

NEVELÉSTÖRTÉNETÍRÁS ÉS OKTATÁSPOLITIKA

A **neveléstörténet** tanításának – a világban és nálunk – többféle funkciója és többféle gondolatmenete lehetséges. A Magyarországon jelenleg uralkodó **paradigma** a nevelélmélet-történeti – melyet az utóbbi időben a **művelődéstörténeti** és **gyermekkortörténeti** megközelítés gazdagít. A nevelélmélet-történeti paradigma természetesen sosem avulhat el, hiszen a nevelésről való gondolkodás mindig is a pedagógia szakos képzés és pedagógusképzés egyik alapvető témája marad.

<http://kerikata.hu/publikaciok/text/mozaik02/mozaik02.htm>

Látnunk kell ugyanakkor, hogy a nevelélmélet-történeti paradigma logikai összefüggésben áll a **nevelélmélet** nevű tárgy egy meghatározott felfogásával. Ez a felfogás azt feltételezi, hogy nevelélmélet órán valamely *ma* uralkodó nevelélméleti rendszert rendszerszerűen, normatívan tanítanak. Elképzelhető azonban egy olyan nézet is – s e sorok szerzője nem neveléstörténészként, hanem társadalomtudósként, pedagógia szakosok, tanárképzésben részt vevők oktatójaként ezen az állásponton van – mely szerint a pluralista társadalomhoz nem *egyetlen* (s ekképpen normatív) nevelélmélet logikájára felfűzött kurzus az adekvát, hanem a *különböző* nevelélméletek-nevelésfilozófiák ismertetése. Ebben az esetben elképzelhető, hogy a nevelélmélet óra valójában nevelélmélet-történet órává válik, hiszen a nevelélméletek egyik leglogikusabb rendszerezése azok történetiségében rejlik. Ez esetben a neveléstörténet tanítása keretében a nevelélmélet-történet indokolatlan, s a neveléstörténet más funkciót nyer.

Más intézményekben – függetlenül a nevelélmélet értelmezésétől – az egy, két vagy többféléves neveléstörténet tárgy egyik funkciójának az oktatáspolitikatörténet – s az abból következő **oktatáspolitikai** tanítását látják.

Az oktatáspolitikai is egyre több intézményben önálló tárgy. Az oktatáspolitikai tanítás sokféleképpen történhet. Kiindulhat a jelen legaktuálisabb kérdéseiből, és bemutathatja az ezek körüli vitákat. Sokan azonban idegenkednek ettől a megoldástól, mert attól tartanak, hogy az oktatáspolitikai aktuális kérdéseit az egyetem vagy a főiskola falai közé viszi, s óhatatlanul állásfoglalásra kényszeríti a tanárt és diákot, ami kétféle értelemben is problematikus: a diák és oktatója maga is az oktatáspolitikai **aréna** szereplője, számos kérdésben sokak szerint nem is várható elfogulatlan vizsgálódás tőlük. Másrészt viszont, minthogy az oktatáspolitikai minden szakkérdése pártpolitikai kérdés is, óhatatlanul pártpolitikai nézeteket visz be a tanórára. A másik megoldási javaslat a nagy nemzetközi minták tanítása. Ez nyilvánvalóan lehetővé teszi a közvetlen hazai oktatáspolitikai kérdésekben való állásfoglalás elkerülését, ugyanakkor más problémákat vet fel. Ilyen probléma például, hogy – különösen a diákság idegen nyelvi kompetenciájának jelen viszonyai között – szinte lehetetlen az egyes országok oktatáspolitikájáról szóló órákat úgy feltölteni szakirodalommal, hogy az egymással vitatkozó álláspontok is világosak legyenek. Ez azt a veszélyt rejt magában, hogy a diákok szemében *statikus nemzeti modellek* képe rögzül, és nem a dinamikusan változó oktatás-

politika. A másik probléma, hogy ahhoz, hogy az oktatáspolitikai változásait, erőviszonyait a diákok érdemben megérthessék, valamennyire ismerniük kellene az adott országok politikai viszonyainak legfontosabb elemeit. Ez a tudás azonban természetesen hiányzik, így az a veszély merül fel, hogy a diákok az oktatáspolitikát a konkrét politikai viszonyoktól elválasztható szabadon választható, *modulokból összerakható világnak* látják. Nem egyszerűen téves és leegyszerűsítő ez a felfogás, hanem szélsőségesen elhúz az oktatáspolitikai **szakértői**, szakmai értelmezése (azaz az oktatáspolitikai laikus, csak a konkrét helyi politikai erőviszonyokból megérthető szereplőinek kizárása) felé – mely az oktatáspolitikai-értelmezés egyik fontos, de korántsem domináns eleme.

A fenti érvelésből az következik, hogy a legjobb, ha a többé-kevésbé ismert magyar történelemmel, magyar politikatörténettel kapcsolatos oktatáspolitikát tanulmányozzák a diákok, s így az alapkönyvön, alapirodalmon kívül gazdag szakirodalomhoz, forrásokhoz is könnyedén hozzájuthatnak. A cél ezen belül kétféle lehet: az egyik cél az oktatáspolitikai középtávú trendjeinek megértése. E célt elsősorban a hatvanas-nyolcvanas évek elemzésével lehet elérni, hiszen – sokak szerint – a magyar oktatáspolitikai jelenlegi strukturális kérdései erre az időszakra mennek vissza. A történészek közhelynek szokták tekinteni, hogy valamely korszakot megelőző korszak, mintegy érdemben is előzménye annak, „hordozza a jövőt.” – ez alól csak szélsőséges esetekben vannak kivételek. (Ilyen szélsőséges kivétel, hogy az NDK oktatáspolitikájának 1980-as évekbeli trendjei nem hordozzák „jövőként” a 2000-es évekbeli berlini vagy szászországi oktatáspolitikát.) Az oktatáspolitikai-történészek véleménye mégiscsak erősen eltér abban, hogy a hatvanas-nyolcvanas évek folyamataiban mennyire láthatjuk a későbbi folyamatok előképét. (lásd erről az *Iskolakultúra* című folyóirat nagy vitáját: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/v2001-2.pdf>, illetve <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Kelemen-Oktataspolitikai.html>)

Valamifajta logikai folytonosságot látnak azok, akik azzal érvelnek, hogy az oktatáspolitikai legfontosabb szereplői az autonómiára törekvő pedagógusok és szakértői körök, de azok is, akik centralizálás-decentralizálás politikai folyamatainak rendszerfüggetlen szereplői körét határozzák meg. Megszakítottságot hangsúlyoznak azok, akik politikai szereplők körének radikális kibővülésében – elsősorban a pártpolitikai pluralizmus megjelenésében – látják a lényegét, de azok is, akik a világnézeti alternatívákat megfogalmazó iskolarendszeren belüli alrendszer megjelenését tekintik fordulópontnak stb. Folytonosságot látnak azok, akik a demográfiai és településszerkezeti sajátosságokat tekintik az oktatáspolitikai legfőbb környezeti feltételének, olyan objektív kihívásnak, melyre minden oktatáspolitikának választ kell adnia, s a demográfia és a településszerkezet az évtizedek alatt alig változik. A megszakítottságot hangsúlyozzák azok, akik a gazdaság és a munkaerőpiac nemzeti és nemzetközi szintű változásaiban látják az igazi kihívást stb. Bármennyit vitatkozzanak is a szakértők a strukturák folytonosságáról vagy megszakítottságáról, azt senki nem tagadhatja, hogy a 2000-s évek Magyarországon élő, az oktatáspolitikában részt vevő emberek – oktatáspolitikai döntéshozók, tanárok, szülők stb. – elsőprő többsége már élt a hatvanas-hetvenes-nyolcvanas években, ezeknek az éveknek a viszonyai, az akkoriban szerzett iskolai és társadalmi tapasztalatok visszavonhatatlanul befolyásolják az 1935 és 1975 között született, az oktatáspolitikát ma (a kétezres években) mindenféle értelemben meghatározó nemzedékek gondolkodását, sőt az sem vitatható, hogy a konszolidált rendszerváltás következtében az oktatáspolitikai fiatalabb nemzedéke is ezen nemze-

dékek kiemelkedő képviselőinek köpönyegéből bújik (majd) elő, sokban továbbviszi e nemzedékek „pártállami oktatáspolitikizálást” utánérző szokásait – így „a hatvanas-nyolcvanas évek a mai oktatáspolitikai befolyásolói” életérzése akkor sem fog eltűnni, amikor a 201-gyel, 202-vel kezdődnek a keltezők.

Az oktatáspolitikai, oktatáspolitikai neveléstörténet másik célja az oktatáspolitikai működési mechanizmusának megértése. Minthogy 1990 óta Magyarországon nyílt, többszereplős oktatáspolitikai tér van, s az európai erőviszonyok nem nagyon engednek reális teret annak a feltételezésnek, hogy ez a belátható jövőben ismét zárttá vagy egyszereplőssé válna, ennek a funkciónak a betöltéséhez egy hasonlóképpen nyílt, többszereplős oktatáspolitikai tér tanulmányozása szükséges. Ahhoz, hogy e logikának eleget tegyünk viszonylag bőségesen kell merítenünk a pártállami fordulatot megelőző évszázad, azon belül pedig különösen a valóban sokszereplős dualizmus közoktatás-politikájából.

A neveléstörténet és az oktatáspolitikai ugyanakkor egyaránt a pedagógusképzés, a pedagógia szak ún. bölcsész ágának a része (tehát nem a tantárgy-pedagógiai mérésekre, pszichológiai tesztekre, sok számmal operáló szociológiai felmérésekre épülő társadalomtudományos ágnak, s nem is a tanári gyakorlatra épülő ágnak). Mint minden bölcsészeti diszciplína, a neveléstörténet és oktatáspolitikai is jellegzetesen narratívából, narratívákból áll. A történeti szövegek – s különösen a tankönyvszövegek – sajátossága, hogy az interpretatív elemeken túl, valamiképpen hordozzák azt a „tényanyagot” – akármit is jelentsen a „történelmi tény” –, amelyet a diákoknak el kell sajátítaniuk. Ez jelen terjedelmi kötöttségek mellett lehetetlen.

Ezért abból indulunk ki, hogy a hallgatók számára két neveléstörténeti anyag mindeképpen könnyedén hozzáférhető, s a *jelen szöveg elolvasását megelőzően, ill. a szöveg olvasása közben* áttanulmányozandó. Az előre elolvasandó anyagot a *Pukánszky Béla-Németh András* féle neveléstörténet VII./G, VIII/G, IX, XI, XII. fejezetei jelentik, melyek korlátozás nélkül hozzáférhetők a <http://mek.oszk.hu/01800/01893> ill. <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/> website-on. A szöveg közben felbukkanó fogalmakra a Pedagógiai Lexikon

<http://www.pedagogia-online.hu/modules.php?name=PedLex> ill.

<http://human.kando.hu/pedlex/> website-on célszerű rákeresni. A szövegben **szürke sávval** jelezzük azokat a „forró pontokat”, amely szavakra érdemes a lexikonban rákeresni. Ezenkívül az egyes témákhoz kapcsolódó tanulmányok linkként szerepelnek a szövegben. Az interneten rendkívül sok neveléstörténeti szöveg van: a neveléstörténet szóra vonatkozóan a *google* 37000, az oktatástörténetre 600 találatot ad. Közismert, hogy a honlapok gyakran megváltoznak, eltűnnek stb. Ezért azt a megoldást választottuk, hogy csak olyan szövegeket „linkeltünk fel”, melyek biztosnak tűnő helyen vannak – vagy valamilyen tartósan létező folyóirat honlapján, vagy az OSZK által fenntartott Magyar Elektronikus Könyvtárban.

ELŐTÖRTÉNET

A 18. század hatvanas-hetvenes éveiben kezdődő – általában a **Ratio Educationis**-hoz kötött, de valójában már **Sonnenfels** s **Ürményi** hivatalnoki tevékenységével ill. a **Helytartótanács** korábbi lépéseivel, a **jezsuita** rend feloszlásával megkezdődő –, s jó évszázadig tartó periódus legfontosabb jellemzője, hogy az *államilag* vezérelt okta-

tásigazgatási modernizáció és az oktatásügy *társadalmi* szereplői között nincsen érdemi kapcsolat, s a tradicionális főszereplők, az egyházak korlátozása is csak fél szívvel történik. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/07.htm#Heading32>, <http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2003/1/Kelemen.html>,

Az oktatásügyi **modernizáció** szinte semmilyen összefüggésben nem állott a magyar **országgyűlés** (1790-től konstatálható) oktatáspolitikai törekvéseivel, melyek az oktatásügyet a megyei keretek között látták fejleszthetőnek. A 18. századi rövid „egyházkorlátozását” követően az egyházak befolyásának növelésére került sor, sőt a katolikus esperességek ruházták a tanügyigazgatási funkciók is. Ezzel a *katolizálódott* állami hatalommal szemben a protestáns iskolák autonóm mozgástérrel rendelkeztek. A neveléstörténet-írásban nincsen egyetértés arról, hogy a protestáns egyházak autonómiája mennyiben a **nemzeti liberalizmus** szövetségese a klerikális **abszolutizmussal** szemben, s mennyiben a **modernizációs** törekvések egyik legfontosabb akadálya. Ez a vita áthúzódik az 1849 utáni idők, az Entwurf megítélésére is.

A hazai társadalom inkább a nyelvi modernizációban – a **latin** tanítási nyelvtől való folyamatos és 1844-ben véglegesült eltávolodásban – 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.) (**magyarnyelvűség a hazai oktatásban**)

Az 1848-as **ötvösi** 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 kormányral 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 akarataival találkozott volna.

Az 1850-es évek (**Entwurf**-al kezdődő) 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 **decentralizációs**ak pedig feudálisak voltak. Csak 1867-ben kezdődött az a korszak, amikor *mind* a centralizáció, *mind* a decentralizáció oldalán *az alkotmányos Magyarország erőit* találhatjuk.

AZ OKTATÁSPOLITIKA 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** – Vallás és közoktatásügyi Minisztérium – felől) vezérelt oktatásügyi modernizációt tervezett. A **tanfelügyelők** e korszakban a megyékkel csak területileg egybeeső, de azoktól politikailag független **népoktatási kerületek** élére ki-nevezett „oktatásügyi kormánybiztosok” voltak.

A kor kultúrpolitikusai 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 *kultúrharc*. 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 tervezetben egy demokratikus, *de tulajdonképpen egyetlen társadalmi csoport* által sem támogatott középfo-
kú iskolarendszer megvalósítása kezdődött meg, s maradt félbe.

Ugyanakkor az egész polgári korra szóló érvénnyel megalapozódott a több fenntartóra, helyi adókra és **államsegély**re 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 bízta a **polgárikat**, **tanítóképzőket**, **kereskedelmiket** stb. A **középiskolák** irányítása, vezetése a meglévő realitásokhoz – a nyolcosztályos középiskolához – igazodó szakszerűsödéssel esett át. Ugyanakkor a népiskolázás, a tanítóképzés és a klasszikus gimnáziumok többsége felekezeti tulajdonú maradt – s a fenntartók széleskörű autonómiát élveztek.

Miközben a nagy társadalmi csoportok vetélkedtek az iskoláért, miközben az állam és egyház konfliktusának nagypolitikai folyamata zajlott, a szorosabban vett oktatás világában is megfigyelhetjük az állami hatalom növekedését.

A szembenálló felek ebben a történetben immár *maga* a szűkebben vett oktatási törvényhozás, minisztériumi szintű rendeletalkotás, ill. a konkrét iskolákkal szemben fellépő tanügyigazgatás, s a másik oldalon a konkrét iskolák, tantestületek, tanárok s civil szervezeteik.

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

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

A népoktatás története ekképpen mindig is a „nehézsúlyú” szereplők mérkőzési terepe maradt, azaz a minisztériumé, az e kérdésekre nemzetiségpolitikai megfontolá-

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

A népoktatásból alapvetően háromféle intézmény szakított ki.

Már az 1868-as népiskolai törvényben is nevesített különállósággal rendelkezik a **polgári iskola**. A polgári iskolai érdekkör hamarosan kiforrálódott. 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 alsó-középiskolázásra 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. Az iskolaszékek és gondnokságok – azaz a laikus kontroll – hatalmát visszaszorították: az iskolák teljes jogú vezetői államilag kinevezett közalkalmazottak, a polgári iskolai igazgatók lettek. Az iskola pedagógusai elérték, hogy ne tanítói, hanem tanári oklevelet és besorolást kapjanak. A tanfelügyelő hatalmát több hullámban veszítette el, a végén szakmai jogköreit csak a polgári iskolai előadóján keresztül gyakorolhatta, (hogy majd 1929-ben teljes hatáskörét a polgári iskolai főigazgatóra ruházza át).

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

A polgári iskola az 1883-as minősítési törvény után, s tantervének az alreáliskolához igazítását követően fokozatosan alsó-középiskolává válik, de e tanári csoporttal szemben az állami tanügyigazgatás befolyása sokkal nagyobb, mint az alsó-középiskolák egyetemzet végzett tanári csoportjaival szemben. Az alsó-középiskolákat, különösen, mivel tanáraik a felső-középiskola 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 középiskolai szféra későbbi ellenőrzése a polgári iskolai közegben kialakított normákkal, igazgatási patternekkel folyik.

A középfokú szakoktatás intézményei közül a **felsőkereskedelmi iskolák** az 1883-as minősítési törvénytől kezdve számítanak bizonyos értelemben középiskolának, de mivel érettségít adó intézmények, s mivel jelentősebb központi kapcsolatokkal – tudniillik az ipari és kereskedelmi szakminisztérium-beliakkal – 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-középiskolával, mint a polgári iskola az alsó-középiskolával (a tanítóképzésről, lásd: Kelemen: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00069/pdf/konf2003-3.pdf>). Az állami szabályozás gyakorlatilag egyedülálló példaként a szakmai csoport által már kiharcolt hatévflyamosságot, ötévfolyamosságra léptették vissza a húszas években.

A klasszikus középiskolai szférában az állami kontroll növekedése egyfelől abban érhető tetten, hogy maga az állami középiskolai tanterv – mely a **formális képzés**ről a tudományági képzésre helyezi a hangsúlyt – az 1867 előtti régi rendszerben képzett tanárokat sok tekintetben kellemetlenül érintette. Másfelől pedig abban, hogy az állami befolyás növekedése az új – a klasszikus gimnáziumokétól eltérő – szellemiségű intézmények által kiadott 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 felsőbbtség előtti képviselőjévé, másutt viszont fordítva, az állami hatalom iskolákra kényszerítőjévé változott. Az állami hatalom növekedése ellenére a dualizmus korában a tanári-igazgatói autonómia magas szintű, a rendszer alapvetően egyensúlyelvű maradt.

Az oktatáspolitikai beillesztette magát a „nagypolitikai” (oktatáson kívüli, a rendszer alapvető belpolitikai kérdéseit érintő) folyamatokba: szerepet kapott a nemzetiségpolitikai és az **egyházpolitikai küzdelmek**ben, az egységes (származás, vallási hovatartozás, helybeliség és más tradíciók helyett képzettség által meghatározott) modern **bürokrácia** kialakulásában. A **tanonc**szabályozás révén „viszonyba került” az iparszabadság és az állami fejlesztés dichotómiájában gondolkozó gazdaságpolitikával, és az érettségizett státussal járó „önkéntesi intézmény” (a hosszú sorkatonai szolgálattal szemben könnyített, s az úri léttel inkább összeegyeztethető sorkatonáskodási forma) révén a katonapolitikával is.

Az oktatáspolitikai immár nem pusztán a polgárosodás történelmi értelemben vett igényének, az **alfabetizáció**nak 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 oktatásügy 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 bizonyítékaként a kereskedelmi rövidebb tanulmányi idő (népiskolával és polgárral együtt 11 év) alatt kínált érettségit, mint a klasszikus gimnázium (népiskolával együtt 12 év). A **reáliskola** előbb rendelet, majd törvény erejénél fogva lett egyenlő időbeli hosszúságú, s sok tekintetben azonos értékű az érettségit adó gimnáziummal. A reáliskolák száma állami építések folytán radikálisan megugrott.

Mindennek eredményeképpen átalakult az iskolázottak társadalmi összetétele az átlagnál nagyobb arányban analfabéta felekezeti és anyanyelvi csoportok – a keleti megyékben élő ortodox **zsidók**, **görögkeletiek** (leginkább: **románok**, **szerbek**), keleti **szlovákok**, kisebb falvakban élő magyarok, de még a legelmaradottabb **ruszinok** (kárpatukránok) is – megkezdhatték alfabetizációs hátrányuk ledolgozását. A városi népesség neológ zsidói, evangélikus németjei – Karády Viktor kifejezésével allogen

csoportjai – eredményesebb népiskolálatogatással, valamint a polgárban, reáliskolában, felsőkereskedelmiben elvégzett osztályokkal, illetve az egyre nagyobb arányban állami gimnáziumokban szerzett bizonyítványokkal növelték felülreprezentációjukat az iskolázott népességben. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00041/pdf/k20009.pdf>. 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 kelleténél talán kevesebb figyelemben részesült, hogy fokozatosan a többi csoport is „begyorsított”.)

Ezek a négyosztályos végzettségek, ill. **érettségik** a **közszolgálat**ban való elhelyezkedés, a munkaerőpiac, az önkéntesi intézmény és a későbbi népszámlálási nyilvántartás szempontjából egyenrangúak voltak. Az **egyetem**re 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 ekképpen 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 **ögörög** fakultatívvá válásával (1890-ben, azaz a felekezeteket meggyengítő 1886-os felsőházi reform után) pedig modernizálódott a klasszikus középiskola is.

http://www.neumann-haz.hu/tei/educatio/educatio/1998tel/studies/3nagyvet/3nagyvet_hu.html

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 nagyobbval ahhoz, hogy a „királyi útról letérve” felső-kereskedelmis 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 iskola-alapítások 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. (http://epa.oszk.hu/00000/00011/00083/pdf/tan20046_7.pdf). (Ugyanakkor 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 szak-főigazgatóságok kiharcolásával az oktatáspolitikai döntési centrumait iskolatípusonként is feldarabolja.

A modernizáció felülről vezéreltsége csökken, mert kiformalódnak azok az intézmények, amelyek képesek a gazdaság, a társadalom szereplőit is megjeleníteni: a szakoktatás elvi irányításában nem csak – mint korábban – az ágazati minisztériumok, hanem a piaci szféra képviselői közvetlenül is részt vettek. Már a kilencvenes évektől működött – meghívott nagyvállalkozók, érdekképviselői vezetők részvételével – a kereskedelmi és ipari oktatási tanács. (Az agrár-oktatás jó része ekkoriban még az agrárkörök érdekképviselői 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 Lubrich vitát jelenti), a századfordulón azonban az utóbbi tanszéken is a modern oktatáspolitikát képviselő (addig minisztériumi karriert befutó) Fináczy Ernő lett a tanszékvezető.

<http://primus.arts.u-szeged.hu/~pukanszk/mars/refregenma.htm>

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 nem csak – mint addig – 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 érdekkörrei: a Szabad Líceum Egyesülete és a munkás-gimnáziumok tanárai. Az iskolán kívüli oktatás társadalmi, politikai mozgalmait – az ellenzékieket és kormánypártiakat egyaránt – az államigazgatás nem hivattal, 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 érdekköreinek 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 nem csak 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 válaszmánya, 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.

1. feladat:	A környezetében elérhető bármely oktatásügyi folyóirat egy évfolyama alapján írjon katalógust az oktatáspolitikai problémákról!
-------------	---

Ha a különféle oktatáspolitikai kérdések eldöntésének centralizáltságát vagy decentralizáltságát vizsgáljuk, úgy azt mondhatjuk, hogy az iskolaszerkezettel, 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 felekezet-semleges) tanáregyesületeken keresztül is érvényesült.

<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/nevtort/antonina.hun>

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 az eredményt jelenti: az alul lévő csoportok számára elsősorban az alfabetizációba való bekapcsolódást, a középrétegeknek a középiskolázás, a polgárrá, értelmiségivé válás esélyét. A magyar közoktatás expanziója tulajdonképpen mindenkinek előnyös volt.

A dualizmus kori oktatáspolitikai legvitatottabb kérdése a kisebbségi politika.

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.

<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/nevtort/lexapony.hun>

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 alkalmazottaknál 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 fizetés-kiegészítésért viszont a nemzetiségi tanításág nemcsak bérharcot nem indított, de kifejezetten elvárta, hogy a magyar állam levegye a válláról a béralku dolgát, 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.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00029/1999-07-mu-Felkai-Kultuszminiszter.html>

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 nemzetiségi világi középosztály – a külső erők pragmatikusabb irányba terelték volna 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. A magyar állami miniszteriális apparátus viszont nem tudott volna újabb és újabb forrásokhoz jutni – amire nem csak 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.

2. feladat:	Bármilyen – lehetőleg helyi – nem oktatásügyi sajtótermék egy évfolyama, nemzetiségi kérdéssel kapcsolatos cikkeinek gyűjtése!
-------------	--

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 elitől 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 felekezetek 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 oktatáspolitiká-

jában, ahol nem a nemzetiségi politikáról, hanem az állam és az egyház új viszonyáról esett szó.) A liberálisok legfontosabb eszköze, a közigazgatási bíróság is azon örködött, hogy az iskolafenntartók egyforma mértékben kapjanak törvényhatósági segítyt. 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 mindeki 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 például 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 jellemzett, 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 erőter 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. Azok győzelme volt, akik mozgásterüket növelni akarták, s készek voltak megfizetni azt az árat, mely a kötöttségek és védettségek eltűnésével várt rájuk.

AZ ELSŐ ÉS A MÁSODIK KORSZAK HATÁRÁN: ÚJ TARTALMÚ RÉGI FORMÁJÚ ÁLLAMI BEAVATKOZÁS

A dualizmus kori magyar oktatáspolitikai, melyet mint a polgári alkotmányosság egyik *ideáltipikus* oktatáspolitikáját jellemezhetünk, az első világháború után válságba került, s a bethleni konszolidáció során *nem* a dualizmus kori állapot *restaurálására* került sor, hanem olyan kompromisszumokra, az új elemek olyan *elrejtésére*, melyek – egy újabb válság után, s természetesen nem függetlenül a berlini hatalomváltástól – *szinte szükségszerűen* vezettek ahhoz a bizonyos hómani fordulathoz, a liberális jogállami oktatáspolitikai tradíció elvetéséhez.

1. A Monarchia felbomlása és a történelmi ország szétesése

A Monarchia szétesése és Trianon következtében nem egyszerűen annyi történt, hogy felbomlott egy (oktatási kérdésekre egyébként ki sem terjedő) államszövetség, ill. hogy elcsatolták az ország kétharmadát, tehát méreteiben csökkent a magyar oktatási rendszer: 1918 ill. 1920 után a magyar oktatáspolitikai egész kontextusa megváltozott.

Az **egyházpolitika** relatív súlya megváltozott a rendszerben. Egyfelől a katolikus egyház „kormányon átnyúló” „közvetlenül az uralkodóhoz” kötődő sajátos helyzete megváltozott, ugyanakkor az új országban igazi többségi felekezetté vált. A református egyház sajátos helyzete, miszerint a kormányzatnál jobban kötődött a függetlenségi tradíciókhoz (s ekképpen a „nemzeti történeti” jelszavakkal és szimbólumokkal könnyebben operálhatott) megszűnt, viszont a kormányzó felekezeti elkötelezettsége révén sajátos informális előnyökhöz jutott. Az evangélikus egyház nemzeti sajátossága (erős német anyanyelvű kisebbség a hívek sorában) megszűnt, hívői sorában elsöprő többségbe kerültek a magyar anyanyelvűek – viszont önálló, a református egyháztól független játéktere lecsökkent. Az izraelita felekezet helyzete akkor is megváltozott volna, ha a változások nem járnak együtt az **antiszemitizmus** expanziójával, hiszen a **neológia** aránya óriási mértékben megnőtt az **ortodoxiával** szemben.

Megváltozott a tudomány és felsőoktatás-politika egész kontextusa: a **tudomány-politika** és közgyűjtemény-politika legitimitása immár nem az volt, hogy Európa egyik legnagyobb kulturális centrumával, Béccsel kell versenyre kelnie, hanem hogy egy kis nemzetállam viszonyaihoz kell alkalmazkodnia, s a versenyt is csak nálánál fejletlenebb vagy kisebb szellemi központokkal (Bukaresttel, Belgráddal, Prágával) kell állnia.

A **felsőoktatás-politika** az 1920-at megelőző évtizedekben azon dolgozott, hogy a főiskolára készülő ifjúság számára minél vonzóbbá tegye a hazai, azaz magyarországi intézményeket, ellentétben az ausztriai konkurensseikkel. 1920 után diplomás túltelmerelési válságról, az egyetemekre özönlő tömegekről esik szó. Hosszú évtizedeken át a magyarországi felsőoktatás-politika két centrummal, Budapesttel és a valóban távoli, egy országrész központjaként viselkedő Kolozsvárral számolhatott, a csonka országban Budapesthez közeli vidéki centrumok, Debrecen, Pécs, Szeged jelentek meg.

A közoktatás-politika egyik legfontosabb kérdése – a nyelvkérdés – az ország egynyelvűvé válása következtében egyszerűen irrelevánssá vált, a magyarul tanítás, a magyarra való megtanítás képessége köré szerveződött – s tanítókat, iskolákat, iskola-fenntartókat eszerint elrendező-minősítő – oktatáspolitikai kategóriarendszerét egy teljesen újjal kellett felcserélni. Ebből persze az is következik, hogy a nemzetiségpolitikai konfliktus fentebb jelzett forrásallokációs funkciója helyett is más után kellett nézni. Mindez kifejezetten nyitottá tette a szűkebben vett oktatáspolitikai szereplőit az új ideológiai célok keresgélésére. Az oktatáspolitikai egyik „természetes” ellenfele a liberalizmus, a másik pedig a **szekularizáció** volt. Merthogy a társadalomban – minden állami törekvés ellenére – a szekularizáció előrehaladt.

A kettős monarchia felbomlása következtében az oktatáspolitikai hagyományos parlamenti erőtere (hatvanhetesség/nyegvennyolcasság) hirtelen átalakult. 1920 előtt az oktatáspolitikai fő kérdéseiben az ellenzék nem tárgyi és koncepcionális, hanem „párt-hovatartozási” okoknál fogva opponált, az oktatáspolitikai illetve oktatásfejlesztés nagy kérdéseinek (pl. középiskola-típusok, minősítő erő, nyelvi program, egyetem-alapítás, költségvetés-növelés) édeskeves köze volt a jegybank, a vámterület, a hadse-

reg függetlenségére, ill. birodalmi integráltságára vonatkozó, meghatározó politikai vitákhoz. Ezzel szemben 1920 illetve 1922 után nem csak a liberális és szociáldemokrata ellenzék jelenítette meg szakkérdésekben is eltérő oktatáspolitikai arculatát, hanem a két kormánypárt (lévén egyikük keresztényszocialista) is érzékelhetően eltérő mértékben azonosította önmagát például a legnagyobb iskolafenntartó, a katolikus egyház álláspontjával.

2. Az ágazati szereplők megváltozása

Az **irányított gazdaság** megerősödött már az első világháború idején – a várakozásokkal ellentétben azonban a gazdaság nem állt vissza a megszokott kerékvágásba, nem oldódtak a hadigazdaság kötöttségei. A gazdaság bürokratikus irányításának tartósan magas szinten maradása ahhoz vezetett, hogy a szakoktatásban tanítók számára egyre kevésbé a leendő munkáltatók, illetve szabadon szerveződő munkavállalói csoportok voltak a kívánatos partnerek: sokkal inkább az új gazdasági bürokráciák. Az iparoktatás szférájában és a – volumenében jóval kisebb – mezőgazdasági oktatásban alkalmazottakat, folyóirataikat, egyesületeiket egységesen jellemzi ez.

A kereskedelmi iskolák tanárai pedig kettészakadnak – egy részük továbbra is a liberális nagytőkével „barátkozik”, a másik szervezet viszont a jobboldallal. A két irányból kétféle stratégia következik, az előbbi a tényleges munkapiaci sikert tekinti az oktatás bevalásának, a második fordítva, abban reménykedik, hogy a gazdaság az ő értékei szerint alakul majd át, s ezen új világ számára kíván a „parancsnoki pozíciókra” kádereket képezni.

A tudományok belső szerkezetében fokozatosan bekövetkezett változás az első világháború után tudatosodott, s ez kihatott a középiskolai oktatásra. A 19. századi magyar tudomány egyetemi és középiskolai képviselői egyaránt abban jeleskedtek, hogy a forráskritika, illetve a tudományos megfigyelés szigorú módszerességével számba vegyék a Kárpát-medence tényeit. Publikálják az oklevélanyagot, szövegkritikai alapossággal adják közzé első, másod vagy éppen harmadosztályú írók műveit, leírják a növény-, állat- és közetvilágot. A hosszú 19. század tudományképében a középiskolai *tanszékének (!)* elfoglalásakor *székfoglaló előadást (!)* tartó, az **iskolai érté-sítőben** tanulmányt publikáló középiskolai tanár önmaga és egykori professzora szemében is a tudomány (szaktudomány) nagy épületéhez járul hozzá a maga téglájával. Az iskolai szertár és könyvtár a helyi tudományos élet legfontosabb egysége (Budapest kivételével még az egyetemi városokra is igaz ez) ill. a nemzeti közgyűjteményhálózat központilag számom tartott szerves része. A helyi középiskolai szakkör tudományos fórum. És fordítva: az országos tudományos folyóiratok (a Századoktól a Fizikai Szemléig) tanulmányaikat nagyobb részben középiskolai tanároktól várják, a tudományos konferenciáknak többségében ők az előadói, de még a zártszámú tudományos társaságokban is többségben vannak. Az egyetemi órákinálat is csak úgy tud sokszínű és izgalmas maradni, hogy akiket „a nemzet” (közadóval, tandíjjal) középiskolai tanárként *amúgy is* „eltart”, szerény díjazásért, szimbolikus tőkénének gyarapítása céljából egyetemi **magántanár**ként órát ad.

<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/nevtort/tanark/tanark.mek>

A tudományos szférában előretörő **szellemtudományi** áramlat ezt a fajta „téglából építkező” tudományképet megkérdőjelezi. A nagy koncepciókat, távoli összefügg-

géseket, nemzetközi szellemi hatásokat kedvelő, tudományáganként saját nyelvezetet kialakító szellemtudományi iskola követéséhez és az efféle tudomány színvonalas műveléséhez sokkal több olvasásra fordítható „szabadidő” kell, ezenkívül aktívabb és egyes tudományágak csoportnyelvében, a kifejezések jelentésárnyalataiban is tájékozott szaknyelvi jellegű idegennyelvtudásra van szükség. Ebben a tudományos munkában már csak a legkiválóbbak vehetnek részt, lényegében a főállású tudósok, egyetemi emberek. Az alternatívák – pl. a szellemtörténettel szemben a társadalomtudomány teljesen új áramlatát képviselő **Hajnal István** követéséhez sem elegendő a szaktanárok tömegeinek meglévő képzettsége.

Természetesen a helytörténetírás, helyi irodalmi – földrajzi, természeti jelenségek leírása megmarad a szolid 19. századi bázison, már csak azért is, mert annak megújításához éppen olyan módszerekre lenne szükség, melyek a szociológusok 1900 és 1919 között játszott szerepe következtében a kormányzat szemében legalábbis gyanúsak, rosszabb esetben ellenségesek voltak. Így ez a tudományos tevékenység a tudomány perifériájára kerül.

A szaktanárok erős összefonódottsága a tudományos élet köreivel tehát rohamosan gyengült: ez objektíve arra készítette őket, hogy egyrészt a nem tudományos, hanem politikai és társadalmi propaganda feladatokban (Revíziós Liga stb.) fejtsék ki aktivitásukat, másrészt, hogy az oktatáspolitikai elvárásainak feleljenek meg minél inkább (iskolán belüli adminisztratív feladatok, **cserkészmozgalom** stb.). Nyilvánvaló, hogy amennyiben egy szakmai csoport a tanügyigazgatással szemben egy olyan *politikától független* szövetséggel rendelkezik, mint az akadémiai/egyetemi érdekkör, teljesen más a viselkedésmódja, mintha *politikai* szövetségesei lennének. Különös tekintettel arra, hogy ezek a politikai szövetségesek nem nagyon jelentettek ellenzéki politikai erőket, tehát a szintén az államot és uralkodó politikai erőket képviselő tanügyigazgatással szemben csak korlátozottan lehetett rájuk támaszkodni.

A tudományos szférában való elismertségtől független kérdés, hogy a szélesebb középosztályi közvélemény mennyire értékeli a tudós tanárt. Úgy tűnik, ez is megváltozik.

A hosszú 19. századi közvéleményben a tanárnak azért volt tekintélye, mert amíg a legnagyobb tudósok, egyetemi tanárok az uralkodók okleveleit publikálták, addig a tanárok a helyi nemesi családokét, amiképpen a legnagyobbak a nemzet legjelentősebb íróinak műveit adták ki kritikailag, elemezték **pozitivistá** hatástörténeti eszközökkel, úgy a tanárok valamely szűkebb közösség (megye vagy település) számára legfontosabbakkal tették ugyanezt stb.

1919 után viszont a közéletet, az értelmiségi közvéleményt nem az új tények hozák lázba – noha ekkor nyílnak meg például a bécsi levéltárak, ekkor futja legjobb formáját az országos és fővárosi statisztikai hivatal, ekkorra válik világossá, hogy mennyi mindent kellene (kellett volna) tudni a technikáról és a gépekről, vagy a magyar munkásosztályról – hanem éppen ellenkezőleg új, erősen ideologikus **narratívák**.

A tradicionális középosztály körében a **Szekfü**-féle „Három nemzedék” elképzelő sikerének nyilvánvalóan nincs köze a helyi régiségeket gyűjtögető történelemtanár világához, a **Szabó Dezső**-i „Az elsodort falu” sikerének a klasszikus szigorú esztétika és filológia magyartanáraihoz, a „faji gondolat” sikerének a Linné (gyakorlatilag: Lüben ill. **Gönczy Pál**) paradigmáját követően alaktant és rendszertant tanító biológiai tanárokhoz, „A Nyugat alkonya” sikerének a klasszikus ill. kantianus filozófia

kategóriákban mozgó filozófiatanárhoz. De a „korszerű” – például Salvatorelli „Itália története”-ben, mely az etruszoktól Mussoliniig húzza a vonalat, megtestesülő – Róma-kép sem „teljesen” azonos azzal, melyre az iskolában még mindig meghatározó szerepű latintanárok tekintélyüket alapozzák.

A modern értelmiség, amely a Nyugatot és a Századunkat vagy éppen a Szocializmust olvasta (a jobboldallal ellentétben) nem „korszerűtlenül pozitivistának, s eképpen objektíve liberálisnak”, hanem porosnak és unalmasnak tartja a középiskolai tanárok világát, már amennyiben a regényeknek, tárcáknak, pamfleteknek, kabarétréfáknak hinni lehet.

A társadalmi szövetségesek tehát megfogytak a hagyományos gimnázium körül. A szélesebb, új csoportok a munkásság, a kisiparosság, módosabb gazdák stb. számára pedig a polgári iskola minden tekintetben vonzóbb alternatíva volt, mint a gimnázium vagy akár a reáliskola.

A középiskolát végzett emberek száma a gyerekeiket iskoláztató szülők körében megnőtt. Egyrészt a középiskolázás deflációja után a kilencvenes években s a század elején tapasztalható az érettségizők aránynövekedése. A demográfiai adatok tanúsága szerint e nemzedék gyerekei ekkortájt iskolások. Másrészt az elcsatolt területekről arányukat messze meghaladó mértékben jönnek át az érettségizettek, közülük is a közszolgálatban alkalmazottak. Sokan közülük már nem kapnak hasonló állást „Kis-Magyarországon”, de gyermekeik iskolázását mindannyian nagyon ambicionálják.

Ez azt is jelenti, hogy a tanítók falusi, kisvárosi tekintélye mindinkább csökkenésnek indult, mind több olyan szülő – és potenciális iskolaszéki tag – volt, akik érettségizettek voltak, s általános műveltségük messze meghaladta a tanítóét. A tanítók – nyilván ezért is – egyre intenzívebben szorgalmazzák a középiskolai érettségire épülő felsőfokú tanítóképzést. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00083/pdf/tan20046_7.pdf
http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/nevtort/magy_tan/magy_tan.mek

Az iskolaszervezet, iskolafenntartás, tanügyirányítás gyors átalakításához hozzáfogó – legalábbis ide vonatkozó rendeleteket nagyszámban kiadó – forradalmi kormányzatok a tanító és tanártársadalom korábban kisebbségben lévő és jelentéktelennek tűnő csoportjaira támaszkodtak, melyek ezáltal hirtelen láthatókká, sőt „túlzottan is” látványosakká váltak.

Polarizálódott a korábban az értelmiségi csoportok átlagánál politikailag/világnézetiileg homogénebbnek tűnő tanító és tanártársadalom, a világnézeti politikai ellentétek explicité váltak. Mindez olyan körülmények között, amikor nem csak politikai természetű tisztogatásokban, de költségvetési okokból is létszámcsökkentésben gondolkozott a kurzus. Ha a húszas évek második felére csökkent is a politikai illetve pénzügyi nyomás: a tanárok és tanítók tudatából már nem lehetett kitörölni az emléket: azt, hogy ami korábban elképzelhetetlen volt: az oktatás világán belül értelmezhető fegyelmi vétség nélkül, pusztán szociáldemokrata és radikális politikai nézetek miatt tanárok és tanítók kirúghatók állásukból. Ráadásul úgy, hogy közben a sajtó nyilvánosságban bárki lehet szociáldemokrata, sőt (kicsit később) még radikális is.

1919 másik hatásaképpen a „csak lassú változások lehetségesek az oktatásügyben” életérzése végképp továszallt, olyan neves pedagógia-professzorok, mint **Fináczy Ernő** híres „Négy hónap” című tanulmánya a Tanácsköztársaság reformjainak szakmai megítéléséről, **Imre Sándor** 1918-as és 1919 augusztusi politikai szerepvállalása stb. egyszerűen lehetetlenné tette, hogy „egyszerű szakmai képtelenségként” utasítsa el a

mindenkori oktatási kormányzat a szelekciós pont feljebb vitelét, illetve a diákszociális szempontok beemelését.

A változások lehetőségessége egyfelől, szükségességének tudata másfelől a hagyományos „állagörző” álláspontot lehetetlenné tette. Ennek jellegzetes következménye, hogy a szelekciós pontot objektíve lefelé nyomó (három eltérő képzési utat jelentő középiskola-típust definiáló) 1924-es középiskolai törvénnyel együtt kellett járnia az alternatív részleges felemelkedési utat megnyitó 1927-es polgári iskolai törvénynek. (Az elsőnek, amely az 1868-as népiskolai törvény és 1883-as középiskolai törvény logikája által sugallt szférafelosztást megkérdőjelezte, a polgári iskolát kiemelve a népoktatási érdekkörből...)

A nyelvi értelemben nacionalista oktatáspolitikai – mely az 1918 előtti évtizedeket jellemezte – Trianon következtében okafogyottá vált, minthogy a centrifugáló nemzetiségek a határon kívül kerültek, az oktatáspolitikai szükségképpen fordult a nemzetfogalom új értelmezései felé. A nemzeti ideológia hivatásos gyárosai önálló érdekkörként jelentek meg az oktatáspolitikai erőterben. Ezek az „ideológusok” mind a hagyományos tanügyigazgatással, mind a szaktudományos tanári érdekkörökkel szembenálltak, új tartalmak, új munkaformák bevitelét szorgalmazták az iskolákba.
<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00090/pdf/szemle2005-2.pdf>

A Klebelsberg Kúnó nevéhez fűződő kormányzat tanügyigazgatási/oktatáspolitikai törekvései során a szűk pénzügyi lehetőségekből képes volt kitörni, expanziós iskolaépítési politikába tudott kezdeni. A kormányzati erőforrásokat a VKM funkcióbővítésével tudta kiterjeszteni. E funkcióbővülés többirányú volt: ismert szlogen volt, hogy a VKM „maga a honvédelmi tárca”, ami a propagandán túl annyiban tárgyszerűen is igaz volt, hogy tartalékos tisztek „kézbentartásának” legfontosabb eszköze a tanítói állásokba való elhelyezésük volt, illetve, hogy az iskolai **testnevelés** jelentősége ez irányban fokozódott. A VKM – korábbi mértéket meghaladó módon – *társadalompolitikai* feladatokat vett át a Trianoni határ túloldaláról átzúduló közalkalmazotti tömeg integrálásában. Tette ezt szellemi központjaik (az elcsatolt egyetemek) újrateremtésével, gyermekeik továbbtanulásának támogatásával, illetve konkrét tisztviselői akciókkal. A VKM – a **Collegium Hungaricum**ok rendszerével – *külpolitikai* feladatokat is átvállalt.

A „**numerus clausus**” – noha a zsidók egyetemi felvételét korlátozó 1920-as törvény nyilvánvalóan nem oktatáspolitikai célrendszerű, hanem a szélsőjobboldali diákmozgalmak kielégítését és a keresztény középosztály előnyhöz juttatását szolgálja – speciális oktatáspolitikai értelmet is nyer. A modern oktatás társadalmi funkcióját akképpen is megfogalmazhatjuk, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket iskolázottsági egyenlőtlenségévé konvertálja át. Azt állítja – és fogadtatja el a társadalommal –, hogy az oktatási versengésben a legkiválóbbak válogatódnak ki, az ő társadalmi vezető szerepük tehát indokolt. Ez persze „ideológia”, mely az előnyös helyzetűek öröklött esélyelőnyeit hivatott leplezni, de nem csak az: az oktatás, mint versenypálya nem alkalmas arra, hogy a legalsó társadalmi csoportokat felsegítse, és a legfelsőket megbuktassa, de arra *igenis* alkalmas, hogy a felfelé törekvő alsó középrétegek és a pozíciójukat őrző, uralomban lévő csoportok gyermekei összemérjék teljesítményeiket és kiválogatódjanak. Az „alsó közép” legkiválóbbjaiból így válhat felső közép, s ha az iskolázottsági pozíciók száma nem bővül kellő mértékben a felső közép leggyengébbjei így sodródhatnak ki elitpozíciójukból.

http://www.neumann-haz.hu/tei/educatio/educatio/1998tel/studies/3nagypet/3nagypet_hu.html

Az „egész történet” akkor nyer értelmet, akkor és *csak akkor* tarthat számot a „polgári” jelzőre, ha a rendszer minden részelemére igaz: nem vizsgálja ugyan, ki mekkora erőfeszítéssel, honnan indulva teljesíti a feltételeket (ekképpen tehát „igazságtalan”), de a meghatározott eredményeket produkálók között már semmilyen külső szempont alapján nem tesz különbséget. E tekintetben 1920-ig a magyar iskola-rendszer minden tekintetben „polgári” volt. Azaz természetesen könnyebben értek hozzá a gazdagok, mint a szegények, az iskolázottak, mint az iskolázatlanok, a városiak, mint a falusiak. Az iskolában természetesen érvényesült, hogy akik otthonról (iskolázottsági, felekezeti, anyanyelvi oknál fogva) hoztak műveltségi tőkét, olvasáskészséget, verbális kultúrát, asszimilációs motivációt, azok könnyebben, akik nem hoztak, azok nehezebben teljesítették a feltételeket. Érvényesült, hogy az úri családból jötteket családtagjaik – még gyengébb teljesítmény esetén is – keresztülhajtották a rendszeren, viszont a kispolgári és alsóbb családokból jöttek gyerekeit gyengébb tanulmányi eredménynél nem adták gimnáziumba, vagy néhány év után kivették, tanoncnak adták, vagy a családi gazdaságban, boltban helyezték el. Természetesen érvényesült, hogy a középiskolai tanárok szívesebben adtak jó jegyet azoknak, akik az ő felekezeti, nemzeti, foglalkozási miliőjükből érkeztek, s kevésbé szívesen azoknak, akik „kívülről” jöttek.

De: ha valaki elvégezte az iskolát, megszerezte a bizonyítványt vagy annak bizonyos szintjét, senki és semmilyen módon nem akadályozhatta, hogy felsőbb osztályba lépessen.

1920-ban, amikor a numerus clausus kimondta, hogy az egyetemre kerülésnél az azonos feltételt – tudniillik az érettségit teljesítők között felekezet (1928-1938 között eufemisztikusan foglalkozási és területi hovatartozás) alapján differenciálni lehet: megszüntette a magyar oktatásügy polgári egyenlőséget feltételező jellegét.

http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/tortenel/mo_1918/numerus.hun

Természetesen egy ilyen lépést lehetetlen úgy megtenni, hogy csak egy csoportra, jelen esetben az izraelita felekezetűek esélyeire hasson ki. Minden oktatási rendszer lényege, hogy legalább a rendszeren belül elismerik minősítő kompetenciáját. *A numerus clausustól kezdve világossá vált: a magyar oktatási rendszerben többé nem a tudásalapú teljesítményelv érvényesül, hanem bárki, bármikor kijelölheti, hogy az oktatási rendszerben ki haladhat tovább, és ki akadhat el.*

Ennek tudata bármely rendszerben bomlasztóan hat a rendszer minden elemére. Ez a numerus clausus szélesebb értelemben vett oktatáspolitikai jelentősége.

Hasonlóképpen még a Klebelsberg korszak előtt az iskoláztatási kötelezettség új törvényének elfogadásakor került sor a vasárnapi templomjárás kötelezettség törvénybe iktatására. Ez egy teljesen új típusú kötelezettség, olyan erős állami segítséget ad a vallásos neveléshez, amit a vallást magánügynek tekintő dualizmus kora – bár az iskolai hittan akkor is kötelező volt – semmiképpen nem adott.

A fenti elemek kivétel nélkül arra utalnak, hogy 1920-ban a magyar polgári fejlődés alapvetően új útra tért. A konszolidáció ennek az „új útnak” a látványosságát megszüntette, látszólag helyreállított egy működő polgári oktatási rendszert. De: az 1919/20-ban bekerült – a dualizmus kori elvek és gyakorlat konzisztenciáját bomlasztó elemeket nem kiemelte vagy kiirtotta, csupán elaltatta, a külső szemlélők szemében pedig elfedte.

Külső okokra volt szükség, hogy a konfliktusok láthatóvá és explicitté váljanak.

A tanügyigazgatásra visszatérve megállapíthatjuk, hogy 1867 óta az egész irányítási rendszer olyan irányban haladt, hogy minél inkább specializálódtak az intézmények, annál több központból irányították azokat, s annál többféle helyi, szakmai, korporatív egyensúly épült be a rendszerbe. A tanárok és a tanítók erősen tagolt érdekeiket a szak-főigazgatóságokon, szakfelügyelőségeken, tanfelügyelőségeken keresztül közvetítették a minisztérium felé. Minden csoport elitje a „maga” szak-főigazgatóságát (pl. felsőkereskedelmi iskolák főigazgatósága, polgári iskolák főigazgatósága stb.) tekintette karrierje terepének. A tagoltság nemcsak iskolatípusonként, hanem konfliktusfajtánként is eltérő volt. Az elemi iskolázásban a püspökökkel, egyházközségekkel és megyei erőkkal, a községi képviselőtestülettel való konfliktusok kezelése volt a tanfelügyelőségek feladata; az iskoláztatási kötelezettség biztosítása, az iskolaállítási kötelezettség behajtása a helyi közigazgatással való sajátos együttműködést igényelt. A tanfelügyelőknek nem csak, hogy együtt kellett működniük a választott megyei közigazgatási bizottsággal, de közigazgatási bírósági fellépéssel kellett számolniuk, amennyiben az iskolai adók elosztása vagy a tanítók kinevezése bármiféle felekezeti elfogultságot tükrözött.

A szakoktatásnál a társadalmi partnerek szava végig döntő maradt, csak éppen az ipari és kereskedelmi oktatási tanács a kilencvenes években, a mezőgazdasági oktatási tanács a húszas években „felváltotta” a szakminisztériumok érdekképviselői funkcióját.

A középiskoláknál a helyi társadalom legtekintélyesebb – és tandíjfizetésre is kész – polgárai, a volt tanítványok formális és informális hálózatai, a leendő hallgatók képzettségi színvonalának romlásától tartó egyetemek, és a saját vagyonnal, csak általuk mozgatható tagokkal rendelkező szerzetesrendek a tanügyigazgatás partnerei. E szférában a tanárok szakmai kompetenciája (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) megkérdőjelezhetetlen – itt kifejezetten nagy tekintélyű közéleti tudós férfiakra volt szükség.

Mindeközben a tanügyigazgatás a hatáskörök kiszélesítésére, az igazgatás „racionalizálására” a maga szempontjai szerint folyamatosan törekedett – ha több központi forrás állt rendelkezésre, nagyobb, ha kevesebb, kisebb sikerrel.

A tanügyigazgatás e természetes törekvései szükségképpen sikertelenek maradtak. A tanügyigazgatási szempontból „útban lévő” érdekcsoportok – megyei, gazdasági, tudományos elitek – a századfordulón rendkívül erősek voltak. Noha az oktatáspolitikai alrendszeren belül már a világháború végére, a húszas évekre meggyengültek a „társadalmi szereplők”, fordulat azonban mégsem következett be. A gyengülő aktorokat *nagypolitikai* erőegyensúlyok (állam-egyház viszony, megye-központ viszony, töke-kormányzat viszony, értelmiség-államigazgatás viszony) tartották benn az oktatáspolitikai-formálás erőterében.

Az átmeneti időszakban a *numerus clausus* révén társadalompolitikai értelemben, az állam és egyház összefonódása révén ideológiai értelemben számolódtott fel a magyar alkotmányos oktatáspolitikai: a következő időszakban, a harmincas években az igazgatásban is alapvető fordulat játszódott le.

3. Politikai fordulat a középiskola-politikában

Az 1934-es egységes középiskoláról szóló törvényben az állami finanszírozás arányának növekedése nagyobb beleszólást tett lehetővé a tanügyigazgatás részére. A humán

gimnáziumok felszámolása, 1934 (ill. az annak alapján kiadott 1938-as tanterv) után pedig a szerzetesrendek, illetve a református és evangélikus egyház iskolapolitikájának egyik legfontosabb sajátosságát szüntette meg. Az 1934-es reform egyik legfőbb célja volt a szelekciós szakasz beiktatása. E szerint az érettségi maga nem, csak annak egy külön záradéka képesít egyetemi tanulmányokra. E cikkely a továbbtanulás kérdésében – hogy az antilibális argumentációkat idézzük – „szaktárgyi szempontokat eltűlő” szaktanárok, „a konzervatív-liberális” iskolai vezetés, a „partikuláris érdekeket előtérbe helyező fenntartók” kezéből a minisztérium által kinevezett érettségi biztos, azaz a politikus-ideologikus tanügyigazgatás kezébe adta át a jogosítványokat. (Végrehajtási utasítást a cikkelyhez nem adtak ki, ezért nem tudhatjuk, mindez az igazgatás napi gyakorlatában valóban arra szolgált volna-e, hogy az érettségiző *diákok* egy részétől *ténylegesen* megvonják a továbbtanulás lehetőségét, vagy pusztán arra, hogy ezen *lehetőség* érzékeltetésével kézben tartsák az érettségiztető *tanárokat*, vagy éppen csak arra, hogy megjelenítsék a *nyilvánosságban*, hogy a szaktárgyi mellett az ideológiai szempontú szelekció is *legitim*.)

A törvényszöveget megalkotó **Hóman Bálint** által vezetett minisztérium másik fontos célja volt „az iskolai nevelés rendszeres kiegészítése és betetőzése, a tanulók erkölcsi érzékének és erkölcsi tudatának fejlesztése, jellem-képzés és állampolgári nevelés által.” A megvalósítás érdekében megalkotott tantervek és utasítások a korábban mindenekelőtt intellektuális-individuális értékvilágú középiskolát fokozatosan elmozdították egy morális-kollektivistá értékvilágot követő, a személyiség átalakítását, kézbe tartását célul kitűző intézmény felé. (A valláserkölc mint a középiskolai anyag kiválasztásának szempontja egyébként először 1924-ben jelent meg – a dualizmus korában, ha nem is semleges az iskolai oktatás, de a „valláserkölc” követésének követelménye nem jelenik meg törvényben.)

A középiskolai törvény tagadhatatlanul széles társadalmi vitája egyfajta kísérlet is volt az oktatási szférában található politikai erők reakcióinak mérésére. A „kísérlet” fényes sikerrel járt, mindenki úgy viselkedett, hogy azzal modellálni lehetett az oktatási rendszer lényegi reformját célzó tanügyigazgatási törvény várható hatását. Az egyházak ugyan nem „örvendeztek”, de nem vállaltak nyílt konfliktust, a nem állami tanárok továbbléptek a köztisztviselőség irányába, s ezért hajlandók voltak feladni valamit a szabadságukból, az értelmiségi elitet a színvonal és gyakorlatiasság jelszaivaival ki lehetett békíteni, a latinos műveltség elkötelezettjeit a középiskolai latintanulás (hatvan évvel korábbi állapotra emlékeztető) kötelezővé tételével lehetett megnyerni, a politikai baloldal pedig csak a legdurvább politikai elemet vette észre, azzal kapcsolatban hangoztatta elvi szembenállását, s ezzel kizárta magát a részletes ágazati politikai vitából, onnan, ahol valódi koalíciókat köthetett volna.

A frazeológia és a törvényhozási processzus mintája is jól kialakult: először meg kell puhítani a szakmailag ellenálló csoportokat, ki kell fizetni és meg kell békíteni őket valamiféle, a politikai pluralizmust, a lelkiismereti szabadságot általában sértő, de egy-egy foglalkozásnak, szakmai áramlatnak kedvező intézkedés kilátásba helyezésével, mindenfajta szakértői csoport köztisztviselői arculatának fokozásával. Ezzel meg lehet akadályozni, hogy a szakmai csoportok a politikai ellenzék szakértői bázisává váljanak. Azután egy kerettörvényt kell a parlament elé vinni, melyben hangoztatni lehet, hogy az oktatás egyfelől össznemzeti (értsd nagypolitikai) ügy, ezzel lényegteleníteni lehet a szakmai ellenérveket, másfelől „szakmai kérdés”, és ezzel vissza lehet

utasítani mindenféle pártpolitikai ellenérvet. Harmadik lépésként a szakmai vitákban ellenvéleményüket kimutató tanárokat és tisztviselőket el lehet bocsátani, vagy alacsonyabb beosztásba lehet helyezni, s helyükre kisebb tekintélyű, és ezért kinevezőiknek kiszolgáltatottabb, illetve eleve kormánypártibb kollégáikat lehet kinevezni. Negyedik lépésként pedig ki lehet bocsátani azokat a rendeleteket, amelyek már súlyosan sértik a tanárok érdekeit is, de a már korábban „korruptálódott”, a politikai ellenzékkel kapcsolatokat nem kereső, ellenzéki vezetőiktől megfosztott tanáregyesületek nem képesek tartós ellenállásra.

A tanítóképzés évtizedes vitáját – miszerint a továbbfejlesztést a gimnáziumi érettségire épített főiskolával vagy a tanítóképző intézmények képzési idejének meghosszabbításával kell-e rendezni – a VKM a tanítóképző intézeti érettségire épített főiskola koncepciójának kialakításával oldotta meg. Tette ezt abban a reményben, hogy az új akadémiák helyének (amelyik egykori tanítóképzőhöz kapcsolódhat és melyikhez nem meghatározása) jelentős pozíciót ad majd a tanügyigazgatásnak. A tanítóegyesületeknek 1936-ban fel kellett adniuk évtizedes követelésüket, de a tanítóképző egyesületet sem vonta be a VKM e törvény kialakításába.

Az 1938-as szakoktatási törvény készítése során a VKM a legjelentősebb szakoktatási érdekcsoportot – a kereskedelmi iskolai tanárokat gyakorlatilag negligálta. Az érettségit adó – polgárira épülő – szakirányú középiskolák a középiskolával szemben alternatív képzési utat kínáltak fel. A harmincas évek második felében a VKM új koncepciójának megfelelően rendeződött a régi konfliktus a mezőgazdasági oktatást ellenőrző két tárca között. Hasonlóképpen, érdemi veszteség nélkül sikerült rendeznie az óvodaügyet a BM-mel. A VKM e két szférában a számára igazán fontos nevelési felügyelet és személyzeti politika kizárólagos jogát megőrizte, az agráriskolák és óvodák anyagi működtetésének jogosítványairól viszont lemondott. A második Gömbös kormány új kulestárcája, az Ipari Minisztérium, nem szerzett jogosítványokat az iparoktatás körül.

A népiskolai érdekcsoport és a politikai baloldal által évtizedek óta dédelgetett, hivatalossá 1928-ban vált nyolcosztályos népiskola koncepciót az 1940-es (az éves tanulmányi időt megrövidítő, a 7–8. osztályból átjárási utakat lényegileg fel nem ajánló) népiskolai törvénnyel „véglegesítették”.

Az évtizedfordulóra kialakult az iskolaszervezet „új rendje.” Kialakult az alap- és középfokú intézményrendszer kerete, bemerevült az iskolastruktúra, az iskolai karrier három párhuzamos útja. Gyakorlatilag már tízéves korra beépült a választási kényszer. Három iskolai karrier egymás mellettsége jött létre: a 8+0-ás, a 4+4+4-es, a 4+8-as. Ha feloldjuk e jeleket, a három út a következő:

- 1.) Nyolcosztályos elemi, mely az esetek nagyobbik részében sehová, még a rangosabb tanoncszakmákba sem vezetett tovább, hiszen gyakorlatilag az utóbbiakhoz is négy polgári kellett. (A negyedik elemi után ötödik elemiben a tanulók mintegy háromnegyede folytatta tanulmányait. A tanulmányi idő csökkentése lehetővé tette, hogy javuljon a beiskolázási arány, hiszen a törvény bevezetése előtti évben mindössze a diákok huszada lépett nyolcadikba, a törvény bevezetése utáni ötödik évben már egyötöde.)
- 2.) A négy elemire plusz négy polgárira épülő négy éves szakképző iskola (ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági, pedagógiai vagy – bár ez csak az érvek szintjén – egészségügyi irányultságú), mely az elit felsőoktatási intézményekbe való

felvételre nem jogosító érettségivel zárult. Polgáris végzettségig az egykori negyedikes elemisek mintegy tizede jutott el, kb. 21 ezer tanuló, az arra épülő szakiskolai végzettségig már csak négyezer tanuló.

- 3.) A négy elemi után választható (nyolc osztéig tartó) egységes középiskola, mely a legrangosabb egyetemek felé is jogosítványt nyújtott. E középiskola negyedik osztályába mintegy 10 ezren jártak, nyolcadikig e szám hétezerre esett le. (A felsőoktatás első évfolyamára négy és fél ezer hallgató iratkozott be.)

4. Fordulat a tanügyigazgatásban

Az egyik legfontosabb változás, hogy míg a korábbi időszakban az állami expanzió legfontosabb módja az oktatás hagyományos szereplőivel szembeni alternatív erők megerősítése és ekképpen új egyensúlyok teremtése volt (merthogy nemcsak a politika „aktorai” jelenthetnek egyensúlyt, hanem maga a szekuláris-liberális ideológiai közeg is, a felekezeti preferenciáktól függetlenül felemelkedő emberek százezrei is), addig az új korszakban magának a tanügyigazgatási hatalomnak a kiterjesztésére került sor.

A tanügyigazgatási politika egyik fő vonása tehát a felügyelet hatáskörének kiterjesztése, amely az egyházak határozott rosszallása ellenére bővítette az állam lehetőségeit a nem állami fenntartású iskolákban, ahogy ez az 1934-es törvényen már tanulmányozható. A másik fő vonal a szakmai autonómiák korlátozása volt.

A közoktatás-irányítás reformja, amelyet az 1935: 6. tc. indított el – s az 1941: 12. tc. tetőzött be –, a középiskolai reformnál is alkalmasabb volt arra, hogy lényegileg újat hozzon a Klebelsberg-féle korszakhoz képest. Ha a húszas évek kulcsmondata az volt, hogy a kultúrfölény érdekében ki kell építeni egy vadonatúj oktatás- és művelődésügyi *intézményrendszert*, akkor a harmincas éveké az, hogy a nemzetnevelés egységesítése érdekében ki kell építeni egy vadonatúj *irányítási, felügyeleti és minősítési rendszert*. A szakmai értékek képviselőit, amely a húszas években még a szakmai szféra része, hivatalossá kellett emelni, eleget téve a „modernizáció” és az „egységes nemzeti érdekek” követelményeinek. A miniszteriális apparátus nem jelenthette e törekvés ellensúlyát. Klebelsberg hosszú minisztersége idején a tárca politikai természete kettős volt: egyrészt, mint jellegzetesen köztisztviselői mentalitású tárca mindvégig kifejezte ennek a rétegnek – korántsem liberális – érdekeit és értékeit, másrészt mivel maga a miniszter, mint a merkantilista csoportok szövetségese, a kormánypárt liberális szárnyához tartozott, s oroszlánrészt vállalt a felsőoktatás terén a fajvédők visszaszorításában, közel sem számított jobboldali szempontból megbízhatónak. A harmincas évek szélsőségesen antiliberalis (és Klebelsberg személyes politikai ellenfele, Gömbös Gyula által vezetett) uralkodó körei számára a tárca apparátusának bizonyítékokkal kellett szolgálni, hogy „ez a tárca már nem az a tárca”, e nélkül nem lehetett volna újabb jelentős anyagi forrásokhoz jutni.

A közoktatás totális ellenőrzése érdekében a magyar tanügyigazgatás egész egyensúlyelvű hagyományát le kellett rombolni. A harmincas években két tendencia találkozott: az oktatásügyi kontroll racionalizációjának és az egyöntetű nemzeti világnézet kialakításának, ellenőrzésének politikai igénye. A két tendencia találkozását az tette különösen fontossá, hogy a Gömbös-kormányának nem álltak rendelkezésére mindazok az eszközök, amelyek totalitárius céljaival adekvátak lettek volna. Nem tudta megvalósítani az egypártrendszert, a sajtómonopóliumot, csak korlátozottan volt képes a propa-

ganda szolgálatába állítani a rádiót, nem tudta államosítani a filmgyártást. Az államnak ott „kellett” megvalósítani céljait, ahol ez lehetséges volt, s ez a közoktatás szférája volt.

A tanügyigazgatási kerettörvény látványosan átalakította a rendszert. A korábbi egyenrangú szak-főigazgatóságok és megyei tanfelügyelőségek helyett területi igazgatási egységekre osztotta az országot. Ezek élére tankerületi főigazgatókat állított, és hatáskörüket valamennyi középfokú iskolatípusra kiterjesztette. Iskolalátogatókat, tanulmányi felügyelőket osztott be a tankerületi főigazgatóságokra, a népiskolai tanfelügyelőségeket pedig a főigazgatóságok alá sorolta. (Később a tankerületi főigazgatók népoktatási helyettesei lettek a tanfelügyelők igazi főnökei, s őket természetesen már semmilyen értelemben nem zavarták a megyei erők.) A kormányzat a tanügyigazgatás és -felügyelet lehetőségeit radikálisan megnövelte, az iskolafenntartók szerinti differenciálást erősen lecsökkentette. A tanügyigazgatás és a központi igazgatás (utóbbiba most beleértve a szakértői kontroll átalakulását, az Országos Közoktatási Tanács érdekszimulációs szervből legitimáló szervvé változtatását is) szervezeti és személyi átalakulása egyaránt tanulságos: az igazgatási kulcspozíciókba politikailag és ideológiailag kiválasztott személyek kerülnek, a szakmai, politikai, igazgatási kompetenciák összemosódnak, a szakmai szervezetek súlytalanná válnak. A liberális hagyomány három igen fontos eleme: a szakigazgatási bürokrácia politikamentessége, a szakmai viták politikai vitáktól való elválasztottsága, illetve a tanári, intézményi, helyi és központi kompetenciák elválasztottsága gyengült meg az 1930-as években.

Az iskolatörvények fogadtatása és végrehajtása a minősítési rendszer átalakításával, az iskola hagyományos hierarchikus viszonyainak megbomlásával járt. Államigazgatási úton behajthatóvá válik a tanmenetek, óratervek, óravázlatok tanári-tanítói elkészítése, s erre a „behajtásra” nagyszámú iskolalátogató körzeti iskolafelügyelő beállítása tényleges lehetőséget is biztosított. Rendkívül megnőtt a tanórán kívüli tanári-tanítói tevékenység, a tanári könyvtárak kontrollja, sőt, lehetővé vált tanári lakások (!) meglátogatása, s ezeket az információkat a tanárok „végelbánás alá vonásakor” – ahogyan ez 1933 óta lehetséges volt – „egyéb” okként fel is használták.

Arra a tudományos kérdésre, hogy milyen mértékig hatolt be az iskola tényleges gyakorlatába az új tanügyigazgatás, az új szellem, csak azt lehet válaszolni: valószínűleg minden korábbinál mélyebben, hiszen a minden korábbinál nagyobb számban megkövetelt írásos dokumentumok ezt mutatják, s a jelentések valóságtartalmának ellenőrzésére szintén minden korábbinál nagyobb apparátus állt rendelkezésre. Az 1944-ig működő tanáregyesületi folyóiratok uralkodó hangneme általában egy-két éves késéssel követi a tanügyigazgatási tisztviselők stílusát, majd az új rendelkezések kifogásolását hozzávetőlegesen ugyanennyi időn belül váltják fel a hatékonyabb végrehajtást segítő tanácsok, gyakran ugyanazon tanárok tollából.

Nemcsak a tanáregyesületek „törnek be”, hanem a fenntartók – a községek, sőt az egyházak – is belenyugszanak az általuk is felismert burkolt államosítási folyamatba, amely a széles iskolalátogatói jogkörben, az állami tanterv részleges bevezetésében, a tankönyvi pluralizmus leépítésében jelenik meg. Minderre lehetőséget az nyújtott, hogy az egyházak inkább elfogadták a nagyobb állami beavatkozást, mintsem hogy akár finanszírozhatatlan méretű iskolarendszerük volumenét csökkentették, akár a világi hívői kontroll növekedését vállalták volna. (Az egyházi autonómia csökkenése jól érzékelhető az iskolalátogató, az állami vizsgabiztos hatalmának növekedésében, a katolikus középiskolai főigazgatóság rendi autonómiákat szorongató tevékenységében, az állami tanterv protestáns középiskolai átvételében.)

Hiába elleneztek sokan a totalitarizációt, a szempontok különbözősége miatt nem jött létre közöttük koalíció. Nem bontakozott ki sem a konzervatív ellenzők és a baloldali szövetsége, ami talán természetes, de az egyéb értelmiségi rétegszervezetek és a középiskolai, felsőkereskedelmi iskolai tanárok szövetsége sem, mert minden értelmiségi erő a kormányzattól várta – akár egymás rovására is – sorsa jobbra fordulását.

Korlátozta-e végső soron a „mozgalmár” (azaz az oktatáspolitikai hagyományos erőközpontjaitól, erő kifejtési módjaitól idegen) politikai akaratot maga a tárca apparátusa? Nem tette. Érezte ugyanis, hogy a tárca Klebelsberg-korszakbeli expanziója a kormányzaton belül megtorpant. A szakoktatási funkciókat ugyan részben „felvette” a tárca, de az óvodát „leadta”, és a politikai hatalom szempontjából kulcsfontosságú két területen elveszítette 1919 óta gyakorolt hatáskörét. Egyrészt a honvédelmi törvény következtében a honvédelmi képzés, **leventeoktatás** felügyelete átkerült a hadügyminisztériumhoz, másrészt az évtized végén a propaganda minisztérium létrejött, illetve a kormánypárti sajtóirányítás határozottabbá válása (a cenzúra bevezetése) miatt az oktatásügyi intézményrendszeren kívüli propaganda is megszűnt a VKM illetékességi körébe tartozni.

Hóman semmivel sem volt kevésbé jelentős politikai személyiség, mint *Klebelsberg*, pozícióvesztését tehát nem a kettejük közötti különbségekkel magyarázhatjuk, hanem azzal a kétféle történelmi helyzettel, amelyek Magyarországot a húszas, illetve a harmincas években jellemezték. Ezek a következők:

A húszas években a nemzetközi figyelem középpontjában álló HM helyett egy belpolitikai arcú tárca kellett elvégeznie a honvédelmi-propaganda feladatokat, illetve a tartalékos tisztek stabilizálását – tanítói állások révén. (E jelenség fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni: a nyolcvanas-kilencvenes évek kiemelkedő történése, Szabó Miklós az egész népiskola-akciót ennek tulajdonítja.) A harmincas években erre már nem volt szükség, lehetségessé vált a nyílt katonai propaganda, a tartalékos tisztek katonai alkalmazása.

A revízió irreálisának korában, a belpolitikai „reformtalanság” évtizedében a propagandát a hosszú távú elvi álláspontok vezérlésére alkalmas oktatásügyi szférában lehetett hagyni. Amikor a revízió, s a jobboldali változások a rendszer struktúrájában küszöbön állottak, ezt már nem lehetett így intézni, mert az napi aktualitássá vált, s a politikai élet bármely szereplője a politikai nyilvánosság bármely fórumán fejthetett ki erre irányuló propagandát.

Amikor a bethleni rendszer a köztisztviselők jólétét, képzési igényeit bevallottan társadalmi célnak ismerte el, e cél végrehajtására, tehát a legfontosabb társadalompolitikai célra, „rá lehetett állítani” egy tárcat. A harmincas évek végének populista célja, céljai már sokkal több csoportot vesznek célba, mintsem hogy ez lehetséges legyen.

A negyvenes években nem a háború miatt jutott kevesebb figyelem az oktatásra és kevesebb hatalom a VKM számára, hanem fordítva: éppen azok a belpolitikai folyamatok sodorták Magyarországot a háborúba (természetesen a nemzetközi kényszerek mellett), amelyek az ágazati totalitarizmus iskolapéldájának a VKM-t választották ugyan, de ezzel egyidejűleg megszüntették a VKM ágazat feletti jellegét. Sőt, az „el-lentámadásra” – a funkciók visszavétele az 1941-es törvénnyel megtörtént – már csak azután kerülhetett sor, hogy a tárca – kvázi – „jobbról előzött.” A magyar oktatás történetében ekkor a „pedagógiai szakmai progresszió” – például a reformpedagógia – érdekei egybeestek egy antiintellektuális indíttatású, állami vezérlésű ideológiai offen-

zíva érdekeivel. Az igazgatási racionalizáció – egy másik szakmai progresszió és modernizáció – érdekei egybeestek egy politikai totalitarizáció, egy erős ágazati szakkbürokrácia érdekeivel. A tanítói-tanári szakma speciális érdekei – néhány kivételes csoporttól eltekintve – egybeestek a Minisztérium élén álló ideológus csoport érdekeivel, az oktatásnak mindenekelőtt ideológiai kérdésként való beállításával. Az ellenoldalon nincs és nem is lehet koalíció a különböző értelemben visszaszoruló egyházi, tudományos, liberális, önkormányzati és szakmai körök között. A tanügyigazgatás a totalitárius irányítás prototípusa, a közoktatás-irányítás funkcionárius gárdája pedig a leendő totalitárius állam élcsapatává vált. Ha a tényleges tanügyigazgatási tevékenységet nem 1944-ig, csak 1941 nyaráig vizsgáljuk, még egyértelműbbé válik: az általánosan elterjedt nézetekkel ellentétben nem a háborús szükség és a rendkívüli állapot idézi elő az oktatás totális ellenőrzését, hanem alapvetően a belső társadalmi mozgásfolyamatok indukálják azokat. Mint ahogy az is számszerűsíthető, hogy a zsidók kiszorítása (a közép és felsőfokról) tanügyigazgatási eszközökkel már a zsidótörvények előtt megkezdődött.

Az oktatásnak – a jóváhagyott tantervek, óravázlatok, tankönyvek, szakcikk, tanulmányi felügyelői jelentések tanúsága szerint – egészen más a tartalma, mint akár a húszas években volt. Fordulat állt be egyfelől a valláserkölc, a nemzethűség, a honvédelmi nevelés, másfelől a történelem, az irodalom, a földrajz értelmezésében. A szaktárgyak – bár elnevezésük megegyezik egy-egy tudományág nevével – kikerülnek a tudományos szférából, legitimációjuk, kontrolljuk egyaránt az oktatáspolitikai alrendszerébe kerül. Az ideológiák, nevelési eszmények – a „nemzet” vagy a „valláserkölc” – függetlenednek a maguk „külön” ideológiai környezetétől, és igazgatási úton behajtható normákká válnak. A „helyes értelemben vett” „nemzeti” értékek iskolai érvényesülésének megítélésében a hagyományosan megkérdőjelezhetetlen „legitimitások” – pl. a nemzeti nyelvet kiválóan tudók köre – helyébe a *politikailag* legitim tanügyigazgatás kitüntetett tisztviselői léptek, gyakran alacsonyabb presztízsű személyek (pl. tornatanárok) segítségét igénybe véve. Mi több a „valláserkölc” szempont megítélése sem maradt az egyházak kizárólagos kompetenciája.

Ahogy a fentiekből kiderül, a régi magyar oktatásügy történetének utolsó szakaszában az iskolatípusok elitjei – melyek a konkrét oktatás szintjén tulajdonképpen az egyházi befolyás 19. század visszaszorulásának győztesei voltak – vereséget szenvedtek az oktatásigazgatás elitjétől. Mindez azonban nem azt jelentette, hogy az oktatásigazgatás által hordozott hivatali racionalitás a maga eredeti formájában győzött volna az iskolatípusok által hordozott szokásszerűség és tudományos racionalitás felett: sokkal inkább azt mondhatjuk, mindkettővel szemben a politikai-ideológiai racionalitás győzedelmeskedett, s mindkettőt szolgálatába állította.

A harmincas évek második, a negyvenes évek első felében sem az igazgatás, sem az egyes iskolatípusok régi elitjei nem jelentettek érdemi ellenerőt az állami oktatáspolitikai és az állami ideológia közvetítése szemben.

Ezeknek az önálló, egymásnak korábban gyakran ellentmondó logikáknak a hiánya sohasem látott mértékig *integrált oktatáspolitikát* tett lehetővé.

INTEGRÁLT POLITIKA

Az oktatáspolitikák integrálttá válásának mindenütt a világon vannak „hasznai és kárai”. (Haszonon hagyományosan azt értjük, ami egy ágazatpolitikából akkor is viszsamarad, ha a konkrét politikai kontextus tovaszáll, pl. felépített iskolák stb.) Vizsgáljuk meg a lehetséges („elvárható”) hasznokat, s azt is, mennyi és miképpen valósult meg mindebből.

1.) Az integrált oktatáspolitikának – minthogy tülemelkedik a megyei és felekezeti partikularizmusokon, csoportérdekeken – egyes történeti érvelések szerint *van egy modernizációs arca is*.

Régióink állami oktatáspolitikájának vonatkozásában a sokszor emlegetett modernizációs funkciót érdemes újragondolni. A harmincas években a kormányzat úgy akart modernizálni – ahogy ez az iskolák rekrutációjából, az ösztöndíj-preferenciákból kitűnik – az oktatási rendszer segítségével, hogy éppen a nyugati típusú társadalmi rétegeket, a liberális polgárságot, a kiskereskedői réteget, a szabadfoglalkozású értelmiséget, a modern ágazatokban foglalkoztatott szakértelmiséget, a kvalifikált munkásságot kívánta háttérbe szorítani. A dualizmus kori modernizációban a „nagy nemzedék” birtokos vagy politikus fiai a polgárosult és polgárosodó rétegekkel kötöttek történelmi kompromisszumot, ezért lett a dualizmus kori modernizáció alapvetően sikeres. Ezzel szemben 1918 után a „nagy nemzedékkel” már semmiféle kapcsolatot nem tartó, állásukat és tekintélyüket veszített uralkodó körök kötötték meg kompromisszumaikat a szintén piacellenes mentalitású alsóközéposztállyal, s kezdték meg a modern rétegek kiszorítását.

Egy modernizációs logika szerint a harmincas években a reális ismeretek előtérbe kerülésére, a világgazdasági válság utáni kétségbeejtő gazdasági helyzetben több pragmatizmusra lett volna szükség, de ehelyett az iskola több ideológiát adott. Ugyanezen logika szerint a piaccal, a gazdasági élettel szorosabb kapcsolatokat tartó csoportok tekintélyének, mozgásterének növelésére lett volna szükség, ehelyett a szakoktatás fölött is az úri Magyarország értékrendje került fölénybe. A mobilabb és rugalmasabb szabadfoglalkozású, magánalkalmazott középrétegek számára a tanári pálya idegen maradt, annak közhivatalnoki arca erősödött meg. A középrétegek alsóbb csoportjai számára sem volt már elegendő a tanítói pálya erősen csökkenő presztízse.

Ugyanezen logika szerint polgárosítani kellett volna – az iskola segítségével piacra értékesíthető készségeket biztosítva – a több milliós parasztságot, ehelyett csak az úri Magyarország másodrendűnek kezelt szövetségesévé sikerült tenni – s zömében közalkalmazottá képezni – a felemelkedettek kis csoportjait, a szélesebb tömegeknek szánt nyolcosztályos népiskola tanterve és szervezete pedig kizárta a modernizációt.

2.) Olyan látszat is keletkezhet, hogy ez az integrált oktatáspolitikai az „oktatás szférájának” előnyös: növekednek az oktatásra fordítható források, növekszik – legalábbis verbálisan – az oktatásban dolgozók „megbecsülése”.

Érdemes azonban ezen – egyébként sem könnyen bizonyítható – előny „sötét oldalait” is végiggondolni.

Az oktatás a harmincas évektől kezdve a magyarországi társadalomban túlsúlyos szerepet töltött be. Régen a hatalom alapját a föld adta, a legújabb korban már a hivatal. A hatalom legitimációja korábban a nemesi származás volt, később az iskolai végzettség bizonyos szintje. Ideológiája korábban az államnemzet egysége, aztán az iskolában elsajátítható nemzeti gondolat.

Ez a kiemelt szerep azzal együtt, hogy a *numerus clausus* megkérdőjelezte az egész iskolai minősítési rendszert, alapvetően anti-intellektuálissá vált.

E két hatás együttesen felerősítette azt a speciális társadalmi helyzetet, hogy bizonyos rétegek nem polgári eredetű vagyonukkal vagy valós értékke konvertálható szakértelmükkel vettek részt a gazdasági életben, hanem mintegy az államtól, a politikától *kapott* pozíciójukkal és presztízssükkel. *Az oktatás speciális helyzete így nem a polgárosodást segítette elő, hanem az ország megrekedt helyzetét konzerválta.* A húszas években az állam már nem tudott pénzzel fizetni a közalkalmazotti hűségért, ezért iskolával fizetett érte: gyermekeik lehetőségeivel, értékeik kizárólagossá tételével jutalmazta meg a közalkalmazottakat.

Csak hogy a kör bezárult. Amennyiben a valós anyagi helyzet, a teljesítményképes tudás helyett a „pozícionáltság” (bizonyos társadalmi feladatok elvégzésére való kijelöltség) a legfontosabb társadalmi érték, a pozíciót viszont tekintélyelvű oktatási rendszerrel lehet elérni, ám az oktatási rendszerben való érvényesüléshez (annak szelektív volta következtében) eleve pozíció kell, viszont az állam (az állami költségvetés végeessége, illetve restriktív jellege miatt) már nem tud újabb pozíciókat teremteni, akkor szükségszerűen az állam, illetve a már pozíciókban lévők dolga lesz, hogy *a korábban szakértelmet ígérő helyeket is köztisztviselői típusú pozíciókká alakítsák át.*

Az oktatási szféra dolga pedig az lesz, hogy a gazdasági pozíciók eddigi szelektív rendszerre – azaz a szakértelem és a vagyon – helyébe köztisztviselői típusú szelektív rendszert teremtsen: államilag kontrollált szakoktatást, olyan formális képzettségi rendszer kialakítását, mely lehetővé teszi, hogy csak bizonyos iskolai végzettséggel lehessen gazdaságirányítási funkciókat betölteni, hogy hivatali úton (jogi és műszaki iskolázottságú tisztviselők által) irányított gazdaságot lehessen működtetni.

3.) A hagyományos iskolatípusok, és az iskola szokásszerű rendje általában konzerválja a meglévő társadalmi viszonyokat, a tudás társadalmi eloszlását. Ehhez képest a totális-integrált oktatáspolitikai új, egyébként *esélytelen társadalmi csoportok felemelkedésével* szokott járni. Vajon Magyarországon is ilyen folyamat ment végbe?

E vélekedés tényalapja kétségszemből. A harmincas években az állam egyre keményebben avatkozott be az iskolarendszerbe, s ez visszaszorította a többszínűség elemeit, ám ennek ellentételezésképpen *nem* fokozta a szocialitást. *A modern oktatási rendszerekre jellemző szabadság-egyenlőség értékpárral szemben a (relatív) szabadság (dualizmus kori) világa felől a változatlan, de irányítottabb egyenlőtlenség irányába mozdult el a rendszer.* Az iskolatípusok konzerválták a magyar társadalom súlyos egyenlőtlenségeit, s *a rendszerbe juttatott további források nem a korai választás ellen hatottak*, hanem a nyolc elemi létrehozásával, a szakoktatási továbbtanulás lehetőségének felvillantásával még fokozták is annak esélyét, hogy mindenki a „maga köreinek megfelelő” iskolatípust válassza. A *numerus clausus* – 1920-as, 1928-as és 1938 utáni formáiban egyaránt – szociológiai értelemben nem a magyar társadalom 95%-nyi nem zsidó polgára számára biztosította az egyetemi/középiskolai férőhelyeket, hanem az egyetemi tanulásra egyáltalán esélyesek – különböző definíciók szerint – 60–70%-a (legfeljebb ekkora ugyanis a nem zsidók aránya) számára biztosította a pozíciók 90–100%-át.

4.) Az integrált oktatáspolitikai látszat szerint *a nagyobb szakszerűség* áldásait hozta az oktatásügyre.

Ugyanakkor a modernizáció szakszerűsége, szakmai érvelése az állam – és az

államfügő rétegek – hatalmi expanziójának fokozódását mutatja. A szakszerűséggel önmagukat legitimáló lobbyk előretörése – a harmincas évek egyik legfontosabb jelensége – (a bevallottan politikai, illetve regionális vagy csoportérdeket megjelenítő lobbykkal szemben) éppen ezért nem valamiféle „objektív jó” megtestesülése volt a rendszerben. A hivatalnoki értelemben vett, kizárólagosságot követelő szakszerűség politikai érvkészletként szolgál az alternatívákat felmutató szakszerűséggel (vagy: az alternatívák között megoszló szakértők világával), a piackontrollal és a pluralista politikai kontrollal szemben. *A hivatalnoki típusú szakszerűség ideális partnere a politikai totalitarizmusnak.* Ennek iskolapéldája a Magyary Zoltán-féle szakigazgatási reformkoncepció, vagy az objektív népegészségügyi és szociális feszültségekre adott, etatista értelemben *szakszerű* válaszok halmaza. (E szakszerűség egyébként is szignifikánsan hatékonyabban korlátozta a liberális értelemben, mint a poszt-feudális értelemben vett sokszínűséget, „rendetlenséget”.)

Az ilyen típusú szakszerűségnek a modernizáció kudarcához kellett vezetnie, hiszen miközben képes volt a korszerűtlen elemeket kiszűrni az általa ellenőrzött rendszerekből, eközben elpusztította azokat az erőket és struktúrákat, amelyek megvédhették volna a kanonizációtól, illetve azokat, amelyek egyéb korszerűtlenségek (például a rendiesség, ideologikusság) ellenérdekeltjei voltak. Azaz *a modernizált tanügyigazgatást egy újrarendezett iskolarendszer és egy ideologizált tananyag védelmére és terjesztésére használta fel.*

5.) Az integrált oktatáspolitikát sokak szerint racionálisabban képes kialakítani az iskolai tananyagot, mint a helyi- és csoportérdekek által állandóan toldozgatott iskolatípusonkénti politika, iskolatípusonkénti igazgatás.

E racionalizáció helyett a rendszer növekvő mértékben ideologizálttá vált. A tanügyigazgatás és az egyes tanári-tanítói csoportok a nemzeti ideológia egyre monolitabb terjesztésében találták meg szerepüket. Az állam növekvő hatalmában pedig a köztisztviselők saját maguk relatíve növekvő hatalmát ismerték fel, az egyházak és a lakosság oktatáspolitikai tevékenységének korlátozásában pedig szakmai tekintélyük kizárólagosságának biztosítékát látták. Az egyházak képtelenek voltak a szellemi ellenállásra, a református egyház – saját speciális image-ének veszélyeztetése nélkül – nem léphetett fel a nacionalizmus ellen, a katolikus egyház – hasonló okokból – a tekintélyelv ellen. Mivel mindhárom nagy keresztény egyház sokkal nagyobb iskolarendszert tartott fenn, mint amelyre saját forrásaiból, illetve a hívek iskoladóból, tandíjaiból képes volt, a növekvő államsegéllyel fokozatosan elfogadta a növekvő tanügyigazgatási beavatkozást.

Mindezek az erők *a nacionalista versengésben* tették érdekeltté az oktatáspolitikai aktorait. Azaz, míg korábban bizonyos csoportok a nyelvi magyarosításban, mások a piacképességben, megint mások a tudományosságban találhatták meg legitimációjukat, most mindenki egy mércével, a „nemzetnevelés” mércéjével méretett meg.

Az iskola az alapvető humanisztikus, racionális, liberális vagy felekezeti értékek helyett egyre inkább a kormányzat által értelmezett „nemzeti” értékeket közvetítette hatékonyan, már csak ezért is, mert a humanisztikus tárgyak tanárai számára a korszerű pedagógiai technikák átvételénél a nemzeti jelszavak hangoztatása könnyebbnek bizonyult.

Ahol tehát a nemzet mint megkülönböztetett érték áll az oktatás és a nevelés középpontjában, s ahol ezzel egyidejűleg nem építik be a társadalmi érdekek ütköztet-

sének technikáit, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilváníthatják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak, s „nemzeti érték” gyanánt saját társadalompolitikai elképzeléseiket és érdekeiket közvetítsék az iskolarendszeren keresztül.

Olyan helyzetben, ahol a társadalomban és a gazdaságban nem a *teljesítményképess* szaktudásnak van „becsülete”, ott a képzés tartalma szükségszerűen *tekintélyelvű és ideologikus* marad, hiszen az *általános műveltség funkciója* ekkor éppen az, hogy ne *kelljen polgárosodni*. Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, ott mindenki számára világos: a karrierhez nem szakmai tudást, hanem szimbolikus tudást kell elsajátítani, vagyis az uralkodó körök legitimációs érvrendszerét.

3. feladat:	Olvasson el bármely témáról szóló, nem oktatáspolitikai szemléletű nevelés-történeti tanulmányt, s a benne olvasott álláspontokat kísérelje meg egy-egy oktatáspolitikai csoporthoz, oktatáspolitikai ideológiához hozzárendelni!
--------------------	---

* * *

A 19-20. századi magyar oktatáspolitikai – mint többszereplős játszma – tehát leírható a állami hatalom fokozatos kiterjedésével. A tradicionális erők ellenében fellépő állam némiképp hasonló szerepet tölt be, mint a gazdaságban: lebontja azokat a korlátokat, melyek a csoportok közötti szabad verseny útjában állnak, szokásszerűségi normák helyett racionális normákat fogalmaz meg az oktatásügy szereplőivel szemben, s ezek bázisán integrálja a rendszert. Az állami expanzió továbbhaladásával éppen hogy a korábban kiépült piacelv korlátozása és a kialakult normák irracionális irányú, ideológiai természetű megkérdőjelezése történik meg. Ha van egyáltalán egy történeti folyamatnak tanulsága, az ennyi: az állami jelenlét kritikus szintje alatt az egyéni és közszabadság éppoly *fogyatékos*, mint amilyen mértékben az állami jelenlét kritikus szintje fölött *veszélyeztetett*.

AJÁNLOTT IRODALOM

- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Balogh Margit – Gergely Jenő (1993): *Egyházak az újkori Magyarországon (1790-1792)*. História, MTA TTI, Budapest.
- Balogh Margit – Gergely Jenő (1996): *Egyházak az újkori Magyarországon (1790-1792)*. História, MTA TTI, Budapest.
- Bényei Miklós (1994): *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Brickman, William W. (1972): Notae: Selected Bibliography on Church-State-School Relations in Historical, International, and Contemporary Perspectives. *Paedagogica Historica*, v12, n1, 158-165.
- Brickman, William W. (1978): Theoretical and Critical Perspectives on Educational History. *Paedagogica Historica*, v18 n1 42-83.

- Chisholm, L. (1996): A singular history? The development of German perspectives on the social analysis of education. *British Journal of Sociology of Education*, 17(2) / 197-211.
- Crook, David – McCulloch, Gary (2002): Comparative approaches to the history of education. *History of Education*, Volume 31, Number 5 / September 1.
- Eötvös József (1976): *Kultúra és nevelés*. Magyar Helikon, Budapest.
- Felkai László (1979.): *Eötvös József közoktatásiügyi tevékenysége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. OPKM, Budapest.
- Forray R. Katalin (1980): Az iskolázás terjedése. *Pedagógiai Szemle*, 11. 963-974.
- Forray R. Katalin (1988): *Társadalmunk és középiskolája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin (1992): A régió és a migráció szociológiai összefüggései. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai, Budapest.
- Gergely Jenő (1999): *A katolikus egyház története Magyarországon, 1919-1945*. 2. jav. kiad., Budapest, Pannonica, cop.
- Gerő András (1993): *Magyar polgárosodás*. Atlantisz, Budapest.
- Gerő András (1996): *Utódok kora*. Történeti tanulmányok, esszék. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Glatz Ferenc (1970): Az Akadémia két világháború közötti történetéhez. *Magyar Tudomány*, új folyam, 15. 4. sz. 873-880.
- Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Grosvenor, Ian – Lawn, Martin (2001): Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies. *History of Education*, Volume 30, Number 2/March 1, 105-108.
- Gyáni Gábor – Kövér György (2001): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Györgyi Zoltán (1991): A magyarországi mezőgazdasági szakképzés a századfordulótól a 40-es évekig. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Mezőgazdasági tulajdonviszonyok változása és a szakképzés*. OKI, Budapest
- Halász Gábor – Lukács Péter – Nagy Mária (1981): *Oktatáspolitikai és oktatásirányítás*. OKI, Budapest.
- Hanák Péter (1975): *Magyarország a Monarchiában*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth Attila (1990): Porosz hadsereg – porosz iskola? *Világosság*, 4.
- Horváth Márton (1988, főszerk.): *A magyar nevelés története I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1994, főszerk.): *A magyar nevelés története II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Pál (1989): *Tanszabadság Magyarországon*. Budapest.
- Husén, T. – Kogan, M. (1983): *Educational Policy and Educational Research*. London, Routledge.
- Huszár Tibor (1972): Az értelmiség szociális jellemzői és fogalma. *Valóság*, 2.
- Huszár Tibor. (1981, szerk.): *Értelmiségyszociológiai írások Magyarországon, 1900-1945*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Karády Viktor (1994): Felekezeti státus és iskolázási egyenlőtlenségek. In: *A tudománytól a tömegkultúráig*. Szerk.: Lackó Miklós, MTA Történettudományi Intézete, Budapest.
- Karády Viktor (1995): A középiskolai elitképzés első funkcióváltása Magyarországon. *Educatio*, 4.
- Karády Viktor (1997): *A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon*. Budapest.
- Karády Viktor (2000): Magyar kultúrfölény vagy etnokrata önámítás? Mire jók a dualista kor nemzetiségi statisztikái? *Educatio*, 9. 2. 239-252.
- Katus László (1979): A népesedés és a társadalmi szerkezet változásai. In: *Magyarország története 1848-1890*. Főszerk.: Kovács Endre, szerk.: Katus László. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Kelemen Elemér – Kardos József (1996, szerk.): *Ezer éves a magyar iskola*. Korona Kiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér (1994): *Hungarian history of education literature: 1991-1993*. Univ. Gent, Gent.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség*. OI-Új Mandátum, Budapest.
- Kéri Katalin (1997): *Mi a neveléstörténet? A diszciplína múltja, jelene és jövője*. [Mozaikok a nevelés történetéből II.], JPTE, Tanárképző Intézet, Pécs.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kiss Tamás, T. (1993): *A magyarországi kulturális minisztériumokról: 1867-1993*. Konferencia Központ és Szabadegyetem Alapítvány, Budapest.
- Kiss Tamás, T. (1998): *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években*. MMI – Mikszáth Kiadó, Budapest.
- Kiss Tamás, T. (1999): *Klebelsberg Kunó*. Új Mandátum, Budapest.
- Kogan M. (1971): *The Politics of Education Harmandsworth*. Penguin.
- Kogan M. (1975): *Educational policy Making*. Allen/Unwin, London.
- Konrád György – Szelényi Iván (1989): *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Kosáry Domokos (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kosáry Domokos (1996): Magyarország kultúrpolitikája az első világháború után. In: *Hat év a tudománypolitika szolgálatában*. Budapest.
- Kovács András (1988): Az asszimilációs dilemma. *Világosság*, 8-9.
- Kovács I. Gábor (1978): A közalkalmazottak fizetési helyzete. In: *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások*. Szerk.: Huszár Tibor, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1990): *Kié az iskola?* Budapest.
- Köte Sándor (1975): *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában, 1849-1918*. (Egyetemes Neveléstörténet, 43-46.), Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (2000): *A gazdasági válságtól a háborúig. A magyar felsőoktatás az 1930-as években*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (2000): *Klebelsberg felsőoktatási politikája*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Lengyel György (1993): *Multipozicionális gazdasági elit a két világháború között*. Budapest.
- Lipset, Seymour Martin (1995): *Homo Politicus*. Osiris, Budapest.
- Locke, M. (1974): *Power and Politics in School System*. Routledge, London.
- Lukács Péter: Színvonal és szelekció. *Educatio*, 1991.
- Mann Miklós (1982): *Trefort Ágoston élete és működése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest.
- Mann Miklós (1997): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. OPKM, Budapest.
- Mazsu János (1987-88): A magyarországi tisztviselő-értelmiségi réteg. *Történelmi Szemle*, 1.
- Mészáros István (1968): *A magyar nevelés története (1790-1849)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1989): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1991, szerk.): *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850-1948*. (A tantervelmélet forrásai, 14.), OKI, Budapest.
- Mészáros István (1993): *Magyar iskolatörténeti kronológia*. Veszprém.
- Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok, 996-1990*. 2. kiad., OPKM, Budapest.
- Mezei Gyula (1979): *A magyar közoktatásirányítás (különösen az iskolafelügyelet) fejlődésének történeti áttekintése*. ELTE, Budapest.
- Mills, C. W. (1970): *Hatalom, politika, technokraták*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

- Miru György (2000): *Schvarcz Gyula. Új Mandátum*, Budapest.
- Müller, Detlef K. – Ringer, Fritz – Simon, Brian [edited by] (1987): *The Rise of the modern educational system: structural change and social reproduction, 1870-1920* /Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press; Paris: Editions de la maison des sciences de l'homme.
- N. Szabó József (1998): Állami művelődéspolitikai az 1920-as években. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8.
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio (Társadalom és oktatás), Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *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.
- Nagy Péter Tibor (1995): A numerus clausus – hetvenöt év után. *Világosság*, 2., 72-80.
- Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna*. Új Mandátum, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- Nagyné Szegvári Katalin (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban, 1777-1918*. Budapest.
- Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 11.
- Richardson, William (1999): Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England Part I. 1945-72. *History of Education*, Volume 28, Number 1/March 1.
- Ringer, Fritz K. (1979): *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington – London.
- Romsics Ignác (2001): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest.
- Sáska Géza (1988): Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlata. *Magyar Pedagógia*, 4.
- Szabó Lajos (1996): *A középiskolai testnevelés a polgári Magyarországon*. Oktatástörténeti Füzetek 2. Adu Könyvkiadó, Pomáz.
- Szabó Miklós (1990): *Politikai kultúra Magyarországon, 1896-1986*. Medvetánc Könyvek, Budapest.
- Szabó Miklós (1995): *Múmiák öröksége*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Ottó (1965): *Köztisztviselők az ellenforradalmi rendszer társadalmi bázisában, 1920-1926*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Ottó (1994): Klebelsberg és Hóman. In: *Párhuzamos politikus portrék a XX. századi Magyarországról*. ELTE és MTT TT kiadványa, Budapest.
- Szőgi László (1999): Az európai egyetem funkcióváltozásai. *Magyar Felsőoktatás*, 9. 3. 32-35.
- Vörös Károly (1979): A művelődés. In: *Magyarország története 1848-1890*. Főszerk.: Kovács Endre, szerk.: Katus László. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vörös Károly (1989): Az oktatásügy reformja. *Magyar Tudomány*, 10-11.
- Weber, M. (1989): *A megértő szociológia alapvonalai*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Zibolen Endre (1986): Népoktatásügyünk az önkényuralom éveiben. *Magyar Pedagógia*, LXXXVI. évf. 1. sz. 77-106.