

GILLIAN SUTHERLAND

## A KÉSLEKEDŐ ÁLLAM

Az angol állam, minden jel szerint, csak lassan vette ki a részét az intézményes oktatás támogatásából, mind az elit-, mind a tömegoktatást illetően.<sup>1</sup> A kormány a dolgozó szegények iskolai képzése részére 1833-ban biztosította az első szubvenciót. De az elemi iskolák (így nevezték az alapfokú iskolákat) országos hálózatának a támogatása mellett csak 1870-ben kötelezte el magát a kormány. Az eleminél magasabb fokú iskolák és a középiskolai képzés anyagi támogatására pedig csak 1902-ben került sor. Az egyetemi szektor számottevő állami pénzügyi támogatása ugyanakkor teljesen 20. századi fejlemény.<sup>2</sup>

Az államnak az otthoni iskolaügybe való nagyon fokozatos bekapcsolódása éles ellentétben állt mind a többi európai ország példájával, mind magának az angol államnak a birodalmi és gyarmati szerepben mutatott aktivitásával, a Skóciával, Írországgal vagy Indiával kapcsolatos ténykedésével. A protestáns reformáció vezetői a nevelésre és annak kézbentartására úgy tekintettek mint a kulturális hegemonia kulcskérdésére. John Knox korától kezdve a skót kálvinisták óriási jelentőséget tulajdonítottak az egyházközségi iskolának. Írországbán a protestáns gyarmatosító állam kezdettől arra törekedett, hogy a főiskolákat és az alsóbb fokú iskolákat eszközként használja a népesség elégedetlen tömegeinek római katolikus hite elleni harcában.

A felvilágosodás gondolkodói hasonló nézeten voltak a nevelést illetően, jóllehet agresszíven világi irányt kívántak neki adni. Franciaországban, Poroszországban és a Habsburg Birodalom országaiban az iskola egyike azon kitüntetett területeknek, ahol a 18. századi állam szembehelyezkedett az egyházzal. Poroszországban és Ausztriában a napóleoni Franciaországtól elszenvedett vereség sokkhatása növelte és elmélyítette az iskolarendszer ellenőrzésére irányuló eltökéltséget; és főként Poroszországban a nevelésre döntő szerep hárult a nemzeti újjászületés és újjáépítés folyamatában. Magában Franciaországban a forradalmi kormányok ama törekvését, hogy visszahozzák az Ancien Régime oktatási intézményeit, Napóleon felkarolta. A *lycéeumok*, valamint a *grandes écoles* intézménye mind a mai napig meghatározza a francia oktatási rendszert. Eközben Indiában a 19. század kezdetétől fogva a brit Raj nem kevesebbre, mint arra volt hivatva, hogy teljesen felforgassa a nevelés révén a vallási és világi prioritásokat.<sup>3</sup>

Azt megmagyarázni, ami nem is történt meg, mindig sokkal nehezebb, mint arra magyarázatot találni, ami valóban meggesett. Végeredményben legfőljebb hipotéziseket, lehetőségeket és valószínűségeket tudunk megfogalmazni. Én elsősorban három problémát kívánok kifejtetni, az angol helyzet három egyedülálló jellegzetességére akarok összpontosítani. Először: nagyon jelentős a helyi aktivitás, a helyi struktúra és a helyi kormányzat. Másodsor: figyelembe kell venni az állam és az egyház közti kapcsolatok jellegét, valamint azokat a kompromisszumokat, melyek eredménye az (anglikán) államegyház és egy olyan társadalom, melyben a plurális vallási gyakorlat a jellemző. Harmadszor: annak is vannak következményei, hogy Anglia lett az első ipari ország.

Az oktatáspolitikára tett gyakorlati hatását tekintve mind a három jellegzetesség összefüggött egymással, hatott egymásra. A felekezeti megosztottság és mindazok a problémák, melyekkel az elemi oktatást ellátó önkormányzatok szembe találták magukat, kétségkívül befolyásolták, hogy mikor és hogyan közelítették a középiskolai oktatás ügyéhez. S ha, mint azt szeretném bizonyítani, az elsőként lezajló iparosodás élménye az angolokat egy időben arra indította, hogy hazájukban meglehetősen kevés figyelemben részesítsék az intézményes oktatás támogatását, ez bizonyonnyal nem járt következmények nélkül az alapfokú és a középfokú iskoláztatás tekintetében. Am ennek bemutatása és elemzése némi kifejtést kíván. A helyi tényezőknél és a felekezeti egyet nem értésnek, amely a helyzetet tovább bonyolította, a tényleges jelentősége legtisztábban az elemi iskoláztatás támogatására irányuló erőfeszítéseknél látható. A komoly és tudatos iskolai beruházás nélküli iparosítás következményei a középiskolai képzésről folytatott vitában nyilvánultak meg a legvilágosabban. Ezért, a témákat és a kormány beavatkozási erőfeszítéseit ebben a sorrendben fogom tárgyalni.

\*

Az a panasz, hogy a kormány késlekedett a cselekvéssel, nem jelenti, hogy Angliában és Walesben a 19. század elejét megelőzően nem biztosították a szegények iskolázását. Létezett egy sor jótékonyági vállalkozás, melyek anyagi alapját vagy egy helyi notabilitás, vagy egy társadalmi egyesület teremtette elő. A jótékonyági iskolák, mind a bejárósok, mind a bentlakásosok, rendszerint meghatározott vallásfelekezethez tartoztak; és az egyházak az 1780-as évektől egyre nagyobb részt vállaltak a vasárnapi iskolák fenntartásában. Kiterjedt informális, apró-cseprő tevékenység is hatott, úgymint a testvérektől, más családtagoktól, a barátoktól vagy az ismerősöktől történő tanulás, amely egy erőteljes és tartós autodidakta hagyományt táplált. A tanulásnak ezt a fajtáját nagyon nehéz nyomon követni; ámde sok adat szól emellett, hogy hosszú időn át legalább olyan nagy, ha nem nagyobb szerepet játszott, mint a formális képzés. Különösen így volt ez az olvasni tudás terjedését tekintve, az olvasás készségét sajátították el először az emberek, és minden bizonyonnyal többen rendelkeztek e képességgel, mint az írni tudással. Problémát okoz viszont annak felmérése, hogy milyen volt a tanulás különféle módjainak a hatékonysága. Az informális tanulási metódusok fontossága miatt az iskolák számának megállapítása korlátozott következtetések levonására ad módot. A második készség, az írni tudás elterjedtségét illetően ugyanakkor van egy mércénk: a bírósági dokumentumokon, 1754 után pedig a házasságleveleken olvasható aláírások. Általuk megbecsülhető az olvasni tudás elterjedtsége is. A 18. század közepén és végén a férfiaknak durván 60%-a tudta aláírni nevét az okmányokon házasságkötése során; 1840-re már közel 70%-uk képes volt rá. A nők esetében a 18. század közepén nem sokkal 40% alatt volt a megfelelő arány, amely 1840-ben valamivel 50% fölé emelkedett. Ezek a százalékszámok nagyjából egybevágóan Anglia közvetlen szomszédainak, a kontinentális európai országoknak a megfelelő számadataival és csak kissé maradnak el Skóciáétól.<sup>4</sup>

A helyi és az egyéni kezdeményezések sokszínűsége, valamint jelentőségük rávilágít a kormányzat helyi szerveinek komoly szerepére, amely nemcsak az oktatásban, de más területeken is hatott. A 18. század végi, a 19. század eleji angolok a kormányhoz és a ráháruló kötelezettségekhez nem idegenül viszonyultak. Ellenben

azt várták, azt remélték, hogy a központi kormány hatalma és funkciója csak mint végső megoldás érvényesül. Elvárásaik és érintkezésük elsődlegesen az önkormányzathoz kapcsolták őket, és a kormányzat 19. századi nagy terjeszkedése, a végrehajtó hatalom gépezetének az expanziója maga is szinte kizárólag a helyhatóságokban ment végbe. A kis tanácsok álltak középpontban, mellettük felügyelőségek működtek, melyek általános felügyeleti ellenőrzést gyakoroltak és legfőljebb olyankor avatkoztak be, ha rosszul mentek a dolgok. 1832-ben a szegénytörvény és a közegészségügy megreformálója, Edwin Chadwick általános elfogadott helyzetet írt le, miszerint a központi hatalom feladata, hogy „érvényesítse az általános egyöntetűséget, és e téren úgy üt el a francia centralizációtól, hogy a központi hatóságok egyedi ügyekkel nem foglalkoznak, kivéve ha valaki megszegi az előírásokat”.<sup>5</sup> Angol vonatkozásban helyesebb „kormányról”, mint „államról” beszélni, márcsak azért is, mert ez megkönnyíti számunkra, hogy a helyhatóságokat és a központi szerveket együtt vegyük szemügyre.

A helyi vállalkozások és az egyéni kezdeményezések viszonylagos sikere azt a véleményt gyökereztetette meg egyesekben, hogy nem is volt szükség a néptömegek iskoláztatásának kormányzati támogatására, legyen szó a központi vagy a helyi hatóságok segítségéről. Mindazok, akik nem voltak erről meggyőződve és azt állították, hogy az iparosodás okozta felfordulás szétdőlt a korábban fennállt helyi kereteket, beleütköztek abba, ami a 19. és a 20. századi Angliában mint „vallási probléma” vált közismertté.

Ennek mélyén az a meggyőződés munkált, hogy minden oktatás, ami egyáltalán méltó erre az elnevezésre, morális alapokon nyugszik, és mi egyéb biztosíthatná ezt a morális tartalmat, mint a vallásos nevelés? S ha a vallás a formális képzés integráns része, akkor el kell dönteni, hogy kinek a vallása legyen ez. S ez az a pont, ahol a valóságos vallási pluralizmus érvényesítése, az angol állam e téren elért sikere gátlóan hatott egy konzekvens oktatáspolitikai kialakítására.

Anglia úgy került ki a 17. századi konfliktusokból, hogy lett egy államegyháza, amely azonban nem várta el többé, hogy minden vetélytársát száműzzék. A 18. századi és a 19. század eleji római katolikusok vagy protestáns disszidentek még mindig egy sor polgárjogi és politikai hátrányban szenvedtek; ám sokkal inkább voltak nem privilegizáltak, mint társadalmi számkivetettek. Állítják, hogy marginalitásuk valójában bizonyos mértékű pozitív előnyt jelentett számukra, mert megszilárdította önnön társadalmi identitásukat és fokozta az egy vallásúak belső összetartását. Helyzetük nyilvánvalóan nem akadályozta számszerű növekedésüket. Az a vallási hevület, amely a 18. század végén jutott tetőpontjára, jórészt az államegyházon kívül, sőt az anglikán egyház kárára játszódtott le.<sup>6</sup>

Ezért, amikor a néptömegek iskoláztatását érintő állami segítség kérdése kezdett komoly formában felvetődni, az került előtérbe, hogy kinek a vallása kapjon támogatást. Az államegyház, tehát az anglikán egyház magának követelt prioritást intézményes voltára hivatkozva. De a protestáns disszidentek, valamint a római katolikusok hevesen ellenálltak ezen igénynek. Ők ti. a még fennálló polgárjogi és politikai hátrányaik eltörléséért indítottak harcot és nem kívánták újabbakkal tetézni az addigi hátrányokat. A disszidentek a whig és a liberális pártokban leltek természetes szövetségesekre, az anglikánok a torykkal szövetkeztek. A római katolikusok arra törekedtek, hogy a két szélsőt kijátsszák a középben állóval szemben. Ennek eredménye többnyire a legnegatívabb, legrombolóbb és legkárosabb fajtából való szektás viszálykodás lett, amely patthelyzetben végződött.

A kormányok kezdetben igyekeztek kitérni a probléma elől, 1833-tól a már létező helyi felekezeti kezdeményezéseknek nyújtva pénzsegélyt. 1840-től az így támogatót iskolákat a központi kormányzat felügyelősége vizsgálatnak vetette alá. De ez csak azzal járt, hogy „azoknak adtak, amelyek már addig is rendelkeztek” állami segélyekkel, ám nem nyújtott semmit a gyerekeknek azokon a vidékeken, ahol nem tevékenykedtek energikus felekezeti aktivisták; ezeket a vidékeket az „oktatási nyomor” fészkeinek nevezhetjük. Ez a helyzet módot adott arra is, hogy két felekezeti iskola késhegyig menő küzdelmet folytasson egymással annak ellenére, hogy a helység népességszáma egyetlen iskola fenntartását indokolta volna.

A parlamenti szöcsaták négy évtizede után, Gladstone első liberális kormánya tett kísérletet a patthelyzet megszüntetésére, a problémák megoldására. Az 1870-es oktatási törvény létrehozott egy új, közvetlenül választott helyi hatóságot, az iskolabizottságot, melynek egyedüli hatásköre az oktatás ügyére korlátozódott. Ezek a bizottságok azonban nem szorították ki és nem vonták ellenőrzésük alá a fennálló felekezeti iskolákat, vagy közismert nevükön a „magániskolákat”. Kiegészítették őket, mert olyan vidékeken létesültek, ahol nem volt, vagy nem kellő számban működött felekezeti iskola, valamint ott, ahol a községi, a helyi adót fizetők többsége igényelte őket. A magániskolák számára megengedett volt, hogy felekezeti vallási nevelést nyújtsanak. A bizottsági iskolák viszont megtehették, hogy semmilyen vallási nevelést nem adnak és „felekezet nélküli” tanmenetet állítsanak össze. Ráadásul az iskolabizottságoknak, ha úgy döntöttek, módjuk volt a maguk kerületében az iskolalátogatási kötelezettség érvényesítésére. Ez a rendszer az elmérgesedett viszályok némelyikét a központi szervektől a helyhatóságokhoz irányította át. Más kérdés, hogy előnyére vált-e mindez az iskolai oktatásnak. Az egymással versengő felekezetek hevesen vitatták a háromévenkénti iskolabizottsági választásokat; a kormány részéről kiküldött felügyelők közül nemegy úgy vélte, hogy mind ezek, mind a választások közti rövid intervallumok ugyancsak előmozdították a szekta jellegű villongásokat. Az iskolátlan bizottsági kerületek magániskolái sérelmezték, hogy a bizottságok tisztességtelen előnyt élveznek, mert kikényszeríthetik az iskolába járást. 1880-ban végül a kormány eleget tett mind a magániskolák követelésének, mind saját elhatározása követelményének, miszerint kiépíti az elemi iskolák országos hálózatát: egy abban az évben alkotott oktatási törvény megkövetelte az összes iskolabizottságtól, hogy szabályrendeletet alkosson az iskolába járásról, ugyanakkor az iskolátlan bizottsági kerületekben e kényszerítő hatalommal a helyi hatóságokat ruházták fel, melyet ők maguk is szerettek volna gyakorolni. Az iskolakötelezettség érvényesítésére szolgáló befolyás birtokában vagy anélkül a bizottsági-, és a magániskolák versengtek mind a diákokért, mind az állami segélyért. Mivel a magániskolák nem lentről választott vezetői nem kaptak támogatást a helyi adókból, ez a versengés mind egyenlőtlenebb és egyre tisztátalanabb jelleget öltött. Az 1870. évi oktatási törvény és kiegészítő rendelkezései nem oldhatták meg a vallási problémákat, legfőljebb merőben új intézményi, közigazgatási, sőt politikai töltést kölcsönöztek nekik helyi szinten.<sup>7</sup>

Az 1890-es évekre az elemi iskolák állami támogatása sokkal kiterjedtebb volt, mint az 1870-es évtizedben, ugyanakkor új és növekvő egyenlőtlenségek hatották át. A struktúrák sem a meglévő, sem a keletkező új igények kielégítésére nem bizonyultak alkalmasnak. Az állami támogatás kiterjesztését szorgalmazóknak, valamint azoknak, akik igényelték, hogy az állam vegye ki a részét a középiskolák fenntartásából is, tehát a kamaszok elemi iskoláit követő képzési formáiból egya-

ránt, elsőként az oktatás helyi irányítását kellett újraszervezniük. Lord Salisbury konzervatív kormánya 1896-ban határozta el magát első törvényalkotói kísérletére; a folyamat 1902-ig azonban nem állt meg. Az 1902-es oktatási törvény eltörölte az iskolabizottságokat, megalkotta a grófsági tanácsokat és a grófsági kerületi-municipális (borough) tanácsokat, melyek az elemi-, és a középiskolák helyi irányító szerveiként működtek mindenhol. A felekezeti magániskoláktól megkövetelték, hogy alávéssék magukat némi helyi hatósági ellenőrzésnek, ennek fejében viszont anyagi támogatásban részesültek a községi költségvetésből.

E törvény előkészítése két évet igényelt. Kidolgozása és az Alsóházban történő keresztülvitele a kormány sok értékes idejébe került, ezt az időt más törvényhozói munkára is fordíthatta volna. A törvény vihart kavart a disszidentek körében, mert úgy értékelték, hogy túl bőkezűen bánik az anglikán iskolákkal. A konzervatív kormány abba a helyzetbe került, hogy a feddhetetlen és tiszteletre méltó világi és klerikus disszidentek nagy tömegei elleni bűnperekben neki jutott az elnöki szerep. Tiltakozásul ugyanis a disszidentek megtagadták a helyi adók befizetését. Csak magában Yorkshire West Riding nevű kerületében több mint hétezer ilyen bűnvádi eljárásra került sor. A parlamenti küzdelem, valamint a választóközrzetekben az ezt követő összetűzések emlékei meglehetősen sokáig kísértették Winston Churchillt, még 1942-43-ban is ellenezte az oktatás törvényi szabályozását.<sup>8</sup>

\*

Mindamellet a nevelés nem az egyetlen azok közül a nyilvánvalóan kezelhetetlen és választói szempontból a legcsekélyebb vonzerőt is nélkülöző kérdések sorából, melyekkel a 19. századi angol kormányoknak szembe kellett nézni. Más problémák, mint a szegénytörvény vagy kétségkívül magának a helyi önkormányzatnak a kérdései is, elképesztően kimerítő és tisztátalan konfliktusokat gerjesztettek. Máshol Európában és ténylegesen az angol kormány számára is Írországból, az a kíváncsi, hogy az oktatás kapjon következetes támogatást, hozzájárult az állam és az egyház kapcsolatának a normalizálásához. El kell ismerni, a 19. század nagyobb hányadában az az igény, hogy Angliában és Walesben biztosíttassék az iskoláztatás, nem foglalkoztatta különösképpen az egymást követő kormányokat. Ha valamilyen igényt mint kiemelkedőt átéreztek, a hamarjában jelentkező veszélyeket is vállalták érte. Az országon belüli oktatás nem tartozott ebbe a kategóriába egészen a 19. század legvégéig. Ez megmutatja számunkra azt a kapcsolatot vagy annak a hiányát, amit az angolok oktatás és gazdasági növekedés között észleltek.

A mind az elit-, s mind a tömegoktatásra vonatkozó grandiózus nemzeti programokat máshol Európában az motiválta, hogy felismerték a nevelésnek az állami hatalom vélt alátámasztásában, a nemzeti öntudat növelésében és a kulturális kibontakozásban betöltött szerepét. De kezdték úgy is szemlélni, mint a brit gazdasági uralom utánzásának és végső esetben a vele szembeni kihívásnak eszközét. Azok a nemzetek, amelyek másodikként, harmadikként, negyedikként vagy ötödikként igyekeztek iparosodni, abban reménykedtek, hogy gyorsabban hajthatják azt végre a munkaerő nagy tömegeinek rendszeres szocializációjával, illetve az elit technikai és szakszerű kiképzésével.<sup>9</sup> A britek számára az iskolának ilyen megközelítése teljesen újszerűnek hatott. Az egész hosszan elhúzódó egyenlőtlen folyamat, melyet mi most az iparosodás kifejezésében összegezzünk, az ő számukra nem öltött politikai célkitűzést. Az pusztán olyan valami volt, ami egyszerűen megtörtént velük, s melyet az esemény bekövetkezése után kell racionalizálni, magyarázni és

értékelné. Ráadásul ez a folyamat meglehetősen mostoha oktatási alapokon ment végbe. Ma már közhely, hogy az iparosodás folyamata, melyet egykor politikai célként tűztek ki, egészen más formát ölt, mint amilyen annak a társadalomnak a róla szóló élménye, amely elsőként éli át. Ki kívánja megismételni a cikcakkokat, a megtorpanásokat vagy a helytelen kiindulópontokat? A cél a termelés legrafináltabb módjának a lehető legrövidebb időn belüli elsajátítása, méghozzá a többi úton lévő társadalom átugrásának vagy megelőzésének a szem előtt tartásával. Innen fakad az oktatáshoz mint a nagy társadalmi tervezéshez (social engineering) fűződő komoly elvárás, legyen szó akár a 19. századi Európa társadalmairól, akár a 20. századi harmadik világról. Ám ennek felismerése, valamint a tartós gazdasági növekedésre tett hatásának a tudatosítása gyorsabban és élesebben nyilvánult meg Anglián kívül, mint az országban belül. Az angolokat önnön történelmi tapasztalatuk saját eredményességükről meggátolta a 19. század folyamán abban, hogy saját oktatási rendszerükről ilyen gyakorlati-instrumentális fogalmakban gondolkodjanak. Olyannyira szembetűnő volt hatékonyságuk oktatási tervezés (engineering) nélkül is, mi szükségük lehet akkor erre? És ha más nem, akkor az olyan oktatási programok, mint amik a birodalmi és a gyarmati ügyekkel kapcsolatban megszülettek, tovább erősítették önelégült arroganciájukat.

Be kívánom mutatni idegenkedésüket attól, hogy az oktatásra úgy tekintsenek, mint az otthoni befektetés és újjászervezés egyik fő metódusára. Szemléltető példám annak a kissé hosszúra nyúlt vitának a kicsit részletező ismertetéséből áll majd, amely a középiskoláról folyt, és amely időben megelőzte az 1902-ben megtörtént áttörést. A 19. század közepi Angliában az alapképzettségen, azaz az írni- és olvasni tudáson felüli készségek elsajátíttatására szolgáló iskolák fenntartását jótékonyági adományok vagy magánvállalkozások biztosították, vagyis magánemberek, gyakorlati papok, akik megjelentek a piacon, esetleg nővumként kft-eket (limited company) létesítő csoportok, melyek iskolát vagy iskolákat építettek. A tananyag zömmel a reneszánsz gimnázium (grammar school) tanmenetét követte, ennek középpontjában a klasszikus tárgyak és a matematika állott, és csak korlátozott mértékben kaptak benne helyet a természettudományok és a modern nyelvek. Számos adomány visszanyúlt több évszázaddal korábbra, ezért vagy nem feleltek már meg a jelen viszonyainak, vagy rosszul sáfárkodtak velük. Egy egyéni adomány módosítása bírósági eljárás keretében a felmerülő költségek miatt nem látszott ajánlatosnak, egyúttal adott közösség számára az ügy bonyolultnak is tűnt. Az 1850-es és az 1860-as éveket végigkísérte az efféle ügyekkel kapcsolatos központi kormányzati intézkedésről, valamint az azt átható általános elvekről folytatott heves, nyílt vita. Két királyi vizsgálóbizottság (Royal Commissions of Enquiry), a Clarendon- és a Taunton-bizottság tekintette át a helyzetet 1861 és 1867 között.<sup>10</sup> Ebben a vitában mind a természettudományok, mind az állami beavatkozás kérdése fölmerült; de egyiket sem vették igazán komolyan. A természettudomány kérdése az 1851. évi Nagy Kiállítást követően vert gyökeret, amikor „Természettudományi Osztállyal” egészítették ki a Kereskedelemügyi Minisztérium Művészeti Osztályát, s a kettő együttesen díjakat osztott, valamint segélyeket adott vagy ösztöndíjakat ítélt oda természettudományos munkáért a legkülönbözőbb szinteken. Ez persze jelentéktelen beavatkozás volt a piaci viszonyokba. Nagy-Britannia viszonylag szegényes bemutatkozása az 1862-es és az 1867-es párizsi világkiállításon arra indította a fellelkesülteket, hogy lobbizzanak mind a Clarendon-, mind a Taunton-bizottságoknál, majd 1868-ban Bernhard Samuelson vezetésével felállítsák a maguk vizsgálóbizottságát.

A Clarendon-, és a Tauton-jelentések egyöntetűen azt sugalmazták, hogy a középiskoláknak többet kell tenniük a természettudományok tanításáért; ugyanakkor nem fogalmaztak meg követelményeket vagy ajánlásokat, így a legtöbb iskola figyelmen kívül hagyta őket. A Samuelson-vizsgálat ajánlásait pedig teljesen ad acta tették. Azok a támogatói, akik a természettudományos és a technikai oktatást szerették volna beépíteni az 1870 után országszerte elterjedő elemi iskolák tantervébe, szembekerültek azokkal, akik „túlképzésre” panaszkodtak és igyekeztek csökkenteni az anyagi támogatást. A középiskolai oktatást érintő általános állami beavatkozás szószólója, Matthew Arnold, a költő és kritikus maga is elemi iskolai felügyelő. Ő tagadta, hogy a piac megfelelő, alkalmasint a legjobb mechanizmusa az oktatásnak. Azt írta 1863-64-ben: „Már nagyon jól tudjuk, hogy a kereslet és a kínálat elvére hagyatkozni mindannak az elvégzése során, amit el kívánunk érni az oktatás révén annyi, mintha egy megbízhatatlan emberbe vetnénk a bizalmunkat. Addig bízunk abban, hogy megfelelően ellátja az elemi iskoláztatást, ameddig nyilvánvaló nem lett erre való képtelensége. Félredobjuk tehát, és az állam segítségét kérjük mindazon biztosítékokkal, melyek együtt járnak vele, hogy a szükségesnél is jobban lásson el bennünket elemi iskolákkal. Az elemi iskolák terén ezzel olyan rendszert honosítottunk meg, amely még mindig távol áll ugyan a tökéletestől, de él és gyümölcsöző – olyan rendszert teremtünk, amely valószínűleg túléli a lerombolása érdekében tett legkitartóbb erőfeszítéseket is. A kereslet és a kínálat elvének a középiskolai oktatást illető eredménytelensége éppoly feltűnő, mint az elemi iskolák esetében. Az emberiség nagy tömegei képesek megkülönböztetni a jó vajat a rossztól, a romlott húst a frisstől, és a kereslet s kínálat törvényére is bizonynyal azért támaszkodnak, hogy az romlatlan húst és vajat biztosítson számunkra. De az emberiség nagy tömegei nem tudják igazán jól, hogy mi különbözteti meg a jó nevelést a rossztól; itt nem tudják, hogy mit is kellene követelniük, és ezért nem bízhatjuk magunkat a keresletre azt illetően, hogy megkapjuk a kellő kínálatot. Mégha tudnák is, hogy mit kell megkövetelniük, nincs meg hozzá a szükséges eszközük, hogy ellenőrizhessék, vajon valóban azt nyújtják-e nekik, amit kívántak.”

Bizonyos fokú állami segítyezésért emelt szót, valamint az ezzel együtt járó ellenőrzésért. Polémiájának háttérben az a meggyőződése rejlett, hogy az a társadalom, amely a középiskolát főleg szociális és dekórum szerepeket ellátó intézményként kezeli, a vezetés kiürülését eredményezheti.<sup>11</sup>

Arnoldot a természettudósokhoz hasonlóan figyelmen kívül hagyták. A középiskolák irányításába történő állami beavatkozás, melyre az 1860-as évek végén került sor, egy szűk körű testület, az Alapítványi Iskolák Bizottsága (Endowed Schools Commissions) megalakítására korlátozódott. Ez a szerv minden helységben megállapodott a kurátorokkal saját iskolagondnokságuk átszervezéséről. A társadalmi tervezés irányába tett egyedüli gesztus az ő részükről az volt, hogy törekedtek ösztöndíjak útján mérsékelt mobilitást biztosítani a szegény, de éles eszű fiúk számára, hogy azok felzárkózzanak az elithez. De az ami ennek igazolását szolgálta, nem a közösség, pusztán csak az egyén gazdagodását domborította ki. Frederick Temple tiszteletes, a rugby-i iskola akkor igazgatója, későbbi canterbury-i érsek, aki az 1860-as években a középiskoláról folytatott nyilvános vita befolyásolásában kulcsfigura volt, a következőket adta elő a Lordok Háza zártkörű bizottságában: „egy olyan fiú számára, aki valóban jó képességekkel rendelkezik, az a legnagyobb veszteség, ha nem tudja a képességeit kamatoztatni; számára ez valóságos depriváció. Ezért a fiúk azok, nekem legalábbis úgy tűnik, akik elsősorban

igénylik (a pénzbeli ösztöndíjakat) – azt mondhatom, hogy ami őket illeti, számukra az a legnagyobb veszteség, ha nem jutnak hozzá ilyen ösztöndíjakhoz és ugyanakkor az a legnagyobb jótétemény, amiben részesülhetnek, ha ösztöndíjat kapnak. Ők azok a fiúk, akik később képesek ezt a támogatást előnyükre váltani és felemelkedve a világban úgy találják, hogy minden egyes lépés közelebb juttatja őket ahhoz a helyhez, amely természetesen megilleti őket.”<sup>12</sup>

Amint az el is várható az ilyen túltengő individualizmustól, azoknak a helységeknek a kivételével, ahol alapítványi iskolák működtek, fennmaradt a középiskolai oktatásban a szabad piac korlátlan és ellenőrizetlen befolyása.

Több mint húsz évbe telt, hogy az Arnold és a természettudósok által hangoztatott érvek kezdtek végre teret nyerni. Az 1880-as években a technikai, valamint az általános természettudományi képzést sürgető kérés mind gyakrabban felhangzott. Végül 1889-ben egy befolyásos csoport, a *Technikai Oktatás Elősegítésének Országos Társasága* (National Association for the Promotion of Technical Education) puccsot hajtott végre, támogatást szerezvén a törvényhozástól, amely megengedte a grófsági tanácsoknak, valamint a grófsági municipális tanácsoknak, hogy ha úgy gondolják, a községi adókból befolyó jövedelmükből fordítsanak valamennyit a technikai képzés céljaira. Számos helyi hatóság lelkesen fogadta a törvényes lehetőséget.

A nagyarányú hirtelen változás, ami végül lezajlott, átfogóbban nyilvánult meg egy újabb királyi vizsgálóbizottság, az 1893 és 1895 között Lord Bryce vezette testületnek a középiskolákról adott jelentésében. Ők a társadalom vezető osztályának tagjaiként azt nézték, amit „professzionális és művelt osztály”-ként hívtak, majd így folytatták: „Minél szervezettebbé válik civilizációnk, annál parancsolóbb az igény az így kiművelt és megformált férfiakra, s minél nagyvonalúbb a neveletésük, annál szükségsebb, hogy a társadalom minden osztályából a legjobb képességűekkel és a legkiválóbbakkal töltsük fel a sorukat.”

A kiválasztás e folyamatában az ösztöndíj biztosította „létra” volt számukra a döntő mechanizmus, melyet sokkal tágabb körben és bőszesebbnek képzeltek el, mint a Temple- és a Taunton-bizottságok harminc évvel ezelőtt bármit, egyúttal olyannak, amely a közösség s nemcsak az egyén nyereségét szolgálja.<sup>13</sup>

A Bryce-jelentés volt a kiterjedt törvényhozói időszak nyitánya, melyre korábban utaltam már. Ez azt jelentette, hogy a Tudományos és Művészeti Osztályt kivették a Kereskedelemügyi Minisztérium kebeléből és egybeolvasztották a Királyi Államtanács (Privy Council) Oktatási Hivatalával, ez lett az elemi iskolák felügyeleti szerve. Végül 1900-ban létrejött az Oktatási Bizottság mint egyetlen központi irányító szerv. A folyamat az 1902. évi oktatási törvénnyel jutott tetőpontjára. A grófsági tanácsok és a grófsági municipális tanácsok, ezek az új helyi oktatási hatóságok ettől fogva kötelezve lettek arra, hogy mind a közép-, mind az elemi iskolák tekintetében, ha a helyzet megkívánta, új iskolaépületeket emeljenek. A létező alapítványi iskolák pénztámogatást mind központi, mind helyi kormányforrásból kaphattak, sőt akár a kettőtől együtt is, feltéve, ha elfogadták a külső ellenőrzést, valamint hogy e hatóságok bizonyos mértékben maguk is részt vegyenek az iskolák működtetésében.

Konzervatív kormány hajtotta végre ezt a törvénykezést. De a lendület továbbhajtotta liberális utódjaikat is. Az ösztöndíj támogatások 1907. évi felemelése jóval kiterjedtebb és bőkezűbb ösztöndíjakat biztosított már az elemi iskoláktól kezdődően. A tanárképzés alapos átszervezése is megindult. A helyi szervek, ha úgy



döntöttek, felhatalmazást nyertek arra, hogy a gyerekeket étkeztessék az iskolában. Iskolaorvosi szolgálatot szerveztek. A kormány és az egyetemek közötti kapcsolatokat kiszélesítették. Egészében, az 1895 és az első világháború kirobbanása közötti évek, ez a közel két évtized az oktatási tevékenység és a nevelés átszervezésének korábban ismeretlen időszakát hozta Angliában és Walesben.<sup>14</sup>

Hogyan lehet ezt megmagyarázni? Mindezek a fejlemények, természetesen, egybeestek a gazdasági és a birodalmi kihívás első maradéktalan felismerésével. A német és az amerikai gazdasági növekedési ütem jóval felülmúlta a britet. A dél-afrikai gyarmati kaland csúnya háborúba torkollt, búr háborúvá szélesedett, melyet – egy időben legalábbis úgy tűnt – a britek elveszthetnek. Felgyorsult végül a nemzetközi fegyverkezési verseny.

Azt a véleményt, hogy az iménti felismerések, valamint az oktatás újjászervezése között fenálló kapcsolatok nem pusztán véletlenek, alátámasztja az a nyelvhasználat is, mely oly gyakori az oktatási reform és a vele összefüggő költségek igazolásakor. A „nemzeti hatékonyság” kifejezést a politikában minden oldalon hangoztatják, néha – gyaníthatóan – teljesen cinikusan, de változatlanul eredményesen. A konzervatív vezető, Arthur Balfour, midőn 1902-ben az Alsóházban az oktatási törvénytervezet benyújtását indokolta, megjegyezte: „Akár az elmélet segítségével, akár Amerika, Németország vagy Franciaország példáival indokolva, mely országok nagy gondot fordítanak oktatási problémáikra, arra a következtetésre kell jussak, hogy a mi módszerünk a legavítottabb, a legkevésbé hatékony és a legpazarlóbb, amit a nemzeti oktatás ellátására eddig kitaláltak.”

Az iskolai étkeztetés és az iskolás gyerekek orvosi felügyeletének ügye mellett érvelve a radikális liberális parlamenti képviselő, T. J. MacNamara 1904-ben elnézést kért, ha érvelése „visszataszító szocializmusként hangzik, holott az valójában elsőrangú imperializmus.”<sup>15</sup>

\*

A nemzetközi versengés felerősödött tudata, amely gazdasági és gyarmati tekintetben egyaránt jelentkezett, végül rábírta az angolokat, hogy az otthoni iskoláztatás szervezetét, az ide történő beruházás kérdését új fényben lássák. Véleményük radikálisan eltérhetett az erre szánt erőforrások nagyságát és pontos céljait tekintve. Az első világháború utáni időszak tapasztalata az volt, hogy az oktatás a kormányzati költségek visszafogásának egyik legfőbb áldozata. De akár csökkentették a pénzügyi támogatást, akár igyekeztek megőrizni annak korábbi mértékét, egyik esetben sem állíthatta senki sem, hogy az oktatás legfőbb egyéni probléma. Struktúráját és tartalmát végeredményben úgy értékelték, mint a kormányzat érdeklődésének kitüntetett tárgyát, lett legyen az központi vagy helyi hatalom. A szektaszzerű villongások és a polgári engedetlenség ellenére Churchillt 1943-ban végül meggyőzték, hogy nagy szerepet kell szánni az oktatásnak a háború utáni rekonstrukció megtervezésében.

Fordította: Gyáni Gábor

## Jegyzetek

- 1 Angliát a dolgozatban végig Walessel együtt kell érteni. Az 1536-ban történt egyesülés után a jogi és közigazgatási rendszereket egységesítették. Jólehet Skóciával 1707-ben, Írországgal 1800-ban szintén létrejött az egyesülés, melyről törvények rendelkeztek, az utóbbiak kormányzati, közigazgatási szerkezete, beleértve az oktatást is, megőrizte különállását.
- 2 Egyáltalán nincs itt tér arra, hogy bemutassuk az egyetemekkel való kapcsolatokat. Teljesebb beszámoló olvasható erről és a skóciai helyzetről a *F. M. L. Thompson* által szerkesztett *The Cambridge Social History of Britain 1750-1950*. (Cambridge, 1990.) III. kötetének általam írt „Oktatás” című fejezetében.
- 3 *R. A. Houston*: *Scottish Literacy and the Scottish Identity*. Cambridge, 1985. különösen a 4. fejezet, *D. H. Akenson*: *The Irish Education Experiment*. London & Toronto, 1970; *F. Furet – J. Ozouf*: *Lire et Ecrire*. Paris, 1977; *A. Prost*: *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris, 1968; *James Van Horn Melton*: *Absolutism and the Eighteenth Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge, 1988; *Eric Stokes*: *The English Utilitarians and India*, Oxford, 1959. különösen az 1. fejezet.
- 4 *M. G. Jones*: *The Charity School Movement. A Study of Eighteenth Century Puritanism in Action*. Cambridge, 1938; *T. W. Laqueur*: *Religion and Respectability. Sunday Schools and Working Class Culture 1780-1850*. New Haven, 1976; *Margaret Spufford*: *First steps in literacy: the reading and writing experience of the humblest seventeenth century spiritual autobiographers*. – *Social History* (4) 1979; *David Vincent*: *Literacy and Popular Culture: England 1750-1914*. Cambridge, 1989, különösen az 1-4. fejezetek; *Phil Gardner*: *The Lost Elementary Schools of Victorian England*. London, 1984. Az idézett számadatok forrása helye *Roger Schofield*: *Dimensions of illiteracy in England 1750-1850*. – *Explorations in Economic History* 10 (1973). Az európai összehasonlításokhoz ld. *H. J. Graff* (szerk.): *Literacy and Social Development in the West*. Cambridge, 1981, (amely újra közli Spufford és Schofield máshol és korábban már publikált tanulmányait); Skóciára ld. *R. D. Anderson*: *Education and the state in nineteenth-century Scotland*. – *Economic History Review*, 2. sor. 36 (1983).
- 5 Idézi *E. T. Stokes*: *Bureaucracy and ideology: Britain and India in the nineteenth century*. *Transactions of the Royal Historical Society*, 5. sor. 1980, 140.
- 6 A fejezeteknek az egész korszakban megfigyelhető roppant változatosságához és viszonylagos erejükhöz ld. *A. D. Gilbert*: *Religion and Society in Industrial England*. London, 1976. és *James Obelkovich*: *Religion, a Thompson által szerkesztett Cambridge Social History of Britain* 3. kötetében. A vallásos hitnek és kötődésnek egy sor kérdésben, nemcsak az oktatásra kifejtett tartós hatására, a politikai meggyőződések és döntések befolyásolásában játszott szerepére ld. *Richard Brent*: *Liberal Anglican Politics: Whiggery, Religion and Reform 1830-41*. Cambridge, 1990. és *J. P. Parry*: *Democracy and Religion. Gladstone and the Liberal Party 1867-1875*. Cambridge, 1986.
- 7 *Gillian Sutherland*: *Policy-Making in Elementary Education 1870-1895*. Oxford, 1973.
- 8 *J. R. Fairhurst*: *Some Aspects of the Relationship between Education, Politics and Religion 1895-1906*. publikálatlan doktori értekezés, Oxford, 1974; Hálásan megköszönöm Dr. Fairhurstnek, hogy használhattam értekezését. *P. H. J. H. Gosden*: *Education in the Second World War*. London, 1976. különösen 269-270.
- 9 *Fritz Ringer*: *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington – London 1979; *Robert Fox – George Weiss* (szerk.): *The Organization of Science and Technology in France 1803-1914*. Paris – Cambridge, 1980; *James C. Albisetti*: *Secondary School Reform in Imperial Germany*. Princeton, 1983. Az elvárások némelyikének kritikus vizsgálatához ld. *Harvey J. Graff*: *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City*. New York, 1979. 195-233, újra kiadva *Literacy and Social Development*. szerk.: Graff; *Gabriel Tortella*, szerk.: *Education and Economic Development since the Industrial Revolution*. Valencia, 1990.
- 10 A középiskolai oktatás biztosításáról szóló teljesebb beszámolóra ld. *John Roach*: *A History of Secondary Education in England 1800-1870*, London, 1986 és *Uß*: *Secondary Education in England 1870-1902*. London, 1991; továbbá az én tanulmányom, *Secondary Education. The education of the middle classes*. In: *Government and Society in Nineteenth-Century Britain: Commentaries on British Parliamentary Papers: Education*. szerk.: *G. Sutherland*, Shannon, 1977. A természettudományos képzésért indított kampányról ld. *Roy MacLeod*: *Scientific and technical education*. In: *Government*

- and Society. szerk.: *G. Sutherland – Michael Sanderson*. Education, Economic Change and Society in England 1780-1870. Basingstoke, 1983. különösen a 2. fejezet; és *Penny Summerfield – Eric J. Evans* (szerk.): Technical Education and the State since 1850. Manchester, 1990.
- 11 A French Eton or Middle Class Education and the State. első megjelenése MacMillan's Magazine 1863 – 4, újra kiadva In: The Complete Prose Works of Matthew Arnold. szerk.: *R. H. Super*. Ann Arbor, 1962. II. köt. az idézet közvetlenül a 263. oldalról. Ld. még Matthew Arnold on Education. szerk.: *G. Sutherland*, Harmondsworth, 1973.
  - 12 Report of the Select Committee on the Public Schools Bill, HL 1865 (481) X, 144. q. 864. bekezdés
  - 13 Report of the Royal Commission on Secondary Education (Bryce), P. P. 1895 XLIII. 138.
  - 14 Ennek a kérdésnek az egyéni vetületét már feltárták hosszabb időtávú részkérdésekre vonatkozó tanulmányok, pl. *G. Sutherland: Ability, Merit and Measurement. Mental Testing and English Education 1880-1940*. Oxford, 1984. Még senki nem tekintette át e két évtized oktatási tevékenységének teljes spektrumát és ezért alábecsülik annak jelentőségét.
  - 15 Balfour, idézi *G. R. Searle: The Quest for National Efficiency*. Oxford, 1971. 213; MacNamarát idézi *B. B. Gilbert: The Evolution of National Insurance in Great Britain. The Origins of the Welfare State*. London, 1966. 124; A gazdaságról ld. *Roderick Floud – Donald McCloskey* (szerk.): The Economic History of Britain since 1700. Cambridge, 1981. II. köt. 1860-tól az 1970-es évekig. A liberálisoknak az államot ebben a periódusban átértékelő nézeteiről ld. *Peter Clarke: Liberals and Social Democrats*. Cambridge, 1978.