

Nagy Péter Tibor:

A műveltség demokratizálása a magyarországi elitoktatásban (1867-1918)

I. Definíció	1
II. Többben és mások jutnak műveltséghez	3
III. Megváltozik az oktatáspolitikai műveltségdetermináló tartalma	5
Tanügyigazgatási változások.....	5
A műveltség demokratizálása és a középiskolai tantervpolitika.....	8
A felekezeti független és kortárs izlésre támaszkodó magyar irodalom	8
A felekezeti független és kortársakhoz közeli történelem.....	9
A latin konfesszionális és világi kötődései	10
A modern nyelvek demokratizáló hatása	12
A „módszeresség” szekularizáló és demokratizáló hatása.....	13
Állami iskolatípuspolitika demokratizáló hatása	14
Állami iskola alapítások a felekezeti oktatás és a hagyományos elit-iskolatípus részarányának csökkentéséért és a rendszer demokratizálásáért.....	16
Iskolatípuspolitika a nem felekezeti alközépiskola-hálózat többségre jutása érdekében.	16
Az alreáliskolai és polgári iskolai tanterv felzárkóztatása	17
A felekezeti felső-középiskolázás arányának csökkentése	18
Az első szekularizált – s immár igazán „polgári” - felső-középiskolatípus megteremtése	19
A középiskolapolitika „statisztikai” következményei.....	20
IV. Az oktatáspolitikai szereplők körének szélesítése	21
Az 1867 előtti korszak.....	21
Az oktatáspolitikai és fő partnerei.....	22
Intézményesült egyensúlyrendszer.....	23
Egyéni és kollektív jogok.....	25
V. Irodalomjegyzék.....	29

I. Definíció

A műveltség demokratizálása többjelentésű fogalom, hiszen

1. kiterjed arra a tényre, hogy a korábbinál – mondjuk az 1867 előttinél - *többben* (és mások, más, demokratikus módon kiválasztva) jutnak hozzá az elitoktatáshoz
2. kiterjed arra, hogy a műveltségnek megváltozik a *tartalma*
3. kiterjed annak a *mechanizmusnak* a demokratizálódására, ahogy a műveltséggel kapcsolatos oktatáspolitikai kérdések eldőlnének.

Mindhárom jelenségkör nem pusztán tényszerű megvalósulásában, hanem *a ráirányuló politikai aktivitásokkal* tartozik ide.

Épp ezért a demokratizálás fogalmától élesen el kell határolnunk „demokratizálódás”, „kiterjedés”, „expanzió”, „társadalmi csoportok közötti versengés” jelenségeit – még akkor is, hogyha a fentiekkel egyidejűleg játszódnak le, s még akkor is, hogyha esetleg ugyanannak a jelenségnek a mozzanatait, amit a „demokratizálás” leírása során kifejtettünk. Ugyanis ez utóbbi nem a *tudatos* mozzanatra, hanem a spontán folyamatra koncentrálni.

Kissé más a helyzet a modernizáció fogalommal. Ahogy Mazsu János egy alkalommal rámutatott a modernizáció ma uralkodó történettudományi és oktatáspolitikai-oktatásszociológiai jelentése és használata eltér: „ugyanaz a nyelv de másik nyelvjárás” – mondta Mazsu. A modernizáció *történettudományi* fogalma nagyrésztben spontán társadalmi folyamatokat foglal magában, iparosodást, a családszerkezet felbomlását, a modernizáció *oktatáspolitikai* fogalma viszont hangsúlyosan azokról a kormányzati – vagy fővárosi önkormányzati – politikai vagy hivatali lépésekről szól, melyek a modern viszonyokat, ezen belül a modern oktatást létrehozzák. A modernizáció oktatáspolitikai fogalma tehát eleget tesz annak a kritériumnak, hogy (noha szótanilag a „demokratizációra” emlékeztet, benne legyen a „demokratizálás” elkerülhetetlen kelléke, a *tudatos, aktiv mozzanat*.

A két fogalom mégsem felcserélhető.

A modernizáció ugyanis a résztvevők (a modernizáltak) semmiféle akaratlagos részvételét nem követeli meg, s noha objektíve minden modernizációnak – a II. József-inek éppúgy, mint a szocialistának – vannak nyertesei, a nyertesek egyéni döntései nem feltétlenül járulnak hozzá a modernizáció eredményéhez. A demokratizálás viszont ezzel szemben a kedvezményezett csoportok vagy (ha a demokratizálás mellékterméke az egyén csoportkapcsolataink felbomlása, s új csoportok kiformalódása) a kedvezményezett egyének aktív részvételét követeli meg.

Nyilvánvaló hogy a népoktatás kiterjedése, az írni olvasni tudás nagyarányú elterjedése csökkentette az elit iskolázottsági fölényét, s műveltségi monopóliumát. Ugyanakkor az *elitoktatás demokratizálódása* egy ettől sok tekintben független folyamat, mely a következő elemekből áll:

- az elitoktatás társadalmi kiterjedésének megváltozásában, új társadalmi csoportok bekapcsolódásában. Az elitoktatás – a dolgok természete szerint nem lehet a többségé, de maradhat egy születési alapon kiváltságos elité, vagy pedig válhat potenciálisan a „polgárság egészéé” azaz a származási mellett, a vagyoni, bürokratikus és meritokratikus elité. Az utóbbira irányuló lépések demokratizáló lépések.

- az oktatás szerkezetének és tartalmában demokratizálásában, amennyiben demokratizálódás alatt hagyományosan új alsóbb társadalmi csoportok számára járhatóbb iskolatípusok megjelenését, a régiek és újabb iskolatípusok átjárhatóságát, ill. a „többeknek fontos” anyagok arányának általános növekedését értjük...

- az oktatás demokratikus kontrolljának növekedésében, mely a középiskola vonatkozásában a polgári korszakban sosem jelent helyi demokratikus kontrollt, de igenis jelent háromféle kvázi demokratikus kontrollt a történelmileg kialakult kontrollviszonyhoz képest:

- a. történetileg az iskolafenntartó egyházak definíciószerűen nem demokratikus kontrolljához képest a fővárosi, városi és községi tulajdonú iskolák élén a községi képviselőtestületek által választott iskolaszékek álltak, illetve – ha középiskoláról volt szó – maga a képviselőtestület gyakorolta a tulajdonosi jogokat. A demokratizálás részeként az állam rászorítja a katolikus egyházat is a civil katolikus és az alsópapság érdemi bevonására: népiskolai fokon az iskolaszék intézményével, középfokon az Erdélyi Katolikus Státusz -ez a Magyarországon végül meg nem valósult Katolikus Autónia erdélyi társszerve – létrehozásával, A protestáns sőt görögkeleti egyházaknak elvileg van egyházi értelemben is működő, választott önkormányzatuk.

- b. történetileg az abszolutista bürokrácia hasonlóképpen nem demokratikus kontrollja helyébe a magyar törvényekre esküt tett, 1883-után szakképzettségüket igazolt hivatalnokok kontrollja, a népképviselői országgyűlésnek felelős VKM kontrollja, s bizonyos értelemben

az országgyűlés (annak közoktatásügyi bizottsága, ill. költségvetési bizottsága, alkalmanként interpelláló képviselői) lépett.

c. történetileg a tanárok, *mint individuumok* kontrollálták az oktatást. A tanári kontroll sok tekintetben *feudum* természetű volt. Az új tanárelitek tagjai a törvény képzési előírásainak személyükben eleget kellett hogy tegyenek, azaz meritokratikus legitimitásukat nemcsak az autonóm (bár a VKM által jóváhagyott tantervekkel működő, s VKM kinevezte professzorokkal tanító) egyetemektől, de a közvetlen, folyamatos politikai kontroll alatt működő tanárképző bizottságoktól kapják. (Nyilván évtizedek kellenek míg az új módon legitim tanárok a régi tanárokat felválthatják, de már a régi tanárokat is érinti a legitimitás egyik új fajtája: az egyesületi törvény alapján szakmai szervezetek alkotása, s az, hogy ezekben az egyesületekben szakmai viták folynak.)

II. Többen és mások jutnak műveltséghez

A demokratizálódás megnyilvánul a középiskolát végzettek számának és arányának növekedésében. A számosság önmagában is a demokratizálódás tünete.

Ugyanakkor a középiskolázás rétegösszetétele is demokratizálódást mutat. Ezen belül az számít most, hogy a demokratizálódás nem teljesen spontán, azaz nem arról van szó, hogy az új, feltörekvő társadalmi csoportok az iskolában (is) jól teljesítenek, hanem arról is, hogy az állami oktatáspolitikai sok tekintetben átalakítja ezt az iskolarendszert, olyanná, mely ennek a bizonyos demokratizálódásnak kedvez.

Nem oktatáspolitikai, de politikai demokratizáló lépésnek tudható be, hogy egyes csoportok iskolázási sikerei nem egyszerűen az ő ambíciójuknak és (demográfiai kifejezéssel élve) „tolóerőknek” 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 (l. pl. Karády) 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.*

A demokratizálódásnak kedvezett, hogy a községi törvénnyel, s főképp az 1883-s minősítési törvénnyel az állam a formális iskolázottsággal nem rendelkezőket *elzárta* a hivatali állások nagyrésztől. Ez lényegében lehetlenné tette, hogy az iskolázottabb társadalmi csoportokhoz tartozókat az iskolázatlan, de nemesi családból származók, iskolázatlan, de a többségi valláshoz tartozók – szokásszerűségi legitimitációval – háttérbe szorítsák.

Ennek legjobban érzékelhető tünete, hogy hiába van „elegendő” katolikus, aki közhivatalnoki állásokat *ambicionál*, *(s aki családi alapon predesztinált is lenne ezekre)* 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, s eképpen a demokratizálódás egyik emeltyűje – s csak tudatos politikai lépéssel történhetett,

hiszen az iskolázottsági egyenlőtlenségekkel, a *középiszkolába járás arányaival a törvényjavaslatokat előterjesztők, s megszavazók* pontosan tisztában voltak.

A demokratizálódás a törvény előtti egyenlőség érvényesülésének bizonyos jogszociológiai biztosítékát adja, hogy a hagyományos igazgatási pozíciókban nem erős társadalmi csoportok - az izraelita felekezetűek és a nem magyar anyanyelvűek – ügyvédnek tanulnak, s ez ésszerű és jó befektetés nekik, hiszen hiába vannak 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.

A gyáralapítással – s ezzel iskolázott nem helybeliek tömeges foglalkoztatásával – pedig az ipartámogató gazdaságpolitika szellemében kifejezetten hosszú adómentesség jár, ez a helyi elitnek tömeges átalakulását hozza. Mindez egyfelől az oktatáspolitika – pl felsőoktatáspolitika – eredménye, másfelől viszont a helyi oktatási intézmények számára teremt nem hagyományos keresletet, a helyi oktatáspolitika számára jelent demokratikus kihívást.

A demokratizáló oktatáspolitika klasszikus tulajdonsága, hogy az állam egyenjogúsította a tradicionális erők szemében közel sem egyenjogú, de az új középírétegek által preferált iskolatípusokat – a reáliskolát, polgárit, kereskedelmit – a klasszikus gimnáziummal, s ezzel alapvetően megváltoztatta a „négy középiszkolát végzett”, „nyolc középiszkolát 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 közsféra elites csoportjai – mint egyformán középiszkolázottnak, érettségizettnek számító emberek – egymással is keveredni kezdtek.

Demokratizáló politika volt, hogy az állam iskolákat alapított, s ez a hagyományos iskolastruktúra és hagyományos térszerkezet jelentette korlátokat az új középírétegek útjából elmozdította. A középiszkolákat teremtő állami politikának közvetlen eredményeképpen Magyarország olyan területein is megnöhetett az elemi iskolát meghaladó iskolázottság, ahol erre korábban nem volt esély, ott is lehetett helyben polgáriba és középiszkolába járni, ahonnan korábban csak a legambiciózusabbak juthattak el az értelmiségi létig. De ott is átalakul ettől a társadalom, ahol korábban is volt középiszkola. Az állami iskolákkal immár nemcsak Budapesten, de a vidéki centrumokban is megindulhatott a települést uraló egyetlen – meghatározott felekezethez tartozó, s az adott felekezet egyházkomfortan viselkedő tagjainak helyzeti előnyt nyújtó – középiszkola 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 középiszkolába tartók köre.

Demokratizáló politika volt, hogy az állam 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 gyorsulóan) javultak*, mint az ország eleve fejlettebb északi, nyugati területeinek alfabetizációs mutatói. 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 fölényben voltak a nem magyarokkal szemben – bár a németekkel szemben nem. 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 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*, némileg relativizálni szeretnénk. 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.

III. Megváltozik az oktatáspolitikai műveltségdetermináló tartalma

Tanügyigazgatási változások

A műveltség demokratizálásának alapvető eleme, hogy a legfontosabb iskolafenntartókkal, az egyházakkal való állami viszony hogyan szabályozódik újjá.

A hetvenes években meg kellett kötni az „oktatásügyi kiegyezést” az egyházakkal és a központi államapparátushoz képest mindig is felekezetesebb megyei erőkkel. Ez a kompromisszum részben a megyei erők kezébe adta az oktatáspolitikát. A oktatásügyi községezésre irányuló politika viszont még egy ideig kitartott, hogy utána a politika iránya valódi államosítássá, állami iskolalétesítéssé változzon.

A legfontosabb kérdésben, 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* jelentette meg az állam oktatáspolitikai akaratát.

Az állami hatalom kiterjesztése az egyházakkal szemben 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 erőtér pluralitását, ellenkezőleg, növeli azt.

Az állam 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-zilléri tanítási módszerek elvárásával, melyek a fiatalabb, s állami képzettséget szerzett tanárokat hozták helyzetbe idősebb kollégáikkal szemben.

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 erőfeszítésre kész egyházak miatt *ott* nem volt lehetőség – garantálták. (A középiskolák közötti egyenlőtlenségek a felsőoktatásba kerülés szempontjából ugyan megmaradtak, de a felsőoktatási szakok azon csoportja is gyorsan növekszik – Kolozsváron pl. önálló természettudományi kar is nyílik, amely elfogadja a reáliskolai bizonyítványt is.)

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

De a kilencvenes években az állami gimnáziumalapítás is felgyorsul, immár a klasszikus műveltséget, a latinos-humán szocializációt igénylők számára is felkínálva a felekezeten kívül indifferens iskolázás alternatíváját. (Furcsamód, az az ellenmozgás, amit a katolikus iskolaalapítások felfutása jelent, az állami szféra növekvő szekularizációjának a jele: 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.

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.

Az oktatási rendszer demokratizálása általában a népoktatás kiterjesztésével – térbeni és időbeli kiterjesztésével történik, ez azonban a köuűzép fok rovására nem volt reális követelés.

Az elitoktatás demokratizálása az ellenkező útvonalon játszódik le: a népoktatásból alapvetően háromféle intézmény szakított ki.

Már az 1868-as népoktatási 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 érdekelték több egymással párhuzamos politikaterületen érték el a polgári iskola kiszakadását a népiskolai érdekkörből. Ez a kiszakadás nem minden területen jelent egyben demokratizálást is. Az iskolaszékek és gondnokságok – azaz a laikus kontroll - hatalmát visszaszorították: az iskolák teljes jogú vezetői államilag kinevezett közalkalmazottak, a polgári iskolai igazgatók lettek. Ennek demokratizáló hatása elletnmondásos: ideáltipikusan működő s főképp nagyvárosi társadalomban ez demokratizálás ellen hat. Ugyanakkor a polgári iskolák jelentős részben olyan kisebb városokban ill nagyközségekben működtek, ahol az iskolaszékben egy-egy meghatározó helyi személyiségnek közel akkora befolyása volt, mint Bródy tanítójában a falusi iskolaszékben elnöklő helyi birtokosnak...Velük szemben pedig a standardizált bürokratikus kontroll demokratikus erőnek számított.

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. Ennek a politikai folyamatnak a demokratizálási elemei ellentmondásosak: a civil kontroll csökkenése nyilván ellene hat ennek, a közösségi tulajdonú polgárik rangjának általános növekedése viszont mellette.

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 hasonlóképpen az 1883-as minősítési törvénytől kezdve számítanak bizonyos értelemben középiszkolának, de mivel érettségít 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 felső-középiszkolával, mint a polgári iskola az alsó-középiszkolával.

A klasszikus középiskolai szférában az állami kontroll növekedése egyfelől abban érhető tetten, hogy maga az állami középiskolai tanterv – mely a formális képzésről a tudományos 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 évfolyam-bizonyítványok 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.

A műveltség demokratizálása és a középiskolai tantervpolitika

A történeti szimbólumok és történeti erőviszonyoknak megfelelő felekezeti iskolarendszer demokratizálása csak valamiféle felekezeti – nemzeti közműveltséggel volt lehetséges.

Általában elkerüli a történetírók figyelmét egy igen fontos körülmény: a tantervpolitika a felekezeti középiskolák állami befolyásolását is nagyobb mértékben tette lehetővé, mint az oktatáspolitikai bármely más eszköze. A törvény egyrészt egyértelműen előírta, hogy a tanítandó anyag mértékét tekintve a felekezeti iskolai tantervek nem maradhatnak el az állami tantervtől — ezért a felekezeti iskolai oktatás tartalmát eleve jelentős mértékben determinálta az állami minta. *(Mészáros:2001 a: 203)* Másrészt viszont a törvény szerint tantervi kérdésekben lényegesen több iskolának kell átvenni az állami tantervet, mint ahány iskolának más oktatásügyi kérdésekben alkalmazkodnia kell. Hiszen az autonóm felekezetek esetében — sőt gyakorlatilag a katolikus szerzetesrendi iskolák esetében is — *csak* akkor nőtt meg jelentősen az iskolalátogató hatásköre pl. a fegyelmi vagy dologi kérdésekben, ha az államsegély aránya túllépte *a költségvetés felét* — az államsegély *puszta léte*, akármilyen alacsony aránya kötelezte viszont a felekezeti iskolát az állami tanterv bevezetésére. Az állami tanterv tehát mindenképpen szekularizációs erőként hatott. Érdemes megvizsgálnunk, melyek azok a tartalmi elemek, melyek ezt bizonyítják.

A FELEKEZETFÜGGETLEN ÉS KORTÁRS IZLÉSRE TÁMASZKODÓ MAGYAR IRODALOM

A gimnáziumi tanterv (eredeti formája 1879-ben készült) mind tartalmi, mind formai szempontból fordulatot hozott. *(Felkai:1983: 140, Ballér:1996: 37)*

Tartalmi értelemben „a nemzeti szempontot” választotta vezérelvül. Ezt azonban csak eszmetörténeti értelemben magyarázhatjuk azzal, hogy a nacionalizmus mint „uralkodó korszak” iránt a tantervkészítők elkötelezettek voltak. Az oktatáspolitikai paradigmát követő oktatástörténetíró számára inkább az a fontos, hogy a tananyag ezzel egyrészt közelebb került az iskolát ténylegesen látogatók (s különösen azok modernebb csoportja) társadalmi elvárásaihoz, másrészt szembefordult az iskolafenntartókkal, a „partikuláris” felekezetekkel. A tanterv előtti állapot ugyanis nem valamiféle „korszerű egyetemes műveltség” közvetítése volt, hanem olyan „ünnepnapis” jellegű szimbolikus, neohumanista műveltség, amelynek valóban az iskola világához, a tanári karok legtekintélyesebb (bár a kortárs

regényirodalomban közismerten sokat gúnyolt) figuráihoz, és főleg az iskolafenntartó egyházak belszempontjaihoz, és sok tekintetben a „múlt erőihez” volt köze — és sokkal kevésbé a kor elitjének közműveltségéhez, *az elitbe frissen bekerülő csoportok közműveltségének, s a nem elit családokból az elitbe tartó diákok igényeihez.* Az új tantervben nem egyszerűen megváltozott a korábbiakhoz képest a latin, a magyar, a történelem óraszám, de a tanterv által diktált tananyag is átalakult.

Az új irodalomtantervben a klasszikus írók közül azok kerültek előtérbe, akiknek a modern irodalomra nagy hatásuk volt — s nem azok, akik egy-egy felekezet „nagy korszakaiban” szimbolikus pozíciót tölthettek be, ill. akikről már az előző nemzedékek is sokat tanultak. Másfelől a (politikailag—ideológiai semleges) irodalomelmélet és a poétika túlsúlya helyébe a tényleges élő irodalmi műveltség, például Arany János költészete került. (VKM: 1879: 17630. sz. r., VKM: 1880: 16179. sz. r., VKM: 1883: 26776. sz. r., VKM: 1887: 8619. sz. r.) A magyar irodalom — közismerten — mindig igen erősen kötődött nemcsak a politikai ideológiához, de magához a politikai élethez is. A középosztály számára azt kommunikálta az iskolai irodalomtanítás: a „mi nemzedékünkkel” — melynek persze még Petőfi is tagja lehetne — hozta létre a magyar irodalom azokat az alkotásokat, amelyeket az egyébként „örök értékekre” koncentráló iskola elsősorban taníthat — s ez az irodalmi nemzedék az első, mely végre nem szegénységgel, emigrációval, üldöztetéssel tölti életét, hanem magas királyi-kormányzati-akadémiai kitüntetésekkel. Azaz: a felekezeti elkötelezettségből kibontakozó író-nemzedék és a felekezeti elkötelezettségből kibontakozó állam együttműködése teremti a kulturális virágkört.

Ez az író nemzedék, mely a kortárs modern köznyelvet beszéli, azt a nyelvet, melyet az iskolákba tartó új társadalmi csoportok is – s nem azt a nyelvet, melyre csak a felsőbb többedik generációs elitcsoportok emlékezhetnek, s melynek éppen régisége adott értéket.

Az államilag meghatározott kánonokban (irodalomtörténeti eszközökkel egyénekenként meghatározott irodalmi súlyuk következtében) aránytalanul magasabb lett az evangélikusok, ill a reformátusok aránya, mint amit a katolikus iskolák „maguktól” adtak volna e szerzőknek. A modern szerzők között természetesen magasabb volt a nem nemesi származású, nem nemesi értékvilágot képviselő szerzők aránya.

Az irodalmi anyag részletes szabályozottsága csökkentette az irodalomtanítás konfesszionális és rendies jellegét.

A FELEKEZETFÜGGETLEN ÉS KORTÁRSKHOZ KÖZELI TÖRTÉNELEM

Az új történelem-tantervben az egyetemes történelem a felvilágosodás szellemében két súlypontú: az antikvitás és a közelmúlt uralja a tananyagot. Az antikvitás nagy aránya a kereszténység előtti idők politikai és emberi értékeit mutatja be, különösen nagy súlyt fektet *az athéni demokrácia ill. a római jogállam bemutatására.* (Unger: 1976: 100). Eképpen elmondhatjuk, hogy az ókor, mint a modern demokrácia közvetlen előképe kerül bemutatásra.

A közelmúlt története pedig a politikai földrajz módszerét használja, „ismertetni fogja a művelt népek jelen állami és társadalmi állapotait, tekintettel azon történeti főbb jelenségekre is, melyek századunkban a közéletre befolyással voltak”. (Kármán: 1909: 230) A történelemben az eseménytörténet mellett az „állami és társadalmi intézmények taglaló ismertetése” kapott súlyt. (Kármán: 1909: 234) Ez azt jelenti, hogy a történelem nemcsak abból a szempontból ideológiai kulcstudomány, mert összeköti a „történelmi osztályokat” és a jelent, hanem azzal is, hogy az „Isten kegyelméből” uralkodók biográfikus története helyébe

az alkotmányosság történetét helyezi: „a tények és személyek méltatásában pedig folyton szeme előtt tartsa amaz erkölcsi igazságot, hogy a népek sorsa nem az egyesek kisszerű indulatainak, sem a véletlen játékanak eredménye, hogy az emberiség küzdelme, habár minden vívmánya az egyéni tevékenység buzgalmától függ és egyesek odaadó munkásságára igényt tart, mégis eredményeiben nem egyesek céljainak áll szolgálatában”. (id. Kármán: 1909: II.274) Másfelől pedig ez az intézményalapú felfogás szembefordulás a történelem erkölcsi — s valláserkölcsei — példatár jellegével is: immár nem az a kérdés, hogy az egyes szereplők királyukhoz, vallásukhoz hűeknek bizonyultak-e, hanem hogy az általuk megteremtett „intézmények” — törvények, iskolák, hatóságok, közlekedési és ipari alkotások — mennyire tudtak befolyást gyakorolni a következő évtizedek alakulására.

A közlekedési és ipari alkotások bemutatása – mely korábban teljesen ismeretlen volt – a nem nemesi rétegeket emelte be a történelemformáló tényezők közé.

Úgy tűnik, már az 1870-es években a polgári alkotmányosság történelemszemlélete válik hivatalossá a magyar gimnáziumokban. Az 1894/95-ös „theoreticum” még markánsabban fogalmaz: „Mit kell tehát tanítani? A közös élet intézményeinek történetét. De ezen intézmények köre is megszorítandó, és csak azok tárgyalandók, melyek nélkül mai közéletünk meg nem érhető.” (id. Kármán: 1909: 304) Kármán maga is rámutat: „az egész történettanítás bizonyos értelemben alkotmánytörténétté lesz”. (Kármán: 1909: 334)

A „napjainkra is kiható” állami intézmények középpontba helyezése ugyanakkor különösen is csökkentette az 1526 előtti magyar történelem objektív súlyát — azét az időszakét, amelyben a katolicizmus jelentette magát a vallástörténetet, illetve a művelődéstörténetet, a „Nyugatiságot”, de némiképp a 16-17. századét is, mellyel hagyományosan a protestánsok büszkélkedhettek inkább, azokat az évszázadokat amikor szinte kizárólag a nemesség története jelentette a nemzeti történelmet — s előtérbe hozta a felvilágosodás századát és a „jelen” évszázadot, amikor a részben nem nemesi hivatalnokok, értelmiségiek, vállalkozók is történelemformáló erővé válnak, de a szereplők többségének történetére igaz, hogy a régi korokkal ellentétben nem rendi jogállásuk határozza meg történelmi súlyukat.

S természetesen, akárcsak az irodalom esetében itt is hangsúlyozni kell, hogy az állami tanterv léte a felekezetek „külön” történetét, a felekezeti történelemszemléletet természetszerűen kisebb térre szorította. A történelem tehát — az állami tantervpolitika révén — lényegesen kevésbé alkalmas a felekezeti partikularizmus megjelenítésére, mint korábban.

S továbbmenve a történelem elsősorban a demokrácia, a törvényesség története és sokkal az kevésbé uralkodóké, a születési arisztokráciáé, a rendi kiváltsággal rendelkezőké, mint korábban. Eképpen a történelemszemlélet mintegy demokratizálódott – a huszadik század feleől nézve ez kevésbé érzékelhető, a korábbi tankönyvekkel összehasonlítva egyértelműen.

A LATIN KONFESSZIONÁLIS ÉS VILÁGI KÖTÖDÉSEI

A dualizmuskori oktatásügyet antidemokratikusnak tartók fő érve szerint a latin szerepe a középiskola antidemokratikusságának fő bizonyítéka. Kétségtelen a középiskolai tanterv harmadik — sőt bizonyos értelemben első, hiszen az iskolatípus differencia specifikáját jelentő — legfontosabb eleme a latintanítás volt. Ez továbbra is nagy befolyást biztosít az egyházaknak. De a latintanítás, a latintanterv megértéséhez több felől kell körüljárunk a latin „jelentését”.

A legfontosabb a latin társadalmi legitimáló ereje. A latin — és a latinos műveltség — az uralkodó osztályok elkülönülésének szimbóluma volt. Ez kétféle értelemben is igaz. Egyfelől az uralkodó osztályok ezzel „tartották a kapcsolatot” a múlttal, ezzel jelenítették meg folytonosságukat — ezzel jelezték, hogy ha a nemzeti vagyon növekvő százaléka ki is csúszik ellenőrzésük alól, a műveltség mibenlétét még mindig az ő hagyományos műveltségük határozza meg. Másfelől — mondjuk Angliával vagy Németországgal ellentétben, ahol bármely idegen nyelv tudása bizonyos műveltséget mutatott — Magyarországon a műveltség jelzésére kifejezetten a latinra volt szükség. Ezt a jelző és elkülönítő szerepet semmilyen más élő nyelv nem vehette át, hiszen a Habsburg Birodalomban németül tudni hivatalnok- és polgártulajdonság volt, de lévén Magyarország is soknyelvű ország, gyakran több nyelven beszéltek a legalacsonyabb társadalmi csoportokba tartozók is. A latintudás ugyanakkor „természetes feltételévé” vált azoknak a pályáknak is, amelyeket nem a történeti uralkodó osztályok monopolizáltak maguknak: az orvosoknak és az ügyvédeknek — így e csoportok kvázi-rendi elkülönülését is biztosította. (MP:1892: 17)

A latinosságnak jogi és politikai legitimációja is van. A magyar törvények korábbi latinnyelvűsége a modern magyar jogállam legitimációja szempontjából is kívánatosá tette a latint. A magyar jogi gondolkodás ugyanis azért magasabb rendű a kortárs gondolkodás szerint mint a professzionális jozefinista közelmúlt rendeleti kormányzása, mert háromnegyed évezredes törvényalkotási és törvényalkalmazási gyakorlatban gyökerezik. Az országos parlament által hozott írott törvények világa — ezt sugallja e szemlélet — nemcsak a „rendeletek világánál” magasabb rendű, de a partikuláris (s gyakran nemzeti nyelven íródott) városi jogoknál, a szóbeliségben anyanyelven élő szokásjognál is. A modern egységes jogállam liberális körei is érdekelték tehát — szemben Európa más liberális kormányzataival — a latin középiskolai tantervi uralmának fenntartásában.

Csak harmadsorban említjük, hogy a latin „az ókori Róma nyelve” volt. Az antikvitás értékei révén nemcsak a klasszikus római kultúra iránt elkötelezetteknek tudott megfelelni a középiskolai tanterv, hanem az ókeresztény írókat igen fontosnak tekintő teológusok, vagy a római jog fontosságát és tisztaságát hangsúlyozó tudósok és jogászok felé is. (E csoportok lényegében meghatározhatták, mi lesz az egyetem viszonya az új tantervhez.) (MP:1899: 44)

Negyedrész a latin kettős középkor-történeti szimbolikával rendelkezett. Egyszerre jelentette ugyanis a legnagyobb magyar történeti egyházhoz, a katolikushoz való kötődést és a középkori magyar birodalom eszmevilágát. A „középkoriság”, a középkori magyar birodalom dicsősége a millenium, ill. a minden középosztályi könyvespolcra felkerülő Szilágyi-féle tízkötetes magyar történelem egyik fő üzenete. Az államalapító Szent István, III. Béla, a „három tenger mosta birodalmú” Nagy Lajos, a „nemzeti dinasztia sarja” Mátyás állama mind a latinos írásbeliségen épült fel.

Ötödrész legalább ilyen fontos, s ettől független, hogy külön újkortörténeti szimbolikával, indoklással is rendelkezik a latintanítás. Ugyanis a „németesítés”, a nemzet „elvesztése” alternatívájaként működik a XVII-XVIII. század latin nyelve. Míg az ó- és középkori szimbolika használatában a latintanárok érvelése sokban párhuzamos lehetett nyugat-európai kollégáikkal, a latin koraujkor-történeti szimbolikája egészen speciális esetnek számít. A latin így nemcsak a katolikusok és a középkorra tekintő etatisták, nemcsak az antik humanista gondolkodásúak és a romantikus gondolatkörben felnöttek legkisebb közös nevezője, hanem e sajátossága révén a protestánsok, a vidékiek, a Habsburg-ellenes hagyományt vállalók összefogásának is eszköze. (MP:1906: 310)

Hatodrész elvi pedagógiai-pszichológiai érvként jelent meg a latinnak a gondolkodás egészét fegyelmező jellege is. Úgy tűnik, ezzel a latinosok a gimnázium hagyományos „formálisan képző” erőivel kerestek szövetséget (róluk egy kicsit később lesz szó) azokkal, akik a gimnáziumi tanulmányok *tartalmi kérdéseit tulajdonképpen nem akarták megvitatni*.

Hetedrészt a pragmatikus pedagógiai legitimáció részét képezte, hogy a latin a többi nyelv — köztük a magyar — tanulását is megkönnyíti, s a nyelvészeti gondolkodást fejleszti. Ezt az érvet azonban a latin érdekköre mellett legfeljebb a nyelvészek hangoztatták: az élő idegen nyelvek érdekköréhez tartozók inkább azt hangoztatták, hogy a német vagy a francia nyelv ugyanannyira alkalmas a nyelvészeti alapozásra, mint a latin. Világos volt ugyanis, hogy a tanítható idegen nyelvek száma — és különösen összórászáma — nem növelhető korlátlanul: az élőnyelv-tanárok — s a modern franciás-németes műveltség híveiként megjelenő értelmiségi és nagykereskedelmi csoportok — pedig térnyerésüket csak a latin visszaszorulásától remélhették. (MP:1909: 229)

Nem feledhető az sem, hogy a latinnak tiszta iskolatípus szimbolikája is volt. A szülők és nagyszülők nemzedékének tudatában, sőt a középiskolai tanárság jórészenek tudatában is a középiskola: latinos iskola. Olyan hely és olyan intézmény, ahol a tanítás nyelve még néhány évtizeddel ezelőtt is a latin. Ilyen értelemben a latin, mint idegennyelv tanítása a középiskola saját történetéhez való kapcsolódásának, az intézmény önlegitimációjának része. (Mindennél többet mond, hogy a középiskolaügyet irányító miniszteri tanácsosok, illetve a legtekintélyesebb iskolaigazgatók elég nagy valószínűséggel klasszika-filológusok közül kerültek ki.)

Mindennek tulajdoníthatjuk, hogy a görög visszaszorulásával párhuzamosan — ellentétben a kortárs európai tendenciákkal — a latin pozíciója rendkívül erős maradt: az Entwurfban (az 1849 utáni időket meghatározó birodalmi szabályozásban) megállapított heti átlagos 5,87-es óraszám alig változott (1861: 5,62; 1871: 5,5; 1879: 5,87; 1899: 5,5 óra). Azaz míg a klasszikus középiskola tantervének magyar és történelem fejezete a konzervativizmus és liberalizmus sajátos történelmi kompromisszumát tükrözte, addig a latin áttételesen az „1867-esség” és „1848-asság” közötti kompromisszumot, valamint (az eredetileg mindenképpen polgári) neohumanizmus és a nemesi eszmény közötti kompromisszumot is. A latin tantervi jelenlétét tehát a fogyasztók, a fenntartók, a tanárok, a felsőoktatás, a politikai elit képviselői egyaránt fontosnak tartották. A latintanításban jelent meg leginkább a szekuláris és egyházas erők kompromisszuma. (MP:1912: 1, MP:1894: 18)

A MODERN NYELVEK DEMOKRATIZÁLÓ HATÁSA

A hagyományosan „ünnepnap” ismereteket közvetítő gimnázium szekularizálásához és demokratizálásához a kortárs ismeretek arányának növekedése is hozzájárult. Ennek fontos eszköze a „rendkívüli tárgy” intézménye.

A felsőgimnáziumban rendkívüli tárgyként olyan tárgyakat lehet tanulni, mint pl. a műegyetemi és ipari karrier szempontjából fontos rajz, mely lehetőséggel a gimnáziumok kb. 90%-ában élhettek a tanulók, ennek eredményeképpen az ötödikes-nyolcadikos tanulók közel negyede tanulta a tárgyat. (A tanulók arányát mindig a jogszabály által a tárgy hallgatására feljogosított tanulónépességhez viszonyítjuk, tekintet nélkül arra, hogy hányan jártak közülük olyan gimnáziumba, mely egyáltalán felajánlotta a tárgy tanulásának lehetőségét) Hasonlóképpen a helyi tanterv részeként lehetett franciát tanulni — erre egyébként már harmadiktól lehetőség nyílt, a reáliskolával való párhuzamosság jegyében — az 1892-es miniszteri rendelet kívánatosnak is minősítette ezt. Franciatanulásra a gimnáziumok fele nyújtott lehetőséget — összességében a harmadikos-nyolcadikos gimnáziumi tanulónépesség egyhuszada tanult franciát. A francia mint gimnáziumi tárgy felvállaltan gyakorlati irányú volt, tanárai nem is bölcsészek voltak, hanem olyan franciául tudó érettségizettek, akik tanárvizsgálatot tettek. (VKM: 1896: 58891) Azaz olyanok is megjelentek az iskola tanári

karában, akik az egyházak által közvetve azért befolyásolható bölcsészképzésen kívül maradtak.

A felsőgimnáziumban — tehát ötödiktől — az angol- és az olasztanulás is rendkívüli tárgy lehetett volna. A feltételes módot az indokolja, hogy erre csak két-két gimnáziumban nyílt lehetőség, nyilván ezzel is összefügg, hogy a felsőgimnazistáknak összesen másfél százaléka tanulta e világnyelveket. Azaz a felekezeti iskolafenntartók egyáltalán nem használták ki, hogy potenciálisan intenzívebb a kötődésük egy-egy élő kultúrkörhöz: a protestánsoknak az angolszászhoz, a katolikusoknak a franciához és olaszhoz.

A „MÓDSZERESSÉG” SZEKULARIZÁLÓ ÉS DEMOKRATIZÁLÓ HATÁSA

A tantervpolitika más módon is szekularizált és demokratizált. Tanterv nélkül a VKM semmiképpen nem jeleníthette volna meg módszertani álláspontját, hiszen a tanárképzésre az egyetemi pedagógia tanszék (Lubrich Ágoston nevéhez kötődő (*Vö:Köte:1997: 19*)) masszív antiherbartizmusa és klerikalizmusa mindenképp átsugárzott, a tanárok döntő többsége nem állami alkalmazott lévén autonómiásértőnek tekintette a központi államhatalom képviselőinek szakmapolitikai megnyilatkozásait. Viszont, minthogy a törvény a tantervek alkalmazását majdnem valamennyi, céljuk tekintetbevételét pedig kivétel nélkül valamennyi középiskola számára előírta, kézenfekvő volt, hogy ezekkel kapcsolatban fejthető ki legnagyobb hatékonysággal az állam álláspontja. A nagy módszertani fordulatot a tantervvel kapcsolatban kiadott utasítások dokumentálják.

Az 1879-es tanterv a formák, szavak helyett a gondolati tartalom megismerésére, ugyanakkor az emlékezet helyett a tanuló intellektuális alkotó, szabálylevonó munkájára helyezte a hangsúlyt. (*vö: Felkai:1988: 674 sköv.*) Tárgyról tárgyra haladva írta elő a formális képzés meghaladását, a tartalomra és az összefüggésekre koncentráló intellektuális középiskolai tanítás megteremtését. A századfordulós érettségi utasítás szerint magyarból „az irodalmi mű legyen a vizsgálat középpontja, a latin nyelvi vizsgálaton az író szövegének kell középpontban állnia, a történetből két kérdés adandó, egy kisebb korszaknak beható ismeretét mutató és egy összefoglaló, áttekintő kérdés, mely a nagyobb korszakban esetleg az egész nemzeti történelemben való tájékozottság igazolására ad alkalmat (pl. intézmények fejlődése), matematikából a matematikai gondolkodás kimutatása, fizikából az alaptanokban való jártasság, a természet törvényszerűségeinek megértése legyen a vizsgálat főcélja, de figyelembe veendő a fizikai törvények gyakorlati alkalmazása is” (*105500/905 VKM*).

A Kármántól származó, a Herbart-Ziller-Rein-iskola racionalizmusát tükröző (*Vö:Köte:1997: 35*) módszeres „utasítások e gondolataikkal nyugtalanságot idéztek elő a régi iskola emberei közt, kik eleinte nem akarták befogadni az újat. Mennyit kelle küzdeniök az új ige harcosainak tollal és szóval, iskolában és közéletben, míg csak valamennyire lecsöndesültek a hullámok. Azóta számos év folyt le. Mára már elérkezett annak az ideje, hogy az utasítások kötelező voltát kimondatni kéri olyanok is, kik valamikor csak ajánló erejűket ismerték el...” — írja a fiatal Finácz Ernő. (*Finácz: 1896: 117*)

A pedagógiatörténeti paradigmát szemponyjából a tantervekhez csatlakozó utasítások szakmai újszerűségére mutathatunk rá, az eszmetörténész pedig a racionalista pozitivisták megismerés-elmélet győzelmét mutathatja ki. Az oktatáspolitikai paradigma követőjeként azt hangsúlyozzuk, hogy e módszertani fordulat elfogadása vagy el nem fogadása nem pusztán pedagógiai szakkérdés, nem pusztán szakmai vita, hanem az állami célok érvényesítésének kérdése: a régi társadalomnak egyházától kész ismereteket és értékeket elfogadó, azokra minden élethelyzetben emlékező emberre volt szüksége — s e tények és értékek közvetítése

legitimálta az iskola hasznosságát az iskolafenntartó egyház, illetve az állam szemében. Az új államban viszont a végzett növendéknek (mint választópolgárnak, igazgatási és bírói döntéseket hozó köztisztviselőnek, piaci döntéseket hozó magántisztviselőnek és vállalkozónak) a tények és információk értékelésének képességére van szüksége. A formális képző erővel szemben a közműveltség elsajátítására oksági összefüggéseket bemutató, a megértési képességre koncentrálnak az iskola új — és persze megújuló régi — fogyasztóközönségének, s a középiskolázottakat alkalmazó államnak és gazdaságnak egyaránt érdeke volt.

Állami iskolatípuspolitika demokratizáló hatása

A legfontosabb állami feladat e tekintetben a görög nélküli középiskola megteremtése. (vö: *Kelemen:2002: 46*)

A gimnázium egyik legfontosabb sajátos tárgya az ógörög volt. A latintantervvel ellentétben a klasszikus gimnáziumi görög nyelvtanulás legitimációja csak kétirányú: az antik eszményekkel, a neohumanizmussal, illetve a teológusképzés igényeivel kapcsolódik össze, hiányzik tehát az a széles politikai-ideológiai támogatottság, melyet a latin kapcsán elsorolhattunk. Ennek következtében a görög — kötelező tárgyi mivoltában — lépésről lépésre kiszorult a középiskolából. A neohumanizmus csúcspontját jelentő 1850-es tanterv az akkor még egyetlen érettségit adó középiskola-típusban hat éven át átlagosan heti 4,67 óra kötelező görög tanulást írt elő. (*Zibolen:2001: 114*) Az Entwurf tantervének uralma idején a görög még az alsó-középiskolában is jelen van, hiszen a gimnázium harmadik osztályától tanulják azt a tanulók. A társadalmi igényekkel már lényegesen inkább törődő 1861-es tanterv szerint azonban az alsó-középiskolában már nincsen görög, de a felső középiskola, a klasszikus gimnázium 5—8. évfolyamának legfontosabb szimbolikus erejű tantárgyává válik a görög, ha csak heti két órában is. 1879 után a korábban döntően grammatikai-irodalmi orientációjú tárgy beleilleszkedik a történeti-politikai irányultságú tantervbe, hiszen egyik legfontosabb céljának az ógörög nép világnézetének és alkotmányos intézményeinek megértését deklarálja. (*MP:1894: 18*) 1883 után a humángimnáziumban csak azért maradt kötelező tárgy a görög, mert a főrendiház akkori összetétele — a címzetes püspökök nagy száma — miatt eleve elképzelhetetlen lett volna e nélkül a középiskolai törvény elfogadtatása. Az 1885-ös főrendiházi reform azonban ezt az ellenzéket eltávolította. 1888-ban pedig a (már 1884 óta a) szabadelvű párt antiklerikális szárnyának szóvivőjeként számon tartott Csáky Albin lett a kultuszminiszter, aki 1890 februári elkeresztelési rendeletével megindította a kultúrharcot, az állam és a katolikus egyház között. (vö: *Mann: 1993: 67 sköv, Hanák: 1978: 87*)

Ebbe a kultúrharc kontextusba illeszkedik az 1890:30. tc., mely már az ógörög tanulást nélküli gimnáziumi érettségit is lehetővé tette. (vö: *Felkai:1893: 238*) A kilencvenes évek közepén a gimnazista diákoknak mintegy harmada már ógörög nélkül folytatta tanulmányait. A törvényjavaslat eredetileg az ógörög egyszerű törlését tartalmazza: a parlament oktatási bizottsága emeli be a görög pótlókat. A görög „helyén” a tantervpolitika újabb fontos tárgyak, tananyagok kialakítására kapott lehetőséget. Két tárgy választható ezután az ógörög helyett.

Az 1890 után görög pótlóként beiktatott „irodalmi” tantárgy az iskola modern szekuláris ideológiai funkcióját erősítette meg. Egyrészt a görög remekírók magyar fordítását adta, amellyel rendkívül megosztotta a „görög tantervi lobbist”. E munka és tantárgy ugyanis számos írónak, nemzetközi hírű klasszika-filológusnak adott rangot és feladatot (*VKM:1890: 30820, VKM:1891: 31085*) — ők tehát a klasszikus görög kultúra iránti elkötelezettségük dacára eltűntek a tantervi reform ellenzői közül. Ráadásul a klasszikus görög irodalom tartalmi, illetve esztétikai ismertetése a klasszikus görög kultúra ismerete annak műveltségi javai, s annak morális nevelő értéke iránt elkötelezetteket tulajdonképpen jobban kielégíthette,

mint a grammatika és lexika által túlterhelt hagyományos ógörög nyelvtanítás. (MP:1895: 234) (Az 1899-es tanterv e csoportok megnyerése érdekében a görög-pótló anyagán belül növelte a klasszikus görög irodalomra, görög kultúrára vonatkozó ismeretek arányát.) Így az ógörög kötelező voltát védő pozícióban leginkább azok a tanárok maradtak, akiket ennek megszüntetése egzisztenciájukban érintett, s akik a középiskola formális képző arculatához ragaszkodtak — utóbbiak viszont úgyszólván az oktatáspolitikai ellenzékéhez tartoztak.

Másrészt a „görög-pótló” nevű tantárgy a régebbi magyar irodalom nem annyira esztétikai, mint inkább történeti és nyelvpolitikai szempontból fontos munkáit emelte be a közműveltségbe: Kármán József értekező munkáit, Kazinczy és Berzsenyi levelezését, „régibb elmélkedő és történeti irodalmunkat”. Ezáltal a modern magyar irodalom tantervi súlynövekedése által visszaszorított irodalomtörténészeket sikerült megbékíteni, sőt sikerült a klasszikus magyar irodalmat is a modern értelemben vett nemzeti ideológia szolgálatába állítani. (MP:1895: 336)

A „görög-pótló” ideológiai funkciót töltött be azzal is, hogy a modern magyar politikai gondolkodás legnagyobbjait, Széchenyi, Wesselényi, Eötvös, Kemény munkáit idézte fel. E tárgy tehát egyrészt alátámasztotta a magyar nemzeti történeti tudatot, másrészt alkalmasabbá vált a „magyar állami nyelvprogram” legitimálására, harmadrészt a feudalizmus régi, és a politikai katolicizmus, agrárius konzervativizmus új erőivel szemben közvetlenül alátámasztotta a magyar állam liberális alapelveit. (MP:1895: 234) Hogy a kérdés mennyire tudatosan politikai ügy, mi sem mutatja jobban, mint hogy Schwartz Gyula, a kötelező ógörög eltörlésének egyik legbefolyásosabb szorgalmazója, a korabeli európai értelmiség egyik intellektuális botrányhőseként igazi történeti kritika tárgyává tette a neohumanizmus bálványait: az athéni demokrácia intézményrendszerét csakúgy, mint Arisztotelészt. (Mirus:2000: 37)

A másik — ógörög helyett választható — tantárgyi alternatíva a szabadkézi rajz és az ábrázoló geometria egy másik modern faktor: a műszaki és természettudományi felsőoktatás (s ezen keresztül az ipar) igényeit elégítette ki.

Ez a fajta „görög” a teológusképzés szempontjából elveszítette minden relevanciáját, így az egyházaknak elfogadhatatlan volt.

Az egyházi intézményekre nézvést nem csak az jelentett csapást, hogy lehetett klasszikus gimnáziumban úgy érettségizni, hogy valaki nem tanult görögöt, hanem az, hogy még saját intézményeikben sem akadályozhatták meg ezt. A görög kötelező érettségi tárggyá tételét az iskolafenntartók számára megtiltotta — így a középiskola érdemi befejezését az ógörög gyakorlatilag nem tudta lehetetlenné tenni, még azok számára sem, akik — más helyi választék híján, szándékukkal ellentétben — görögös osztályban tanultak.

Ugyanakkor a kormányzat még azt is megakadályozta, hogy legalább ebben a szférában exkluzív intézmények legyenek az egyházi iskolák, amikor keresztülvitte, hogy a görög-pótló és a görög közötti választás se determinálja véglegesen a gimnazista pályáját. Először is a jogszabály átlépést tett lehetővé a tagozatok között. Másrészt, aki nem tanult görögöt, de bölcsészkarra és teológiára jogosító érettségit akart, annak alanyi joga lett görög szóbeli érettségit tenni. (VKM: 1905: 105500) Aki pedig tanult görögöt, az ennek alapján — görög érettségi nélkül is — járhatott bölcsészkarra s teológiára. Akik nem a hazai, hanem külföldi egyetemre készültek, ahol — elsősorban Németországban — a klasszikus tanulmányok közül a görögöt fontosabbnak tartották, mint a latint, s ezért megkövetelték a görög érettségit, annak akkor is jogában állott érettségit tenni görögből, ha előtte nem görögös osztályban tanult.

Az 1890 utáni göröggel kapcsolatos tantervmódosítások az állami-fővárosi gimnáziumok piaci helyzetét megerősítették, hiszen számukra kötelezővé vált, hogy a tanulók

számára felajánlják a görögös és görögpótlós tantervi alternatívát is — az autonóm felekezeti iskolák viszont választhattak: bevezetik a görögpótlót, s ezzel ellentmondásba kerülnek évtizedek óta hangoztatott álláspontjukkal, kockáztatva társadalmi presztízsiük csökkenését hagyományos bázisuk körében, vagy nem vezetik be, s ezzel eleve lemondanak az új középrétegek jelentős részéről.

Ennek eredménye azután az, hogy az országos átlag (miszerint 30,1% járt a görögpótlós tanfolyamra) olyan szélső értékekből jön össze, mint pl. a református fenntartású gimnáziumok 15%-os és „az állam rendelkezése alatt álló” gimnáziumok 46%-os mutatója. (*Kormányjelentés:1897: 102*) A világháború első évében már a gimnazisták 47 % -a nem tanul görögöt, ezen belül a katolikus iskolák diákjainak 39 %-a, az állami községi iskolák diákjainak viszont 58 %-a. (*MSÉ:1915: 270*)

A folyamatosan teret nyerő új tantervi alternatíva az egyházak eredeti műveltségképétől mind távolabbra került, s mind elfogadhatóbb lett az elit felé törekvő társadalmi csoportok számára. Látni fogjuk: ezek a csoportok a latin „hasznát” valószínűleg sokféle kötődése miatt elfogadták a görögöt nem – a görög kiiktatása őket segítette az iskolázási úton.

Állami iskola alapítások a felekezeti oktatás és a hagyományos elit-iskolatípus részarányának csökkentéséért és a rendszer demokratizálásáért

ISKOLATÍPUSPOLITIKA A NEM FELEKEZETI ALKÖZÉPISKOLA-HÁLÓZAT TÖBBSÉGRE JUTÁSA ÉRDEKÉBEN

A szekularizációs politika a felekezeti iskolarendszer relatív befolyását az egész iskolarendszeren belül csökkentette. A klasszikus középiskolai iskolahálózat fenntartói összetételét a magyar állam közvetlenül — tehát iskolaalapítással, iskolabezárással — csak igen kevéssé bolygathatta. Klasszikus felekezeti középiskola olyan sok volt, hogy egyszerű iskolaalapítással az állam csak nagyon-nagyon lassan tehetne volna szignifikánssá fenntartói részvételét a középiskolai kínálati piacon. (Bezárásra pedig csak nemzetiségpolitikai konfliktusoktól támogatottan kerülhetett sor.) Az iskolatípus-politikának köszönhetően azonban az állam (illetve a városok) a felekezeti középiskola-kínálat érdemi konkurenciájaként léphettek fel. Az iskolatípus-politika előbb az alsó-, majd a felső-középiskolai korcsoportban támasztott érdemi konkurenciát a felekezeti iskoláknak. Az alreáliskola „egyenjogúsításával” — melyre már a hetvenes évek közepén sor került — egy csapásra megnőtt a nem felekezeti középiskolák aránya. S a polgári iskolákat is mindinkább alsó-középiskolává alakították. Ennek pedig rendkívüli hatása volt a felekezeti oktatás arányára: ha ugyanis csak az algimnáziumokat tekintjük, akkor még 1895/96-ban — a nagy állami gimnáziumépítési hullám után is — csak az iskolák 13%-a állami és 9%-a városi iskola. Ha viszont az alreáliskolákat és az algimnáziumokat együtt tekintjük, akkor az iskoláknak már 23%-a állami, és közel 10%-a városi iskola. Ha pedig a polgári iskolákat is hozzászámítjuk az alsóközépfok tömbjéhez, akkor a 118 alsóközépfokú állami iskola már az összes alsó-középiskola 27,2%-át, a 109 városi iskola pedig az összes 25,1%-át jelenti. A nem felekezeti szféra tehát a 10-14 évesek iskoláztatásának kérdésében (az iskolák számát vizsgálva) egyértelműen többségbe került.

AZ ALREÁLISKOLAI ÉS POLGÁRI ISKOLAI TANTERV FELZÁRKÓZTATÁSA

Az alreáliskolai tantervből a technikai elem tehát éppen azért szorult ki, hogy a reáliskola matematikai- természettudományi- előnyelvi képzést hangsúlyozó modern középiskolává válhassék, a gimnázium érdemi konkurenciájává. (VKM: 1875: 12383) A természettudományos körök e tantervi változás révén a reáliskola „lobbistájává” léptek elő. Ahogy az ötvenes évek bécsi oktatáspolitikusai a középiskolai tanterv természettudományi irányú modernizálásával tudták megszerezni — az őket hazafias megfontolásokból egyébként meglehetősen utáló — nemzetközi hírű természettudós körök támogatását, úgy a hetvenes évek tantervpolitikusi sikerrel „csábították át” a természettudósokat a reáliskola táborába. Az iskolai piacon a polgári iskola és a középiskola alsó négy osztálya egymás versenytársaként jelent meg. Olyannyira, hogy — amint erre Karády Viktor rámutatott — a polgárik szerveződése elszívó hatást gyakorolt az alsó-középiskolák népességére. (Karády: 1995: 659) Szempontunkból tehát: *az új, zömében városi-állami intézmények elszívó hatást gyakoroltak a helybeli felekezeti intézmények diákjaira, az új természetüknel fogva demokratikusabb intézmények a zárt elitintézmények diákjaira.*

A párhuzamosság tudatosságát — azaz a tantervkészítőknek a (törvényeken és a rendszeres törvényhozási kísérletek során megnyilvánuló) parlamenti és fenntartói akaraton átlépő mentalitását - mutatja, hogy 1875-ben a reáliskolához igazítják hozzá a polgári tantervét, s amiképpen az alreáliskolából — különbözetivel — van mód átlépni felsőgimnáziumba, úgy a polgáriból is van mód átlépni a felső-reáliskolába. (vö: Felkai:1988: 674 sköv.)

Míg a tantervalkotó központ csak a reáliskolai átjárást tekinti célnak, a polgári iskolát fenntartó városok egy része a középiskola törzsét jelentő gimnázium és a polgári átjárhatóságát is helyi tantervpolitikája céljának tekinti. A főváros nemcsak a tanterv, de a tanárok alkalmazásával kapcsolatos preferenciák szempontjából is alsó-középiskolának tekinti a polgári iskolát — növelve annak esélyét, hogy a különbözeti vizsgákon a polgáriból érkező tanulók megfeleljenek a középiskolai tanárokból álló felvételi bizottságok követelményeinek. (Sághelyi:1929: 90)

1879-ben az államilag kialakított újabb polgári iskolai tanterv a gimnáziumi tantervhez is igazodik, az elméleti óraszám nő, rendkívüli tárgyként lehet latint is tanulni. Van olyan polgári, ahol helyi döntéssel kötelezővé teszik a latint, s a gyerekeket iskoláztató szülők jórésze is alsóközépiskolának tekinti ezt az iskolát: mi mással magyarázhatnánk, hogy a polgári fiúiskolákban a növendékek átlag fele tanult latint. (Sághelyi:1929: 99) A polgári iskolai tanterv, a reáliskolai tanterv és a gimnáziumi tanterv tehát az 1-4. osztályban sok tekintetben párhuzamos: a többségükben szekuláris polgárik és alreáliskolák a zömében felekezeti algimnáziumok versenytársai.

Az oktatáspolitikai arénában – a középiskola körüli nagy erejű társadalmi csoportok lehetetlenné tették a modern iskolatípusok teljes egyenjogúsítását, épp azért az “oldalról”, azaz nem az oktatási törvénnyel, hanem az 1883-as minősítési törvénnyel történik meg: a polgári iskolai végzettség a köztisztviselői alkalmazás szempontjából egyenértékű a négy középiskolai végzettséggel, valamint (az általában polgárra épülő) felsőkereskedelmi iskolai végzettség egyenértékű a gimnáziumban/reáliskolában szerzett nyolc középiskolai végzettséggel.

Ez a bázisa az alsó fokon egységes középiskola elképzelésének, melyet a szakkörök már korábban vitattak, az első politikai deklaráció azonban Csáky Albin kultuszminiszter

1889-es beszéde az egységes középiskoláról. Csáky szerint a polgárik dolga, hogy majd a megszüntetendő reáliskolákat pótolják. (vö: *Mann: 1993: 67 sköv*)

Az 1892-es országos értekezlet tantervpolitikai állásfoglalása a reáliskola és a gimnázium alsó tagozatának teljes egyesítését tűzte ki célul, azzal, hogy az alreáliskolát is, az algimnáziumot is le kívánták mondani a reájuk jellemző idegen nyelv elsőtől történő tanulásáról, nagyobb szerepet adva ezzel a magyar nyelvnek, a "nemzeti közműveltségnek".

Az új, egységes tanterv - az elképzelés szerint - csak másodiktól tanított volna latint, s csak harmadiktól németet. A törvény értelmében egységes alsóközépskola végül nem született meg, a rendkívüli tárgyak intézménye azonban már az alsóközépfok végére biztosított bizonyos átjárást: a gimnazisták harmadiktól tanulhattak franciát, hogy ne legyen akadálya annak, hogy ötödikben átléphessenek a reáliskolába, a negyedikes reáliskolások pedig könyvvitelt, hogy ne kerüljenek hátrányba, ha felsőkereskedelmiben akarnák folytatni tanulmányaikat.

A polgári századfordulóra – a városokban – tömeges intézménnyé válik, olyan csatornává, ahonnan azok számára is van út a középiskolába, akik 10 éves korukban – a továbbra is alacsony életkori szelekciós pontú rendszer következtében – ez irányba még nem tájékozódhattak.

Az állami alsóközépskolapolitika ezzel *egyidejűleg* nyitott vertikális és horizontális, azaz szülőfoglalkozási és felekezeti értelemben új csoportok felé.

A FELEKEZETI FELSŐ-KÖZÉPISKOLÁZÁS ARÁNYÁNAK CSÖKKENTÉSE

Az oktatáspolitikai a felekezeti főgimnáziumoknak is konkurenciát támasztott. A szekuláris *főreáliskola* legfontosabb versenyjavító tényezője a latin lett. A felső-reáliskola 1870-es évekbeli reformjai révén érettségig adó iskolává válik: így már a nyolcvanas évektől radikálisan megnő azoknak a száma, akik nem felekezeti középiskolában érettségiztek. Az 1883-as minősítési törvény szimbolikusan is egyenjogúsította az iskolatípust, a középiskolai törvény pedig leszögezte a felsőoktatás egyformán köteles elfogadni a kétféle érettségig – még ha lehetővé is tette, hogy a humán-bölcsészek, az orvosok, jogászok stb. számára a latin-érettségig is előírják.

A későbbiekben a felső-reáliskolákban is taníthatóvá válik — tovább rontva a felekezeti humángimnáziumok kiváltságait rendkívüli tárgyként — melytől a más tárgyakban „nem eléggé szorgalmas” tanulókat el is tilthatja a reáliskola tanári kara — a latin. (*VKM:1887: 8296*) A VKM rendelet szerint a reáliskolai latintanítás célja, hogy „elősegítse”, a reáliskolások latintanulmányait. A latintanárok az iskolák egy részében külső, megbízott oktatók, az általuk bonyolított éves vizsgákat az iskola saját nyelvésztanárai is felügyelik. Valamennyi felső-reáliskola felajánlotta tanulóinak a latintanulási lehetőséget, még azok is, melyeknek nem működött hetedik és nyolcadik osztálya. A felső-reáliskolások tanulóknak közel egynegyede választja rendkívüli tárgyként a latint — vállalva azt is, hogy azután gimnáziumi bizottság előtt, a gimnazistákra szabott követelményeknek megfelelően teljesítheti csak a latin érettségi követelményeit. A jogszabály — nyilván létező, bár statisztikailag kimutathatatlan igényre hivatkozva — még a gimnáziumi görög érettségig is lehetővé kívánta tenni a reáliskolásoknak — azt a könnyítést is felajánlva, hogy a többi tárgyaknál szokásos eljárással

ellentétben a görögvizsgára jelentkezésnek nem feltétele, hogy a reáliskolás előbb a nyolcadikos gimnazisták görög abszolutóriumát is sikerrel teljesítse. (A nyolcadikos görög abszolutóriumnak írásbeli és szóbeli része is lévén nehezebbnek számított, mint a csak szóbeliből álló érettségi). A reáliskolák mind intenzívebben tanították a latint, s mindinkább sérelmezték, hogy tanítványaiknak egy gimnáziumhoz kell fordulniuk, mindinkább zavarta őket, hogy munkájukat egy másik — sok tekintetben konkurens (s az esetek nagy részében felekezetiileg is elkötelezett) iskola tanári kara ítéli meg. Végül kérelmükre a VKM 1896-ban engedélyezte, hogy a reáliskolák érettségiztethessenek latinból is. (*MP: 1896: 67*) Azaz immár kifejezetten latin-érettségit is sokkal nagyobb tömegű szekuláris iskola adhatott ki, mint korábban, tovább szekularizálva az egyetemekre potenciálisan bekerülő népeiséget. S tovább csökkentve a történetileg antidemokratikus gimnázium, s a modern időknek megfelelő reáliskola különbségét.

A reáliskolai és a gimnáziumi törzstanterv — különösen a rendkívüli tárgyakkal együtt a „nemzeti” műveltségben a (nyelvi tárgyakat ide nem számító) közműveltségben találta meg a középiskola közös lényegét — háttérbe szorítva olyan eredeti specifikumokat, mint a görög, vagy a természettudományok. Épp ez utóbbi — azaz a természettudományok súlyvesztése — miatt figyelemreméltó, hogy az új ipari körök képesek elérni, hogy a vegyten rendkívüli tárgygyá váljon a reáliskolában, a reáliskolák harmada valóban tanítja is a kémiát a 4—6. osztályos reáliskolai tanulószám közel egytizedét bevonva. (A vegyten tantervtörténetéhez egyébként hozzátartozik, hogy az eredetileg a Habsburg-ellenes felekezeti ellenállást fontosnak tartó, s ezért „ógörögbarát” Kossuth, az 1840-es években kapcsolatba kerülve az ipari körökkel, 1846-ban már az ógörögöt felváltó vegytenra szavazott.) (*Kossuth:2002: 62110. rek., MP:1934: 129*)

AZ ELSŐ SZEKULARIZÁLT – S IMMÁR IGAZÁN „POLGÁRI” - FELSŐ-KÖZÉPISKOLATÍPUS MEGTEREMTÉSE

Ahogy az alsóközépfok esetében a polgári iskola tanterve, úgy a felsőközépfok esetében a kereskedelmi iskola tanterve követte a reáliskoláét. A kereskedelmi tantervében eredetileg (1857-ben) egyforma — 17%-os — súllyal szerepelt a reáliskola természettudományi matematikai tárgyait másoló tantárgyblokk és a közgazdasági kereskedelmi szaktárgyak blokkja, ezt követően előbb a szaktárgyak aránya, majd a közműveltségi tárgyak aránya lendült előre. Az iskola kormányzati támogatottságát mi sem bizonyítja jobban, mint hogy az iskola — noha ekkor, egészen 1919-ig — hároméves intézmény volt, mégis érettségit adott. (*MP:1919: 120*) Azaz ezen az úton hamarabb — s fiatalabb korban — lehetett érettségihez jutni, mint a „királyi úton”, a középiskolában. Azaz: nem-felekezeti iskolában gyorsabban, mint felekezetiiben. Modernben előbb, mint tradicionálisban, A felső-kereskedelmi érettségi felsőoktatási továbbtanulási tekintetben ugyan sokkal kevesebbet ért, mint a középiskolai, de pl. a hozzá kötődő katonai kiváltságok már a századfordulótól megközelítették a középiskolai érettségihez kötődő kiváltságokat, a munkaerőpiacon pedig — ahogy a közelmúlt gazdasági elitkutatásai, Lengyel György munkái igazolták — a felsőkereskedelmi érettségi még többet is érhetett, mint a középiskolai. (*Lengyel:1993: 39*) Talán nem véletlen az sem, hogy az 1910-es népszámlálás számlálóbiztosai azt az utasítást kapják, hogy amennyiben valaki hét gimnáziumi, vagy reáliskolai osztályt végzettnek mondja magát, akkor az alacsonyabb „hat középiskolát végzett” kategóriába kell sorolni, ha azonban a polgári vagy alsó-középiskola után

felsőkereskedelmibe járva szerzett összesen hét évet — akkor a „nyolc középiskolát végzett” kategóriába. (MSK, 36.k.:496)

Minél tágabban húzzuk meg a felső középfokú intézmények körét, annál szekularisabb és szülőfoglalkozási összetételét tekintve annál demokratikusabb eredményt kapunk: „a görögös” iskolák körében még abszolút domináns a felekezeti jelenlét, a görögpótlós iskolákkal együtt már jelentős a nem felekezeti iskolában érettségizettek aránya, a felső-reáliskolák beszámításával tovább csökken a felső-középképzés felekezeti jellege. A 35 kereskedelmi iskola között pedig egyetlen felekezeti működött! *S egyre nagyobb a kisiparos, kiskereskedő, sőt ipari-kereskedelmi kisalkalmazottak, munkások aránya is.* Összességében ez azt jelenti, hogy amennyiben az állami tantervpolitika vagy törvényhozás növeli a polgári iskola és az alreáliskola társadalmi presztízsét (felsőbb fokon a görög nélküli gimnázium, a felső-reáliskola és a felsőkereskedelmi iskola mozgásterének növelése tartozik ide) akkor valójában az állami-közszégi tulajdonú iskolák, az alsóbb társadalmi csoportok számára is járható iskolák presztízsét, illetve mozgásterét javítja az iskolarendszer egészében. A tényleges társadalmi igények mentén sokkal több új nem-felekezeti alreáliskola és polgári iskola épül, illetve nyílik meg, mint ahány nem-felekezeti algimnázium: e növekedés akkor hasznosul kétszeresen, ha a tantervpolitika révén nemcsak saját szűkebb típusát tekintve, de az általános középiskolázásban is növeli a nem felekezeti erők részvételét. Azaz: az oktatáspolitikai a felekezeti iskolák államosítása és a klasszikus gimnáziumok „túlszaporítása” nélkül képessé vált arra, hogy a széles értelemben vett alsó-középképzési piacon a felekezetek dominanciáját megszüntesse, felsőközépfokon érdemben lecsökkentsen, s képessé vált arra, hogy a feltörekvő társadalmi csoportok számára növelje az érettségizéshez jutás lehetőségét.

A fentiek következtében, mint szekularizációs és demokrarizációs lépést tekinthetjük az alreáliskola, a polgári, a főreáliskola és a kereskedelmi iskola tantervének párhuzamosítását. Ezeknek az iskolatípusoknak a kompatibilitása „elinfálta” a klasszikus középiskolák kitüntetett szerepét.

A KÖZÉPKÉPZÉSPOLITIKA „STATISZTIKAI” KÖVETKEZMÉNYEI

Kíséreljük meg ezután megállapítani, mekkora a rendszer tényleges átjárhatósága?

Azt állítottuk, hogy a polgári a századfordulón egyértelműen alsó-középképzés, most bizonyítani szeretnénk, hogy be is tölti ezt a funkciót. E célból a statisztikai évkönyvek továbbtanulási adatai alapján számításokat végeztünk.

Önmagában is érdekes, hogy a fiútanulók háromnegyede továbbtanul a negyedik polgári elvégzése után — mindössze egynegyedük kerül tehát 14 évesen munkaerőpiacra. (A lányiskolát ez alkalommal teljesen figyelmen kívül hagyhatjuk, hiszen már a leánypolgári funkciója is más, mint a fiúpolgárié, leány-középképzés pedig csak ekkoriban jönnek létre.) A negyedik polgári tanuló egyharmada középiskolában folytatta tanulmányait. Ez — a másik oldalról — azt jelenti, hogy minden tizedik felső-középképzés polgári iskolából jött — a középiskola tehát csak kilencven százalékban rekrutált saját „királyi úttjáról” tanulókat. A negyedik polgári tanuló több mint egynegyede felsőkereskedelmi iskolába ment, tehát igazi érettségi szerzésére nyílt lehetősége. A másik oldalról nézve: a felsőkereskedelmisek kétharmada jött a polgáriból, egyharmada a középiskolából. A negyedik polgáriból kilépettek kb. egyharmada tanítónak tanult. Ez másfelől azt jelenti, hogy a tanítóképzés kevesebb, mint fele jött polgáriból, a többiek viszont középiskolákból. A polgárisok egyötöde ötödik polgáriban folytatta tanulmányait — ezt az iskolát mások gyakorlatilag nem látogatták. Az ötödik felsőgimnazisták száma a negyedik algimnazistáknak mintegy háromnegyede. Az

ötödikes felső-reáliskolások száma a negyedikeseknek mindössze 56%-a. Arról sajnos nincsen adatunk, hogy egymás között milyen mértékben váltott iskolát a két iskolatípus tanulója. Ezt sajnos csak egyes iskolák megvizsgálásával lehetne kideríteni. Összesítve azonban tudjuk, hogy a kb. 7700 negyedikes középiskolásból kb. 5300 folytatta középiskolában tanulmányait, s mintegy 1300 más iskolatípust kezdett el látogatni.

Úgy tűnik tehát, hogy a negyedik osztály végén a diákok igen jelentős százaléka továbbtanulási utat vált. A polgárit végzetek érdemi eséllyel rendelkeznek ahhoz, hogy középiskolában tanuljanak tovább, a középiskolások még nagyobb ahhoz, hogy a „királyi útról letérve” a felső-kereskedelmi érettségit vagy tanítóképesítőt szerezzenek. Azt mondhatjuk, hogy azt az alapvető lehetőséget, melyet a feltörekvő társadalmi csoportok szocializációja jelentett, az iskolaalapítások és a tantervpolitika együttes hatásaként az állam és a városok mind nagyobb mértékben vehették át az egyházaktól, s az iskolatípuspolitika csökkentette a társadalmi származás determináló hatását.

IV. Az oktatáspolitikai szereplők körének szélesítése

Az 1867 előtti korszak

A 18. század hatvanas-hetvenes éveiben kezdődő, s jó évszázadig tartó periódus legfontosabb jellemzője, hogy az *államilag* vezérelt oktatásigazgatási modernizáció és az oktatásügy *társadalmi* szereplői között nincsen érdemi kapcsolat, s a tradicionális főszereplő az egyházak korlátozása is csak félszívvel történik.

Az oktatásügyi modernizáció az 1770-es évektől szinte semmilyen összefüggésben nem állott a magyar országgyűlés oktatáspolitikai törekvéseivel. Az 1848-as eötvösi elképzelés látszólagos sikere – ti. hogy a megyéket és egyházakat egyaránt háttérbe szorító törvényjavaslata az alsóházon átment – sokkal inkább annak tudható be, hogy a megyei nemesség *még* nem látta át az oktatásügy jelentőségét, s a Batthyány kormánnyal ellenszenvező katolikus és görögkeleti egyházak jogait pedig nem nagyon volt ildomos védeni a liberális többség körében, semmint annak, hogy a modernizátori szándék a politizáló többség akaratával találkozott volna.

A hazai társadalom inkább a nyelvi modernizációban – a latinból való folyamatos kihátrálásban – jeleskedett, de abban is úgy, hogy az oktatásügyön *belüli erők* (az iskolafenntartó egyházak és a tanárok) végig többségükben a modernizáció-ellenes oldalon álltak, s csak a politizáló külvilág – a II. József-i bürokrácia vagy a reformországgyűlési többség – nyomására változott meg az oktatás latin nyelvűsége. (S az is úgy, hogy újabb frontvonalakat vág a modernizáció tömbjén belül, hiszen a latint – nem németek és nem magyarok számára is – némettel és magyarral váltja fel.)

Az 1850-es évek hihetetlenül intenzív modernizációja sem találkozott a hazai politikai közvélemény támogatásával, még ha a modernizáció tartalmi elemeit – pl. az érettségi bevezetését, a szaktanári rendszer bevezetését – elvileg helyeselte is a magyar értelmiségi elit. Politikailag azonban egyértelmű, hogy a centralizációs törekvések ekkoriban abszolutisztikusak, a decentralizációsak pedig feudálisak voltak. Csak 1867-ben kezdődött az a korszak, amikor *mind* a centralizáció, *mind* a decentralizáció oldalán *az alkotmányos Magyarország erőit* találhatjuk.

Az oktatáspolitikai és fő partnerei

A polgári magyar oktatáspolitikai első korszaka az 1860-as évek végétől az 1870-es évek közepéig tart. Ekkoriban az új liberális alkotmányosság gyors és felülről (a parlamentnek felelős VKM felől) vezérelt oktatásügyi modernizációt tervezett. A tanfelügyelők e korszakban a megyékkel csak területileg egybeeső, de azoktól politikailag független népoktatási kerületek élére kinevezett „oktatásügyi kormánybiztosok” voltak – felelősei nemcsak a népoktatásnak, de a népoktatásból a középfok felé haladást biztosító polgáriknak is.

A kor kultúrpolitikusi a tanügyigazgatásnak ugyanazt a funkciót szabták, mint európai kollégáik. Egész Európában az állam és egyház, az állam és a tradicionális erők konfliktusa zajlott – ennek csak intenzitását tekintve kimagasló, de egyébként egyáltalán nem kivételes formája a német *kultúrharca*. A tanügyigazgatás feladata tehát az volt, hogy megtörje a felekezetek ellenállását, a megyei erők partikularitását. A centralisták részéről komoly reményeket fűztek a feudális tradíciójú megyével szembeállítható polgári/parasztpolgári mentalitású városi-községi önkormányzathoz, helyi iskolafenntartáshoz, iskolaszéki hatalomgyakorláshoz. A népiskolai törvény felső népiskolájában, az elkészített kilencéves liceális középiskolai tervzetben egy demokratikus, *de tulajdonképpen egyetlen társadalmi csoport* által sem támogatott középfokú iskolarendszer megvalósítása kezdődött meg, s maradt félbe.

Ugyanakkor az egész polgári korra szóló érvénnyel megalapozódott a több fenntartóra, helyi adókra és államsegélyre épülő népiskolai rendszer, a hozzá tartozó iskoláztatási és iskolaállítási kötelezettséggel, illetve tanszabadsággal.

A következő korszak az 1870-es évek közepétől az 1890-es évek közepéig terjed. Ekkoriban épült ki a tényleges realitásokkal – a megyék, a felekezetek súlyával – számoló népiskola-igazgatás. A tanfelügyelőt ugyan felülről nevezték ki, de ő csak a választott megyei közigazgatási bizottság döntése nyomán cselekedhetett. A népoktatásból kinövő intézmények fokozatos szakmai autonómiát vívtak ki a népoktatási szférától, ami azt jelentette, hogy a tanfelügyelőségeken külön előadókra bízták a polgárikat, tanítóképzőket, kereskedelmiket stb. A középiskolák irányítása, vezetése a meglévő realitásokhoz – a nyolcosztályos középiskolához – igazodó szakszerűsítésen esett át.

Az állam által támogatott többszereplőssé váló egyensúlyi rendszer szereplői ebben az időszakban a tanügyigazgatással szemben – a középiskola esetében – a nagytekintélyű iskolafenntartók, a középiskolák volt tanulói és jelenlegi szülői társadalma, az akadémiai és egyetemi körökkel teljesen összefonódott középiskolai tanárság, illetve a – népiskola és polgári iskola kérdéskörében – a megyei elíttek és az iskolafenntartók, – a kereskedelmi esetében – a szakminisztérium voltak.

Az oktatáspolitikai beillesztette magát a nagypolitikai folyamatokba: szerepet kapott a nemzetiségpolitikai és az egyházpolitikai küzdelmekben, az egységes (származás és tradíciók helyett képzettség által meghatározott) modern bürokrácia kialakulásában. A tanoncszabályozás révén „viszonyba került” az iparszabadság és az állami fejlesztés dichotómiájában gondolkozó gazdaságpolitikával, és az érettségizett státussal járó „önkéntesi intézmény” révén a katonapolitikával is.

Az oktatáspolitikai immár nem pusztán a polgárosodás történelmi értelemben vett igényének, az alfabetizációnak tett eleget, hanem *konkrét* értelemben is kielégítette a modern rétegek, illetve a modern gazdaság által megfogalmazott szükségleteket. A miniszteri rendeletek e „konkrét” polgárság által mintegy *megrendelt* iskolatípusokat, tantárgyakat vezettek be, alapvetően az oktatásügyi régi szereplői, tudniillik az egyházak ellenében. A népiskola 1877-es, mértant és rajzot bevezető tantervével alkalmassá vált a leendő iparosok és

munkások előképzésére. A sokak számára az első négy középiskolai osztály helyébe lépő polgári iskola (melyet Pest város képviselője a miniszterrel szemben a parlamentben kezdeményezett még 1868-ban) gyors ütemben épült ki, a kereskedelmi szakiskolák fokozatosan érettségit adó intézménnyé nőttek ki magukat. A liberális oktatáspolitikai sajátos bizonyítékként a kereskedelmi rövidebb tanulmányi idő (népiskolával és polgárral együtt 11 év) alatt kínált érettségit, mint a klasszikus középiskola (12 év). A reáliskola előbb rendelet, majd törvény erejénél fogva lett egyenlő időbeli hosszúságú, s sok tekintetben azonos értékű érettségit adó a gimnáziummal. A reáliskolák száma állami építések folytán radikálisan megugrott.

Mindennek eredményeképpen átalakult az iskolázottak társadalmi összetétele a nagy analfabéta felekezeti és anyanyelvi csoportok – a keleti megyékben élő ortodox izraeliták, románok, szerbek, kisebb falvakban élő magyarok – megkezdhető alfabetizációs hátrányuk ledolgozását. A városi népesség neológ izraelitái, németjei – Karády kifejezésével allogén csoportjai – a polgáriban, reáliskolában, felsőkereskedelmiben elvégzett osztályokkal, illetve az egyre nagyobb arányban állami gimnáziumokban szerzett bizonyítványokkal növelték felülreprezentációjukat az iskolázott népességben. Az oktatásügy állami expanziója szempontjából ezen csoportokkal való objektív történelmi kompromisszum a természetes: mindenki, aki érvényesülését, befolyását, hatalmát nem a történetileg öröklött viszonyoknak, hanem az iskolázás szabad piacán felmutatott teljesítményeknek köszönheti – a teljesítményelvű és növekedéselvű oktatáspolitikai természetes partnere. (Ugyanakkor a kelletténél talán kevesebb figyelemben részesült, hogy fokozatosan a többi csoport is „begyorsított”.)

Ezek a négyosztályos végzettségek, ill. érettségek a közszolgálatban való elhelyezkedés, a munkaerőpiac, az önkéntesi intézmény és a későbbi népszámlálási nyilvántartás szempontjából egyenrangúak voltak. Az egyetemre való felvétel szempontjából viszont – ahol a törvényalkotónak leginkább figyelembe kellett venni az oktatási szféra hagyományos erőit – differenciált mértékben képesítettek továbbtanulásra. Azaz a hetvenes-nyolcvanas évekbeli középfokú expanzióval elsőként a középszintű értelmiségi funkciók felé indulhattak meg az új társadalmi csoportok, s csak később az állami gimnáziumok kilencvenes évekbeli aránynövekedésével nőtt az esélyük a felsőoktatásba és eképpen az értelmiségi elitbe jutásra.

A középiskolai tantervi utasítás – még 1879-ben, tehát a felekezetektől dominált felsőházon nehezen átnyomott 1883-as középiskolai törvény előtt – a racionalista ismeret-elsajátítási módot preferálta, az ógörög fakultatívva válásával (1890-ben, azaz a felekezeteket meggyengítő 1886-os felsőházi reform után) pedig modernizálódott a klasszikus középiskola is.

Intézményesült egyensúlyrendszer

A következő korszak a kilencvenes évektől talán az első világháború végéig tartott. A tanügyigazgatásban továbbra is egyensúlyelvű hagyomány érvényesült, de most már úgy, hogy *amint megerősödött egy-egy elem a rendszerben, rögvest intézményes ellensúlyok keletkeztek*. Példa erre az 1890-es évektől működő közigazgatási bíróság vagy az 1902-es katolikus iskolaszékekről szóló rendelet – olyan intézmények létrehozása, melyekkel a politika éppen az erősödő végrehajtó hatalom ellensúlyait teremtette meg, s formálta ezzel újjá az egyensúlyelvű tanügyigazgatást.

Az előző időszak széles másodfokú iskolázásának – a polgári és az alreáliskola elterjedése – bázisán a századfordulóra a polgári iskola – alreáliskola, algimnázium – egymáshoz való tantervi közeledésével, a latin kiiktatásával elérhető közelségbe került egy átjárható, csak 14 éves korban iskolaválasztásra kényszerítő iskolarendszer. (Persze csak a

szakmunkás-szülőktől felfelé: a parasztság tömegeinek gyermekei számára továbbra is csak a hatéves – sőt sokak számára gyakorlatilag még ennél is rövidebb – népiskola jelentette az iskolázást.)

A polgárit végzettek érdemi eséllyel rendelkeztek ahhoz, hogy középiskolában tanuljanak tovább, a középiskolások még nagyobb arányban ahhoz, hogy a „királyi útról letérve” felsőkereskedelmi érettségit vagy tanítóképesítőt szerezzenek. Azt mondhatjuk, hogy azt az alapvető lehetőséget, melyet a feltörekvő társadalmi csoportok szocializációja jelentett a kilencvenes években immár a gimnáziumi szférára is kiterjedő iskolaalapítások és a tantervpolitika együttes hatásaként az állam és a városok mind nagyobb mértékben vehették át az egyházaktól.

Az újonnan szerveződő felekezeti tanáregyesületek az egyházpolitikától és a nagypolitikától leválasztható módon jelenítik meg az oktatás felekezeti tagoltságát is. (A katolikus tanárok szervezete és a katolikus iskolák tantestületei – még ha ugyanazon személyekből állnak is – egymástól eltérő álláspontot foglalhattak el, pl. államsegély kérdésében.) Az iskolatípusok elitje – amely a századvégtől iskolatípusonként bomló tanáregyesületekbe szerveződik, s iskolatípusonként saját szakfolyóiratot ad ki – a szakirányú felügyelet, a szakfőigazgatóságok kiharcolásával az oktatáspolitikai döntési centrumait iskolatípusonként is feldarabolja.

A modernizáció felülről vezéreltsége csökken, mert kiforrólódnak azok az intézmények, amelyek képesek a gazdaság, a társadalom szereplőit is megjeleníteni: a szakoktatás elvi irányításában nemcsak – mint korábban – az ágazati minisztériumok, hanem a piaci szféra képviselői közvetlenül is részt vettek. Már a kilencvenes évektől működött – meghívott nagyvállalkozók, érdekképviseleti vezetők részvételével – a kereskedelmi és ipari oktatási tanács. (Az agrár-oktatás jó része ekkoriban még az agrárkörök érdekképviseleti szerveivel szoros viszonyban álló agrártárca kezében volt, hogy majd a következő korszakban, a húszas években, hasonló tanácsot kapjon.) A kereskedelmi és ipari oktatás gyakorlati irányításában továbbra is jutott szerep az illetékes minisztériumnak, másrészt minden iskolatípusnak – még ha teljesen a VKM alá tartozott is – saját főigazgatója volt, aki kifejezetten e speciális „külső erők” szempontjainak integrálásához értett.

A pedagógiai tudományosság pólusai a korábbi időszakban a „kormánypárti” racionális-liberális-herbartista beállítottságú gyakorló gimnázium és az „ellenzéki” keresztény-konzervatív egyetemi pedagógiai tanszék voltak (ha nevesíteni akarjuk, akkor ez a Kármán kontra Lubricht vitát jelenti), a századfordulón azonban az utóbbi tanszéken is a modern oktatáspolitikát képviselő (addig minisztériumi karriert befutó) Fináczy lett a tanszékvezető.

A modern liberális erők – ha az országban nem is, de Budapesten, ha az iskolázás egészében nem is, de annak legfontosabb centrumaiban – hegemon szerephez jutottak. Ellenük már nemcsak – mint eddig – a konzervativizmus és klerikalizmus erői szervezkedtek, hanem a baloldali – radikális, ill. látenszen vagy ténylegesen szocialista – csoportok is.

A század elején olyan új erők és törekvések intézményesültek – az 1891 óta működő *Magyar Paedagogiai Társaság*, illetve az egyetemi tanszék ellenlábasaként –, mint az 1907-ben megalakult *Magyar Gyermektanulmányi Társaság*, és az 1912-től működő *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium*. A Szabadtanítás Országos Kongresszusán felvonultak a felnőttnevelés különféle szempontokat megfogalmazó érdekkörök: a *Szabad Liceum Egyesülete* és a munkásgimnáziumok tanárai. Az iskolán kívüli oktatás társadalmi, politikai mozgalmait – az ellenzékeiket és kormánypártiakat egyaránt – az államigazgatás nem hivatalosan, hanem a jól bevált „tanács” rendszerrel kívánta koordinálni: az 1910-es évektől *Szabadoktatási Tanács* szerveződött a VKM-ben. (Ez 1922-ben szűnt meg.) Az Országos Testnevelési Kongresszuson, a testnevelés és a honvédelmi nevelés különféle érdekköröknek

megjelenése 1913-ban egy *Országos Testnevelési Tanács* alakításáig is elvezetett. E két újonnan alakult tanács bizonyítja, hogy a VKM az egyre-másra felbukkanó érdekcsoportokat – s nemcsak a gazdasági érdekképviselőket – efféle *tanácsok szervezésével* kívánta az oktatáspolitikai-formálásba beépíteni.

A politikai baloldal és a szociális érdeklődésű értelmiség teljesen új szempontú csoportosulásokat igényelt. Megszerveződtek a baloldali tanítók (1910), a *Gyermekszanatórium Egyesület* (1910). *Főiskolai Szociális Telep* (1912) alakult.

A korábbi kisebb-nagyobb magánkiadók mellé nagy kapacitású, s immár részvénytársasági formájú *tanszergyártó cégek* léptek az oktatási arénába: a kisebb vállalkozásként már régen jelen lévő, de ekkoriban modern nagyvállalattá alakuló *Calderoni Rt.* (1910), a *Pedagógiai Filmgyár Rt.* (1913) stb. A leghatalmasabb könyvkiadók foglalkoztak az ország tankönyvellátásával.

A politikát integráló intézmények száma radikálisan megnőtt, hiszen az oktatáspolitikai fentebb felsorolt szereplői – egy szinttel „lejjebb” – *vitahelyszíneként* is működtek. *Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, a Magyar Tanítóképző, a Kereskedelmi Szakoktatás, az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* és más egyesületi folyóiratok arról tanúskodnak, hogy a minisztériumi kibocsátású rendeleteket, utasításokat, rendtartásokat, szabályzatokat gyakran már a tervezet fázisában, de kiadás után az egyesületek választmánya, közgyűlése és helyi körei mindenképpen minden jelentősebb esetben részletesen megvitatták. Az egyesületek maguk is kidolgoztak – bár zömében csak egy-egy iskolatípus, iskolafokozat sorsára kiterjedő – oktatáspolitikai koncepciókat.

Ha a különféle oktatáspolitikai kérdések eldöntésének centralizáltságát vagy decentralizáltságát vizsgáljuk, úgy azt mondhatjuk, hogy az iskolaszervezet, az iskolai bizonyítványok minősítő erejével, a fenntartók és a minisztérium viszonyával, a bérezéssel kapcsolatos döntések rendkívül centralizáltak, a tantervek egyes tantárgyakat érintő részével, illetve az iskolai rendtartásokkal kapcsolatos kérdések lényegesen decentralizáltabbak voltak. Különösen a középiskolai tanárok szakmai kompetenciája (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) volt megkérdőjelezhetetlen – e kompetencia a dualista korszak második felében már többféle (felekezeti és felekezetszemleges) tanáregyesületeken keresztül is érvényesült.

Ez a bonyolult iskolapolitika egyszerre volt képes arra, hogy az egyházak hatalmát fokozatosan visszaszorítsa, s hogy a kispolgárság számára felemelkedési lehetőséget biztosítson. A közoktatáspolitikai tehát – minden mérhető jegy szerint – lényegében azokat a csoportokat – emelte be az oktatásba, akik számára korábban erre nem volt esély. Természetesen ez a felemelés nem volt erőszakolt ezért a felemelkedés sikere nem minden csoport számára ugyanazt a eredményt jelenti: az alul lévő csoportok számára elsősorban az alfabetizációba való bekapcsolódást, a középrétegeknek a középiskolázás, a polgárrá, értelmiségivé válás esélyét.

Végezetül érdemes kitérni arra, hogy a szerző által egyébként tudományosan teljesen elfogadott művek a dualizmus kori kisebbségi politikát elmarasztalják, a jelen dolgozat szerzője pedig nem teszi ezt, sőt azt állítja, hogy a nemzetiségi szempontból is demokratizálódott az oktatásügy? Lehetséges –e kiküszöbölni az ellentmondást?

Egyéni és kollektív jogok

A magyar állam a kisebbségi egyének számára teljes egyenjogúságot biztosított. Ennek a jelentőségét hajlamosak vagyunk lebecsülni, annak fényében, hogy a kisebbségek számára kollektív jogokat nem biztosított. A klasszikus érvelés szerint az egyéni jogok biztosításával a kisebbségi egyén rendkívüli hátrányban van a magyar nemzetiséggel

szemben, hiszen annak nyelvi jogait — pl. az anyanyelvű egyetemre járás jogát és lehetőségét — értelemszerűen maga a magyar állam biztosítja. Az érv kétségtelenül igaz. Ha azonban a történeti folyamatot nézzük, ez az egyenlőtlenség akkor is csökken, ha csak az egyéni jogokról beszélünk. Ugyanis a nemzetiségek körében összehasonlíthatatlanul alacsonyabb volt a nemesek aránya, mint a magyarok körében. Így a nemesek és nem-nemesek jogegyenlőségének kimondása a nemzetiségeknek relatíve sokkal nagyobb hányadát emelte fel, mint a magyaroknak. S ha a társadalom tehetősebb csoportjait nézzük, ez az arányeltolódás még feltűnőbb. Azaz a vagyonosabb románok, szerbek között sokkal kevesebben rendelkeztek rendi jogokkal, mint a vagyonosabb magyarok között. Vagyis mindazokhoz a lehetőségekhez, amelyek „a kollektív jogok” kiváltására, helyettesítésére alkalmasak (tehát a politikai életben való részvétel, egyesület-alakítási jog stb.) relatíve egyre nagyobb arányban férnek hozzá a nemzetiségiek. Tehát az adott történelmi helyzetben az egyéni egyenjogúsodás valójában a nyelvi egyenjogúsodásnak *sokkal inkább* része, mint azokban az esetekben, amikor minden etnikum „teljes társadalmat” alkot, mikor minden etnikumnak, már a jogegyenlőtlenség idején is van saját nemessége. Mi a helyzet ezek után a valóban kollektív jogokkal és kollektív lehetőségekkel?

A nemzetiségi egyházak nép- és polgári iskolái a korszakon át végig léteztek. Úgy tűnik, az a kompromisszum, hogy a nemzetiségi nyelvvel kapcsolatos érdekek a nemzetiségi egyházak iskolafenntartása formájában jelentek meg, szinte mindenkinek megfelelt. Az iskolarendszer nemzetiségi-fenntartói osztottsága *forrásallokációs eszköz* volt és maradt egészen a korszak végéig. A nemzetiségi tanítók (és papok) bizonyos értelemben ugyanazzal érveltek, amivel magyar kollégáik. Az utóbbiak arról akarták meggyőzni a magyar politikai közvéleményt, hogy az iskola a magyarosítás legfontosabb eszköze, s ekképpen olyan fontos nemzeti cél, hogy a tanítókat fokozatosan ki kell emelni a magánszférából; először a fizetési minimumukat kell megállapítani, azután fokozatosan garantálni kell az egyébként csak állami-községi alkalmazotknál működő fizetési rendszert. A nemzetiségi tanítók ezzel szemben saját egyházi hatóságaiknál érveltek azzal, hogy a magyarosításnak — és persze az elvilágiasodásnak, a kultúrharc táján Budapestről áradó szabadabb szellemnek — az iskolában kell útját állni. E nemzetiségi tanítók objektíve éppúgy érdekeltek a magyar állam magyarosító politikájában, mint a magyar tanítók, hiszen a magyar jogállam csak úgy avatkozhat bele a felekezeti iskolák belügyeibe, ha államsegéllyel egészíti ki a tanítók fizetését. A tanítói fizetésekiegészítésért viszont a nemzetiségi tanítóság nemcsak bérharcot nem indított, de kifejezetten elvárta, hogy a magyar állam levegye a válláról a béralku dögét, és őket is nyilvánítsa közalkalmazottnak. Az 1907-es Apponyi-féle törvények idején nem voltak hajlandók segítséget nyújtani saját szerb és román görögkeleti egyházuknak, mert a törvény olyan erőteljes egzisztenciális javulást helyezett kilátásba, hogy az ideológiai szempontok eltörpültek e mögött. Az Apponyi-féle törvény után nem csak azért csökken a nemzetiségi iskolák száma, mert a felekezetek kénytelenek államsegélyt kérni, tehát engedni kényszerülnek, hanem azért is, mert — nyilván mérlegelve a költségeket és hasznokat — inkább bizonyos iskolák bezárása mellett döntenek, mintsem, hogy államsegélyt kérjenek rájuk.

Ugyanakkor a nemzetiségi egyházak is érdekeltek voltak az ideológiai feszültség fenntartásában, mert e nélkül — bármilyen gyenge is volt a világi középosztály — a külső erők pragmatikusabb irányba terelnék az iskolarendszert. Olyan irányba, ahol például a görögkeleti egyház már sokkal kevésbé érezné magát otthon. A görögkeleti egyház éppen azzal teremtette meg nélkülözhetetlenségét, hogy az egyházi autonómia köntösében a nemzeti identitás legfontosabb menedékének tüntette föl magát. (Érdemes volna alapos nemzetközi összehasonlítás keretében megvizsgálni, hogyan változik meg az egyházak szerepe 1920 után Romániában és Szerbiában.) A magyar állami miniszteriális apparátus viszont nem tudott volna újabb és újabb forrásokhoz jutni — amire nemcsak a fizetés-kiegészítő államsegély, de

a tárca szinte állandó beruházási láza, a közalkalmazotti réteg munkaerőpiacának bővítése miatt is szükség volt —, ha nem hangoztatta volna a magyarosítás szempontját. Ráadásul a nemzetiségi kérdés különböző értelmezései különböző állami beruházásokhoz, különböző fajta tanügyigazgatási expanziókhoz szolgáltak ideológiaként: „a nemzetiségek megmagyarításának” ideológiájával a szintiszta nemzetiségi területekre lehetett állami iskolákat építeni, illetve államsegélyeket nyújtani, a „leszakadó magyarok megerősítése” ideológiájával a nyelvhatárra lehetett iskolákat telepíteni, a „magyar kultúrfőlény a nemzetiségek felett” fenntartása-megteremtése pedig az ország belső területeinek állami iskolaépítéseihez szolgált indokul.

A kormányzat oktatáspolitikája azok számára is hasznos volt, akik a másik politikai konfliktusban, tudniillik az egyházpolitikában harcoltak egymás ellen. A kultúrharc szekuláris oldalán állók tudhatták, hogy a nyolcvanas évek középiskolai törvénye nem csak a nemzetiségi egyházak számára volt hátrányos, de minden olyan egyházi fenntartónak is, amely nem tudott megfelelni a növekvő igényeknek. A magyar nyelven tudás — pontosabban az azt feltételező társadalmi mobilitás — a görögkeleti egyházak érdekköréből szakíthat ki történelmi távon támogatókat. A szlovák identitás csökkenése azonos az ellenzéki klerikális Néppárt esélyeinek csökkenésével. Az egyházi oldal a professzionális standardizációval s bármiféle állami tanügyigazgatási lépéssel szemben, a nemzeti sérelmekre való hivatkozás bevetését az ötvenes években hasonlóan viselkedő magyar protestáns elittől tanulhatta. (Akkoriban a magyar elit olyan iskolákat akart megvédelmezni az abszolutista modernizációtól, amelyekben még annak a minimális követelménynek sem tudtak eleget tenni, hogy a szaktárgyakat szaktárgyi vagy legalább rokon-szaktárgyi végzettségű pedagógus tanítsa.)

A felekezeti iskolafenntartó tevékenységének közpénzekből történő finanszírozását vagy nem finanszírozását kellett eldönteni — s ehhez mindkét fél számára ideálisnak bizonyult, hogy ide valójában nem tartozó nemzeti érveket lehetett berángatni a harcba. Azaz pontos szabályokká fogalmazni, mely esetben mennyi pénzt ad az állam az egyházi iskola költségvetésébe, és azt is pontosan meg kellett határozni, hogy a közpénzekért cserében az állam milyen jogosítványokat kíván szerezni a felekezeti iskolában. (Pontosan ugyanilyen viták zajlanak a századforduló angol oktatáspolitikájában, ahol nem a nemzetiségi politikáról, hanem az állam és az egyház új viszonyáról esett szó.) A liberálisok legfontosabb eszköze, a közigazgatási bíróság is azon öröködött, hogy az iskolafenntartók egyforma mértékben kapjanak törvényhatósági segínyt. Nem véletlen, hogy a nemzetiségi ügyben fokozottan érzékeny polgári radikálisok az Apponyi-féle törvényben elsősorban a tankötelezettség fontos akadályának számító tandíj eltörlését, a tanítói fizetés rendezését, az egyházi befolyás visszaszorítását látták, s nem elsősorban nemzetiségi problémát. A nemzetiségi iskolázás körüli konfliktusokra tehát minden beépített feltétel megvolt: a szó legszorosabb értelmében mindenki érdekelt volt benne.

Mindennek eredményeképpen a nemzetiségek iskolázási helyzete nemcsak gyorsabban javult, mint a magyaroké, de a nemzetiségek összes mérhető hátrányához képest jobb volt iskolai részvételük. A középiskolai részvétel — a nyelvi szempontból kevésbé támogató közeg ellenére — szintén elég jelentős, s pl névjelleg alapján nyugodtan állítható, nem arról van szó, hogy a magyar etnikumúaknak jelentős iskolázási fölénye van, hanem arról, hogy az iskolabajárás valószínűsíti a nyelvváltást.

* * *

Az 1867-től 1918-ig tartó korszaknak, melyet legfőképpen az állami hatalom expanziója jellemezett, nem vagy legalábbis nem elsősorban a tanügyigazgatás, vagy az államgépezet volt a nyertese

Minthogy az állami befolyás expanziójának legfőbb célja az egyházak hatalmának és az egyházak által determinált iskolázottsági erőviszonyoknak a megváltoztatása volt – a folyamat objektív eredménye az oktatáspolitikai erőtér pluralizálása lett. A társadalmi szereplők közül természetesen mindazok *győztesei* voltak ennek a folyamatnak, akik korábban nem voltak jelen az oktatás szférájában. Azaz *győztesek* voltak a nem nemesek a nemesekkel szemben, az egykor nem egyenrangú felekezetekhez tartozók a korábbi államegyház híveivel szemben, az iskolai bizonyítványért tanulni készek a családjuk lokális hatalmára építeni akarókkal szemben, a mobilak a helyben maradást preferálók ellen, a pozitivista tudománynak elkötelezettek a tekintélyelvű tudásnak elkötelezettekkel szemben.

V. Irodalomjegyzék

- Ballér, 1996 Ballér Endre: Tantervméletek Magyarországon a XIX-XX. században. Országos Közoktatási Intézet, 1996.
- Felkai, 1979 Felkai László: Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1979.
- Felkai, 1983 Felkai László: Neveléstörténeti dolgozatok. Budapest, Tankönyvkiadó, 1983.
- Felkai, 1988 Felkai László: Trefort Ágoston miniszteri éve. In: Pedagógiai Szemle 1988/7-8. 674-685. p.
- Fináczy, 1896 Fináczy Ernő: A magyarországi középiskolák múltja és jelene. Budapest, 1896.
- 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. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.
- Hans, 1947 Hans, Nicholas: Comparative Education. London, 1947.
- Karády, 1995 Karády Viktor: A középiskolai elitképzés első funkcióváltása Magyarországon. In: Educatio, 1995/4.
- Kármán, 1909 Kármán Mór: Paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban. Budapest, Eggenberger, 1909.
- Kelemen, 2002 Kelemen Elemér: Hagyomány és korszerűség. OI-Új Mandátum, Budapest, 2002.
- Kormányjelentés A magyar királyi kormány... évi működéséről és az ország közállapotáról szóló jelentés és statisztikai évkönyv. Budapest, 1900-1944.
- Kossuth, 2002 Kossuth Lajos összes munkái. CD-ROM, Arcanum, 2002.
- Köte, 1997 Köte Sándor: A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései. Budapest, OPKM, 1997.
- Lengyel, 1993 Lengyel György: Multipozicionális gazdasági elit a két világháború között. Budapest, 1993.
- Mann, 1993 Mann Miklós: Kultúrpolitikusok a dualizmus korában. Budapest, OPKM, 1993.
- Mészáros, 2001 Mészáros István: Felekezeti népiskoláink tanterveinek történeti alakulása. In: A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban. Szerk.: Horánszky Nándor. Bp., KÁPOKSZI, 2001.
- Miru, 2000 Miru György: Schvarcz Gyula. Új Mandátum, Budapest, 2000.
- MP Magyar Paedagógia,
- MSÉ Magyar Statisztikai Évkönyv
- MSK Magyar Statisztikai Közlemények
- Nagy, 1988 Nagy Péter Tibor: The Social and Political Status of Hungarian Elementary School Teachers. In: The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context. Joensuu, 1988.
- Nagy, 1992a Nagy Péter Tibor: The Meanings and Functions of Classical Studies. (International Series for the History of Education; Vol. 3.) (Ed. by Hager, F. P. et al.): Aspects of Antiquity. Hildesheim, Bildung und Wissenschaft, 1992.
- Nagy, 1992c Nagy Péter Tibor: Parasztérdek, birtokosérdek, agrároktatás a XX. század első felében. In: Egy ismeretlen Magyarország. Mezőgazdaság és szakképzés. (Közoktatási kutatások) Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992.
- Nagy, 1999 Nagy Péter Tibor: Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. Educatio, 1999/4.
- Nagy, 2000 Nagy Péter Tibor: Járszalag és aréna. Budapest, Új Mandátum, 2000.
- Németh, 2002 Németh András: A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
- Pukánszky, 1990 Pukánszky Béla: Schneller István. Budapest, OPKM, 1990.
- Sághelyi, 1929 Sághelyi Lajos: A magyar polgári iskola hatvan éves múltja. 1929.
- Unger, 1976 Unger Mátyás: A történelmi tudat alakulása középiskolai történelem tankönyveinkben. Budapest, Tankönyvkiadó, 1976.
- Vörös, 1989 Vörös Károly: Az oktatásügy reformja. In: Magyar Tudomány, 1989/10-11. sz.
- Zibolen, 2001 Zibolen Endre: Az Organisationentwurf és a nyolcosztályos magyarországi gimnázium. In: A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban. Szerk.: Horánszky Nándor. Bp., KÁPOKSZI, 2001.