

integráló jellegű általános pedagógiai tárgyak új rendszerét tekinti át és a velük kapcsolatos követelményeket, a megvalósítás mikéntjének különböző alternatíváit ismerteti.

Veressné Gönczi Ibolya A nevelés speciális irányai, eredmények, törekvések című írásában a pedagógia szakos nappali képzés új rendszerét ismerteti. A három fő tantárgyblokkra (a neveléstudomány diszciplináris alapjai, a neveléstudomány interdiszciplináris alapjai, alkalmazás és gyakorlat) épülő struktúra elméleti tárgyakat, gyakorlatokat és speciálkollégiumokat tartalmaz. Az 5 éves képzés során olyan szakembereket szeretnének képezni, akik mind a neveléstudományi kutatásokra, mind a pedagógiai szolgáltatások ellátására felkészülnek. A szerző részletesen foglalkozik a gyakorlatok különböző változataival (pl. látogatás típusú hospitálások, szakértői megbeszélések, tréning típusú tevékenységek, terepen végzendő önálló pedagógiai feladattal járó gyakorlatok), valamint ismerteti A nevelés speciális irányai című – nagyrészt a társadalmi beilleszkedési zavarok, illetve a gyermekvédelem, a tehetséggondozás és a tanulási és magatartási problémák kérdéseivel foglalkozó – három féléven át tartó tantárgy legfontosabb témaköreit, s az azokhoz kapcsolódó gyakorlatokat és hospitálási lehetőségeket.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a tanulmánykötet valóban átfogó és elemző írásokat ad közre a debreceni egyetem oktatóinak egykori és mai tanárképzési törekvéseiről. A tematikus válogatásban szereplő írások jól érzékeltetik az egyetemi tanárképzés javítását célzó erőfeszítéseket, a korábbi időszakok célkitűzéseinek napjaink kiütékes próbálkozásaira gyakorolt hatását.

Kékes Szabó Mihály

Kelemen Elemér–Setényi János: Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés.

Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1994. 205 o.

Gyanúnk szerint a címlapja szerint kétszerzős, összességében hat kutató (*Csik Tibor, Drahos Péter, Jáki László, Kelemen Elemér, Setényi János, Szabó Péter*) együttműködésével született munka lényegesen inkább lesz *tankönyv*, vagy legalábbis kötelező olvasmány a következő évek pedagógusképzésében, mint amennyire „döntéshozói háttéranyag”, ahogyan ezt a *Szabó Péter* sorozatszerkesztő által írott bevezető reméli.

Kelemen Elemér „A magyar oktatási törvénykezés története” című, (saját műfajmeghatározása szerint) „problématörténeti vázlata” neveléstörténeti-nevelésszociológiai tankönyveinket kiegészítő alapvető kötelező olvasmányként ajánlható.

Kelemen – harmadkötetnyi méretű – tanulmánya (a neveléstörténetesekre már korábban is meghatározó hatást gyakorló kisebb írásaival, illetve helytörténeti monográfiájával ellentétben) szintézisjellegű, pontosabban egy leendő szintézis első változata.

Az eddig megjelent oktatástörténeti szintézisek közül először emeli „kézikönyvrangra” azt az utóbbi években elterjedt megállapítást, mely cáfolja az eddigi közhelyet, hogy tudniillik a magyar oktatásügyi jogalkotás az angolszász állapottrógróztató joggyakorlattal szemben kontinentális típusú volt. Ez a magyar oktatási rendszer egyértelmű poroszosságának megkérdőjelezését jelenti, mely módszertanilag (és tudományszervezési értelemben is) segít visszautasítani az angolszász oktatás-történetírás eredményeinek magyar hasznosítását lehetetlennek nyilvánító érveket.

A tanulmány másik jelentős koncepcionális újdonsága, hogy a klasszikus „indítópont”, a Ratio Educationis helyett az állami szerepvállalás kezdőpontjaként a XVI. századi, a katolikus iskolarendszer újjáépítésének finanszírozásáról rendelkező törvényt mutatja be. (Később fogunk kitérni arra, hogy ez időben még előbbre vihető lenne.) Az állami főfelügyelet nyílt deklarálása sem egy királyi rendeletben, hanem két (1715-ös illetve 1723-as) törvényben található meg először. Eképpen az elmaradott (de parlamentáris) rendiséggel szembenálló felvilágosult (de abszolutisztikus) udvar képzete (mely oktatástörténeti gondolkodásunk egyik korábbi közhe-lye) szerencsésen feloldódik.

A kemény, paradigmatikusan szembenálló (illetve történészek által szembeállított) fejlődési alternatívák felváltása egy egyirányba mutató modernizációs fejlődéssel a későbbiekben is jellemzi a tanulmányt. Az eredetileg *Kármán* által felállított alternatíva például, mely 1777-es centralisztikus és az 1790-s évek a megyei önkormányzatra építő oktatáspolitikai törekvéseit egymással szembenállónak látta, Kelemen koncepciójában sokkal kevésbé hangsúlyozódik, mint a Ratio *tartalmi* hatása az 1790-s évek munkálataira. A *Kosáry Domokos* és *Mészáros István* közötti vita, melyet a két neves művelődéstörténész az 1777-es és 1806-os Ratio Educationisokról folytatott, mintha szintén kiegyensúlyozott ítéletet kapna. *Kosáry* a felvilágosodás elveit szem előtt tartva pontozta magasabbra az első Ratiót, Mészáros viszont pedagógiai értékei miatt tartotta többre a másodikat. *Kelemen* más megközelítést használ: történelmi kompromisszumnak tekinti a második Ratiót, ám nem csupán a felvilágosodás és a felvilágosulatlanság erői között, (s mégkevésbé a doktrinerség és az iskolai valóság erői között) hanem az 1777-es *hivatali* racionalitás és a az 1791-es *parlament*i Tanügyi Bizottság kétféleképpen felvilágosult erői között is.

Történelemszemléletében éppen ez jelenti a lényegét: a különböző oldalon álló erők tevékenysége, az egymással szembenálló hatalmi ágak versengése igenis irányulhat egy közös célra, jelen esetben az oktatás modernizálására. Így látja, s részben azt bizonyítja, nem egyszerűen *objektíve* hatnak így a különböző erők, hanem a modern oktatáspolitikai elkötelezettségei *tudatosan* is átnyúlnak a kifeszített köteleken.

E modernizációs törekvések egymásraépülését még olyan hagyományosan szembeállónak bemutatott jelenségek esetében is bizonyítja, mint például a megyékre, felekezeti autonómiára épülő reformkori törekvések illetve *Eötvös* 1848-as centralista törekvései.

Az oktatásmodernizációs törekvések rendszerváltásokon illetve szekértáborokon átívelő bemutatása mindenképpen lenyűgöz – még ha a konfliktusos paradigma híveként a különböző modernizációs alternatívák egymást *akadályozó* erőfeszítéseire nagyobb hangsúlyt is helyeznék.

Az 1867 és 1918 közötti időszakot felvállaltan *egységesnek*, a polgári átalakulás időszakának tekinti *Kelemen*. A polgári átalakulás zsinórmértéke pedig az *eötvösi* gondolat, az, hogy az állam feladata leginkább az *egyéni szabadságjogok* biztosítása. Történelemképeének lényege, hogy „ezek az elvek az oktatásügy állami szabályozásában a dualista korszak végéig, bár változó mértékben, de többnyire érvényre jutottak”.

A magyar neveléstörténetírás hagyományos képlete markánsan állítja szembe az *Eötvös* nevével fémjelzett időszakot a későbbi évtizedekével, mintegy automatikusan átvéve a magyar oktatásügyi kormányzatokkal szemben radikális, illetve nemzetiségi oldalról megfogalmazott kritikákat. *Kelemen* viszont arra helyezi a hangsúlyt, hogyan állt a magyar oktatáspolitikai két tűz között, a nagyobb és durvább beavatkozást sürgető nacionalisták és a beavatkozást sokalló egyházi és nemzetiségi törekvések között.

Mélyen egyetértve *Kelemen* értékelésével, hozzátehetjük: az egyházi és nemzetiségi törekvések szétválasztása sem feltétlenül indokolt, s semmiképpen nem a regresszió/progresszió tengelye mentén: azaz éppoly kevésbé állíthatjuk, hogy a nemzetiségi (például görögkeleti egyházi) iskolafenntartók súlyosan modernizációellenes törekvései objektíve a nem magyar anyanyelvű polgárok érdekét szolgálták, minthogy a katolikus egyház feudális kiváltságainak őrzése a kultúrharc során a katolikus vallású polgárok érdekét védte volna.

Legyünk következetesek: ha szakítunk végre a „kultúrnemzet” középpontú történelemszemlélettel, nyilvánvalóvá válik, hogy amiképpen a *Bach*-korszak oktatás-modernizációs lépései németesítő hatásuk ellenére objektíve az ötvenes években iskolába járó magyar generációk esélyjavulását hozták, s ezzel a magyar társadalom általános modernizációját segítették elő, úgy az sem lehet kérdéses, hogy a *Trefort-Wlassics* korszak liberális lépései magyarosító hatásuk ellenére a hetvenes-nyolcvanas-kilencvenes években iskolába járó román, szerb, szlovák, rutén generációknak kedveztek. Azon persze nincs mit csodálkozni, hogy a görögkeleti egyházak és az érdekkörükbe tartozó újságírók, tanítók, ügyvédek stb. fájalták befolyásuk elvesztését az addig iskolázatlan, s kizárólag általuk szocializált nemzetiségi tömegek felett, de ez még nem ad okot arra, hogy napjaink történésze is úgy lássa: jobb a nemzeti színekben pompázó analfabetizmus és partikularizmus, mint a részleges asszimilációval kétségtelenül fenyegető iskolázottság, felvilágosultság, társadalmi és területi mobilitás.

Ha valaki viszolyogna a recenzius szélsőséges kozmopolitizmusától, megnyugtathatom: *Kelemen* szövege közel sem olyan szélsőséges, mint amilyen gondolatfutatot gerjesztett: egyedisége mellett rendelkezik a jó tankönyv- és kézikönyvszövegek azon sajátosságával, hogy igen különböző szakmai és világnézeti alapon állók számára is fogyasztható.

A két világháború közötti időszak jellemzését egy, a történeti köztudatban markánsan kiépülő mítoszrendszer korában talán még jelentősebbnek tarthatjuk. (S ebben az esetben koránt sem bánjuk, hogy bizonyos történelemszemléleti alapon állók számára a szöveg nem fogyasztható.) Többféle mítoszból lehet beszélni a húszas/harmincas évek vonatkozásában, ezek egyik típusát azok jelentik, melyek *Klebensberg* ki kívánják szakítani a kor egészének politikai világából, s egy rendszerfüggetlen „szakmai” értékrendbe próbálják illeszteni par excellence politikai lépéseit. (Ilyen szemlélet dominál a *Gróf Klebensberg Kunó* emlékezete című 1995-ös szegedi tanulmánykötetben.) A mítosz másik formája – *Tökécski László Klebensberg* disszertációja és néhány tanulmánya tartozik ide mindenekelőtt – nem „politikátlanija” a kultuszminisztert, viszont az „organikus fejlődés” lényegteleníti e politika egészének konfliktusos (és természetesen bizonyos rétegeknek előnyös, másoknak viszont *hátrányos*) mivoltát. Nemcsak a mítoszteremtőkhöz képest fontos a *Kelemen* által rajzolt folyamat, hanem a más jelentős történészek által kialakított képet is kiegészíti. A közelmúltban egy-egy tanulmányban megfogalmazott fontos *Klebensberg*-portrék (*Ladányi Andoré*, *Glatz Ferencé*, *Szabó Miklósa*, *Szabolcs Ottóé*) mindenekelőtt a „nagypolitika” művelőjét, illetve a tudománypolitika radikális megújítóját látatják – kevésbé azt, hogy *Klebensberg*, mint kultuszminiszter, egy *meglévő* hatalmas közoktatási intézményrendszer „gazdája”. *Kelemen* elsősorban ezekkel a tárgyi, költségvetési, társadalmi „exigenciákkal” együttélő ágazatpolitikát mutatja be.

Kelemen „felemásnak” nevezve a közoktatási rendszer továbbfejlesztését, elsősorban a közoktatáspolitikai *belső* erőviszonyaira megfogalmazott *klebensbergi* válaszokat mutatja be. A *klebensbergi* középiskolapolitika a differenciálással nézete szerint *Trefort Ágoston* és *Kármán Mór* politikájának örököse – a *hómani* egységes középiskola viszont ezzel szemben az egységesített nemzetnevelési rendszer egy darabja. Úgy véljük, az igazi osztóvonal nem az „egységes középiskola” és a „differenciált középiskola” között van, ahogy a kortárs iskolaszervezők ezt fogalmazták (s ahogy ezt fontos kézikönyvek, legújabban *Mészáros István* „Magyar iskolatípusok”-ja is elfogadja), hanem sokkal inkább az átjárható és átjárhatatlan rendszerek között. A századforduló iskolarendszereiben a polgári iskola a reáliskolával, a reáliskola (alsó tagozatában) a gimnáziummal (legalábbis elvileg, tantervileg) átjárható volt, az egységes középiskolatörekvések *akkor* ennek az *átjárhatóságnak* a növelését szolgálták. A *harmincas évek egységes középiskolája* – időben előre hozva a latint – *gyakorlatilag lehetetlenné tette* a polgári iskola és az immár egységessé tett középiskola közötti átjárhatóságot, visszavette a XIX. századi iskola-szerkezetpolitika legfontosabb korszerűsítő és (potenciálisan legalábbis) demokratizáló hatásait. Megítélésünk szerint tehát az 1934-es középiskolai reform ezért is – és nem csupán a trifurkáció megszüntetése miatt – áll szemben a liberális hagyománnyal.

Hasonlóképpen (ahogy *Kelemen* is rámutat), a nyolcosztályra emelt népiskola a zsákutca jelleget, a rendies jelleget erősítette. Ezzel a szerző sikerrel határolódik el azoktól, akik az iskolában eltöltött idő hosszának növelését – iskolaszervezettől függetlenül – egyformán demokratizáló lépésnek deklarálják a történelem bármely időszakában.

Az 1935/1941-es igazgatási törvénykomplexumról, az 1934/1938-as középiskolai törvénykomplexumról, az 1940-es népiskolai törvényről markáns és meggyőző ítéletet fogalmaz meg *Kelemen*: „a reform hátat fordított a magyar nevelésügy liberális és demokratikus hagyományainak, anakronisztikus konzervatív választ adott a huszadik századi gazdasági társadalmi kihívásokra.”

A fejezet az 1945 utáni időszak rövid összefoglalásával zárulna, ha a szerző nem tartotta volna szükségesnek összefoglalni az 1993-as törvénnyel kapcsolatos álláspontját is. Ezek a részek is egy modernizációközpontú koherens történelemszemléletet hordoznak, érzésünk szerint mégis kevésbé integrálják más kutatók eredményeit, mint az 1945 előtti korszakra vonatkozó részek. Mindenesetre e szöveg is elolvasandó (s hallgatókkal elolvasatandó), mint az 1945 utáni korszakkal foglalkozó három/négy legfontosabb oktatástörténeti összefoglalás egyike.

A szerző által összeállított törvényrészletek a problémák elsődleges szemléltetését, a *Jáki László* által értően válogatott bibliográfia pedig a tovább-tájékozódást teszik lehetővé.

Setényi János „Jogalkotás és oktatás” című tanulmánya rendkívüli elméleti igényességével tűnik ki. *Setényi* nem vész el a részletekben, munkája nem országtörténetek komparatistikája (amit előző könyvében oly briliánsan művel), hanem a jog és oktatás viszonyának elméleti elemzése, melyhez az egyes országok jogalkotása bizonyítékként és nem példatárként szolgál.

Három alapvető elméletet különböztet meg a jog és oktatás viszonyáról, *Weberét*, akinek nyomán elkülöníti a technikai jellegű hatalomgyakorlást, magyarán a tanári tevékenységet, a szakértői szféra hatalomgyakor-

lását és a tisztán jogi (törvényhozó és végrehajtó) természetű hatalomgyakorlást; *Luhmanét*, ahol a jogalkotás az egyes alrendszerek közötti koordináció egyik fontos eszköze s *Habermasét*, ahol a törvényhozás és az államigazgatás az eredetileg az életvilághoz, a magánélethez tartozó oktatás „gyarmatosításának” főbűnöse.

Setényi a nemzetközi szakirodalom bázisán (*Archer, Ramirez, Boli* nyomán) egyértelműen állítja, hogy az állam egyre teljesebb beavatkozása a polgári államok megjelenésével magyarázható. (Megítélésem szerint az állam oktatási szerepvállalása lényegesen korábbra vezethető vissza, ahogy erre majd visszatérek).

Setényi a modern történeti fejlődés menetében három alapvető konfliktust vázol fel: az egyik az állam és egyház viszonyának alakulása, közel sem tiszta modellekké rendeződése. A másik ilyen konfliktustípus a „társadalmi integrációval kapcsolatos”, azaz a társadalmi elkülönülés fenntartásának és eltüntetésének alternatíváival és arányaival. A harmadik alapvető folyamat pedig a tanári és a tanulói magatartás jogi ellenőrzés alá vonása.

Gyanúnk szerint *Setényi* vázlatával az *egyetemes neveléstörténet egyik lehetséges rendezőelve született meg*. A legtöbb neveléstörténeti kézikönyv és tankönyv ugyanis meglehetősen következetlenül sorolja elő a tizenkilenc-huszedik századi oktatástörténeti változásokat. A tankönyvírók ezt nyilván azért követik el, mert indokolatlannak tartják, hogy bonyolult külföldi intézményrendszereket, négy-nyolc évenként változó politikai stratégiákat országokként megtanultassák a jobb sorsra érdemes hallgatókkal. Egy ilyen rendezőelv birtokában viszont már valóban írható egy egységes (azaz nem országok, hanem folyamatok szerint részekre bontott) huszedik századi oktatástörténet.

A könyv az országok szerinti másod-elemzéshez azzal nyújt segítséget, hogy *Csik Tibor* összeállításában 18 fejlett ország oktatási törvényhozásáról közöl bibliográfiát. (Itt jegyzem meg, bár a kötet szóhasználatának általános problémája, hogy a „*törvénykezés*” szó általánosan elfogadott jelentése *nem a törvényhozás, törvényalkotás* szinonimája, hanem a peres, bírói eljárás folytatására utal.)

Setényi több modellt is bemutat az oktatás és a jog viszonyával kapcsolatban. Angliában négy jogforrást (Parlament, Kormány, helyi oktatásirányítás, polgári bíróságok,) az USA-ban négy szintet különböztethetünk meg: a szövetségi és tagállami alkotmányokét, a törvényhozó testületekét, az oktatási minisztériumokét, a helyi oktatásirányításét. Utóbbi, azaz a schoolboardok döntéshozó ellenőrző tevékenysége nem egyszerűen önkormányzati ügy: a schoolboardok tagjait ugyan helyi lakosság választja, de ők állami alkalmazottak, az általuk uralt iskolakörzet pedig elkülönült az önkormányzatoktól, így a schoolboard inkább a *tagállamok* oktatásellenőrző eszköze. (A kötetben szerepel *Drahos Péter* tanulmánya is, aki az amerikai legfelsőbb bíróság két döntését – mindkettő az iskolai véleménynyilvánítás szabadságára vonatkozott – ismerteti. Az elemzés jó, de persze nem pótolja, hogy mind a mai napig nem olvasható magyar nyelvű átfogó elemzés arról, mit jelent, ha a bírói szféra az oktatáspolitikai/oktatásjog meghatározó szereplője.)

A közép-európai jogalkotási szervezet viszont hatszintes: az alkotmány, az ország-gyűlés, az oktatási minisztérium, az alkotmánybíróság, a közigazgatási bíróságok és az önkormányzatok hoznak oktatási jogi döntéseket.

Setényi meggyőzően elemez néhány új közép-európai törvényalkotási folyamatot, közöttük a magyart is. (Az 1988-as angol reformtörvény – az utóbbi két-három évtized legfontosabb törvénye – elemzése „az oktatási törvényalkotás külföldön” című, eredetileg láthatóan dokumentumgyűjteménynek készült fejezetben található.)

Megvilágosító erejű *Setényi* elemzése az „európai kihívásról”. Eszerint megváltoznak az európai társadalmak erővonalai: a viszonylag fiatal és képzett euróelítellekkel szemben állnak a „nemzetállami protekcionizmusra szoruló” középrétegek, s a leszakadók, akiknek célkitűzése legfeljebb csak a helyi társadalmakba történő integrálódás lehet. Nemcsak az euró-törvények és nemzeti törvények célcsoportja változik meg, hanem a döntéshozatal menete is: a nemzetek feletti tanácsadó szervezetek szerepe megnő a törvényalkotásban, az Európai Unió két kulcsszervezete pedig az ágazati minisztereket tömörítő Miniszteri Tanács és az eurokrata hivatalnokokból álló, döntéselőkészítést monopolizáló Bizottság.

A recenzius ehhez csak azt tenné hozzá: nemzetállami keretek között úgyahogy megoldott hatalmi ágak egyensúlya az euróintegrációval végletesen megbillent a végrehajtó hatalom politikusai és (végképp senki által nem ellenőrzött) bürokratái javára. Ez természetesen nem az eurointegráció ténye elleni érv, inkább annak módjával kapcsolatos vélemény: az európai integráció csak akkor jelenti a demokrácia fennmaradásának és elmélyülésének biztosítékát, ha megerősödhet az Európa Parlament, illetve a euró-bíróságok, illetve a nyilvánosság, a fontosabb NGO-k (úgynevezett nem kormányzati jellegű szervezetek, mint a Vöröskereszt, az Amnesty

International, a Humanista Világszövetség) szerepe. Remélem, ez konstruktívabb s eképpen az integristákat is megoldáskeresésre ösztönző aggály, mint a „nemzeti sajátosságok” hagyományos és gyakran partikuláris féltése.

Mindkét tanulmány kapcsán említettem, hogy megítélésem szerint korábbra, a középkorra is lehet tenni az állami beavatkozás kezdetét az oktatásügybe. Ennek felemlítése itt nem belekontárkodás a középkortörténe-
szek felségterületébe, amire semmiképpen nem vállalkoznék, hanem éppen a tankönyv értékű *Kelemen*-szöveg kiváltotta maximalista és az elméleti igényű *Setényi*-szöveg kiváltotta „történetfilozófiai” jellegű reflexió. Valójában persze csak ötlet: gondolkodási feladat középkori neveléstörténet oktatásával nem középkortörté-
nészként is megáldott kollégák számára.

A középkori európai neveléstörténetben is vannak az oktatás „egyházi belügyi” mivoltát megkérdőjelező
jelenségek: frank birodalmi oktatás politika, illetve XIII–XIV. századi állami „egyetempolitika” stb.

Kétségtelenül elfogadható azonban, hogy a nyugat-európai egyház-kormányzat, egyházi oktatás a VIII–
XIII. század között sajátos módon „öntörvényű” volt, azaz a külső politikai körülmények viszonylag kevésbé
befolyásolták. (Tehát például az anarchiába süllyedő állam nem feltétlenül rántotta magával az oktatásügyet.)
Igaz ugyan, hogy a XIII. század utáni időszakban az egyházkormányzat kiterjedtsége, intenzivitása és
extenzivitása, az egyháztársadalom belső sokszínűsége, az egyes egyházi áramlatok mögé felsorakozó erős
polgárság a nyugat-európai régióban még hosszú évszázadokra dominánssá tette az egyházi szerepvállalást, de
mégis már a XVI–XVII. században a francia katolikus abszolutizmus és az északi protestáns államok egyaránt
alkotnak oktatásügyi törvényeket. Kétségtelenül elismerhető: az állam szerepe mindazonáltal kisebb, mint a
társadalomé, illetve az egyházé.

A magyar oktatásban azonban a magyar feudális állam viszonylag késői kiépülése kapcsán, majd más
okokból, az állam szerepe mindig lényegesen nagyobb volt, mint Nyugat-Európában.

Alapfeltevéstünk szerint az egyház tevékenységére gyakorolt állami befolyás nem csupán az egyháznak,
mint politikai és hatalmi tényezőnek a befolyásolása (e jelenséget ugyanis az egymással egyébként szembenál-
ló koncepciók, *Szűcs Jenő* vagy *Gerics József* is elismerik) hanem azoknak az „árgazatoknak” (*köztük az*
oktatásnak) az *áttételes igazgatása, felügyelete* is, melyeket az egyház ebben az időszakban ellátott.

Az állam „oktatáspolitikájá”-nak értelmezéséhez számba kell vennünk, hogy a modern (mondjuk XVIII.
századi) szempontok (például *hasznos*, mert szakképzett állampolgár nevelése) csak igen óvatosan alkalmaz-
hatók a középkori motivációk között. De valamennyire mégiscsak alkalmazhatók, hiszen a mezőgazdasági
termelés növelése, a mezőgazdasági kultúra terjesztése Magyarországon sokkal inkább állami ügy, mint Nyu-
gaton. Az állami oktatáspolitikai modern funkciói közül nincs például szükség a *tömegek* politikai szocializá-
ciójára, legalábbis az istentiszteletek szocializáló hatását meghaladó mértékű nevelésére. De az istentisztelete-
ket tartó *papok képzése* – és a kor egyes áramlatai közötti választás, tudniillik hogy *milyen szellemben* történ-
jék a képzésük – már állami ügy.

Nyilvánvaló az állam érdekeltsége az értelmiségképző funkciók kapcsán, hiszen az iskolai oktatás minde-
nekelőtt a *középrétegekbe* való *bekerüléssel* kapcsolatban, az állami és egyházi feladatok ellátásával kapcsola-
latban képzett *szakembereket*.

A középkorra vonatkozóan tanügyigazgatáson, állami tanügyigazgatáson tehát azt érthetjük, hogy

a) az állam törvényekkel szabályozza az egyház ezzel kapcsolatos tevékenységét, az egyházszervezet bizo-
nyos pozícióiban ülők *tanügyigazgatási* kompetenciáját;

b) az állam birtokadományozással szabályozza, konkrétan kik (például mely szerzetesrendek) *tartsanak*
fenn iskolát;

c) az állam a közép- és felsőszintű egyházi vezetés *személyi összetételének* befolyásolásával szabályozza,
hogy az iskolákat közvetlenül ellenőrző egyházi tisztviselők milyen beállítottságúak közül kerüljenek ki;

d) az állam saját hivatalnokainak, ideológusainak, történetíróinak kiválasztásával, illetve más munkáltatók
befolyásolásával, az egyházak személyi politikájának befolyásolásával szabályozza, hogy mely iskola növen-
dékei jussanak pozíciókhoz a hierarchiában és az államhivatalokban, ezzel mintegy a „*kimenet felől*” szabá-
lyozza az egyes iskolák presztízsét;

e) mivel a kor tudattartalmának pluralizmusa abban jelent meg, hogy az egyház bizonyos csoportjai egy-
mástól eltérő teológiai, filozófiai, egyházszerkezeti, jogi álláspontot vallottak: az állam személyi döntései,
illetve (ha már ez az eltérő álláspont manifesztálódott) az egyes rendek javára történő alapításai, valamint a
nemzeti történelem és joganyag oktatására vonatkozó elvárásai – az oktatás *tartalmát* is befolyásolhatták;

Könyvekről

f) az állam saját közigazgatási beosztásához igazítással szabályozza az egyház és iskolarendszer *területi* eloszlását.

(Más kérdés, hogy a XVIII. századra már évszázadok óta véglegesült egy állam/egyház munkamegosztás: s ebben az értelemben az állam kétségtelenül ekkor kezdi el *visszavenni* az oktatásügyi funkciókat. Így tulajdonképpen tolerálható, hogy a szerzők még vázlatosan sem utalnak a korai előzményekre.)

Az ismertett kötet gerincét alkotó két tanulmány – remélhetőleg – hamarosan egy-egy monográfiává bővül majd. Az egyetemi oktatásban felhasználható szövegek természetes terjedelmi korlátja azonban ekkor sem teszi fölöslegessé, ami mostantól kezdve elkerülhetetlen: a jelen kötet integrálását irodalomjegyzékeinkbe.

Nagy Péter Tibor