

Nagy Péter Tibor

A MAGYAR OKTATÁSTÖRTÉNET SZOCIOLÓGIAI NARRATÍVÁJA*

In memoriam Pierre Bourdieu

A nyolcvanas évek eleje óta a magyar oktatástörténészek és oktatásszociológusok figyelemreméltó előrehaladást értek el a nyugat-európai kollégák munkásságához képesti mintegy két évtizedes lemaradás behozásában, az 1945 előtti magyar oktatástörténet történetiszociológiai és politikatudományi nyelven történő leírásában.

Az „oktatástörténet-szociológusok, -politológusok”, mint minden fiatal (bár századfordulós előzményekre visszatekintő) aldiszciplína művelői alapkutatásokat tartalmazó tanulmányokkal és kötetekkel kívánták legitimálni magukat, s sajátos csapdahelyzetbe kerültek. A nem erre specializálódott történészek számára – e terjedelemben és e részletezettséggel – műveik túlzottan „oktatásszociológiai”-ak voltak, az elsősorban kortárs kérdések iránt érdeklődő szociológusok számára túlzottan sok történeti adatot tartalmaztak, a különféle társadalomtudományok elméleti és átfogó kérdései iránt érdeklődő szakemberek számára pedig az *egész tárgykör* nem tűnt ahhoz elég izgalmasnak, hogy hosszú könyveken rágják át magukat. Fokozottan igaz mindez tanítványaikra. Miért kellene elvárni egy nem oktatástörténésznek, oktatásszociológusnak készülő hallgatótól, hogy például a „kereskedelmi szakoktatás irányítási rendszerében az 1890-es években bekövetkezett fordulat” társadalomtörténeti és politikai jelentőségével tisztában legyen?

Mindazonáltal az 1950 óta eltelt évtizedek „oktatás-történet-szociológiai-politológiai” leírása – főképp a nyolcvanas és korai kilencvenes években, elsősorban az Oktatáskutató Intézetben készült kiadványok, *Medvetánc* cikkek stb. révén – bekerült a szociológia szakmai köztudatába. Ugyanakkor a magyar szociológusok által rendszeresen olvasott folyóiratokban nem jelent meg a „történeti oktatásszociológia” tárgyköréből olyan írás, mely az 1949-es fordulatot megelőző évszázaddal foglalkozna, noha egészen nyilvánvaló, hogy a polgári Magyarország oktatáspolitikája tárgykörének sem tudományos relevanciája, sem „napjainknak szóló üzenete” nem marad el a szocialista korszak elemzésének tanulságaitól. (Az intézményrendszer, az érdekcsoportok nyilvános vitája – többszektorú rendszerről lévén szó – érdekességében nem marad el a nyugat-európai oktatáspolitikai terek érdekességétől, az oktatási és iskolázottsági statisztika pedig differenciáltabb leírást tesz lehetővé a magyar társadalomról, mint bármelyik európairól...)

A szociológusok által kevésbé olvasott folyóiratokban – elsősorban az *Educatióban* – ugyanakkor rendszeresen jelennek meg ilyen tanulmányok, aki azokat ismeri, nem fog újdonságokkal találkozni az alábbi írásban.

Az alábbi írás fő célcsoportja mindenekelőtt a „nem oktatásszociológiai érdeklődésű szociológus”. (Bár tapasztalatunk szerint az ilyesmi hasznos a *nem történeti* beállított-

* Az esszé az OTKA, az SZPÖ, a Soros Alapítvány támogatásával folyó kutatások keretében készült.

ságú oktatáskutatók, a *nem oktatástörténettel* foglalkozó történészek és a *nem szociológiai* paradigmát valló neveléstudományi szakemberek számára is.) Elsősorban e közönségre számítva az alábbi íráson belül is terjedelmi fölénnyben van a korszak utolsó negyedszázadát elemző rész. Az írás ugyanezen okokból esszé jellegű.

Az alkotmányos oktatáspolitikai időszak

A felülről vezérelt (nem alkotmányos) modernizáció periódusa

A 18. század hatvanas-hetvenes éveiben kezdődő, s jó évszázadig tartó periódus legfontosabb jellemzője, hogy az *államilag* vezérelt oktatásigazgatási modernizáció és az oktatásügy *társadalmi* szereplői között nincsen érdemi kapcsolat.

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

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

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

Egyensúlyrendszer – megye nélkül

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

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

Ugyanakkor az egész polgári korra szóló érvénnyel megalapozódott a több fenntartóra, helyi adókra és államsegélyre épülő népiskolai rendszer, a hozzá tartozó iskoláztatási és iskolaállítási kötelezettséggel, illetve tanszabadsággal. Ennek a liberális „egyensúlyi tervnek” két-két főszereplője az erős – központból vezérelt – bürokrácia és a hasonlóképpen erős és szervezett tanítói-tanári szakma, illetve a parlamentnek felelős miniszter és a helyi választóknak felelős iskolaszék egyensúlya.

A megye és központ egyensúlya

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

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

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

Az oktatáspolitikai immár nem pusztán a polgárosodás történelmi értelemben vett igényének, az alfabetizációnak tett eleget, hanem *konkrét* értelemben is kielégítette a modern rétegek, illetve a modern gazdaság által megfogalmazott szükségleteket. A miniszteri rendeletek e „konkrét” polgárság által mintegy *megrendelt* iskolatípusokat,

tantárgyakat vezettek be. A népiskola 1877-es, mértant és rajzot bevezető tantervével alkalmassá vált a leendő iparosok és munkások előképzésére. Az első négy középiskolai osztály kiváltására alkalmas polgári iskola (melyet Pest város képviselője a miniszterrel szemben a parlamentben kezdeményezett még 1868-ban) gyors ütemben épült ki, a kereskedelmi szakiskolák fokozatosan érettségit adó intézménnyé nőttek ki magukat. A liberális oktatáspolitikai sajátos bizonyítékeként a kereskedelmi rövidebb tanulmányi idő (népiskolával és polgárral együtt 11 év) alatt kínált érettségit, mint a klasszikus középiskola (12 év). A reáliskola előbb rendelet, majd törvény erejénél fogva lett egyenlő időbeli hosszúságú, s sok tekintetben azonos értékű érettségit adó a gimnáziummal.

Fontos elem, hogy ezek a négyosztályos végzettségek, illetve az érettségik a közszolgáltatásban való elhelyezkedés, a munkaerőpiac, az önkéntesi intézmény és a későbbi népszámlálási nyilvántartás szempontjából egyenrangúak voltak. Az egyetemre való felvétel szempontjából viszont – ahol a törvényalkotónak leginkább figyelembe kellett venni az oktatási szféra hagyományos erőit – differenciált mértékben képesítettek továbbtanulásra.

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

Intézményesült egyensúlyrendszer

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

Az előző időszak széles másodfokú iskolázásának – a polgári és az alreáliskola elterjedése – bázisán a századfordulóra a polgári iskola – alreáliskola, algimnázium – egymáshoz való tantervi közeledésével, a latin kiiktatásával elérhető közelségbe került egy átjárható, csak 14 éves korban iskolaválasztásra kényszerítő iskolarendszer. (Persze csak a szakmunkás szülőktől felfelé: a parasztság tömegeinek gyermekei számára továbbra is csak a hatéves – sőt sokak számára gyakorlatilag még ennél is rövidebb – népiskola jelentette az iskolázást.)

A századfordulón a negyedikes polgáris fiútanulók (3,4 ezer diák) háromnegyede továbbtanult, mindössze egynegyedük került tehát 14 évesen munkaerőpiacra. (A lányiskolát – noha 5,2 ezer negyedike van – ez alkalommal teljesen figyelmen kívül hagyhatjuk, hiszen már a leánypolgári funkciója is más, mint a fiúpolgárié, leány-középiskolák pedig még csak ekkoriban jöttek létre.) A negyedikes fiúpolgárisok huszadik középiskolában folytatta tanulmányait. Ez számszerűen azt jelenti, hogy az 5,7 ezer ötödikes középiskolásból kétszáz a polgári iskolából jött – a középiskola tehát zömé-

ben saját „királyi újáról” rekrutált tanulókat. A negyedik fiúpolgárisok több mint egynegyede felsőkereskedelmi iskolába ment, tehát igazi érettségi szerzésére nyílt lehetősége. A felső-kereskedelmisek kétharmada jött a polgáriból, egyharmada a középiskolából. A negyedik polgáriból kilépettek körülbelül hetede tanítónak tanult, ami másfelől azt jelenti, hogy a tanítóképzősök kevesebb, mint fele jött polgáriból, a többiek viszont középiskolákból érkeztek. A polgárisok együttese ötödik polgáriban folytatta tanulmányait – ezt az iskolát mások gyakorlatilag nem látogatták.

Az ötödikes felsőgimnazisták száma a negyedik algimnazistáknak mintegy háromnegyedét teszi ki. Az ötödikes felsőreáliskolások száma a negyedikeseeknek mindössze 56 százaléka. Arról sajnos nincsen adatunk, hogy milyen mértékben váltott iskolát egymás között a két iskolatípus diáksága. Ezt sajnos csak egyes iskolák vizsgálatával lehetne kideríteni. Összesítve azonban tudjuk, hogy a hozzávetőlegesen 7700 negyedik középiskolásból körülbelül 5300 folytatta középiskolában tanulmányait, s mintegy 1300 más iskolatípust kezdett el látogatni.

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

Az újonnan szerveződő felekezeti tanáregyesületek az egyházpolitikától és a nagypolitikától leválasztható módon jelenítik meg az oktatás felekezeti tagoltságát is. Az iskolatípusok elitje – amely a századvégtől iskolatípusonként bomló tanáregyesületekbe szerveződik, s iskolatípusonként saját szakfolyóiratot ad ki – a szakirányú felügyelet, a szakfőigazgatóságok kiharcolásával az oktatáspolitikai döntési centrumait iskolatípusonként is feldarabolja.

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

Hosszabb elemzést igényelne annak feltárása, hogy hogyan illeszkedik mindez a nemzetiségi kérdéshez, a nemzetiségpolitikához. A történetírás egy része a századforduló korát az államnemzeti nacionalizmus összefüggő expanziójaként látja. Az oktatáspolitikai elemzés számára figyelemreméltó viszont, hogy a magyar állam két radikálisan eltérő módszert alkalmaz. Az egyik a Wlassics-korszaké, melyben az állami népiskolák létesítése, a másik az Apponyi-korszaké, amelyben a meglévő fele-

kezeti népiskolák kontrollja viszi a főszerepet. Az előbbi ahhoz a modernizátori törekvéshez illeszkedik, mely szerint az állam éppúgy egyik szereplője az oktatásügynek, mint bárki más, s ahogy bárki másnak, neki is saját intézmények kellenek, ha sajátos értékeit – például a nyelvprogramot – keresztül akarja vinni. A másik tendencia viszont a belga, angol vagy holland oktatáspolitikai törekvések mintájára standardizálja az egyházi iskolafenntartó államsegély igénylésének feltételeit – a magyar specialitás itt az, hogy e mérőpont épp a nyelvi programhoz való illeszkedés.

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

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

A század elején olyan új erők és törekvések intézményesültek – az 1891 óta működő *Magyar Paedagogiai Társaság*, illetve az egyetemi tanszék ellenlábasaként –, mint az 1907-ben megalakult *Magyar Gyermektanulmányi Társaság*, és az 1912-től működő *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium*. A *Szabadtanítás Országos Kongresszusán* felvonultak a felnőttnevelés különféle szempontokat megfogalmazó érdekkörei: a *Szabad Líceum Egyesülete* és a munkásgimnáziumok tanárai. Az iskolán kívüli oktatás társadalmi, politikai mozgalmait – az ellenzékeiket és kormánypártiakat egyaránt – az államigazgatás nem hivatallal, hanem a jól bevált „tanács” rendszerrel kívánta koordinálni: az 1910-es évektől *Szabadoktatási Tanács* szerveződött a VKM-ben. (Ez 1922-ben szűnt meg.) Az Országos Testnevelési Kongresszus, a testnevelés és a honvédelmi nevelés különféle érdekköreinek megjelenése 1913-ban egy *Országos Testnevelési Tanács* alakításáig is elvezetett. E két újonnan alakult tanács bizonyítja, hogy a VKM az egyre-másra felbukkanó érdekcsoportokat – s nemcsak a gazdasági érdekképviselőket – efféle *tanácsok szervezésével* kívánta az oktatáspolitikai-formálásba beépíteni.

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

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

A politikát integráló intézmények száma radikálisan megnőtt, hiszen az oktatáspolitikai fentebb felsorolt szereplői – egy szinttel „lejjebb” – *vitahelyszíneként* is működtek. Az *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny*, a *Magyar Tanítóképző*, a *Kereskedelmi Szakoktatás*, az *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* és más egyesületi folyóiratok arról tanúskodnak, hogy a minisztériumi kibocsátású rendelete-

ket, utasításokat, rendtartásokat, szabályzatokat gyakran már a tervezet fázisában, de kiadás után az egyesületek választmánya, közgyűlése és helyi körei minden jelentősebb esetben részletesen megvitatták. Az egyesületek maguk is kidolgoztak – bár zömében csak egy-egy iskolatípus, iskolafokozat sorsára kiterjedő – oktatáspolitikai koncepciókat.

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

Az egyensúlyelvű oktatáspolitikai válsága

Az első világháború végétől kezdődő másfél évtizedben az elmúlt időszakban kialakult egyensúlyok meginogtak. Az oktatáspolitikai tér szereplőinek önálló súlya folyamatosan változott, hiszen:

1.) Az irányított gazdaság megerősödése (már az első világháború idején) a szakoktatási erők szövetségeseket kereső aktivitását a szabadpiaci aktorok felől az új gazdasági bürokráciák felé terelte.

2.) Az oktatás tömegesedése, a tudományok belső szerkezetében bekövetkezett változás (a felhalmozó, leíró, listába vevő szakasz vége a történelemben, földrajzban, irodalomban, biológiában stb.) a középiskolai tanárok akadémiai szférához kötődő kapcsolatait meglazította. Ezt a folyamatot a közép- és felsőfok elválása is megerősítette.

3.) A középiskolát végzett emberek számának megnövekedése – az érettségivel nem rendelkező – tanítók falusi tekintélyét megingatta.

4.) A társadalmi szekularizáció látványos előretörése a világháború és a forradalmak idején az iskolafenntartó nagyegyházak önerőbe vetett hitét ingatta meg.

5.) Az iskolaszervezet, iskolafenntartás, tanügyirányítás gyors átalakításához hozzáfogó forradalmi kormányzatok a pedagógustársadalom korábban kisebbségben lévő, és jelentéktelennek tűnő csoportjaira támaszkodtak. Ha intézkedéseiket 1919 őszén el is törölte az új kurzus, két eredmény megmaradt: polarizálódott a korábban az értelmiségi csoportok átlagánál politikailag-világnézetileg homogénebbnek tűnő pedagógustársadalom, s a „csak lassú változások lehetségesek az oktatásügyben” életérzése végképp tovaszállt. A szférán belül megérték a feltételek az alkotmányos korszakban kialakult tanügyigazgatási rendszer átszervezésére.

A Bethlen–Klebsberg-kormányzat tanügyigazgatási-oktatáspolitikai törekvései során a szűk pénzügyi lehetőségekből képes volt kitörni, expanziós iskolaépítési politikába tudott kezdeni. E kitörés nem vált a totális állami beavatkozás eszközévé vagy ürügyévé. Ennek magyarázata az, hogy Klebsberg nemcsak kormányzati, hanem társadalmi erőforrásokat is növekvő mértékben vont be, s ezzel tovább pluralizálta a

rendszer. A társadalmi erőforrások bevonása során kényszerítette a kulturális kérdések iránt közömbös nagybirtokosokat a terhek vállalására, s a kormánypárt „merkantiljaként” a nagytőkét is érdekeltté tette a magaskultúra szponzorálásában. Másrészt a kormányzati erőforrásokat a VKM funkcióbővítésével úgy tudta kiterjeszteni, hogy az egyúttal beilleszkedett a pragmatikus-alkotmányos – azaz nem túlideologizált – hagyományba. E funkcióbővülés többirányú volt: ismert szlogen volt, hogy a VKM „maga a *honvédelmi* tárca”, ami a propagandán túl annyiban tárgyyszerűen is igaz volt, hogy tartalékos tisztok „kézbentartásának” legfontosabb eszköze a tanítói állásokba való elhelyezésük volt, illetve, hogy az iskolai testnevelés jelentősége ez irányban fokozódott. A VKM – korábbi mértéket meghaladó módon – *társadalompolitikai* feladatokat vett át a trianoni határ túloldaláról átzúduló közalkalmazotti tömeg integrálásában. Tette ezt szellemi központjaik (az elcsatolt egyetemek) újrateremtésével, gyermekeik továbbtanulásának támogatásával, illetve konkrét tisztviselőakciókkal. A VKM – a *Collegium Hungaricum*ok rendszerével – *külpolitikai* feladatokat is átvállalt.

Mindeközben a kereszténységnek – a századfordulós kormányzatok szeparációs tendenciáival szembenállva – ismét legitimáló funkciót biztosított, s az iskolaépítések jó részét is az egyházi iskolarendszer fejlesztésére fordította.

Az 1924-es középiskolai törvény egységesítette az ideológiai tárgyakat. A magyar nyelv és irodalom, a történelem és a földrajz azonos szellemben való oktatása minden középfokú iskolatípusban éppen annak ellensúlyozását célozta, hogy a törvény a műveltséganyag egésze tekintetében kiszélesítette a választási alternatívákat. A *klasszikus* (görögöt is, latint is kívánó), a *középutas* (a latin szimbolikus értékeiről lemondani nem kívánó, de élő idegennyelv-oktatás iránt érdeklődő) s a *pragmatikus* beállítottságú (az idegen nyelveket és a természettudományokat középpontba helyező) szülők kivétel nélkül megtalálhatták a céljaiknak megfelelő iskolatípust. A polgári iskola 1927-es középiskolává változtatása is ezt a „mindenkinek a magáét” elvet képviselte. Az ehhez kapcsolódó polgári iskolafejlesztési program (ahogy ezt Klebelsberg a Kornis Gyula államtitkári hivatalba lépését üdvözlő beszédében nyíltan kimondta) a vidéki középiskolák terhermentesítését szolgálta. A klebelsbergi oktatáspolitikával ezzel levette a napirendről a kilencvenes évektől jelenlévő „feladatokat”: az átjárható alsóközépiskola megteremtésének (egyenlőségelvű) alternatíváját és az ógörög „szabad versenyben” történő kiszorításának (antiklerikális/modernizációs) alternatíváját.

A korábbi korszakban az iskolázás az egyik fő helyszíne volt a középosztály megújulásának. A zsidó vallású és a német anyanyelvű tanulók és hallgatók egyértelmű minőségi és mennyiségi felül-reprezentációjának tézisének még azzal a – talán kevésbé ismert – ténnyel is kiegészíthetjük, hogy ha a középiskolázás bázisának nem a magyar, szlovák, román, szerb *népesség egészét*, hanem e népekségek szülői korcsoportjának *írni-olvasni tudó* hányadát vesszük, a középiskola még a hátrányos helyzetű nemzetségek mobilitásának is alapvető tényezője. 1919 után ez is radikálisan megváltozik: a *numerus clausus* révén az oktatásban előbb torpan meg (nemcsak a gyakorlatban, hanem papíron is) a magyar zsidóság asszimilációja, mint bármely más szférában.

Az előző korszakot jellemezte – bár sokkal inkább a minisztérium modernizátorainak s a rájuk hallgató uralkodónak, mint az országgyűlésnek köszönhetően – a lányok iskoláztatásának fokozatos egyenjogúsítása, a húszas években azonban ez a tendencia is ellentmondásossá vált.

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

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

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

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

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

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

Az állami expanszió időszaka

Politikai fordulat iskolatípusonként

Az 1934-es egységes középiskoláról szóló törvényben az állami finanszírozás arányának növekedése nagyobb beleszólást tett lehetővé a tanügyigazgatás részére. A humán gimnáziumok felszámolása, 1934 (illetve az annak alapján kiadott 1938-as tanterv) után pedig a szerzetesrendek, illetve a református és evangélikus egyház iskolapolitikájának egyik legfontosabb sajátosságát szüntette meg. Az 1934-es reform egyik legfőbb célja volt a szelekciós szakasz beiktatása. E szerint az érettségi maga nem, csak annak egy külön záradéka képesít egyetemi tanulmányokra. E cikkely a továbbtanulás kérdésében – hogy az antiliberális argumentációkat idézzük – „szaktagyi szempontokat eltűzlő” szaktanárok, „a konzervatív-liberális” iskolai vezetés, a „partikuláris érdekeket előtérbe helyező fenntartók” kezéből a minisztérium által kinevezett érettségi biztos, azaz a politikus-ideologikus tanügyigazgatás kezébe adta át a jogosítványokat. (Végrehajtási utasítást a cikkelyhez nem adtak ki, ennek ellenére bizonyos bizonyítványokon megjelent az egyetemi továbblépést engedélyező záradék. További – intézményszintű – kutatások tárgya, hogy mindez az igazgatás napi gyakorlatában valóban arra szolgált-e, hogy az érettségiző *diákok* egy részétől *ténylegesen* megvonják a továbbtanulás lehetőségét, vagy pusztán arra, hogy ezen *lehetőség* érzékeltetésével kézben tartsák az érettségizető *tanárokat*, vagy éppen csak arra, hogy megjelenítsék az *iskolában*, hogy a szaktagyi mellett az ideológiai szempontú szelekció is *legitim*.)

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

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

A frazeológia és a törvényhozási processzus mintája is jól kialakult: először meg kell puhítani a szakmailag ellenálló csoportokat, ki kell fizetni és meg kell békíteni őket valamiféle, a politikai pluralizmust, a lelkiismereti szabadságot általában sértő, de egy-egy foglalkozásnak, szakmai áramlatnak kedvező intézkedés kilátásba helyezésével, mindenfajta szakértői csoport köztisztviselői arculatának fokozásával. Ezzel meg lehet akadályozni, hogy a szakmai csoportok a politikai ellenzék szakértői bázisává váljanak. Azután egy kerettörvényt kell a parlament elé vinni, melyben hangoztatni lehet, hogy az oktatás egyfelől össznemzeti (értsd nagypolitikai) ügy, ezzel lényegtelenníteni lehet a szakmai ellenérveket, másfelől „szakmai kérdés”, és ezzel vissza lehet utasítani mindenféle pártpolitikai ellenérvet. Harmadik lépésként a szakmai vitákban ellenvéleményüket kimutató tanárokat és tisztviselőket el lehet bocsátani vagy alacsonyabb beosztásba lehet helyezni, s helyükre kisebb tekintélyű, és ezért kinevezőiknek kiszolgáltatottabb, illetve eleve kormánypártibb kollégáikat lehet kinevezni. Negyedik lépésként pedig ki lehet bocsátani azokat a rendeleteket, amelyek már súlyosan sértik a tanárok érdekeit is, de a már korábban „korruptálódott”, a politikai ellenzékkel kapcsolatokat nem kereső, ellenzéki vezetőiktől megfosztott tanáregyesületek nem képesek tartós ellenállásra.

A tanítóképzés évtizedes vitáját – miszerint a továbbfejlesztést a gimnáziumi érettségire épített főiskolával vagy a tanítóképző intézmények képzési idejének meghosszabbításával kell-e rendezni – a VKM a tanítóképző intézeti érettségire épített főiskola koncepciójának kialakításával oldotta meg. Tette ezt abban a reményben, hogy az új akadémiák (földrajzi értelemben vett) helyének meghatározása jelentős pozíciót ad majd a tanügyigazgatásnak. A tanítóegyesületeknek 1936-ban fel kellett adniuk évtizedes követelésüket az önálló főiskolával kapcsolatban, de az új koncepció elvi alapjaival egyetértő tanítóképzős egyesületet sem vonta be a VKM e törvény kialakításába.

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

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

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

1.) Nyolcosztályos elemi, mely az esetek nagyobbik részében sehová, még a rangosabb tanoncszakmákba sem vezetett tovább, hiszen gyakorlatilag az utóbbiakhoz is négy polgári kellett. (A negyedik elemi után ötödik elemiben a tanulók mintegy háromnegyede folytatta tanulmányait. A tanulmányi idő csökkentése lehetővé tette, hogy javuljon a beiskolázási arány, hiszen a törvény bevezetése előtti évben mindössze a diákok huszada lépett nyolcadikba, a törvény bevezetése utáni ötödik évben már egyötöde.)

2.) A négy elemire plusz négy polgárra épülő négyéves szakképző iskola (ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági, pedagógiai vagy – bár ez csak az érvek szintjén – egészségügyi irányultságú), mely az elit felsőoktatási intézményekbe való fevéltre nem jogosító érettségivel zárult. Polgáris végzettségig az egykori negyedikes elemisek mintegy tizede jutott el, körülbelül huszonegy ezer tanuló, az arra épülő szakiskolai végzettségig már csak négyezer tanuló.

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

Fordulat a tanügyigazgatásban

A tanügyigazgatási politika fő vonása – ugyanebben az időszakban – a felügyelet hatáskörének kiterjesztése, amely az egyházak határozott rosszallása ellenére bővítette az állam lehetőségeit a nem állami fenntartású iskolákban, ahogy ez az 1934-es törvényen már tanulmányozható.

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

A közoktatás totális ellenőrzése érdekében a magyar tanügyigazgatás egész egyensúlyelvű hagyományát le kellett rombolni. A harmincas években két tendencia találko-

zott: az oktatásügyi kontroll racionalizációjának és az egyöntetű nemzeti világnézet kialakításának, ellenőrzésének politikai igénye. A két tendencia találkozását az tette különösen fontossá, hogy a Gömbös-kormánynak nem álltak rendelkezésére mindazok az eszközök, amelyek totalitárius céljaival adekvátak lettek volna. Nem tudta megvalósítani az egypártrendszert, a sajtómonopóliumot, csak korlátozottan volt képes a propaganda szolgálatába állítani a rádiót, nem tudta államosítani a filmgyártást. Az államnak ott „kellett” megvalósítani céljait, ahol ez lehetséges volt, s ez a közoktatás szférája volt.

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

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

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

Nemcsak a tanáregyesületek „törnek be”, hanem a fenntartók a községek, sőt az egyházak is belenyugszanak az általuk is felismert burkolt államosítási folyamatba, amely a széles iskolalátogatói jogkörben, az állami tanterv részleges bevezetésében, a

tankönyvi pluralizmus leépítésében jelenik meg. Minderre lehetőséget az nyújtott, hogy az egyházak inkább elfogadták a nagyobb állami beavatkozást, mintsem hogy akár finanszírozhatatlan méretű iskolarendszerük volumenét csökkentették, akár a világi hívői kontroll növekedését vállalták volna. (Az egyházi autonómia csökkenése jól érzékelhető az iskolalátogató, az állami vizsgabiztos hatalmának növekedésében, a katolikus középiskolai főigazgatóság rendi autonómiákat szorongató tevékenységében, az állami tanterv protestáns középiskolai átvételében.)

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

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

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

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

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

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

A negyvenes években nem a háború miatt jutott kevesebb figyelem az oktatásra és kevesebb hatalom a VKM számára, hanem fordítva: éppen azok a belpolitikai folya-

matok sodorták Magyarországot a háborúba (természetesen a nemzetközi kényszerek mellett), amelyek az ágazati totalitarizmus iskolapéldájának a VKM-t választották ugyan, de ezzel egyidejűleg megszüntették a VKM ágazat feletti jellegét. Sőt, az „ellentámadásra” – azaz a funkciók visszavétele az 1941-es törvénnyel megtörtént – már csak azután kerülhetett sor, hogy a tárca – kvázi – „jobbról előzött”. A magyar oktatás történetében ekkor a „pedagógiai szakmai progresszió” – például a reformpedagógia – érdekei egybeestek egy antiintellektuális indíttatású, állami vezérlésű ideológiai offenzíva érdekeivel. Az igazgatási racionalizáció – egy másik szakmai progresszió és modernizáció – érdekei egybeestek egy politikai totalitarizáció, egy erős ágazati szakkbürokrácia érdekeivel. A tanítói-tanári szakma speciális érdekei – néhány kivételes csoporttól eltekintve – egybeestek a minisztérium élén álló ideológus csoport érdekeivel, az oktatásnak mindenekelőtt ideológiai kérdésként való beállítással. Az ellenoldalon nincs és nem is lehet koalíció a különböző értelemben visszaszoruló egyházi, tudományos, liberális, önkormányzati és szakmai körök között. A tanügyigazgatás a totalitárius irányítás prototípusává, a közoktatás-irányítás funkcionárius gárdája pedig a leendő totalitárius állam élcsapatává vált. Ha a tényleges tanügyigazgatási tevékenységet nem 1944-ig, csak 1941 nyaráig vizsgáljuk, még egyértelműbbé válik: az általánosan elterjedt nézetekkel ellentétben nem a háborús szükség és a rendkívüli állapot idézi elő az oktatás totális ellenőrzését, hanem alapvetően a belső társadalmi mozgásfolyamatok indukálják azokat. Mint ahogy az is számszerűsíthető, hogy a zsidók kiszorítása (a közép és felsőfokról) tanügyigazgatási eszközökkel már a zsidótörvények előtt megkezdődött.

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

Mérleg

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Érdemes azonban ezen – egyébként sem könnyen bizonyítható – előny „sötét oldalait” is végiggondolni. Az oktatás a harmincas évektől kezdve a magyarországi társadalomban túlsúlyos szerepet töltött be. Régen a hatalom alapját a föld adta, a legújabb

korban már a hivatal. A hatalom legitimációja korábban a nemesi származás volt, később az iskolai végzettség bizonyos szintje. Ideológiája korábban az államnemzet egysége, aztán az iskolában elsajátítható nemzeti gondolat.

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

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

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

Ellenvethető, a tény, miszerint a különböző társadalmi, felekezeti háttérrel rendelkezők az oktatásban szabadon versenghettek a jobb bizonyítványért, s az egyes bizonyítványokhoz kötődő pozíciókért, ami ugyanúgy a szabad verseny, az инвестиáció illetve a haszon egyik formája, mint bármi más egy polgári társadalomban. Ez azonban nem teljesen igaz: az oktatási rendszer szerkezete és fenntartói összetétele objektíve a keresztény egyházakhoz és a történelmi osztályoknak tartozóknak kedvezett. Ennek ellenére az 1918 előtti Magyarországon az oktatás egészében minőségi és mennyiségi szempontból az élre kerültek a zsidó kispolgárság gyermekei. *A numerus clausus* ezt a szabad versenyt is megszüntette – azaz az egyetlen olyan elemet, mely az oktatásügy révén történő előnyszerzés polgári oldalához tartozott.

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

E vélekedés tényalapja kétségbevonható. A harmincas években az állam egyre keményebben avatkozott be az iskolarendszerbe, s ez visszaszorította a többszínűség elemeit, ám ennek ellentételezésképpen *nem* fokozta a szocialitást. *A modern oktatási rendszerekre jellemző szabadság-egyenlőség értékpárral szemben a (relatív) szabadság (dualizmus kori) világa felől a változatlan, de irányítottabb egyenlőtlenség irányába mozdult el a rendszer.* Az iskolatípusok konzerválták a magyar társadalom súlyos egyenlőtlenségeit, s *a rendszerbe juttatott további források nem a korai választás ellen*

hatottak, hanem a nyolc elemi létrehozásával, a szakoktatási továbbtanulás lehetőségének felvillantásával még fokozták is annak esélyét, hogy mindenki a „maga körének megfelelő” iskolatípust válassza. A *numerus clausus* – 1920-as, 1928-as és 1938 utáni formáiban egyaránt – szociológiai értelemben nem a magyar társadalom 95 százaléknyi nem zsidó polgára számára biztosította az egyetemi/középiskolai férőhelyeket, hanem az egyetemi tanulásra egyáltalán esélyesek – különböző definíciók szerint – 60–70 százaléka (legfeljebb ekkora ugyanis a nem zsidók aránya) számára biztosította a pozíciók 90–100 százalékát.

Másképpen fogalmazva a társadalmi mobilitás természetes és fokozatos (s fejlett országokban analógiásan megfigyelhető) menetéből éppen a szakmunkások és a kiskereskedők fiainak/lányainak tömeges iskoláztatása következett volna. Minthogy azonban e rétegek nagyarányban zsidók voltak, a zsidók tanulását hátráltató oktatáspolitikai beavatkozás objektíve mobilitásellenes is volt.

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

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

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

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

E racionalizáció helyett a rendszer növekvő mértékben ideologizálttá vált. A tanügyigazgatás és az egyes tanári-tanítói csoportok a nemzeti ideológia egyre monolitabb terjesztésében találták meg szerepüket. Az állam növekvő hatalmában pedig a köztisztviselők saját maguk relatíve növekvő hatalmát ismerték fel, az egyházak és a lakosság oktatáspolitikai tevékenységének korlátozásában pedig szakmai tekintélyük kizárólagosságának biztosítékát látták. Az egyházak képtelenek voltak a szellemi ellenállásra, a református egyház – saját speciális image-ének veszélyeztetése nélkül –

nem léphetett fel a nacionalizmus ellen, a katolikus egyház – hasonló okokból – a tekintélyelv ellen. Mivel mindhárom nagy keresztény egyház sokkal nagyobb iskola-rendszert tartott fenn, mint amelyre saját forrásaiból, illetve a hívek iskolaadóiból, tandíjaiból képes volt, a növekvő államsegéllyel fokozatosan elfogadta a növekvő tanügyiigazgatási beavatkozást.

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

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

Ahol tehát a nemzet mint megkülönböztetett érték áll az oktatás és a nevelés közép-pontjában, s ahol ezzel egyidejűleg nem építik be a társadalmi érdekek ütköztetésének technikáit, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilváníthatják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak, s „nemzeti érték” gyanánt saját társadalompolitikai elképzeléseiket és érdekeiket közvetítsék az iskolarendszeren keresztül.

Olyan helyzetben, ahol a társadalomban és a gazdaságban nem a teljesítményképes szaktudásnak van „becsülete”, ott a képzés tartalma szükségszerűen *tekintélyelvű és ideologikus* marad, hiszen az *általános műveltség funkciója ekkor éppen az, hogy ne kelljen polgárosodni*. Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, hogy a tiszta versenyben jobban teljesítőknek rosszabb továbbtanulási esélyek jussanak, ott mindenki számára világos: a karrierhez nem szakmai tudást, hanem szimbolikus tudást kell elsajátítani, sőt végsősoron nem is tudást, hanem a „valahova tartozást” kell igazolni.

Irodalom

Ezen esszé irodalomjegyzékének listája – tekintettel a megemlített problémák mennyiségére értelemszerűen meghaladná a tanulmány terjedelmét. Az érdeklődőket tehát két kötetem irodalomjegyzékéhez utalom:

Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna*. Budapest: Új Mandátum

Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálesővek és érdekcsoportok*. Budapest: Új Mandátum