki: a hat osztályos tankötelezettséget 12 éves korig nem teljesítők számára a mindennapi tankötelezettség meghosszabbíttatásának lehetőségét, illetve a vasárnapi templomalátogatás kikényszerítését. Míg az előbbi lehetőséggel az állam mintegy alkalmazkodott a maradék országterület átlagosan sokkal jobb iskolázási viszonyaihoz, addig a másikkal épp egy gyorsuló társadalmi folyamat – a szekularizáció – visszafogására tett kísérletet. Azt, hogy a tankötelezettség-szigorítással kapcsolatos konfliktusok – az ugyanolyan mértékben teljesítők között – mennyiben voltak társadalmi csoport vagy akár politikai szimpátia specifikusak, csak további részletes esettanulmányok igazolhatják. *Mindez – összességében – igen ellentmondásos folyamat volt. Ugyanakkor a szakirodalom azt is joggal hangsúlyozza, hogy a tankötelezettség szigorítását és ezzel eredményesebbé tételét a törvény végülis elérte.*

13. Az állam a numerus clausus, a középiskolai felvételi, a közalkalmazotti ösztöndíj, majd a zsidótörvények segítségével tartós és felvállalt állampolgári egyenlőtlenséget teremtett az iskolázáshoz való hozzáférés vonatkozásában. *Ennek alapján megkíséreljük bemutatni, hogy miképp változott – mobilitásellenes irányban – az iskolák társadalmi összetétele és az iskolázottság megoszlása. Léteznek olyan álláspontok, melyek a numerus clausus objektív következményei között mobilitásra utalókat is felfedezni vélnek, ezeket az álláspontokat azonban a rendelkezésünkre álló adatok semmilyen módon nem támasztják alá. Ezeket az*

álláspontokat megítélésünk szerint olyan politikai indulatok vezérlik, melyeknek nincs helye a tudományos diskurzusban.

A MEGKÖZELÍTÉS MÁSODIK SZINTJE

II. *A második fő fejezet azon állítás köré csoportosítható, hogy a legfontosabb hagyományos iskolafenntartókkal, az egyházakkal való állami viszony tudatos állami lépésekkel történő alakítása is sokkal szélesebbkörű állami beavatkozást jelent, mint a konkrét felekezeti iskolákat ellenőrző konkrét tanügyigazgatási tisztviselőknek adott jogosítványokat.*

A tanügyigazgatási hatalom kiterjesztése ismeretes módon fontos jozefinista előzmények után abban nyilvánul meg, hogy az 1860-as és 1870-es években nagyszabású kísérlet zajlott a tanfelügyelők afféle „kormánybiztosként” való működtetésére.

Ugyanebben az időszakban az iskolafenntartás tekintetében az állam elsősorban nem az államosításban vagy állami iskolák létesítésében, hanem a *községezésben* (valójában az iskolák szekularizált városi polgárság kezére adásában) és a városi iskolák létesítésében bízott.

A hetvenes években meg kellett kötni az „oktatásügyi kiegyezést” az egyházakkal és a központi államapparátushoz képest mindig is felekezetiesebb megyei erőkkel. Ez a kompromisszum részben a *megyei erők* kezébe adta az oktatáspolitikát.

A szinte valamennyi egyházzal való konfliktus egyik legfontosabb kérdésében, az iskola nyelvpolitikai szolgálatba állításában – mely az 1879-es törvénnyel veszi igazán kezdetét – nem véletlenül nem egyszerűen kormányzati, hanem szélesebb konszenzuson alapuló döntést kell látnunk: e törvénnyel kapcsolatban a *parlament* lényegében egységes volt, azaz a (pusztán a kormánypártra támaszkodó) kormánytól bizonyos értelemben független, *önálló hatalmi ágként* jelenítette meg az állam oktatáspolitikai akaratát. A beinduló állami iskolalétesítés sem tanügyigazgatási kérdés – *külön törvény* hatalmazza fel rá a VKM-et. Az egy-egy felekezettel a szekuláris – illetve a 90-es években éppen kultúrharcos – állam szemében túlzottan összefonódott megyei elitek egy-egy felekezet számára aránytalanul előnyös döntéseit az állami politika *nem* a

tanfelügyelői hatalom növelésével, hanem a *bírói hatalmi ág* szerepének megnövelésével ellensúlyozta. A húszadik század elején az egyházak hatalmának korlátozását az *iskolaszéki* intézmény tényleges rájuk kényszerítésével, illetve a felekezeti tanító *közalkalmazotti* státuszának megerősítésével próbálta az állam elérni.

Disszertációnk egyik legfontosabb állítása, hogy az állami hatalom kiterjesztése az egyházakkal szemben az első korszakban egyáltalán nem a tanügyigazgatás hatalmának kiterjesztésével történt, hanem *mindazoknak* a tényezőknek – bíróságoknak, professzióknak, helyi társadalomnak – a „helyzetbe hozásával”, melyek a kormány potenciális szövetségesei voltak. Az állami hatalom expanziója a felekezetekkel szemben nem csökkenti az oktatási erőter pluralitását, ellenkezőleg, növeli azt. *A szakirodalom egy részében képviselt állítást, miszerint az állami hatalom kiterjesztése az egyházakkal szemben szükségképpen a rendszer többpólusosságának csökkenéséhez vezet, disszertációnk ezen fejezetében cáfoljuk, sőt azt szeretnénk bizonyítani, hogy csak akkor vezet az állami befolyás expanziója hatalomkoncentrációhoz, ha az állam pusztán a tanügyigazgatás hatalmának növelésével, s nem új szereplők bevonásával növeli befolyását.*

A középiskolai oktatás szférájában az állam másképpen használhatta eszközeit. A *tanügyigazgatás* ténylegesen – nem jogszabályban rögzítetten – képes volt az egyházak különböző mértékű autonómiájához alkalmazkodó leghatékonyabb eszközöket megtalálni.

Az állami *tantervpolitika* a klasszikus középiskolai szférában alapvetően három módszerrel regulálta a felekezeti középiskolákat. Egyrészt a felekezet-független közműveltség normáinak – felekezeti autonómiát szükségképpen csökkentő – megfogalmazásával, másrészt a világi szaktudományok döntőbíróvá tételével a tananyaggal kapcsolatos tartalmi vitákban, harmadrészt a herbart-zilleri tanítási módszerek elvárásával, melyek a fiatalabb, s állami képzettséget szerzett tanárokat hozták helyzetbe idősebb kollégáikkal szemben.

Az állami *iskolatípuspolitika* keretében a felekezeti középiskolázás megversenyeztetésére előbb más állami típusú intézményeket – polgári iskolát, felsőkereskedelmit, reáliskolákat – állítottak fel nagyobb számban, s ezeknek az iskoláknak az egyenjogúságát az 1883-as minősítési törvénnyel – minthogy erre a középiskolai törvény kapcsán sokkal nagyobb erő kifejtésre kész egyházak miatt *ott* nem volt lehetőség – garantálták. (A középiskolák közötti

egyenlőtlenségek a felsőoktatásba kerülés szempontjából ugyan megmaradtak, de a felsőoktatási intézmények azon csoportja is gyorsan növekszik – Kolozsváron pl. önálló természettudományi kar is nyílik, amely elfogadja a reáliskolai bizonyítványt is.)

A kilencvenes években az – egyéb okokból kirobbant kultúrharc „hátán” megerősödő – oktatáspolitikai egyrészt a törvénymódosítással eléri, hogy az egyházak számára oly fontos görög nélkül is lehessen gimnáziumi végzettséget szerezni, másrészt a görög-pótló tárgy segítségével megerősíti a liberális eszmekörben fogant politikai szövegek arányát a közműveltségben, harmadrészt tantervpolitikai eszközökkel közelebb hozza egymáshoz – a zömében továbbra is egyházi gimnáziumok értékvilágát sértve - a polgárit, a reáliskolát és a gimnáziumot. Az átjárás, a különözeti érettségi minden eszközzel lehetővé tétele ahhoz vezet, hogy a felsőoktatásban is növekvő arányban tűnnek fel a hosszú középiskolai szocializációjukat felekezeti indifferens közegben szerzett diákok.

De a kilencvenes években az állami gimnáziumalapítás is felgyorsul, immár a klasszikus műveltséget, a latinó-humán szocializációt igénylők számára is felkínálva a felekezeti indifferens iskolázás alternatíváját.

További kutatást igényel, hogy szempontunkból a huszadik század első két évtizede egy új korszakot jelent-e, vagy csupán azt mondhatjuk, hasonló a helyzet, mint pl. Angliában, ahol az jellemzi ekkoriban a helyzetet, hogy amelyik ciklusban a konzervatív párt győz, akkor kissé megerősödik az egyházi iskolák finanszírozása, amikor a liberálisok győznek, akkor kissé gyengül. A katolikus iskolaalapítások felfutását az állami szféra *növekvő* szekularizációjának a jeleként *is* értékelhetjük: nyilvánvaló, hogy egy egyébként is bővülő rendszerben akkor van értelme felekezeti forrásokat áldozni újabb iskolák alapítására – mikor pedig a meglévők finanszírozása is elég nagy feladat –, ha az állami iskolák katolikus szempontból nem kielégítő nevelést nyújtanak a beléjük járó – többségében katolikus – diákseregletnek.) Tény, hogy a század elején – különösen az ún. Barkóczy-érában (1906-1911), majd Zichy kultuszminisztersége idején növekvő államsegély áramlik a katolikus egyházhoz. Fontos azonban tudnunk *legfeljebb a kormány, vagy egy tárca klerikalizálódásáról*, s nem az *állam* klerikalizálódásáról beszélhetünk – ez esetben ugyanis nem kellene módszeresen titkolni a parlament előtt az államsegélyeket.

Az állami beavatkozás *második korszakában* a fenti szeparációs logikával szemben az 1920-as években az állam és egyház összefonódására valló jelek megerősödnek s a szekularizálódó társadalom viszonyai között mind nagyobb mértékben egymásra támaszkodnak.

Nem tanügyigazgatás-történeti kérdés, hogy a keresztény-nemzeti nevelés egész ideológiája végső soron az egyházakkal szemben növekvő állami befolyás egyik jele. Míg ugyanis a dualizmus korában az állam és egyház szétválasztása – a legutolsó másfél évtizedet nem számítva ingadozás nélkül - előrehaladt, s ez az egyházak számára meghagyott „területen” tulajdonképpen lehetőséget adott arcvonásaik markánsabbá tételére, addig a két háború között az állampolgári nevelés világnézeti tartalommal való feltöltése az első pillanattól kezdve az egyház és állam szimbiózis hiányába hatott.

Addig, amíg az állam működési *mechanizmusai* nem alakultak át – lényegében a húszas években – az egyházak számára ez a helyzet felhőtlenül előnyösnek tűnhetett, úgy, mintha semmilyen árat nem kellene fizetniük azért, hogy a kormányzat szelleme keresztényibb lett.

Attól kezdve azonban, amikor *mindez tanügyigazgatási történetté válik*, világos, hogy az állam maga is a társadalom átfogó ideológiai „megdolgozásának” programjába kezdett – az 1930-as évektől, az új típusú kormánypárt, az új sajtópolitika kialakításával – az egyházak már csak két alternatíva között választhattak: vagy megőrzik differenciált viszonyukat, az ellenzékiség lehetőségét az új ideológiai gépezettel szemben, s ezzel elveszítik a húszas évektől kezdve élvezett ideológiai privilégiumokat, vagy ellenkezőleg, készek „kifizetni” privilégiumaik „árát” az államnak, készek a konfliktusok titokban tartására, saját vezető elitjük olyan irányú átformálására, mely személyileg alkalmasabb az 1930-as évek politikai viszonyainak befogadásához. Az utóbbit választották. *Disszertációnk eképpen kíván hozzájárulni a Horthy-korszakbeli egyháztörténet egyre terjedelmesebb szakirodalmához is.*

A MEGKÖZELÍTÉS HARMADIK SZINTJE

A harmadik fejezet azon tudományos állítás köré szerveződik, hogy éppen az egyházakkal és a tradicionális oktatási formákkal szembeni állami expanzió

az, mely fontos szövetségesként kezeli, s egyre nagyobb mozgástérhez juttatja az oktatásügyi szféra egyéb, nem állami szereplőit. Ebben a történetben végre a „megszokott” súlyát megkaphatja a tanügyigazgatás, de az állami expanzió néha éppen a meglévő tanügyigazgatás ellenében, pl. tanári professziókra támaszkodva nyer tért.

Az „óriások csatájában” a szűkebb értelemben vett oktatás főszereplőinek – a tanügyigazgatási apparátus munkatársainak, a tanároknak, tanítóknak, igazgatóknak, tanáregyesületi, tanítóegyesületi vezetőknek, szakmai szervezetek vezetőinek, tankönyvíróknak, s kiadóknak, taneszköz-gyártóknak, kisebb iskolafenntartóknak, szaktudományos egyesületeknek – természetes szerepük adott volt: azáltal, hogy professzionalizálódtak, s megfogalmazták érdekeiket, és sajátos egyensúlyt alakítottak ki, az állam szövetségesei voltak a tradicionális egyházakkal szemben.

A népoktatásügyben – a törvényhozással, a kormánnyal, az egyházzal, a megyékkel szemben – az oktatási rendszer saját szereplőinek semmiféle esélyük nem lehetett, hatalmuk, súlyuk egyszerűen összemérhetetlen volt e szereplők hatalmával. Természetesen „a lakossággal” szembeni érdekérvényesítés – az iskoláztatási kötelezettség kikényszerítése azoknál, akik nem akarnak iskolába járni – sem olyan méretű feladat, mely az oktatásügy szereplői számára a reális lépték lett volna.

A népoktatás története ekképpen mindig is a „nehézsúlyú” szereplők mérkőzési terepe maradt, azaz a minisztériumé, az e kérdésekre nemzetiségpolitikai megfontolásokból odafigyelő miniszterelnökségé, a nagyegyházaké, a megyéké, a nagyvárosoké. A tanítók – önálló erőként – nem nagyon játszanak szerepet, s a tanfelügyelői testület is csak részben „a népoktatási szféra képviselője”, gyakran – minthogy az állás nyilvánvalóan politikai – a megyében tekintélyes birtokos család sarja tölti be e fontos tisztséget. A kisebb szereplők éppen azáltal jutnak szerephez, hogy az egyes intézményeket fokozatosan kiszakítják a tanfelügyelő befolyása alól.

A népoktatásból alapvetően háromféle intézmény szakított ki.

Már az 1868-as népiskolai törvényben is nevesített különállósággal rendelkezik a polgári iskola. A polgári iskolai érdekkör hamarosan kiformalódott. A polgári iskola önállóságában érdekelték voltak 1. a népiskolában már egyáltalán nem tanító polgári iskolai tanítók, 2., az intézményigazgatók, 3. azok a kisvárosok, melyeknek iskolavárosi körbe való

belépését éppen a népiskolától világosan megkülönböztethető polgári iskola léte tette világossá, valamint azok a nagyvárosok, ahol az alsóközépiszkolázásra vágyó kispolgárság fontos helyi politikai szerepet játszott, 4. azok a minisztériumi tisztviselők, akik az állami *tulajdonú* iskolák *kormányzását*, mint hatalmi és munkaformát jobban kedvelték, mint a zömében nem állami tulajdonú népiskolák *felügyeletét*.

A polgári iskola függetlenedésében érdekeltek több egymással párhuzamos politikaterületen érték el a polgári iskola kiszakadását a népiskolai érdekkörből. Az iskolaszékek és gondnokságok – azaz a laikus kontroll - hatalmát visszaszorították: az iskolák teljes jogú vezetői államilag kinevezett közalkalmazottak, a polgári iskolai igazgatók lettek. Az iskola pedagógusai elérték, hogy ne tanítói, hanem tanári oklevelet és besorolást kapjanak. A tanfelügyelő hatalmát több hullámban veszítette el, a végén szakmai jogköreit csak a polgári iskolai előadóján keresztül gyakorolhatta, hogy 1929-ben teljes hatáskörét a polgári iskolai főigazgatóra ruházza át.

Témánk szempontjából ez azt jelenti, hogy a központi államhatalom és egy kizárólag az államtól függő szakmai csoport sajátos *koalíciót* alkot, mely fokozatosan kiszorítja a megyei erőktől is függő – s hagyományosan az állam-egyház-megye erőviszonyrendszer figyelembevételével kinevezett – tanfelügyelőt.

A polgári iskola az 1883-as minősítési törvény után, s tantervének az alreáliskolához igazítását követően fokozatosan alsóközépiszkolává válik, de e tanári csoporttal szemben az állami tanügyigazgatás befolyása sokkal nagyobb, mint az alsóközépiszkolák egyetemet végzett tanári csoportjaival szemben. Az alsóközépiszkolákat, különösen, mivel tanáraik a felsőközépiszkola tanáraival azonosak, némileg védi a tudományági autonómia – a polgári iskolában semmi ilyesmiről nincs és nem is lehet szó. Ennek következtében a polgári iskolában a tanításmódszertan állami ellenőrzése sokkal hamarabb kap teret, mint az alreáliskolában, vagy az algimnáziumban. Így a középiszkolai szféra későbbi ellenőrzése a polgári iskolai közegben kialakított normákkal, igazgatási patternekkel folyik.

A középfokú szakoktatás intézményei közül a felsőkereskedelmi iskolák az 1883-as minősítési törvenytől kezdve számítanak bizonyos értelemben középiszkolának, de mivel érettségit adó intézmények, s mivel jelentősebb központi kapcsolatokkal – tudniillik az ipari és kereskedelmi

szakminisztériumbeliekkel – rendelkeznek, hamarabb szakadnak ki a tanfelügyelő alól, mint a polgári iskolák.

A tanítóképzős és gyógypedagógiai érdekkör – mivel, bár különböző szempontból – a legerősebben kötődött a népiskolai szférához, csak igen későn, s csak részlegesen tud kiszakadni. A tanítóképzés – noha a polgári iskolára épül – sokkal kevésbé párhuzamos intézmény a felsőközépiskolával, mint a polgári iskola az alsőközépiskolával. Az állami szabályozás gyakorlatilag egyedülálló példajaként a szakmai csoport által már kiharcolt hatévfolyamosságot ötévfolyamosságra léptették vissza a húszas években.

A klasszikus középiskolai szférában az állami kontroll növekedése egyfelől abban érhető tetten, hogy maga az állami középiskolai tanterv – mely a formális képzésről a tudományági képzésre helyezi a hangsúlyt – az 1867 előtti régi rendszerben képzett tanárokat sok tekintetben kellemetlenül érintette. Másfelől pedig abban, hogy az állami befolyás növekedése az új – a klasszikus gimnáziumokétól eltérő – szellemiségű intézmények által kiadott évfolyambizonyítványok elfogadását a nagytekintélyű klasszikus intézményekre gyakorlatilag rákényszerítette.

A főigazgatói hatalom nagyon sok tekintetben növekedett, az igazgató a tanárok egyenrangú kollégájából egyes helyeken a testület felsőbbség előtti képviselőjévé, másutt viszont fordítva, az állami hatalom iskolákra kényszerítőjévé változott. Az állami hatalom növekedése ellenére a dualizmus korában a tanári-igazgatói autonómia magas szintű, a rendszer alapvetően egyensúlyelvű maradt.

Az állami hatalom kiterjesztésének *második korszaka* két alkorszakra oszlik. A húszas években, a konszolidáció után látszólag visszaáll a dualizmuskori egyensúlyhelyzet, úgy tűnik, egyszerűen továbbhaladnak a dualizmuskori folyamatok. Ez azonban csak a látszat: a politikai érveléssel történő elbocsájtások nemcsak a liberálisokat és baloldaliakat érintik, hiszen az állásban maradókat is orientálják ezek a fegyelmik és B-listázások, hogyan kell viselkedni, hogyan kell gondolkodni. A numerus clausus nemcsak a zsidókat érinti, hanem magának a középiskolának a minősítő erejét: eddig az volt a középiskola szelektivitásának legfőbb ideológiája, hogy az alanyi jogon felsőoktatásba kerülő diákokat megfelelően szűrni kell. Ettől kezdve világossá vált, hogy az iskolának nem áll módjában, hogy saját minősítő rendszerével

egyetemre alkalmasnak nyilvánítson valakit. Ez a tény megváltoztatja az iskola egész – korábban versenyelvű – légkörét.

Az állami hatalom növekedése – eme jelzéseken túl – már ekkor egyre inkább a tanügyigazgatás hatalmának kiterjesztését jelenti. Amint a személycseréket és a központi politikai kormányzat szándékainak megváltozását a nagy külső – 1930 utáni – válságjelenségek indokolttá teszik, lényegében felszabadul az út magának a rendszernek az átalakulására.

Az 1935-ös fordulat egyfelől a tanügyigazgatási ágak iskolatípus szerinti szakmai professzionális differenciálódása helyébe *a politikai centralizáció-bürokratikus dekoncentráció* sajátos kettősségét állította, másfelől pedig a tanfelügyelet hatalmát az igazgatókkal, tanárokkal, tanulókkal szemben erősen kiterjesztette. A törvény előbbi lépése a társadalmi partnerek befolyásának csökkentését célozza, a második viszont a szűkebb szereplők autonómiáját korlátozza.

Ennek az utóbbi kérdésnek a megvalósulása igényli a leginkább az iskolaszintű, illetve levéltári jellegű kutatást. Míg ugyanis az egész társadalomban zajló oktatási folyamatokat elsősorban a statisztika alapján érthetjük meg, s az állam és egyház küzdelmének bőséges politikai nyilvánossága, szakirodalma van, a kisebb, de a szűkebben vett oktatási szférán kívüli társadalmi partnerek is rendelkeznek saját folyóiratokkal, vagy más lehetőségekkel álláspontjuk megjelenítésére, addig a tanügyigazgatás és a tanárok/tanítók közötti konfliktusokról szinte kizárólag a tanító és tanáregyesületi közlönyök számolnak be. Ráadásul a konfliktus egy bizonyos szintjén felül a beszámolók éppen, hogy csökkenő konfliktusról számolnak be, hiszen a nagy és tartós konfliktus mintegy *meggyőzi* a tanár és tanítóegyesületek vezetését arról, hogy nem alkalmi visszaélésről, hanem rendszerszintű stratégiai elmozdulásról van szó.

Ez esetben pedig a cél, vélték, hogy az új stratégia fővonalát megkeressék. Általában – hacsak valamilyen külső támogatóra nem számíthattak – a tanár- és tanítóegyesületek ellenállása két-három év alatt elkopott, s az egyesületekben olyan személyi váltások játszódtak le, melyek eredményeképpen az egyesület akár „túl is teljesíthette” a tanügyigazgatási tervet. Az egyéni iskolák, egyéni tanárok szintjén természetesen az átformálódási folyamat sokkal lassúbb, sőt van, akinél meg sem indul. Az egyének egy része bízhat személyes tekintélyében és mozgásterében, kapcsolati hálójában, s abban, hogy előbb éri el a

nyugdíjkorhatárt, mint hogy az iskolai mindennapok átalakulása elérje azt a mértéket, hogy jobban emlékeztessen az 1933 utáni német, mint az 1918 előtti magyar viszonyokra. A tanárok és a tanügyigazgatás viszonyát éppen ezért csak kifejezetten levéltári anyagokkal tudjuk dokumentálni. (A nyolcvanas évek első felében még tudtunk néhány interjút is készíteni a harmincas évek második felének néhány jelentősebb tanáregyéniségével, ma már legfeljebb az egykori kezdő tanárok, s még inkább az egykori diákok lennének interjúra-foghatók.)

Természetesen a tanügyigazgatási expanziót nemcsak az oktatási rendszeren belüli szereplők ellenállása ill. annak hiánya, hanem a kor alapvető belpolitikai és világpolitikai eseményei is érintik. Ezek pedig a területi revízió sajátos kihívásai, illetve a honvédelmi nevelés sajátos problematikája. Kutatásaink azonban azt igazolják, hogy ezek a tényezők csak felgyorsították azt a folyamatot, hogy az állam immár elsősorban tanügyigazgatás segítségével fokozott kontroll alá kezdte vonni a magyarországi oktatásügyet.

ZÁRÓMEGJEGYZÉS ÉS ESETTANULMÁNYOK

Mindezekkel az elemzésekkel, azt szeretnénk igazolni, hogy az állami befolyás növekedése az oktatásban *nagyságrendileg komplexebb jelenség*, mint korábban véltük. Az állami befolyás expanziója ugyanis nemcsak a tanügyigazgatás expanzióját jelenti – sőt néha egyáltalán nem jelenti azt –, hanem mindazoknak a társadalmi és nagypolitikai körülményeknek a tudatos alakítását, mely az oktatásban résztvevőknek az oktatás iránti igényeit, az iskolafenntartóknak iskolafenntartási lehetőségeit érintik. Az állami hatalom kiterjesztése közel sem szükségszerűen jelenti az egyéni „életvilág gyarmatosítását”, az „egyének államosítását”, hiszen az állami befolyás expanziója – amennyiben ellenfelét a tradicionalitás erőiben találja meg – legfőbb szövetségese épp a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség, a piac stb. Ha azonban az állam – egy megváltozott történelmi helyzetben – nem „a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség és a piac” erőivel kíván összefogni, hanem éppen mindezeket kívánja korlátozni, akkor nincs az a tradicionalitás, amely a fenyegetett egyéni autonómiákat meg tudja védeni a tanügyigazgatás és az államilag támogatott politikai mozgalmak hatalmi expanziójától.

Az értekezéshez csatlakozó esettanulmányokkal, melyek immár főleg a második korszak tanügyigazgatáson kívüli jelenségeit dolgozzák fel, s melyek a numerus claususra, az állami vallásos nevelés és társadalmi szekularizáció ellentmondásosságára, az iskolai tankönyvek és társadalmi értékek kettősségére vonatkoznak, azt szeretnénk bizonyítani, hogy az állami befolyás expanziója – saját eredeti céljai ellentétébe fordulva - végső soron az oktatásügy polgári jellegét is kétségessé teheti.

Az értekezés témakörébe vágó korábbi írások

Önálló kötetek:

- A magyar oktatás második államosítása. (Társadalom és oktatás.) Bp., Educatio, 1992. 242 p.
- Az egyensúly megbomlása a magyar oktatáspolitikában. Pomáz, Adu Könyvkiadó, 1996. 200 p.
- Neveléstörténeti előadások. (1867-1945) Oktatókutató Intézet - Kodolányi Főiskola. Székesfehérvár, Bp., 1997. 256 p.
- Járszalag és aréna: Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon. Bp., Új Mandátum, 2000. 320 p.
- Hajszálcsovek és nyomáscsoportok: Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon. (Társadalom és oktatás; 19.) Bp., Oktatókutató Intézet, Új Mandátum, 2002. 222 p.
- Jewish education and educated Jews. Haifa, Gondos and Sosana, 2003. 224 p. (sajtó alatt)

Egyéb tanulmányok

- Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban. /Kutatás közben./ Bp., OI, 1991. 15 p.
- Tanügyigazgatás és a gazdasági válság. Részletek a harmincas évek oktatástörténetéből. /Kutatás közben./ Bp., OI, 1991. 32 p.
- A magyar tanügyigazgatás egyensúlyi hagyománya. /Kutatás közben 180./ Bp., OI, 1992. 34 p.
- Szakoktatás és politika. /Kutatás közben 207./ Bp., OI, 1994. [1995.] 87 p.
- Hogyan kerüljük el a polgárosodást? Habilitációs tézisek. Debrecen, 1999.
- A numerus clausus történetéhez. In: Magyar Pedagógia, 1985/2.

A közoktatásirányítási reform keretei az 1930-as években. In: Magyar Pedagógia, 1986/3-4.

French secondary school in Hungary 1932-1944. In: History of international relations in education, Pécs, 1987.

The social and political status of Hungarian elementary school teachers. In: The social role and evolution of the teaching profession in historical context. Ed. by Simo Seppo. Joensuu, 1988.

Az oktatás állami ellenőrzésének átszervezése a harmincas évek Magyarországon. In: Oktatásügyi kutatások (szerkesztőbizottság: Halász Gábor, Sándor Ernőné, Zibolen Endre) - 5. kötet Bp., OI, 1988. 148 p.

University autonomy in Hungary. Myth and Reality. In: (Arild Tjeldvoll (ed.): Education in East/Central Europe. Report of the Oslo seminar. Special studies in comparative education No. 30 intr. by Philip G. Altbach. New York, 1992.

Egyház - állam - oktatás. Tradíciók és értelmezésük. In: Világosság, 1991. 11. sz. 809-817. p.

A magyar oktatási törvénykezés 1945 előtt. [Szakértői vázlat.] In: Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához. (Társadalom és oktatás.) Szerk.: Kozma Tamás, Lukács Péter. Bp., Educatio, 1992. 231-233. p.

Parasztérdek, birtokosérdek, agrárokztatás a XX.század első felében. In: Egy ismeretlen Magyarország. Mezőgazdaság és szakképzés. (Közoktatási kutatások.) Szerk.: Forray R. Katalin, Györgyi Zoltán. Bp., Akadémiai Kiadó, 1992. 100-108. p.

The Meanings and Functions of Classical Studies in Hungary in the 18th-20th Centuries. In: Aspects of Antiquity in the History of Education. (International Series for the History of Education ; Vol.3.) Ed. by F.-P. Hager et al. Hildesheim, Bildung und Wissenschaft, 1992. 191-203.p

Állam, egyház, oktatás, 1848-1945. In: Educatio, 1. évf., 1992. 1. sz. 34-45. p.

Kis magyar oktatástörténet. In: Magyar Közigazgatás, 1992. 4. sz. 247-251. p.

Nemzetiség és oktatás a dualizmus kori Magyarországon. In: Educatio, 2.évf., 1993. 2. sz. 253-269. p.

Oktatásállamosítás a harmincas években. In: Világosság, 1993. 6. sz. 26-36. p.

Az igazgatói szakma kialakulása. In: Educatio, 3. évf., 1994. 2. sz. 255-268. p.

A félfelsőfokú szakoktatás történetéhez. In: Szakképzési Szemle, 1995. 2. sz. 103-111. p.

A numerus clausus - hetvenöt év után. In: Világosság, 1995. 2. sz. 72-80. p.

Az 1941-es tanügyigazgatási törvény. In: Magyar Pedagógia, 1995. 1-2. sz. 59-76. p.

Centralizációs és decentralizációs trendek a magyar oktatáspolitikában a 18-20. században. In: Educatio, 1995. 1. sz. 82-94. p.

Vázlat az állami és egyházi oktatáspolitikai két világháború közötti történetéről. In: Új Pedagógiai Szemle, 1995. 11. sz. 50-56. p.

Szerkezetpolitika Magyarországon 1867-1948. In: Educatio, 1996. 2. sz. 290-302. p.

Tantervpolitika a századvégen. In: Educatio, 1998. 4. sz. 657-677. p.

Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. In: Educatio, 1999. 4. sz. 752-770. p.

Minőségek versengése. In: Educatio, 1999. 3. sz. 429-460. p.

Az 1872. évi ipartörvény és a tanoncoktatás. In: Hatszáz év neveléstörténetéből: Neveléstörténeti konferenciák 1997-1998. (Neveléstörténeti füzetek; 17.) Szerk.: Balogh László. Bp., OPKM, 2000. 155-164. p.

Iparos-tanonc oktatáspolitikai az irányított gazdaság születésének évtizedeiben. In: Magyar Pedagógia, 2000. 1. sz. 79-95. p.

Szeparáció és reláció. In: Oktatáspolitikai és vallásszabadság. Állam - egyház - iskola - társadalom a 20. Században. Bp., Új Mandátum, 2000.

Notnim sztatisztim ál jehudi Berettyóújfalu vömáhuž böjáher. In: Neshet Dávid, Gerő Zsuzsa (szerk.): Berettyóújfalu és környéke zsidóságának emlékkönyve. Haifa, 2001.

Nyelvpolitika és elitképzés. Történet-szociológiai közhelyek az idegennyelvoktatás és az elitképzés kapcsolatáról. In: Educatio, 2000. (2001/4. sz.) 743-760. p.

A társadalompolitika új elemei az 1930-as évek Magyarországon. In: Világosság, 2001. 7-9. sz. 85-104. p.

A szekularizáció és középiskola-politika a dualizmus korában. In: Világosság 2001. 1. sz. 21-35. p.

Sport and public education: The process of integration and segregation (The case of Hungary). In: Proceedings: Sport and Politics: 6th Congress of the International Society for the History of Physical Education and Sport. Ed. by Katalin Szikora [et al.]. Bp., Semmelweis University, 2002. 20-23. p.

A húszas évek középiskola-politikájának kialakulása. In: Századok, 2000.[2002.] 6. sz. 1313-1334. p.

A középfokú nőoktatás társadalomtörténetéhez. In: Neveléstörténeti kaleidoszkóp – a középkortól napjainkig: Neveléstörténeti konferenciák, 2001. (Neveléstörténeti füzetek ; 20.) Szerk.: Balogh László. Bp., OPKM, 2002. 56-63. p.

A magyar oktatástörténet szociológiai narratívája: In memoriam Pierre Bourdieu. In: Szociológiai Szemle, 2002. 3. sz. 24-42. p.

Egyenlőtlen alfabetizáció és nemzetiségek a századforduló Magyarországon. In: Iskolakultúra, 2002. 5. sz. 53-65. p.

Modern (szekuláris) értékek egy tradicionális társadalomban. In: Educatio, 2001. [2002.] 3. sz. 434-448. p.

The level of education of the communities in Transsylvania. In: Hungarian Jewish communities in the Hapsburg Empire 1780-1918. Szerk.: Sosanna Gero. Haifa, Gondos and Sosana, 2003. (sajtó alatt)

The “numerus clausus”: an antisemitic policy in higher education. In: East european jewish affairs, 2003. (sajtó alatt)

Állam és egyház (az iskolaügyben). In: Pedagógiai Lexikon. Főszerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván. Bp., Keraban Könyvkiadó, 1997. I. köt. 55-56.p.

Állam és iskola. In: Pedagógiai Lexikon. Főszerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván. Bp., Keraban Könyvkiadó, 1997. I. köt. 56-57. p.

A nemzetiségi oktatás története Magyarországon. In: Pedagógiai Lexikon. Főszerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván. II. köt. 558-561. p.

Országgyűlés. In: Pedagógiai Lexikon. Főszerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván. Bp., Keraban Könyvkiadó, 1997. III. köt. 73. p.

A történeti elitkutatások című sorozat köteteiről a neveléstörténész szemével. In: Magyar Pedagógia, 1996 3. sz. 299-304. p.

Peregrináció - egykor. In: Educatio, 1996. 4.sz. 736-738. p.

A „társadalom és művelődéstörténeti tanulmányok” újabb köteteiről a neveléstörténész szemével. In: Magyar Pedagógia, 1997. [1998.] 3-4. sz. 327-336. p.

Opusz és esszé. In: Educatio, 2000. 1. sz. 189-191. p.

Zsidóság, asszimiláció, iskola-stratégia. In: Iskolakultúra, 2000. 9. sz. 99-102. p.

Tanügyigazgatás és oktatáspolitikai a polgári Magyarországon. Kandidátusi disszertáció. Bp., 1995.

A két világháború közötti időszak magyar közoktatáspolitikája (dokumentumkötet, 1-2. Kk.) OPKM

Érdekkonfliktusok a harmincas évek oktatáspolitikai fordulatában. Kandidátusi értekezés kézírata. Bp., 1990.,

International patterns in the history of Hungarian educational administration: interim report for Central European University. Bp., 1994, .