

F. O. RAMIREZ –  
J. BOLI  
P. V. MEYERS

ÁLLAM  
NÉPOKTATÁS  
TANÍTÓI HIVATÁS

7

OKTATÁS –  
SZOCIOLÓGIAI  
SOROZAT

ISKOLA  
MESTER

---

Megjelent

- 1 Halász Gábor: Munkáltatói racionalitás vagy oktatásügyi kontroll?, 1988
- 2 Bajomi Iván: Az oktatásügyi törvény társadalmi vitája, 1988
- 3 Darvas Péter: A szövetségi rendszer és az oktatáspolitikai az USA-ban, 1988
- 4 Margaret S. Archer: Az oktatási rendszer expanziója, 1988
- 5 Nagy Mária: Válság és változások az oktatáspolitikában, 1988
- 6 Pöcze Gábor: A hatos főirány – egy kudarc anatómiája, 1989
- 7 Állam, népoktatás, tanítók, 1989

**FRANCISCO O. RAMÍREZ—JOHN BOLI:**

**A NÉPOKTATÁS POLITIKAI MEGTEREMTÉSE:  
EURÓPAI KEZDETEK ÉS VILÁGMÉRETŰ INTÉZMÉNYESÜLÉS**

**PETER V. MEYERS:**

**ELEMI ISKOLAI TANÍTÓK A XIX. SZÁZADI FRANCIAORSZÁGBAN:  
PROFESSZIONALIZÁLÓDÁS KONFLIKTUSOKKAL**

**Oktatáskutató Intézet**

**Budapest, 1989**

7

Iskola

Mester

Oktatás-  
szociológiai  
sorozat

---

A Magyar Szociológiai Társaság oktatásszociológiai  
szakosztályának sorozata

Sorozatszerkesztő: Kozma Tamás

Szerkesztette: Bajomi Iván

ISBN 963 404 151 5

ISSN 0238-4892

KÉZIRAT GYANÁNT!

Felelős kiadó: Nagy József, az Oktatókutató Intézet főigazgatója

Terjedelem: 6,09 A/5 ív

Készült: az Oktatókutató Intézet sokszorosító üzemében

Felelős vezető: Babay Béláné

Engedélyszám: 17638 /1989.

Példányszám: 200

Munkaszám: 57 /1989

## TARTALOM

ELŐSZÓ . . . . .	5
Francisco O. Ramirez—John Boli:	
A NÉPOKTATÁS POLITIKAI MEGTEREMTÉSE: EURÓPAI KEZDETEK ÉS VILÁGMÉRETŰ INTÉZMÉNYESÜLÉS . . . . .	7
AZ ÁLLAM OKTATÁSI TÖREKVÉSEI 1900-IG: TÖRTÉNELMI VÁZLAT	
A kevésbé fejlett és kevésbé befolyásos országok . . . . .	11
Poroszország . . . . .	11
Ausztria . . . . .	12
Dánia és Svédország . . . . .	14
Olaszország . . . . .	16
Az uralkodó európai hatalmak: Franciaország és Anglia . . . . .	17
Franciaország . . . . .	18
Anglia . . . . .	20
A népoktatás politikai szerkezete: az európai kezdetek . . . . .	21
A nemzeti társadalom európai modellje . . . . .	23
Az európai modell átalakulása és fejlődése . . . . .	25
Reformáció és ellenreformáció . . . . .	25
A nemzeti államok kialakulása és az államközi kapcsolatok rendszere	27
A piacgazdaság kialakulása . . . . .	28
A népoktatás politikai megteremtése és a világméretű intézményesülése	29
Jegyzetek . . . . .	31
Bibliográfia . . . . .	34
Peter V. Meyers:	
ELEMI ISKOLAI TANÍTÓK A XIX. SZÁZADI FRANCIAORSZÁGBAN: PROFESSZIONALIZÁLÓDÁS KONFLIKTUSOKKAL . . . . .	41
A tanítók és az egyház . . . . .	42
A tanítók és a szülők . . . . .	46
A tanítók és az állam . . . . .	52
Jegyzetek . . . . .	60



## ELŐSZÓ

Az utóbbi években hazánkban is megnőtt az érdeklődés az oktatás és az állam, az oktatási rendszer és a politikai rendszer kapcsolatának a kérdései iránt. E kérdéskör történeti vizsgálódások nélkül nemigen közelíthető meg. Tágabb történeti perspektívában is elemeznünk kell, hogyan zajlott le az iskolák állami rendszerbe való szerveződése, hogyan épültek ki az oktatás feletti politikai ellenőrzés intézményei, milyen politikai erők játszottak szerepet a modern oktatási rendszerek kialakulásában. Az a két tanulmány, melyet az OPI „Értékelési Központ Közleményei” és az „IskolaMester” c. sorozatok közötti együttműködés keretében most közzé teszünk, ennek a kérdéskörnek a tanulmányozásához kíván segítséget nyújtani.

*Ramirez és Boli* tanulmánya azt a folyamatot mutatja be, melynek során a XIX. századi Európa államai egymással vetélkedve teremtették meg nemzeti oktatási rendszerüket. A szerzők azokat a politikai és kulturális kényszerítő erőket próbálják meg feltérképezni, melyek hatására kialakult a nemzetépítés valamennyi európai állam által osztott modellje, s amelyek e modell egyik fontos alkotóelemévé tették az egységes, kötelező és állami ellenőrzés alatt működő tömegoktatás kiépítését.

*Meyers* tanulmánya az oktatási rendszerek fejlődését meghatározó politikai erők egyik legjelentősebbikének, a nevelői szakmának kialakulását mutatja be a XIX. századi Franciaország példáján. A szerző azt kívánja bizonyítani, hogy a tanítás professzionalizálódása nem egyszerűen az oktatás modernizálódásának kísérőjelensége, hanem annak a küzdelemnek az eredménye, melyet egy társadalmi csoport a nagyobb elismerésért és önmeghatározása jogáért folytatott.

Azok a problémák, melyeket e két tanulmány elénk tár, noha a múlt században gyökereznek, ma újra érdekessé váltak. A nemzetek ma is sok szempontból hasonló kihívások előtt állnak, mint egy évszázaddal korábban: a lemaradás vagy felzárkózás sorskérdése nehezedik rájuk. Az a modernizációs kihívás, melynek tudatosodása társadalmi méretekben valójában csak napjainkban történik meg, bizonyos szempontból hasonló politikai válaszokat kíván, mint a XIX. század kihívása, sok szempontból azonban nagyon is eltérőeket. Az itt olvasható két tanulmány talán hozzájárulhat annak a megértéséhez, hogy e válaszadáson belül milyen szerepe lehet az oktatásra irányuló állami politikának, s annak átlátásához, hogy melyek e politika lehetőségei és korlátai.

Budapest, 1988. augusztus

Halász Gábor



## A NÉPOKTATÁS POLITIKAI MEGTEREMTÉSE: EURÓPAI KEZDETEK ÉS VILÁGMÉRETŰ INTÉZMÉNYESÜLÉS<sup>x</sup>

### Bevezetés

A XVIII. század végén és a XIX. század folyamán a nemzetállamok olyan népoktatási rendszereket hoztak létre, melyek rövidesen magukba fogadták gyermeknépeségük egészét. A népoktatás állami jóváhagyása, támogatása, finanszírozása és ellenőrzése először Nyugat-Európában alakult ki (Collins, 1977), majd később a nemzeti fejlődés világszerte intézményesült modelljének egyik legfontosabb jegye lett (Ramirez és Boli, 1982). Az oktatási rendszerek összehasonlításával foglalkozó irodalom mégis csaknem teljesen figyelmen kívül hagyja az állami oktatási rendszerek kialakulásának a társadalmi gyökereit (lásd Altbach, Arnove és Kelly, 1982; Kazamias, 1977; Eckstein és Noah, 1969), s így nem is vehet tudomást e sikeresen intézményesült társadalmi szintű újítás szociológiai jelentőségéről.

Tanulmányunkban a népoktatás állami rendszerének európai kezdeteit és világszerte végbement intézményesülését vizsgáljuk meg. Fő célkitűzésünk az, hogy számot adjunk róla, milyen érdekek kényszerítették a nemzetállamokat a népoktatás rendszerének a kialakítására és miképpen próbálták legitimálni azt. Nem célunk az, hogy az elemi iskolai beíratkozások korai expanzióját magyarázzuk, mivel ezzel a témával már számos érdekes tanulmány foglalkozik (pl. Craig és Spear, 1983)<sup>1/</sup>. Néhány tanulmány az oktatás és az állam kapcsolatának az eltéréseivel próbálja magyarázni az országok közötti különbségeket, például az oktatásirányítás centralizáltságának a mértékével (Archer, 1979), mi azonban figyelmünket inkább az állami oktatási rendszerek szervezeti jellegzetességeinek a hasonlóságaira összpontosítjuk. Ezek közül a következőket emeljük ki: a népoktatásra irányuló sajátos célok ideológiai elfogadása; azoknak a kötelező iskolabajárást előíró törvényeknek és alkotmánymódosításoknak a megosztása, amelyek kifejezésre juttatják az állam érdekeltségét a népoktatásban, valamint a nemzeti oktatásügyi minisztériumok és hivatalok létrehozása.

<sup>x</sup> The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. (*Sociology of Education*, 1987. január, Vol. 60., No.1., 2–17.pp.). Fordította: Pásztor György, az eredeti szöveggel egybevetette Halász Gábor.

Kiindulópontunk az a megállapítás, hogy az állami oktatásügyi érdekeltségnek a kialakulása nem tekinthető egyszerűen az iparosodó gazdaság szükségleteire, vagy az osztály- és státuszkonfliktusokra adott válasznak, de nem vezethető vissza a különböző országok fejlődésének egyedülálló történeti egybeesésére sem, vagyis olyan sajátosságokra, mint a központi bürokrácia megerősödése Poroszországban (Rosenberg, 1958), a forradalmak és a reakció Franciaországban (Gontard, 1976), a parasztság hatalma Svédországban (Warne, 1929) vagy a választójog kiterjesztése a dolgozó osztályokra Angliában (Jones, 1977).

Ezek a belső társadalmi tényezők valóban fontos szerepet játszottak a különböző állami oktatási rendszerek sajátosságainak a kialakításában. Mi azonban azt szeretnénk megtudni, hogy mi magyarázza az állami oktatás egyetemességét. Vajon miért fogadta el a hatalmas társadalmi és történelmi különbségek ellenére gyakorlatilag minden nyugat-európai állam Poroszországtól (1773) Belgiumig (1914) a „hosszú” XIX. század folyamán az állami népoktatás bevezetésének társadalmi szintű újítását.

Ahhoz, hogy értelmezni tudjuk ezt a jelenséget, figyelembe kell vennünk azt a tágabb kulturális és politikai összefüggésrendszert, amelyen belül e nemzetállamok tevékenykedtek. Ez nem teljesen új gondolat: *Cohen* (1970, 1979) azt állítja, hogy az államilag finanszírozott népoktatás csak egy olyan kulturális és politikai összefüggésrendszeren belül alakulhatott ki, melyre a nemzetállamok egymással való versengése volt jellemző.

*Reisner* (1922) ugyancsak azt állítja, hogy az oktatásba való állami beavatkozás az európai versenyfolyamatok eredménye. Magunk is e nézeteket kívánjuk alátámasztani néhány európai ország történelmi tapasztalatainak a számbavételével és a jelenség elméleti magyarázatával.

Nézetünk szerint az európai államok annak a törekvésnek a részeként kezdték támogatni, finanszírozni és ellenőrizni a népoktatást, amelynek célja az egységes nemzeti politikai rendszerek megteremtése volt. (Ringer, 1977; Bendix, 1964). Olyan politikai rendszert kívántak létrehozni, melyre az jellemző, hogy az egyének elsősorban a nemzettel azonosulnak, s azt feltételezték, hogy az állampolgárok általános bevonása a nemzet előtt álló feladatok megoldásába növelni fogja az állam erejét. Látni fogjuk, hogy gyakran egy-egy katonai vereség vagy a rivális államok ipari fejlődésével való lépéstartási kísérlet kudarcra ösztönözte az országokat arra, hogy az oktatáshoz, mint a nemzet újjáélesztésének az eszközhöz forduljanak és ezáltal próbálják elkerülni az államközi rendszerben elszenvedett hatalom- és presztizsesztét. Más esetekben, amikor egy nemzet az országok közötti versenyben az első helyre törekedett, de riválisai katonai szövetségekkel vagy gazdasági erőfeszítésekkel megpróbálták útját állni, akkor e nemzet a népoktatásban találta meg annak eszközét, hogy polgárait széleskörűen mozgósítsa és ezáltal biztosítson magának tartós sikert a nemzetek rendszerében. Az

efajta kihívások fontos ösztönzői voltak az oktatásba történő állami beavatkozásnak, nem utolsósorban azért, mert nehezítették a nemzeti haladással és sikerekkel az országon belül szembeszegülő tényezők helyzetét, ide értve az egyházi, állami vagy osztályszintű privilégiumokat és helyi autonómiákat (Ringer, 1977).

De miért kellett a nemzeti egység erősítéséhez és az országok közötti versenyben a nemzet sikerének biztosításához a népoktatást segítségül hívni? A korábbi korszakok vetélkedései és nemzeti integrációs válságai miért nem vezettek az államilag fenntartott népoktatás bevezetéséhez? Semmiképpen nem helyes az a feltételezés, hogy a népoktatás bevezetése olyan mértékben javította volna az adott nemzetállam pozícióját a többi országgal szemben, hogy ez utánpótlást váltott ki. Az oktatásban való állami érdekeltséget magának a népoktatásnak a politikai létrehozása formálta, vagyis az, hogy milyennek érzékelték ennek intézményi jellemzőit. Sokkal inkább ez formálta az állami érdekeltséget, mint az, hogy a kötelező népoktatás bevezetése ténylegesen milyen hatással volt a nemzetállamok rendszerére.<sup>2/</sup> Feladatunk tehát az, hogy megmagyarázzuk, miért lett az oktatásnak a tömegekre való kiterjesztése egy kötelező és államilag fenntartott rendszeren keresztül elfogadható és végsősoron elutasíthatatlan válasz a külső környezet kihívásaira.

Az általunk kialakított magyarázat két általános elgondolást tartalmaz.

1. Az európai nemzetállamok azért vezették be az állami oktatási rendszert, mivel ez a szervezeti stratégia volt az a cselekvési irány, amely leginkább konzisztens volt a nemzeti társadalom formálódó nyugat-európai modelljével. E modellt valóságdefiníciók olyan intézményesült együttesének tekintjük, amely egyfajta szimbolikus univerzumként működik (Berger és Luckman, 1966), vagyis amely bizonyos entitásokat, szervezeti formákat és cselekvési irányokat meghatározott jelentéssel és legitimitással ruház fel, míg másokat értelmetlennek és tarthatatlannak tüntet fel. Az időnként rendkívül erős ellenállás ellenére az iskola és az állam szorosabb összekapcsolását célul kitűző mozgalom egyre jobban érvényesült, mivel az állami oktatási rendszer egyre inkább olyan intézmény lett, amelyet egy nemzeti társadalomnak ki kell alakítania, ha kihívó és ellenséges körülményekkel kerül szembe. E körülményeket egyre gyakrabban nemcsak nemzeti válságként értelmezték, hanem egyben lehetőségnek is egy átfogóbb nemzetépítő szándék előtt. Ily módon a nemzetállam európai modellje, annak ellenére, hogy „az új szerűség taszító ereje” (Freeman, Carroll és Hannan, 1983) csökkentette a hatást, a XIX. század folyamán elősegítette az állami oktatási rendszerek létrehozását és sikeres működését. Ahogy a XX. század során tovább intézményesült ez a nemzetállam-modell, az új nemzetállam-jelöltek egyre inkább elfogadták azokat az elvárt oktatási célokat és szervezeti formákat, amelyek nemzetépítő terveik autentikusságát voltak hivatottak demonstrálni a nemzetállamok meglévő rendszerén belül (v.ö. Di Maggio és Powel, 1983; Meyer és Rowan, 1977).

2. A nemzetállamok európai modellje elsősorban az európai kultúra, politika és gazdaság három, sokat vitatott átalakulásának az eredményeként jött létre. Ezek a reformáció és az ellenreformáció, a nemzetállamok és az államközi rendszer kialakítása, valamint a piacgazdaság győzelme. Ezen átalakulások a tágabb környezetben létrehozták a nemzeti társadalomnak azt a modelljét, amely egyidőben hangsúlyozta egyfelől a szociális individuumban az elsőbbséget, másfelől az állam végső hatalmát és nemzeti felelősségét (Grew, 1984). Az állam és az iskola egységének a megteremtését mint nemzetépítő folyamatot ilyen értelemben a tágabb környezet kényszerítette az egyes államokra. Mivel a világ még manapság is az európai kísérletet tekinti követendő példának, a nemzetállam európai modellje maga is világszerte elfogadottá vált. Ezért az állami oktatási rendszer létrehozása intézményi imprativusszá vált a kortárs nemzetállamok számára is.

Dolgozatunk célja az, hogy ezeket az állami oktatási rendszerek létrejöttéről és intézményesüléséről szóló gondolatokat koherens magyarázattá fejlessze tovább. Először röviden megvizsgáljuk a történelmi dokumentumokat, a figyelmünket öt kevésbé fejlett európai országra – Poroszországra, Ausztriára, Dániára, Svédországra és Olaszországra – irányítva, majd áttekintjük az állam és iskola kapcsolatát a két legfejlettebb XIX. századi hatalom, Anglia és Franciaország esetében.<sup>3/</sup> Megmutatjuk, hogy az állami oktatási rendszer nem a legerősebb országokból származik, szemben azzal a széles körben elterjedt feltételezéssel, mely szerint az oktatásügyi innováció okvetlenül ezekben indul el és onnan szivárog le a kevésbé fejlett és gyengébb országokba. Éppen ellenkezőleg: a legbefolyásosabb államok voltak leginkább képesek ellenállni a tömegoktatás elterjedésének és tarthattak ki azok mellett a régebbi szervezeti formák mellett, amelyek az államközi rendszerben korábban elért sikereikhez társultak, még akkor is, ha ez az ellenállás hosszabb távon előnytelennek bizonyult számukra.

A dolgozat második része fejti ki részletesebben magyarázatunkat. Európára mint egészre koncentrálva öt olyan intézményesült legitimáló mítoszt különböztetünk meg, amelyek a nemzeti társadalmak európai modelljének az alapját képezik és amelyek az oktatásnak valamennyi gyermekre való kiterjesztését és az iskolák állami ellenőrzés alá helyezését igazolják. Ezután röviden tárgyaljuk még azokat a környezeti tényezőket, amelyek e legitimáló mítoszokat alakították, illetve megteremtették a nemzeti társadalomnak a XIX. században uralkodóvá vált modelljét.<sup>4/</sup>

Végezetül röviden tárgyaljuk azokat az összehasonlító kutatási eredményeket, amelyek érveink jelenkori relevanciáját illusztrálják, rámutatva arra, hogy a népoktatás politikai megalkotása világméretű intézményteremtő vállalkozás, amelyet a nemzeti társadalom világmodellje legitimál.

## AZ ÁLLAM OKTATÁSI TÖREKVÉSEI 1900-IG: TÖRTÉNELMI VÁZLAT

### *A kevésbé fejlett és kevésbé befolyásos országok*

A legelső általános és kötelező oktatást meghirdető rendelkezés 1619-ben a német Weimar államban jelent meg. (Thut és Adams, 1964). Más országokban, ahol szintén korán létrehoztak kötelező oktatást, a kötelezettség csak pontosan meghatározott személyek csoportjára vonatkozott, például a Japán Tokugawában a szamuráj katonai elitre (Dore, 1964). Történelmi áttekintésünket Poroszországgal kezdjük, ahol először ültették át a gyakorlatba széles körben a weimari törekvéseket. Az anyag tárgyalása során az egyes országok saját forrásain kívül Flor-nak (1983) a népoktatás és a kötelező oktatás kialakulásának a fázisait bemutató adataira támaszkodunk.

### *Poroszország*

A XVII. század során Anglia és az Egyesült Tartományok gyors gazdasági fejlődésnek indultak, míg a német tartományok stagnáltak (Cipolla, 1974). Ezen időszak alatt azonban a viszonylag jelentéktelen Brandenburgi Választófejedelemség Porosz állammá fejlődött, amely később kiindulópontja lett a német nemzeti állam 1871-ben befejeződött modernizálódásának (lásd Rosenberg 1958-as elemzését). Az 1700-as években Poroszország gyakorlatilag „állam volt nemzet nélkül” azaz erős és centralizált bürokráciája volt, amely ellenőrzése alatt tartotta a helyi érdekek által szétdarabolt politikai rendszert. A porosz kérdés abból állt, hogyan teremtsenek nemzetet, amely összhangban van államával.

Poroszország oktatásügyi fejlődésének a kiinduló időpontja 1716. Ekkor *I. Frigyes Vilmos* minden olyan gyerek számára, aki máshol nem tanult, kötelezővé tette a falusi iskolák látogatását. A „máshol nem tanult” kifejezés fontos: a rendelkezés nem az elit gyermekeit célozta, mivel nekik saját tanítójuk volt vagy gimnáziumba jártak. 1763-ban *II. (Nagy) Frigyes* megújította a kötelező oktatásra vonatkozó korábbi rendelkezést híres utasításában a „Falusi iskolákra vonatkozó általános szabályozás”-ban. Némli állami pénzügyi segítséget is nyújtott, amely szerény növekedést tett lehetővé a hivatalos oktatásban Poroszország némely részén.

Mi késztette *Nagy Frigyes* arra, hogy erőfeszítéseket tegyen az oktatás terén? *Marrott* és *Robertson* (1915) azt állítja, hogy *Frigyes*, aki a kormányzás katonai modelljét követte, az államilag irányított oktatáson keresztül kívánta egyesíteni Poroszor-

szágot. A gyerekeket arra nevelték, hogy inkább az állammal, annak céljaival és szellemével azonosuljanak, semmint a helyi politikai közösséggel (uradalmak, parasztközösségek, régiók, stb.) *Frigyes* rendeleteinek időzítése nagyon lényeges: a Hétéves Háború végén kerültek kibocsátásra, amelyben Poroszország és Anglia az újonnan szövetkezett Ausztriával és Franciaországgal küzdött. Bár Poroszország nyerte meg a háborút, a győzelem hatalmas költséggel, óriási emberveszteséggel, az államkincstár kiürülésével és a gazdaság letarolásával járt. Ráadásul Poroszországot továbbra is ellenséges országok vették körül. *Frigyes* súlyos nemzeti válsággal nézett szembe, főleg a német nemesek csökönő hajlíthatatlansága miatt, akik ellenezték, hogy koherens, területi alapon szerveződő nemzeti államot alakítson ki. Az oktatás az újjáépítés és a megújulás eszközévé vált.

Mindössze negyven évvel később Poroszország újra sok tekintetben hasonló tapasztalatokra tehetett szert, csak ez alkalommal a vesztes oldalon. *Napóleon* 1806-os győzelme Jénánál a porosz hadsereg felett elpusztította a hadsereg nagy részét és Poroszországot francia befolyásnak vetette alá. A megalázó Tilsiti Egyezmény, amelyet *Napóleon* kényszerített rá Poroszországra, erős nemzeti megújulási mozgalmat hívott életre, melynek céljait *Fichte* 1807-es berlini előadásai, a „Beszédek a német nemzet-hez” fogalmazták meg (Boyd és King, 1975).

*Fichte* hazaszeretetre szólította fel a német népet, melynek azonban előbb egységgé kellett válnia. Ennek egyik eszközeként az oktatást jelölte meg. Azt hirdette, hogy olyan általános, kötelező és állami irányítású oktatásra van szükség, amely megtanítja a németeket jó németté lenni és felkészíti őket mindazokra a – katonai, gazdasági vagy politikai – szerepekre, melyek szükségesek ahhoz, hogy hozzásegítsék a porosz államot a hatalom újbóli visszanyeréséhez (Marriott és Robertson, 1915).

A körülmények érettek voltak arra, hogy *Fichte* szavai hatni tudjanak. A Belügyminisztériumon belül szinte azonnal létrehozták az Oktatásügyi Hivatalt, 10 évvel később pedig Oktatásügyi Ügyosztály létesült a Vallásoktatási és Közegészségügyi Minisztériumban. 1817 és 1825 között *von Altenstein* báró vezetésével kiépült az állami oktatásügyi igazgatás (Rowlinson, 1974). Az iskolarendszer finanszírozására adókat vetettek ki és minden tartomány köteles volt helyi elemi és felső népiskolákat alapítani. Rövidesen állami feladat lett az elemi iskolai tanítói képzés kiadása és állami tanítóképzőket hoztak létre a képzés biztosítására (Reisner, 1922).

A porosz rendszer megtervezői között nem egy liberális reformer volt, a porosz hivatalnoki kar azonban rendkívül skeptikusan viszonyult a tömegek iskoláztatásának a fejlesztéséhez, különösen a klasszikus jellegű képzés kiterjesztéséhez. *Nagy Frigyes* világosan kifejezte az uralkodó érzést: „Nem teszünk jót sem az egyénnel, sem a társadalommal, ha a leendő polgárt társadalmi osztályának és hivatásának határain túl

képezzük, ha olyan műveltséget adunk neki, aminek nem látja semmi hasznát, ha olyan törekvéseket és igényeket ébresztünk benne, melyek valóra váltását sorsa nem teszi lehetővé.” (Idézi Reisner 1922, 143–144 oldal.) A társadalmi elkülönülés hangsúlyozása kéz a kézben haladt az oktatás és a vallás kölcsönös összekapcsolásával. 1848-ban, amikor egy tanítógyűlés Tivoliban (Berlin közelében) azt javasolta, hogy hozzanak létre világi oktatásügyi minisztériumot, a kormány válasza egyértelműen elutasító volt. A vallásoktatás fontosabb volt, mint a pedagógiai elmélet (Alexander, 1918). Két évvel a porosz-francia háború után azonban az egységesülő német állam megszüntette a papság hatalmát az iskolák felett. 1906-ban újjászervezték az elemi iskolák rendszerét úgy, hogy az államnak nagyobb és közvetlenebb felelőssége lett az iskolák finanszírozása terén (Anderson, 1970).

Az állam és az iskolák egységének a megteremtése sok szempontból a német nemzeti kísérlet egyedülálló sajátossága, e folyamat két jellegzetessége azonban túlmutat a német példán. Egyrészt az állam megpróbálta a tömegoktatást felhasználni arra, hogy egységesebb nemzeti polgárságot hozzon létre és így konszolidálja az állam hatalmát mind az országon belül, mind pedig a többi országhoz viszonyítva. úgy, ahogy ezt *Fichte* javasolta. Másrészt ezt az egységre való törekvést Poroszország pozíciójának az európai államok rendszerében való megingása idézte elő – vereség a franciáktól azok után, hogy Poroszországnak korábban sikerült fokozatosan növelnie nemzetközi befolyását. Poroszország érzekelte, hogy emelkedése az államok rendszerében elakadt. A válasz erre az állami irányítású oktatási rendszer létrehozása volt, s ezt a rendszert később gyakran idézték úgy, mint az államok versenyében elért porosz (német) siker fontos elemét.

### *Ausztria*

Az általános iskolakötelezettségről szól törvényt Ausztriában 1774-ben *Mária Terézia* uralkodása alatt fogadták el. Ez hű másolata volt a *Nagy Frigyes* által alkotott törvénynek és közvetlenül azután született, hogy feloszlatták a Jézus Társaságot, amely egészen addig a kezében tartotta Ausztria oktatásának nagy részét. (Papanek, 1962). Ez volt az első erőfeszítés arra, hogy az oktatást az államhoz kapcsolják, s ami kiváltotta: Ausztriának a Hétéves Háborúban (1756–1763) elszenvedett veresége volt. A nemzeti oktatási rendszer teljes kifejlődését akadályozta azonban az a reakciós politika, amely végigsöpört Ausztrián a Francia Forradalom és a napóleoni időszak után. Az oktatásban a jezsuiták 1814-es visszatérése volt a nyitánya a vallási megújulás korszakának, egy olyan időszakot követően, melyre az állami ellenőrzés volt jellemző. Az egyházi hatóságok ezután fokozatosan növelték oktatásügyi befolyásukat. Az állam 1855-ben konkordátumot írt alá a Pápával, amely az oktatás feletti ellenőrzést újra az Egyház kezébe adta.

Az állami oktatási rendszer létrehozásában a döntő fordulatot Ausztriában az 1866-ban bekövetkezett porosz győzelem idézte elő (Papanek, 1962). Az 1867-es alkotmány célja az osztrák kormány megreformálása és a nemzeti hatalom újjáélesztése volt. Ezen országépítő cél elérése érdekében az iskolákat szoros állami ellenőrzés alá helyezték. Az iskoláknak az egyháztól való teljes elválasztása a következő évben ment végbe. 1869-ben törvényt hoztak az iskolakötelezettségről. Az iskolák és az állam egyesítésére irányuló mozgalom kialakult annak ellenére, hogy a pápaság élénk ellenállást fejtett ki és az államilag irányított oktatást a modern kor gonosz melléktermékének kiáltotta ki.

Amíg Poroszország 1700 és 1870 között felfelé haladt az európai államok rendszerében, addig Ausztria ugyanezen az úton éppen ellenkező irányba tartott. A napóleoni háborúk Ausztriára és Poroszországra különböző módon hatottak. Poroszországban a katonai vereség és a politikai megaláztatások egyengették a közoktatás állami kézbe vételének az útját, Ausztriában viszont ugyanezek a tapasztalatok a hatalom szimbolikus alapja, az Egyház iránti elkötelezettség megújulása felé vezettek (Rokkan, 1980). A nemzeti állam megalkotásának útjára csak az vezette Ausztriát, hogy miután *Bismarck* sikeresen megosztotta a haldokló birodalmat, Ausztria a hatalmas és egységes Németországgal találta szemben magát. Ebben az időszakban (1867–68) a népoktatást az államhoz kapcsoló folyamat már nem különbözött nagymértékben attól, ahogy az Poroszországban végbement. A népoktatás kiépítése mindkét esetben azt szolgálta, hogy növekedjen a nemzet versenyképessége az államok rendszerében.

### *Dánia és Svédország*

Az első államilag irányított kötelező népoktatási rendszer létrehozásának az eredményét gyakran Dániának tulajdonítják (Bendix, 1964). *IV. Frigyes* már 1721-ben kísérletet tett iskolarendszer kiépítésére a királyi birtokokon, fia *VI. Krisztián* pedig kiterjesztette ezeket a törekvéseket egy igazi nemzeti rendszer kiépítése irányába. *Krisztián* azonban képtelen volt előteremteni az ehhez szükséges erőforrásokat, és így a kötelező oktatást elrendelő 1739-es királyi törvény alapvetően csak szimbolikus gesztus maradt, amely nem tudott érvényesülni a gyakorlatban (Earne, 1929).

Az áttörést az állam és az iskola kapcsolatában a *VI. Frigyes* által 1789-ben alapított Nagy Iskolabizottság létrehozása jelentette. A Bizottság egészen 1814-ig működött, amikor is az általa elkészített jelentés hatására elfogadták azt a törvényt, amely a modern dán iskolarendszer alapjait lefektette. A törvény 7 és 14 éves kor között kötelezte a gyermekeket az iskolák látogatására (Boje, Borup és Rützebeck, 1932).

Az állami iskolarendszer létrehozásának dániai kísérlete inkább az ausztriára, mint a poroszországra hasonlít. Kis területe ellenére Dánia a XVII. században az európai nagyhatalmak közé tartozott. 1800-ra azonban a Dán Birodalom kimúlása vitathatatlán tény lett, amit Norvégia 1809-es, Svédország javára történt elvesztése nagyon is jól szimbolizált. Dániában érett volt a helyzet arra, hogy felbukkanjon a nemzet saját *Fichtéje*, akit az ország egy pap, *N.F.S. Grundtvig* személyében meg is lelt: 1807 és 1814 között ő lett a fő szószólója annak, hogy az iskolázás eszköz lehet Dánia számára a szellemi és nemzeti erejének a visszaszerzésére (Wibaek, 1964). Az 1814-es törvény elfogadása után Dánia gyorsan haladt a nemzeti rendszer létrehozásának útján.

A svédországi oktatási rendszer kialakulására ugyancsak befolyással volt Svédország helyzetének a megváltozása az európai államok rendszerében. A XVII. században, *Gusztáv Adolf* uralkodása idején, Svédország fontos európai hatalomnak számított, de uralma csak rövid ideig tartott, mivel a Baltikum meghódításáért küzdő Poroszország, Anglia és Olaszország Svédországot és Dániát különféle szövetségekben az alsóbbrendű hatalmak közé szorította vissza. A XVIII. században néhány katonai vereség után Svédországnak komoly nehézségei támadtak, de az európai kulturában ekkor még nem alakultak ki azok a feltételek, amelyek szükségesek lettek volna egy olyan felhívás megfogalmazásához, amely a nemzet megmentése érdekében szorgalmazza fejlesztését. Így, bár a XIX. század előtt számos oktatással foglalkozó javaslat készült, a legtöbbet olyan újitó teológusok terjesztették elő, akik csak a vallásoktatással foglalkoztak. A XVIII. század közepén és végének liberális reformerei már olyan oktatási törvényeket terjesztettek elő, melyekkel az állam demokratizálását és Svédország elvesztett nagyhatalmi státuszának a visszaszerzését akarták elérni, de az arisztokrácia és a papság koalíciója, melynek tagjai féltek attól, hogy az oktatás a parasztságot lázadóvá teheti, legyőzte őket Riksdag-ban (Werne, 1929).

Svédország részvétele a Napóleoni Háborúkban további nehézségeket okozott: elveszítette Finnországot, amelyet Oroszország kapott meg 1809-ben, de vigasztalónként megkapta Norvégiát Dániától. Az ezt követő felkelés nyomán új alkotmányt fogadtak el. Később, 1810-ben a bizonytalanság és zűrzavar oda juttatta a svédeket, hogy Napóleon egyik tábornokát, *Jean Bernadotte*-ot hívták meg a trónra. Ugyanebben az időben a polgári liberálisok mozgalmat indítottak a népoktatás kiterjesztéséért, ettől remélve a nemzeti egység és célok megvalósítását. Szándékuk megbukott az arisztokrácia, a papság és az új király reakciós politikáján, valamint azon, hogy a parasztság nem kívánta viselni az új oktatási rendszer költségeit (Jansson, 1948).

A Napóleoni Háborúk végén Svédország a másodosztályú hatalmak között találta magát. Ez két dolgot eredményezett. Először is erőteljes mozgalom indult a kultúra újjáélesztésére, egyrészt az irodalomban, másrészt – és főleg itt – a népi vallási mozgalmakban. E mozgalom vezéralakja *Esaias Tegner*, Svédország legnagyobb költője

volt, aki (1830-as pálfordulásáig) erőteljesen támogatta a mindenkre kiterjedő elemi iskolai oktatás ügyét Svédország egyesítése és megerősítése céljából (Stomberg, 1931). Másodsor, az 1830-as és 1840-es években liberális reformhullám söpört végig Svédországon, amelyet főleg az ismétlődő francia forradalmak inspiráltak, és amelyet a polgári osztály növekvő hatalma miatt kevésbé akadályozott az arisztokrata reakció, mint bárhol másutt (Carlsson, és Rosén, 1961). 1842-ben a liberálisok elfogadtatták azt az iskolareform-törvényt, amely országszerte létrehozta az állami elemi iskolák rendszerét. A törvény elfogadását részben a svéd nemzet felemelésének vágya, részben a felismerés motiválta, hogy a modern piac-gazdaságnak művelt lakosságra van szüksége.

A svéd törekvések elsődleges modellje Dánia gyorsan fejlődő iskolarendszere volt, de gyakran hivatkoztak a porosz oktatás fejlődésére is. A következő évtizedekben további törvények követték az 1842. évi törvényt, amelyek az oktatást valóban általánossá tették. A svéd rendszer hatékonysága miatt más országok számára is modell lett.

Svédországban a Napóleoni Háborúk által előidézett válság nem azonnal hozta magával az állami oktatási rendszer létrehozását, noha voltak ilyen irányú törekvések. A svéd történelem ezen szakaszának részletes tanulmányozása azt mutatja, hogy a viszonylag erős és független parasztság ellenállása (összekapcsolódva a papság és az arisztokrácia szokásos szembenállásával) volt az a tényező, amely lassította az elmozdulást az állami oktatási rendszer kialakításának irányába. Mindenesetre a század közepén a svéd népoktatás rendszere már biztos alapokon nyugodott.

### *Olaszország*

Olaszország bonyolult eset. Az ország politikai sorsát a főbb európai hatalmak tartották kézben, s az egységes nemzetté válás viszonylag későn (1860-ban) következett be. Az észak-olasz államok gazdaságilag és politikailag sokkal fejlettebbek voltak, mint a déliek, és sokkal szorosabban kapcsolódtak az európai kultúrához és politikához. Így a függetlenségi és egyesülési törekvések főleg északról indultak el. Jellemző, hogy Észak-Olaszországban a francia mozgalmakat utánozták, de a politikai egységek nagy száma és az integráló nemzeti állam hiánya akadályozta, hogy itt ugyanezek a mozgalmak hatékonyan fejlődhessenek.

Az első komoly felhívás az állami irányítású iskolarendszer létrehozására 1796-ban következett be, amikor úgy tűnt, hogy Ausztria támadása Franciaország ellen elfojtja a Francia Forradalmat. Az olasz jakobinusok, francia elvarátaik javaslatára az oktatásra vetették magukat, mivel jó eszköznek tartották az emberek mozgósítására. Az egész országra kiterjedő, állami irányítású, világi oktatási rendszer kialakítását sürget-

ték (Woolf, 1979), de a különböző javaslatok – akárcsak maga az olasz forradalom – csak nagyon szerény eredményt hoztak.

A XIX. század első felében az olasz liberálisok és radikálisok akár reformokra, akár forradalomra szerveződtek, mindig vereséget szenvedtek a reakciós uralkodóktól, akik támogatást kaptak egy vagy több nagyhatalomtól, az oktatás szférájában pedig az örökké készenlétben lévő Egyháztól. Olaszország egyesítésére és függetlenné válására csak a Krimi Háború után nyílt lehetőség, amikor nyilvánvaló vált, hogy a korábban létrejött nagyhatalmi egyensúly felbillent (Woolf, 1979). A függetlenségi mozgalom hamarosan erőre kapott, és 1857-re felkelések, puccsok zajlottak le és polgárháború tombolt az országban. 1859-ben, a szélsőséges zűrzavar és a nemzeti létért és identitásért tomboló harcok időszakában fogadták el az oktatási törvényt Piemontban, *Gabrio Casati*, az első közoktatási miniszter előterjesztésében. A törvény létrehozta az oktatás teljes állami rendszerét az elemi iskolától az egyetemig és drasztikusan csökkentette az egyház szerepét (Tannenbaum, 1974). 1860 után a törvényt fokozatosan kiterjesztették az egyesített területekre és 1877-re kialakultak a kötelező közoktatás országos rendszerének törvényes keretei.

Olaszországban az oktatás iránti ideológiai elkötelezettség megjelenése és a szervezeti struktúra föllállítása közötti időeltolódás szokatlanul nagy volt. Ez az olasz állam alacsony hatékonyságával és széttöredezettségével függ össze, ami jellemző vonása volt csaknem egész történelme során. Így bár 1880-ra az oktatási rendszer az északi területek egy részén már hatékonyan működött, délen 1900 előtt alig épült ki. 1904-ben és 1911-ben központosító reformokra volt szükség ahhoz, hogy a rendszer igazán általános legyen ezen a területen is. (Tannenbaum, 1974). Az olasz elemi iskolai oktatás azonban még e reform-intézkedésekkel is viszonylag lassan fejlődött egészen a II. világháborút követő időszakig.

Az olasz fejlődés szemléletes példája annak, hogy az állam oktatásügyi törekvései megelőlegező jellegűek is lehetnek. A piemonti állam már a nemzeti egység megteremtése előtt igyekezett állami oktatási rendszert kiépíteni. Így Olaszország még csak úton volt afelé, hogy mint egységes entitás belépjen az európai államok rendszerébe, amikor az állami támogatású népoktatás kialakítását mér megkezdte. Poroszországhoz hasonlóan Olaszország is felfelé haladt az államok rendszerében, és az oktatásra úgy tekintettek, mint az olasz hatalom és presztizs növelésének az eszközére.

#### *Az uralkodó európai hatalmak: Franciaország és Anglia*

Az uralkodó hatalmak az 1850-ig tartó periódusban Franciaország és Anglia voltak. Franciaországban az ancien régime idején az oktatás főként a közép- és felsőbb osztá-

lyok számára szervezett és felekezeti kézben lévő középiskolai oktatást jelentette. A nép oktatása, amennyire ez létezett, a vallásoktatásra korlátozódott. Az iskolákat a katolikus egyház tartotta fenn, bár névleg a király fennhatósága alatt álltak. Az oktatás helyzete ebben a vonatkozásban teljesen hasonló volt Angliában: az *I. Erzsébet* idején elfogadott Elsőbbségi és Egyesítési Törvény értelmében (Thut és Adams, 1964) az összes egyházi ügy (ideértve az iskolákat is) állami fennhatóság alá került. Ténylegesen azonban ezek az oktatási intézmények magán szervezetekként tevékenykedtek és az állam csak kevésbé avatkozott a működésükbe. Tanulókörzönségük alapvetően az elit gyermekeiből toborzódott, míg a szegények oktatása még a XIX. század egy jó részében is a jótékonyasági szervezetekre hárult.

### *Franciaország*

Az állami irányítású kötelező elemi iskolai oktatás rendszerének létrehozására irányuló mozgalom Franciaországban előbb jött létre, mint Angliában. Az 1791-es alkotmány ingyenes, mindenkire kiterjedő közoktatási rendszer létrehozását helyezte kilátásba. Egy sor oktatásügyi reformjavaslat született – *Talleyrand* (1791), *Condorcet* (1792), *Le Pelletier de Saint Fargeau* (1793) – ezek azonban nem tudták átültetni az alkotmány előírását a szervezeti valóságba (Furet és Ozouf, 1977). A Forradalmat követő forradalom (reform) reakció ciklus viszonylag sokáig akadályozta az országos rendszer végleges kiépítését.

*Napóleon*, miután hatalomra került, tudatában volt az oktatás államosítása jelentőségének. 1805-ben a következőket írta: „...valamennyi politikai kérdés közül talán ez (az oktatás) a legfontosabb. Nem lehet szilárd alapú politikai államot létrehozni határozott alapelvekkel rendelkező tanítói testület nélkül. Ha a gyermek nem tanulja meg elég korán, hogy republikánus, monarchista, katolikus vagy szabadgondolkodó legyen, az állam nem képes nemzetet alkotni, hanem bizonytalan, mozgó alapokon fog nyugodni, örökös változásnak és felfordulásnak lesz kitéve”. (idézi: Reisner, 1922, 35.p.).

Ennél világosabban nem is lehetett volna megfogalmazni, hogy az oktatás miképpen kapcsolódik a nemzeti állam létrehozásához. A gyakorlatban azonban *Napóleon* elhanyagolta az elemi iskolai oktatást és helyette inkább a közép- és felsőoktatás fejlesztésére, különösen a liceumokra és a Grandes Écoles-okra koncentrált, mivel a hadsereg és a kormányzat működtetéséhez hatékony elite volt szüksége (Lynch, 1974). *Napóleon* még az európai társadalmak régebbi modellje szerint tevékenykedett – az ő idejében a népoktatás még nem vált ideológiai és társadalmi imperatívusszá. Ugy gondoljuk azonban, hogy ha az 1850-es években került volna hatalomra, sokkal nagyobb figyelmet fordított volna az alapsfokú oktatásra, mint azt 1800-ban tette

Napóleon veresége után az egyház visszanyerte oktatási ügyekben betöltött központi szerepét és befolyása csak 1830 után, *Lajos Fülöp* alkotmányos monarchiájának az idején kezdett újra csökkenni. Az első komoly próbálkozás az elemi iskolai oktatás országos rendszerének létrehozására egy 1833-ban elfogadott törvény volt. Az oktatási rendszer kialakítása, melyre befolyást gyakorolt a porosz oktatásról szóló *Cousin* féle jelentés, *Guizot* irányításával ment végbe (Gotard, 1976). Az általa készített tervezet iskolák alapítását helyezte kilátásba, a legkisebb falvak kivételével mindenütt, ezen felül javasolta a szegény települések segélyezését, tanítóképzők létrehozását országszerte, valamint a vallásoktatás önkéntes tevékenységgé tételét. Ezt a demokratizáló és szekularizáló irányt még egyszer megszakította a 1848-as forradalmat követő reakció és *Louis Napóleon* uralma 1852-ben. A reakció különösen az elemi iskolai tanítókat vette célba, mivel a leghangosabb politikai erőként ők követelték egész Franciaország területén az ingyenes, általános és kötelező oktatás bevezetését. Számos tanítót elbocsátottak és az egyház gyámkodása az oktatás felett újra megerősödött (Lynch, 1974). A ciklus végső szakasza a poroszoktól elszenvedett 1870-es megalázó vereség és az egy évvel később kikiáltott II. Köztársaság létrehozásával következett be. A nyilvános viták hamar a nemzeti megújulás eszközének tekintett alapfokú oktatásra irányultak. Ahogy egy azidőtájt népszerű mondás állította, a francia-porosz háborút „a porosz iskolamesterek nyerték meg” (Reisner, 1922). A francia iskolák politikai újraépítése hamarosan a III. Köztársaság jelképévé vált. 1881-re *Jules Ferry* közoktatásügyi miniszter közreműködésével általános, ingyenes és kötelező elemi iskolai rendszert hoztak létre és öt éven belül megvalósult az oktatás átfogó állami irányításának rendszere (Furet és Ozouf, 1977).

Franciaország az oktatás nemzetépítő lehetőségeinek meglehetősen tiszta példáját kínálja számunkra. Az a korai követelés, hogy az állam avatkozzék be az általános iskolai oktatásba, része volt a francia nemzeti politikai rendszer újjáépítésére irányuló törekvéseknek. A nemzeti állammal való azonosulást a Forradalom és a napóleoni háborúk alatt sikerült elérni, amikor Franciaország egész Nyugat- és Közép-Európával találta magát szemben. Gyakorlatilag ebben az időszakban találták fel Franciaországban azt a nemzeti érzésekre alapozott modern alkímiát, melynek révén a sok különböző egyén eggyé válik az állam érdekeivel és céljaival. A nacionalizmusnak az oktatásba való beleépülését azonban gyakran hátráltatta az a forradalom és reakció között történő hintázás, amely Franciaországban 1815 és 1870 között végbement. Az egységes Németországtól elszenvedett sorsdöntő vereségre volt szükség ahhoz, hogy Franciaország bevégezhesse nemzetépítő terveit, amely végülis a népoktatás nemzeti rendszerét eredményezte.

Angliának sikerült elkerülnie azokat az erőszakos forradalmi felkeléseket, amelyek Franciaországot a XVIII. és XIX. század folyamán megrázkódtatták. Az államilag támogatott népoktatás megvalósítására törekvő mozgalom kibontakozását legátolták Angliának a világ gazdaságban elért tengeri és kereskedelmi sikerei. Az oktatás magánkézben maradt és lassan fejlődött. Azok a klasszikus liberális korlátok, amelyek megátolták az oktatásba történő állami beavatkozást, Angliában tovább fennálltak, mint bárhol másutt. Így nem is meglepő, hogy az első próbálkozás, amely megkísérelt támogatást nyújtani az egyházi iskolákba járó tömegek számára, vereséget szenvedett a Lordok Házában (a *Whitehead*-törvény 1807-ben). Az önkéntesség alapelvét, amely az angol elitképző vallásos magániskolákat jellemezte, nem volt könnyű megdönteni, különösen annak a globális sikernek a fényében nem, amelyről azt gondolták, hogy éppen ezeknek az iskoláknak köszönhető (Jones, 1977). Bár ezek a felekezeti, főleg anglikán iskolák névleg a Korona fennhatósága alá tartoztak, gyakorlatilag nem volt állami „beleszólás” egészen 1833-ig.

Az 1833-as reform része volt annak a liberalizálási folyamatnak, amely megnyitotta a parlamentet az angol polgárság előtt. A reform egy állami segélyezési programra korlátozódott az olyan iskolák számára, melyeket az egyházhoz szorosan kapcsolódó országos önkéntes szervezetek tartottak fenn (Jones, 1977). Az anglikán oktatási társaság rövid idő alatt nonkomformista ellenlábasai fölé kerekedett, és megnövelte ellenőrzését a támogatások nagy része felett. Ennek hatására megállt az iskolák feletti állami ellenőrzés kiterjedése.

Az 1860-as évek eseményei azonban változtattak ezen a helyzeten. Először is, a további politikai reformok nyomán egyre tágabb választójogra tettek szert a dolgozó osztályok (1867). Az új liberális-munkáspárti szövetség határozottan kiállt a kötelező népoktatás mellett. A politikai szféra teljes demokratizálása elkerülhetetlennek látszott és az oktatást egyre inkább az alsóbb osztályok civilizálása eszközének tekintették „azért, hogy elkerüljék az anarchiát” (Robert Lowe kifejezése, idézi Jones, 1977, 50.p.), azaz hogy az alsóbb osztályok elsajátítsák a politikai arénában megkívánt viselkedést. Ez a gondolatnemet minden más országnál jellemzőbb volt Angliára, de fellelhető volt Franciaországban is (Furet és Ozouf, 1977).

Másodszor, Németország és az Egyesült Államok felemelkedése veszélyeztette Anglia ipari elsőbbségét. 1867-ben *Bismarck* Németország egyesítésére irányuló törekvéséből megszületett az Észak-német Szövetség, ami csak rövid állomás volt a teljesen egységes Németország megteremtése (1871) felé vezető úton. Németország tehát megvalósította felemelkedését a világhatalmak közé. Észak győzelme az amerikai polgárháborúban hasonlóképpen kihívást jelentett a britek világelsősége számára, mivel

elvágt a rendkívül előnyös kereskedelmi szálakat Anglia és a Dél között (Moore, 1966), és mert jelezte, hogy egy összetartóbb Egyesült Államok agresszívebb szerepet játszhat majd a világgazdaságban, különösen Dél-Amerikában. A brit uralmat érő fenyegetés köztudott volt otthon és külföldön egyaránt (Jones, 1977).

Az 1867-es párizsi világkiállításon világosan megfigyelhető volt a csökkenő brit önuralom, amikor az angol termékek kedvezőtlen megítélésben részesültek más országok termékeivel összehasonlítva. (Royal Society of Arts, 1867). A kiállítást sokan értelmezték úgy, mint az addig vitán felül álló angol fölény végét a termékek fejlesztése és előállítása terén. Ennek eredményeképpen megfogalmazódott az a követelés, hogy az oktatás egyrészt javítsa az angol mesterségbeli tudást, másrészt erősítse a nagyobb rendszerben folyó versenyhez szükséges nemzeti kohéziót. Az ezt követő 1870-es Elemi Iskolai Törvény (Forster) kötelezővé tette az iskolaépítést, de az iskolakötelezettség bevezetése ekkor még elmaradt. A kötelező oktatás bevezetésére csak egy évtizeddel később, 1902-ben került sor, amikor is mind Németország, mind az USA az ipari termelés számos területén már lehagyták Angliát (Temin, 1966). A kettős oktatási rendszert (egyházi és állami iskolák) egyesítették és az egyház szerepe gyakorlatilag véget ért. Bár az 1902-es törvény igen jelentős változásokat hozott néhány kérdésben (például az elemi és a középiskolai oktatást közös oktatási hatóság alá rendelte), de nem emelte az Oktatásügyi Tanácsot (Board of Education) országos minisztérium rangjára. Ehelyett a törvény létrehozta a helyi oktatásügyi hatóságok rendszerét, ezekre bízva az oktatás irányításának nagy részét. Anglia csak 1944-ben állított fel központi oktatásügyi hatóságként országos minisztériumot. Akkorra a brit gazdasági, politikai és katonai hatalom gyökeres visszaszorulása szembeötlővé vált és az Egyesült Államok emelkedett a világ vezető hatalma rangjára.

Anglia szemléletes példája annak, hogy milyen korlátai vannak a nemzeti társadalmak európai modellje által gyakorolt hatásnak. Mint vezető világhatalom Anglia inkább függetleníteni tudta magát a modelltől fakadó terhektől és kényszerektől, mint a kevésbé jelentős hatalmak. Az olyan kisebb jelentőségű országok, mint Dánia vagy Poroszország, amelyek nagymértékben integrálódtak az európai államok rendszerébe, sokkal inkább alkalmazkodtak a modellhez, azért, hogy legitimásukat megalapozva és lakosságukat mozgósítva a rendszerben folyó versenyben helyt tudjanak állni.

#### *A népoktatás politikai szerkezete: az európai kezdetek*

Miért alakultak ki az állami oktatási rendszerek a késői XVIII. és XIX. században Európa szerte? Rövid történelmi vázlatunk megmutatja, hogy az iparosodás szintjének, az osztályszerkezetnek és a politikai rendszerek számos változata ellenére az államhatalmat ért kihívásra adott ideológiai és szervezeti válaszok meglepően hasonlóak

A tipikus válasz a következő elemeket tartalmazta: a népoktatás nemzeti érdeké nyilvánítása, az oktatás törvényhozási úton történő kötelezővé tétele, állami oktatás-ügyi minisztérium vagy hivatal létrehozása és az állami fennhatóság kiterjesztése a már meglevő és az új iskolák felé.

Ahhoz, hogy megérthessük ezt a mindenütt egyforma választ, Európát egységes egésznek kell tekintenünk és mindenekelőtt azt az öt intézményesült legitimáló mítoszt kell megvizsgálnunk, melyeknek fontos szerepe volt az államilag fenntartott népoktatás kiépítésében. Ezután azt kell megnéznünk, hogyan formálta a nemzeti társadalom európai modelljét az európai társadalmi struktúra és a kultúra három nagy átalakulása: a reformáció és az ellenreformáció, a nemzeti államok és az államközi kapcsolatok rendszerének a kialakulása, végül a piacgazdaság kiépülése. Azt szeretnénk bizonyítani, hogy az európai államok egy olyan nemzetépítő tevékenység részeként hozták létre nemzeti oktatási rendszerüket, melyet a tágabb környezet, az államok közötti versengés kényszerített rájuk. Az állami oktatási rendszer létrehozása ésszerű, sőt parancsoló szervezeti feladat volt, amit a nemzeti társadalom uralkodó modellje legitimizált. Maga a modell azokból a fontos változásokból nőtt ki, melyeket az alábbiakban fogunk vizsgálni. Az 1. ábra a népoktatás politikai megteremtésének sematikus vázlatát mutatja.

### *A nyugat-európai népoktatás politikai megteremtésének intézményi jegyei*

a nemzetállam és az államközi rendszer intézményesülése

reformáció és  
ellenreformáció

a piacgazdaság kibővülése

a nemzeti társadalom európai modelljének elemei

1. az egyén mítosza
2. az egyének összességeként felfogott állam mítosza
3. a haladás mítosza (nemzeti és egyéni)
4. a szocializáció és az életciklus folytonosságának mítosza
5. a nemzet őrzőjeként felfogott állam mítosza

állami oktatási rendszer, mint a nemzet mozgósításának eszköze

1. ábra

Azokból a legitimáló mítoszokból, amelyek a modern korban keletkeztek és intézményesültek Nyugat-Európában, ötnek van elsőrendű fontossága abban, hogy a népoktatás az államhatalmat ért külső kihívásokra adott válaszok szükségszerű részévé vált. Ezek a mítoszok a következők: 1. az egyén, 2. az egyénekből álló társadalomként felfogott nemzet, 3. a haladás, 4. a felnőttkori jellem kulcsaként felfogott gyermekkori szocializáció, 5. a nemzet védelmezőjeként és a haladás biztosítékaként felfogott állam.

A XIX. századra az egyén vált a cselekvés elsődleges egységévé és a társadalomban létező értékek alapvető forrásává, s ezzel a korábbi korok eredeti korporatív egységei (család, klán, régió) helyébe lépett. Az egyén elsőségéhez szorosan kapcsolódott a nemzetnek egyének összeségéként való meghatározása. A nemzet többé nem volt azonos az uralkodó háztartásával vagy az uralkodó családokkal. Ennél fogva a nemzeti fejlődés előfeltételévé vált az egyéni fejlődés; a nemzet újjászületése megkövetelte az egyén újjászületését. A nemzeti és az egyéni fejlődést olyan célként határozták meg, amely ténylegesen megvalósíthatónak látszott. A jobb jövő elérésébe vetett bizalom állt a haladás mítoszának a középpontjában (Nisbet, 1980; Ferraroti, 1985). Ez az ideológia vezetett a következő nemzedék – a gyermekek – szerepének erőteljes hangsúlyozásához.

Míg a nemzeti fejlődés az egyén fejlődésétől függött, az egyéné a gyermekkori tapasztalatok függvénye volt. Ez a vélekedés a személyiség folytonosságát feltételezte az egész életcikluson keresztül („a gyermek a felnőtt atyja”), továbbá a gyermek alakíthatóságát és a gyermek fejlődésébe történő külső beavatkozás hatékonyságát. Mindezt a szocializáció elméletének XVIII. századi felfedezéseként is leírták már (Sommerville, 1982).

Ezek az egymással összefüggő mítoszok a gyermek fejlődését összekapcsolták a nemzet érdekeivel. Azt sugallták, hogy a jó viselkedésű, lojális és tevékeny felnőttek válnak, akik együtt egy jobb, erősebb és fejlettebb nemzeti társadalmat hoznak létre. Ezért volt fontos, hogy a gyermekeket következetesen helyes irány szocializáló befolyásnak vessék alá, hogy ily módon a helyes értékek fejlődjenek ki bennük.

E feladat ellátását úgy tekintették, mint a társadalmi rend fenntartásának folyamatát (Dreeben, 1969). A népoktatástól lényegében ugyanazt várták, mint amit az állam nélküli társadalmakban a beavatási szertartás teljesít (Van Gennep, 1960). A haladás mítosza azonban egy lényeges módosítást is tartalmazott. A népoktatás kibontakozó rendszerének nemcsak az volt a feladata, hogy megőrizze a társadalom rendjét, hanem az is, hogy új nemzeti társadalmat teremtsen, azaz tegye lehetővé a hala-

dást. Ezt várták az új ember „teremtésétől”. A népoktatás feladata, eltérően a beavatási szertartástól, amely csak egy általános konzerváló funkciót töltött be, az egészség és a haladás megvalósítása volt.<sup>5/</sup>

Melyik szervezetnek kellene magára vállalnia a gyermek szocializálásának a felelősségét? A gyerek jóléte azelőtt a család hatáskörébe tartozott és csupán néhány esetben (pl. rendkívül nagy szegénység vagy elhagyás) az elismert egyházakra. Ha azonban a gyerekek jóléte a nemzeti érdekekhez kapcsolódik, felmerül a kérdés: melyik szervezet jogosult leginkább arra, hogy fennhatóságot gyakoroljon a nemzet tulajdona felett (lásd Swanson, 1971). A nemzeti társadalom európai modellje ezt a jogot az államra ruházta. A nemzeti érdek egyre inkább azonossá vált a nemzeti állam érdekével: valójában az utóbbitól várták, hogy tartalmat adjon és irányt mutasson a nemzeti érdeknek (Grew, 1984). Miután úgy vélték, hogy a nemzet jólétét befolyásolja az, hogy milyen jellemet alakítanak ki a nemzet gyermekeiben, az államtól azt várták, hogy szerepet vállaljon a gyermekek szocializálásában.

Az állam és az iskolák közötti kapcsolat létrejötté és megerősödése azután vált érzékelhetővé, hogy ezek a mítoszok intézményesültek az európai társadalomban. Ezek a mítoszok magyarázatot adnak arra is, hogy miért gondolták a különböző katonai, politikai és gazdasági visszaeséseket követően, hogy a válságból csak a nemzet újjáélesztésével vagy előrevivő nemzetépítéssel lehet kikerülni. A progresszív jövőorientáltságból következett, hogy a nemzeti újjáélesztési elképzelések gyakran egy hatékonyabb iskolarendszer kialakítását célozták meg. Mivel a nemzet átruházta a felelősséget az államra, az állam és az iskola egybeforrasztása elkerülhetetlenül a nemzet újjászületési mozgalmak velejárója lett. A népoktatás állami rendszerének a létrehozása tehát a nemzetépítő és társadalomfejlesztő, illetve a tömegek homogenizálását célzó programok bevett stratégiájává vált. (Marshall, 1948; Bendix, 1964, 1978; Collins, 1977, 1979).<sup>6/</sup>

Ha a nemzeti társadalmak európai modelljéből indulunk ki, könnyebb megértenünk az oktatás feletti állami kontroll fokozására irányuló kitartó követelést. A XIX. századot ábrázolták már úgy, mint a „gyermek évszázadát” (Sommerville, 1982; Hughes és Klemm, 1907) és úgy is mint a „nacionalizmus korszakát” (Kohn, 1962). Ez a két látszólag össze nem illő jellemzés valójában kiegészíti egymást. Egy francia republikánus, *La Chalotais* 1763-ban mondott beszédében a lényegre tapintott rá: „Fenntartom magamnak a jogot, hogy a nemzet számára olyan oktatást követeljek, amely kizárólag és csakis az államtól függ, mivel alapvetően ehhez tartozik, mivel minden nemzetnek elidegeníthetetlen és sérthetetlen joga, hogy oktassa tagjait és végül mivel az állam gyermekeit kizárólag az állam képviselői taníthatják” (idézi Bendix, 1964. 110.o.).

Ez a felfogás teljesen általánossá vált a XIX. századi Európában, s ezzel egyidőben az oktatás egyházi irányítását szinte mindenütt tűz alá vették. A népoktatás nemzeti oktatássá lett és az állami irányítás vált a szabállyá. Napjainkban, ha hasonló modellből indulunk ki, könnyen megérthetjük, hogy miért vezetnek a sztenderdizált matematika vagy „science” tesztek eredményeinek a különbségei nemzeti oktatási bizottságok létrehozásához és olyan felrázást szolgáló frázisokhoz, mint az „egy nemzet veszélyben” (National Commission on Excellence in Education, 1983).

### *Az európai modell átalakulása és fejlődése*

Az intézményesült valóságdefiníciók gyakran az emberek köznapai tapasztalataiban gyökereznek (Berger és Luckman, 1966). A nemzeti társadalom európai modellje kifejezésre juttatta és törvénybe iktatta azokat a tapasztalatokat, amelyek a politika, a kultúra és a gazdaság három fontos területének az átalakulásához kapcsolódtak. A következőkben ezeknek a komplex és egymással összefüggő változásoknak a hatásait fejtjük ki. E hatások annyira sokfélék, hogy bármelyikük kiemelése csak bizonyos fokú önkényesség árán lehetséges.

### *Reformáció és ellenreformáció*

A reformáció és az ellenreformáció hozzájárulása az állam és az iskola egységének a megeremtéséhez három szinten történt. Először is, a reformmozgalom fennmaradása a katolikus egyház kulturális hegemoniájának a hanyatlását indította el Európában. A világi hatalmak már nem érezték magukat kényszerítve arra, hogy legitimitásukat az egyházi áldásban keressék. A vallási mozgalmak kölcsönösen lejárátták egymást („Róma szajhája”, „Protestáns pogány”), így meggyengült monopóliumuk a legitimációs szimbólumok felett. Ez tette lehetővé, hogy a világi hatalmak legitimitásuk hirdetésénél teljesen kikerüljék a vallási kinyilatkoztatásokat. A reformáció és ellenreformáció így megnövelte a nemzeti államok hatalmát lakosságuk felett és legitimálta az államok rendszerének (és az ezt alkotó államoknak) a hatalmát az európai társadalom mint egész felett, világi pótlékot állítva a mindent átfogó Egyház helyébe. A vallási konfliktusok így határozottan elősegítették a politikai fejlődést és végső soron előidézték annak az intézményesült mítosznak a kialakulását, miszerint az állam a nemzet védelmezője.

A vallási mozgalmak második fontos hatása ontológiai jellegű volt. A protestánsok hangsúlyozták, hogy az üdvözülés csak Istennel való személyes kapcsolaton keresztül lehetséges és ez megerősítette az egyén elsődleges státuszát és tekintélyét. Bár az indi-

vidualizmusnak már a középkori Európában is megvoltak a gyökerei (Morris, 1972), az egyén jelentőségét a reformáció még inkább kihangsúlyozta (Weber, 1958). Az oktatás ehhez való kapcsolódását könnyű megadni: az egyén üdvözülése megköveteli a bizalmas viszonyt Isten szavával, így az igazi kereszténységhez nélkülözhetetlen az írni-olvasni tudás (v.ö. Bagley, 1937). A reformerek sok energiát fordítottak arra, hogy nemzeti nyelvre fordítsák le a Bibliát, s így minden ember számára hozzáférhetővé tegyék (Bainton, 1956). A nagyszámú publikáció, a különböző pamflettek és vallási értekezések hirtelen széles kör számára biztosítottak olvasnivalót, ami ösztönözte az írás-olvasás tanulását (Cipolla, 1969).

A vallási mozgalmak harmadik következménye a gyermekkori szocializáció iránti érdeklődés növekedése volt, aminek nyomán elkezdődött a gyerekeknek szánt olvasókönyvek és prédikációs könyvek termelése (Jolibert, 1981). A puritánok jól ismert sztereotípiát félretéve ezek a korai művek egyértelműen progresszívnek tekinthetők. A gyermekkorról alkotott korai nézeteket, melyek a teljes közömbösségtől odáig terjedtek, hogy a gyermekkori ártatlanságot mint valami törékeny árucikket oltalmazni kell a világ támadásaitól, később optimistább nézetek váltották fel, melyek szerint a gyerekeknek velük született adottságuk a jóra való képesség, amit megfelelő neveléssel lehet kifejleszteni.

A katolikus ellentámadás főképp a protestáns szemléletmódban rejlő individualizmust és szocializációs ideológiák vette célba (Sonmerville, 1982; Aries, 1962). Az ellenreformáció zászlóvivője a Jézus Társaság volt, amely alapító okiratában (1540) elkötelezte magát a gyermekek oktatása mellett. Emellett a jezsuita pedagógia korábban elképzelhetetlen módon hangsúlyozta az egyéni tanulás és jellemformálás jelentőségét (Durkheim, 1937; Jolibert, 1981). A jezsuiták és a többi „gyermekcentrikus” vallási rend, mint a Notre-Dame Rend (1628) és a Keresztény Iskolák Testvérisége (1684) nem csupán a külső szabályoknak és rítusoknak való engedelmességre fordítottak figyelmet, hanem az egyes gyermekek belső állapotára is.

Összegezve: a reform- és ellenreform-mozgalmak olyan mítoszokat termeltek ki, amelyek legitimálták az egyének elsőbbségét, a gyermekkor és a gyermekkori szocializáció jelentőségét, és az állam megnövekedett hatalmát. Az Egyház mindent átfogó hatalma erősen lecsökkent, s a helyébe jóval inkább körülhatárolt társadalmi entitások legitimítása és hatalma lépett, így különösen az egyéné és a felemelkedő nemzeti államé. Mind az egyén, mind a nemzeti állam a korábbinál sokkal inkább „cselekvőképessé” vált és az egyének mozgósítása az állam égisze alatt a haladás-mítosz követésének legitim eszközévé lett.

Számos újabb, a nyugat-európai nemzetállamok keletkezésével és fejlődésével foglalkozó tanulmány (pl. Lubasz, 1964; Anderson, 1974; Rilly, 1975) segít megértenünk az államépítés előtt tornyosuló akadályokat. Nyilvánvaló, hogy a kezdeti államépítő törekvések legfőbb akadályozója az Egyház mindent átható hatalma és befolyása volt (Tierney, 1964). Ezer évvel Róma bukása után még mindig az Egyház volt a leghatalmasabb szervezet Európában (Strayer, 1970). Az Egyház termelte és monopolizálta a legitimációnak azokat a szimbólumait, melyek az európai civilizáció kereteit összefogták. Ebben a helyzetben a világi hatalmaknak azok az erőfeszítései, melyek arra irányultak, hogy maguknak szerezzék meg a végső igazság elmondásának a jogát, elkerülhetetlenül kudarcra voltak ítélve. A XV. és XVI. század vallásháborúi, azáltal, hogy meggyengítették az Egyház hatalmát és csökkentették erőforrásait, segítették az államok ilyen irányú törekvéseit.

A kialakuló állami struktúra nem jelent tökéletes szembefordulást az egyházi hatalommal. Az államszervezet kialakítását nagymértékben segítette az egyházi igazgatásnak és az egyházi hatalom isteni eredetének a példája (Meyer, 1980). Az abszolút monarchiák hatalmi céljai a korábbi egyházi hatalom világi másolatát jelentették (pl. az isten kegyelméből való hatalom doktrínája). A XIX. században az államok ezt a „nemzet” nevében történő uralkodásra módosították. Ez igazolta hatalmukat (Bendix, 1978; Dyson, 1980), ugyanakkor figyelembe vette az egyén jogait – a reformáció és a felvilágosodás örökségét. A XIX. századi nemzetállam tehát kialakulásától kezdve magán viselte egyrészt az egyházi hatalom, másrészt a reformáció és ellenreformáció történelmi jegyeit.

A nemzetállamokat ugyancsak erősen befolyásolta Európa kialakuló politikai karaktere, vagyis az az európai államrendszer, amely egy európai politikai centrum hiányában kezdett kikristályosodni. A vallásháborúk az egyház és a Habsburg-dinasztia hatalmának csökkenéséhez vezettek, ám a XVII. és XVIII. század vezető hatalmai nem tudtak kialakítani olyan politikai centrumot, amely körül Európa integrálódhatott volna. Európa úgy vesztette el laza integrációjának korábbi bázisát a római kereszténységet, hogy nem lépett ennek a helyébe semmilyen világi helyettesítő.

Európa azonban nem süllyedt teljes anarchiába, melyben az egyes országok akadálytalanul ugranak egymás torkának. Ehelyett a politikai struktúra új formája jött létre: az államközi kapcsolatok rendszere, olyan szereplőkkel, intézményesült szabályokkal, egyezményekkel és megállapodásokkal, amelyek érvényre juttatták a kialakuló nemzetállamok szuverinitását és szervezeti struktúráját (Ruggie, 1983) és hatalmas kényszerítő erőt jelentettek az államok viselkedésére (v.ö. Krasner, 1983; Thoma és

Myer, 1986). Az államközi kapcsolatok rendszere az „Isten kegyelméből való uralkodás” ideológiájára épülő központosított monarchiák laza csoportosulásából fejlődött az egymással kölcsönösen függőségben levő nemzetállamok olyan együttesévé, melyben a „nemzet” lett az állami cselekedetek legfőbb igazolójává. A létrejövő rendszer minden egyes államot ellátott az államépítés receptjével, az országok vezetőit pedig a nemzeti érdeket kifejező, többé-kevésbé egyforma szótárral. Ennek következtében a XIX. századtól kezdve az államok céljai és szerkezete egymáshoz meglepően hasonlókká váltak (Boli-Bennett, 1979; Grew, 1984). Az államilag irányított nemzetépítő folyamatnak egységes jellemzője lett a tömegek átformálása a nemzet állampolgáraivá. Az állam az általa fenntartott népoktatást használta fel eme politikai cél elérése érdekében (Boli és Ramirez, 1982).

### *A piacgazdaság kialakulása*

Ezekhez a vallási és politikai változásokhoz kapcsolódva a „hosszú” XVI. században fontos változás történt az európai termelő tevékenység társadalmi megszervezésében is. Ezt a változást a társadalmilag szabályozott gazdaság elmúlásaként és a piaci társadalom kialakulásaként írták le (Polányi, 1944), illetve újabban az európai kapitalista gazdaság megszerveződéséneként (Wallerstein, 1974). A piacgazdaság nagymértékben megnövelte az állam pénzügyi hatalmát, lehetővé téve a kereskedelmi tevékenységek megadóztatását (Lubasz, 1964). Változások történtek a törvényekben és az intézményekben is: létrejöttek a szerződéskötéseket szabályozó törvények, kiszélesedett a magántulajdonon alapuló viszonyok köre és kialakult a munkaerőpiac, amely megszabadította a parasztokat a hagyományos jobbágyság jelentette kényszerektől és védelemtől, a haszonbérleti megállapodásoktól stb. Mindezeket a változtatásokat elősegítették és meggyorsították a korábban tárgyalt vallási mozgalmakkal társult individualizálódási folyamatok. Európa gazdasági szervezete növekvő mértékben ruházta fel az egyént azzal a hatalommal, hogy irányítsa saját termelői tevékenységét és kötelezettséggel, hogy anyagilag támogassa az államot. A gazdaságilag integrálódó Európán belül az egyes államok versenyhelyzetbe kerültek, ezért az állami hatóságok számára központi kérdéssé vált az állampolgárok lojalitása és gazdasági hatékonysága.

Elhhez kapcsolódó fejlemény volt, hogy a jól képzett polgári osztályok belépése hivatásos ügyintézőként az állami bürokráciába (Fischer és Lundgreen, 1975; Rosenberg, 1958) a világi oktatás felértékelődéséhez vezetett. A XIX. század folyamán, az európai társadalmak polgáriásodásával (Ellul, 1967), az oktatás jelentősége mint a foglalkozási sikerek és társadalmi mobilitás általános eszköze nagymértékben intézményesült.<sup>71</sup> Ily módon olyan társadalmi és gazdasági ideológia jött létre, amely támogat-  
ta a mindenkire kiterjedő oktatást, és amely kiegészítette a nemzeti haladást szolgáló

állami oktatás politikai ideológiáját. Bár a haladás ezen „emberi tőke” elmélete, amely elősegítette az állam és az iskola közötti kapcsolat kiépülését, a polgárság körében keletkezett, a polgári osztályok a késő XIX. században már harcoltak az oktatás kiterjesztése ellen (Archer, 1979; Moraze, 1957). A polgárság gazdasági sikerei azonban oly mértékben segítették elő az állam szervezeti és gazdaságteremtő hatalmát, hogy nem voltak már képesek leállítani az általános közoktatás megteremtése felé taftó haladást. Az állami oktatás kiterjesztése így legalább annyira nem várt következménye volt a polgárság sikerének, mint ahogy az állam és az iskola közötti kezdeti kapcsolatok kialakulása is váratlan hatása volt a reformáció győzelmének.

### *A népoktatás politikai megteremtése és a világméretű intézményesülése*

A világ a XX. században, bár gazdaságilag integrálódott, politikailag decentralizált maradt. Ahogy azonban ezt már említettük, a világállam hiánya nem azonos az olyan világméretű megállapodások és konvenciók hiányával, amelyek legitimálják a társadalmi fejlődés bizonyos formáit és aláaknáznak másokat. Az elmúlt évszázad fejlődésének kiemelkedő vonása volt a nemzetállamok hatalmának, valamint az egyének polgári, politikai és társadalmi jogainak drámai növekedése (Boli-Bennett, 1981). A nemzeti államok és az egyének a világkultúrában belül erősen intézményesült entitásokká váltak, melyek az állampolgárság intézményen keresztül kapcsolódnak egymáshoz. Az állampolgárság intézményének ugyanakkor feltétele az intézményesült és kiterjedt állami oktatási rendszer.

Igy a nemzetállamok európai modellje olyan világmodellé alakult át, mely befolyásolja az államok és társadalmak viselkedését. Megvalósult a világ intézményi kereteinek kiterjedése minden területre és emberre, és ez szabványosította a társadalmi lét, a célok és az értékek alapvető paramétereit szerte a világon. Bár a kulturális különbségek továbbra is fennállnak a nemzeti társadalmak között, általánosan elfogadottá vált, hogy az embereknek nemzeti egységekbe kell tömörülniük; hogy ezeket az egységeket államoknak kell irányítaniuk; hogy a gazdasági fejlődés és a társadalmi igazságosság olyan megvalósítható célok, amelyek az emberiség legmagasabb rendű értékeihez kapcsolódnak; hogy az államnak központi szerepet kell játszania a társadalmak életében, ha azok el akarják érni e célokat; és hogy egy kiterjedt állami oktatási rendszer alapvető feltétele az egyén és a nemzet előrejutásának. Mindezek következtében a világrendszer alegységeit alkotó nemzetállamok számára egyre elképzelhetetlenebb, hogy a világmodellől eltérő módon szerveződjenek.

Ugy gondoljuk, hogy a nemzeti társadalmak ezen világmodellje segíti a következő kutatási eredmények alaposabb megértését:

1. Az újabban függetlenné váló államok gyorsabban hoznak létre oktatási minisztériumokat (Adams és Farrel, 1967) és fogadnak el a kötelező oktatást elrendelő törvényeket (Ramirez és Boli, 1982), ami jelzi az állam és az iskola gyorsabb egybeolvadását.<sup>8/</sup>

2. Az államok egyre nagyobb szerepet vállalnak a tömegoktatás finanszírozásában (Inkeles és Sirowy, 1983) a felvételi politika, a tanterv és a vizsgarendszer szabályozásában (Ramirez és Rubinson, 1979).<sup>9/</sup>

3. A II. világháború befejezése óta gyakorlatilag minden országban gyorsan nőtt az elemi iskolai beiratkozások száma tekintet nélkül a gazdasági forrásokra vagy a politikai struktúrára (Meyer és munkatársai, 1977). A beiratkozások száma az állami iskolákban gyorsabban nőtt, mint a magániskolákban (Világbank, 1980).

4. A nemzeti és az egyéni fejlődés vált a népoktatás leginkább legitim célkitűzésévé (Fiala és Gordon, 1986), és ezzel a státuszkülönbségek fenntartásának szándéka, az ősi kulturális értékek megőrzése és a helyi vagy csoportérdekek védelme; vagyis a korábbi társadalmi modellek fejlődését motiváló célkitűzések helyébe lépett. A nemzeti fejlődés hangsúlyozása világosan megmutatkozik az oktatáspolitikai deklarációkban (Inkeles és Sirowy, 1983). Az egyén elsőbbsége, tekintet nélkül az osztály- vagy nemkülönbségekre, mindenekelőtt a komprehenzív oktatás csaknem általános elterjedésében és a nők részarányának óriási növekedésében mutatkozott meg (Craig, 1981).

5. Az egyén oktatáson alapuló szocializációjának a mennyisége és minősége megnőtt. Ez megmutatkozik a kötelező oktatás átlagos időtartamának az emelkedésében (Williamson és Fleming, 1977) és a tanuló/tanár arány általános csökkenésében, amely az individualizáltabb oktatás melletti elkötelezettséget mutatja (Inkeles és Sirowy, 1983).

6. Az oktatási reformok alkalmazása válaszként a nemzeti hatalmat ért kihívásokra vagy az országnak az államközi kapcsolatokban élvezett presztízse növelése érdekében tovább intézményesült. Gondoljunk arra a reformhullámra, amely az USA-ban következett be a szovjet szputnyik fellövését követően, vagy újabban a Japántól való növekvő félelem miatt. Más fejlett országok is alkalmaznak oktatási reformokat a nemzeti megújulási stratégiájuk részeként, válaszul az országot ért katonai és ipari kihívásokra. A kevésbé fejlett országok ugyancsak lelkesen tekintenek az oktatásra úgy, mint nemzetépítő törekvések egyik fő elemére (Coleman, 1965), persze inkább azért, hogy a nagyobb rendszeren belül legitimásra tegyenek szert, s nem azért, hogy vezető pozícióba kerüljenek.

Ez a nézőpont azt is segít megértenünk, hogy bizonyos államok – nevezetesen a XIX. századi Anglia és a XX. századi Egyesült Államok – miért nem folyamodtak

a politikai mozgósítás eszközeként felfogott népoktatáshoz. Ezek az országok uralkodó világhatalmakként könnyebben szembeszegülhettek a nemzet mozgósításának bevett modelljével. Megszokott dolog, hogy csak a hatalom csúcsán lévők térhetnek el kockázat nélkül a szabályoktól. Láthatjuk azonban, hogy miután Anglia az I. világháborút követően elveszítette a világ első hatalmának szerepét, maga is alkalmazkodni kezdett az oktatásfejlesztés állami irányítású modelljéhez. Várható, hogy az elkövetkező évtizedekben hasonló változás fog végbemenni az USA-ban is, ahogy világhatalmi elsőbbsége egyre inkább kétségessé válik.

A kisebb hatalommal rendelkező országoknak a népoktatás iránti nemzeti elkötelezettsége természetesen sokkal inkább kapcsolódik a világmodellhez. Ezt az elkötelezettséget támogatják az olyan transznacionális szervezetek is, mint az ENSZ vagy a Világbank. Nem lényeges, hogy a nemzeti társadalmak sorába belépni kívánó jelölt mennyire szegény vagy megosztott: a világ felé a népoktatás eltökélt megvalósítójaként kell mutatkoznia, amely biztosítani kívánja a népoktatás formális elérhetőségét minden polgára számára, az oktatás céljait pedig a nemzeti fejlődésben és az egyes egyének fejlesztésében kell megjelölnie. Az ideális állampolgár/dolgozó előállítása igen előkelő helyen szerepel a nemzeti tervek között, s az emberi tőke pallérozásának és szétosztásának a folyamatáért elsősorban a nemzeti államot tekintik felelősnek. A nemzeti társadalom európai modellje olyan mélyen intézményesült világmodellként, hogy többé nincs már szükség a XIX. század jellegzetes válságaira ahhoz, hogy állam és iskola egysége megvalósuljon. Ehelyett az állammá válás folyamata önmagában is elég annak előidézésére, hogy az új független államok erőforrásaik igen nagy részét egy kötelező, világi közoktatási rendszer kialakítására fordítsák. Ahogy a világmodell változik, várható hogy az állam oktatásügyi szerepe is módosul, a belátható időn belül azonban nehéz olyan feltételeket elképzelni (hacsak nem gondolunk valami óriási katasztrófára), melyek miatt az egyéni és nemzeti fejlődést szolgáló állami szocializációs rendszer pozíciója lényegesen meggyengülhetne.

### *Jegyzetek*

1. Bizonyos mértékig az oktatás állami ellenőrzésének a problémájára is alkalmazhatók azok az általánosabb érvek, amelyek eredetileg az oktatási rendszer expanziójának a magyarázatául szolgáltak. Ezek a következőkre vezették vissza az expanzió elindulását: az ipari és városi fejlődés szintjei és módjai (Katz, 1968), az osztály- és státuszcsoporthoz tartozók konfliktustípusai és -szintjei (Collins, 1979; Bowles és Gintis, 1976), a kormányzati rendszerek típusai (Bendix, 1964), stb.

2. Köszönettel tartozunk annak a meg nem nevezett bírálónknak, aki azt javasolta, hogy explicit módon fogalmazzuk meg: az államnak a népoktatásban való érdekelttségét nem a népoktatás tényleges hatásai, hanem ennek vélt intézményi jellemzői ösztönözték.
3. Két szempont indokolja, hogy mellőztük az anyagban az USA-t: (1) az USA nagyon sokáig csak kevésbé integrálódott az államközi rendszerbe, így az államközi rendszernek az államilag támogatott oktatást serkentő szerepét a XIX. századi USA példáján nem lehet szemléltetni; (2) számos ok miatt a központi állam viszonylag csekély szerepet játszott az USA oktatásában. Ha ennek az oktatási rendszernek a természetét akarjuk megérteni, egy másik magyarázathoz kell fordulnunk (lásd Boli, Ramirez és Meyer nagyon eredeti magyarázatát, 1985). Okfejtésük azonban meglehetősen jól alkalmazható a háború utáni USA-ra. Lásd a 6. számú lábjegyzetet is.
4. Az olyan kifejezések, mint az „intézményesült valóságdefiníciók”, illetve az „intézményesült legitimáló mítoszok” ezen dolgozatunkban felcserélhetők, bár tisztában vagyunk a legitimációs folyamat kognitív és normatív dimenziói közötti különbözőséggel. A legitimáció fogalmának részletesebb magyarázatához, amely azt hangsúlyozza, hogy a tudás és az értékek egyaránt társadalmilag megkonstruáltak, lásd Berger és Luckman (1966, 92–128.o.).
5. A társadalmi rendre és a kulturális újratermelésre vonatkozó elméletek egyaránt úgy tartják, hogy a népoktatás csupán általános konzerváló szerepet tölt be a társadalomban (lásd Dreeben, 1969; Bourdieu és Passeron, 1970). A társadalmi rend elméletének funkcionista orientációja jól ismert, de Archer (megjelenés alatt) meggyőzően állítja, hogy ugyanez az elemző megközelítés jellemzi a kulturális újratermelés elméleteit. A társadalmi rend elméletekben a népoktatás „funkciói” a társadalmi rend fenntartására irányulnak, míg a kulturális újratermelés elméleteknél az elit hatalmát vagy az osztály uralmának a megőrzésére. Másutt már kifejtettük azokat az elméleti hiányosságokat és bizonyítási problémákat, amelyek ezen két fő irányzatot, valamint a népoktatás elterjedésének kritikai funkcionista magyarázatát jellemzik (Boli és munkatársai, 1985). Elegendő itt megemlíteni, hogy történelmileg a társadalmi rend és az osztályhatalom fenntartható olyan elnyomó és kirekesztő mechanizmusokon keresztül is, amelyek különböznek a népoktatás jellegzetesen univerzalisztikus, politikailag korportatív és fejlődésorientált modelljétől.
6. Az Egyesült Államokban a népoktatás történelmi okok miatt inkább kapcsolódott a nemzeti karakter ideológiájához mint az állam szervezetéhez (Tyack, 1966). A népoktatás kialakulása sokkal inkább a populista mozgalmaknak (Meyer és munkatársai, 1979) és az etnikai csoportok közötti státuszversengésnek a követ-

kezménye, mint állami direktívák eredménye (lásd még Richardson, 1986). A decentralizált amerikai állam sajátosságaival számos újabb elemzés foglalkozik (Skocpol, 1980; Robinson, 1986). Figyelemreméltó, hogy a Polgárháború után az állam növelte szerepét az oktatásban, azért, hogy megkísérelje a Délt a nemzeti politikába integrálni (Bullock, 1970). Az állam aktivitása az oktatásban az utóbbi időben szintén fokozódott. Ami az ideológiát illeti, az amerikai állami oktatási rendszer ugyanabba az irányba fejlődött, mint a többi országban, de a kapcsolódás szintje szervezetiileg továbbra is viszonylag laza.

7. Véleményünk szerint a státusz-konfliktus elméletek (pl. Collins, 1979) helyesen írják le, hogy a különféle csoportok miképpen próbálják meg az oktatási rendszert felhasználni arra, hogy értékeiket megerősítsék, a tagjaikat előre juttassák, uralkodó pozíciójukat megtartsák vagy az uralkodó elitet harcra hívják. Ez a nézőpont azonban nem magyarázza meg, hogyan intézményesült a népoktatás: miközben feltételezi, hogy az oktatás szférája a csoport-versengések és a társadalmi kontroll folyamatok fontos helyszíne, nyitva hagyja azt a kérdést, hogy miképpen is történt e szféra politikai létrehozása, vagyis hogyan alakult ki a népoktatás mindenki által osztott jelentése és értéke. Jelen tanulmányunk ezzel szemben oly módon vizsgálja a népoktatás intézményesülését, hogy azokat a legitimáló mítoszokat veszi szemügyre, melyek a népoktatás kifejlődését elősegítették, illetve azokat a nagyhorderejű változásokat követi nyomon, amelyek e mítoszok kialakulásában szerepet játszottak. Ily módon megvilágítják azokat a feltételeket, melyek következtében az oktatás szférája a versenyfolyamatok szférája lett. Igaz, mi a nemzetállamok között és nem a nemzetállamokon belüli versenyt emeljük ki, mivel az irodalom nagyrésze csak az utóbbiak tanulmányozására szorítkozik.
8. A függetlenség időpontjára vonatkozó adatokhoz lásd: Banks (1975); a kötelező oktatásra vonatkozó törvényekhez: a World Survey of Education Handbooks (UNESCO, 1955–71) és Flora (1983).
9. A tömegoktatás állami ellenőrzéséről lásd: World Survey of Education. Az állami irányítás monopóliumát az oktatás felett hét fokozatú skálán kódolták. Több mint száz országot csoportosítottak ennek az indexnek az alapján.

### *Bibliográfia*

- Adams, Don, and Joseph P. Farrel. 1967. *Education and Social Development*. Syracuse: Center for Development Education, Syracuse University.
- Alexander, Thomas. 1918. *The Prussian Elementary Schools*, New York: Macmillan.
- Altbach, Philip, Robert Arnove, and Gail Kelley. 1982. *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Anderson, Eugene N. 1970. „The Prussian Volksschule in the Nineteenth Century.” Pp. 261–79 in *Entstehung und Wandel der Modernen Gesellschaft*, edited by Gerharc A. Ritter. Berlin: de Gruyter.
- Anderson, Perry. 1974. *Lineages of the Absolutist State*. London: New Left Books.
- Archer, Margaret S. 1979. *Social Origins of Educational Systems*. Beverly Hills: Sage
- , In press. „The Neglect of the Educational System by Bernstein and Bourdieu.” *European Journal of Sociology*.
- Ariès, Philippe. 1962. *Centuries of Childhood*. New York: Vintage.
- Bagley, William C. 1937. *A Century of the Universal School*. New York: Macmillan.
- Baiton, Roland H. 1956. *The Reformation of the Sixteenth Century*. Boston: Beacon.
- Banks, Arthur S. 1975. *Cross-National Time Series Data Archive*. Binghamton: Center for Comparative Political Research. SUNY-Binghamton.
- Bendix, Reinhard, 1964. *Nation Building and Citizenship*. New York: Wiley.
- , 1978. *Kings or People: Power and the Mandate to Rule*. Berkeley: University of California Press.
- Berger, Peter, Brigitte Berger, and Hansfried Kellner. 1973. *The Homeless Mind*. New York: Random House.
- Berger, Peter, and Thomas Luckman. 1966. *The Social Construction of Reality*. Garden City, NY: Doubleday.
- Boje, Andreas, Ernest Borup, and Holger Rützebeck. 1932. *Education in Denmark*. London: Oxford University Press.
- Boli, John, Francisco O. Ramirez, and John W. Meyer. 1985. „Explaining the Origins and Expansion of Mass Education.” *Comparative Education Review* 29: 145–70.

- Boli-Bennett, John. 1979. „The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions, 1870–1970.” Pp. 222–37 in *National Development and the World System*, edited by John W. Meyer and Michael T. Hannan. Chicago: University of Chicago Press.
- . 1981. „Human Rights or State Expansion? Cross-national Definitions of Constitutional Rights, 1870–1970.” Pp. 173–93 in *Global Human Rights: Public Policies, Comparative Measures, and NGO Strategies*, edited by Ved Nanda, James Scarritt, and George Shepard. Boulder: Westview.
- Bourdieu, Pierre, and J.-C. Passeron. 1970. *La Reproduction*. Paris: Editions de Minut.
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Boyd, William, and Edmund J. King. 1975. *The History of Western Education*. 1 lth ed. London: Adam and Charles Black.
- Bullock. Henry Allen. 1970. *A History of Negro Education in the South*. New York Praeger.
- Carlsson. Sten, and Jerker Rosén. 1961. *Svensk Historia*, Vol. 2: Tiden Efter 1718. Stockholm: Svenska Bokförlaget.
- Cipolla, Carlo M. 1969. *Literacy and Development in the West*. Harmondsworth: Penguin.
- . 1974. „Introduction.” Pp. 7–13 in *Fontana Economic History of Europe*, Vol. 4: The Sixteenth and Seventeenth Centuries. Glasgow: Collins.
- Cohen, Yehudi. 1970. „Schools and Cilizational System.” Pp. 55–147 in *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems*, edited by Josphe Fischer. Scranton, PA: International Textbook.
- . 1979. „The State System, Schooling, and Cognitive and Motivational Patterns.” Pp. 103–40 in *Social Forces and Schooling*, edited by Nobuo Shimahara and Adam Scrupski. New York: McKay.
- Coleman, James S. 1965. *Education and Political Development*. Princeton: Princeton University Press.
- Collins, Randall. 1977. „Some Comparative Principles of Educational Stratification.” *Harvard Educational Review* 47:1–27.
- . 1979. *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.

- Craig, John. 1981. „The Expansion of Education.” *Review of Research in Education* 9:151–210.
- Craig, John, and Norman Spear. 1983. „Explaining Educational Expansion: An Agenda for Historical Research.” Pp. 133–60 in *The Sociology of Educational Expansion: Take-Off, Growth, and Inflation in Educational Systems*, edited by Margaret S. Archer. Beverly Hills: Sage.
- Cubberley, Ellwood P. 1920. *Readings in the History of Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- DiMaggio, Paul J., and Walter W. Powell. 1983. „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields.” *American Sociological Review* 49:147–60.
- Dore, Ronald. 1964. *Education in Tokugawa Japan*. Berkeley: University of California Press.
- Dreeben, Robert. 1969. *On What is Learned in School*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Durkheim, Emile. 1937. *L'Évolution pédagogique en France*. 2 vols. Paris: Felix Alcan.
- Dyson, K. 1980. *The State Tradition in Western Europe*. New York: Oxford University Press.
- Eckstein, Max, and Hans Noah. 1969. *Scientific Investigations in Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Ellul, Jacques. 1967. *Métamorphose du bourgeois*. Paris: Calmann-Levy.
- Ferraroti, Franco. 1985. *The Myth of Inevitable Progress*. Westport, CT: Greenwood.
- Fiala, Robert, and Audri Gordon. 1986. „Educational Ideology and the World Educational Revolution. 1950–1970.” Unpublished paper, Department of Sociology, University of New Mexico.
- Fischer, Wolfram, and Peter Lundgreen. 1975. „The Recruitment and Training of Administrative and Technical Personnel.” Pp. 456–561 in *The Formation of National States in Western Europe*, edited by Charles Tilly. Princeton University Press.
- Flora, Peter. 1983. *State, Economy, and Society in Western Europe, 1815–1975*. 2 vols. Frankfurt: Campus Verlag.
- Freeman, John, Glenn R. Carroll, and Michael T. Hannan. 1983. „The Liability of Newness: Age Dependency in Organizational Death Rates.” *American Sociological Review* 49:692–710.

- Furet, Francois, and Jacques Ozouf. 1977. *Lire et écrire: L'Alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris: Editions de Minuit.
- Gontard, Maurice. 1976. *Les Ecoles primaires de la France bourgeoise (1833–1875)*. 2d ed. Toulouse: Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique.
- Grew, Raxmond. 1984. „The Nineteenth Century European State.” Pp. 83–120 in *Statemaking and Social Movements: Essays in History and Theory*, edited by Charles Birght and Susan Harding. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hughes, James, and L.R. Klemm. 1907. *Progress of Education in the Century*. Toronto: Linscott.
- Inkeles, Alex, and Larry Sirowy. 1983. „Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems.” *Social Forces* 62:303–34.
- Jansson, Göte, 1948. *Tegner och Politiken* Uppsala: Almquist and Wiksells.
- Jolibert, Bernard. 1981. *L'Enfance au XVII<sup>e</sup> siècle*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Jones, Donald K. 1977. *The Making of the Education System, 1851–81*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Katz, Mishael B. 1968. *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kazamias, Andreas, M., ed. 1977. „The State of the Art” (Special issue). *Comparative Education Reviess* 21 (2, 3).
- Kohn, Hans. 1962. *The Age of Nationalism*. New York: Harper and Row.
- Krasner, Steven D. 1983. *International Regimes*. Ithaca: Cornell University Press.
- Lubasz, Heinz. 1964. *The Development of the Modern State*. New York: Macmillan.
- Lynch, James. 1974. „Myth and Reality in the History of French Education.” Pp. 1–19 in *The History of Education in Europe*, edited by T.G. Cook. London: Methuen.
- Marriott, J.A.R., and G. Grand Robertson. 1915. *The Evolution of Prussia*. London: Oxford University Press.
- Marshall, T.H. 1948. *Citizenship and Social Class*. New York: Doubleday.
- Meyer, John W. 1980. „The World Polity and the Authority of the Nation-State.” Pp. 109–37 in *Studies of the Modern World-System*, edited by Albert J. Bergesen. New York: Academic Press.

- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, Richard Robinson, and John Boli-Bennett. 1977. „The World Educational Revolution, 1950–1970.” *Sociology of Education* 50:242–58.
- Meyer, John W., and Brian Rowan. 1977. „Institutionalized Organization: Formal Structure as Myth and Ritual.” *American Journal of Sociology* 83:340–63.
- Meyer, John W., David Tyack, Joane P. Nagel, and Audri Gordon. 1979. „Public Education as Nation-Building in America.” *American Journal of Sociology* 85:978–86.
- Moore, Barrington. 1966. *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World*. Boston: Beacon.
- Moraze, Charles. 1957. *Les Bourgeois Conquérannts, XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Armand Colin.
- Morris, Colin. 1972. *The Discovery of the Individual, 1050–1200*. London: SPCK.
- National Commission on Excellence in Education. 1983. *A Nation at Risk*. Washington, DC: National Commission on Excellence in Education.
- Nisbet, Robert. 1980. *History of the Idea of Progress*. New York: Basic Books.
- Papanek, Ernst. 1962. *The Austrian School Reform*. Westport, CT: Greenwood.
- Polanyi, Karl. 1944. *The Great Transformation*. Boston: Beacon.
- Ramirez, Francisco O., and John Boli. 1982. „Global Patterns of Educational Institutionalization.” Pp. 15–38 in *Comparative Education*, edited by Philip Altbach, Robert Arnove, and Gail Kelley. New York: Macmillan.
- Ramirez, Francisco, O., and Richard Robinson. 1979. „Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education.” Pp. 72–84 in *National Development and the World System*, edited by John W. Meyer and Michael T. Hannan. Chicago: University of Chicago Press.
- Reisner, Edward. 1922. *Nationalism and Education Since 1789*. New York: Macmillan.
- Richardson, John. 1986. „Historical Sequences and the Origins of Common Schooling in the American States.” Pp. 35–63 in *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by John Richardson. New York: Greenwood.
- Ringer, Fritz K. 1977. *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington: Indiana University Press.

- Rokkan, Stein. 1980. „Territories, Centres, and Peripheries: Toward a Geoethnic-Geoeconomic-Geopolitical Model of Differentiation Within Western Europe.” Pp. 163–204 in *Center and Periphery: Spatial Variation in Politics*, edited by J. Gothmann. Beverly Hills: Sage.
- Rosenberg, Hans. 1958. *Bureaucracy, Aristocracy, and Autocracy: The Prussian Experience, 1660–1815*. Boston: Beacon.
- Rowlinson, William. 1974. „German Education in a European Context.” Pp. 21–35 in *The History of Education in Europe*, edited by T.G. Cook. London: Methuen.
- Royal Society of Arts. 1867. *Reports of Artisans Selected by a Committee Appointed by the Council of the Society of Arts to Visit the Paris Universal Exhibition, 1867*. London: Bell and Daldy.
- Rubinson, Richard. 1986. „Class Formation and Schooling in the United States.” *American Journal of Sociology*, forthcoming.
- Ruggie, John G. 1983. „Continuity and Transformation in the World Polity: Toward a Neorealist Synthesis.” *World Politics* 36:261–85.
- Skocpol, Theda. 1980. „Political Response to Capitalist Crisis: Neo-Marxist Theories of the State and the Case of the New Deal.” *Politics and Society* 10:155–201.
- Sommerville, John. 1982. *The Rise and Fall of Childhood*. Beverly Hills: Sage.
- Stomberg, Andrew W. 1931. *A History of Sweden*. New York: Macmillan.
- Strayer, Joseph. 1970. *On the Medieval Origins of the Modern State*. Princeton: Princeton University Press.
- Swanson, Guy. 1971. „An Organizational Analysis of Collectivities.” *American Sociological Review* 36:607–23.
- Tannenbaum, Edward R. 1974. „Education.” Pp. 231–53 in *Modern Italy: A Topical History Since 1861*, edited by Edward R. Tannenbaum and Emiliana P. Noether. New York: New York University Press.
- Temin, Peter. 1966. „The Relative Decline of the Steel Industry, 1880–1913.” Pp. 140–55 in *Industrialization in Two Systems: Essays in Honor of Alexander Gerschenkron*, edited by H. Rosovsky. New York: Wiley.
- Thomas, George M., and John W. Meyer. 1986. „The Expansion of the State.” *Annual Review of Sociology* 10, in press.

- Thut, I.N., and Don Adams. 1964. *Educational Patterns in Contemporary Societies*. New York: McGraw-Hill.
- Tierney, Brian. 1964. *The Crisis of Church and State, 1050–1300*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Tilly, Charles. 1975. *The Formation of National States in Western Europe*. Princeton: Princeton University Press.
- Tyack, David. 1966. „Forming the National Characters.” *Harvard Educational Review* 36:29–41.
- UNESCO. 1955–71. *World Survey of Education Handbook*. 5. vols. Geneva: United Nations.
- Van Gennep, Arnold. 1960. *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vibaek, Jens. 1964. *Danmarks Historie, Volume 10: Reform og Fallit, 1784–1830*. Copenhagen: Politikens Forlag.
- Wallerstein, Immanuel. 1974. *The Modern World System*. Vol.1. New York: Academic Press.
- Warna, Albin. 1929. *Till Folkskolans Förhistoria i Sverige*. Stockholm: Svanska Kyrkand Diakonistyrelsens Bokförlag.
- Weber, Max. 1958. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Translated by Talcott Parsons. New York: Scribner's.
- Williamson, J.B., and J.J. Fleming. 1977. „Convergence Theory and the Social Welfare Sector: A Cross-National Analysis.” *International Journal of Comparative Sociology* 18:242–53.
- Woolf, Stuart. 1979. *A History of Italy, 1700–1860: The Social Constraints of Political Change*. London: Methuen.
- World Bank. 1980. *Education: Sector Policy Paper*. Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development.

## ELEMI ISKOLAI TANÍTÓK A XIX. SZÁZADI FRANCIAORSZÁGBAN: PROFESSZIONALIZÁLÓDÁS KONFLIKTUSOKKAL<sup>x</sup>

Az elmúlt évtizedekben számos kutató vélte úgy, hogy a szakmák nagy része nem más, mint a modernizáció átfogó folyamatának természetes eredménye. Számtalan tanulmány hozta összefüggésbe az értelmiségi szakmák kialakulását a tágabb értelemben vett technikai átalakulással vagy strukturális differenciálódással. Mivel pedig e szakmákat közös eredetűeknek tekintették, számos kutatás foglalkozott a közös jellemzők és fejlődési minták azonosításával.

Az elmúlt években egyre több kutató kérdőjelezte meg a korábbi állításokat. E kutatók elvetik azt a taxonomikus megközelítést, amely az értelmiségi szakmák feltételezett közös jellemzőinek leírására épül, hiszen „képtelenség a kritériumok listáját konkrét szituációkra alkalmazni”<sup>1/</sup>. Ráadásul az erősödő felismerés, hogy ezen szakmák jelentős különbségeket mutatnak szervezeti felépítésükben és kialakulásuk módjában, kérdéssé tette az összefüggést modernizáció és professzionizálódás között. Egy alternatív megközelítés azt feltételezi, hogy az értelmiségi szakmák feladatai, ideológiái és szerveződésük nem annyira a különféle személytelen erőkből, mint inkább a hatalomért és kedvezményekért folytatott harcok sorozatából vezethetők le.

Esettanulmányomban, amely a XIX. századi francia világi elemi iskolai tanítókkal foglalkozik a hivatásos értelmiségivé válásnak ezt a konfliktuselméletet fejtem ki. Látni fogjuk, hogy a professzionizálódás annak az összjátéknak az eredménye, amely a tanítók és egyéb résztvevők, különösen a katolikus egyház, a család és állam között alakult ki az iskolák finanszírozásának és ellenőrzésének a területén. A professzionizálódásnak ez a folyamata gyakran került ellentétbe sok pap, szülő és kormányhivatalnok elképzelésével az iskolázás és a tanítók társadalmi helyzetét illetően. Az ebből fakadó viták során a tanítók, válaszul a kritikákra, egy elkülönült értelmiségi hivatást hoztak létre, gondosan mérlegelve, hogy legyőzzék-e vagy partnernek fogadják becsmérleiket. Így a tanítók professzionizálódása, – ami nem más, mint kísérlet iskolai tevékenységük társadalmi pozíciójuk újradefiniálására – nem vezethető vissza egyszerűen a tágabb értelemben vett társadalmi változásokra,

<sup>x</sup> Primary Schoolteachers in Nineteenth-Century France: A Study of Professionalization Through Conflicts (*History of Educational Quarterly*, 1985 Spring-Summer, 21–40.pp.). Fordította Pásztor Győrvé, az eredeti szöveggel egybevetette Halász Gábor.

hanem az ellenfelek által elhelyezett különféle akadályok leküzdésének folyamatához kapcsolható.

### *A tanítók és az egyház*

Az egyház álláspontját a professzionalizálódás kérdésében 1882-ben foglalta össze de *Cabrières* abban a felhívásban, amely a nyugalomba vonult egyházi tanítókat visszahívta az egyház iskoláiba. Azt állította, hogy míg a laikus oktatás pusztán egy foglalkozás (profession), addig az egyházközség iskolájában ugyanezen tevékenység apostoli hivatással válik (apostolat).<sup>2/</sup> Az 1880-as évekre a „foglalkozás” és az „apostoli hivatás” kifejezések már egyértelműen arra az élesen eltérő és egymással konfliktusban álló értelmezésekre utaltak, amelyek egyfelől az oktatás tartalmát, másfelől a tanítóknak a francia társadalomban elfoglalt helyét illetően fogalmazódtak meg.

Az Ancien Régime idején, de még a XIX. század nagy részében is, a katolikus egyház az oktatásról vallott nézeteit *Aquinoi Tamás* hét „spirituális kötelessége” közül az elsőből merítette, amely így szól: „Tanítsd a tudatlant!”<sup>3/</sup> Ezen *Aquinoi Tamás* azonban elsősorban a lelkigyakorlatokat, nem pedig a világi értelemben vett tanítást értette. Másszóval a tanító alapvetően misszionárius, Isten akaratának hordozója, tehát a tanítás nem egyszerűen pénzért folytatott világi tevékenység, hanem kvázi lelkészi hivatás, keresztényi „jótékonyosság, hasonlóan a betegek vagy a szegények gondozásához”.<sup>4/</sup>

Nem csoda hát, hogy a tanítás szó az egyházi kifejezésekben leggyakrabban az „apostoli” vagy „papi (sacerdoce)” jelzővel együtt jelenik meg. *De Cabrières* nyilvánvalóan ehhez a tradícióhoz igazodott.

A francia forradalom előtt a katolikus egyház kevés olyan hatással találkozott, amely akadályozhatta az elemi iskolai oktatásról és a tanító szerepéről vallott nézeteinek megvalósításában. *Maurice Gontard* rámutat, hogy „1789-ben az egyházi volt az alapvető oktatási hatalom és az oktatás alapját a vallási tanítás alkotta.”<sup>5/</sup> A tanító „mindenekelőtt Isten szolgája, az Ő lelkipásztorának segítője. Tanításával formáljon keresztényeket, tanítsa meg őket a katekizmus alapjaira, készítse fel őket az első áldozásra és a további képzésre, amit majd a pap végez el.”<sup>6/</sup>

Elsősorban vidéken töltöttek be tanítók egyfajta apostoli szolgálatot, ahol gyakran szolgáltak mint laikus papok (clercs-laiques). A laikus pap, amellet hogy iskolájában segítette az egyház vallási céljainak megvalósulását, számos, az oktatáshoz nem kapcsolódó egyházi feladatot látott el. A sekrestyés feladatát is ellátó laikus pap alig különbözött az egyházi mindenes szolgáktól. Felelős volt mindenért: a templomi textíliák tisztításától a plébánia temetőjének rendjéig. Legtöbb oktatással

nem kapcsolatos feladatuk hangsúlyozottan egyházi jellegű volt. A tanító a miséken kántor volt, részvétele a temetéseken és minden egyéb ceremónián akkor is kötelező volt, ha ez egybeesett a tanítási órákkal. Szokás volt az is, hogy a tanító az egyházközségben szenteltvizet osztva alamizsnát gyűjtött. Azokban a falvakban, ahol nem volt állandó pap, a tanító feladata volt a katekizmus tanítása a vasárnapi istentisztelet helyett. A ruházat is az egyházzal való kapcsolatot volt hivatott hangsúlyozni. A laikus pap sokfelé feketében járt és — legalábbis Champagne-ben — az istentisztelet alatt reverendát hordott, akárcsak a papok. A vallási életben való fontosságuk különösen mise idején volt szembetűnő, amikor a szentelt ostyát mindenki más előtt kapták meg, beleértve a helyi földesurat is.<sup>7/</sup>

A tanítótól elvárták, hogy viselkedése kifogástalan, az erkölcsi egyenesség, a lelki sérénység és az alázatos személyiség keveréke legyen. Még a helybeli lakosokkal való kapcsolata is a laikus pap különleges helyzetét tükrözte. Ahogy egy lelkipásztor mondta a helyi tanítóról: „megfelelő viselkedésű ember, olyan aki kerüli a bizalmas érintkezést az egyházközség tagjaival, csak a templomban látja őket ... ahogy ez szokásos”.<sup>8/</sup>

Összefoglalva: a tanító hagyományos helyzete kvázi-vallási státuszát és a szigorú egyházi gyámságot tükrözte. Feladatai, társadalmi megbecsültsége és én-képe egyaránt ebből eredt. A világi dolgok tanításának csak korlátozott jelentősége volt. A tanító feladata elsősorban a lelkek megmentésére, nem pedig művelt emberek képzésére irányult. Sokrétű küldetése a hitet szolgálta, segítve a papokat abban, hogy az izzága gyermekek eljussanak az Úrhoz.

Visszatekintve úgy látszik, hogy a változás magvait a francia forradalom hintette el, bár a professzionalizálódás csirái csak sokkal később hajtottak ki. A forradalom megtörte az egyház monopóliumát az elemi iskolai oktatás felett. A dézsma és a feudális járandóságok eltörlése, a tanítók és a papok kikényszerített hűségesküjének megszüntetése, a tanítórendek átmeneti eltörlése és a *Napoleon* által az iskolák ellenőrzése céljából létrehozott oktatási bürokrácia — mindez alaposan meggyengítette az egyház hatalmát az iskola és a tanítók felett. Ennek ellenére, az oktatás egyházi irányítása meglepően szilárd maradt a forradalom után néhány évtizedben. Ennek fő oka az volt, hogy az oktatási folyamat összes résztvevője: az egyház, a tanítók, a szülők és az állam kezdetben egyetértettek abban, hogy az alsóbb osztályok gyermekei számára a vallási nevelés a legfontosabb.

A forradalom azonban — XIV. Lajosnak a hugenották elleni támadása óta ismeretlen módon — átpolitizálta az oktatást. Emellett az állam egyre fontosabb szerephez jutott az oktatáspolitikai meghatározásában. Ez azt eredményezte, hogy a XIX. század folyamán az iskolai oktatást gyakran megzavarták a politikai viták, egyfelől

az egyre inkább klerikalizálódó jobboldal és a világias baloldal között, másfelől a centralizáció hívei és azok között, akik korlátozni akarták a birodalomépítő párizsi bürokratákat.

Többen elemezték már a XIX. századi elemi iskolai oktatást övező politikai el-  
lentmondásokat és a fokozódó állami beavatkozást.<sup>9/</sup> Csak rövid ismertetése kíván-  
kozik ide annak a két alapvető hatásnak, amelyek segítettek szétszakítani a szála-  
kat a tanítók és egyházi feletteseik között. Ahogy ezt már máshol is kifejtettem,<sup>10/</sup>  
az állami kezdeményezések a tanítóképzésben, a vizsgák állami ellenőrzése és az is-  
kolai tanfelügyelők új és nem várt presztízst adtak a tanári munka tisztán tudomá-  
nyos és pedagógiai összetevőinek. Ezzel párhuzamosan az egyház *Bertier de Sauvigny*  
szavaival, „fanatikus hévvel” válaszolt hatalmának a meggyengülésére, hogy „vissza-  
nyerje irányító szerepét”.<sup>11/</sup> Az egyházi befolyás az iskolákban a III. Köztársaság  
idejéig erős maradt és a tanítórendek meglepően nagy szabadságot kaptak a terjesz-  
kedéshez és a térítéshez. Az egyházi vezetők kitartóan támadták a forradalom utáni  
állam oktatási hatalmát. Az állami oktatáspolitikai egyházi ellenzői, anélkül, hogy  
komolyan számításba vették volna a lehetséges következményeket, kiterjesztették  
támadásukat a világi tanárookra és iskolákra is. Néhány pap az első áldozás megtaga-  
dásával fenyegette a világi iskolába járó gyermekeket. Mások tanítani kezdték a mó-  
dosabb szülők gyermekeit és így néhol jelentősen csökkent a tanító fizetése, mivel  
ez „majdnem teljesen megfosztotta őt a tandíjaktól”.<sup>12/</sup> Még az egyházi előléptetés  
is a helyi világi tanító zaklatásának mértékén múlt.<sup>13/</sup> Általában, legalábbis 1841-  
ben egy tanfelügyelő szerint, „minden olyan iskola, amelyik nem az egyház irányí-  
tása alatt áll, nemcsak hogy nem élvezzi az egyház támogatását, de rosszindulat és  
gyűlölet veszi körül, ha kitart az elemi iskolai oktatás ma uralkodó formája mel-  
lett”.<sup>14/</sup> A laikus tanár olyan újfajta eredendő bűnnel volt fertőzött, amelyet sem-  
miféle feloldozás vagy behódolás nem tudott semmissé tenni.

Az erőknek ez a kombinációja – az állam új érdekeltsége az oktatásban, és kü-  
lönösen az éles egyházi szembenállás a világi oktatással és a tanítókkal – hozta  
magával az első tétova lépéseket a professzionalizálódás felé. A tanító, a tradicioná-  
lis világi papi foglalkozás alternatíváját igyekezett kialakítani. Ahogy *Louis Arsene*  
*Meunier*, egy volt tanító és a hivatásszerű tanítás korai harcosa kifejti, a tanítók  
olyan „új szerepet” követeltek maguknak, amely „a gyermekek oktatásának a fel-  
adatát” hangsúlyozta.<sup>15/</sup> Ebben az új formában a tanító elsődleges feladata az lett,  
hogy tanítványai „intellektuális jövőjét biztosítsa”.<sup>16/</sup> Megszületett a világi tanító.

A tanítók új szakmai reményeinek legfontosabb összetevője az az igényük volt,  
hogy „az egyháztól független helyzetbe kerüljenek”.<sup>17/</sup> Ez a függetlenség utáni vágy  
természetes reakció volt arra a meg nem érdemelt támadásra, amit az egyház indi-  
tott ellenük. A függetlenség iránti igény számos formában jelentkezett. Nagyrészt

azzal a személyes szabadságot korlátozó számtalan kötelességgel szemben fogalmazódott meg, amely oly szorosan láncolta a tanítót a papokhoz. Ezek a hagyományos kötelességek „akadályozták a tanulók fejlődését, mivel elvonták a tanítók figyelmét a gyermekekről”,<sup>18/</sup> és így „az egyház rabszolgái lettek”.<sup>19/</sup> Számos jel mutat arra, hogy a tanítók, a század közepe előtt lényegében megszabadultak a legtöbb, majd látni fogjuk hogy nem mindegyik, kvázi-vallási kötelességüktől.<sup>20/</sup> Így a személyes függetlenségtől eltekintve, a tanítói hivatás új tartalmat kapott azáltal, hogy egyre inkább kapcsolódott az iskolai és egyre kevésbé a templomi tevékenységekhez. A függetlenség utáni vágy magában foglalta a papi ellenőrzés és rendszabályozás megszüntetését az iskolában. A század közepén egyre nagyobb hangsúlyt kapott az a meggyőződés, hogy a tanító az „állam szolgája” és nem az egyházé.<sup>21/</sup> Az egyháztól való függetlenség az állami közhivatalnokká válás útján volt elérhető. Állami feladattá kellett válnia a tanítók alkalmazásának, fizetésének és fegyelmi felelősségre vonásának. Az egyházzal konfliktusba kerülő professzionizálódó tanítók támogatták az oktatás centralizációját.

A tanítói laikusság hangsúlyozása együtt járt az egyházi iskolák elleni támadással. A felekezeti iskolákat rengeteget szidalmazták, egyrészt azért, mert tanáraikra nem vonatkoztak ugyanazok a kvalifikációs előírások, mint a laikus tanítókra, másrészt azért, mert monopolizálni kívánták a jobb városi helyeket.<sup>22/</sup> Ráadásul a laikus tanítók sűrűn hangoztatták, hogy ők és nem az egyházi iskolában dolgozó társaik az oktatás elé állított nemzeti célok megvalósítói. Egy tanító például azt állította, hogy

*„a világi tanító bárki másnál jobban ki tudja elégíteni az állami és társadalmi szükségleteket. Mint családapa... mindenkinél jobban tudja miféle tudás kell a családnak, mint szívvel-lélekkel francia állampolgár... tudja jól, hogyan kell nemzeti és hazafüls érzésre nevelni a tanulókat.”*<sup>23/</sup>

Már a tanítójelöltek is ellenséges érzéseket tápláltak a felekezeti iskolákkal szemben és jellemző módon a szaktudást tartották a legjobb fegyvernek ellenük. Amikor gyanakvó feljebbvalója arról faggatott egy fiatal marne-i tanítóképzős diákot, hogy miért csatlakozott sok társához hasonlóan egy ABC-társaság nevű titkos diákkлубhoz, ő így válaszolt:

*„Igazi tanító akarok lenni, szemben azokkal, akik csak a megélhetést keresik ebben a hivatásban. Tanítója akarok lenni e vidék oly kevésbé felvilágosult népének... És egyesítve erőfeszítéseinket, azonos módszereket követve remélhetők, hogy hamarabb elérjük célunkat és szétszúzzuk a felekezeti oktatást.”*<sup>24/</sup>

A professzionizálódás, amellettt hogy főleg a papok hatalmának és a felekezeti ti iskolák pusztá létének a tagadásából született, s e tagadást fejezte ki, tantervi változtatások követeléséhez is vezetett. A jogaikban sértett tanítók, válaszul az egyházi

támadásokra, kezdték kialakítani saját oktatási filozófiájukat. Oktatási követeléseik azonban inkább szakmai ambíciójukat tükrözték, mintsem tárgyilagos megállapításokat. Egy petíció, amely amellet, hogy tükrözte a szakmai érdekeket, támadta egyházi becsmérőiket is, világosan megfogalmazta az uralkodó véleményyt: „Vallási dogmák és rítusok tanítása kizárólag a pap dolga, eféle dolgok tanítása az iskolában a túlvilági és az evilági összekeveredését jelenti. Ez nem más, mint a tanító leigázása és Róma győzelme Párizs felett.”<sup>25/</sup> A megoldás: „Az állam laikus, miért ne lenne a közoktatás is az?”<sup>26/</sup> A teljes mértékben világi tanterv persze nemcsak a nemzetinek, hanem a szakmának a függetlenedését is biztosítaná az egyházi ellenőrzés alól.

A XIX. századi tanítók szakmai programja az egyházzal való ellentétek miatt antiklerikális árnyalatokat is kapott. Természetesen a remények a teljes függetlenségre és szekularizációra az 1880-as évek után sem teljesültek. Akkorra azonban a szakmai fejlődésük jellege a republikánus világi politikai program támogatóivá tette őket. Az antiklerikalizmus, amit a tanítók erőteljesen támogattak, fontos egyesítő erő lett. Ahogy ezt *René Raymond* kifejtette, a tanítók a XIX. század végére lelkes antiklerikalisták lettek és ők adták a mozgalom „jónéhány propagandistáját és derékhadát is”.<sup>27/</sup> A francia tanítók a hivatásos értelmiségivé válás útján lettek apostoli szolgálattevőkből laikus oktatóvá, laikus papból antiklerikássá.

### *A tanítók és a szülők*

A XIX. század első felében az oktatás a rendelkezésre álló anyagi források és a szülői elvárások függvénye volt. Ez a kapcsolat a hegyvidéki területeken volt a legszorosabb, ahol a vándortanítókat idényjelleggel fogadták fel a nyárvégi vásárokon. E tanítók, akik kalapjukon a három alapkészségre utaló három tollat viselték, teljes mértékben a szülői adományoktól függtek és csak azt taníthatták, amit a szülők akartak. Általában szállást és ellátást kaptak, viszonzossági alapon. Az éppen szállást adó családnál kivették részüket a házimunkából is a családfő irányításával. Ezek a csak részmunkaidős vándortanítók minimális tudásukat felhasználták arra, hogy a völgyekben kiegészítsék jövedelmüket, mielőtt a téli olvadás után visszatértek volna hegyi otthonaikba.

A vándortanítók szokatlanul nagy mértékben függtek a szülőktől, de a többi tanító sem volt teljesen független tőlük. Ahogy ezt *Maynes* nemrég kifejtette, a francia forradalom általában aláasta az Ancien Régime elemi iskolai oktatásának pénzügyi alapjait.<sup>28/</sup> Ennek megfelelően, a XIX. század közepe előtt az iskolák igen nagy mértékben függtek a szülők által fizetett tandíjaktól, így a tanítókat és a papokat összefűző szoros szálak ellenére a szülőknek befolyásuk volt mindarra, ami

az iskolába történt. Az pedig, amit a szülők elvártak, gyakran ellentétben volt azal, amit a professzionalizálódó tanítók kívántak a diákoktól és a családtól.

Ahogy ezt már láttuk, az 1830-as és 1840-es évek folyamán a tanítók újfajta pedagógiai kompetenciára és készségekre tettek szert. A tanulók nagyobb arányú részvétele az oktatásban fontos céljuk lett. A tanító nem végezhetett sikeres munkát jelentős szülői kooperáció nélkül, ideértve a rendszeres iskolába járást, az oktatáshoz szükséges taneszközök beszerzését és az iskolai fegyelmet is. Azonban a szülők nem akartak, vagy nem tudtak teljes mértékben együttműködni ezekben a dolgokban.

Sok tanuló soha nem járt iskolába, vagy azért mert szülei lenézték a tanulást, vagy azért, mert a tandíj nem fért bele a családi költségvetésbe. Olyan is volt, aki járt, de rendszertelenül.<sup>29/</sup> Egyáltalán nem volt szokatlan az, ha egy gyerek jóval az iskolaév kezdete után került iskolába és ilyenkor egyéni foglalkozást igényelt. A szülők persze úgy vélték, hogy miután befizették a tandíjat, gyereküket megilletik az efféle előjogok. A tanítókat azonban bosszantotta, frusztrálta a szülőknek ez a gyakorlata, és nemcsak azért, mert akadályozta az új tanítási módszerek bevezetését, hanem azért is, mert ez mintegy magával vonta a szülőknek azt a jogát, hogy meghatározzák a tanórák menetét és a pedagógiai módszereket.

Ráadásul a szülők gyakran megtagadták az együttműködést a tanítóval, amikor új tantárgyat vagy tankönyvet akart bevezetni. Bár ezt meggyőző adatokkal nem lehet alátámasztani, nyilvánvaló, hogy nem egy tanító azért nem tudta biztosítani a tananyag egyöntetűségét, mert a szülők megtagadták, hogy új könyveket vásároljanak. Mások úgy tudták csak biztosítani a szövegek egyformaságát, hogy beleegyeztek a közönséges vallásos olvasókönyv használatába, ami a legtöbb család otthonában megtalálható volt. És bár a professzionalizálódó tanítók egyre inkább igyekeztek meghaladni osztályukban a csak a legalapvetőbb ismeretekre szorítkozó oktatást, a szülők újra meg újra keresztetköttek szándékaikat. Még az 1833-as *Guizot*-féle törvény után is, amely az egységes tanterv elterjesztését célozta, a szülők folytatták az alkudozást a tantárgyakról és a tandíjakról.<sup>30/</sup> Ráadásul az alapvető ismeretek elsajátítása után a szülők általában kivették gyermeküket az iskolából és ezzel megint hangsúlyozták hatalmukat az oktatás felett, keresztelve a tanítók új szakmai törekvéseit.

Végezetül, a tanítónak az osztályteremben csak minimális lehetősége volt a fegyelmezésre. Nem volt szokatlan az olyan eset, mint azé az Oise-i anyáé, aki felháborodottan rontott be egy reggel az osztályterembe, hogy megfenyítse a tanítót, mivel az előző nap fegyelmezni próbálta gyermekét.<sup>31/</sup> Kétségtelen, hogy súlyosbította a fegyelmezési problémákat a professzionalizálódó tanítók és a papok között

növekvő feszültség. A laikus papok, de különösen a felekezeti tanítók, a világi tanítókkal ellentétben, vallási kapcsolataik révén ki tudták vívni a szülők tiszteletét. Ahogy egy Alsó-Loire-méti felügyelő egy jelentésében 1846-ban megállapította „egy egyházi emberrel senki sem merne úgy bánni, mint egy laikus tanítóval”.<sup>32/</sup>

Visszatekintve jól látható, hogy a szülők egészen másként viszonyultak az oktatáshoz, mint a tanítók. Nem tartották magukat az oktatási folyamatban képzetlen és hatalmat nélkülöző klienseknek. Ehelyett hangoztatták jogukat ahhoz, hogy meghatározzák az oktatás tartalmát és időtartamát. Ahogy az egyház a vallási célok megvalósításához szükséges eszközöknek látta a tanítókat, úgy a szülők is a családi ambíciók teljesülését segítő személyeknek tekintették őket. Az iskoláztatás terjedése a gyermeknevelés új elemét jelenthette a korai XIX. században, de a szülők nem adták fel vagy osztották meg a tanítókkal automatikusan a hatalmukat. Ehelyett a tanítót és az iskolát a szülői törekvések közvetítőjének tekintették, aki alá van vetve a szülői tekintélynek és jövedelmük korlátainak.

A professzionalizálódó tanárok általában rossz néven vették az oktatásra irányuló szülői befolyást – különösen, ha az a tanórák tartalmára és az alkalmazott módszerekre irányult. A szülőket a haladás ellenségeinek tartották, a nemzet legfőbb kincse, a gyermek felelőtlen, vagy tudatlan őrzőjének. A szülőkkal való kapcsolatukat úgy ábrázolták, mint „szakadatlan harcot, a sötétség küzdelmét a világossággal, az anyagét a szellemmel, a tudatlanságét a tudással”.<sup>33/</sup> Ahhoz, hogy az oktatás felvirágozzék és a tanítók professzionalizálódása sikerrel járjon, meg kellett fékezni a szülői befolyást az iskola, az ott dolgozók és a tanulók felett.

A tanítók kétféle módon próbáltak változtatni a szülőkkel kialakult viszonyukon. Egyrészt olyan állami beavatkozás mellett érveltek, amely korlátozná a szülői befolyást a tanítókra és az oktatásra, másrészt próbálták megnyerni a szülők támogatását és együttműködését azzal, hogy hangsúlyozták a családi értékek iránti tiszteletüket.

Azok a szülők, akik nem küldik rendszeresen iskolába gyermeküket, „megfosztják őket intellektuális és morális örökségüktől, és súlyosan ártanak nekik”,<sup>34/</sup> – érveltek a tanítók a tanulók iskolalátogatási szokásait javító állami beavatkozás mellett. Hangsúlyozták, hogy csak rendszeres és hosszabb oktatással lehet eredményeket elérni. Többen javasolták, hogy az elemi iskolák legyenek ingyenesek, mert így a szülők nem állíthatnák többé, hogy a magas tandíjak miatt nem küldik gyermekeiket iskolába. Ráadásul egy, az állam által finanszírozott rendszer, „az államtól kapott fix fizetés”,<sup>35/</sup> megszüntetné a szülői kontrollt a tanítói fizetések felett és ezáltal „a tanítók függetlenebbek lehetnének a szülőktől”.<sup>36/</sup> Ily módon állami hivatalnok „fonctionnaire” válna belőlük, megszabadulnának az egyház hatalmától és fizetésük sem függne a szülők jóakaratától.

Egy másik, egyszerűbb gyógy mód a hiányzásokra az, ha kötelezővé teszik az iskolalátogatást és bírsággal jár az iskolakerülés.<sup>37/</sup> Szakmai céljuk elérésére a tanítók lelkesen támogatták a gyermeknevelés állami ellenőrzését, ami a szülő bűnévé változtatta – az októl függetlenül – a lógást.

A kötelező és ingyenes oktatást az állam csak az 1880-as években rendelte el. A tanítók ekkor váltak állami hivatalnokká. Természetesen tudták, hogy a tanórakon való erőltetett részvétel nem teszi őket automatikusan sikeres nevelőkké. Szükségük volt a szülők jószándékú együttműködésére, hiszen az oktatás nem válhat harccá az iskola és a család között. Változzon inkább olyan tevékenységgé, amely egyggyé kovácsolja „az anyát, az apát és a tanítót a közös cél elérésére”.<sup>38/</sup> A kooperáció érdekében a tanítók új stratégiát alakítottak ki, hogy bebizonyítsák, az iskola alapvető szolgáltatásokat nyújt a családnak. Nem a tanítóknak kell a családtól függeniük, hanem a családnak a tanítóktól.

A vidéki tanítók különösen leleményesnek bizonyultak helyi befolyásuk és az osztálytermen belüli tekintjük növelésében. Bár a professzionalizációt általában a funkcionális specializáció felé irányuló mozgásnak tartják, a vidéki tanítók a helyi élethez sokféleképpen hozzájáruló egyénnekként is megpróbálták kivívni a szülők tiszteletét. Ehhez két, oktatáson kívül eső törvényes melléktevékenységet választottak.<sup>39/</sup> Figyelemreméltó, hogy az egyik a kántorság volt. A tanítók az egyház növekvő szembenállása ellenére sem téptek el minden szálát a vallástól, mivel „soha nem ébresztettek volna bizalmat akkor a szülőben”.<sup>40/</sup> Az egyháztól való függetlenségnek és a szülői támogatás megnyerésének a kettős igénye leleményes kompromisszumra készítette őket. A kántorság minimális egyházi alárendeltséget jelentett, ugyanakkor fontos szerepe volt a helyi közösség életében.

A másik oktatáson kívüli pozíció, amit a vidéki tanító elfoglalt, és ami jól illett iskolai feladatokhoz a jegyzőség volt. E funkció „fontos emberré” tette a közösségben és segítette elnyerni a szülők bizalmát. Ahogy egy tanító mondta: „csak a bizalom segített abban ... hogy megteltek az iskolapadok”.<sup>41/</sup> A szülők bizalmának szakmai haszna volt az is, hogy segített „tiszteletet ébreszteni a tanulóknak a tanító iránt”.<sup>42/</sup> Ez a tisztelet alapvető volt a hatékony tanításhoz.

A tanítók több más olyan stratégiát kidolgoztak státuszuk növelésére, amelyre nemcsak a vidéki pedagógusok előtt nyílt lehetőség. Különösen a III. Köztársaság idején, a I. világháborút megelőző évtizedekben kínáltak a tanítók jónéhány olyan szolgáltatást, amelyek célja a család és az iskola szoros összefűzése volt, s amelyek olymódon hangsúlyozták a tanító fontosságát, hogy minimalizálták a szülők szerepét a gyermeknevelésben.

Ahogy növekedett az iskolai bizonyítványok iránti igény, a tanítók egyre gyakrabban szerveztek tanítás utáni formális foglalkozásokat, vagy informális segítség-adást azoknak a tanulónak, akik a növekvő számú állami vizsga valamelyikén megakartak felelni. Ezenkívül esti foglalkozásokat indítottak a felnőttek és a helyi lakosság számára, s érdekes témákban nyilvános előadások ezreit tartották.<sup>43/</sup> Ezek nemcsak azt demonstrálták, hogy az oktatás jóval több, mint a gyermekek tanítása, hanem azt is megmutatták, hogy a család mennyire függ a hasznos ismeretek forrásától, a tanítótól.

A századforduló idején a tanítók elkezdtek támogatni az iskolán kívüli klubokat. Ezek a klubok az idősebb diákok és a frissen végzettek számára nyíltak és – ahogy *Ted Margadant* ezt megfigyelte – segítséget nyújtottak az alsóbb társadalmi osztályok ambíciózusabb gyermekeinek abban, hogy elsajátítsák azokat a fontos középosztálybeli készségeket és viselkedési módokat, amelyekkel szüleik nem rendelkeztek.<sup>44/</sup> A klubok ráadásul azzal a haszonnal is jártak, mint ezt egy tanfelügyelő kifejtette, hogy javították „a szülők és a tanítók kapcsolatát”, biztosítva, hogy „a család minden tagja ... állandó kapcsolatban legyen a tanítóval”.<sup>45/</sup>

Azonban nem mindegyik iskolán keresztül nyújtott szolgáltatás volt oktatási természetű. Nem volt szokatlan, ha a tanító az iskolában a szegények számára étkezdét vagy ruhaboltot tartott fenn. A tanítók jó szemmel nézték, ha diákjaik kisösszegű takarékbetétet nyitottak és ennek adminisztrációját is maguk vezették. Néhány tanár orvosi tanácsokat adott, és különösen a porosz-francia háború után, ideiglenesen kórházzá alakította iskoláját. És hogyha a szülőket sehogysem lehetett saját érdekeiken keresztül az iskolához kötni, akkor a tanítók a szív húrjait kezdték pengetni: a gyermekekkel készített apró ajándékokat küldtek haza, vagy „családi estekre” hívták meg az apákat és az anyákat, ahol lányaik és fiaik adtak elő.

Ez az iskola által nyújtott sokfajta szolgáltatás nemcsak arra irányult, hogy megnyerje a szülők támogatását, hanem arra is, hogy megszilárdítsa a tanítók osztálytermen belüli tekintélyét. Az iskolai szolgáltatásokért cserében a pedagógusok elvárták, hogy szabad kezet kapjanak az osztályteremben. A paraszttól, akinek problémáját a városi jegyző oldotta meg, elvárható volt, hogy gondoskodjon arról, hogy a gyerekei engedelmesek legyenek az iskolában. De a tanítók olykor közvetlenül is támadásba indultak a fegyelmi problémák megoldására. Néhol a tanulókat néhány fillér kiosztásával ösztönözték a jobb magatartásra.<sup>46/</sup> Általában azonban inkább megpróbálták meggyőzni tanulóikat, hogy jogukban áll a tanításhoz megfelelő viselkedést megkövetelni tőlük, mivel valójában szüleiket helyettesítik ilyenkor. Egy diktálási gyakorlat például arra figyelmeztette a tanulókat, hogy „tiszteld tanitódát, ahogy szüleidet tiszteled... helyettük ő tanít téged ... szorgalmatoktól és engedelmeségektől függ, mennyire tud segíteni születeknek. Figyelj rá éppúgy, ahogy szü-

leldre tigyzelsz ... az iskola olyan, akár egy család ... a tanító vagy tanítónő olyan, mint édesapád vagy édesanyád.”<sup>47/</sup>

Bár a tanítók továbbra is panaszkodtak az akadémuskodó vagy nemtörődöm szülőkre, számos jel azt mutatja, hogy a XX. század elejére sok szülő elfogadta szerepüket a gyermeknevelésben és támogatta oktatási céljait. Bizonyos, hogy ez a megváltozott kapcsolat szülők és tanítók között nem egyedül a tanítók stratégiájának a műve. Mindemellett a tanítók a szülők nélkülözhetetlen tanácsadói lettek, különösen a pályaválasztás kérdéseiben. A gyermek jövője a korábbiánál sokkal jobban függött attól, mit tartott róla a tanítója. Ahogy *André Delmas* visszaemlékszik gyerekkorára, az értelmes és kooperatív tanuló került előtérbe és az iskolában felkészítették a továbbtanulást lehetővé tevő döntő vizsgákra. Tanár és szülő egyaránt izgatottan várta az eredményt. A tanító a családi kör része lett, osztozva annak örömeiben és bánatában.<sup>48/</sup>

Más jele is van annak, hogy a szülők inkább támogatni kezdték, mintsem akadályozni azt, ami az osztályteremben történt. Különösen fontos a bizonyítványok elterjedése. Bár ez további vizsgálatot igényel, úgy tűnik, hogy ezek csak a III. Köztársaság idején váltak általánossá. Nemcsak „kapocs volt ez, amely összefűzte a családot és a tanítót”,<sup>49/</sup> hanem jelezte a tanító igényét is arra, hogy jogot formáljon a gyermekek megfelelő tanulásának és magatartásának megköveteléséhez és ennek értékeléséhez. A XX. századra sok szülő elfogadta a tanítói tekintélyt ezeken a területeken. Egy 1900-ban végzett vizsgálat az ország északi részében megállapította, hogy kb. 37.000 vizsgált tanuló közül több mint 28.000-et megjutalmaztak a kapott jó jegyekért, míg több mint 26.000 büntetést kapott, ha rossz jegyet vitt haza.<sup>50/</sup> A szülők egyre gyakrabban támogatták, és nem akadályozták a tanári erőfeszítéseket.

A XIX. század folyamán új kapcsolat alakult ki tanulók, szülők és tanítók között. Nyilvánvalóan számos tényező játszott közre az iskola és a család közötti kapcsolat partner-jellegűvé válásában. Fontos azonban megjegyezni, hogy a tanító és a szülőkkel fennálló konfliktusai következtében új stratégiákat dolgozott ki, amelyek növelték tekintélyét és szakmai presztízsét. E stratégiák, ideértve azt a kreatív kompromisszumot is, hogy lelassították a szakosodás felé vezető menetelésüket, kísérletek voltak arra, hogy elnyerjék a helyi közösség megbecsülését és megszilárdítsák tekintélyüket az osztályteremben. A laikus tanárok tevékenysége nem korlátozódott kizárólag az iskolára. Ehelyett, reagálva a szülőkkel kapcsolatos problémákra, sok funkciójú közhivatalnokként látták el egy olyan iskola működtetését, melynek feladata gyermekek és felnőttek oktatással kapcsolatos vagy azon kívül álló szükségleteinek kielégítése volt.

A tanítók professzionalizálódási folyamatában egyik tényező sem játszott olyan jelentős szerepet, mint az állam. A magukról és a társadalomban betöltött helyükről alkotott elképzeléseiket nagymértékben befolyásolták a professzionalizálódást elősegítő vagy éppen hátráltató állami intézkedések. A kormányzati politika és a tanítók aspirációinak együttes hatása számos szakmai stratégiát alakított ki.

A forradalom hangzavara és kísérletei, valamint a restauráció időszakának ötletserű oktatásügy gyakorlata után, egészen a júliusi monarchiáig, nem alakult ki olyan mindenre kiterjedő kormányzati álláspont, amely meghatározta volna a tanítók feladatait és helyét a XIX. századi francia társadalomban. A laikus tanítóknak és a növekvő számú tanítónőnek a kormányhivatalnokok szemében az volt a dolguk, hogy erősítsék a hazafias lelkesedést és járuljanak hozzá a politikai és szociális konszolidációhoz.<sup>51/</sup> Hogy e kívánalmaknak megfeleljenek, bizonyos fokú szak tudásra volt szükségük, amelyet az államilag engedélyezett tanítóképzők és továbbképzők nyújtottak, melyek sikeres befejezéséről állami bizonyítvány tanúskodott.<sup>52/</sup> A felügyeletnek két rétege volt: a helyi papság által végzett hagyományos ellenőrzés eredményét a tanfelügyelővel lehetett csak közölni, akinek a feladata a kompetencia és a megbízhatóság hiányának feltárása volt, s akivel nemigen lehetett vitatkozni. Noha a feladatuk fontosságát állandóan hangsúlyozták, a tanítókat mindig figyelmeztették arra is, hogy ne várjanak el evvel arányban álló javadalmazást, hanem a közjó önfeláldozó szolgálatában találjanak kielégülést.<sup>53/</sup> A kormányzat álláspontja mindenképpen koherens volt. Egy olyan társadalomban, amely nem támogatta tagjainak mobilitását, a tanító feladata nemcsak a lemondás erényének tanítása volt, hanem ennek a gyakorlása is.

Annak ellenére, hogy az állam korlátozni próbálta ambícióikat, a tanítók találékony módon kihasználták állami megbízatásukat, erre alapozva szakmai érvényesítésüket. Mint korábban említettük, a kormányzatnak az oktatás hatékonysága iránti újkeletű érdeklődésére építve új én-képet alakítottak ki. Ez az én-kép egy olyan laikus nevelő volt, aki tagadta a képzetlen egyházi előjáróknak való alárendeltség legitim voltát. Ráadásul missziójának gyakran hangsúlyozott fontossága arra ösztönözte a tanítói testületet, hogy figyelmen kívül hagyja az önmegtartóztatásra vonatkozó ismételt kéréseket. Ehelyett nagyobb anyagi javadalmazás elérésére törekedett. Ahogy egy tanító megfogalmazta: mivel a „kezükből van minden ember morális és intellektuális jövője, megbecsültebb pozíciót kell elfoglalniuk a társadalomban.”<sup>54/</sup>

Figyelemreméltó, hogy miután a tanítók sikerrel használták fel az állam oktatási elképzeléseinek különböző elemeit a szakmai öntudatuk fejlesztésére, feltételezték,

hogy az állami tisztviselők támogatják szakmai törekvéseiket. Az 1848-as események utáni elnyomás időszakát nem számítva a professzionalizálódó tanítók általában a siker kulcsának tekintették az állami intézkedéseket.

A helyi irányítás problémáinak a megoldását állami tisztviselővé válásuktól és a tanterv szekularizálásától várták. Arra számítottak, hogy az állami beavatkozás javítani fog alacsony társadalmi megbecsültségükön is, részben a magasabb jövedelem, részben a kiegészítő juttatások révén. A porosz tanítókhhoz hasonlóan, akikről *Anthony La Vopa* írt<sup>55/</sup>, a francia világi tanítók sem tartották a követeléseiket kielégíthetetlennek vagy éppen a nemzet érdekeivel ellentétesnek. Sőt, mivel a foglalkozási körülményeikben bekövetkezett változások célja az volt, hogy lehetővé váljék kijelölt feladatuk teljesítése, úgy gondolták, az államnak kötelessége e követelések kielégítése.

Az 1870-es és 80-as évek iskolatörvényei a legtöbb tanító számára azt jelentették, hogy az oktatás jobb körülményeinek a megteremtésével az állam végülis teljesíti a laikus tanítóknak tett hallgatólajos ígéretét. Miután a tanítók állami hivatalnokok lettek, gyakorlatilag megszűnt felettük s az iskolák felett a helyi ellenőrzés. A vallási dogmák kimaradtak a tananyagból, a papoknak megtiltották, hogy betegyék lábukat az iskolába, s a tanítók és az egyház között még meglévő utolsó szálak is elszakadtak. Megvalósult az ingyenes és kötelező oktatás. Javított a tanítók helyzetén az új fizetési skála bevezetése, azok az állandóan hangsúlyozott republikánus érvek, hogy mennyire fontosak a tanítók a demokratikus Franciaország építésében, és az a nagyszabású építési program is, amely az iskolát sok helyen a település központjává, a tanító lakását pedig a környék legszebb épületévé változtatta. Öntudatuk tovább izmosodott, amikor jogot szereztek az új tankönyvek elbírálására és regionális konferenciákon találkoztak a pedagógiai és oktatási problémák megvitatására. Nem csoda, hogy a pedagógusok lelkes támogatóivá váltak a korai Köztársaságnak. Csaknem minden oktatással kapcsolatos intézkedés teljesítette valamilyen régóta vágyott céljukat, vagy tovább erősítette szakmai önbizalmukat.

Ezt a már így is izgatott és szenvedélyes készülődést tovább fokozta *Jules Ferry* körlevele 1880-ban, amelyben szakmai szervezetek szervezésére szólította fel a tanítókat.<sup>56/</sup> A tanítók korábban is gyakran törekedtek arra, hogy a kormányzattól független szakmai szervezeteket hozzanak létre, de a rövid 1848-as időszakot leszámítva, mindig sikertelenül. *Ferry* felhívása újabb jele volt annak, hogy a kormányzat támogatta szakmai törekvéseiket.

Az 1880-as években a tanítók egy sereg szervezetet hoztak létre. Ezeket általában pedagógiai köröknek (*cercles pédagogiques*), vagy baráti társaságoknak (*amicales*) nevezték el. Sok szervezet a városi tanítók és a tanítóképzőt végzetek támogatásá-

val messze túlment *Ferry* elképzelésein. E szervezetek *Ferry* számára a pedagógiai módszerek tökéletesítését és a republikánus elkötelezettség megújulását jelentették. A tanítók azonban szervezeteiket hamarosan kezdték arra is használni, hogy nyomást gyakoroljanak a munkafeltételeik javítása érdekében. Ahogy azt az egyik pedagógiai kör határozatában megfogalmazta: a csoportszolidaritás és a szerveződés révén „jobban hangot tudunk adni törekvéseinknek, erőteljesebben követelhetjük jogainkat és nagyobb erővel vehetjük fel a harcot az előítéletekkel és a tudatlansággal szemben...”<sup>57/</sup>

Az oktatási sajtóban 1884-ben kezdenek feltűnni különböző felhívások egy országos tanítószövetség megalakítására.<sup>58/</sup> 1887-ben a Párizs-körményi terület 18 szövetségének konferenciáján váratlanul bejelentik egy autonóm országos szervezet megalakulását. Megpróbálva kihasználni egy 1884-ben alkotott törvényt, amely liberalizálta az egyesülési jogot, az új szervezet merészen a Világi Tanítók és Tanítónők Szakszervezetének (Syndicat des Instituteurs et Institutrices Laiques) nevezték el.

A kormány, melyet meglepett ez a fejlemény, először nem mutatott ellenállást, de szeptemberben az oktatási miniszter, *Spuller* megpróbálta összeroppantani a fiatal szervezetet. Körlevele egyrészt azért figyelemreméltó, mert ez maradt a francia kormánydoktrína egészen az 1920-as évek végéig, másrészt azért, mert felszínre hozta a tanítók professzionalizálódása és a társadalmi szerepükre vonatkozó állami koncepció lappangó ellentétét. *Spuller* ezt írja:

*„Hogy jobban megvédhessék érdekeiket, a tanítók célul tűzték ki, hogy országos szövetségbe tömörülnek, melynek jellegzetességei három szóval foglalhatók össze: autonómia, föderáció és szakmai egység.*

*Az állami iskolák tanítói közhivatalnokok ... közmegebecsülésnek örvendenek és megértik, hogy milyen kötelességekkel jár az állami köztisztviselői státusz. Mint ilyenek részei a törvényes hierarchiának: olyan jogaik és kötelességeik vannak, amelyek nem vethetők össze a közönséges állampolgárok jogaival és kötelességeivel...*

*A közhivatalnok autonómiájának van egy másik neve: anarchia ... Az Université nem az egyetlen közhivatal, ahol hivatalnokok vannak ... Hogyan lehetne akkor megtagadni más csoportoktól ugyanezt a szervezkedési jogot, ami szervezkedést jelent a feletteseken kívül, és ha szükséges, a felettesekkel szemben?*

*És nem ez az, ami elvezet minden államigazgatás feldarabolásához? ... Miféle kormány fogadhatja el az egyetemes szervezetlenség programját?*

*Nyilvánvaló tény, hogy az állam megbízottja a ráruházott közhatalmat saját előnyére is használhatja, ha joga van arra, hogy ... politikai és gazdasági harci szervezetet hozzon létre.*<sup>59/</sup>

Igy tehát a tanítók azáltal, hogy közszolgálatba léptek, feladtak néhány jogot, ideértve a közzel szembeni szervezkedés és a követelések támasztásának jogát. Durvábban fogalmazva, feltétel nélküli eszközei lettek az állami politikának. Azért részesültek az állami kedvezményekben, mert csak így tudták ellátni a feladatukat. Az állami hivatalnokok a lakosság sajátos osztályát alkotják, speciális fizetési-, birtok- és nyugdíjjogokkal, de a privilégiumok ellensúlyaként meghatározott állampolgári kötelezettségeket kell vállalniuk. A közszolgáltatások megszervezésének e módjából fakadt az, hogy elfogadták a tanítók szakértelmét, de nem fogadták el testületi autonómiájukat és hatalmukat. A tanítók az állami politika megbízottjai voltak, egyénenként alávetve az állami hierarchikus hatalmának, s nem védte vagy képviselte őket szervezett erő. Csak ilymódon volt képes működni a kormányzat és tudta biztosítani azt, hogy hivatalnokai hatalmukkal a köz javát és ne önmagukat szolgálják. Ezek nem voltak, sőt ma sem egyértelmű dolgok. A mézeshetek a köztársaság és a tanítók között végetértek.

A Spuller-féle döntés több mint egy évtizedre hatékonyan meggátolt minden további kísérletet országos szervezet kiépítésére. Csak az időnként megtartott regionális konferenciák, különösen az 1893-as toulouse-i, jelezték az állam és a tanítók között meglévő feszültséget a testületi szintű szakmai fellépés kérdésében.<sup>60/</sup> A 1890-es évek politikai viszonyai szintén óvatosságra intették a tanítókat. Az a tény, hogy a világi iskolák az egyház támadásainak a kereszttüzébe kerültek, és sok republikánus játszadozott az egyházhoz való közeledéssel, egyszerűen lehetetlenné tett minden olyan önállósodási törekvést, amely egyszerre jelentett volna konfliktust, a papokkal és a kormánytisztviselőkkel.

A század végére azonban másfajta szelek kezdtek fújni. A Dreyfus-per véget vett a republikánusok és az egyház flörtjeinek, s az államigazgatás tisztviselői kezdtek észrevenni, hogy a várható küzdelmekben szükségük lesz a tanítók támogatására. Eközben, a helyi szervezetekben a tanítók és tanítónők új generációja jutott hatalomhoz. Elődeiktől eltérően, akiknek pályafutása még a laicizáló törvények előtti időkhöz kötődött, ezeknek a fiatal aktivitásnak az 1880-as évek áttörése már adottság volt és újabb előnyök megszerzésére törekedtek. Felismerve, hogy a kormány bizonytalan helyzete meggátol minden preventív lépést, és kerülve minden utalást a *szakszervezet* szóra, a szakma vezetői 1990-ben újra megalakították az országos szervezetet (Fédération des Amicales). 77 helyi szervezet szoros támogatásával alakult meg az első tartósan működő országos tanítószövetség, amelynek távoli lezármozottja ma is működik. 1905-ben a radikálisabb amicalisták visszatértek 1887 módszereihez és országos szakszervezetet alakítottak, amit bár a kormány szeretett volna, soha nem tudott teljesen felszámolni.

*Maurice Gontard* a tanítói szervezetek politikáját elemezve úgy találta, a francia iskolamesterek arra törekedtek, hogy „saját szakmai szervezeteiken keresztül igazgassák önmagukat”.<sup>61/</sup> *Gontard* eltúlozza a tanítók célját. Több olyan terület is volt, melynek az ellenőrzését teljes mértékben a kormány kezében kívánták hagyni, ami azt jelzi, hogy nem vetették el egészen a hivatásuk feletti állami ellenőrzést. A francia tanítók nem törekedtek a képzés vagy a minősítés szabályozására és így nem használták ki hatalmukat a tanító utánpótlás ellenőrzésére. Nem törekedtek arra sem, hogy feladják közhivatalnoki pozíciójukat.

Ehelyett a professzionalizálódásukat az jellemezte, hogy eltávolodtak a teljes függetlenségre és autonómiára irányuló klasszikus követelésektől. Szakmai én-képükben az állami megbízólevél és a közhivatalnoki pozíció túl nagy értékkel bírt, s igen nagy jelentőséget tulajdonítottak a helyi irányítástól való függetlenedésnek is. Ezenkívül, miután az állam hallgatólagosan elfogadta oktatási szakértelmüket, e téren nem került sor nézeteltérésekre. Ehelyett inkább néhány speciális sérelem orvoslására törekedtek: ilyen a társadalmi státuszuk alacsony volta, a politikai vezetőktől való függés és a tanterv meghatározásának a kérdése.

Korábban már elmondtuk, hogy a század folyamán a tanítók mindig visszautasították az önzetlen szolgálatot alátámasztó állami filozófiát és hangsúlyozták az összefüggést az oktatás hatékonysága és társadalmi presztízsük között. Ami jó volt a tanítónak, az volt a jó a nemzetnek is. Amire pedig a tanítók törekedtek, az a hivatás nagyobb elismerése, elsősorban a magasabb fizetés volt. A szakmai újságok szívbemarkoló képet festettek a szegénységükről és alátámasztották azt az 1898 és 1902 közötti petíciós kampányt, amely szerint a tanítói fizetések még a pusztta lét biztosítására is elégtelenek.<sup>62/</sup>

Az I. világháború előtti években a tanítók jövedelme és társadalmi státusza az új fizetési skálák és az ezeken való gyorsabb előrehaladást szolgáló intézkedések nyomán emelkedett.<sup>63/</sup> Mindemellett életkörülményeik javulása az elvárásaiktól messze elmaradt. Erejük voltaképpen nagy számukból adódott, ami győzelemre segítette őket a szakmai szervezetek létrehozásában, de kielégíthetetlené tette pénzügyi követeléseiket. Egy olyan mértékű fizetésemelés, amit a tanítók és velük együtt a többi köztisztviselő követelt, egyszerűen meghaladta az állam pénzügyi lehetőségeit.<sup>64/</sup> Az állam lehetővé tette azt, hogy hangot adjanak szakmai panaszaiknak, e panaszokat azonban megoldani nem tudta.

A másik fontos dolog, ami a XIX. század végén elégedetlenné tette a tanítókat a kormány politikájával a politikusoktól való függés – a politikai protekció volt. Emlékeztetünk arra, hogy korábban a tanítók elutasították a helyi ellenőrzést és helyette az állami irányítást szorgalmazták. Az oktatás centralizálása leválasztotta

ugyan a tanítókat a helyi irányításról, de ehelyett az 1850-es években a prefektusok, a III. Köztársaság idején pedig a parlamenti képviselők növekvő hatalma kezdett érvényesülni. Ennek az lett a következménye, hogy bérezési kérdésekben, fegyelmi ügyekben, az előléptetéseknél és az áthelyezések esetén a politikai vezetői támogatása lett a döntések legfontosabb meghatározója. A tanító a papok szolgálatójából a politikusok szolgálojává vált, akiktől a republikánus gépezet fáradhatatlan szolgálatát várták el.

A tanítók különféle okok miatt panaszkodtak a politikai protekció elterjedésére. A panaszok egy része személyes jellegű volt, mivel olykor tényleg ez húzódott meg a váratlan és nem örömmel vállalt áthelyezések mögött. Erre a bizonytalanságra és kiszámíthatatlanságra reagálva tette fel a szónoki kérdést egy tanító a század fordulóján: „Mi az, amire a tanító vágyakozik? ... hogy valaki megóvja a politikusoktól ... és több biztonságot kapjon.”<sup>65/</sup>

A politikai vezetőktől való függés súlyos szakmai problémákat is okozott. 1911-ben a Maine-et-Loire-i Amicale a következő alapvető nehézségeket hangsúlyozta:

*„A szerény és szorgalmas tanító hamarosan észreveszi, hogy áldozatkészsége és a feladat tökéletes teljesítése nem elég..., ha vetélytársai van, akinek sikerült megszereznie magának egy befolyásos politikus támogatását.”<sup>66/</sup>*

A politikusoktól való függés diszkreditálta azt a nehezen kialakított képet, hogy a tanítók csak szakmai képességeik fejlesztésével foglalkoznak és csak ennek alapján ítéltethők meg. Egy súlyos ellentmondás jelent meg itt egyfelől a kormányzatnak a tanítók kompetenciájával kapcsolatos igénye, másfelől a politikusoknak azon igénye között, hogy ellenőrizni tudják a tanítói pályát. A protekció megvásárolhatóvá tette az előmenetelt „az egyén szakmai tartásának a feladása árán.”<sup>67/</sup> További hatásként csökkent a szakmai szolidaritás „a gyakori és erőszakos vádaskodások miatt”<sup>68/</sup> azok között, akik éltek, illetve akik nem éltek az érvényesülésnek ezzel az eszközével.

A professzionalizálódó tanítók egyetértettek abban, hogy a protekció „nem szabad, hogy befolyásolja”<sup>69/</sup> a szakmai előmenetelt. A leggyakoribb javaslat ennek kiküszöbölésére az volt, hogy korlátozzanak minden hivatali hatalmat, amely befolyással lehet a tanító karrierjére, s a tanító pályafutását csak előre megállapított szabályok befolyásolják. A megítélés kizárólagos kritériuma a tisztán szakmai és nem politikai alapon meghatározott szénioritás, a szakmai érdemek és a szakmai bizonyítványok legyenek. E szabályok egy országos Amicale kongresszus szerint „csökkentenék ... a mozgásterét az adminisztratív és politikai alapon történő elő-

nyökhöz juttatásnak... Egyúttal véget érne az a lappangó elégedetlenség és kedvetlenség”, amit a protekcionizmus általánossá válása keltett a testületben.<sup>70/</sup> 1902-ben vezettek be rögzített kritériumokat az előléptetéseknél és az I. világháború után az áthelyezéseknél. A testületi függetlenség ily módon teret nyert az önkényes politikai kontrollal szemben.

A protekció elleni küzdelem nyomán még erősebb lett a korporatív autonómia és önkormányzat követlése. A tanítók felkészültek arra, állítja a Szindikalista Tanítók Manifesztuma (1905), hogy „adminisztratív hatalom helyébe olyan korporatív erő lépjen, amely a politikai mesterkedésekkel szemben igazolni tudja fontosságát.”<sup>71/</sup>

Ez azt jelentette, hogy a szakmai szervezetek igyekeztek minden lényeges információt összegyűjteni egy-egy tanító pályafutásáról és kompetenciájáról, hogy ezután minden, az egyéni pályát érintő döntés előtt tárgyaljanak a kormányzat hivatalnokaival. Az I. világháború előtt néhány megyében (Seine, Seine-et-Oise és Isère) valóban sor került ilyen korlátozott mértékű konzultációkra.<sup>72/</sup> Az 1920-as évekre a konzultációk egyre jobban elterjedtek. Ilyen módon a tanítók szakmai szervezetei mind nagyobb szerepet játszottak tagjaik pályafutásában. Ez a fajta testületi hatalom bizonyos értelemben felszabadította a tanítókat a politikai kontroll kötöttségei alól, mégpedig úgy, hogy közben megőrizte számukra a köztisztviselői státuszt, s az ezzel járó privilégiumokat. A tanítók figyelemreméltó szakmai stratégiát alakítottak ki, mely a bürokratikus államhatalomtól való menekülés helyett, annak kézben tartását részesítette előnyben.

Azáltal, hogy megnőtt a tanítók befolyása a kormányzati döntésekre, nagyobb lett a testület önmérséklete is. A politikai protekció elleni küzdelemnek nemcsak a kormányzati kontroll csökkenésére irányuló új szakmai stratégia lett az eredménye, hanem egy olyan új magatartáskódex követelése is, melyet immár maguk a tanítók kívántak meghatározni és érvényre juttatni. E magatartáskódex a korábbi szakmai elképzelések számos elemét tartalmazta. Hangsúlyozták, hogy a tanító kötelessége „nemcsak az, hogy megőrizze korábban megszerzett tudását, hanem hogy gyarapítsa is azt ... hogy állandóan tökéletesítse szakmai tevékenységét.”<sup>73/</sup> A szakmai szervezetek támogatták az új pedagógiai módszerekre irányuló kutatásokat és számtalan metodikai cikket publikáltak. De a legfontosabb tényező a tanítóknak az a vágya maradt, hogy függetlenedjenek a politikai protekció hatásaitól. A szervezetek vezetői arra intették kollégáikat, hogy ne a politikai rendszeren keresztül próbáljanak foglalkozásbeli előnyökre szert tenni. Akik mégis éltek ezzel, azokat eltávolították a szervezetből, sőt gúny tárgyává is váltak a testület előtt.<sup>74/</sup> Egyre több tanító érezhette az állami felügyelet és a protekció elutasításának a hatásait. Az állammal való szembenállásuk azt eredményezte, hogy a testület tagjainak

szakmai fejlődéséért és a munkafegyelemért egyaránt rájuk szállt a felelősség. A tanítók azonban nemcsak az állam túlságosan politikai jellegű irányítási módszereit utasították el, hanem megpróbálták változtatni a tanterv túlzottan republikánus jellegén is. Láttuk, hogy a tanítók már korábban elvetették a vallási dogmákat követő iskolai oktatást, mivel ez sértette világi voltukat és alávetette őket az egyházi kontrollnak. Némiképpen hasonló folyamat játszódott le az I. világháborút megelőző években. Ezúttal a Köztársaság kicsinyes politikai célkitűzéseitől akarták megszabadítani az oktatást és magukat. A tanítók és az iskolák ehelyett az igazság pártatlan szolgálóinak tartották magukat. Ahogy a Szindikalista tanítók manifesztuma mondomta:

*„Mi nem a hatalom utasításai alapján tanítunk. Nem is a köztársaság kormánya, nem is az állam, de még a francia nép nevében sem, hanem csakis az igazság nevében. A matematikai törvények, a grammatika szabályai vagy a tudomány, a történelem és az erkölcs tényei nem vethetők alá a választói többség hullámsámainak.”*

Az 1905-ös Amicale kongresszus hasonló szellemben foglalt állást, amikor kijelentette, hogy a történelem nem a patriotizmus növelésének eszköze, ahogy ez a legtöbb republikánus tankönyvben érzékelhető, hanem „a múlt elfogulatlan tanulmányozása azért, hogy többet tudjunk meg a máról.”<sup>76/</sup>

Az állam és a tanítók közötti konfliktus megint figyelemreméltó szakmai válasz megfogalmazásához vezetett. Az a fennkölt cél, hogy csak az igazság szempontjai legyenek mérvadók, valójában újabb eszköz volt arra, hogy a tanítók megvalósítsák szakmai céljaikat. Másképpen mondva, a tanítók az oktatás belülről történő ellenőrzésére törekedtek, és azt remélték, hogy a tanterv feletti kontroll éppúgy a kezükbe kerülhet, ahogy korábban a kezükbe került a tanítói pályán való előrejutás ellenőrzése. Az állami lépésekre adott válasz nem a teljes autonómiának a követelése volt, hanem azé, hogy az oktatásügyi döntéseket a rendszeren belülről befolyásolhassák.

Visszatekintve nyilvánvaló, hogy a tanítók professzionalizálódásának legfontosabb lépése az a korai elhatározásuk volt, hogy világi nevelőknek tekintik magukat – a kifejezés mindkét tagját egyaránt hangsúlyozva. Ez nem annyira a modernizáció kihívására adott válasz volt, mint inkább a papokkal kirobbant váratlan konfliktusok terméke. Ezt az új én-képet használták fel a szakma aktivistái, hogy igazolják elmentéseiket a szülőkkel és az állami hivatalnokokkal szemben. Világi nevelőként már elég alapjuk volt arra, hogy elutasítsák a szakmai vagy munkavállalói önállóságot csökkenteni kívánó politikát. Igényt támaszhattak olyan mértékű hatalomra és presztízsre is, amennyit szükségesnek tartottak oktatási missziójuk megvalósításához.

Bár szoros a kapcsolat szakmai fejlődésük és a konfliktusok között, a tanítók nem tudták egyszerűen lesöpörni ellenfeleiket. Ehelyett azok a szakmai törekvések, amelyeket eddig vizsgáltam, bár konfliktusokban születtek, gyakran kompromisszumokkal végződtek. Noha a tanítók az egyház részvételét az elemi iskoláztatásban teljes mértékben elvetették, nem így vélekedtek a szülők és a kormányzat szerepét illetően. Ehelyett arra törekedtek, hogy megváltozzék viszonyuk ezzel a két csoporttal: a szülőket függőségbe hozták maguktól és az iskoláiktól, az oktatással foglalkozó politikusok és bürokraták hatalmát pedig megszelídítették. A tanítók professzionalizálódása tehát kanyargós utat követett. Mindazonáltal le kell szögeznünk: ha a szakmai ártatlanság áldozatává is válhatott a küzdelemnek, az alapvető szakmai késztetések nemcsak megmaradtak, de gyakran győzedelmeskedtek is.

### *Jegyzetek*

1. Douglas Klegon, „The Sociology of Professions: An Emerging Perspective”, *Sociology of Work and Occupations*, 5, n.3. (1978. augusztus): 262
2. Gérard Cholvy, „Le Conflit pour le contrôle de l'école dans l'Hérault 1866–1890”, *Annales du Midi*, 87, n.124 (1975. október-december): 477
3. J. Viguerie, *L'Institution des enfants: l'éducation en France, 16<sup>e</sup>–18<sup>e</sup>-siècles* (1978. Párizs), p.58.
4. Idézi Maurice Gontard, *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot* (1959, Párizs), p. 313.
5. *Ibid.*, p.6.
6. *Ibid.*, p. 16. Dominique Julia „L'enseignement primaire dans le diocèse de Reims à la fin de l'ancien régime. („Annales historique de la Révolution française, n. 200 (1970): 277/c. cikkében ugyancsak beszámol arról, hogy a paphoz viszonyítva a tanító „mindenekelőtt olyan személy, aki segíti őt lelkipásztori feladatainak az ellátásában.”
7. Viguerie, p. 131.
8. Dominique Julia „L'enseignement primaire dans le diocèse de Reims à la fin de l'ancien régime,” *Congrès national des Sociétés savantes*, (Reims, 1970): 423
9. Lásd Joseph N. Moody, *French Education Since Napoleon* (Syracuse, New York, 1978) és Antoine Prost, *Historie de l'enseignement 1800–1967* (Párizs, 1968).

10. Peter V. Meyers, „Professionalization and Societal Change: Rural Teachers in 19th Century France”, *Journal of Social History*, 9, n.4 (1976, Nyár): 542–558.
11. Guillaume de Bertier de Sauvigny, *The Bourbon Restoration* (Philadelphia, Pa., 1966). Fordította Lynn M. Case.
12. Prost, i.m. p. 180.
13. Paul Lorain, *Tableau de l’instruction primaire en France d’après des documents authentiques* (Paris, 1937), p. 400.
14. Anon., „Tarn-et-Garonne, „Manuel général de l’instruction primaire, séries 2, 3 (1843), 206. Továbbiakban MGIP.
15. *L’Echo de l’instituteur* (1845, november).
16. Archives Nationales F 17 10308, petíció Seine-Inférieure-ből 1948. május 19. (Továbbiakban AN.)
17. AN F 17 10300, petíció Marne-ből, 1849. január 20.
18. AN F 17 10302, petíció Oise-ből, 1847.
19. AN F 17 10309, keltezetlen levél egy tanítótól (feltehetően az 1840-es évek végéről)
20. Összességében, a 6000-ig terjedő lélekszámú falvakban és városokban tanító 28.000 laikus oktató 43%-a laikus pap volt 1844-ben. Ez az adat kissé csalóka, miután a szétválási folyamat alig kezdődött el Északon és Észak-keleten. Például, egy tucatnyi megyében, így Marne, Haute-Marne, Meurthe, Meuse, Aisne, Ardennes, Oise, Bas-Rhin, Moselle, Somme, Seine-et-Marne és Cote d’Or megyékben a 7590 laikus tanár majdnem 90%-a volt egyúttal laikus pap is. Ezeket a megyéket leszámítva az országos összképből kitűnik, hogy Franciaország többi részén csak körülbelül 25% volt a laikus papok aránya 1844-ben. AN F17 10397–10404.
21. AN F 17 10300, petíció Marne-ből, 1848. július 5.
22. 1843-tól 1864-ig az egyházi iskolák száma 827-ről 1966-ra nőtt, vagyis az összes iskolák 6%-ára. Az 1860-as évekre, az atyák tartották kezükben feltehetően a városi állások körülbelül egyharmadát. Néhány megyében, így Ardèche-ben, szinte valamennyi városi iskolában ők működtek. (AN F17 10408, Ardeche, 1860 ellenőrző jelentések). Lásd Ministère de l’instruction publique (a továbbiakban M.I.P.), *Statistique comparée de l’enseignement primaire 1829–1877*, (Paris, 1880), p. xc. ugyancsak: MIP, *État de l’instruction primaire en 1864 d’après les rapports officiels des inspecteurs d’académie: Complément de la statistique de 1863*, (Paris, 1866), p. 100.

23. MIP, Concours en 1861 (Paris, 1862), p.54. Bejegyzés Manche-ból.
24. AN F17 9617, École normale primaire beszámoló, Marne, 1871, október.
25. AN F17 10798. 1861. Bouches-du Rhône.
26. MIP, Concours, p. 55. Bejegyzés Indre-ből.
27. René Rémond. L'anticlericalisme en France de 1815 à nos jours (Paris, 1976) p. 48.
28. Mary Jo Maynes, „The Virtues of Archaism: The Political Economy of Schooling in Europe, 1750–1850”, *Comparative Studies in Society and History*, 21 (1979. október): 611–625. Az iskolázás költségeinek családi, a költségvetésbe illesztésének nehézségeiről lásd Maynes „Work or School? Youth and the Family in the Midi in the Early 19th Century”, *Historical Reflection/Réflexions Historiques*, vol.7., n.2.+3. (1980. nyár–ősz: 115–134.
29. Az iskolalátogatási mintákkal kapcsolatos fontos tanulmány, lásd Raymond Grew és Patrick Harrigan „La scolarisation”, *Annales: Economies, Sociétés, Civilisations* (megjelenés alatt).
30. Lásd Louis Trenard, *Salvandy en son temps 1795–1856* (Lille, 1968), p. 357.
31. AN F17 9307, Oise, 1839–1840.
32. AN F17 9311, Loire-Inférieure, 1846, 1846, ugyancsak AN F17 9306, Maine-et-Loire, 1839–1838, beszámol arról, hogy a papok, szemben a laikus tanítókkal, félelmet és tiszteletet ébresztettek, ami segítette a magatartási problémák megoldását.
33. Charles Valmorin, *L'instituteur et le paysan* (Paris, 1872), p.10.
34. E.D. Royer, *Concours ouvert entre les instituteurs publics par arrêté du 12 décembre 1860* (Paris, 1861). p.25.
35. *L'émancipation de l'enseignement* (1848. július 1.), petíció Montcéenis-ből (Saône-et-Loire)
36. Charles Robert, *De l'ignorance des populations ouvrières et rurales de France et des causes qui tendent à la perpétuer* (Montbéliard, 1863), p.46.
37. C.Rod Day, „The Rustic Man: The French Schoolmaster in the Middle of the Nineteenth Century”, *Comparative Studies in Society and History*, 25 (1983, január: 42, megemlíti, hogy a 280 általa megnézett tanulmány 42%-a a kötelező részvételt favorizálta. Ez az álláspont különösen népszerű volt a német gyakorlat által befolyásolt keleti területeken. Émile Glay

- és Henry Champeau, *L'instituteur* (Paris, 1928). p.387. beszámol arról, hogy egy 1872-es, az MGIP által végzett felmérés szerint csaknem mind a 8000 tanár a kötelező megjelenést támogatta.
38. Louis-Arsene Meunier. *Du rôle de la famille dans l'éducation* (Paris, 1855), p.13.
  39. Meyers, „Professionalization”. Lásd ugyancsak Barnett Singer új tanulmányát, *Village Notables in Nineteenth Century France: Priests, Mayors, Schoolmasters* (Albany, New York, 1983), különösképpen pp. 108–146.
  40. Roger Thabault, *Education and Change in a Village Community* (London, 1971), p. 120.
  41. AN F17 10757, bejegyzés egy 1861-es jelentéshez Indre-et-Loire-ból
  42. AN F17 10758, bejegyzés egy 1861-es jelentéshez Bouches-du-Rhône-ból
  43. Az 1912–13-as iskolaévben, a laikus tanítók és tanítónők 54593 felnőtt tanfolyamot vezettek és 61027 beszédet tartottak. Lásd Édourd Petit, *Rapport sur l'éducation populaire 1912–1913*, vol.17 (Paris, 1913), p.58.
  44. Ted W. Margadant, „Primary Schools and Youth Groups in Pre-War Paris: Les Petites As”, *Journal of Contemporary History* 132, (1978): 323–336. Lásd ugyancsak Marie-Therese Aubry, „Sociétés de tir et de préparation militaire en Meurthe-et-Moselle de 1872 a 1914”, 103<sup>e</sup> Congrès national des Sociétés savantes, Vol. 2 (Nancy-Metz, 1978), pp. 135–153.
  45. MIP. *L'inspection de l'enseignement primaire* (Paris, 1900), p.251. 1912–13-ban a tanítók 6587 kis A-t, valamint további 2000 lövész vagy sport klubot vezettek. Lásd Petit, p.59.
  46. *Revue Pédagogique*, 2 (1978): 574–575.
  47. Idézi az Association des anciens élèves de l'École normale et des instituteurs du Nord, 11 (1883): 338–339.
  48. André Delmas, *Mémoires d'un instituteur syndicaliste* (Paris, 1979) p.35.
  49. Charles Desprez, *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs en 1879*, Eure-et-Loir (Chartres, 1879). p.98.
  50. *Révue pédagogique* (1900. január): 23.
  51. Francois Guizot, *Rapport au Roi* (Paris, 1834), pp. 69–72.
  52. 1863-ra a tanítói testület kb. 50%-a végezte el a tanítóképzőt. MIP, *Statistique, de l'instruction primaire pour l'année 1863* (Paris, 1864), p. 100.

53. Guizot, pp. 70–71.
54. AN F17 10308, petíció Seine-Inférieure-ből 1848, május 19-én. Rod Day azt találta, hogy a tanítók 88%-a elégedetlen volt az alacsony fizetéssel. Day, p.37.
55. Anthony La Vopa. *Prussian Schoolteachers: Profession and Office, 1763–1848* (Chapel Hill, N.C. 1980).
56. Idézi François Bernard, és mtsai, *Le syndicalisme dans l'enseignement*, 1 (Grenoble, 1966), p.7.
57. M. Bourgeoise, „Des moyens d'établir parmi les instituteurs l'esprit de corps”, *La Tribune* (1855. május 5.): 152–153.
58. *La Tribune* (1844, szeptember 15.): 296.
59. Idézi Max Ferré, *Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs des origines à 1922* (Paris, 1955). pp. 39–41.
60. Lásd *Congres régional des instituteurs tenu à Toulouse les 3, 4, et 5 avril 1893. Rapport Général* (Toulouse, 1893).
61. Maurice Gontard. *L'oeuvre scolaire de la Troisième République: l'enseignement primaire en France de 1876 à 1914* (Toulousne, n.d.). p.206.
62. AN C6008.3523, Pétitions, 1898–1902.
63. Új fizetési skálát 1901-ben vezettek be. A fizetési szint a szolgálati évektől függött és megélhetési költség-kiegészítéssel járt, amelynek nagysága az adott város lakosságának számától függött. A szállást általában biztosították a tanítónak. Többszörjévedelmet városi jegyzőként, különösen a vidéki tanítók kaphattak. Abban az időben, amikor a képzett mesteremberek 1350–1450 frankot kerestek évente, a tanítói fizetés a pályakezdők 1100 F-os jövedelmétől 3000 F-ig terjedt. Lásd Fortemps és Le Veuilleur *Traitements et indemnités du Personnel* (Paris, 1907), pp. 22–23. és *Ministère du travail et de la prévoyance sociale, Salaires et durée du travail, coût de la vie, pour certaines catégories d'ouvriers en 1906* (Paris, 1907). pp. 22–23.
64. Judith Wishnia. „French Functionnaires: The Development of Class Consciousness and Unionization 1884–1926”. (Kiadatlan disszertáció, SUNY-Stony Brook, 1978), p.80 mely rámutat, hogy 1911-ben a lakosság körülbelül 4,5%-a volt közhivatalnok.
65. Albert Arnaud. *L'instituteur français* (Beziers, 1907). p.10.

66. Fédération des amicales. Septième congrès des amicales d'institutrices et d'instituteurs publics de France et des colonies tenu à Nantes le 7, 8, 9, et 10 août 1911: Compte rendu sténographique (Nantes, 1911), p.19.  
Továbbiakban A-1911.
67. Ibid. p.19.
68. Ibid. p.40.
69. Ibid. p.5.
70. Ibid. pp.139-140.
71. M.-T.Laurin. Les Instituteurs et le syndicalisme (Paris, 1908), p.54. Az 1909-es Amicale kongresszus szintén ezen az állásponton volt.
72. Fédération des amicales. Cinquième congrès des amicales d'instituteurs et d'institutrices publics de France et des colonies, tenu à Clermont-Ferrend les 8, 9, 10, et 11 août 1907: Rapport général (Melun, 1908) p.230.
73. „Autorité du maître”, La Tribune (1886. december 1.): 354.
74. Az esetről beszámol a Bulletin bimestriel de l'Émancipation, Syndicat des institutrices et des instituteurs publics des Bouches-du-Rhône (1907. január): 81.
75. Laurin, p.54.
76. Fédération des amicales. Quatrième congrès des amicales d'instituteurs et d'institutrices publics de France et des colonies, tenu à Lille les 28, 29, 30, et 31 août 1905: Rapport général (Marseille, 1905) p.157.

## SZAKOSZTÁLYI HIREK

A Magyar Szociológiai Társaság oktatásszociológiai szakosztálya 1989. február 21-én tartotta idei első ülését. Meghívott előadója Kopátsy Sándor, a Pénzügykutató Rt. tudományos tanácsadója volt. Az előadás a kormány előkészítés alatt álló költségvetési reformját ismertette; és ezt összefüggésbe hozta külföldről ismert oktatásfinanszírozási eljárásokkal. Az előadó a hangsúlyt a gazdasági válságból való kilábalás és az oktatás összefüggéseire tette, kiemelve, hogy korszerűtlen az oktatást a formális állami iskolázásra szűkíteni. Ehelyett a társadalmi tanulások sokaságának fontosságára mutatott rá.

Az előadás után a következő kérdésekről folyt a vita: a kormány költségvetési politikája és ennek fejlesztési lehetőségei; az oktatás részesedése a költségvetésből és ennek eltérő megítélése; a formális és nem formális oktatás valóságos és lehetséges viszonya.



*Szociológiai Világkongresszus.* A Nemzetközi Szociológiai Társaság 1990 július 9–13 között rendezi meg XII. Világkongresszusát Madridban. A kongresszus témája: „Szociológia az egyetlen világért – egység és különbözőségek”. A kongresszus jeiképe – egy kihajított konzervdobozba fészkelő kismadár – világosan utal az 1990-es kongresszusnak a zöld mozgalmak iránti rokonszenvére.

*Szervezési részletek.* Meghívót és jelentkezési lapot igényelni lehet az ISA Titkárságától (Calle Pinar 25, E-2806 Madrid), illetve az MSZT oktatásszociológiai szakosztályától (Oktatáskutató Intézet, Pf. 427, Bp. 1395). A konferencia díja 6 600–32 400 peseta aszerint, hogy valaki egyetemi hallgató, az ISA tagja, illetve, hogy 1989 december előtt, illetve 1990 április előtt tud-e fizetni. A biztosított hotelszobák ára (reggelivel, adóval és fürdőszobával vagy anélkül) 2000–22 000 peseta között vannak naponta.

*Egyéb tudnivalók.* Spanyolországba turistavízum szükséges, amelyet a hatóságok a kongresszusra való tekintettel aránylag könnyen adnak meg, de hosszabb időt kell várni rá (jelenleg kb. 20 nap). A kongresszus rendezősége különböző túsíkat is szervez Madridba, Segoviába, Toledóba, Andalúziába, Portugáliába, illetve Marokkóba. A kongresszusi turizmusnak megfelelően az árak 2000–170 000 peseta között mozognak. 1 DM kb 60 peseta, 1 \$ pedig kb. 120. Az ISA tagja automatikusan – mindenki, aki belépett az oktatásszociológiai szakosztályba – és ezen keresztül a Magyar Szociológiai Társaságnak is tagjává vált.

Iskola

Mester

Oktatáskutató Intézet

Pf. 427. Bp., 1395