A Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológai Szakosztályát közel két évtizeddel ezelőtt Kozma Tamás alapította. A szakosztály Kozma Tamás 65. születésnapja tiszteletére kétnapos konferenciát rendezett. A felkért előadók témaválasztását egyetlen dolog befolyásolta: azon kérdés, hogy „Hol tartunk?" , azaz hol tart a mai magyar oktatásszociológia, hol tartanak tudományos munkásságukban a magyar oktatásszociológia meghatározó alakjai. Szemle rovatunkban az elhangzott előadások közül néhányat bemutatunk.

Állami szerepnövekedés és individuális jogok az oktatásban

Az állami expanzió akkor vezet hatalomkoncentrációhoz, ha az állam pusztán a tanügyigazgatás hatalmának növelésével, nem pedig új szereplők bevonásával erősíti befolyását.

A nyolcvanas évek derekán megjelent tanulmányaim azt a felismerést variálták, hogy a magyar oktatás államosítása – a tulajdoni viszonyok megváltoztatása nélkül, a tanügyigazgatási kontroll eszközeivel – nem 1948-ban, hanem az 1935/38-as időszakban történt meg. Minthogy a harmincas évek oktatáspolitikájával kezdtem el először foglalkozni, az állam hatalmi expanziója a szememben teljes egészében összekapcsolódott a szabadság korlátozásával. Ennek következtében sok tekintetben úgy láttam, hogy a harmincas évek előtti oktatásügyben azért volt magasabb a szabadságfok, mert az állami hatalom mértéke kisebb volt.

Ez a gondolat nagyon is egybevágott oktatáskutató barátaim anglofiliájával, azzal az elképzeléssel, hogy az angolszász oktatásügy azért tudta és tudja elkerülni mindazt, ami nekünk akkor (a horthysta és pártállami „velünk élő múltból") ellenszenves és fenyegető volt – azaz az ideologikus tanügyigazgatás hatalmát –, mert az oktatásügyben gyenge az állam.

A kilencvenes évek elején azután olvastam *Kozma Tamás* könyveit s reflexióit a kortárs oktatáspolitikai vitákra – és hát persze egyre többet beszélgettünk, s kiderült: tanítvánnyá nemcsak egyetemi tanórán lehet válni, de a Victor Hugo utcai épület legfelső szintjén lévő ebédlőben is.

E beszélgetésekben egy olyan világ tárult fel előttem, amelyben a kontinentális oktatásügy sajátosságának az állam nagy szerepe látszott. Olyan sajátosságnak, mely nemcsak a demokráciahiányos és szabadsághiányos időszakokban igaz, hanem a normális polgári fejlődés évtizedei alatt is – múltban és jelenben egyaránt.

S nyilván nem véletlen, hogy ekkor elkezdtem az állami szerepvállalás olyan korszakával is foglalkozni, amihez nem kötődött az általunk oly mértékben visszataszítónak talált ideológiai expanzió képlete: a dualizmus kori állammal.

S az 1860–70-es évek, de még inkább a kilencvenes évek államhatalmának elemzésekor új összefüggések váltak világossá. S lassan az ezzel az állami szerepvállalással foglalkozó korabeli és későbbi szakirodalmat is másképpen kezdtem olvasni.

Kiderült, hogy az állam oktatásügyi befolyásának növekedése az oktatástörténet egyik klasszikus témája, ott is, ahol sosem került sor totalitárius hatalomátvételre. Kitűnt, hogy a magyar kutatók közül is viszonylag sokan érdeklődtek e téma iránt,

az oktatáspolitika-történészek számára *Fináczy Mária Terézia* könyve óta vitathatatlanul ez az egyik fő téma. Más neveléstörténészek számára ez azért fontos, mert a 19–20. század tantervtörténete, az iskolatörténet, a gyermekkortörténet, a neveléstudomány-történet, a pedagógusképzéstörténet alig-alig értelmezhető a tanterveket kibocsájtó, az iskolákat engedélyező és finanszírozó, a gyermekek jogait védő s egyben életidejük egyre nagyobb hányadára igényt tartó, professzorokat kinevező, tanárvizsgáló-bizottságokat fenntartó állam szerepvállalásának az értelmezése nélkül. S persze nemcsak a neveléstörténészek érdeklődnek: amiképpen a neveléstudomány-történet a mai pedagógiával, a gyermekkortörténet a mai pszichológiával érintkezik, az oktatástörténet éppúgy leginkább ezen keresztül érintkezik a kortárs kérdésekre koncentráló oktatáspolitika-kutatással, illetve oktatásügyi szervezetszociológiával. A politikai, szociológiai nyelven beszélő érdeklődőket – különösebb erőfeszítés nélkül – funkcionalista és konfliktusos paradigmát követőkre oszthatjuk fel – e vita legmarkánsabb megfogalmazásait is Kozma Tamásnak köszönhettem.

Meddig jutottam az állam szerepét átértékelő gondolkodásban? Először egy fogalmat kell tisztázni.

A szakirodalmat gyakran jellemzi, hogy az állami befolyás expanzióján tulajdonképpen a kormányzat, illetve a tanügyigazgatás hatalomnövekedését értik. Épp ezért néha a kortárs oktatáspolitika-elemzők az állam fogalmának használatát pontatlannak érzik, s szívesebben látnák, ha mondjuk „minisztériumról" beszélne a történész is. A társadalomtörténeti megközelítés viszont nem az állami szerepvállalásra, hanem a feltörekvő társadalmi (felekezeti, etnikai, foglalkozási, rendi stb.) csoportok által hordozott polgárosodásra, tanulási ambícióra helyezi a hangsúlyt.

Az állami szerepvállalás – legalábbis ma így látom – nagyságrendileg többet jelent, mint a tanügyigazgatás, vagy akár a minisztérium hatalmának kiterjesztése – tehát igenis indokolt – legalábbis bizonyos absztrakciós szinten – „államról" és nem minisztériumról vagy kormányzatról beszélni. A másik állításunk azt kívánja bizonyítani, hogy „a feltörekvő csoportok által hordozott modernizáció" és az „állami modernizáció" nem egymást kizáró, hanem sok tekintetben egymást erősítő tényezők.

Amikor azt mondjuk, hogy a kulcskérdés az állami befolyás expanziója az oktatásban, nem pontatlanságból használjuk az állam kifejezést: nem pusztán (sőt nem elsősorban) a „minisztérium" vagy a „tanügyigazgatás" hatalmi expanziójáról szeretnénk írni, hanem arról, hogy mindaz, amit a modern állam jelent – azaz a parlament, a kormány, az önkormányzatok, a bíróságok, az államigazgatás – fokozatosan átveszi a szocializáció feletti uralmat a tradicionális intézményektől és közösségektől, melyek korábban birtokolták azt, azaz az egyházaktól, a családoktól, a helyi közösségektől, a szakmai (például céhes) testületektől. Ez az átvételi folyamat nyilvánul meg egyrészt oktatásszociológiai, másrészt oktatáspolitikai jelenségekben. Ennek az átvételi folyamatnak azonban a legfontosabb szereplője az egyén, hiszen az egyén az, aki vagy a tradicionális (öröklött közösségei által predesztinált) mintákat követi, avagy az új (választott vagy kialakított) közösségei által kínált szocializációs lehetőségek közül választ.

Az egyén szerepének hangsúlyozása és az állami és társadalmi modernizáció értelmezése természetesen összefügg. Ebben az értelmezési keretben úgy látszik, hogy a modernizáció nem más, mint az egyének fokozatos elszakadása a ligatúráktól (*Dahrendorf* népszerűvé vált, az öröklött, vallási, törzsi, családi kötelékeket összefoglaló kifejezése, melyet azután *Habermas* töltött fel némileg új jelentéssel), a szabad egyének individuális opcióinak megnövekedése. Ezért tehát az állami oktatáspolitika azon törekvéseit, melyek objektíve segítséget nyújtottak a ligaturáktól szabad egyének mobilitási potenciáljainak felszabadításához, modernizációs törekvéseknek nevezhetjük. (Ezzel szemben azokat a törekvéseket, amelyek a szabad emberek szabad versengését akadályozzák, modernizáció-elleneseknek látjuk.)

Az első kérdéskört most nem fejtjük ki részletesen: ez arról szól, hogy az állam egyrészt az iskolatípus-kínálat bővítésével, másrészt állami gimnáziumok felállításával egyre szélesebb teret ad a nem származáson és felekezeti hovatartozáson, hanem tanulmányi kiválóságon alapuló érvényesülésnek. Így egészen addig, amíg az állam az 1920-as numerus clausussal nem korlátozza a tanulási szabadságot, addig az állam hatalmának és oktatási szerepvállalásának kiterjedése a hagyományos erők vereségét és az individuum jogainak kiteljesedését jelentette.

Térjünk át azonban a második kérdésre. 1867 után a liberális állam sorozatosan tesz olyan lépéseket, melyek az egyházaktól a társadalomszervezés monopóliumát fokozatosan elveszik, előbb községesítés, majd államosítás is zajlik.

A legfontosabb kérdésben, az iskola nyelvpolitikai szolgálatba állításában – mely az 1879-es törvénnyel veszi igazán kezdetét – nem véletlenül nem egyszerűen kormányzati, hanem szélesebb konszenzuson alapuló döntést kell látnunk: e törvénnyel kapcsolatban a parlament lényegében egységes volt, azaz a (pusztán a kormánypártra támaszkodó) kormánytól bizonyos értelemben független, önálló hatalmi ágként jelenítette meg az állam oktatáspolitikai akaratát. Az egy-egy felekezettel a szekuláris – illetve ekkor, a kilencvenes években éppen kultúrharcos – állam szemében túlzottan összefonódott megyei elitek egy-egy felekezet számára aránytalanul előnyös döntéseit az állami politika nem a tanfelügyelői hatalom növelésével, hanem a bírói hatalmi ág szerepének megnövelésével ellensúlyozta. A huszadik század elején az egyházak hatalmának korlátozását az iskolaszéki intézmény tényleges rájuk kényszerítésével, illetve a felekezeti tanító közalkalmazotti státuszának megerősítésével próbálta az állam elérni.

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

Az állami beavatkozás második korszakában a szeparációs logikával szemben az 1920-as években az állam és egyház összefonódására valló jelek megerősödnek, s a szekularizálódó társadalom viszonyai között mind nagyobb mértékben egymásra támaszkodnak. A keresztény-nemzeti nevelés egész ideológiája végső soron az egyházakkal szemben növekvő állami befolyás egyik jele. Míg ugyanis a dualizmus korában az állam és egyház szétválasztása – a legutolsó másfél évtizedet nem számítva – egyértelműen előrehaladt, s ez a számukra meghagyott „területen" tulajdonképpen lehetőséget adott arcvonásaik markánsabbá tételére, addig a két háború között az állampolgári nevelés világnézeti tartalommal való feltöltése az első pillanattól kezdve az egyház és az állam szimbiózisának hiányába torkollott.

Addig, amíg az állam működési mechanizmusai nem alakultak át – lényegében a húszas években –, az egyházak számára ez a helyzet felhőtlenül előnyösnek tűnhetett, úgy, mintha semmilyen árat nem kellene fizetniük azért, hogy a kormányzat szelleme kereszténybb lett. Attól kezdve azonban, hogy az állam maga is a társadalom átfogó ideológiai „megdolgozásának" programjába kezdett – az 1930-as évektől, az új típusú kormánypárt, az új sajtópolitika kialakításával –, az egyházak már csak két alternatíva között választhattak: vagy megőrzik differenciált viszonyukat, az ellenzékiség lehetőségét az új ideológiai gépezettel szemben, s ezzel elveszítik a húszas évek-

től kezdve élvezett ideológiai privilégiumokat, vagy ellenkezőleg, készek „kifizetni" privilégiumaik „árát" az államnak, készek a konfliktusok titokban tartására, saját vezető elitjük olyan irányú átformálására, mely személyileg alkalmasabb az 1930-as évek politikai viszonyainak befogadásához. Az utóbbit választották.

A harmadik kérdéskörben leszögezhetjük, hogy miközben a nagy társadalmi csoportok vetélkedtek az iskoláért, miközben az állam és egyház konfliktusának nagypolitikai folyamata zajlott, a szorosabban vett oktatás világában is megfigyelhetjük az állami hatalom növekedését. A szembenálló felek ebben a történetben: immár maga a szűkebben vett oktatási törvényhozás, minisztériumi szintű rendeletalkotás, az iskolákkal szemben fellépő tanügyigazgatás, s a másik oldalon az iskolák, tantestületek, tanárok s civil szervezeteik.

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

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

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

A népoktatásból alapvetően háromféle intézmény szakíttatott ki.

Már az 1868-as népiskolai törvényben is nevesített különállósággal rendelkezik a polgári iskola. A polgári iskolai érdekkör hamarosan kiformálódott. A polgári iskola önállóságában érdekeltek voltak a népiskolában már egyáltalán nem tanító polgári iskolai tanítók, az intézményigazgatók, azok a kisvárosok, melyeknek iskolavárosi körbe való belépését éppen a népiskolától világosan megkülönböztethető polgári iskola léte tette világossá, valamint azok a nagyvárosok, ahol az alsó-középiskolázásra vágyó kispolgárság fontos helyi politikai szerepet játszott. Érdekeltek voltak továbbá azok a minisztériumi tisztviselők, akik az állami tulajdonú iskolák kormányzását mint hatalmi és munkaformát jobban kedvelték, mint a zömében nem állami tulajdonú népiskolák felügyeletét.

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

Témánk szempontjából ez azt jelenti, hogy a központi államhatalom és egy kizá-

rólag az államtól függő szakmai csoport sajátos koalíciót alkot, mely fokozatosan kiszorítja a megyei erőktől is függő – s hagyományosan az állam-egyház-megye erőviszonyrendszer figyelembevételével kinevezett – tanfelügyelőt.

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

A középfokú szakoktatás intézményei közül a felsőkereskedelmi iskolák az 1883-as minősítési törvénytől kezdve számítanak bizonyos értelemben középiskolának, de mivel érettségit adó intézmények, s mivel jelentősebb központi kapcsolatokkal – tudniillik az ipari és kereskedelmi szakminisztériumbeliekkel – rendelkeznek, hamarabb szakadnak ki a tanfelügyelő alól, mint a polgári iskolák

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

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

A főigazgatói hatalom nagyon sok tekintetben növekedett, az igazgató a tanárok egyenrangú kollégájából egyes helyeken a testület felsőbbség előtti képviselőjévé, másutt viszont fordítva, az állami hatalom iskolákra kényszerítőjévé változott.

Az állami hatalom növekedése ellenére a dualizmus korában a tanári-igazgatói autonómia magas szintű, a rendszer alapvetően egyensúlyelvű maradt.

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

Az állami hatalom növekedése – eme jelzéseken túl – már ekkor egyre inkább a tanügyigazgatás hatalmának kiterjesztését jelenti. Amint a személycseréket és a központi politikai kormányzat szándékainak

megváltozását a nagy külső – 1930 utáni – válságjelenségek indokolttá teszik, lényegében felszabadul az út magának a rendszernek az átalakulására.

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

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

Ez esetben pedig a cél, vélték, hogy az új stratégia fővonalát megkeressék. Általában – hacsak valamilyen külső támogatóra nem számíthattak – a tanár- és tanítóegyesületek ellenállása két-három év alatt elkopott, s az egyesületekben olyan személyi váltások játszódtak le, melyek eredményeképpen az egyesület akár „túl is teljesíthette" a tanügyigazgatási tervet. Az egyes iskolák, egyes tanárok szintjén természetesen az átformálódási folyamat sokkal lassúbb, sőt van, akinél meg sem indul. Az egyének egy része bízhat személyes tekintélyében és mozgásterében, kapcsolati hálójában, s abban, hogy előbb éri el a nyugdíjkorhatárt, mint hogy az iskolai mindennapok átalakulása elérje azt a mértéket, hogy jobban emlékeztessen az 1933 utáni német, mint az 1918 előtti magyar viszonyokra. A tanárok és a tanügyigazgatás viszonyát éppen ezért csak kifejezetten levéltári anyagokkal tudjuk dokumentálni. (A nyolcvanas évek első felében még tudtunk néhány interjút is készíteni a harmincas évek második felének néhány jelentősebb tanáregyéniségével, ma már legfeljebb az egykori kezdő tanárok, s még inkább az egykori diákok lennének interjúra foghatók.)

Az állami befolyás növekedése az oktatásban nagyságrendileg komplexebb jelenség, mint korábban – elsősorban tanügyigazgatás-történeti megközelítésű neveléstudományi kandidátusi és történettudományi kandidátusi disszertációnkban, s az ezekből formált könyvekben – véltük. Az állami expanzió ugyanis nemcsak a tanügyigazgatás expanzióját jelenti – sőt néha egyáltalán nem jelenti azt –, hanem mindazoknak a társadalmi és nagypolitikai körülményeknek a tudatos alakítását, amelyek az oktatásban résztvevőknek az oktatás iránti igényeit, az iskolafenntartók iskolafenntartási lehetőségeit érintik.

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

Mindezekkel az elemzésekkel azt szeretnénk igazolni, hogy az állami befolyás növekedése az oktatásban nagyságrendileg komplexebb jelenség, mint korábban – elsősorban tanügyigazgatás-történeti megközelítésű neveléstudományi kandidátusi és történettudományi kandidátusi disszertációnkban, s az ezekből formált könyvekben – véltük. Az állami expanzió ugyanis nemcsak a tanügyigazgatás expanzióját jelenti – sőt néha egyáltalán nem jelenti azt –, hanem mindazoknak a társadalmi és nagypolitikai körülményeknek a tudatos alakítását, amelyek az oktatásban résztvevőknek az oktatás iránti igényeit, az iskolafenntartók iskolafenntartási lehetőségeit érintik. Az állami hatalom kiterjesztése korántsem szükségszerűen jelenti az egyéni „életvilág gyarmatosítását", az „egyének államosítását", hiszen az állami expanzió – amennyiben ellenfelét a tradicionalitás erőiben találja meg – legfőbb szövetségese épp a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség, a piac stb. Ha azonban az állam – egy megváltozott történelmi helyzetben – nem „a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség és a piac" erőivel kíván összefogni, hanem éppen mindezeket kívánja korlátozni, akkor nincs az a tradicionalitás, amely a fenyegetett egyéni autonómiákat meg tudja védeni a tanügyigazgatás és az államilag támogatott politikai mozgalmak expanziójától.

Nagy Péter Tibor
Felsőoktatási Kutatóintézet,
Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE

Oktatásökológia és regionális oktatáskutatás

A hátrányos helyzet fogalmának értelmezésébe Kozma Tamás első, több kiadást megért műve (1) új, de máig nem jelentőségén elismert dimenziót vitt be.

Az első nemzetközi tudásszint-mérés, az 1968-as IEA eredményeinek vizsgálata során a szülői ház szociokulturális adottságai, az akkor már ismert és a szociológiai kutatásban alkalmazott falu-város dichotómia mellett *Kozma Tamás* felhívta a figyelmet egy további fontos tényezőre. Nemcsak általában „a falu" és általában „a város" iskolásainak tudásszintjében mutathatók ki különbségek. Az egyes családok közötti társadalmi-gazdasági különbségeket mélyítheti az, hogy a lakóhelyi környezetben mely társadalmi rétegek dominálnak vagy egyáltalán melyek vannak jelen. Alaposan alátámasztott, argumentált gondolatmenete szerint az egyének hátrányos helyzete attól válik még súlyosabbá, hogy lakóhelye is „hátrányos helyzetű". A lakóhely és az egyéni magatartás (adott esetben iskolai teljesítmény) egymásra vonatkoztatása a mindennapok narratívájában akkor is, ma is megszokott, ám tudományosan korábban itthon nem vizsgálták.

A lakóhelyi szociális környezet és a mérhető iskolai teljesítmény összefüggésének bizonyítása két tudományos paradigma összekapcsolását is jelentette. Nemcsak – pedig ez is újdonságnak számított a múlt század hetvenes éveinek újonnan kialakuló nevelésszociológiájában – általában a szociológia és a neveléstudomány közös területeire vezetett el, hanem a szociológián belül is egy sajátos diszciplinához: a chicagoi iskola városszociológiai kutatásaihoz. A múlt század harmincas éveiben virágzott, majd az ötvenes és hatvanas években újra felfedezett városszociológiai irányzat arra törekedett, hogy értelmezze a lakóhely szerepét az ott élők magatartásában. A *Max Weber*től származó kategóriákban gondolkodva annak idején arra kerestek választ, hogyan alakul ki és miként változik az egyes városrészek he-