

AZ OKTATÁS TÁRSADALOMTÖRTÉNETE

*Oktatás és társadalom kölcsönhatásának
történeti vizsgálata**

A francia forradalomtól az első világháborúig tartó időszak során létrejövő modern nemzeti társadalmak kialakulásában az intézményes nevelés eszközeként egyre növekvő jelentőségre tett szert az iskola. Ennek a modern társadalmi intézménynek különböző fajtái oktatási rendszerré szerveződve a 20. században pedig már e társadalmak alapvető intézményi szektorává váltak, mind nagyobb szerepet vállalva a társadalmi viszonyok újratermelésében, de átalakításában is. E fejlődési folyamat társadalomtörténeti elemzése lehetővé teszi az ezen szervezeti keretek között történetileg kialakult egyéni és közösségi gyakorlatok mélyebb megértését eredetük, az időben változó céljaik és ugyancsak változó jelentéseik rekonstruálásával, szimbolikus hatásuk bemutatásával. Ráadásul, az oktatás társadalomra gyakorolt egyre jelentősebb hatásának következményeként fellépő társadalmi problémák is értelmezhetők ezen a módon. Ilyen szorosabban vett társadalomtörténeti kérdések például a középosztályok és elitiek kialakulásának, reprodukciójának és szegmentációjának 19. századi folyamatai, melyek alakulásában az iskolai oktatás és nevelés szerepe egyre meghatározóbbá vált. De említhetjük az „értelmiségi túltermelés”, a „szellemi proletariátus” újra és újra előtérbe kerülő jelenségkörét is. Ezeket a folyamatokat úgy érhetjük tetten, ha az iskolázás gyakorlatát mint különböző indítékú egyéni és kollektív törekvések eszközét, vagyis az „iskolahasználatot” vizsgáljuk.

Az oktatás társadalomtörténeti megközelítésű vizsgálatával két alapvető, általánosan megfogalmazott kérdésre kereshetünk válaszokat: Egyrészt arra, hogy az eltelt két-három évszázadban az intézményes, vagyis iskolai szervezeten belül zajló nevelés miként nyert teret és vált egyre meghatározóbbá a nevelés olyan hagyományos formáival szemben, mint például az udvari, családi nevelés vagy az inaskodás. E folyamaton belül rendkívül fontos azt is vizsgálunk, milyen sajátosan új, a korábbi formák esetében ismeretlen területeken és vonatkozásokban fejtette ki hatását az egyre terjedő iskolai nevelés. Másrészt a társadalomtörténeti megközelítéssel arra az előzővel szorosan összefüggő másik lényegi kérdésre is választ kaphatunk, vajon az iskolázás történeti léptékű

* A tanulmány PhD-dolgozatom egyik fejezetének továbbfejlesztett változata. Hálás vagyok Czoch Gábornak és Ugrai Jánosnak a szöveg korábbi változatához fűzött észrevételeiért és javaslataiért.

térnyerése hozzájárult-e az érdemelvű társadalmi érvényesülésnek, a társadalmi igazságosságának az iskolázottság útján történő mind nagyobb mérvű megvalósulásához – amint azt a 18. század óta nem kevesen és nem kevés meggyőződéssel várták.

Az oktatás társadalomtörténeti szempontú tanulmányozásának tehát olyan jelentős tudományos hozama lehet a hazai történeti szociológia és a társadalomtörténet-írás számára, amely indokolja e megközelítés bemutatását és újrarendelését a magyarországi sajátos adottságok szempontjai szerint. Az alábbi írásban két nagyobb egységben kísérem meg ezt. A tanulmány első részében az oktatás történeti vizsgálatának különböző szakaszait és a hozzájuk kapcsolódó főbb megközelítési módokat, illetve szempontokat tekintem át vázaltszerűen. A második részben a szakirodalomnak azokat a megítélésem szerint legfontosabb fogalmait, elemzési szempontjait és kategóriáit veszem sorra, amelyek alkalmazásával lehetségessé válik a felsőbb (középiszkolai és felsőfokú) oktatás történetileg sajátosan alakult intézményrendszeréhez kapcsolódó társadalmi gyakorlatnak, az iskolázásnak mélyreható történeti feltárása és elemzése.

A PEDAGÓGIAI ELMÉLETEK, AZ EGYES ISKOLÁK ÉS AZ OKTATÁSI TÖRVÉNYKEZÉS TÖRTÉNETÉTŐL AZ ISKOLÁZÁS TÁRSADALOMTÖRTÉNETI VIZSGÁLATÁIG – HISTORIOGRÁFIAI VÁZLAT

Az oktatás társadalomtörténete kifejezésen valójában tudományterületeket összekapcsoló megközelítést, szemléletet értünk, amely a múlt század hatvanas-hetvenes évtizedeiben kialakuló és máig formálódó társadalomtörténeti látásmódot és az ehhez kapcsolódó módszertani eszköztárt az oktatás jelenségtöréire alkalmazza avégett, hogy annak jelenségeit az adott társadalom szerkezetének és folyamatainak összefüggéseiben, oktatás és társadalom kölcsönhatásának keretében vizsgálja és értelmezze. Az oktatás történeti vizsgálata viszonylag korán önálló ágazattá vált az egyes nemzetek történetírásában, hamar függetlenedve az egyháztörténettől, később pedig a művelődéstörténettől is. Az oktatástörténet így kialakult, nemzetileg különböző súlyú tradícióval rendelkező aldiszciplínáján belül jelent meg a társadalomtörténeti szemlélet, és az oktatástörténet egyike azon történeti tudományterületeknek, amelyek a legtöbbet profitáltak e szemlélet és módszer alkalmazásából.¹ Az ennek jegyében az elmúlt harminc-negyven évben végzett kutatások alapján elég határozott makroszerkezeti kép vázolható fel az

¹ Meyers 1994, 221.

utolsó kétszáz-kétszázötven év oktatásának társadalomtörténetéről, elsősorban az oktatási rendszerek kialakulásáról és az iskolázás újkori történetéről, főként az Egyesült Államokra, illetve Nyugat- és Közép-Európára vonatkozóan. Így a modern társadalmak egyik alapvető intézményi rendszerének eredete került megvilágításba. E kutatásokat sok esetben inspirálta a szociológia, pontosabban az oktatásszociológia és a mobilitáskutatás vagy a tudásszociológia: az oktatás társadalomtörténeti megközelítését alkalmazó művek hivatkozásai alapján sokszor nehéz eldönteni, hogy ezek a munkák történeti szociológiának vagy inkább társadalomtörténetnek tekinthetők-e.² Így az eredmények – vagy e korszak úttörő munkái által lefektetett alapvetések – is nagyrészt e két tudományterület keretén belül születtek. Az alábbi historiográfiai vázlat ezeknek az alapoknak a megvilágítását szolgálja, azokat a műveket emelve ki, amelyek saját szemléletmódunk, kutatási módszereink és fogalmaink kialakításánál elsősorban fontosnak bizonyultak.³

A motívumok és adottságok, melyek a társadalomtörténeti szemléletmód térnyeréséhez vezettek az oktatástörténetben, országoként különbözőek voltak. Az Egyesült Államokban például erőteljes tényezőnek tűnik az az oktatástörténeten magán belül teret nyerő megújulási folyamat, a „revízió”, amely összetalálkozott a hatvanas években felemelkedő „New Social History” fő fegyverével, a kvantitatív módszerrel. Ez a kapcsolat eredményezte társadalomtörténeti szemlélet kialakulását és kutatási gyakorlattá válását az oktatás jelenségeinek történeti kutatásában. Európában talán a szociológia hatása jelentkezett nagyobb súllyal: Angliában a középfokú oktatási esélyegyenlőség vizsgálatának már az 1920-as évektől volt hagyománya,⁴ majd a Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Raymond Boudon nevével fémjelzett, az 1960-as évek második felétől megjelenő „új” oktatásszociológia és ennek a paradigmának elméleti implikációi is hamarosan hatni kezdtek a történeti oktatáskutatásban. Alapos historiográfiai vizsgálatot igényelne, hogy a nemzetközi oktatástörténetben a társadalomtörténeti megközelítés milyen különböző hatások eredőiként vált bevett, bár sohasem kizárólagos és egysé-

² A társadalomtörténet és a történeti szociológia között különbséget tenni nem könnyű, itt csak a kutatótevékenységen belüli eltérő súlypontokra utalhatunk: A társadalomtörténet inkább feltáró-leíró, forráskritikai jellegű, többnyire elsődleges forrásokkal végzett munka. A történeti szociológia inkább elemző és általánosító jellegű, elsődleges és másodlagos forrásokat egyaránt használó tudományos tevékenység. Másodlagos forrásnak ebben az értelemben a történészek által már elvégzett forráskritika eredményeit és az összefüggések rekonstrukcióját tartalmazó feldolgozásokat kell tekintenünk. A történeti szociológusok többnyire ezekből a munkákból gyűjtik ki azokat az összehasonlítható elemeket, amelyeket aztán átfogóbb és egységesebb kérdésvetéseik szerint vizsgálnak. Ha tehát mégis valamilyen megkülönböztető jegyet akarnánk kijelölni, akkor az véleményem szerint a forráskritika lehetne (vö. Tilly 2001).

³ Az áttekintés Carl F. Kaestle és Harold Silver szövegein alapul (Kaestle 1994 és Silver 1994).

⁴ Ez az irányzat „politikai számtan” elnevezéssel sajátos társadalomkritikai álláspontot és cselekvési formát képviselt az oktatási lehetőségek közötti osztályjellegű különbségek felszámolására, az erőteljes történeti meghatározottságú középfokú oktatási szelekció megszüntetésével. Erről részletesen: Halsey-Heath-Ridge 1980, 1-15 és Setényi 1992, 105-106.

ges elméleti keretté és kutatási gyakorlattá. Az alábbiakban ennek a folyamatnak néhány, témánk szempontjából fontos tényezőjét igyekszünk megragadni, az amerikai példából kiindulva, mert ez sok vonatkozásban az európai kutatásokra nézve is meghatározónak tekinthető.

A társadalomtörténeti megközelítés térnyerése az egyesült államokbeli oktatástörténetben fokozatosan ment végbe. Az oktatástörténet-írás hagyománya sajátos, reflektálatlan értékrenden és ebből következő megközelítéseken és témaválasztásokon alapult, nem kis részben azért, mert az oktatástörténet korai művelői kettős szerepben végezték ezt a tevékenységet: egy személyben oktatásügyi hivatalnokok vagy tanárok is voltak. Az ő értékrendjük két előfeltevésen nyugodott: egyrészt az oktatástörténet lényegében az oktatási rendszer történetét kell hogy jelentse, másrészt hogy az államilag szabályozott, szabad és a népesség minden tagjára kiterjedő iskolázás egybeesik a közjával, és a társadalmi haladás kétségtelen záloga. E két alapfeltevésből következtek ennek a hagyományos koncepcionális keretnek azok az alábbi problematikus elemei, amelyek aztán a szakmai revizionizmus célpontjai lettek. Az egyik legfontosabb ilyen – rejtett – feltevés az, hogy az oktatás egyenlő a formális iskolázással, vagyis az államilag felügyelt iskolahálózat kiterjedtségével, ami e terület pusztán számszerű növekedésével meggyőzően ki is mutatható. Vagyis az iskolák és a diákok számában, továbbá a költségekben jelentkező növekedés jelenti a kétségtelen fejlődést, tekintet nélkül például a különböző társadalmi csoportok eltérően alakuló oktatási lehetőségeire. A növekedés kvantitatív vizsgálata mellett e megközelítés másik fő kutatási területe az oktatási törvényhozás és az oktatásigazgatás történetének vizsgálata. Ehhez szorosan kapcsolódik az a további tematikai és módszerbeli irányultság, amelyben a történeti vizsgálat tárgyai elsősorban az intézmények és az oktatás szakmai és politikai irányító személyei. Az utóbbiak esetében ráadásul e személyek kinyilatkoztatott céljaira, a szűkebb-tágabb nyilvánosság számára megfogalmazott nézeteire és érveire irányul a történeti érdeklődés, nem a tényleges – amúgy valóban nem egykönnyen azonosítható – motívumaikra. Mindebből következően az iskolák közönségét, klientúráját képező embereknek – mint szülőknek és egyben társadalmi csoportok tagjainak – az oktatással kapcsolatos beállítódásai és cselekedetei teljesen figyelmen kívül maradtak.

Ennek az intellektuális hagyománynak a felülvizsgálatát végezték el az amerikai oktatástörténészek az 1960–70-es években, és ez a közel két évtizedes folyamat széles körű nemzetközi érdeklődést váltott ki. E revízió alapvetően a kor eszmeiségéből következett: míg első szakasza lényegében az oktatástörténet-írásból jött, radikális második szakasza azokhoz a hatvanas évek közepétől kezdődő polgárjogi, majd később a vietnami háború-ellenes mozgalmakhoz kapcsolódott, melyek már egészében megkérdőjelezték a második világháború utáni fejlődés irányát és eredményeit. E folyamat keretében az oktatásszociológián belül súlyos fenntartás fogalmazódik meg az oktatási rendszerrel mint a társadalmi érvényesülés egyenlő esélyeit biztosítani hivatott legfőbb intézmény-

nyel szemben: számos, addig figyelmen kívül hagyott tényező miatt valójában nem képes az elvárt esélyegyenlőség megteremtésére.⁵ E szellemi mozgalmak és viták új kérdéseket vetettek fel az amerikai oktatás múltjára vonatkozóan is. Ugyanakkor az oktatás definíciójának már a hatvanas évek elején való kibővítésével, az oktatás és társadalom közötti viszony vizsgálható és vizsgálendő területeinek és kérdésköreinek mind szélesebb körű feltérképezésével⁶ az oktatástörténész-szakma is készen állt e kihívások felvállalására és új feladatok megoldására.

E feladatok némelyike azonban új módszereket és új eszközöket is kívánt. A kvantifikáció és a statisztika volt az új módszer, és a számítógép az új eszköz, amelyek révén meghaladhatóvá vált a hagyományos paradigma két – már említett – vonatkozásban is: a numerikus adatok „naiv” felhasználása és a kiemelkedő személyekre való koncentráció tekintetében. Elsősorban az intézményi nevelés, az iskolázás vizsgálata kerülhetett a kutatások középpontjába:⁷ a kvantitatív eljárás révén lehetségessé vált komplex leírás és elemzés nagyban segítette a múltbeli oktatási kereslet és kínálat összefüggéseinek megértését, az iskolalátogatás, vagyis iskolázás gyakorlatának a különböző közösségekben és társadalmi csoportokban fennálló sajátosságai feltárását. E sajátosságok alapján pedig az iskolázás későbbi eredményének, az iskolázottság szerepének megítélésére nyílt mód a különböző történeti időszakokban. Különösen fontos, a tudományterületi hagyományt és az addigi eredményeket integráló lehetőséget is jelentett ez az irány azzal, hogy a kutatók a múltbeli mindennapi iskolázási magatartási mintákat összevethették az oktatás egykori vezető személyeinek véleményével és az általuk képviselt intézményi stratégiákkal, a hivatalos utasításokban, jogszabályokban foglalt működési célkitűzésekkel. Az oktatás történetének ez az „alulról való megközelítése”⁸ már csak azért is ígéretes vállalkozásnak mutatkozott, mert a „revízió” során az oktatáspolitikai döntéshozás és igazgatás különböző szintjei és szereplői vizsgálatának új módszerei is kidolgozásra kerül-

⁵ 1964-ben a Polgári Jogok Törvénye (Civil Right Act) kezdeményezett vizsgálatot a fajonként egyenlő oktatási esélyek feltárására. Ennek a kiterjedt vizsgálatnak az eredménye az 1966-os úgynevezett Coleman-jelentés (James Coleman et al.: *Equality of Educational Opportunity*. 1966.)

⁶ Az 1950-es évek közepétől a Ford Alapítvány támogatásával működő oktatástörténész kutatócsoport 1965-ben így fogalmazza meg a feltárandó területet: „az összefüggés az oktatási intézmények és a »társadalom élete« között azok az összetett módozatok, amelyekeken keresztül az oktatás közreműködik a fejlődés alapfolyamataiban”. (*Education and American History*, Ford Found, 1965, 12.) – Itt kell megemlítenünk azt is, hogy az első oktatástörténeti folyóirat, a *History of Education Quarterly* kiadása 1960-ban indult meg.

⁷ Egy ma már klasszikus egyesült államokbeli kvantitatív munkának az *iskolázásra* vonatkozó megfogalmazása így szól: „Úgy hisszük, hogy az amerikai oktatás társadalomtörténetének azzal a kérdésfelvetéssel kell kezdődnie: kik mentek iskolába, hova és mennyi ideig, és ezeknek a megnyilvánulásoknak a mintái hogyan függtek össze más mérhető közösségi vagy családi jellemzőkkel?” (Kaestle–Vinovskis 1980, 4.)

⁸ Kaestle 1994, 2603.

tek, amelyek hamarosan nagyhatású intézmény- és igazgatástörténeti műveket eredményeztek.⁹

A kvantitatív társadalomtudományos módszer azonban a kezdeti diadalmas térhódítása után számos, további erőfeszítést igénylő problémát vetett fel, és nem minden területen váltotta be a hozzá fűzött reményeket: leggyakrabban talán a megfelelő, kellően nagyszámú és homogén numerikus adatot tartalmazó forrás hiánya jelentette a problémát.¹⁰ Ma már elég pontosan látni e módszer alkalmazási területeinek határait: nyilvánvalóan nem alkalmazható mindenfajta kérdés vagy témakör vizsgálatánál, és sok esetben nem állnak arányban eredményei a szükséges munkabefektetéssel. A kvantitatív módszer azonban az oktatástörténet terén is az elméleti, fogalmi és módszertani alapfeltételét képezte a társadalomtörténeti szemlélet alkalmazásának és a társadalomtudománnyal való szorosabb kapcsolatok kialakulásának. Ennek következtében az 1980-as évek elejétől folyamatosan jelentek meg azok művek, amelyeknek létrejöttét a pontosan definiált fogalmak és a kvantitatív módszerek tették lehetővé.

Nyugat-Európában a második világháború utáni gyors demográfiai, politikai és gazdasági változások mind a közép-, mind a felsőfokú oktatás expanziójával jártak, ami azt is eredményezte, hogy megnövekedett az érdeklődés e területek története iránt. Az iparosodás és írásbeliség összefüggései vagy az amerikaiánál szelektívebb európai középfokú oktatásnak a saját történetéből kibontható „természete”, azaz intézményi működésmódja, ehhez kapcsolódóan pedig az egyetemek, a felsőfokú oktatás története állt a kutatások középpontjában. A műszaki-technikai oktatás formáinak kialakulása iránt elsőként az Egyesült Királyságban és Németországban támadt élénk érdeklődés, majd valamivel később, az 1980–90-es években aztán Franciaországban is megindultak az ilyen irányú vizsgálódások.

Az angol oktatástörténetben is hamar megjelentek az első újító munkák, és megfogalmazódtak az új oktatástörténet alapdilemmái a tudományterületi besorolás és együttműködés, a módszerek és a kutatási témák vonatkozásában. Az oktatás jelenségének szélesebb vagy szűkebb meghatározásával olyan kérdések merültek fel, mint az általános képzés vagy a szakképzés dilemmája, a különböző oktatási intézmények egyes képzési szintjeire való eljutás gyakorisága az egyes társadalmi csoportok körében, vagy hogy az oktatás végül is a társadalmi rend fenntartásának eszköze-e, avagy felszabadító-civilizációs erő stb.¹¹ Az angliai oktatás társadalomtörténeti kutatásával kapcsolatban a neves angol-amerikai társadalomtörténész, Lawrence Stone nevét kell kiemelnünk.

⁹ Ehhez figyelembe kell venni azonban azt is, hogy az Egyesült Államokban az iskolák helyi-közöségi kontrollja hagyományosan erős, az európai, különösen a kontinentális állami-centralizált gyakorlattól jelentősen eltért. (A két legfontosabb mű: Michael B. Katz: *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*. 1968; David B. Tyack: *The One Best System*. 1974.)

¹⁰ Kaestle 1994, 2604.

¹¹ Az angol oktatástörténet részletes historiográfiáját lásd Richardson 1999.

Az igen produktív történész 1969-ben az angliai modern kori írásbeliséggel, ezzel összefüggésben az oktatás szintjeivel és szerepével kapcsolatos nagy hatású, kutatásokat inspiráló cikket tett közzé a *Past & Present*-ben.¹² 1974-ben pedig *The University in Society* címmel kétkötetes, nemzetközi kutatások eredményeit felvonultató munkát jelentetett meg az Egyesült Államokban. A mű első kötete az „Oxbridge” jelenség néhány százéves társadalomtörténetét tartalmazza, a második az európai egyetemi világot. A felsőbb, azaz – ezt később még részletesen is kifejtjük – a felsőfokú és a hozzá szorosan kapcsolódó középfokú oktatás társadalomtörténeti vizsgálatának alapvetését Stone maradandó érvénnyel fogalmazta meg e mű első kötetében, az oxfordi egyetem diákságának hosszú távú történeti elemzését elvégző, sokszor hivatkozott, mintaszerű tanulmányának bevezetésében: „Ha az Oxfordi Egyetem társadalomtörténetét vizsgáljuk, a középpontban a diákság változó számának, illetve összetételének statisztikai és prozopográfiai elemzése kell hogy álljon. Csak így határozható meg az egyetem szerepe a társadalomban: vizsgálni kell diákjainak számát, a diákok társadalmi és földrajzi származását, életkorukat, ottani tartózkodásuk idejét, az egyetemen szerzett képzettségük minőségét és jellegét, végül pedig az egyetem utáni intellektuális, társadalmi és politikai pályafutásukat.”¹³ Ehhez a gondolkodástörténetet (intellectual history) össze kell házasítani a társadalomtörténettel, állapítja meg, vagyis ebben az értelemben az oktatástörténetet interdiszciplináris keretek között kell művelnünk.

Megítélésünk szerint igen fontos momentum ebben a feladatmeghatározásban az, hogy az oktatás vizsgálata kettéváljon az iskolázás szakaszára és az iskolázottság (az iskolai végzettség) későbbi érvényesülésének vagy hasznosulásának időszakára. Míg az előbbi inkább intézménycentrikus elemzési módszereket, addig az utóbbi inkább a kollektív életrajzi megközelítés sajátos eljárásait igényli. Stone azonban további fontos distinkciókat is megfogalmazott. Az oktatás és a társadalom kölcsönhatásának vizsgálatakor az elemzés mélységének és eredményességének érdekében ugyanis szerinte figyelembe kell vennünk ennek a viszonyoknak a kétirányúságát: a társadalom hatását az oktatásra és ellenkezőleg, az oktatás hatását a társadalomra, illetve annak egyes csoportjaira. Az előbbi aspektus a nevelés-oktatás társadalmi tevékenységének intézményesítési folyamatát, az iskolai kínálat kialakításán, illetve ennek ellenőrzésén tevékenykedő csoportok működését elemzi az egyháztól az államig, a törvényhozástól a szervezett szülői csoportokig a történeti időben előrehaladva, egyre táguló körben. E tevékenységek eredményeként alakul az oktatás intézményrendszere, az iskola, amely Stone szerint intézményként sajátos szabályok szerint „viselkedik”.¹⁴ Ezek hatásmechanizmusának feltárása is sajátos, összetett elemzést igényel, ami nem

¹² Stone 1969.

¹³ Stone 1974, 3, idézi még Silver 1994, 2615.

¹⁴ Lásd Lawrence Stone bevezetőjét: „Minden intézmény részben a társadalmi, gazdasági és politikai rendszerre reflektál, de részben a maga saját életét is éli, ami független a közösség érdekeitől és meggyőződéseitől.” (Stone 1974, v-vi.) Lásd még: Stone 1987, 262.

korlátozódhat sem a korabeli deklarált célokra, illetve egyéni megnyilatkozásokra, sem az elméletileg, deduktívan hozzárendelt funkciókra. Stone megközelítése tehát nem egyoldalúan oktatástörténeti, hanem az egyes oktatási intézményeknek valós funkcióit, mintegy működésük eredményeit kutatja azáltal, hogy az adott iskola közönségét, tehát használóit, illetve az iskola által adott végzettség hasznosítását egyformán vizsgálja, és e két elemzési szempontot szükségesnek tartja összekapcsolni, eredményeiket egymásra építeni. Nem kizárólagos az oktatás jelenségei érdeklik tehát, hanem annak a társadalomra gyakorolt hatása. Szűkebben pedig az, hogy adott iskolákat igénybe vevő társadalmi csoportok esetében miként jutnak érvényre az elvégzett tanulmányok. Arra is kíváncsi továbbá, hogy – a foglalkozási kvalifikációs követelményeknek való megfelelésen túl – van-e szerepe az iskolázottságnak e csoportoknak mint csoportnak a szerveződésében, intézményesülésében, azonosságtudatuk, közös kultúrájuk és ezen alapuló kollektív mentalitásuk kialakulásában.

Stone 1976-ban újabb kötetet adott közre *Schooling and Society* címmel,¹⁵ műfaját tekintve a „*University*” könyv folytatását. Ez a kötet a tematikának és a szerzők körének lényeges bővítésével arra a közös kérdésre keresett választ, hogy mi a kapcsolat egyfelől az eszmék és a vallás, másfelől a gazdasági és társadalmi valóság, illetve az oktatási intézmények és az oktatás tartalmát körülhatároló tanrendszerek között. Az angol indíttatású oktatástörténeti kutatások esetében is jelen volt tehát a szociológia határozott történeti orientációja mellett a társadalomtörténet saját intenzív és széles körű érdeklődése, amely az oktatásnak a társadalm szerkezetre, társadalmi csoportokra és folyamatokra gyakorolt hatására irányult.

A szintén nagy múltú német oktatástörténetet is elérte természetesen a társadalomtörténeti „reorientáció”.¹⁶ Ennek a szemléletváltásnak három főbb jellemzője volt: 1. a radikális politika irányultság, ami aztán 2. a pedagógiai gondolkodás, a neveléstudományi elméletek fejlődéséről a társadalom és oktatás közötti kölcsönhatásokra (gazdasági fejlődés, mobilitás stb.) irányította a kutatók figyelmét, és végül 3. az erőteljes kvantifikációra törekvés. Itt is megtalálható a jelenből kiinduló problematizáció: a növekvő nyugat-németországi beiskolázási arányok eredményeképpen fellépő túlképzési gondok hívták életre 1976-ban a szociológusokból, oktatáskutatókból és történészekből álló Qualificationskrise elnevezésű kutatócsoportot. E csoport keretei között olyan, később nagy szakmai tekintélyre szert tett, gyakran hivatkozott kutatók munkálkodtak, mint Detlef K. Müller és Hartmut Titze. A német kutatók eredményei közül Hartmut Kaelbléét kell kiemelnünk, és részletesebben bemutatnunk.

¹⁵ Stone 1976.

¹⁶ Jarausch 1986.

Kaelble az 1983-ban megjelent, *Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert (Deutschland im internationalen Vergleich)*¹⁷ című könyvében a felsőbb oktatásnak a társadalmi mobilitás szempontjából alapvető 19–20. századi tendenciáit vázolta fel publikált statisztikai adatok és korábbi feldolgozások szintetizálásával. A mű középpontjában iparosodás és társadalmi mobilitás összefüggésének kérdése áll: annak az álláspontnak az empirikus ellenőrzése, amely szerint Európában az iparosodás időszakában megnőtt a társadalmi mobilitás. A német történész könyvében a legnagyobb terjedelmű fejezetet – a könyv közel egyharmadát – a felsőbb oktatási lehetőségek alakulásának szenteli. Ezt a kitüntetett figyelmet azzal indokolja, hogy bár a 19. század egészében, sőt még a 20. század első felében is a felsőbb oktatás a népesség meglehetősen kis részét érintette, még nem volt az átlagember életének bevett része, de a középosztályi siker és kudarc nem érhető meg a felsőbb oktatás történetéről való ismeretek nélkül. Ezért a 19. századi és kora 20. századi társadalmi mobilitás tanulmányozása nem lehet eredményes az oktatási lehetőségek fejlődésének vizsgálata nélkül, hiszen az ezeket alakító tényezők hosszú távon fejtik ki hatásukat, és még a jelenben is tetten érhetők. Kutatásainak eredményeként a felsőbb oktatási lehetőségek – esélyek – három európai fejlődési szakaszát állapította meg:

1. A jótékonyági segélylehetőségnek (charity opportunities) kora: a felsőbb iskolázottság iránti kereslet alacsony, és nem kapcsolódik a gazdasághoz, hanem a hagyományos területeket (egyház, közigazgatás, diplomás hivatások) jelenti, amelyek kis létszámúak, és nem mutatnak számottevő növekedést. Az oktatás a hagyományos elitnek és a nemesség fiainak terjed ki, akik hamar felismerik a jelentőségét ennek a magasabb egyházi és közszolgálati pozíciók elérésére alkalmas eszköznek. Az alsó osztályok és az alsó középosztályok azonban információ és anyagi eszközök hiányában távol maradnak tőle. A szegény diákok támogatása az egyház, különböző testületek, egyes családok és magánszemélyek adományaira épül, de ez a segélyrendszer koordinálatlan. Néhány egyetemen a belső munkapiac, a „szolgadiák” rendszer nyújt lehetőséget az alacsony sorból jövő diákok számára. A kínálat-kereslet játéktól függően előfordulhatnak időnként a középosztály alatti családok fiai is ebben a felsőbb oktatásban, kézművesek, kishivatalnokok, farmerek gyerekei – de ehhez szerencse és segély egyaránt kellett.

2. A versenylehetőségek (competitive opportunities) időszaka: erősödik a kapcsolat az oktatás és az iparosodási folyamatok között, a tudományos kutatás ipari jelentőségének növekedése, de sok helyütt már a közszolgálati adminisztráció is jelentékeny „munkaerő”-keresletet támaszt a tanultak iránt. Ebben a szakaszban a beiskolázás mutatója eleinte még csak fluktuál, majd fokozatosan növekedni kezd, de 1914-ig még így is – a jelenből visszatekintve – viszonylag alacsony marad. Főleg a felső, de bizonyos mértékig még az alacsonyabb társadalmi rétegekben is egyre jobban felismerik az oktatás szerepét a jobban fizetett

¹⁷ Mi az 1985-ben kiadott angol nyelvű kiadást használtuk: *Social Mobility in the 19th and 20th Centuries* (Kaelble 1985).

állások és a nagyobb presztízsű pozíciók megszerzésében, vagyis a felsőbb oktatás mind nyilvánvalóbban a státuselérés eszközévé kezd válni. Az alsó középosztály esetében ennek a korlátozott, de növekvő iskolai keresletnek a hátterében az áll, hogy a kézművesek gazdasági kilátásai romlottak, miközben a hivatalnoki pálya alternatívaként jelentkezik számukra, amit a kishivatalnokok növekvő száma mint követhető minta jelenít meg. A szegényebbeknek eddig lehetőséget adó ösztöndíjak egyre inkább verseny jellegűvé alakulnak a növekvő beiskolázás miatt. A kormányzati politika elsősorban a közép- és felsőfokú oktatás expanziójának finanszírozását tűzte ki célul, az oktatás és a kutatás minőségének javítása miatt. A nem privilegizált osztályoknak nincs elég erős politikai befolyásuk ahhoz, hogy fékezze az oktatási egyenlőtlenségek növekedését, ami végül is oktatási esélyeik stagnálásához vagy romlásához vezet. Csak a kisburzsoázia és ritkábban a kishivatalnokok esélyei javultak. Fontos megjegyezni, hogy az oktatási lehetőségeknek ez a korlátozott mértékű növekedése azonban nem egy szándékos kormányzati egyenlősítő reform eredményeként jelentkezett.

3. A jóléti lehetőségek (welfare opportunities) korszaka: ebben a szakaszban a gazdaságnak és a jóléti államnak gyakorlatilag minden területe fokozott keresletet támaszt a felsőfokú végzettségűek iránt. Az iskoláztatás a státusátörökítés és felemelkedés fő eszközévé válik, bár országonként eltérő módon és mértékben. A legfőbb változás a politikai struktúrában és az oktatáspolitikai célokban van. Az általában erőteljes állami szerepvállalás az oktatáspolitikában három új törekvésben nyilvánul meg. Az egyik az aktív részvétel az oktatási ellátás, a kínálat megteremtésében az oktatási beruházások és az oktatók expanzióján keresztül. A másik további kettő az oktatási esélyegyenlőtlenségek csökkentését célozza, egyrészt azzal, hogy kiterjeszti, modernizálja és kiegyenlíti az alapoktatást, másrészt azzal, hogy megnyitja az alapfokon túli oktatást ösztöndíjprogramokkal, tandíjcsökkentéssel és rugalmas továbbtanulási szabályokkal.

A közös európai jegyek kialakulásában Kaelble kiemelt jelentőséget tulajdonít az oktatási rendszer intézményi változásainak, a szintenkénti és az oktatás tartalma szerinti differenciálódásnak, illetve rendszerképződésnek. Ennek során a rendszeren belüli – azaz a különböző képzési szintű és irányú iskolák közötti – be-, illetve továbblépés fokozottan ellenőrzöttté vált, csökkentve ezzel az oktatás áteresztőképességét. Kaelble elemzése alapvetően arra vállalkozott, hogy történetileg rekonstruálja a jóléti állam egyenlő oktatási esélyt biztosítani akaró politikájának eredetét, és ebben a vonatkozásban a 19. században kevés pozitív momentumot talált. Számunkra azok a megállapítások fontosak a szerző jellegzetesen történeti szociológiai, azaz makroszerkezeti modellt képező általánosításai között, amelyek ebben a léptékben segítenek megragadni e korszak oktatásának sajátos jellegét. Ezek szerint tehát a 19. század európai felsőbb oktatása: 1. létszamarányait, kiterjedtségét tekintve nem tömegoktatás – ahogy a környezetét jelentő társadalom sem olyan homogén, mint a 20. század második felének tömegtársadalmai; 2. az állam oktatáspolitikai cselekvési tere az 1880-as évekig korlátozott volt, nem kis részben még a korábbi elsődleges iskolafenn-

tartó, az egyház által. Mindezek következményeképpen az első világháborút megelőzően nem beszélhetünk az oktatási esélyek társadalmi egyenlőségének kérdésköréről.¹⁸ Ehelyett inkább az a kérdés vethető fel, hogy mely társadalmi csoportok azok, amelyek jelentős arányban és folyamatosan belépnek ebbe a felsőbb oktatási rendszerbe, illetve annak keretében hosszabb vagy rövidebb tanulmányokat folytatnak.

A német kutatásoknak lényeges további eredménye még, hogy Konrad Jarausch irányításával az egyetemi hallgatók demográfiai és társadalmi összetételének elemzését nemzetközi kooperáció keretében több országban is elvégezték, aminek eredménye az általa szerkesztett, *The Transformation of Higher Learning* című, 1983-ban kiadott kollektív munka. A német kutatások homlokterében álló oktatás-társadalom tematika azonban nem hozott gyors sikereket: a kétirányú hatásmechanizmusok bonyolultnak mutatkoztak, az oktatás intézményrendszerének autonómiája pedig az industrializációs-modernizációs elméletek által becstülnél nagyobbak bizonyult. Egyes munkáigényes területeken azonban eredményes kutatások folytak, például az egyes iskolatípusokban végzett tanulók későbbi pályájának, karrierjének nyomon követése terén. A másik kiemelkedően produktív terület a professzionalizációkutatás, azaz a magasan képzett foglalkozási csoportok intézményesülésének és státuszviszonyaik alakulásának vizsgálata volt.¹⁹ E kutatási irány sajátos német változatát a Bildungsbürgertum-problematika jelentette. Ezen belül a felsőbb oktatásnak az e társadalmi csoportra jellemző mentalitás kialakításában játszott szerepe került éles megvilágításba. Az 1980-as évek közepétől ugyan az oktatás témája egyre ritkábban került a társadalom- és kultúrtörténeti viták középpontjába, a megkezdett kutatások azonban tovább folytatódtak, az elért eredmények, a módszertani eszköztár a tudományterület standardjaivá váltak.

Sajátos erőteljes vonása a németországi oktatástörténeti kutatásoknak a nemzetközi együttműködés és összehasonlítás: több fontos német mű megjelent angol nyelven, a német szerzők nem hiányoztak az oktatás társadalomtörténetének reprezentatív kiadványaiból és kollektív munkáiból, az oktatástörténeti folyóiratokból. Számos amerikai kutató dolgozott európai, illetve német területen és témákon, a nemzetek közötti történeti összehasonlító vizsgálatoknak és elméleteknek – így vagy úgy – sokszor németországi kutatások, kutatási eredmények voltak a kiindulópontjai vagy inspirálói.

Ezek közül a kutatók közül kiemelkedik Fritz Ringer személye, akit joggal tekinthetünk a tudományterület klasszikusának. 1979-ben megjelent *Education and Society in Modern Europe* című könyve mindmáig e terület alapműve. A mű előszavában Ringer eszmetörténésznek nevezi magát, és e munkáját a „tudás és kultúra történeti szociológiája” felé tett lépésnek tekinti. A könyv műfaját

¹⁸ „Ami történet, az inkább az oktatási privilégiumok szélesedése, mint a felsőbb oktatás általános demokratizálódása volt.” (Kaelble 1985, 50.)

¹⁹ Siegrist 2001.

„a nemzeti közép- és felsőfokú oktatási rendszerek összehasonlító társadalomtörténete”-ként határozza meg, módszere azonban inkább szociológiai: egyfelől publikált statisztikai források, másfelől elemző szociológiai tanulmányok, cikkek eredményeit szintetizálja, adataikat pedig egységes táblázatokba szerkesztve közli a kötet közel nyolcvanoldalas függelékében. Az oktatás társadalomtörténeti kutatása szempontjából alapvető, lényegi eredménye a műnek annak a fogalmi keretnek a kidolgozása, amely több-kevesebb továbbfejlesztéssel alkalmassá vált arra, hogy feltárja a modern európai felsőbb (közép- és felsőfokú) oktatás társadalmi eredetét, kialakulásának és rendszerré szerveződésének intézmény- és társadalomtörténeti folyamatát. Ezt a fogalmi keretet tanulmányunk második részében még részletesen is bemutatjuk, most e munka számunkra legfontosabb elméleti kérdésfelvetését ismertetjük. Ez pedig Ringer művének „incongruent traditions” tézise.²⁰

E tézis szerint a 19. század folyamán a klasszikus humanista műveltségen alapuló oktatás intézményrendszerének és presztízsének fennmaradása nem a gazdasági-társadalmi haladás előmozdítójaként, a modernizáció hajtóerejeként tűnik fel, hanem hátráltatja az ipari társadalom kibontakozását.²¹ Ugyanis a 18. század végétől kialakuló, intézményi formáit tekintve már többnyire modern – azaz nagyrészt a jezsuita modellnek köszönhetően egységes szervezettű – oktatást olyan iskolatípusok dominálták, amelyek alapvetően az elit kulturális reprodukcióját és szellemi hegemoniájának fenntartását szolgálták, míg a feltörekvő társadalmi csoportoknak, illetve a modern, természettudományos, technikai és gyakorlati ismereteknek csak kismértékben adtak teret. Ily módon ezek az iskolák nem szolgálták sem a gazdasági fejlődés által igényelt újfajta tudás elterjesztését, sem az e tudásfajtán, a reálműveltségen alapuló – ezért egyre érdemelvidebb – társadalmi érvényesülést, vagyis az olyan felfelé mobilitást, amely a gazdasági eredményességen alapul. Az inkongruencia, azaz meg nem felelés Ringer szerint a magas presztízsű klasszikus műveltségnek a hagyományos felsőbb iskolarendszer általi elosztása, illetve a kialakuló gazdasági rendszer által elosztott anyagi előnyök (jövedelem és jólét) között állt fenn, bár egyre csökkenő mértékben, de egészen a 20. század közepéig. Ringer értelmezésében ennek az inkongruenciának van egy másik, kulturális-mentálisbeli értelmezése is, amely elsősorban a középosztályon belüli kapitalizmus- és piaccellenességhez kapcsolódik, és amire mások is felhívják a figyelmet. Vagyis a középosztályon belül jelentkezett egy képzettségi és – feltehetően nagyrészt ennek következményeként – mentálisbeli megosztottság: azok, akik az általános-klasszikus műveltséget adó képzésben részesültek, egyre gyakrabban kezdték lenézni, sőt megvetni és kárhóztatni az ilyen képzésben nem vagy csak kevésé

²⁰ Ringer 1979, 15. – Egyébként erre már Durkheim is felhívta a figyelmet a 20. század elején tartott oktatástörténeti előadásában (Anderson 2004, 96).

²¹ Lásd C. R. Day értékelését is a *History of Education Quarterly* 1982. évi őszi számában (379–385).

részesült, gazdasági pozíciókat betöltő középosztályiak állítólagos nyárspolgári materializmusát, célirányos haszonelvűségét és önzését.²²

Művének megjelenése után Ringer nem zárkózott el a bírálatoktól és a tudományos diskurzustól: három nemzetközi konferencián vitatták meg és fejlesztették tovább eredeti koncepcióját a szakterület kutatói. Ennek a szoros nemzetközi együttműködésnek az eredményeként 1987-ben az angol és a német oktatástörténet nagy alakjaival, Brian Simonnal és Detlef K. Müllerrel közösen adta közre a *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870–1920* című kollektív munkát. Ebben a szerkesztők mellett további nyolc szerző fejt ki álláspontját főképpen az oktatási rendszerképződésre (systematisation) és az így kialakuló oktatási rendszernek társadalmilag egyenlőtlen tagolódására (segmentation) vonatkozó koncepciókkal kapcsolatban: alkalmazva, értelmezve, avagy kritizálva ezeket. A kötet végső következtetései közül gondolatmenetünk szempontjából az a legfontosabb, hogy a részletesebb és kiterjedtebb elemzés is megerősítette Ringer korábbi feltevését, miszerint az oktatás gazdasági-funkcionalista felfogását a történeti vizsgálat nem támasztja alá: a korai industrializációs fázisban a felsőbb oktatás jelentős autonómiával rendelkezett, és igen kevés kölcsönhatás volt közte és a gazdaság között, azonban a kormányzati bürokrácia kialakulásával erős összefüggést mutatott. A másik fő következtetést az a megállapítás jelenti, mely szerint az iparosodási folyamat gyorsulása és a növekvő beiskolázási arány ellenére sem növekedtek a relatív oktatási esélyek: a késői 19. századtól az első világháborúig Európa-szerte rendszerre szerveződő felsőbb oktatásnak inkább reprodukciós társadalmi jellege látszik erősödni.²³ Vagyis az iskolai helyek számának expanziója a reprodukciós jelleg növekedésével leginkább a középosztályi be- vagy elzárkózást szolgálta.

Ez persze nem annyira meglepő, ha már tudjuk, hogy ez nem az a fajta oktatás, ami az 1950–60-as évek gazdasági-funkcionalista szemléletének ideálja volt. Nem az „emberi tőkét” mint a gazdasági produktivitást növelő, szaktudást fejlesztő és elosztó oktatás, mely az ilyen értelmű piacképes tudás révén egyben az érdemelvű érvényesülést is szolgálná.²⁴ A hagyományos felsőbb oktatásnak ezt a sajátos, történetileg kialakult hatásmechanizmusát – az inkongruens tradíció tézise szerint – Ringer a korábbi munkájában Max Weber státus- és osztályfogalma alapján magyarázza: eszerint a státuskonvenciók éppen sajátos tartalmuk – mint például az életstílus és a becsület – miatt sokkal lassabban változhatnak, mint az osztályfogalommal meghatározott, döntően anyagi ter-

²² Ringer 1979, 8, 22; Anderson 1992, 16–7; 39–41, Kocka 1995, 802.

²³ Müller–Ringer–Simon 1987, 3, 7.

²⁴ Negatív módon lényegében ugyanez fogalmazódott meg az 1961-ben kiadott, alighanem első oktatásszociológiai kézikönyv, a Ringer által is hivatkozott *Education, Economy and Society* előszavában is: „az oktatásnak a modern társadalmakban többet kell tennie a tudás megváltoztatásáért, mint annak konzerválásáért, többet a kultúra szélesebb társadalmi körökben való szétterjesztéséért vagy az egyik társadalomból egy másikba való átviteléért, mint egy különös csoport különös kultúrájának a fenntartásáért és közvetítéséért.” (Halsey–Floud–Anderson 1961, 3.)

mészetű osztályrealitások.²⁵ Így lehet ez a tradicionális, elit eredetű iskolázottság a státuskonvenciók védelmének, a társadalmi bezárkózásnak az eszköze. Az általános, műveltségi képzés célja ugyanis a személyiség fejlesztését és gazdagítását tekintette elsődleges feladatának, ami közvetve a személyes presztízs növekedését is jelentette, rangot adott.²⁶ Mindebből pedig az is következett, hogy az ilyenfajta iskolázás szándéka mögött eltérő motívumok lehetnek: egyrészt a foglalkozási kvalifikáció, másrészt a „jólneveltség” mint úriemberség, vagyis szociológiai rendi értelemben vett műveltség megszerzésének motívuma.

Az említett tudományos együttműködésnek nem kis szerepe volt abban, hogy létrejöttek „a nemzeti középfokú és felsőfokú oktatási rendszerek összehasonlító társadalomtörténete” kutatásának azok az alapjai, amelyek a részletekre irányuló vizsgálatoknak meg-megújuló fogalmi készletet és módszertani eszközöket biztosítanak.

Már az 1980-as évektől a kutatási terület fokozatos szélesedése és a megközelítések, módszerek diverzifikációja volt megfigyelhető az oktatástörténetben: a curriculumtanulmányoktól a tanárok mint társadalmi csoport vizsgálatáig bezárólag új tematikák jelentek meg, és megfogalmazódott az osztálytermen belüli interakció, a tanítási folyamat, a diákokkal szembeni tanári magatartás, a „rejtett tanterv” stb. kutatásának jelentősége is. A diákok iskolai tapasztalatainak történeti rekonstrukciója iránti igény is kifejezésre jutott, már jelentős mértékben az antropológiai szemlélet és a kvalitatív módszer jegyében. Az új kérdések és témakörök ugyanis új szemléletet és módszereket igényeltek, és a kilencvenes évek jórészt ezek keresésével teltek.

Jelentős hangsúlyeltolódás ment végbe az oktatás-társadalom viszonyrendszer társadalmi oldalán is: a nemzeti-állami többségi oktatási-kulturális rendszerek és szereplőik helyett a nők és a vallási-etnikai-faji kisebbségek kerültek előtérbe, részben mint a formális – vagyis többségi, állami – oktatás alanyai, illetve mint saját intézményeket létrehozó és fenntartó kollektív cselekvők. Az ilyen irányú érdeklődés már az Egyesült Államokon belüli radikális revizionistáknál megjelent az 1970-es évek végén, de csak a nyolcvanas évektől eredményezett jelentős műveket. Ez az érdeklődési kör mára kibővült más speciális oktatási intézmények és közönségük vizsgálatával is: eleinte a technikai képzés felsőfokú intézményeivel, majd középfokú iskoláival, a fogyatékosok képzési formáival, a rabszolgák oktatásának témakörével stb. Ez a tematikai átrendeződés a korábbi, az oktatás szerepét tekintve kitüntetett téma, a társadalmi mobilitás történeti kutatása konjunktúrájának is véget vetett. E téren az addig lényegileg a foglalkozás alapján azonosított társadalmi nagycsoportok, rétegek helyett az elsődleges csoportok és társas viszonylatok, mint például a család, helyi vagy

²⁵ Ringer 1979, 14–16; Müller–Ringer–Simon 1987, 9.

²⁶ Müller–Ringer–Simon 1987, 9. – E rang a státushoz kötődve hatalmat is jelenthetett, ami egyes szerzők szerint az egyetemi kvalifikációhoz kötött foglalkozási státusok esetében nagyobb motivációt jelentett, mint a velük járó gazdasági-jövedelmi pozíció (O’Boyle 1978, 239–240).

szakmai közösségek, életformacsoportok kerültek az érdeklődés homlokterébe.²⁷ Ezeknek a cselekvőknek az intézményes neveléssel, az iskolázással való kapcsolatán belül pedig a szocializáció, az egyéni és kollektív identitás, a csoportmentalitás kérdéskörei felé fordult a figyelem.

Az ezredfordulóra az oktatástörténetben is bekövetkezett tehát a posztmodern fordulat: az új paradigma ezen a tudományterületen is a kultúra lett, a kutatások új irányvonalának meghatározása pedig az oktatás új kultúrtörténete.²⁸ A hangsúly a társadalmi (és még inkább a gazdasági) kontextusról átkerült a kulturális folyamatokra: a kérdések most már elsősorban arra irányulnak, mi is és hogyan történt valójában az iskolákban, sőt az egyes osztálytermekben. E megközelítés szerint a kutatás középpontjában az a kulturális gyakorlat áll, amely során az egyének értelmet adnak az oktatáshoz kapcsolódó magatartásuknak.²⁹ Fontosnak tűnik ez a fejlemény, különösen az iskolán belüli szocializáció konkrét folyamatait illetően. Hiszen ezekre eddig jószerével csak következtettek a kutatók a tanterv, pontosabban annak célkitűzései és az ezekhez fűzött utasítások intenciói alapján. Persze az „új” címke nem eddig ismeretlen kutatási dimenziókat jelöl: az iskola szocializációs szerepe, az iskolában szerzett tudás-műveltség-kultúra felnőttkori hasznosítása vagy érvényesülése a korábban megfogalmazott – mondhatni, klasszikus – társadalomtörténeti megközelítések számára is lényeges, a társadalmi, társadalomszerkezeti dimenzióval egyenértékű vizsgálati szempont.³⁰ A posztmodern állapot azonban a pedagógia hivatásbeli öntudata számára kétségkívül súlyos értékvesztést hordoz: az a 18. századból, a „pedagógia századá”-ból eredő mély meggyőződés rendült alapjaiban meg, mely szerint az oktatási lehetőségek növekedése a társadalmon belüli egyenlőséghez, az egyéni lehetőségek és a személyes autonómia kiteljesedéséhez vezet.³¹ Ez az elbizonytalanodás pedig talán nem is kis részben éppen az oktatás társadalomtörténeti vizsgálatának a következménye, mivel a pedagógiai „modernizációs” optimizmust az oktatástörténet társadalomtörténeti megközelítésével végzett kutatások eredményei nem igazolták. Az oktatás társadalomtörténeti szemlélete és ennek eszköztára azonban az 1990-es évekre tudományosan bevetté vált, az oktatástörténet kutatási standardjának része lett.³²

²⁷ Kaelble 2001.

²⁸ Kaestle 1994, 2607; Depaepe 2001.

²⁹ „Mikor az oktatástörténetről gondolkodunk, a cél annak megismerése, hogyan konstruálják, formálják, koordinálják és alakítják a fogalmak a társadalmi gyakorlatokat és ezeken keresztül az egyéneknek e gyakorlatokban való részvételükkel és azonosságadatukkal kapcsolatos »érvelését«.” (Popkewitz–Franklin–Pereyra 2001, x.)

³⁰ Depaepe 2001, 637.

³¹ I. m. 638 és Németh-Szabolcs 2001, 61.

³² Silver 1994, 2607.

ELEMZÉSI SZEMPONTOK ÉS FOGALMAK A 19. SZÁZADI „FELSŐBB” ISKOLÁZÁS TÁRSADALOMTÖRTÉNETI VIZSGÁLATÁHOZ

Az oktatás társadalomtörténetét vizsgáló, ma már klasszikusnak tekinthető munkák eredményeit áttekintve röviden összegezzük azokat az egymással szorosan összefüggő általános, koncepcionális tanulságokat, melyek a szűkebben meghatározott kutatási terület, az úgynevezett felsőbb oktatás történeti vizsgálatának szempontjából megítélésünk szerint alapvetők. Mielőtt ebbe belefognánk, ennek az oktatásnak mint történetileg kialakult intézményrendszernek a sajátos társadalmi jellemzőit gyűjtjük egybe az eddigiekben hivatkozott munkák alapján.³³

- Mindenekelőtt az oktatás e területének „felsőbb” jelzőjét kell pontosan meghatároznunk. Ez elsődlegesen arra vonatkozik, hogy az eredetileg a középkori egyetemi oktatás előkészítő fokozatát jelentő humanista képzés fokozatosan önállósult, és egy lényegében egységes európai modell alapján szerveződő középfokú oktatási szférává vált.³⁴ Ezt az eredeti tantervi, szervezeti és oktatás-módszertani kötődését egészen a 20. század közepétől fellépő demokratizálási törekvésekig megtartotta. Vagyis előkészítő szerepköre megmaradt – és a felsőfokú képzés bővülésével együtt bővült –, de emellett újabb képzési, illetve minősítő funkciói is kialakultak. Mindennek következményeként a másik oldalon erőteljesen el is határolódott a jelentős kapacitásbeli fejlődésen keresztülment alapfokú, kötelező jellege folytán az iskoláskorú népesség túlnyomó többségére kiterjedő elemi oktatási szinttől.
- Az előbbiek alapján nem meglepő, hogy ennek az oktatási szintnek a befogadóképessége a képzési funkcióiban beállt bővülés ellenére szűk maradt, és a korosztályos népességnek csupán csekély hányadára korlátozódott. Ezt a jelenséget akkor érthetjük meg, ha figyelembe vesszük ennek az oktatásnak a társadalmi jellegét.
- Ezt a felsőbb oktatást ugyanis társadalmi jellegét tekintve összességében inkább tekinthetjük reprodukciónak, mint olyanoknak, amely az általa közvetített sajátos műveltséget egyre szélesebb társadalmi körben, ilyen műveltséggel nem rendelkező szülők fiai között növekvő mértékben terjesztené. Ez magától értetődik akkor, ha tudjuk, hogy ez a műveltség eredendően az elit csoportok és az értelmiségi hivatások műveltsége volt. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy ebben az oktatásban ne működtek

³³ Továbbá a középfokú oktatásra nézve módszeres összefoglalás: Anderson 2004. Lásd még: Bowen 1981 és Meyers 1994.

³⁴ Anderson 2004.

volna helytől-időtől és más egyéb kontextustól függően e csoportok külső – a csoporton kívülről történő – utánpótlását biztosítani hivatott mobilizációs mechanizmusok.

- Az előbbi megállapítások alapján azt mondhatjuk, hogy ennek az oktatásnak talán legfontosabb társadalmi sajátossága az egyes társadalmi csoportok nem egyenlő mértékű és eltérő célú felsőbb iskolázási gyakorlata. A jelen felől nézve pedig az a tény szembeszökő, hogy a tárgyalt időszakban még nincs olyan számottevő törekvés, amelynek célja az egyenlő oktatási esélyek – a felvilágosodás óta létező – eszméjének megvalósítása lett volna. Ennek ismeretében már nem meglepő a kutatásoknak az a korábban idézett megállapítása sem, hogy a 19. század során a felsőbb oktatási lehetőségek mérsékelt bővülése nem csökkentette az elit és a középosztály gyermekei által élvezett oktatási-művelődési előnyöket. Az ezzel az oktatási rendszerrel kapcsolatos kortárs kritikákban azonban nem is az egyenlő esélyek kérdése merül fel vissza-visszatérően, hanem elsősorban a túlképzés következményeire való aggodalom fogalmazódik meg: egyrészt a bürokratizációnak, vagyis az állami hivatalnokság túlbujánzásának, másrészt a nem reproduktív, vagyis első generációs tanulók számának a növekedése következményeként a szellemi proletariátus kialakulásának veszélyét hangoztatják – az intézményrendszer fennállásának egész időtartama alatt.
- Ugyancsak a jelenből szemlélve fontos, sőt alapvető jellemzője ennek az oktatásnak a relatív függetlensége mind a gazdaságtól, mind a társadalomtól, és ennek következményeként az iskolázottság és gazdasági sikeresség egybe nem esése, inkongruenciája. Ennek megállapítását visszamenőleg kell fontos eredménynek tekintenünk, az oktatás társadalomtörténeti megközelítésének létjogosultságát nagyban alátámasztó evidenciának. Az 1970-es évek elején ugyanis a népszerűségük csúcsára érkező technikai-funkcionalista vagy modernizációs elméletek kitüntetett szerepet tulajdonítottak az oktatásnak mint a tudásátadás, a szocializáció modern intézményének, egyben pedig szoros és egyirányú kölcsönhatást tételeztek gazdaság és oktatás között. Általában az oktatás mint történetileg intézményesült társadalmi folyamat azonban térben és időben is változó szerepköröket láthat el, mi több, egyszerre többféle társadalmi funkciót is betölthet: nem lehet a feladatát csupán a gazdaság növekedését eredményező produktív tudás átadására és terjesztésére szűkíteni, és kizárólag mint az ezen a tudáson alapuló, folyamatosan növekvő érdemelvű társadalmi mobilitás intézményes eszközeként tekinteni rá. Ezzel összefügg az iskolázási motívumok sokrétűsége is: a foglalkozás feltételét jelentő iskolai minősítés, a kvalifikáció megszerzésére való törekvés alapvetően különbözik a szélesebb értelmű műveltség elsajátításának szándékától, mivel ennek értéke inkább a társadalmi csoport- és státuszviszonyokban nyilvánult meg: akár mint úriembség, akár mint polgári felvilágosult

műveltség a társaságképesség alapját képezte. De számolni kell a vallási célú nevelés indítékának jelentős mértékű fennmaradásával is.

Mindebből azt az általános következtetést vonhatjuk le, hogy az újkori felsőbb oktatás saját törvényszerűségek szerint működő intézményrendszer volt, mely a társadalomra időben és térben különböző módokon, területeken és szerkezeti pontokon gyakorolt hatást, amit csak alapos történeti kutatással lehet feltárni. E következtetések alapján úgy gondoljuk, hogy felsőbb oktatás és társadalom kölcsönhatásának történeti vizsgálatában azt a fajta intézményi elemzést, amely feltárja az iskolafenntartók céljait és e célok szolgálatába állított iskolázási lehetőségeket – az iskolai kínálatot –, össze kell kapcsolni az iskolába járás vagy iskolalátogatás, más kifejezéssel az iskolázás társadalmi gyakorlatának, az iskolahasználók által támasztott keresletnek, továbbá az így szerzett iskolázottság későbbi hasznosulásának együttes vizsgálatával. Az iskolázás vizsgálatánál pedig legalább ugyanakkora jelentőséget kell tulajdonítanunk az iskolázás csoportosajátos indítékainak – akár csoporton belüli normaként, akár azon kívüli mintaként fejtik ki hatásukat –, mint az egyéni döntéseknek. Fontos továbbá különválasztanunk az iskolázottság reprodukciójára irányuló motívumokat, az iskolázottságot újonnan megszerzők szándékaitól. A reprodukció ilyen értelemben ugyanis egy már elért állapot fenntartására való törekvés a kulturális „javak” nemzedékről nemzedékre való átadása révén, és ez a reprodukciós szándék különböző szintű és jellegű intézményesítési módokat jelenthet a csoportnormától a családi hagyományon át a kulturális tőkékig. Az iskolázottak körébe újonnan belépők esetében pedig a ringeri-weberi „incongruent traditions” tézis értelmében a 19. században például inkább feltételezhető a társadalmi felemelkedés vágyából eredő mintakövetés, rangszerzés motívuma, mint a piaci-gazdasági, azaz kalkulatív-optimalizáló befektető magatartás értelmében vett „iskolázási stratégia”. Ezeknek a cselekvéstípusoknak az előzetes fogalmi megkülönböztetése azért fontos, mert jelentősen eltérő társadalmi-kulturális háttérrel, azaz társas kapcsolatformákat és csoportviszonyokat, kisebb vagy nagyobb társadalmi beágyazottságot feltételeznek, amelyek az iskolázás konkrét kontextusának és szereplőinek részletes vizsgálatával deríthetők fel. Ennek lehetőségeire, irányaira és módszereire tanulmányunk végén, a továbblépés lehetőségeit keresve még röviden visszatérünk.

Az iskolázás társadalomtörténetét, az oktatás társadalmi hatásait vizsgáló klasszikus tanulmányok azonban nemcsak új elméleti kereteket állítottak fel, hanem kidolgozták az ilyen kutatások standard módszereit és elemzési kategóriáit is. Ezek közül a számunkra legnagyobb magyarázóerővel rendelkező fogalmakat és kategóriákat mutatjuk be a továbbiakban.

1. Fritz Ringer alapvető munkájának, az *Education and Society*nek elméleti-módszertani fejezetében a vizsgált három nagy európai nemzet oktatását mint rendszert az alábbi három dimenzióban tartja jellemezhetőnek: ezek az intézményrendszerek lehetnek többé vagy kevésbé befogadók (inclusive), haladó jellegűek (progressive) és társadalmi tekintetben részekre osztottak (segmented

or tracked).³⁵ E jellemzők közül most az elsőt, a befogadóképességet vesszük szemügyre: Ringer szerint a jellemzően befogadó oktatási rendszer a népesség (vagy az érintett népesség) viszonylag nagy részét fogadja magába. Ennek legáltalánosabb mutatója a felsőbb (közép- és felsőfok együtt) oktatásban beiskolázottak számának a teljes népességhez viszonyított aránya. Bizonyos országok és időszakok esetében a rendelkezésre álló adatok alapján csak ez az egyszerű mutató hozható létre. Ennek precízebb változata a beiskolázást az iskoláskorú népességhez viszonyítva adja meg. A beiskolázás vonatkozhat általában az iskolatípusra, annak belső fokozatait figyelmen kívül hagyva, ebben az esetben „teljes beiskolázási” mutatóról beszélhetünk. Ha a tanulólétszámnak az iskolarendszer fokozatai, vagyis az osztályok vagy évfolyamok közötti megoszlását is ismerjük, megállapítható az egyes fokozatokra való beiskolázás vagy az egyes képzési szintekre való fellépés aránya. Ez a tárgyalt korszak markánsan szelektív jelleget mutató iskolarendszerének esetében jellemzően piramis alakú ábrát mutat: az első osztálytól kezdve fokról fokra egyre kevesebben lépnek fel a következő osztályba. Ezt Ringer a „felsőbb fokozatra való csökkenő beiskolázás tipikus piramisának” vagy egyszerűbben „beiskolázási piramisnak” nevezi. Fontos azonban már itt felhívni a figyelmet arra, hogy ez a beiskolázási piramis nem jelent okvetlenül tényleges szelekciót, hiszen bizonyos, kevésbé osztott, kevésbé differenciálódott oktatási intézményrendszerekben – mint amilyen például a magyarországi Ratio Educationis iskolarendszere – adott iskolatípus többféle képzési funkció is elláthatott, és ezek a különböző funkciók az egymásra épülő fokozatokhoz voltak rendelve. Vagyis bizonyos diákok az egyetlen iskolafajtában csak bizonyos fokozatig tanultak, ezt elérve saját szándékukból távoztak az iskolából, és nem tanulmányi alkalmatlanságuk miatt kényszerültek erre. A ringeri beiskolázási mutatók, ha az iskolarendszer egyes intézményeibe és ezek szintjeire való belépés korhatára határozottan definiálva van, lehetővé teszik az iskolázás arányainak pontos, korosztály-specifikus megállapítását a képzés különböző területein. Így tehát meg lehet állapítani a definíció szerinti iskoláskorú népesség iskolarendszerbe lépésének és ott tartózkodásának mértékét, illetve ennek a mértéknek az időbeli változását. Azaz tanulmányozható a diákok áthaladása az egyes iskolákon vagy magán az iskolarendszeren. Az iskolázás tényleges célját vagy céljait azonban ennek alapján még nem tudhatjuk meg. Erre az adott iskolatípus képzési céljaiból és tantervéből következtethetünk, mivel a 19. század második felében a különböző képzési célokra egyre inkább különböző iskolatípusok jöttek létre, sajátos tantervvel és tananyaggal.

2. A társadalomtörténeti, történeti szociológiai megközelítéssel végzett kutatásoknak hasonlóan fontos eredménye a széleskörűen, bár nem definiáltan használt kínálat-kereslet fogalom-pár (vagy modell) alkalmazása az oktatás viszonyainak leírására és értelmezésére. A kifejezéspár eredetileg az önszabályozó árupiac szereplőiként, eladóként és vevőként jeleníti meg az iskolafenntartókat

³⁵ Ringer 1979, 22.

és a szülőket, avagy egy másik elemzési dimenzióban a képzeteket és munkaadókat mint munkaerő-piaci szereplőket. Az iskolai kínálat-keresleti arányok az iskolázás-iskolázottság mennyiségi viszonyait fejezik ki. Azt mutatják, milyen irányú hatások lépnek fel az oktatás és társadalmi-gazdasági környezete viszonyában, kettős vonatkozásban: *a)* a beiskolázásnál és továbbtanulásnál, illetve *b)* az iskola utáni elhelyezkedésnél, azaz az iskolázottság munkaerő-piaci hasznosításánál vagy érvényesülésénél.

Az első (*a*) esetben az oktatásügyi döntéshozók, az iskolafenntartók szándékainak, másfelől az egyes szülők iskolaválasztási magatartásának, döntéseinek kölcsönhatása jelenik meg mint kínálat és kereslet, amelyek konkrétan az egyes iskolákban találkoznak össze mint iskolázási lehetőségek és iskolázási szándékok. Egyszerű mutatója lehet ennek a diák-tanár arány vagy az átlagos osztálylétszám alakulása.³⁶ Vagyis annak megjelenítése, hogy adott számú tanárhoz és osztályteremhez képest sok vagy kevés diák látogatja az iskolákat. Ilyen értelemben lehet beszélni az oktatási rendszer egyes területeinek, de főként a közép- és felső szintjének „túlkeresletéről”, ciklikus túlzásúftóságáról, például Németországban a 19–20. században,³⁷ illetve „keresletvezérelt beiskolázási expanzió”-ról az Egyesült Államokban.³⁸ Egyes szerzők az iskolai kínálat-kereslet viszonyrendszeren belül ok-okozati kapcsolatra is utalnak.³⁹ Társadalomtörténetileg közelítve e jelenséghez azonban érdemesebb azzal a feltevéssel élni, hogy korról korra, helyről helyre változhat az, hogy a kettő közül melyik a meghatározó. Így a kérdés inkább az lehetne: mikor, milyen feltételek mellett határozza meg a kereslet a kínálatot, és mikor a kínálat a keresletet, vagyis egy adott történeti helyzetben vagy időszakban melyik cselekvő fél szándéka érvényesül inkább, milyen jellegű kapcsolat alakul ki közöttük, és mi ennek a magyarázata? Ezt a komplex megközelítést alkalmazza Margaret Archer az oktatási rendszerek növekedésének történeti-szociológiai elméletében.⁴⁰ Nála csak az oktatási expanzió megindulásának időszakában volt meghatározó a kínálati oldal, azaz a hagyományos iskolafenntartók szerepe. Vagyis a makroszintű hatások ekkor még fontosabbak voltak a mikroszintűeknél: a jobbra elszigetelt egyéni cselekvések nem alakították az oktatást. Ebben a korai korszakban a belépésre vagy az iskolától való távolmaradásra korlátozódott a keresleti oldal döntési lehetősége. A kereslet ugyanakkor nemcsak a kínálathoz való viszonyában, az oktatási rendszerre gyakorolt hatása miatt, hanem csoportosajátos arányai miatt is érdekes. A társadalmi csoportonként különböző beiskolázási minták biztos kiindulópontot jelentenek az iskolázás tipikus motívumainak feltárásához, az

³⁶ Karády 1997.

³⁷ Titze 1987.

³⁸ Walters 2000, 242.

³⁹ „A kínálat »szívóhatása« az iskolai piacon sokkal fontosabbnak tűnik, mint a kereslet »nyomása« (a piacbővítés érdekében).” Továbbá „...legtöbbször és legközvetlenebbül a kínálat váltja ki a kereslet alakulását, semmint fordítva.” (Karády 1997, 24, 30.)

⁴⁰ Archer 1982.

iskolához fűződő sajátos egyéni vagy családi értékrend, illetve csoportmentális és ezzel adekvát cselekvési eszköztár megragadásához is.

A második (b) esetben az iskolázottak alkalmazási esélyei ragadhatók meg a kínálat-kereslet fogalompárral: ekkor a munkaerőpiac állás kínálatával az iskolázottak állás kereslete áll szemben. E viszony mutatója: a képzettek száma egy álláshelyre vonatkoztatva, ami ebben az értelemben az iskolázott emberek hiányát vagy „túltermelését” fejezi ki.⁴¹ Munkaerő-piaci vonatkozásban a kérdés így szól: az iskolázottsággal mint csereértékkel rendelkezők képesek-e valóban cserélni, van-e kereslet iskolázottságuk iránt? E csere másik oldalán, a munkaadó esetében pedig az az alapvető kérdés: ha nincs számára elegendő iskolázott munkaerő, képes-e hatni az oktatási kínálatra ennek érdekében? Vagy csakis az iskolai keresleten, azaz a gyerekeiket iskoláztató szülők döntésein múlik, hogy olyan bizonyítvánnyal látják-e el gyerekeiket, amely iránt később valós munkaerő-piaci kereslet is lesz?⁴² Ha adott esetben egyfelől az inkongruencia, másfelől – mint az a 19. század harmincas éveitől Európa nagy államaiban újra és újra felmerült – a felsőbb oktatásban, azaz a klasszikus képzésben a túltermelés a jellemző, akkor a kínálat-kereslet séma logikája alapján az a kérdés tehető fel: miért nincs visszacsatolás a képzésbe való hosszú távú beruházás megtérülésének magas kockázati tényezőjéről? Azonban, mint az inkongruenciátézisnél már erről részben szó volt, ott és akkor alapvetően nem célracionális (kalkulatív és távlati) cselekvésekkel mint stratégiákkal kell számolnunk. Fontos felhívunk itt a figyelmet arra, hogy az a szóhasználat, amely az iskolázással kapcsolatban szinte kizárólag a célracionális-kalkulatív cselekvéstípusra, lényegében az emberi tőke koncepciójára utaló „iskoláztatási stratégia” kifejezést használja, éppen a korábbi, klasszikusnak nevezhető kutatások eredményeinek fényében tűnik számunkra prezentizmusnak, azaz a jelen történetietlen visszavetítésének – legalábbis erre az időszakra nézve.⁴³ Ezeknek a kutatásoknak az eddigiekben ismertett eredményei azt állapították meg, hogy a 19. század – de még sok tekintetben a korai 20. század – európai felsőbb oktatását is sokkal inkább társadalmi, mint gazdasági folyamatok befolyásolták. Ennél fogva alighanem sokkal nagyobb tere kellett hogy legyen azoknak a cselekvéstípusoknak, illetve cselekvési motívumoknak, amelyek a gazdasági tényezővel szemben a tradicionális és kulturális tényezők kitüntetett szerepére utalnak. Ringer véleményéből⁴⁴ ki-

⁴¹ O’Boyle 1970.

⁴² Archer a szülők által ténylegesen választható iskolázási lehetőségek kapcsán ír arról, hogy az iskolai expanzió kezdeti szakaszában, a nekilendülés időszakában az iskolafenntartók mint szervezett csoportok, testületek szinte kizárólag saját igényeiket vették figyelembe az oktatás tartalmi elemeinek meghatározásánál. Azaz mivel a fenntartók lényegileg az egyházak voltak, az oktatás tartalma is elsősorban vallásos meghatározottságú volt, és döntően a vallásos nevelés és az egyházi utánpótlás biztosítását szolgálta. Így a korabeli praktikus ismeretek nem is szerepeltek az oktatási kínálatban (Archer 1982, 19).

⁴³ Általában a „stratégia” kifejezés közhelyszerű használatáról: Revel 1995, 60. Az érdemi alkalmazásáról pedig lásd Rosental F. Barthról szóló tanulmányát ugyanabban a kötetben.

⁴⁴ Ringer 1979, 14–20 és Müller-Ringer-Simon 1987, 10.

indulva úgy véljük, hogy az iskolázás gyakorlatának történeti értelmezésénél mind a négy weberi cselekvéstípus⁴⁵ figyelembevételével lehet csak az iskolázás valóságos indítékairól és céljairól mint a szülők magatartásának meghatározóiról érdemi hipotéziseket kialakítani. Ehhez azonban meg kell különböztetnünk az egyéni és kollektív cselekvés eltérő módozatait is, hiszen a csoportviszonyok magatartásmeghatározó szerepét, a szociológiai rendi norma erejét a 19. században nem becsülhetjük alá.⁴⁶

A kínálat-kereslet kettős fogalma és előbb ismertetett egyszerű mutatói kiindulópontul szolgálhatnak ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához, ha jelzik, hogy az egyes esetekben inkább keresleti vagy inkább kínálati hatásokkal kell számolnunk, azonban egységes használatukról a hivatkozott munkákban valójában nincs szó.⁴⁷

3. A másik, az eddigiekben tárgyalt munkákban széleskörűen használt kifejezés az oktatás társadalmi jellegének kifejezésére a karakter, ami lehet egyes iskolák intézményi jellemzője, de lehet iskolatípusok, az oktatási rendszer egyes szektorainak vagy a teljes (nemzeti keretek közt szervezett) iskolarendszer működésmódjának minősítése, a társadalmi szerepkör vagy funkció szinonimájaként. Lényegében a diákság (vagy tanulóközönség) összetételének vizsgálata alapján annak megállapítására szolgál, hogy az egyes iskola vagy iskolák bizonyos állománya, illetve egésze miként hat saját szűkebb társadalmi közegére vagy általánosabban az adott társadalom (makro)csoportszerkezetére, annak változására a társadalmi reprodukció és mobilitás folyamatai során. Ez a kérdésfelvetés pontosabban fogalmazva annak feltárását tűzi ki céljául, hogy az oktatási rendszer milyen társadalmi csoportok sajátos iskolázottságát termeli újra, illetve milyeneket lát el újonnan az adott iskolázottsággal, milyen egyénekre és csoportokra terjeszti ki az általa közvetített tudást-műveltséget. A társadalom csoportszerkezete felől nézve pedig úgy tehető fel ez a kérdés, hogy az egyes régi vagy új eredetű társadalmi csoportok honnan nyerik utánpótlásukat, saját magukból vagy más csoportokból? Nyilván elsősorban az olyan társadalmi nagycsoportok esetében vethető fel ez a kérdés, amelyeknél a csoporthoz tartozás elsődleges kritériuma valamilyen iskolai kvalifikáció, azaz bizonyítvány. Ilyen csoportok elsődlegesen a hivatási vagy foglalkozási csoportok.

E megközelítés alapján lehet beszélni társadalmilag zárt (vagy reprodukzív) és nyitott (érdemelvű, demokratikus vagy egyenlő esélyeket biztosító) oktatási rendszerekről, amit az egyes társadalmi csoportoknak az oktatáson belüli

⁴⁵ Weber 1987, *Szociológiai alapfogalmak* 2., 4. §§.

⁴⁶ Ehhez Weber „viselkedésrendiség” és „státuskultúra” kategóriáit használhatjuk fel (DiMaggio 1998).

⁴⁷ Stone idézett munkájában (Stone 1974) például nem következetesen használja a kifejezéseket: eleinte az egyetemet végzettekkel kapcsolatos kereslet-kínálatról ír, mint az egyik legfontosabb *külső* (egyetemen kívüli) tényezőről, ami meghatározza a diákság számát (9). Az egyetemi férőhelyek alakulását pedig *belső* tényezők eredményeként határozza meg. Később a kínálati oldal a potenciális diákok összességét jelenti, a keresleti oldal pedig a képzetek iránti munkaerő-szükségletet (59).

egyenlő vagy egyenlőtlen reprezentációja alapján mutathatunk ki. Ringer haladónak nevezi azt az oktatási rendszert, amelyik felsőbb szintjeire jutott tanulóinak jelentékeny részét meríti az alsó közép- és alsó osztályokból.⁴⁸ Ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy a kiterjedtebbé és így befogadóbbá (inclusive) váló oktatási rendszer nem szükségszerűen válik ezzel egyben haladóbbá is: vagyis nem okvetlenül az alsóbb osztályok gyerekeinek száma növekszik, hanem – mint például a 19. század utolsó harmadában Európában – a középosztály iskoláztatja a korábbinál nagyobb számban fiait.⁴⁹ Hangsúlyozni kell, hogy ezek is leíró értelmű és nem normatív elemzési kategóriák: egy iskola vagy az oktatás bizonyos részének működése megragadható empirikus sajátosságokkal, melyek időről időre, helyről helyre változhattak – és változtak is. A történeti vizsgálat elsődleges célja ebben az esetben is a változást előidéző tényezők és feltételek időbeli és térbeli kontextusainak megállapítása.

Ezekkel a kategóriákkal tehát elvileg meghatározható, hogy egy adott történeti időszakban az oktatási rendszer, annak egy szintje vagy szektora (iskolátipusa), avagy egyes konkrétan vizsgált iskolák a tantervük által meghatározott jellegű tudást vagy műveltséget milyen társadalmi körben termelték újra, vagy terjesztették el olyan körökben, ahol az addig csak ritkán és esetlegesen fordult elő. A „karakter” kifejezést leíró-elemző értelemben az egyes intézmények, azaz konkrét iskolák vizsgálatánál használhatjuk, az intézményi rendszerek, részrendszerek vagy aggregátumok esetében pedig inkább a funkció kifejezést tartjuk helyénvalónak, itt is hangsúlyozva azonban annak nem normatív jellegét.

Ebben a leíró értelemben egy iskola társadalmi karaktere intézményi elemzés eredményeképpen határozható meg. Az ilyen elemzés tekintetében modellértékű Lawrence Stone korábban már hivatkozott munkája az oxfordi egyetem diákságának társadalmi összetételéről. Ő egy nagy múltú, történetileg egyedi intézmény, az oxfordi egyetem hallgatóságát vizsgálta közel négyszáz éves időszak távlatában, és e vizsgálat eredményeként megismerhetjük az egyetem társadalmi szerepeinek összetettségét – sőt ellentmondásosságát – és ezek időbeli változását.⁵⁰ A Stone által követett eljárás azonban – véleményünk szerint – alkalmazható egyes kisebb iskolák vagy ilyen iskolák csoportjainak vizsgálata esetén is, különösen akkor, ha ezek egységes intézményi elvek szerint voltak szervezve, és azonos tanterv alapján oktatták a tananyagot. Stone-hoz hasonlóan vélekedik e tekintetben Fritz Ringer is: szerinte bármely oktatási intézmény kifejlesztheti saját, a többitől többé-kevésbé különböző stílusát. Ezt a stílust részben az alapító vagy a befolyásos tanárok határozzák meg, de hosszú távon az intézmény társadalmi szerepe, diákjainak származása és pályaválasztása alakítja az iskola karakterét.⁵¹ Az iskola által ténylegesen ellátott szerepkö-

⁴⁸ Ringer 1979, 25. – Ennek kimutatására két, általánosan használt mérési eljárást ismertet: a „comparative access chance”-t és az „educational opportunity ratio”-t (i. m. 25–26).

⁴⁹ I. m. 28.

⁵⁰ Stone 1987, 258, 261–262.

⁵¹ Ringer 1979, 11.

rök sajátos kombinációja adja meg tehát egy iskola karakterét, ami leginkább tanulóközönségének társadalmi összetételében, a családi-szülői háttér sajátos szociokulturális jellegében ragadható meg. E társadalmi karakter alapján értékelhetjük és választhatjuk majd ki az empirikus kutatások számára azokat az iskolákat vagy iskolák bizonyos csoportját, amelyek részletes vizsgálata a felsőbb oktatás társadalmi összefüggéseinek mélyebb megismerését célozza. Az egyes iskoláknak az ilyenformán megállapított karaktere határozza meg ugyanis összességében az oktatási rendszer egészének vagy egyes szektorainak társadalmi funkcióit: egységes statisztikai adatok esetén az egyes jellemzők mutatóinak aggregálásával, ezek hiányában az egyes iskolák sajátos karakterének egyedi módon való szintetizálásával juthatunk el ilyen funkciók kimutatásához.

4. Végül az iskolázás keresleti oldalának sajátosságait, az iskolázási magatartási mintákat kialakító, illetve fenntartó történeti tényezők megragadására alkalmas fogalmakat kell bemutatnunk. Meglátásunk szerint ugyanis egy iskola vagy iskolatípus karaktere a tanulók több dimenzióban is megállapítható sajátosságaiból tevődik össze, amelyek – ha tartósan fennálló jellegzetességek – a beiskolázás gyakoriságát biztosító, illetve növelő, esélytényezőnek is tekinthető körülményekre, környezeti konstellációkra utalnak. Olyanokra, amelyek folyamatos fennállása, intézményesülése esetén ezek kedvezményezettjeként nagyobb gyakorisággal kerülnek be gyerekek az adott iskolába vagy oktatási formába. Az „esélytényező” kifejezés Hartmut Kaelble korábban már más összefüggésben említett „oktatási lehetőségek” terminusán alapul,⁵² de annál szűkebb érvényű, mivel Kaelble saját fogalmát átfogóbban, a felsőbb oktatási kínálat-keresletnek az előbbi pontban bemutatott, szinte teljes összefüggésrendszerére vonatkozóan definiálta.⁵³ Az iskolázás jelenségkörén túlmenően beleérti a munkelő-keresletnek az oktatási lehetőségekre – a presztízszen keresztül is – gyakorolt hatását, az oktatási intézményrendszer szociálisan különböző áteresztőképességét, a kormányzat sajátos oktatáspolitikai céljait és eszközeit. Ezek mellett az iskolázási kereslet tényezői nála csak az egyik meghatározóját jelentik az oktatási lehetőségek alakulásának a modern társadalmakon belül. Kaelble szerint a kereslet tényezőit „a felsőbb oktatás hasznosságának, mint a társadalmi státus garanciájának osztályonként eltérő észlelése [jelent], amit az információval és a pénzbeli lehetőségekkel való, ugyancsak osztályonként különböző ellátottság ugyanúgy formál, mint a fennálló értékek és ezeknek összhangja az egyenlőtlen oktatási lehetőségekkel”.⁵⁴ Az újkori felsőbb oktatás vizsgálatánál a keresletet meghatározó tényezőknek azért van különös jelen-

⁵² „Az »oktatási lehetőségek« kifejezés különbözőképpen használható. Az alapfok utáni oktatással kapcsolatban legalkalmasabbnak tűnik abban az értelemben definiálni, hogy azon különböző társadalmi és foglalkozási osztályokból származó gyerekek aránya, akik bekerülnek a közép- vagy a felsőfokú oktatásba...” (Kaelble 1985, 34.)

⁵³ Hasonlóan általános modell az oktatás expanziójának, vagyis az oktatási lehetőségek történeti léptékű növekedésének magyarázatára a már korábban hivatkozott Margaret Archeré (Archer 1982).

⁵⁴ Kaelble 1985, 34.

tősége, mivel ebben az időszakban a teljes megfelelő iskoláskorú népességnek eleve csak egy kis része lépett be ezekbe az oktatási intézményekbe. És ezek között is kevés az, aki teljes egészében elvégezte a középiskolát, nagyszámú volt a „korai kilépő”, az egy-két osztály után távozó diák.⁵⁵ Így az egyes képzési fokozatokra való fellépés sem volt magától értetődő: a kilépés vagy továbbtanulás kérdését tehát ugyancsak valamilyen esélytényezők döntötték el. Mint korábban már megállapítottuk, a második világháború előtti európai felsőbb oktatás kapacitása és elvi rendeltetése alapján egy csekély befogadóképességű és alapvetően reprodukív jellegű intézményrendszert jelentett, amivel kapcsolatban tehát az egyik leglényegibb kérdésünk az lehet, ki került egyáltalán be ebbe az oktatásba, és a bekerülők közül ki fejezte is be. Másképpen fogalmazva a kérdést: valójában milyen tényezők vezettek a beiskolázás és továbbtanulás nagyobb valószínűségéhez az egyes résznépességek, illetve társadalmi csoportok esetében?

A diákság, az iskolák közönségének társadalmi összetétele, pontosabban a szülei társadalmi jellemzői szerint alapvetően négy dimenzióját különítjük el ezeknek az esélytényezőknél. Már Kaelble meghatározásában is meglehetősen élesen szétválnak az iskolázási kereslet különböző dimenziói: a társadalmi státusbeli, az anyagi erőforrásbeli, az információs és a kulturális. A szülőknek ezekben a dimenziókban elfoglalt pozíciója csökkentheti vagy növelheti a felsőbb, azaz hosszú iskolázás esélyét. E megfontolások és saját eddigi kutatásaink tapasztalatai alapján hipotetikusan az alábbi négy legfontosabb esélytényezőt határozhatjuk meg, amelyek magyarázóerejét a későbbiekben empirikus elemzéssel kívánjuk majd ellenőrizni:

- társadalmi státus: rendi állás (privilegizált – nem privilegizált státus) és foglalkozási ágazat (agrár–ipari–szolgáltató–adminisztratív–értelmiségi), illetve tevékenységi kör – ebben a dimenzióban az adott státus betöltéséhez jogi formában vagy szokásszerűen megkívánt eltérő iskolázottságról van szó, ami meghatározó a szülők iskolázási törekvéseinek kialakulásánál;
- vagyoni-jövedelmi pozíció – az iskolázás közvetlen (tandíj, tanszerek és az iskolavárosban való lakhatás) és közvetett (például a helyi fogyasztás vagy művelődés) költségeinek, továbbá az iskolába járó fiatalok elmaradt munkajövedelmének viselésére való képesség;
- térbeli pozíció: e szerint megkülönböztethetők helybeli, az iskola székhelyének népességéből kikerülő, illetve az iskola szűkebb-tágabb vonzáskörzetéből érkező, „vidéki” tanulók – az iskolától való mind nagyobb valóságos térbeli távolság egyfelől az iskolázás effektív költségeit növeli,

⁵⁵ Ennek a jelenségnek döntően az a magyarázata, hogy a korabeli „oktatáspolitikai”, az iskolafenntartók a társadalom különböző csoportjai számára eleve különböző fajta és eltérő szintű oktatást tartottak szükségesnek, és ezt a szülők sem gondolták másképpen (lásd Stone 1969, 69; O’Boyle 1970, 492). Így ezeknél a kilépéseknél (vagy iskolaelhagyásoknál) nem a tanulmányi teljesítmény elégtelenségén alapuló szelekcióról lehetett elsősorban szó.

másfelől azonban az információk és a követhető magatartási minták elérhetőségének szempontjából is döntő tényező lehet ez;

- kulturális-mentális pozíció: az iskolával kapcsolatos pozitív értékrend, az iskola által preferált műveltség és tudás jelenléte vagy hiánya a szülői-családi-rokoni háttérben, kapcsolatrendszerben. Az ebben a dimenzióban elfoglalt kedvező helyzet átörökítését a felhalmozott kulturális tőke és a felépített társadalmi tőke, azaz sajátos kapcsolatrendszer teszi leginkább lehetővé.⁵⁶

* * *

Az eddigiekben tárgyalt fogalmak és elemzési kategóriák ma már az oktatás társadalomtörténetének vagy történeti-szociológiai kutatásának olyan elemzési-módszertani eszközeit jelentik, amelyek – a sajátos magyarországi oktatás- és társadalomtörténeti problémákhoz és forrásadottságokhoz adaptálva – kikerülhetetlenek az ilyen témakörben végzett kutatásokban. A diákok társadalmi összetétele, illetve a szülői társadalmi-társas-kulturális háttér azok a kérdéskörök, amelyekkel kapcsolatban a továbbiakban még néhány megfontolást sorra veszünk, azzal a szándékkal, hogy újragondoljuk az eddigiek során ismertetett társadalomtörténeti elméleti tradíció alkalmazási lehetőségeit és perspektíváját. Ennek során tehát továbbra is az eddigi két fő területre, az iskolázás és az iskolázottság érvényesülésének gyakorlatára koncentrálnunk. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy az iskola hatásának mind a szocializációs, mind a mentálisbeli dimenzióban való nyomon követése és megragadása egy adott ponton túl nem nélkülözheti az új megközelítés, a kultúrtörténeti paradigma eszközeit. Ugyanakkor – meggyőződésünk szerint – az utóbbiak alkalmazásának egyik feltételét jelenti az oktatás és társadalom interakciós folyamatainak társadalomtörténeti szempontú feldolgozottsága.

A társadalomtörténeti megközelítés újragondolásánál két elméleti problémát kell érintenünk: az iskolázás társadalmi kontextusának és a diákok társadalmi kategorizációjának egymással szorosan összefüggő kérdéskörét. A kontextus, vagyis a diákok társadalmi-kulturális hátterének „sokoldalú és tüzetes”⁵⁷ vizsgálatával érthetjük meg az iskola jelentőségét az egyes társadalmi csoportok mint szociokulturális entitások fenntartásában, illetve az egyes egyének sorsának vagy életpályájának alakulásában. Jó példát nyújt a háttér ilyen értelme-

⁵⁶ A kulturális tőke fogalmát a már említett funkcionista-ökonomista emberi tőke koncepciójának meghaladására Pierre Bourdieu dolgozta ki, a társadalmi státus reprodukcióját biztosító erőforrásoknak ezt a fajtáját megkülönböztetve a gazdasági és társadalmi tőkeformáktól (vö. Bourdieu 1997). (Korábbi írásaiban egyébként még a „szimbolikus tőke” terminust is alkalmazta.) James Coleman viszont az emberi tőke hagyományos fogalmát saját „társadalmi tőke” kategóriájával kombinálva vizsgálja meg az iskolai eredményesség társas háttértényezőit (vö. Coleman 1998). A tőkefajta szociológiai koncepcióiról és alkalmazásukról lásd Lengyel-Szántó 1998.

⁵⁷ Revel 1995, 60; Medick 2000, 58. A kontextus értelmezéséhez: Gyáni 2004.

zésére Wolfgang Kaschuba: ő egy tanulmányában az 1800 utáni németországi polgárságot nem mint előre definiált társadalmi alakulatot szándékozik megragadni, hanem mint a magukat polgárnak tekintők kulturális gyakorlatának, az ezt a sajátos gyakorlatot létrehozó konkrét szituációknak a szereplőit. Ezt a társadalmi gyakorlatot mint interakciós teret visszaemlékezések elemzésével rekonstruálja, és ezen belül jól elkülöníthető az intézményes oktatás szerepe.⁵⁸ E módszer és általában a szubjektív források segítségével alaposabban és mélyebben értelmezhető azokra az iskolázásra vonatkozó kvantitatív jellegű megállapítások is, amelyek az előbbi tekintetben szűkszavú vagy éppen normatív iskolai dokumentumok feldolgozásával nyerhetők. Az oktatást vizsgáló korai társadalomtörténeti munkák számára ugyanis a diákok társadalmi származása csak az iskolai-egyetemi anyakönyvek vagy a kormányzati hivatalos statisztika korabeli célokra kialakított – tehát a kutató szempontjaihoz képest a priori – kategóriáiban állt rendelkezésre.⁵⁹ (Vagyis a szülők társadalmi helyzetét, státusát ezekben a dokumentumokban egy-egy kifejezéssel, mondhatni „szabványelnevezéssel” határozták meg.) Ezek a források az oktatási rendszer szerkezetének és társadalmi jellegének változására irányuló kérdéseik legtöbbször megválaszolásához elégségesnek bizonyultak. Ezek az eredmények intézményi makrostruktúrák nemzetek közötti összehasonlításának szintjén, jobbra leíró jelleggel jöttek létre. Nyilvánvaló azonban, hogy az ilyen, csak a priori kategóriákban elérhető és kontextusukból kiemelt adatok alapján az egyes társadalmi csoportoknak, közösségeknek az iskolához-iskolázottsághoz kapcsolódó mentális-kulturális attitűdjét nem lehet vizsgálni, főleg nem magyarítani.⁶⁰ Az ilyen vizsgálatokhoz a megfigyelési lépték csökkentésére van szükség, hogy minél többféle, az iskolázás szempontjából releváns adat kerülhessen a cselekvő személyek szintjén összekapcsolásra és elemzésre. Ez a személyi szintű forrás- és adatkezelési eljárás több irányban is hasznosítható. Nemcsak az előbbi, a Kaschuba-féle megközelítés kapcsán felmerült mentalitásbeli kérdések vizsgálat

⁵⁸ Kaschuba 1993, 393. – Egyébként e memoárok tanúsága alapján a német polgárság esetében is megtalálható a kettős oktatási „stratégia”, ami a foglalkozási kvalifikációra és a műveltségi legitimitációra irányul (i. m. 410). Igen hasonló megközelítésű tanulmány: Schlumbohm 1980, 71–103; a szubjektív forrásokra, köztük a diákok korabeli naplójának jelentőségére Margret Kraul és Stone is felhívja a figyelmet (Kraul 1980, 152–153; Stone 1987, 264).

⁵⁹ Ringer megjegyzi, hogy a statisztikai adatok egykorú társadalmi csoport-kategorizációja a „saját jogán” érdemel figyelmet: azaz az egykorú elvi megokolást és a kategóriák mögött megfigyelhető realitást egyaránt vizsgálni kellene, miközben nem tekinthetünk el a kortárs társadalmi percepció jelentőségétől sem. Ringer ezt a társadalomtörténet és az eszmetörténet közös feladatának tudja elképzelni, inter- vagy multidiszciplináris tevékenységként (Ringer 1979, 30–31). Ugyanakkor jól látható ebben a vonatkozásban a történeti szociológia és a társadalomtörténet közötti, korábban már említett érdemi különbség is: az egykorú kategóriák „értelmének” megfejtése olyan társadalomtörténeti, azaz „sokoldalú és tüzetes”, mégis célirányos *forráskritikát* igényel, amely alapvetően a megfelelően képzett társadalomtörténész kompetenciája.

⁶⁰ A társadalmi rétegződés pozicionális mutatóinak mint a szocioprofessionális osztályozás módszerének mikrotörténelmi kritikájáról: Czoch 1997 és Burke 1993, 36. A magyarországi foglalkozásstatisztikai kategóriarendszer kialakulására és társadalomtörténeti értelmezésére lásd Tóth 1987.

hatók ezen a módon, zömmel kvalitatív eljárásokkal, hanem olyanok is, mint a mintakövetés az iskolázásban (egyfajta referenciacsoport-hatásként) vagy a kulturális, illetve társadalmi tőke jelenléte.

De a kvantitatív megközelítés számára is újabb lehetőségeket jelent ez a kutatási módszer. Vannak ugyanis az iskolázás előbbi értelmű kontextusának olyan kvantitatív jellemzői is, amelyeket az anyakönyvekben, egyéb iskolai regisztrációs dokumentumokban a társadalmi helyzetre alkalmazott korabeli kategóriák nem tartalmazzák, és belőlük csak korlátozottan és bizonytalan logikai hozzárendelések-következtetések által lennének kialakíthatók. Megfelelő forrásadottságok esetén azonban elvégezhető a statisztikai adatok „visszabontása”, azaz nevesítése a regisztráció elsődleges helyén, az iskolai anyakönyvben vagy más regisztrációs forrásban. Az így nevesített iskolázási adatokhoz pedig további adatok gyűjthetők más forrásokból is. Ilyen módon pedig a kontextus részletes, az eddig említett vizsgálati módoknál jóval szélesebb körű kvantitatív vizsgálata valósítható meg. A vagyoni-jövedelmi helyzet lehet jó példa erre, vagy a több generációt átfogó adatbázisok és a helyben maradó népesség esetében az apa iskolai végzettsége – hogy csak két eltérő fajtáját említsük azoknak a változóknak, amelyeket előbb mint az iskolázás esélytényezőit határoztunk meg. Az utóbbiak ugyanazon forráson belüli, az előbbieket más forrásokkal való nominális adatkapcsolás útján hozhatók létre. Kedvező forrásadottságok mellett az egyes egyének így kialakítható változóit összesítve a szóban forgó népesség – vagy közösség – egészének átlagértékeit is megkapjuk. Ilyen esetben jó lehetőség adódik a beiskolázási és továbbtanulási esélyeket meghatározó tényezők (mint magyarázóváltozók) hatásának szociológiai elemzésére: hol és mikor, milyen történeti kontextusban mely esélytényezők milyen kombinációja magyarázza legnagyobb mértékben az iskolázás „sűrűsödését”, illetve „terjedését”. Sűrűsödésen a felsőbb iskolába járók számára átlag feletti koncentrációját értjük a valóságos, földrajzi térben,⁶¹ illetve a társadalmi szimbolikus térben, azaz bizonyos társadalmi rétegekben, csoportokban vagy közösségekben is. (Ezeket a viszonyokat a korábban ismertetett beiskolázási és továbbtanulási mutatókkal lehet kimutatni.) A terjedés pedig felfogásunk szerint ennek az aránynak a korábban alacsony értékeket képviselő területeken való növekedését jelenti – ugyancsak a valós, illetve a társadalmi térben egyaránt.⁶² Vagyis az utóbbi vonatkozásban az iskolák hagyományos közönségében új társadalmi csoportok reprezentánsainak megjelenését: olyanokét, akik áldozatot és kockázatot egyaránt képesek voltak vállalni az iskolai érdemen alapuló emelkedés érdekében. Az iskolázás gyakoriságának és terjedésének ezek a különböző értelmű „helyei” lehetnek azok a társadalmi miliók,⁶³ amelyek kombinált, egyszerre

⁶¹ Sasfi 1997, 143.

⁶² Sasfi 2001, 27.

⁶³ „A miliófogalom tehát azt a szintet tematizálja, melyen a már fennálló cselekvési feltételek kihasznált cselekvési eszközökké válnak.” (Hradil 1995, 362, továbbá 356.) Megítélésünk szerint ugyanakkor a „kihasznált cselekvési eszközök” viszonylag szélesebb körben, az adott milión kívül is észlelhető és követhető mintát is jelenthetnek.

kvalitatív és kvantitatív elemzésének eredményei alapján egyes tipikus esetekben az iskolázási esélytényezők működésmódját is tanulmányozhatjuk. Ám ehhez mindenképpen kivételes forrásadottságok szükségesek: a mindennapi iskolai és tanítási gyakorlatra vonatkozó, a szándékokat és indítékokat is megőrkítő dokumentumok. Ebben a kutatási dimenzióban tudunk majd következtetni az iskolázás és az iskolázottság hasznosítása közötti összefüggésekre is, a továbbtanulás és a pályaválasztás adatainak név szerinti egybekapcsolásával. A személyszintű adatkezelésen alapuló esettanulmányok révén lehetőségünk nyílik lényegi továbblépésre is: annak vizsgálatára, hogy az átlag feletti vagy növekvő mértékű iskolázásnak milyen következményei voltak. Vagyis választ kaphatunk arra is, hogy ezek a hatások helyben, az adott milióban vagy egy nagyobb, nemzeti keretek közt kialakuló társadalmi nagycsoport- vagy rétegszerkezet kialakulási folyamatában jelentkeztek-e nagyobb súllyal.

Irodalom

- Anderson, Robert D. 1992. *Universities and Elites in Britain since 1800*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Anderson, Robert 2004. The Idea of the Secondary School in Nineteenth-century Europe. *Paedagogica Historica*, 40. évfolyam 1–2. szám 93–106.
- Archer, Margaret S. 1982. Introduction: Theorizing about the Expansion of Educational Systems. In uő (szerk.): *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation*. Beverly Hills – London, Sage. (Magyarul: *Az oktatási rendszerek expanziójának elmélete*. Budapest, 1988, Oktatókutató Intézet.)
- Bourdieu, Pierre 1997. Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 156–177.
- Bowen, James 1981. *History of Western Education*. 3. kötet. *The Modern West*. London, Methuen.
- Burke, Peter 1993. *History and Social Theory*. Ithaca, Cornell University Press.
- Coleman, James S. 1998. *A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében*. In Lengyel-Szántó (szerk.): i. m. 11–43.
- Czoch Gábor 1997. A társadalmi rétegződés mikro- és makrotörténelmi vizsgálata. *Századvég*, új folyam 15. szám, tél, 17–38.
- Depaepe, Marc 2001. A Professionally Relevant History of Education for Teachers: Does it Exist? Reply to Jurgen Herbs' s State of the Art Article. *Paedagogica Historica*, 37. évfolyam 3. szám 631–640.
- DiMaggio, Paul 1998. A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A státuskultúrában való részvétel hatása az egyesült államokbeli középiskolások jegyére. In Róbert

- Péter (szerk.): *Társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 198–218.
- Gyáni Gábor 2004. Kontextus és kontextualizáció a történetírásban. *Századvég*, új folyam 33. szám 49–63.
- Halsey, A. H. – Floud, Jean – Anderson, C. Arnold (szerk.) 1961. *Education, Economy and Society: a Reader in the Sociology of Education*. New York, Free Press of Glencoe.
- Halsey, A. H. – Heath, A. F. – Ridge, J. M. 1980. *Origins and Destination. Family, Class, and Education in Modern Britain*. Oxford, Clarendon Press.
- Hradil, Stefan 1995. Régi fogalmak és új struktúrák. Miliő-, szubkultúra- és életstílus-kutatás a 80-as években. In Andorka Rudolf – Stefan Hradil – Jules Pescha (szerk.): *Társadalmi rétegződés*. Budapest, Aula Kiadó, 347–386.
- Jarausch, Konrad H. 1986. The Old „New History of Education”: A German Reconsideration. *History of Education Quarterly*, 26. évfolyam 2. szám 225–241.
- Kaelble, Hartmut 1985. *Social Mobility in the 19th and 20th Centuries. Europe and America in Comparative Perspective*. Leamington Spa–Heidlberg–Dover, Berg.
- Kaelble, Hartmut 2001. Social Mobility. In Peter N. Stearns (szerk.): *Encyclopedia of European Social History*. 3. kötet. Detroit, Charles Scribner’s Sons, 19–26.
- Kaestle, Carl F. 1994. Historical Methods in Educational Research. In *The International Encyclopedia of Education*. Second edit. New York – London, Pergamon, 2601–2607.
- Kaestle, Carl F. – Vinovskis, Maris A. 1980. *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Karády Viktor 1997. A középiskolai piac társadalomtörténeti problémái Magyarországon. In Sasfi Csaba (szerk.): *Iskola és társadalom*. Zalai Gyűjtemény 41. Zalaegerszeg, Zala Megyei Levéltár, 19–34.
- Kaschuba, Wolfgang 1993. German Bürgerlichkeit after 1800. Culture as Symbolic Practice. In Jürgen Kocka – Allan Mitchell (szerk.): *Bourgeois Society in the Nineteenth-Century Europe*. Oxford, Providence–Berg, 392–422.
- Kocka, Jürgen 1995. The Middle Classes in Europe. *The Journal of Modern History*, 67. évfolyam 783–806.
- Kraul, Margret 1980. *Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.) 1998. *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó.
- Medick, Hans 2000. Mikrotörténelem. In Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 4. A történelem poétikája*. Budapest, Argumentum Kiadó, 53–63.
- Meyers, Peter V. 1994. Education. In Peter N. Stearns (szerk.): *Encyclopedia of Social History*. New York–London, Garland Publishing, 221–225.
- Müller, Detlef K. – Ringer, Fritz – Simon, Brian (szerk.) 1987. *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1870–1920*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Német András – Szabolcs Éva 2001. A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest, Osiris Kiadó, 46–76.
- O’Boyle, Lenore 1970. The Problem of an Excess of Educated Men in Western Europe, 1800–1850. *The Journal of Modern History*, 42. évfolyam 471–495.

- O'Boyle, Lenore 1978. A Possible Model for the Study of Nineteenth-Century Secondary Education in Europe. *Journal of Social History*, 12. évfolyam 2. szám 236–247.
- Popkewitz, Thomas – Franklin, Barry M. – Pereyra, Miguel A. (szerk.) 2001. *Cultural History and Education*. New York – London, Routledgefalmer.
- Revel, Jacques 1995. A mikroszintű vizsgálat és a társadalmi jelenségek konstruálása. In Czoch Gábor – Sonkoly Gábor (szerk.): *Társadalomtörténet másképp*. Debrecen, Csokonai Kiadó, 51–70.
- Richardson, William 1999. Historians and educationists: education as a field of study in post-war England. Part I: 1945–1972. *History of Education*, 28. évfolyam 1. szám 1–30; Part II: 1972–1996. *History of Education*, 28. évfolyam 2. szám 109–141.
- Ringer, Fritz K. 1979. *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington–London, Indiana University Press.
- Sasfi Csaba 1997. A nagykanizsai és keszthelyi gimnázium vonzáskörzete és a diákok lakóhelyi koncentrációja. In uő (szerk.): *Iskola és társadalom*. Zalai Gyűjtemény 41. Zalaegerszeg, Zala Megyei Levéltár, 131–171.
- Sasfi Csaba 2001. Az oktatás társadalomtörténeti megközelítése: négy dunántúli nemesifjú kiművelése a reformkorban. *Korall*, 3–4. szám 20–52.
- Schlumbohm, Jürgen 1980. „Traditional” Collectivity and „Modern” Individuality. Some Questions and Suggestions for the Historical Study of Socialization: The Examples of the German Lower and Upper Bourgeoisies around 1800. *Social History*, 5. évfolyam 71–103.
- Setényi János 1992. *Harc a középiskoláért. Kísérletek az egységes középiskola megteremtésére az 1945 utáni Európában*. Budapest, Educatio Kiadó.
- Siegrist, Hannes 2001. Professionalization/Professions in History. In *The International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. New York – London, Pergamon, 12154–12160.
- Silver, Harold 1994. Historiography of Education. In *The International Encyclopedia of Education*. Second edit. New York – London, Pergamon, 2607–2618.
- Stone, Lawrence 1969. Literacy and Education in England 1640–1900. *Past and Present*, 42. szám 69–139.
- Stone, Lawrence 1974. The Size and Composition of the Oxford Student Body 1580–1909. In uő (szerk.): *The University in Society*. 1. kötet. Princeton, Princeton University Press, 3–110.
- Stone, Lawrence (szerk.) 1976. *Schooling and Society*. *Studies in the History of Education*. Baltimore–London, The Johns Hopkins University Press.
- Stone, Lawrence 1987. The University. In uő: *The Past and the Present Revisited*. London–New York, Routledge & Kegan Paul, 252–267.
- Tilly, Charles 2001. Historical Sociology. In *The International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. New York – London, Pergamon, 6753–6757.
- Titze, Hartmut 1987. The Cyclical Overproduction of Graduates in Germany in the Nineteenth and Twentieth Centuries. *International Sociology*, 4. évfolyam 4. szám 349–371.
- Tóth Zoltán 1987. Társadalmi státus és foglalkozás az osztrák és a magyar társadalomstatistikában. *Statisztikai Szemle*, 65. évfolyam 1. szám 62–86.
- Walters, Pamela Barnhouse 2000. The Limits of Growth. In Maureen T. Hallinan (szerk.): *Handbook of the Sociology of Education*. New York, Kluwer Academic, 241–261.
- Weber, Max 1987. *Gazdaság és társadalom 1*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.