

KESZEI ANDRÁS

ISKOLÁK ÉS MOBILITÁS A RENDI TÁRSADALOMBAN

A társadalmi átalakulás kutatásában az iskolarendszer már régóta kitüntetett helyet foglal el. Mióta a rendi kötöttségeket maguk mögött hagyó polgári társadalmak a 19. században bevezették az általános tankötelezettséget, az alapfokú, majd idővel a középfokú oktatás intézményrendszere egyre fontosabb szerepet játszik a boldogulás és az előrejutás feltételeinek meghatározásában. A polgári társadalmak „teljesítményelve” a nemesi értékrend által hangsúlyozott öröklött kiválósággal szemben a munkát és a tanulást jelöli meg az érvényesülés alapjaként, amit annak ellenére is széles körű konszenzus támaszt alá, hogy a kapcsolatok és az öröklött vagyon jelentősége láthatóan a demokratikus viszonyok között sem csökken.¹ Iskolázottság révén előrejutni: ez a lehetőség elvileg mindenki számára adott, ahogy a képzés során tanúsított erőfeszítések, befektetett munka megtérülése is elvárható a jövőre nézve. A részletes szociológiai vizsgálatok azonban már lassan fél évszázada arra hívják fel a figyelmet, hogy az oktatási rendszer hatása összetettebb mintsem hogy azt a megfelelő előmenetel, majd társadalmi érvényesülés biztosítására korlátozhatnánk.²

AZ OKTATÁS TÁRSADALMI KÖRNYEZETE ÉS HATÁSA

Úgy tűnik, hogy az iskolákkal szemben hosszú ideje megfogalmazott politikai és széles körű társadalmi elvárás önmagában nem képes változtatni a helyzeten, amit joggal kifogásolnak az érintettek és a szakértők. Az iskolák amellet hogy tudással vértetik fel a fiatalokat, és megnyitják a jövőbeli érvényesülésük útjait, ahhoz is jelentős mértékben hozzájárulnak, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek fennmaradjanak. Ez látszólag ellentmondás, amit csak fokoz, ha az oktatási rendszer kitűzött céljaiból kiindulva közelítünk az iskola valóságához. Különbségeket eltüntetni, kiegyenlíteni, felzárkóztatni, ezek volnának a legfontosabb feladatok, amelyeket az oktatási rendszer sokszor a tudatos, kitaró törekvések ellenére sem tud megoldani. A háttérben meghúzódó okok mély, társadalmi, kulturális, sőt történelmi beágyazottsága olyan tényező, amely segít megérteni az „öröklött tehetetlenség” hatását. Mindenekelőtt a különböző társadalmi rétegek, csoportok eltérő helyzetére és az ebből

¹ Lundgreen 2000: 173–176.

² Bourdieu–Passeron 1994 (1970); Collins 1979.

fakadó műveltségére, tudáskészletére, igényeire érdemes felhívni a figyelmet, ezek ugyanis olyan tényezők, amelyek képesek tartóssá tenni az egyenlőtlenségeket. Pierre Bourdieu és Jean-Claude Passeron empirikus kutatások alapján az 1970-es évektől figyelmeztettek a modern polgári társadalmakban öröklődő egyenlőtlenségek kapcsán az elsődleges, családi és a másodlagos, iskolai szocializációs közeg különbségeiből adódó problémákra.³ Minél távolabb áll egy család a hivatalos, tehát az oktatási intézmények által is képviselt magas kultúrától, annál nagyobb kihívás gyermekeinek jól teljesíteni az iskolában, majd hosszabb távon a tanulmányokon keresztül érvényesülni. A beiskolázás előtti időszak jelentősége tehát rendkívüli, mert már itt elkezd kialakulni a kultúrához fűződő viszony és az ezzel kapcsolatos értékrend, illetve – ami a korai időszakban talán még fontosabb a megfelelő iskolai teljesítmény szempontjából, mint a gondolkodás fejlődését és a sikeres tanulást elősegítő feltételek – a nyelv elsajátítása, a beszédkészség formálódása is ide köthető. Ezek szintűgy a családi közeg jelentőségét emelik ki.

Mire következtethetünk mindebből? Nem az iskolarendszer teljes tehetetlensége, még kevésbé annak feleslegessége a fő tanulság. Sokkal inkább a társadalmi különbségek létének és tartósságának mélyebb okait érdemes szem előtt tartani, amelyeket nemzedékek között vándorló, nehezen változó értékrendek, világnézetek, diszpozíciók, cselekvési sémák együtteseként, mentalitások vagy habitusok formájában részletesebben is érdemes megvizsgálni.⁴ Ezek tudatosításával és alaposabb megismerésével bizonyára közelebb kerülhetünk az iskolák hatékonysági problémáinak megoldásához, a felzárkóztatás eszközeinek megfelelő kialakításához. Az alapvető cél az oktatás számára továbbra is a formálás, (át)alakítás lenne, ami évszázadokkal ezelőtt sem volt másként, noha egészen más körülmények, eszközök, tananyag és célkitűzések között.⁵ Az iskolák soha nem függetlenek a társadalomtól, helyüket és szerepüket mindig annak értékrendje, hatalmi struktúrája, intézményrendszere alakítja. Autonómiájuk ezért – bár kétségtelenül létezik, hiszen sok mindenről dönthetnek saját hatáskörükben – erősen korlátozott. Amióta az oktatási rendszer az állam számára is fontos, ez fokozottan igaz, az elvárások és a működési lehetőségek, keretek egyre inkább az iskolán kívül fogalmazódnak meg. Egyéni aspirációk, családi háttér, társadalmi és politikai rendszerek, elvárások, kulturális különbségek és intézményi sajátosságok: az oktatás működését e tényezők kölcsönhatásának eredményeképp próbáljuk rekonstruálni, a késő rendi korszak évtizedeinek eseményei és adatai alapján.

³ Bourdieu–Passeron 1994 (1970).

⁴ Bourdieu 2009: 208, 233–237.

⁵ Wulf 1999: 19.

TÁRSADALOMSZERKEZET ÉS MOZGÁSTÉR

A polgári társadalom és az általános tankötelezettség, tömegoktatás előtt a hivatalos ideológiai preferenciákat tükröző vélemények még nem szóltak egyértelműen a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolása mellett, de a 18. század második felétől már megjelent az általános műveltség szintjének emelése mint az észszerű berendezkedés és a haladás egyik legfontosabb feltételeként a felvilágosodás eszmerendszerében is világosan megfogalmazott célkitűzés.⁶ Az uralkodói szándék Mária Terézia és II. József idején e tekintetben határozott volt, még ha olykor elbizonytalanodott is a várható következmények miatt, mint azt például József tandíjrendelete bizonyítja.⁷ E törekvések is hozzájárultak ahhoz, hogy a felvilágosult abszolutizmus gyakorlata nyomán kibontakozó elégedetlenség, rendi ellenállás az oktatásügyet kiemelt területként kezelje, ami az 1790-es évektől kisebb-nagyobb szünetekkel egészen 1848-ig jellemző volt.⁸ Az iskolák jelentőségét a különböző politikai erők saját szempontjukból értékelték, így ez a 19. század első felében, a nemzeti és polgári társadalom programjának megfogalmazása idején az udvar és az ellenzék konfliktusának egyik gyakori ütközőpontjává vált. Küzdelmük tétje a jövő Magyarországa, amelynek megszületésében és sikerében az oktatásnak fontos szerepet szántak. Közben a rendi társadalom kereteit feszegető változások és ellentmondások mintegy természetes bizonyítékokat kínáltak az átalakulás irányára vonatkozóan. Az értelmiségi réteg számarányának és súlyának gyarapodása illetve a kereskedelmi tevékenység, különösen a nagykereskedelem jelentőségének látványos növekedése már a régi keretek alkalmatlanságáról árulkodott.⁹

A rendi társadalmak története a felemelkedés útjainak megnyitására és lezárására is számos példát nyújt. Ezek nemcsak a rendszer általános zártságát és merevségét bizonyítják, hanem az időnként kínálkozó lehetőségek sajátos, az adott hatalmi-politikai konstellációtól függő felbukkanására, a változások hatására átalakuló hierarchikus szerkezet idővel szükségszerűen módosuló természetét is. Sorokin tézisei a társadalmi mobilitás működéséről nagy jelentőséget tulajdonítanak a történelmi dimenzióknak, ami itt a hosszabb távú, évszázadok során bekövetkező változásokat jelenti.¹⁰ Az elit ezek szerint óhatatlanul kicserélődik egy idő után, az előkelők elvesztik pozícióikat, akik pedig korábban lent voltak, felemelkednek. Az intézményrendszer és a társadalmi csoportok változatlanóságát ezek után csak a látszat támasztja alá, a társadalomszerkezet formavilágát tekintve lehet csak állandó, személyi állományában

⁶ Kosáry 1988: 143–145; H. Balázs 1989: 1054.

⁷ H. Balázs 1989: 1056; Sasfi 1998. A középiskolák iránt hirtelen megnövekedő érdeklődést kívánta csökkenteni az uralkodó a tandíj bevezetésével.

⁸ Kornis 1927; Béneyei 1994.

⁹ Vörös 1983; Bácskai 1989, 2002.

¹⁰ Sorokin 1959.

hosszú távon bizonyosan nem.¹¹ Így szemlélve, a társadalmi mobilitás egy nagy körforgás törvényszerűségeinek engedelmeskedik, amit az utóbbi időben a hosszabb távú empirikus vizsgálatok is alátámasztanak. Ami rövidebb távon, évtizedek, akár egy-két évszázad távlatában egyértelmű tendenciának, emelkedésnek, süllyedésnek tűnik, és ennek köszönhetően társadalmi, politikai rendszerek nyitott vagy zárt jellegét bizonyítaná, az több évszázad fejleményeit nyomon követve már inkább az „örök körforgás” elméletét támasztja alá.¹² Eszerint a társadalomszerkezetet ősidők óta jellemző hierarchikus elrendeződés tartós lehet ugyan, de a felső és az alsó rétegek személyi állománya állandóan cserélődik.¹³ A főbb tanulságokat összefoglalva: a társadalmi egyenlőtlenségek minden bizonnyal az emberi természetből fakadóan is szükségszerű, tartós következményei csoportlétünknek, amiből a különbségek eltüntetésének vágya és a felemelkedésre irányuló törekvések is könnyen levezethetők.¹⁴

Egyenlőtlenségek és mobilitási késztetések egy tőről fakadnak, de megvalósulási formáik és lehetőségeik számos változatban bukkantak fel a történelem során. Olykor egyes társadalmi csoportok teljes vagy nagy mértékű mozdulatlanságát tapasztaljuk, máskor épp ellenkezőleg, állandó változások forgatták fel az emberek életét, mint például a 19. és 20. század nagy urbanizációs hullámai közepette. Minden nagyobb horderejű esemény társadalmi átrendeződéssel járt, a háborúk, forradalmak, gazdasági krízisek utat nyitottak a felemelkedni vágyók előtt. Sorokin elképzelése szerint az elit számára közvetlen kihívásokat jelentő fejlemények mellett a felsőbb rétegek természetes hanyatlásával is számolnunk kell, idővel a pozíció megtartásából eredő terhek és feszültség miatt óhatatlanul hanyatlásnak indulnak, ami a csökkenő gyermekszámban, megromló egészségben és a gyakoribbá váló devianciákban mutatkozik meg.¹⁵ Minél nehezebb a pozíció megtartása, ez annál valószínűbb, ami a külső körülmények alakulásának jelentőségét emeli ki. Nyugodtabb időkben látszólag változatlan társadalmat látunk, de az emelkedéssel kapcsolatos motívumok ekkor is élnek, ha nem is jutnak lehetőséghez. A mozdulatlan társadalmak, köztük a legszélösebbek történelmi példáit szemügyre véve általában megállapítható a mobilitás jelenléte, ez alól az indiai kasztrendszer sem volt kivétel. Mindeközben az sem tagadható persze, hogy voltak és vannak olyan különbségek is a társadalmak között, amelyek a külső

¹¹ Sorokin 1959: 25–28; Clark 2014: 9.

¹² Ezt szemléltetik az európai társadalmak zártságáról, illetve nyitottságáról folyó viták az 1980-as évektől, általában a 19. század második felétől, ám döntően inkább a 20. század fejleményeire támaszkodva vizsgálva a mobilitás lehetőségeit. A ciklikusság azonban még itt is tetten érhető, a 20. század utolsó harmadában például Nyugat-Európában a lehetőségek beszűkülését, tehát a zártság növekedését tapasztalhatjuk. Összességében a 19. század elejétől a házassági anyakönyvek alapján a nyitottság növekedését is megfogalmazhatjuk. Erre vonatkozóan ld. Ganzeboom–Luijckx–Treiman 1989; Erikson–Goldthorpe 1992; Maas–van Leeuwen 2016.

¹³ Sorokin téziseinek újabb empirikus bizonyítékait ld. Clark 2014.

¹⁴ A hierarchia alapvető jelentőségére nézve a másokhoz való viszonyulásban: Fiske 2004.

¹⁵ Sorokin 1959: 503–504.

körülmények változásának köszönhetően megnyíló lehetőségeken kívül az egyének és társadalmi csoportok sajátos mentalitására, habitusára és az ebből következő gyakorlatra vezethetők vissza. A lehetőségek kihasználása közel sem magától értetődő dolog, a felfelé vezető útra rálépni nem pusztán egyéni rátermettség, helyzetfelismerés, képességek kérdése. Ennek érdekében sokszor a családi szocializáció által közvetített társadalmi hovatartozás és az ebből következő önértékelés korlátait is le kellett dönteni. Az alsóbb rétegek „felfelé tekintése” még jóval 1848 után is alázatos, tekintélyelvű, a törvény előtti egyenlőség tudatának átszivárgása a hétköznapi társadalmi viszonyokba csak lassan halad előre, a régi elit háttérbe szorulásával, majd eltűnésével párhuzamosan. A „jogi fikció” burka alatt a 20. század közepéig rendi jellegű és eredetű egyenlőtlenégek rendszerét fedezhetjük fel, amelyek tartós társadalmi viszonyrendszerként működve a különböző társadalmi rétegekre jellemző habitusokat is reprodukálják.¹⁶ „Urak és kendek” világában a presztízs a magatartásban, hanghordozásban, megszólításokban is tükröződik, a társadalmi csoportok tagjai eközben önmagukat is képesek, sőt hajlamosak a másik szemén keresztül látni. Az alsóbb rétegekhez tartozók számára ebből olyan önkép következik, amely a saját helyzet, ebben az esetben az alsóbbrendűség természetes voltát igazolja. Ebből a perspektívából az egyenlőtlenégekkel való elégedetlenség is következhet, de számunkra most fontosabb, hogy a kora gyermekkortól kezdve kialakuló társadalmi identitás inkább a természetesnek tekintett társadalmi helyzet képzetének rögzítését és elfogadását segítette elő az egyének tudatában.¹⁷ Ezt a terhet sokszor nehéz levetni, olyannyira, hogy néha politikai rendszeren átívelő módon bizonyítja tartósságát. A nagyobb társadalmi megrázkódtatások azért rendszerint lehetővé tették e viszonyok megváltozását, ami a habitusból fakadó állandóság és a Sorokin által hangsúlyozott ciklikus változások összehangolásának lehetőségére utal. Hatalmi tényezőktől támogatott tartós társadalmi viszonyok hosszabb időn keresztül alakítanak ki a csoport helyzetére jellemző habitust, ami a jelentősebb változások ellenére is csak nemzedékváltásokkal módosul igazán. A formálódás korai időszakai jellemző módon a családhoz és az iskolákhoz köthetők. Ezek az intézmények saját értékrendjükkel, világnézetükkel, gyakorlataikkal a társadalom egészének viszonyait is tükrözik. Az elsődleges, majd a másodlagos szocializáció fő színtereiként az erkölcsi rend bevétele mellett a saját csoport perspektívájának érvényesítésével a társadalmi hierarchia természetesként való elfogadását is biztosítják. Így lesz a társadalmi egyenlőtlenégek rendszeréből magától értetődő rend, amelyet a habitusba ágyazódó társadalmi viszonyok tükröznek.

A külső rend és a belső, mentális világ összefonódásának köszönhetően hosszabb távon is tartós szerkezetként jelenik meg a társadalmi valóság, amelyet időről időre a komolyabb

¹⁶ Hajnal 1942; Kövér 1998; Tóth 1996.

¹⁷ A béarni parasztlak kisebbrendűségi érzéseiről ld. Bourdieu 2002.

működési zavarok a változás felé sodornak. Változás és folytonosság rendszereként a történelem a hagyományos kronológiai szemléleten alapuló korszakolástól eltérő módon szemlélhető. Innen nézve a korszakhatárok a hétköznapi megszokott ismétlődését, illetve az élet kereteinek és forgatókönyveinek megváltozása után az új rendszer kialakulását, majd megszilárdulását választják el egymástól. A társadalom különböző területein ennek megfelelően általában párhuzamosan tapasztalható a régi rendszer tovább élése és a megújulás. Politikai rendszerek látványos átalakulása nem minden esetben jelenti a társadalmi viszonyok, a gazdaság és a hitélet gyökeres átalakulását, az ismétlődések és változások mindig eltérő szerkezetű időrétegeket működtetnek a társadalmakban.¹⁸ A rendi társadalom különböző korszakai is így vázolhatók fel Magyarország történetében. A korai rendiség és a 19. század első felének világa között ebből kiindulva nem csupán a „rendi” jelző biztosítaná a folytonosságot, a hierarchikus társadalmi viszonyok, az agrárvilág „mozdulatlansága” egyaránt jellemzőek, de az is nyilvánvaló, hogy ezek az évszázadok során többször is átalakultak, a nemesség átrétegződésével, a jobbgyság helyzetének változásával és a mezőgazdaság kisebb-nagyobb forradalmaival. A változások nyomán megszilárduló új viszonyok, ismétlődések rendszerét hozták létre, amelyek tartóságuknak köszönhetően aztán hozzájárultak a habitus formálódásához, a külső viszonyokat az egyéni gondolkodásba integráló családi, majd a 18. század utolsó harmadától egyre inkább az iskolai nevelés, oktatás jóvoltából.

Időrendek és átörökített tartós diszpozíciók rendszerét feltételezve felmerülhet a kérdés, hogy miként tekintünk ezek után a hagyományos értelemben vett egyénre. Milyen szerepet kaphat az egyéni kezdeményezőképeség, helyzetfelismerés, autonómia, szabadság? Anélkül, hogy jelentőségüket megkérdőjeleznénk, arra kell emlékeztetnünk, hogy az embereket összekötő és korlátozó társadalmi viszonyok miatt ezek sohasem érvényesülhetnek teljesen. Ugyanakkor az „élet” is működik, az ember általános törekvéseit megalapozó ősi természetből fakadó következményekkel együtt. A fennmaradás, boldogulás, gyarapodás örök motívumai a társadalmi viszonyok alakítására irányuló állandó készletet jelentenek.¹⁹ Valahol errefelé kereshetjük a társadalmi mobilitás legmélyebb gyökereit is. Az ember élete során szüntelenül értékeli helyzetét, és nagyon érzékeny a hierarchikus viszonyokra, rendkívül könnyen és gyorsan észleli ezeket.²⁰ Kedvezőtlen tapasztalatok hatására pedig igyekszik változtatni a körülményeken, végső soron a többiekhez képest érzékelt pozíciójában. Az örök hajtóerő minden esetben sajátos, az adott területre és népességre jellemző formavilággal találja szemben magát, amely a gesztusoktól, nyelvhasználatától a társadalmi rétegeket övező presztízsig és a formális jogi szabályokig terjed. Előrejutni csak ezek figyelembevételével lehet, olykor könnyebben, máskor nehezebben. Minél nagyobb a távolság

¹⁸ Koselleck 2000.

¹⁹ Hajnal István 1993 (1939) az élet és a formák kölcsönhatásával írja le a történelmi folyamatok lényegét.

²⁰ Fiske 2004.

a különböző csoportok között, minél több írott vagy hallgatólagos szabály választja el egymástól ezeket, annál nehezebb a felemelkedés. Másfelől rendkívüli helyzetekben, nagy válságok, háborúk idején és után hirtelen megnyílhatnak a felfelé és lefelé vezető utak. Az érvényesülés, emelkedés természetes vágya, az örökölt, tartós habitusok és az általános helyzet találkozásából többféle mintázat rajzolódhat ki aszerint, hogy útközben milyen hatások érik az egyént, kikkel találkozik, milyen segítséget kap tervei megvalósításához. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az egyéni sorsok esetlegességében, bizonytalanságában rejtőzik a lehetőség, ami a szabadság érzetét keltheti. Szekfű Gyula elemzését idézve, ha eltávolítjuk a gazdasági fellendülés útjában álló jogi akadályokat, az értékes árura virágzó kereskedelmi tevékenység építhető, feltéve, hogy a honi társadalmi viszonyokban mélyen gyökerező mentalitást (habitust) sikerül megváltoztatni és elérni azt, hogy az önáltatás helyett a reális értékelés érvényesüljön a teljesítmény megítélésében.²¹ Ez nem lehetetlen, de megvalósulásához kitartó munkára van szükség, a gondolkodásmód átalakulása ugyanis láthatóan nem egyszerűen csak belátásból, az észszerűség elfogadásából fakad. Mélyen rögzült, az identitást tápláló elképzelésekkel kell ugyanis leszámolni, ami sokszor megnehezíti a józan ítélőképesség munkáját. A magyar bortermelő lelki alkatának tartós vonásaként kiemelt mozdulatlanság az identitást jobb híján megtámogató önhittséggel együtt századokon át a gazdasági élet meghatározó eleme. Az egyéni habitustól a társadalmi viszonyokon keresztül (az önelégült, kereskedelmi tevékenységtől idegenkedő nemesember mintájának követése miatt lefelé kisugárzó tömeges hatásról beszélhetünk) a gazdaság működéséig tart a láncolat, ami megakadályozza a vállalkozószellemű, sokszor valóban rátermett egyének sikereit.²² Az egyéni érvényesülés társadalmi környezetének jelentőségére utalva jó láthatóan szűk a mozgástér, ami az előrejutás érdekében használható, és távolról sem csak az egyéni akaraton, képességeken múlik. Itt például a piac meghódításához szükséges bizalom kiépítése nyilvánvalóan csak közös erőfeszítések eredményeképp történhet meg, ennek feltétele pedig egy átfogóbb társadalmi változás, ami elősegíthetné a korszerű szakismeretek beépülését. Így juthatunk el egy látszólag egyszerű gazdasági kérdésből az egyéni tervek megvalósítását korlátozó társadalomszerkezeti, szociálpszichológiai és mentalitástörténeti dimenziókig, melyek nélkül a társadalomban zajló mozgások sem érthetőek meg igazán.

²¹ Szekfű 2002 (1922).

²² A nemesi értékrendről Szekfű mellett: Kunoss 1833: 51.

RENDI KERETEK, ÉRVÉNYESÜLÉSI ESÉLYEK

Az egyéni képességek és elképzelések, az intézményrendszer, melyen keresztül ezek kibontakozhatnak, és a hatalmi tényezők hatása az a keret, melyben az életutak íve a különböző korszakok sajátos viszonyai között változatos módon kirajzolódik. Számunkra ez a keret most a késő rendi időszak társadalmát és intézményeit jelenti, ahol az oktatási rendszer, ezen belül is elsősorban a középiskolák mobilizáló szerepét próbáljuk rekonstruálni a kortársak véleménye és a gimnáziumi anyagok adatai alapján.²³ Habár az 1848 előtti társadalom a „rendi alkotmány” értelmében a születésen alapuló előjogok, a jogilag intézményesített egyenlőtlenségek rendszere, a 19. század első felének polgárosító elképzelései már egy érdemelvű társadalom kialakulását vetítik előre, ahol az egyenjogúság égisze alatt az egyéni teljesítmény határozza meg az érvényesülés lehetőségeit.²⁴ Noha végső soron ez az elképzelés is a tökéletes meritokrácia fikciójára épül, a polgári társadalmak kiépülése során fontos ideológiai támasz volt, amely az igazságos berendezkedés ígéretével igyekezett megnyerni ügyének az alsó rétegeket. Nálunk ez ráadásul sajátos módon a reformpárti nemesség kezdeményezésére és előjogainak feladásával lépett a megvalósulás útjára abban a reményben, hogy az új berendezkedés az ország egészét emeli majd egy jóval magasabb anyagi és műveltségi szintre.

A megújulás mikéntjéről folyó viták az összefonódó gazdaság- és társadalomszerkezet szükségeszerű átalakításán túl többször is érintették az iskolarendszer helyzetét és kívánt szerepét az új Magyarország megteremtésében. Hasznos, korszerű ismeretek mellett az érdemalapú érvényesülés elterjedését, összességében a jövődől polgári társadalom működőképességének megalapozását remélték az oktatási intézményektől. Természetesen a teljesítmény, de ezen belül (ami most az iskolákról szólva még fontosabb) a szellemi teljesítmény értékelésének hagyományai sem voltak újkeletűek. Már Werbőczy Hármaskönyvében olvashatunk erről, ahogy évszázadokkal később Bessenyei György magyar történelemről szóló okfejtésében is szinte magától értetődő a tudás „nemesítő” hatása.²⁵ E felfogásnak az értelmiségiek esetleges elfogultságán túl az utóbbi esetében már a felvilágosodás intellektuális diskurzusa is kedvezett, ami nyilvánvalóan elősegítette a tudás felértékelődését. Ebben a környezetben, kezdetben az uralkodó részéről érkező kezdeményezés hatására, a felvilágosult abszolútizmusnak köszönhetően a 18. század utolsó harmadában az oktatási rendszer új alapokra kerül, s egyúttal társadalmi szerepe is megváltozik.²⁶ Az 1777-ben kiadott *Ratio Educationis* a szakirodalom

²³ Az előzményekre ld. Benda 2001; Sasfi 2013; Keszei 2018.

²⁴ Kornis 1927: I. 492.

²⁵ Werbőczy 1514: 20. (4. Czim) „A valóságos nemességet tehát katonai étellel és tudománnyal vagy egyéb lelki és testi adományokkal és erényekkel lehet megszerezni...”; Bessenyei 1987 (1778): 618. „Két dolog támadt világunk lármája között, egyik fegyver, másik penna. Valaki az alsó községnek homályából és a rabi sorsból magát ki akarja emelni, vagy fegyverrel, vagy pennával kell neki evezni.”

²⁶ A *Ratio Educationis* szerepéről ld. Kosáry 1977, 1988.

az iskolarendszer államosítására tett első nagyobb kísérletként értékeli, amit részben az uralkodó, Mária Terézia következő kijelentése támasztana alá: „... az iskola politikai ügy és az is marad”.²⁷ Ezzel arra utalt, hogy véget ért az az időszak, amikor az oktatás a felekezetek belügye volt, ami, legalábbis alap- és középfokon, a hatalom számára másodlagos kérdés. Az új megközelítés háttérében az a meggyőződés munkálkodott, hogy a birodalom általános műveltségi szintjének emelése számos kedvező következménnyel jár. Az európai országok versengése közben lépéselőnyt jelenthetett, ha írni-olvasni és számolni tudó tömegekre támaszkodhatott a hatalom.²⁸ A szervezettebb, észszerűbb alapokon nyugvó társadalom megteremtése és hatékonyabb irányítása megkövetelte a műveltségi szint emelését, de szigorúan a rendi-monarchikus kereteken belül, a társadalmi rend bomlasztását előidéző, a világi tekintélyek és a vallás szerepét megkérdőjelező tartalmak nélkül. A Ratio Educationis az alpműveltség terjesztésének határozott szándéka ellenére inkább elvi állásfoglalás maradt, végül az általános tankötelezettséget nem vezette be. A távolmaradást ugyan próbálta szankcionálni, de kellő számú iskola híján nem érthette el célját, ráadásul a protestáns egyházak ellenállása miatt az uralkodó elképzeléseivel szemben érvénye csak a katolikus intézményekre terjedt ki.²⁹ A Ratio szövege azonban a norma erejével bírt, a protestánsokat ugyanis igazodásra szólították fel, aminek eredményeképp a 19. század első évtizedében a kálvinisták és a lutheránusok is megalkották saját szabályaikat.³⁰ 1848-ig a felekezeti különállás mellett a Ratio Educationis 1806-os második változatával együtt e szabályzatok egységesítették az oktatási rendszert egy három szintű, egymásra épülő szerkezeti elemekből álló struktúra kialakításával.

Ami a katolikus szektor szabályozásában a társadalmi mobilitás szempontjából különösen fontos, az a tanulás szerepének társadalmi csoportonként történő meghatározása a változatlan rendi szerkezet megőrzése érdekében. Ennek értelmében a jobbágyok gyermekei a leginkább alapfokig, a városi polgárok fiai a városi elemi iskola után a gimnázium alsó tagozatáig, a 4 grammatikai osztályig, a nemesifjak pedig a jogi pálya felé vezető úton legalább idáig, de inkább tovább jutottak, az akadémiák és az egyetem szintjére.³¹ Szinte érezhető az aggodalom, amit korábban már többször is megfogalmaztak a hatalmi hierarchia csúcán állók: csak nehogy túlságosan nagy felbolydulást okozzon az iskoláztatás állami szorgalmazása.³² Elsősorban az iskolázottabb paraszti tömegek megjelenésétől és az előrelépés lehetőségeinek hiánya miatt várható elégedetlenségétől tartottak. A középiskolák

²⁷ Az uralkodó 1770-ben elhangzott kijelentését idézi: Kornis 1927: I. 4.

²⁸ H. Balázs 1989: 1054.

²⁹ H. Balázs 1989: 1058. Thirring Gusztáv (1938) szerint a Temesi Bánság, a Partium, Erdély és Horvátország nélkül az 1770-es években 4145 népiskolát (a települések 47,4%-ában) és 4437 tanítót találunk.

³⁰ A református Ratio Institutionis (1807) és az evangélikus Systema (1806).

³¹ Ratio Educationis 1981: 19–21; Kunoss 1833: 51.

³² Sándor Lipót, majd József nádor emlékiratai a 18. század végén és a 19. század elején figyelmeztettek a veszélyre. Az 1795-ös és a két 1801-es emlékirat szövegét lásd Dokumentumok 1966: 235; illetve Domanovszky 1925: 396–398.

felé vezető utat éppen ezért már II. József idején erőteljesen szűkítették az alulról érkezők számára a tandíj bevezetésével.³³ Ettől kezdve valóban csak a kiemelkedő és anyagilag támogatott tehetségek juthattak el a gimnáziumokba, a rendelet hatására hamarosan felére csökkent a középiskolások száma. Ha az arányokat nézzük, a 18. század végi fellendülés sem jelentett áttörést a továbbtanulás terén, a középiskolai tanulók száma a csúcsideőszakban sem lépte túl a nyolc és fél ezer főt. Az elemi iskolákban természetesen jobb volt a helyzet, de még évtizedekkel később, 1836 és 1840 között sem érte el az itt tanulók aránya az összlakosság 7%-át.³⁴ Összességében tehát az általános tankötelezettség előtti időszakban a mai viszonyokhoz mérten egy meglehetősen szűk áteresztőképességű oktatási rendszert látunk, amelynek a talapzata, az elemi iskolai szint sem volt már túl széles, a felsőbb szinteken pedig egyre látványosabban csökkent a beiskolázottak aránya. A késő rendi korszakban csak a társadalom elenyésző töredéke volt képes tehát középfokra eljuttatni gyermekét, ami alapvetően megfelelt a hatalom korábban ismertetett szempontjainak. Az iskola mint az 1848 előtti időszak leginkább kiszámítható mobilitási útvonala nem vezethetett jelentős társadalmi átrendeződéshez, habár a változások eredménye az értelmiségi réteg szerepének egyértelmű növekedésével, „láthatóvá” válásával mégiscsak látványosnak mondható.³⁵ Ahhoz azonban, hogy a képzettség általánosan is normatív szerepet játszhasson, a polgári társadalom egyik alapelvének (ami egyébként ott sem biztosítja maradéktalanul az előrejutás feltételeit), a teljesítményelvnek kellett volna érvényesülnie. Noha a rendi társadalomban a teljesítmény elve nem meghatározó a magasabb rangú státusz vagy hivatás elérésében, pontosabban nem az iskolai teljesítmény az, ami ezt döntően befolyásolja, a 18. századtól a műveltség felértékelődése tapasztalható a nemesség körében. Az állami bürokrácia növekedésével a szaktudás szerepe is fontosabb lett, a török kiűzése és a hadsereg átalakulása után az általános intellektualizálódás közepette egyre kevésbé lehetséges a vitészség bizonyításával érvényesülni.³⁶ A szegényebb nemesség esetében a tanulás és a jogi pálya szinte normává vált a 19. századra. Az iskolarendszer középfokon felekezeti változataitól függetlenül ugyanazt a célt szolgálta ebben az időben, a latin nyelvtan és a retorika elsajátításával a jogi műveltség megszerzésének és közéleti használatának alapjait kívánta lerakni, erre épült a felsőfokú jogi tanulmányok folytatása. Tartalmát és módszertanát tekintve az oktatás nem nevezhető korszerűnek, a gazdaság fejlesztésének külföldi minták alapján megfogalmazott követelményei szinte teljesen hiányoztak a gimnáziumi képzésből, a reáliák nagyobb súlyát követelő folyamatos kritikák ellenére.³⁷ A latin nyelvű retorikai

³³ H. Balázs 1989: 1056; Sasfi 1998.

³⁴ Fényes Elek adatai alapján: Orosz 1988: 279–281.

³⁵ Vörös 1983: 596–599.

³⁶ Hajnal 1942.

³⁷ Kornis 1927: I. XIX.

műveltség eszménye hatotta át az iskolákat, amelyek tulajdonképpen az állami és megyei hivatalokra aspiráló jogtudó nemesség kultúráját reprodukálták képzési szintjeiken. Kis- és nagygimnáziumi tagozatokon egyaránt ez volt a hittannal, némi humán tudománnyal és minimális mértékben reáliákkal kiegészülő oktatás célja. Ezek után felmerül a kérdés, hogy milyen szerepet játszott az oktatás az átalakulásban, a tananyag és az intézményeket látogató társadalmi rétegek találkozása a megszerzett tudás érvényesülését tekintve milyen eredménnyel járt a jövőre nézve. Mire juthatott a retorikai műveltséggel az, aki hivatali pályára nem törekedhetett? Szolgálhatta-e az iskolarendszer az érvényesülésre törekvő kisenemességen túl mások érdekeit is?

ISKOLÁK ÉS TÁRSADALMI RÉTEGEK 1848 ELŐTT

Az iskolai végzettség értékét meghatározó „szimbolikus piac” az 1848 előtti világban még csak korlátozott formában működött, a különböző diplomák értékét közvetlen munkalehetőségekre váltó kredencializmus majd a polgári társadalom egyre inkább differenciálódó oktatási rendszerének köszönhetően teljeseedik ki, ahol már egy összetett tevékenységszervezet működését szolgálja.³⁸ Itt a különböző szakmák gyakorlása a megfelelő hivatalos képzés alapján lehetséges, a hivatások és a végzettségek rendszere pedig egy értékelésekkel alátámasztott hierarchikus rend, amely elsősorban a jövedelem és a presztízs szempontjait tükrözi. Mai szemmel meglehetősen szűköznek tűnik a kínálati oldal, amit a reformkortól a szakképzés hiányáról mind gyakrabban panaszkodó kortársak véleménye támaszt alá.³⁹ Említettük már a középiskolák egyoldalú képzési profilját, ami a főiskolákra, líceumokra, akadémiákra és az egyetem intézményeiben megtestesülő felsőoktatás felé vezető úton a latin nyelv bevéését tartotta a legfontosabb feladatnak a kötelező memorizálás nem túl változatos módszertani eszköztára alapján. Az első, majd a második Ratio Educationis előszavában ismertetett irányelvek a különböző iskolatípusokhoz társadalmi csoportokat is rendelnek, ami a magasabb iskolák felé haladva a rendi társadalom hierarchikus szerkezetét tükrözi. Mivel az alsópapság hagyományos utánpótlásához ez a réteg érdemben hozzájárult, a jobbágyparaszti származásúak előrejutása nem kizárt, de az össznépelesen belüli arányukat tekintve még így is rendkívül csekély mértékben képviseltették magukat az elemi iskolák szintje felett. Ennek a hatalom ismert korlátozó szándékai mellett a szegényesebb

³⁸ Collins 2000; Lundgreen 1991.

³⁹ A gazdasági élet követelményei főleg a középfokú gyakorlati természetű oktatás, illetve szakképzés iránti igényeket növelte meg, amelyeket a szórványos magánkezdeményezések igyekeztek kielégíteni. 1846-ban állami kezdeményezésre, de a magyar részről kért önálló műegyetem helyett kezd meg működését a középfokú József Ipartanoda. Lásd Orosz 1988: 321–323. A magánkezdeményezések közül például a Bibanco-féle kereskedelmi iskoláról: Vincze 1935: 40–42.

anyagi és kulturális háttér lehetett a fő oka. Az egyszerű földművescsaládok műveltsége és elsődleges habitusa nyilván távolabb állt az iskolákban elsajátítható ismeretek világától, mint a módosabb nemes- vagy polgárcsaládok esetében. Fontos közérdekként szerepel a *Ratio Educationis* 1806-os, második változatában a rendi hierarchia újratermelése, amelyben a parasztság helyét továbbra is az állam anyagi alapjainak megteremtésében jelöli ki:

„[...] a parasztfiatalság társadalmi helyzetének megfelelő oktatást kapjon és kellő időben tanulja meg, hogy mivel tartozik Istennek, mivel tartozik magának és másoknak, milyen kötelességekkel van lekötvé az uralkodónak, a hazának, szüleinek és földesurainak.”⁴⁰

A rendi társadalom az intézményesített egyenlőtlenség rendszereként a születés alapján szinte kényszerpályára állítja az egyéni sorsokat, ez a kényszerpálya azonban inkább csak a makroszerkezeti elemek, a nagyobb csoportok madártávlatból megállapított változatlanóságát jelenti.⁴¹ Ha az egyes csoportokat közelebbről is megvizsgáljuk, akkor az alkotóelemek mozgását, felemelkedési törekvéseit láthatjuk. Vörös Károly kiemeli a mezővárosi polgárosodási folyamatot az 1848 előtti évtizedek során, hozzájuk hasonlóan megmozdult a nagyobb városok, elsősorban Pest gazdasági élete, ami a terménykereskedők s általában a nagykereskedők előretörését, a „vállalkozók előfutárainak” megjelenését eredményezte.⁴² Az iskoláztatás hatását ennél közvetlenebbül tükrözte az értelmiségi réteg gyarapodása és a honorációrlet presztízisének fokozatos növekedése.⁴³ Hivatásuk jellegénél fogva leginkább az értelmiségiek képzése támaszkodik az iskolarendszerre, a másik két említett csoport tagjai enélkül is boldogulnak, bár az iskolai anyakönyvek adatai szerint a 19. század első felében a pesti kereskedők előszeretettel íratják gimnáziumba gyermekeiket.⁴⁴ Mivel a korszakban nem volt általánosabb műveltséget is nyújtó iskolai iparosképzés, a városi kézművesek is szívesen küldték fiaikat középiskolába, részben hogy megkíméeljék őket a kemény tanoncévektől és időt adva az esetleges tehetség kibontakozásának, amely akár értelmiségi pályára is vezethette a gyermeket, a honorációrletben kiteljesítve a társadalmi felemelkedést. Kornis Gyula *A magyar művelődés eszményei* című munkájában azt írja, hogy a rendi társadalomban a fiúk rendszerint az apa foglalkozását űzik:

⁴⁰ *Ratio Educationis* 1981: 235.

⁴¹ Kornis Gyula írja e meghatározottságról: „A régi magyar társadalom rendi szerkezete a születés jussán az egyes társadalmi rendeknek nemcsak politikai és gazdasági jogait szabja meg mereven, hanem nagyjában eleve megjelöli a művelődés útjait is.” Kornis 1927: I. 491.

⁴² Bácskai 1989.

⁴³ Vörös 1970, 1975. Az értelmiségi stratégiákról: Csapodi 2001: 84.

⁴⁴ Bácskai 2000.

„[...] a nemesember örökölt birtokán gazdálkodik és hivatalt visel, a jobbágy gazdasági munkát végez, az iparos fia az apja mesterségét folytatja. Az iskolázás is a rendek helyzetének megfelelő: a nemesember fiával rendszerint elvégezteti a gimnáziumot s az akadémiát, az iparos az elemi iskolát, sőt ha lehet, a grammatikai iskolát is; a parasztfiú a falusi népiskolába jár, de ha tehetséges és támogatást nyer, eljuthat a gimnáziumba is: pap, tanító, tanár, prókátor, sebész, alsórendű hivatalnok válhatnak belőle.”⁴⁵

Ez utóbbiak kapcsán megjegyzi, hogy a tanulmányi eredményt kimutató táblázatok alapján a nemesekhez képest a paraszti és polgári származású gyermekek jóval nagyobb arányban kaptak bukást jelentő hármás osztályzatot. Ettől persze a tehetség még érvényesülhet, a származás önmagában ennek nem lehet akadálya.⁴⁶ Kornis úgy látta, hogy az 1830-as évektől az érvényesülést akadályozó rendi szerkezet már lassacskán megadja magát a liberális eszméknek és a gazdasági élet fejlődésének, előkészítve ezzel az osztálytársadalom eljövételét: „Megerősödik a polgári réteg. A foglalkozások, élethivatások differenciálódnak, a társadalmi rendek helyébe fokozatosan a társadalmi osztályok lépnek.”⁴⁷ Ez az átalakulás azonban csak lassan haladt előre, az egyenjogúság burka alatt meghúzódó jelentős különbségek, presztízsből, életmódban, kultúrában a rendi örökség szívósságát mutatják, amelynek felszámolásához bizonyára hozzájárult az iskolák demokratikusabb, teljesítményelvű és nemzeti szelleme.⁴⁸

OSZTÁLYOK, RÉTEGEK, STRATÉGIÁK

A kortársak és az utólagos feldolgozások véleménye után Pest két gimnáziumának anyakönyvi adatai alapján próbáljuk meg kiegészíteni a fentieket. 1848 előtt két középiskola működött a városban, a piaristák által vezetett 18. századi alapítású hatosztályos nagygyimnázium, amely diáklétszáma alapján az 1810-es évektől az ország legnagyobb katolikus gimnáziuma volt illetve a majd száz évvel később, 1821-ben megnyílt, majd 1823-ban felső tagozattal kibővült

⁴⁵ Kornis 1927: I. 491–492.

⁴⁶ Ezt az újabb empirikus vizsgálatok is megerősítik: Sasfi 2013.

⁴⁷ A liberalizmus szerepéről ugyanitt (492.) megjegyzi: „A liberalizmus demokratikus szelleme már nem akar ismerni a születési jog alapján álló rendeket, hanem csak a foglalkozás, a vagyoni állapot, s műveltség szerint eloszló társadalmi osztályokat, amelyek persze már nincsenek mereven egymástól elválasztva, a szempontok különbözősége szerint többé-kevésbé keresztezik egymást, határaik elmosódtak, az egyik osztályból a másiba való felemelkedés és visszaesés szabadon megy végbe.” A paraszti sorból felemelkedett értelmiségiek nép közötti presztízsről szólva Frankenburg Adolfot idézi: „A népség pedig majdnem kinézte csupa 'respectusból' szemeit, ha a pintér Miskából vagy a bíró Józsiából doktor vagy professor lett”. Kornis 1927: I. 523.

⁴⁸ A gimnázium „az alsó rend, a misera plebs tehetségebb fiait is magasabbfokú műveltséggel ruházza fel s így a társadalmi kapillarizáció egyik fontos eszközévé válik”. Kornis 1927: I. 492.

evangélikus gimnázium. A két intézmény helyzete jelentős mértékben különbözött, a lutheránusok a 18. század végétől alakíthattak csak gyülekezetet Pesten, kisebbségi felekezetként az iskolaalapítás és -fejlesztés segítségével próbáltak megkapaszkodni az erősen katolikus jellegű városban. A piarista iskola ugyanakkor országos hírvű gimnázium, amely amellet hogy az ország minden részéből fogadott diákokat, az uralkodó felekezeti kultúrától átitatott helyi polgársághoz is szervesen kapcsolódott. Gyermeküket rendre megtaláljuk a tanulók között a 19. század első felében, és nem csak az alsó négy osztályban, amelyet a kézműves vagy kiskereskedő szülők gyermekei a leginkább látogattak. A két iskola anyakönyvi adatait 1808-tól, illetve 1825-től 1848-ig követtük nyomon, és a szülők foglalkozása, társadalmi állása alapján különböző iskoláztatási stratégiákra utaló jeleket igyekeztünk azonosítani.⁴⁹ Három nagyobb csoport körvonalai rajzolódtak ki a két iskola elemzésre kiválasztott osztályainak társadalmi összetétele alapján. A felemelkedés vágya az arisztokrácia és a jómódú birtokos nemesség gyermekeinek iskoláztatását általában kevésbé befolyásolta, az örökölt vagyon mellett a ranghoz kötelező műveltség megszerzése érdemben nem változtatott az érintettek helyzetén, bár presztízstüket, saját rétegükön belül is, nyilván erősítette. Országos vagy megyei hivatal vállalása gimnáziumi tanulmányok vagy az ennek megfelelő magánoktatás nélkül nem nagyon volt lehetséges. Általában véve hasonló helyzetben találjuk a tisztviselő-hivatalnok-értelmiségi foglalkozású szülők gyermekeit, akik közül sokan fordultak meg a pesti gimnáziumokban, és rendszerint mindkét tagozatot elvégezték, ami a továbbtanulás szándékára utal. Esetükben és a módosabb nemeseknél egyfajta reprodukciós stratégiát feltételezhetünk, ami legalább a szülő rangját szeretné biztosítani a gyermek számára. A rendi társadalom közrendű elemeiből vagy kismemesi rétegeből származó tanulók esetén, főleg ha nem csupán egy-két osztály erejéig tettek próbát a gimnáziumi tanulmányokkal, azt feltételezhetjük, hogy a szülők helyzetéhez képest sikerült előrejutniuk. Erre mindenekelőtt a teljes gimnázium elvégzése utalt, amire egy leendő kézművesnek vagy kereskedőnek nem volt igazán szüksége. Az alsó tagozat befejezéséig jutóknál a leginkább a latinos műveltség megszerzésének presztízsnövelő hatására gyanakodhatunk, amit közvetve alátámasztanak a 18. és 19. század városi konfliktusai az értelmiségi öntudattal fellépő diákok és a kézművesek, parasztok között. Ezek tanulsága általában az volt, hogy a közrendű diákok is már a felnőttkor elérése előtt úrnak gondolták magukat, amit az iparosok sokszor vonakodtak elfogadni.⁵⁰ A harmadik csoport sajátos helyzetéből adódóan a társadalmi beilleszkedés elősegítésére használhatta a középiskolai tanulmányokat, köztük elsősorban pesti nagykereskedők gyermekeit találjuk, akiknél a teljes

⁴⁹ Az elemzés alapjául a két gimnázium anyakönyveiből készült adatbázisok szolgáltak, a piarista tanulók első, negyedik és hatodikos tanulóit évenként követtük nyomon 1808 és 1848 között, s ugyanezt tettük az evangélikus gimnázium három osztályával 1825-től. Az osztályok kiválasztását jelentőségük indokolta: az első osztály a belépés szempontjából, a negyedik a kismimnázium elvégzése miatt, a hatodik pedig a teljes gimnáziumi képzés utolsó osztálya. Segítségükkel következtethettünk az iskoláztatási stratégiákra.

⁵⁰ Francsics 1973: 71–72, 88–96.

gimnázium elvégzését többnyire nem követte foglalkozásváltás. Náluk részben a beilleszkedés nehézségeinek enyhítésére szolgálhatott a művelt nemesség kultúrájának elsajátítása, amire a korabeli tapasztalatok alapján a zömmel zsidó vallású kereskedőknek a keresztény rendi társadalomban nagy szükségük volt.⁵¹ Gyermekükkel az 1830-as évektől egyre inkább az evangélikus gimnáziumban találkozhatunk, aminek okai között a korszerűbb oktatást, nagyobb türelmet és a térbeli közelséget is megtalálhatjuk. A katolikus gimnáziummal szemben itt kevésbé éreztették a zsidókkal, hogy kívülállók, így az egyik fő céljukként kitűzött társadalmi integráció már az iskolai oktatás során elindulhatott a megvalósulás útján.⁵²

Összefoglalva a főbb tanulságokat: a foglalkozáscsoportok adatait elemezve vidéki és pesti értelmiségiek és valamivel csekélyebb mértékben a tisztviselők és hivatalnokok reproductív stratégiáját azonosíthattuk, amelynek fő célja a szülői státus elérése volt. Emellett a harmincas évek második felétől a kézművesek, illetve a korábbiakhoz képest valamivel kisebb arányban a kiskereskedők mobilitási késztetésre utaló jelenlétét rögzíthettük a második humán osztály tanulói között. Rajtuk kívül főként nagykereskedők fiait találjuk meg a végzősök közt (jóval nagyobb arányban, mint a kiskereskedők gyermekeit), amit az említett integrációs törekvések jegyében értelmezhetünk. Az evangélikus gimnázium tanulóinál hasonló stratégiák rajzolódnak ki, azzal a különbséggel, hogy itt a kiskereskedők és kézművesek fiai szinte kivétel nélkül a negyedik osztályban, a kisgimnázium végén fejezték be tanulmányaikat, a felső tagozat két osztályában pedig az értelmiségi-tisztviselő réteg mellett, majd az 1830-as évek második felétől már helyett, zömmel zsidó vallású nagykereskedőket találhatunk a szülők között.

Ha figyelembe vesszük, hogy a város dinamikusan gyarapodó lakosságának jelentős létszámú társadalmi csoportjai szinte alig küldtek gyermekeket a gimnáziumokba, nap-számosokkal, munkásokkal, parasztokkal és köztük például szlovák evangélikusokkal is csak elvétve találkozunk az anyakönyvekben, akkor megállapíthatjuk, hogy az említett stratégiák is csak a társadalom kisebb részére voltak jellemzők, legalábbis Pesten és a gimnáziumi tanulók esetén. Látványos társadalmi változások az iskoláknak köszönhetően egyelőre nem mutatkoztak, a rendi keretek között az uralkodó műveltségisménynek megfelelő klasszikus, retorikai kultúra jelentette azt a formavilágot, amelyet megtanulva az értelmiségi hivatás által biztosított magasabb társadalmi helyzet és a művelt nemesség tudásának kijáró tiszteletből fakadó előnyök elérhetőnek tűntek.

⁵¹ A keresztény polgári kereskedők kezdettől fogva nemkívánatos konkurenciát láttak bennük, és minden eszközzel igyekeztek eltávolítani őket, nem utolsósorban idegen szokásaikra, erkölcsükre hivatkozva. Erre vonatkozóan ld. Büchler 1901: 351.

⁵² Hirschler 1891: 5–10; Kecskeméti 1894.

FORRÁSOK

Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára

III. 9. Pesti (budapesti) gimnázium levéltára, 9.a. Első korszak (1717–1950) 1. Anyakönyvek (Az 1808 és 1848 között járt tanulók adatait tartalmazó adatbázis ezek alapján készült a T 392/1990/94 számú OTKA kutatás eredményeképpen.)

Evangélikus Országos Levéltár (EOL)

06.B.01 Budapesti (Fasori) Evangélikus Gimnázium iratai között található iskolai anyakönyvek két kötete külön jelzet nélkül: *Matricula 1825–1837*; *Matricula 1838–1851* (Az elemzés az innen merített adatokból az általam szerkesztett adatbázis alapján történt.)

Bessenyei György 1987 (1778): A magyar nemzetnek szokásairul, erkölcseirül, uralkodásának módjairul, törvényeirül és nevezetesebb viselt dolgairul. In: *Bessenyei György válogatott művei*. Budapest, 617–688.

Dokumentumok 1966: Ravasz János (szerk.): *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1100–1849*. Budapest.

Francsics Károly 1973: *Kis kamorámban gyertyát gyújték*. (Válogatta és sajtó alá rendezte Vörös Károly) Budapest.

Kunoss Endre 1833: *Alapvonalok a honi nevelés köréből, jelen időnk szelleméhez alkalmazva*. Pest.

Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: Mészáros István. Budapest, 1981.

Werbőczy István 1514: *Tripartitum* <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=51400001.TVJ&targetdate=&printTitle=Tripartitum&referer=1000ev> (2022. 12. 13.)

HIVATKOZOTT IRODALOM

Bácskai Vera 1989: *A vállalkozók előfutárai. Nagykereskedők a reformkori Pesten*. Budapest.

Bácskai Vera 2000: A polgárság iskolázási stratégiája Pesten a XIX. század első felében. In: Klaniczay Gábor – Nagy Balázs (szerk.): *A középkor szeretete. Történeti tanulmányok Sz. Jónás Ilona tiszteletére*. Budapest, 503–508.

Bácskai Vera 2002: *Városok Magyarországon az iparosodás előtt*. Budapest.

Benda Gyula 2001: Kisvárosi társadalom és gimnáziuma. *Korall* 3–4. 104–127.

Bényei Miklós 1994: *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon*. Debrecen.

- Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean Claude 1994 (1970): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London.
- Bourdieu, Pierre 2002: *Le Bal des Célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn*. Paris.
- Bourdieu, Pierre 2009: *A gyakorlat elméletének vázлата. Három kabil etnológiai tanulmány*. Budapest.
- Büchler Sándor 1901: *A zsidók története Budapesten a legrégebb időktől 1867-ig*. Budapest.
- Clark, Gregory 2014: *The Son Also Rises*. Princeton.
- Collins, Randall 1979: *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York.
- Collins, Randall 2000: Comparative and Historical Patterns of Education. In: Hallinan, Maureen T. (ed.): *Handbook of the Sociology of Education*. New York, 213–239.
https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2_10
- Csapodi Csaba 2001: Nemesség és értelmiség Magyarországon 1848 előtt. In: Buza János (szerk.): *Gazdaságtörténet-Könyvtártörténet. Emlékkönyv Berlász Jenő 90. születésnapjára*. Gazdaság- és társadalomtörténeti Kutatócsoport. Budapest, 79–92.
- Domanovszky Sándor 1925: *József nádor iratai*. Kiadta és magyarázatokkal kísérte Domanovszky Sándor, I. Budapest.
- Erikson, Robert – Goldthorpe, John H. 1992: *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford.
- Fiske, Alan Page 2004: Relational Models Theory 2.0. In: Haslam, Nick (ed.): *Relational Models Theory. A Contemporary Overview*. Mahwah, New Jersey, 3–25.
- Ganzeboom, Harry B. G. – Luijckx, Ruud - Treiman, Donald J. 1989: Intergenerational Class Mobility in Comparative Perspective: Three Generations and Beyond. *Research in Social Stratification and Mobility* (8.) 3–84.
- H. Balázs Éva 1989: A nyolcvanas esztendő drámája. In: *Magyarország története 1686–1790*. II. kötet, 1023–1123. Budapest.
- Hajnal István 1993 (1939): Történelem és szociológia. In: Hajnal István: *Technika, művelődés*. Budapest, 161–204.
- Hajnal István 1942: Az osztálytársadalom. In: Domanovszky Sándor (szerk.): *Magyar művelődéstörténet*. V. kötet. Budapest, 165–201.
- Hirschler, Dr. Ignaz 1891: *Autobiographisches Fragment*. Budapest.
- Kecskeméti Ármin 1894: Dr. Pollák Henrik. *Magyar-Zsidó Szemle* (11.) 3–4. 217–224.
- Keszei András 2018: *A középfokú oktatás felekezeti változatai és társadalmi háttere a 19. század első felében Pesten*. Budapest.
- Kornis Gyula 1927: *A magyar művelődés eszményei*. I–II. Budapest.
- Kosáry Domokos 1977: A kétszáz éves Ratio Educationis. *Magyar Pedagógia* 3–4. 357–387.

- Kosáry Domokos 1988: A felvilágosult abszolútizmus oktatásügyi reformjai. Az oktatásügy a haladó törekvések hullámvölgye idején. In: Köte Sándor (szerk.): *A magyar nevelés története* I. Budapest, 143–210; 211–256.
- Koselleck, Reinhart 2000: Zeitschichten. In Koselleck, Reinhart: *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt am Main, 19–26.
- Kövér György 1998: Magyarország társadalomtörténete a reformkortól az első világháborúig. In: Gyáni Gábor – Kövér György: *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Budapest, 13–165.
- Lundgreen, Peter 1991: Bildung als Norm in historischer Perspektive, In: Hettling, Manfred – Claudia, Huerkamp – Paul, Nolte – Walter, Schmul (Hrsg.) *Was ist Gesellschaftsgeschichte? Positionen, Themen, Analysen*. München, 115–123.
- Lundgreen, Peter 2000: Bildung und Bürgertum. In: Lundgreen, Peter (hrsg.): *Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums. Eine Bilanz des Bielefelder Sonderforschungsbereichs (1986-1997)*. Göttingen, 173–194.
- Maas, Ineke – van Leeuwen, Marco H. D. 2016: Toward Open Societies? Trends in Male Intergenerational Class Mobility in European Countries during Industrialization. *American Journal of Sociology* (122.) 838–885. <https://doi.org/10.1086/689815>
- Orosz Lajos 1988: Alsófokú oktatás; Középiszkolák és felsőoktatási intézmények; A szakoktatás helyzete. Küzdelem az önálló műegyetemért. In: Köte Sándor (szerk.): *A magyar nevelés története* I. Budapest, 278–291; 294–318; 318–323.
- Sasfi Csaba 1998: Tandíj: elitképzés vagy közoktatás. *Századvég* Nyár, 133–157.
- Sasfi Csaba 2013: *Gimnazisták és társadalom Magyarországon a 19. század első felében*. Budapest.
- Sorokin, Pitirim A. 1959: *Social and Cultural Mobility*. Glencoe, Illinois.
- Szekfű Gyula 2002 (1922): A magyar bortermelő lelki alkata. In: Szekfű Gyula: *Nép, nemzet, állam*. Budapest, 231–292.
- Thirring Gusztáv 1938: *Magyarország népessége II. József korában*. Budapest.
- Tóth Zoltán 1996: A rendi norma folytonossága és a polgári átalakulás. In: Orosz István – Für Lajos – Romány Pál (szerk.): *Magyarország agrártörténete*. Budapest, 141–172.
- Vincze Frigyes 1935: *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy*. Budapest.
- Vörös Károly 1970: Petőfi és a pesti kispolgár. In: Lukácsy Sándor – Varga János (szerk.): *Petőfi és kora*. Budapest, 9–58.
- Vörös Károly 1975: A modern értelmiség kezdetei Magyarországon. *Valóság* (18.) 10. 1–20.
- Vörös Károly 1983: Az értelmiség. In: *Magyarország története tíz kötetben*. V./1. Budapest, 590–599.
- Wulf, Christophe 1999: *Anthropologie de l'éducation*. Paris.

SCHOOLS AND MOBILITY IN RELIGIOUS SOCIETY

by **András Keszei**

Summary

The school system has long occupied a prominent place in research on social transformation. Ever since the introduction of compulsory education in the 19th century in bourgeois societies leaving behind the feudal order, the institutional system of primary and, later, secondary education has played an increasingly important role in determining the conditions for prosperity and progress. The 'meritocratic principle' of modern society identifies work and learning as the basis of achievement, as opposed to inherited excellence emphasized in the value set of the nobility. This view is supported by a broad consensus, despite the fact that the importance of social networks and inherited wealth does not seem to diminish in democratic societies. In principle, the opportunity to get ahead through education is open to all, as is the expectation of a return on the effort and work invested in education for the future. However detailed sociological studies have been pointing out for almost half a century that the impact of the education system is more complex than limiting it to ensuring adequate progress and social fulfilment. Taking the above into account, this study attempts to reconstruct the opportunities for mobility in the dynamically developing city of Pest in the first half of the 19th century, within the framework of the society gradually leaving behind the late feudal characteristics, embracing modernity, based on the changing social composition of the denominational secondary schools.

Keywords: religious society, mobility, denominational schools, habitus