



JOACHIM VON PUTTKAMER

Iskoláztatás, vallás és birodalmi integráció

Oktatásügy a Habsburg Monarchiában és a cári Oroszországban

A nevelés és az iskoláztatás a történeti kutatások bevett témáinak számítanak.¹ Sok információval rendelkezünk a 19. századi kelet-európai iskoláztatás intézményi fejlődéséről, a nyugat-európai modellek adaptálásáról a Habsburg Monarchia és Oroszország speciális körülményeinek megfelelően, valamint az oktatásnak a társadalmi és nemzeti emancipációra gyakorolt hatásáról.² Az 1760-as évektől a 19. században végig a hatékony oktatási rendszerek létesítése a társadalom és az állam modernizációjának központi elemét képezte.

Ennek megfelelően az oktatás a birodalmak összehasonlításának nyilvánvaló fontosságú kutatási területe.

Az alap-, közép- és felsőfokú oktatás biztosítása központi jelentőséggel bírt a közigazgatás, a helyi infrastruktúra fejlesztése és a nyilvános szféra térbeli elrendezése szempontjából. A régi iskolaépületek még ma is tükrözik a birodalmi államiság politikai igényeit és annak ígéretét, hogy az oktatás a birodalom legtávolabbi sarkába is eljut. Az iskolák továbbították a birodalom politikai egységének eszméjét s a társadalmi fejlődés és integráció reményét. Az iskoláztatás fejlődése azonban felvetette azt a kérdést, hogy miként lehet megbirkózni a kulturális, felekezeti és nyelvi különbségekkel, az eltérő történeti és politikai tradíciókkal. Amint látni fogjuk, a kulturális különbségeket nem feltétlenül kellett legyőzni a birodalmi integráció folyamatában. A vallási és felekezeti hagyományok sokkal inkább modellt kínáltak arra, hogy a nacionalizmus korában és az ipari modernizáció fellendülése időszakában hogyan lehet kezelni a nemzetiségi pluralizmust.

Ebből a szempontból az iskoláztatás története megkérdőjelezi a birodalmak összehasonlító vizsgálatára vonatkozó számos előfeltételezést. Első pillantásra úgy tűnik, az eredmények megerősítik a „fentről jövő reformok” bevett koncepcióját, oly reformokét, melyek célja a politikai stabilitás és a kulturális homogenitás megteremtése az etnikai csoportok ellenében, amelyek viszont erre az állampolgári önszerveződés új formáinak kialakításával válaszoltak. Az oktatás és az iskoláztatás fejlődése azonban nem írható le a kihívás és az arra adott válasz terminusaival. Ahogy látni fogjuk, az állam és a helyi társadalom viszonyát

¹ A tanulmány eredeti címe és megjelenési helye: *Schooling, Religion and the Integration of Empire – Education in the Habsburg Monarchy and in Tsarist Russia*. In: Leonhard, Jörn – von Hirschhausen, Ulrike (eds.): *Comparing Empires. Encounters and Transfers in the Long Nineteenth Century*. Göttingen, 2010, 359–372.

² Engelbrecht, Helmut: *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. Bd. 3.: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien, 1984., Bd. 4.: *Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*. Wien, 1986.; Nolte, H.-H. – Schramm, Gottfried: *Die Schulen und Hochschulen*. In: Schramm, Gottfried (Hrsg.): *Handbuch der Geschichte Russlands*. Bd. 3: 1856–1945. Von den autokratischen Reformen zum Sowjetstaat. Stuttgart, 1992. 1578–1661.

sokkal inkább a kooperáció, mintsem a konfliktus alakította. Végül is az iskoláztatás fejlődése azt az alapkérdést veti fel, hogy a birodalmak jártak-e előnyökkel ebből a szempontból a nemzetállamokhoz viszonyítva. Amennyiben a birodalmak összehasonlítása során a történeti tapasztalatokat és az alternatív lehetőségeket összevetjük a nemzetállam ismert formájával, az oktatás története jó vizsgálati területnek bizonyul.

Ezért a következő elemzésnek nemcsak az a célja, hogy tisztázza a hasonlóságokat és a különbségeket az oktatás és az iskoláztatás történetét illetően a Habsburg Monarchiában és a cári Oroszországban, hanem az is, hogy megvitasson a birodalmak összehasonlításából levonható néhány alapvető következtetést.³ A tisztánlátás kedvéért az alap- és középfokú oktatásra koncentrálnunk, az egyetemeket kihagyjuk elemzésünkéből. E hiányt ellensúlyozza az a tény, hogy Magyarország speciális eset a Habsburg Monarchián belül, s nem csupán oktatási ügyekben. Magyarország ugyanis a vizsgált időszakban majdnem minden szempontból nemzetállammá vált egy nagyobb birodalmi struktúrán belül, így esete veti fel a legélesebben azt a problémát, hogy miként értékeljük a birodalmak teljesítményét a nemzetállamokkal összevetve.

A Habsburg Monarchia

A Habsburg Monarchián belül a német örökös tartományokban az oktatás és az iskoláztatás fejlődésének mozgatórugójaként az 1774-es általános iskolai rendtartásra (*Allgemeine Schulordnung*) tekinthetünk.⁴ Az iskolai reform ezen alapidokumentuma azt a radikális igényt fejezte ki, hogy az oktatásügy nem annyira felekezeti kérdés, hanem „politikum”, így kormányzati szabályozás tárgya.⁵ Az általános iskolai rendtartás bevezette az elemi (*Trivialschule*), a polgári (*Hauptschule*) és az úgynevezett mintaiskolákból (*Normalschule*) álló átfogó és egységes, három lépcsős rendszert. Ez utóbbiakat arra tervezték, hogy modelliskolaként és a tanárképzés intézményeként működjenek. A tanítás során egy általános tantervet kellett követni, mely azon a morális megfontoláson nyugodott, hogy a császár számára hasznos és hazafias alattvalókat képezzenek, másrészt tankönyvekről gondoskodtak, és fontos lépést tettek a tankötelezettség érvényesítése felé is. A felvilágosodás általános nevelési eszméire alapozva és kihasználva a Jezsuiták Társaságának feloszlata nyomán kínálkozó lehetőséget, a Habsburg Monarchia élen járt az átfogó közoktatás bevezetésében Európában. Hasonló, de elméletileg kevésbé megalapozott módon kezdett neki a Habsburg Monarchia a középfokú oktatás reformjának is a jőzön ész és a „jó rendszer” irányvonalait követve.⁶

³ A történeti összehasonlítás módszeréről lásd: Haupt, Heinz-Gerhard – Kocka, Jürgen: *Historischer Vergleich. Methoden, Aufgaben, Probleme. Eine Einleitung*. In: Haupt, Heinz-Gerhard – Kocka, Jürgen (Hrsg.): *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse internationaler vergleichender Geschichtsschreibung*. Frankfurt am Main–New York, 1996. 9–45.

⁴ Engelbrecht: *Geschichte*, III. 102–117. 491–501. Rövid összegzését lásd: Scott, Hamish M.: *Reform in the Habsburg Monarchy, 1740–1790*. In: Scott, Hamish M. (ed.): *Enlightened Absolutism. Reform and Reformers in Later Eighteenth-Century Europe*. Basingstoke, 1990. 145–188., 172–177.

⁵ Engelbrecht: *Geschichte*, III. 490.

⁶ Grimm, Gerald: *Die Schulreform Maria Theresias 1747–1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordensschulwesen, thesianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*. Frankfurt am Main, 1987.; Engelbrecht: *Geschichte*, III. 146–170.

Az oktatás birodalmi integrációra gyakorolt hatásait ellentmondásosnak tekinthetjük.⁷ A törekvés arra, hogy kiépítsenek egy széles körű és egységesített oktatási rendszert minden koronaországban, melyek roppant eltérő tradíciókkal rendelkeztek, igen erőteljesnek és eredményesnek bizonyult.⁸ Az oktatás a reformmodellek területévé vált, s aki a strukturált államiság és infrastruktúra elemeit keresi a Habsburg Monarchiában a 18. század végén, az biztosan rábukkan az iskolarendszerre. Az új iskolák a hivatali elit képzésének fontos tényezőivé váltak, még akkor is, ha II. József elképzelését, hogy az iskolákat arra használják, hogy a német nyelv oktatását bevezessék közös és egységes hivatali nyelvként birodalom szerte, nem koronázta siker. Mária Terézia oktatási reformjai mégis inkább a különbségek megszilárdításához vezettek, különösképpen a nyelvhasználat területén. Lökést adtak a nemzeti nyelvek, mint például a cseh, rutén (ukrán) és szlovén kodifikálásának, ráadásul éppen a vezető oktatási reformerek – mint például Csehországban Ferdinand Kindermann – voltak azok, akik kiálltak a helyi nyelveken írott tankönyvek szükségessége mellett.⁹ Mária Terézia és II. József oktatási reformjai, melyek célja a birodalmi elit létrehozása volt az oktatás eszközével, a 19. századi nemzetiségi mozgalmak létrejöttéhez is előkészítették a talajt.¹⁰

Hasonló fejlődést figyelhetünk meg két generációval később, amikor az 1849-ben kiadott *Organisationsentwurf* a középfokú oktatás Európában úttörőnek számító rendszerét építette ki.¹¹ Az oktatási reform ismét arra az elképzelésre épült, hogy a birodalmi elitet a modern oktatás egységes rendszerének eszközeivel megerősítsék, s ezt ismét csak aláaknázták a nemzeti elitiek formálódásának hatása.¹² A népiskolai törvény (*Reichsvolksschulgesetz*), mely 1869-ben már alkotmányos oltalom alatt született, Ausztriában az elemi oktatás biztosításának felelősségét teljes egészében a helyi önkormányzatok intézményeire ruházta át. Így teljessé tette a szekuláris, államilag finanszírozott oktatás modern rendszerének kiépítését, ami még 1774-ben kezdődött el.¹³

⁷ Melton, James van Horn: *Absolutism and the Eighteenth Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge, 1988.; Eder, Ulrike: „Auf die mehrere Ausbreitung der deutschen Sprache soll fürgedacht werden“. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II.* Innsbruck–Wien–Bozen, 2006.

⁸ Lambrecht, Karen: *Tabelle und Toleranz. Johann Ignaz von Felbigers Reform der Volksschulbildung*. In: Scheutz, Martin – Schmale, Wolfgang – Štefanová, Dana (Hrsg.): *Orte des Wissens*. Bochum, 2004. 153–167.

⁹ Teich, Mikuláš: *Vom Dunkel ins Licht. Die Aufklärung in Böhmen*. In: Matis, Herbert (Hrsg.): *Von der Glückseligkeit des Staates. Staat, Wirtschaft und Gesellschaft in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus*. Berlin, 1981. 485–522.; Röskau-Rydel, Isabel: *Kultur an der Peripherie des Habsburgerreiches. Die Geschichte des Bildungswesens und der kulturellen Einrichtungen in Lemberg von 1772 bis 1848*. Wiesbaden, 1993.; Schmale, Wolfgang – Dodde, Nan L. (Hrsg.): *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*. Bochum, 1991.

¹⁰ Wandruszka, Adam – Urbanitsch, Peter (Hrsg.): *Die Habsburgermonarchie 1848–1918*. Bd. 3: *Die Völker des Reiches*. Wien, 1980.

¹¹ *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*. Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts. Wien, 1849.; Engelbrecht: *Geschichte*, IV. 147–156., 525–531.; Wozniak, Peter: *Count Leo Thun: A Conservative Savior of Educational Reform in the Decade of Neoabsolutism*. *Austrian History Yearbook*, vol. 26. (1995) 61–82.

¹² Cohen, Gary B.: *Education and Middle-Class Society in Imperial Austria, 1848–1918*. West Lafayette, 1996.; Frommelt, Klaus: *Die Sprachenfrage im österreichischen Unterrichtswesen 1848–1859*. Graz – Cologne, 1963.; Deák Ágnes: „Nemzeti egyenjogúsítás“. *Kormányzati nemzetiségpolitika Magyarországon 1849–1860*. Budapest, 2000.

¹³ Engelbrecht: *Geschichte*, IV. 111–116.

A kísérlet, hogy a magyar korona országait is beillessék ebbe a kiépülő struktúrába, olyan eredményekkel járt, melyek sokat elárulnak a birodalmi kormányzat működésének sűrűlódásairól. Ausztriával, Csehországgal vagy Galíciával ellentétben a Magyar Királyságban két jól kiépült protestáns egyház – az evangélikus és a református –, továbbá a szerb ortodox egyház működött. Mindhárom egyház autonómiája hosszú tradíciókra tekintett vissza, s ezek szilárdan beépültek a magyar jogi rendszerbe. Ezek az autonómiák önkormányzatot foglaltak magukban az oktatási ügyek tekintetében, ezért a magyar Ratio Educationis, melyet rendeletként adott ki Mária Terézia ausztriai mintára 1777-ben, csak a katolikus iskolákra vonatkozhatott, mivel csak ezek tartoztak a kormányzat közvetlen hatáskörébe. A protestáns és az ortodox egyházak mégis kihívásként észlelték e kormányzati beavatkozást, s maguk is oktatási reformokba kezdtek.¹⁴

Az állami törvényhozó hatalom által szabályozott egységes oktatási rendszer eszméjét tehát Magyarországon felekezeti autonómiák korlátozták. Ez a helyzet magyarázza a jelzett különbségeket az iskoláztatás fejlődésében a Habsburg Monarchia ausztriai és magyarországi területei között. Magyarországon mind az alap-, mind pedig a középfokú oktatást már az 1770-es évektől teljesen eltérő irányvonalak mentén kellett megszervezni, mint Ausztriában, mivel Magyarországon az egyházat mint az iskolák alapvető intézményi fenntartóját a kormány nem tudta kiszorítani. Magyarországon ehelyett egyrészt a katolikus állami iskolák, másrészt az autonóm protestáns, ortodox s később zsidó iskolák együttélésének különböző változatai alakultak ki.¹⁵ A neoabszolutista kormányzat utolsó kísérlete arra, hogy egységesítse a Monarchia oktatási struktúráját, legfeljebb átmeneti sikert hozott. A fentebb említett *Organisationsentwurf* szabályozta a magyarországi középfokú oktatást is, de az eredmények itt még inkább ellentmondásosak voltak, mint Ausztriában, mivel itt tudatosan támogatták a román és a szlovák iskolákat, hogy ellensúlyozzák a magyar elit domináns pozícióját, s ez a politika további ösztönzést jelentett a nemzetiségi mozgalmak számára.

Az 1867-es osztrák–magyar kiegyezés végül olyan fejlődést szentesített, amely már csaknem egy évszázaddal korábban megindult. Az 1868-ban elfogadott magyar népiskolai törvény az iskolákat az egyházak fennhatósága alatt hagyta, egyértelmű előnyben részesítve az egyházakat az iskoláztatás alapvető intézményeiként az állammal szemben. A kormányzati hatalom általános kérdéseket (az iskolakötelezettség garanciái, az egységes tantervek alapvető irányvonalai, a tanárok szakképzése és az iskolaépületekkel szemben támasztott követelmények) szabályozó törvények meghozatalára korlátozódott.¹⁶ A középfokú oktatás hasonlóképpen a felekezetek mentén strukturálódott.

A politikai elképzelés, mely e törvénykezés mögött meghúzódott, Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter nevéhez fűződött, aki azt remélte, a felekezeti autonómiát fel

¹⁴ *Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas.* Wien, 1777.; Csáky, Moritz: *Von der Ratio educationis zur educatio nationalis. Die ungarische Bildungspolitik zur Zeit der Spätaufklärung und des Frühliberalismus.* In: Klingenstein, Grete – Lutz, Heinrich – Stourzh, Gerald (Hrsg.): *Bildung, Politik, Gesellschaft. Studien zur Geschichte des europäischen Bildungswesens vom 16. bis zum 20. Jahrhundert.* Wien, 1978. 205–238.; Komlósi, Sándor: *Schule und Erziehung in Ungarn (1750–1825). Zwischen Systemerhalt und Modernisierung.* In: Schmale – Dodde: *Revolution des Wissens?* 255–293.; Kosáry, Domokos: *Die ungarische Unterrichtsreform von 1777.* In: Drabek, Anna – Plaschka, Richard G. – Wandruszka, Adam (Hrsg.): *Ungarn und Österreich unter Maria Theresia und Joseph II. Neue Aspekte im Verhältnis beider Länder.* Wien, 1980. 91–100.

¹⁵ Puttkamer, Joachim von: *Schulalltag und nationale Integration in Ungarn. Slowaken, Rumänen und Siebenbürger Sachsen in der Auseinandersetzung mit der ungarischen Staatsidee 1867–1914.* München, 2003.

¹⁶ 1868. évi 38. tc.; Puttkamer: *Schulalltag, 70–74.*

lehet használni arra, hogy megoldást találjanak a sürgető nemzetiségi kérdésre. Nem a helyi önkormányzati hatóságok, hanem az illetékes egyházak döntöttek az iskolák oktatási nyelvéről. Eötvös számára, aki mélyrehatóan elgondolkodott a modern nacionalizmus alapjairól, ez megfelelő megoldásnak tűnt a nemzetiségi tekintetben vegyes lakosságú területeken tapasztalható heves nyelvhasználati konfliktusokra.¹⁷ Annak ígéretét hordozta magában, hogy az oktatási nyelvről való döntés, mely a megelőző évtizedekben erőteljesen átpolitizált kérdéssé vált, a politikai szférából kiutasíthatóvá válik, és felekezeti kérdéssé, közönséges kulturális ügyé alakulhat át. Egy ilyen megközelítés gyakorlati megoldások sokféleségét tette lehetővé a helyi szükségletek és feltételek függvényében. Ez a remény nem volt megalapozatlan. Erdélyben a népoktatási törvény előkészítette a talajt három megsziárdult iskoláztatási rendszer fejlődéséhez, melyek versenyeztek a magyar, román és német tanulókért. Felső-Magyarország szlovák túlsúlyú területein ellenben mind a protestáns, mind pedig a katolikus egyházak többsége a magyar nyelvű oktatás mellett tört lándzsát. Ez a döntés nem csupán az illető egyházakon belüli erőviszonyokat és a konfliktusok irányvonalait jelezte, hanem fényt vetett a szlovák és a rutén nemzetiségi mozgalmak intézményi és politikai gyengeségére is.¹⁸

A heves politikai konfliktusok az oktatás nyelve körül a nemzetiségileg vegyes lakosságú területeken, melyek olyannyira tipikussá váltak Csehországban és az osztrák–német–szlovén határvidéken a Habsburg Monarchia utolsó évtizedeiben, így nagymértékben elkerülhetők lettek volna Magyarországon. Inkább a magyar nyelv kötelező tantárgyként való bevezetése a népiskolai tantervekbe volt az, ami kiélezte a nemzetiségi konfliktust. Ez a törvény 1879-ben született a nemzetiségi képviselők heves támadásai ellenére, akik ezt a nemzetiségi elnyomás brutális törvényeként értelmezték.¹⁹ A nemzetiségi asszimiláció eszméje, mely meghúzódott ezen támadások mögött, valóban nem volt idegen a törvény néhány szerzőjétől. A józanabb támogatók inkább azt vallották, hogy e törvény lehetővé teszi a kommunikációt az állampolgárok között, megnyitja a magyarok által dominált elitbe vezető társadalmi mobilitás csatornáit, és megakadályozza nem magyar oktatási környezetek kialakulását. E pragmatikus megközelítéshez társultak további tendenciák, melyek a nemzetiségi pluralizmust pusztán nyelvi jelenségként értelmezték, mindenféle kulturális vonások nélkül, nem is szólva a politikai dimenziókról.

A Habsburg Monarchián belül az a kezdeményezés, hogy strukturált, államilag ellenőrzött oktatási rendszert hozzanak létre, végül roppant eltérő fejlődést eredményezett. Fontos megjegyeznünk, hogy e széttartó folyamat gyökereit nem elsősorban a nemzetiségi pluralizmus különböző megközelítéseiben kell keresnünk, hanem a Habsburg Monarchia két részének felekezeti és vallási szerkezetének különbségeiben. Csak az 1867-es kiegyezést követően használták fel eredményesen e különbségeket arra, hogy eltérő megoldásokat alkalmazzanak a nemzetiségek integrációjára. Így érvelhetünk amellet, hogy a Habsburg Monarchia igencsak rugalmasnak bizonyult a történetileg más és más utat bejárt különböző területein egymástól eltérő oktatási rendszerek kifejlesztésében és fenntartásában.

Mégis megfigyelhetünk egy közös vonást: a 19. század folyamán az iskoláztatás, különösképpen az alapfokú oktatás a Monarchia egész területén nagyjelentőségű, nyilvános témává vált, ami mobilizálta a társadalmi elkötelezettséget. Az ausztriai nemzetiségi mozgalmak felfedezték az állampolgári önszerveződések előnyeit mint eszközt, hogy előkészít-

¹⁷ Eötvös József: *Die Nationalitätenfrage*. Pest, 1865.

¹⁸ Puttkamer: *Schulalltag*, 138–170.

¹⁹ Gottas, Friedrich: *Ungarn im Zeitalter des Hochliberalismus. Studien zur Tisza-Ära (1875–1890)*. Wien, 1976. 186–205.; Puttkamer: *Schulalltag*, 195–240.

sék a kisebbségi iskolák megalapítását, és hogy kikényszerítsék azok áthelyezését a helyi hatóságok jogkörébe. A polgári jogegyenlőségről szóló törvény 19. paragrafusa szerint a közoktatásban lehetőséget kellett teremteni az anyanyelven folyó iskoláztatásra.²⁰ Ezt a nemzetiségi csoportok úgy értelmezték, hogy a helyi önkormányzatoknak mindenhol létre kell hozni és finanszírozni a kisebbségi iskolákat, amennyiben az előző öt évben átlagosan negyven vagy annál több gyermeket számoltak össze az adott nemzetiségi csoport tagjai közül. Ezt az intézkedést csakhamar kiaknázták a nemzetiségi iskolai egyletek, melyek újonnan alapított német, cseh vagy szlovén magániskolákat működtettek addig, amíg e törvényi feltételek nem teljesültek.²¹ Így a nemzetiségi iskolák ügye a nemzeti presztízs igen vitatott tárgyává vált. Ahogy Miroslav Hroch is rámutatott, az oktatás a nemzeti propaganda terjesztésének nagyjelentőségű csatornájává lett a paraszti népesség körében, és fontos szerepet játszott az értelmiségi elit formálódásában.²² Ebből a szempontból a galíciai rutén mozgalom esete speciális.²³ Itt az állam úgy reagált, hogy megpróbálta beolvasztani a nemzetiségi narratívákat az uralkodó által megtestesített birodalmi egység eszméjébe.²⁴ Egy ilyen megoldási mód korlátai azonban nyilvánvalók voltak.

Magyarországon, ahol nagyrészt átengedték az iskolák működtetésével járó felelősséget az egyházaknak, a világi személyek szerepét is az egyháziakéhoz hasonlóan meg kellett erősíteni, hogy a helyi társadalmat fogékonyabbá tegyék az oktatás szükségletei iránt. Az egyházi autonómiát, melynek mintájául a protestáns felekezetek szolgáltak, kiterjesztették az ortodox egyházra és a zsidó egyházközösségekre is. Még arra is kísérletet tettek, hogy a katolikus egyházon belül is megteremtsék a világiak autonómiájának egyes elemeit oktatási ügyekben, de ezt csak Erdélyben sikerült megvalósítani.²⁵ Az állam csak ott lépett közbe, ahol az egyházak sikertelenek maradtak, s nem tudtak olyan oktatást nyújtani, ami megfelelt a törvényben lefektetett általános követelményeknek. Olyan jogi kereteket teremtettek tehát, melyek támogatták az oktatásügyben a különböző helyi kezdeményezéseket. Ausztriához hasonlóan e tevékenységet a különböző nemzetiségi egyletek szervezték, s az a nemzeti politika formáját öltötte magára. Miközben a helyi magyar elitek jutalmat ajánlottak fel azoknak a növendékeknek, akik fogékonyak bizonyultak a magyar nyelvű oktatás iránt, üdvözölték a magyar nemzeti költemények szavalását, a szlovák és a román nemzetiségi

²⁰ *Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867*, Regierungsblatt, Nr. 142. közli: Bernatzik, Edmund (Hrsg.): *Die österreichischen Verfassungsgesetze*. Wien, 1906. 366–371.; Stourzh, Gerald: *Die Gleichberechtigung der Nationalitäten in der Verfassung und Verwaltung Österreichs 1848–1918*. Wien, 1985.

²¹ Burger, Hannelore: *Sprachenrecht und Sprachengerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867–1918*. Wien, 1995. 85–130.

²² Hroch, Miroslav: *Social Preconditions of National Revival in Europe. A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*. Cambridge, 1985.

²³ Pacholkiv, Svjatoslav: *Emanzipation durch Bildung. Entwicklung und gesellschaftliche Rolle der ukrainischen Intelligenz im habsburgischen Galizien (1890–1914)*. Wien, 2002.; Sirka, Ann: *The Nationality Question in Austrian Education. The Case of the Ukrainians in Galicia 1867–1914*. Frankfurt am Main – Bern, 1980.

²⁴ Bruckmüller, Ernst: *Patriotic and National Myths. National Consciousness and Elementary Education in Imperial Austria*. In: Cole, Laurence – Unowsky, Daniel L. (eds.): *The Limits of Loyalty. Imperial Symbolism, Popular Allegiances, and State Patriotism in the Late Habsburg Monarchy*. New York – Oxford, 2007. 11–35.

²⁵ Schwicker, Johann Heinrich: *Die Katholiken-Autonomie in Ungarn. Wesen, Geschichte und Aufgabe derselben*. Pest, 1870.; Puttkamer: *Schulalltag*, 89–96.

mozgalmak pénzalapot gyűjtöttek, hogy támogathassák és kiterjeszthessék saját iskoláikat.²⁶

A kormányzat birodalom-szerte erősítette a helyi kezdeményezéseket, melyek nemso-kára túlléptek az állam és a társadalom oktatást szolgáló együttműködésének eszméjén. Ezek az iskolákat a társadalmi felemelkedést segítő intézményekből a nemzetiségi egyenjogúság és emancipáció eszközeivé formálták. Így az oktatás a nemzeti presztízs tárgyává vált, a nemzetiségi kérdés központ elemévé lett a Habsburg Monarchiában, s jelentősen hozzájárult a birodalom széthúzó erőihez. Ezért mind Ausztriában, mind pedig Magyarországon nehéz olyan helyzetről beszélni, ahol a civil társadalom kezdeményezései a birodalmi kormányzat által támogatott centralizáció és integráció alternatívájaként értelmezhető. Ellenkezőleg, akaratok ellenére mind az ausztriai, mind pedig a magyar kormányok olyan intézményi keretet teremtettek, melyben a helyi elitek konfliktusai nemzeti törésvonalak mentén keletkeztek.

A cári Oroszország

II. Katalin a cári Oroszországban tudatosan felhasználta az ausztriai tapasztalatokat oktatáspolitikájában. Theodor Jankovićot fogadta szolgálatába, egy szerb származású, kiemelkedő ausztriai reformert, aki gazdag tapasztalatokat hasznosíthatott a közoktatás rendszerének kialakítása során görög-keleti felekezeti környezetben. Irányítása alatt a cári Oroszország megtette az első lépéseket az alapfokú oktatás szisztematikusan strukturált rendszer felé.²⁷ Katalin utódai mégis súlyosan elhanyagolták az elemi iskoláztatás további fejlesztését, s inkább a közép- és felsőfokú oktatásra koncentráltak. I. Sándor és I. Miklós uralkodása alatt a gimnáziumok és egyetemek hálózatának kiépítése képezte a fő napirendi pontot az oktatásügyben.²⁸ Jan Kusber újabban rámutatott arra, hogy egy igen modern oktatási rendszer kiépítése milyen belső feszültségeket eredményez elmaradott társadalmi körülmények között.²⁹

Az alapfokú oktatás területén a fejlesztések csak a 19. század második felében valósultak meg. Hosszú vitákat követően a Népművelési Minisztérium (*Ministerstvo Narodnogo Prosveshchenija*) tudatosan tartózkodott attól, hogy az iskolakötelezettségről rendeletet adjon ki. A népoktatásról szóló statútum, melyet végül 1864-ben bocsátottak ki, általános adminisztratív szabályozásokra korlátozódott, valamint lefektette a tanfelügyeleti rendszer alapjait.³⁰ Mégis e körülmények között önmegtartóztatás figyelembe vette azt a tényt, hogy az állam egyértelműen nem rendelkezett azokkal a szükséges erőforrásokkal, melyekkel meg-

²⁶ Puttkamer: *Schulalltag*, 195–209.

²⁷ Polz, Peter: *Theodor Jankovic und die Schulreform in Rußland*. In: Lesky, Erna – Kostić, Strahinja K. – Matl, Josef – Rauch, Georg von (Hrsg.): *Die Aufklärung in Ost- und Südosteuropa*. Aufsätze, Vorträge, Dokumentationen. Cologne – Wien, 1972. 119–174.; Smagina, Galina I.: *Die Schulreform Katharinas II.: Idee und Realisierung*. In: Scharf, Claus (Hrsg.): *Katharina II., Rußland und Europa*. Beiträge zur internationalen Forschung. Mainz, 2001. 479–503.

²⁸ Flynn, James T.: *The University Reform of Tsar Alexander I, 1802–1835*. Washington D. C., 1988.; Whittaker, Cynthia H.: *The Origins of Modern Russian Education. An Intellectual Biography of Count Sergei Uvarov 1796–1855*. Dekalb, 1984.; Maurer, Trude: *Hochschullehrer im Zarenreich. Ein Beitrag zur russischen Bildungs- und Sozialgeschichte*. Cologne–Weimar–Wien, 1998.

²⁹ Kusber, Jan: *Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung. Stuttgart, 2004.

³⁰ Krumbholz, Joachim: *Die Elementarbildung in Russland bis zum Jahre 1864*. Wiesbaden, 1982. 266–274.

valósíthatta volna az iskolakötelezettséget, ehelyett inkább a helyi intézményekre kellett támaszkodnia, és nem gyakorolni túlságosan erős kényszert a nagy változatosságot mutató helyi kezdeményezésekkel szemben. A közvélemény kritikája azonban magasra hágott. A politika minden más területénél jobban számított a cári kormányzat oktatási ügyekben a civil társadalom erőire, és sehol máshol nem vette jobban számításba a regionális különbségeket.³¹

Az 1864-et követő fejlemények a kormányt igazolták, mivel megkezdődött a népoktatás dinamikus fejlődése, mely alapvetően három pillérré támaszkodott. Ezek egyikét az egyházak alkották. Az ortodox egyház nem arról volt ismert, hogy az általános oktatás iránt elkötelezett lenne, és fejlesztené nyája olvasási kompetenciáit. Ennek ellenére Oroszországban a 19. században az elemi iskolák körülbelül egyharmada egyházi kezelésben állt.³² Az egyházi iskolák, mint ahogy Magyarországon is, olyan oktatási rendszert alkottak, mely leginkább megfelelt a birodalom nemzetiségi és vallási sokszínűségének. A lutheránus egyház gondoskodott a legtöbb német iskoláról. A balti területeken a nagybirtokok (*Ritterschaften*), a városi tanácsok és az egyházak együttesen hozták létre a helyi német, észt vagy lett iskolákat.³³ Az iskolák felekezeti pluralizmusa a birodalom zsidó és a muzulmán lakosságának érdekeihez is illeszkedni látszott.

A második pillért a helyi paraszti közösségek képezték, különösképpen Észak-Oroszországban és a Moszkva körüli középső régióban. Itt a parasztok, akik nem tudtak megélni aprócska parcellájukon, vándorlásra kényszerültek, s ők különösen érdekeltek voltak abban, hogy szert tegyenek legalább az írás és olvasás minimális ismeretére.³⁴ A harmadik pillért s a legdinamikusabb erőt a regionális önkormányzatok (*zemstvo*) intézményei jelentették. Különösképpen a járási zemsztvók játszottak igen aktív szerepet a népoktatás terén. Ők alkalmazták a tanfelügyelőket, és adókat vetettek ki iskolák építése céljából, továbbá támogatták a helyi paraszti és egyházi iskolákat, még akkor is, ha iskolaügyekben a *zemstvo* és a parasztok elvárásai távol álltak egymástól.³⁵ A 19. század végére birodalom szerte az iskolák negyven százalékát a *zemstvók* működtették, melyek országosan a kiadásaik körülbelül húsz százalékát költötték az iskoláztatásra.³⁶ Kevésbé sikeresnek bizonyult az a kezdeményezés, hogy gyári iskolákat hozzanak létre a munkások gyermekei számára, ezek csak kis számban jöttek létre.³⁷ Végül meg kell még említenünk a népművelési társaságok (*komitety gramotnosti*) tevékenységét, melyeket Szentpéterváron, Moszkvában és további nagyvárosokban hoztak létre az 1870-es évektől. Ezek esti tanfolyamokat kínáltak főként már dolgozóknak, és demonstrálták, hogy az átfogó alfabetizációt milyen nagy mértékben a közösségi felelősségvállalás ügyének tekintették.

³¹ Schramm: *Die Schulen und Hochschulen*, 1597–1598.

³² Schramm: *Die Schulen und Hochschulen*, 1600.

³³ Hirschhausen, Ulrike von: *Die Grenzen der Gemeinsamkeit. Deutsche, Letten, Russen und Juden in Riga 1860–1914*. Göttingen, 2006. 276–280.; Thaden, Edward: *Russia's Western Borderlands, 1710–1870*. Princeton, N. J., 1984. 172–175.

³⁴ Eklof, Ben: *Russian Peasant Schools. Officialdom, Village Culture, and Popular Pedagogy, 1861–1914*. Berkeley – London, 1986.

³⁵ Schedewie, Franziska: *Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz. Bauern und Zemstvo in Voronež*. Heidelberg, 2006. 272–295.; Brooks, Jeffrey: *The Zemstvo and the Education of the People*. In: Emmons, Terence – Vucinich, Wayne S.: *The Zemstvo in Russia. An Experiment in Local Self-Government*. London – New York, 1982. 243–278.

³⁶ Brooks: *The Zemstvo and the Education of the People*, 249.

³⁷ Puttkamer, Joachim von: *Fabrikgesetzgebung in Russland vor 1905. Regierung und Unternehmerschaft beim Ausgleich ihrer Interessen in einer vorkonstitutionellen Ordnung*. Cologne–Weimar–Wien, 1996. 141–143.

Végül a századfordulón a központi hatalom is újra aktívabbá vált az oktatás területén. Ettől kezdve a kormány is magára vállalta a terhek egy részét, és főként egyházi iskolákat támogatott. Ezeknek kellett ellensúlyozniuk a zemsztvók befolyását, melyeket politikailag megbízhatatlannak tartottak, ami nem is volt teljesen indokolatlan. Mégis a terv, hogy állami iskolahálózatot építsenek ki a Népművelési Minisztérium felügyelete alatt, papíron maradt, mint ahogy az is, hogy törvényben gondoskodjanak a népoktatás alapkövetelményeiről.

A cári Oroszország utolsó évtizedeit találóan nevezték az „alfabetizáció viharos szakaszának”.³⁸ Még akkor is, ha 1914-ig az elemi iskola négy osztályának elvégzése sem vált általánosan jellemzővé, a gyerekek aránya, akik valóban látogatták az általános iskolát, 1900 után folyamatosan meghaladta az 50%-ot. Sőt, a lányok is elkezdhették élvezni az elemi oktatás előnyeit. Az első világháború előestéjére az általános alfabetizációhoz végre egészen közel került a birodalom. Ezt a fellendülést főként a versengő civil kezdeményezések serkentő készítése ösztönözte, a birodalmi kormányzat viszont hosszú ideig inkább passzív maradt. Mégis az elemi oktatásról szóló általános statútummal és az általános tanfelügyelet intézményével jelentős lökést adott. Az 1874-es katonai sorozásról szóló szabályozás is fontos privilégiumokat nyújtott az oktatás tekintetében, ráadásul a férfi népesség hét–kilenc százaléka a katonai szolgálat alatt tanult meg írni és olvasni.³⁹

Mi következik ezen megállapításokból az oktatás és az iskoláztatás potenciáljának mint a birodalom egyik integrációs elemének az értékelésére nézve a cári Oroszországot illetően? Jól ismert, hogy az egyetemek és a középiskolák a forradalmi feszültségek melegágyául szolgáltak mind a hallgatók, mind pedig a tanárok tekintetében, mégsem ez volt a birodalom legnagyobb problémája, hanem az autokrácia, melyet az elnyomás és az elmaradottság gyökerének tekintettek. Ha megvizsgáljuk a tankönyvek által közvetített tartalmat, az orosz népesség nagy része nem talált abban lázadásra ösztönzőt. Ahogy Ben Eklof kimutatta az orosz paraszti iskolák vonatkozásában, a tankönyveknek hasznos tudást kellett közvetíteniük, ezért legnagyobb részben az írás és az olvasás tanítására fókuszáltak. A paraszti, falusi iskolák nem nyújtottak olyan oktatást, amelytől a felfelé való társadalmi mobilitás csatornájának megnyitását várták volna, ennél fogva nem nagy gondot fordítottak ott a hazafias oktatásra.⁴⁰ A zemsztvók iskolai bizottságai által felügyelt tankönyvek már többet tartalmaztak az elitista oktatás eszményéből, s egy istenfélő, keményen dolgozó földműves erőit hirdették, aki hajlandó és képes is kihasználni a technikai fejlődés vívmányait.⁴¹ A cári hadsereg olyan tananyagról gondoskodott katonái számára, mely a cár szolgálatát népszerűsítette egy több nemzetiségű, összorosz birodalmi közösségben.⁴² Úgy tűnik, az orosz nemzeti identitást sokkal inkább az iskolán kívüli populáris irodalom közvetítette.⁴³

A nemzetiségi és felekezeti pluralizmus integrációja a cári Oroszországban sokkal inkább a periféria problémája volt, mint a Habsburg Monarchiában. Különösképpen a nyugati és a balti tartományokban az orosz iskolákra a kulturális és nyelvi asszimiláció eszkö-

³⁸ Sinel, Allen: *The Campaign for Primary Education in Russia 1890–1914*. Jahrbücher für Geschichte Osteuropas, Jg. 30. (1982) 481–507.; Schramm: *Die Schulen und Hochschulen*, 1604.

³⁹ Benecke, Werner: *Militär, Reform und Gesellschaft im Zarenreich. Die Wehrpflicht in Russland 1874–1914*. Paderborn, 2006. 51–61., 178.

⁴⁰ Eklof: *Russian Peasant Schools*, 471–482.

⁴¹ Brooks, Jeffrey: *When Russia Learned to Read. Literacy and Popular Literature, 1861–1917*. Princeton, 1985. 343–344.; Eklof: *Russian Peasant Schools*, 152–153.

⁴² Benecke: *Militär*, 185–231.

⁴³ Brooks: *When Russia Learned to Read*, i. m.

zeként tekintettek. 1863 után az orosz vált az oktatás kizárólagos nyelvén a nyugati tartományokban és a Lengyel Királyságban. 1887-ben ugyanez következett be a balti területeken, azzal a deklarált céllal, hogy a konkurens kulturális identitásokat elfojtsák, melyek kihívást jelentettek a birodalom koherenciájára nézve.⁴⁴ Így a perifériákon a cári Oroszország nyelvpolitikája még radikálisabb volt, mint Magyarországon, melynek magyarosító kormányzati politikája közismerten hírhedt volt. Mégis a cári Oroszországban hiányzott az elképzelés, hogy a népeiséget egy hosszú távú kulturális asszimiláció eredményeként homogén nemzeti társadalommá gyúrnák. Amint Ulrike von Hirschhausen bemutatta Rigára vonatkozóan, helyi szinten inkább a pragmatikus megközelítés uralkodott. Számos iskola keresett menedéket a rugalmas átmeneti szabályozásokban, és a lett falusi népesség nagy része valóban élénk érdeklődést mutatott az orosz nyelv tanulása iránt, ami a tudáshoz és az ösztöndíjakhoz való hozzájutást ígerte.⁴⁵ Ezek az eredmények szépen összecsengenek a felvidéki magyar és erdélyi helyi folyamatokkal, ahol a tanárok és a növendékek egyaránt sokáig pragmatikusan kezelték a magyar nyelvet, s a kötelező magyar nyelvórákat is inkább lehetőségeknek, mint fenyegetésnek tekintették.⁴⁶ Magyarországon és a balti tartományokban az iskolapolitika, melynek célja a nyelvi integráció volt, egyaránt nem a mindennapi iskolázásban okozott konfliktust, hanem alapvetően politikai természetű problémát jelentett. A politika területén ütköztek össze a konkurens elképzelések a kulturális intézményekről és a közigazgatási rendszerről a két birodalomban.

Az Oroszországról és Magyarországról szóló esettanulmányok talán azt sugallhatnák, hogy a jól fejlett oktatási infrastruktúrából adódó kohézió lehetséges előnyeit akkor tudták a legjobban kiaknázni, amikor a birodalmi kormányzat egy lépéssel hátrébb tudott lépni, és tartózkodott attól, hogy iskolapolitikáját összekösse a kulturális hegemonia megteremtésének céljával, s teljesen kihasználta a felekezeti és vallási autonómia nyújtotta előnyöket. Arra a következtetésre juthatnánk, hogy az iskoláztatás erősíthette a birodalmi integrációt, amennyiben számításba vette a nemzetiségi és felekezeti különbségeket. Ausztria esetéből azonban épp ezzel ellentétes következtetést vonhatunk le. Itt a különbségek messzemenő figyelembe vétele nem kínált lehetőséget a nacionalizmus centrifugális erőinek elnyomására, hanem pontosan ellenkezőleg, bátorította azokat.

Az iskoláztatás jelentősége a birodalmak összehasonlító története szempontjából

Milyen megállapításokat tehetünk az oktatásnak mint a birodalmi integrációt elősegítő eszköznek a szerepéről? Három aspektust szükséges figyelembe vennünk.

1. Kétséges, hogy a két birodalom összehasonlítását az állam és társadalom ellentétének dichotómiájára kell-e alapoznunk. A cári Oroszországban és a Habsburg Birodalomban is az állam nem csupán önálló erőként lépett fel, hanem a civil önszerveződés katalizátorként is megjelent az infrastruktúra fejlesztése területén. Az igen differenciált és átfogó oktatási rendszer létrehozása mindkét birodalomban közüggé vált, az egyesítette, mintsem elhatárolta az államot és a társadalom nagy részét. Továbbá a birodalmi államiság legitimitása forgott kockán, ami a kulturális potenciál mobilizálását illetve az elmaradottság legyőzése céljából és a külpolitikában az európai nagyhatalmi státusz fenntartása érdekében.

⁴⁴ Thaden, Edward Carl (ed.): *Russification in the Baltic Provinces and Finland, 1855–1914*. Princeton, N. J. 1981.; Hirschhausen: *Die Grenzen der Gemeinsamkeit*, 280–300.; Dolbilov, Mihail – Miller, Alekszej (red.): *Zapadnye okrainy Rossijskoj Imperii*. Moszkva, 2006. 245–251.

⁴⁵ Hirschhausen: *Die Grenzen der Gemeinsamkeit*, 294–297.

⁴⁶ Puttkamer: *Schulalltag*, 210–251.

2. Az oktatás fejlődése teherré vált a birodalmi kohézió szempontjából, valahányszor ösztönzőket kínált a versengő politikai és társadalmi célok kifejezésre juttatására. Erre az iskoláztatás sokkal alkalmasabb volt, mint a közigazgatás és a kormányzati politika más területei. Úgy is érvelhetünk, hogy ez a fejlődés majdnem szükségszerűvé vált, pontosan azért, mert az iskoláztatás közüggé vált. A versengő politikai víziók az iskolák felett csaptak össze, és táplálták a nemzetiségi konfliktust nem csak átfogó szinten, hanem a helyi szférában is, amint ezt az ausztriai eset mutatja. A Habsburg Monarchia és a cári Oroszország összehasonlítása rávilágít arra is, hogy a politikai participáció szabadságára és a szólásszabadságra alapozott alkotmányos rendszer bevezetése táplálta a nemzetiségi konfliktusokat az oktatásiügy esetében, így sokkal nagyobb kihívást jelentett a birodalom számára, mint magának az oktatási rendszernek a fejlesztése.

3. A nemzetiségi sokszínűséget, a heterogén struktúrák integrálását és változó határokat általában a birodalmakat a nemzetállamoktól megkülönböztető fő kritériumoknak szokás tekinteni.⁴⁷ Az oktatás és az iskoláztatás tekintetében azonban úgy tűnik, hogy ezek a szempontok kevésbé használhatók. Azzal, hogy az iskoláztatás szervezetében Magyarország és a cári Oroszország fontos szerepet biztosított a felekezeti iskoláknak, sokkal inkább figyelembe vették a különbségeket, mint Ausztria, mégis a nyelvi integrációt illetően lényegesen erőteljesebb nacionalista álláspontot követtek. Ha azonban a nyelvi különbségek figyelembe vétele az oktatási rendszerben a birodalmakra jellemző tényező, akkor nemcsak Ciszlajtánia egészét, hanem Csehországot, Morvaországot, Stájerországot és Galíciát is saját jogon birodalmaknak kell neveznünk. Ezért a különbségtétel birodalmak és nemzetállamok között nem bizonyul olyan gyümölcsözőnek, mint ahogy eredetileg feltételeztük. Mind a birodalmak, mint pedig a nemzetállamok számára a 19. században a legfontosabb ügy az államiság erősítése volt.

Ha közelebbről szemügyre vesszük tárgyunkat, a birodalmak közös vonásának tekinthetjük, hogy készek voltak tiszteletben tartani a különböző iskoláztatási tradíciókat és beilleszteni ezeket a kiépülő államiságukba. A felekezeti és vallási autonómiák hagyományai, mint Oroszország és Magyarország esetében, úgy tűnik, olyan szervezeti modellekként szolgáltak, melyek némileg kevésbé voltak fogékonyak a nacionalista propagandára és a nemzeti mozgósításra. Kétséges, hogy a sokféleség önmagában elégséges kritérium lehet-e a nemzetállam és a birodalom megkülönböztetésében. Mindenesetre úgy tűnik, hogy az államokká vált birodalmak támaszkodhattak olyan tradíciókra, melyek ellensúlyozták a nemzetállamiság egyesítő erejét. A birodalmak ezen sajátos lehetőségei minden bizonnyal megérdemelnék az alaposabb tanulmányozást.

Fordította: TAMÁS ÁGNES

⁴⁷ Barkey, Karen – Hagen, Mark von (eds.): *After Empire. Multiethnic Societies and Nation-Building. The Soviet Union and the Russian, Ottoman, and Habsburg Empires*. Boulder, Col., 1997.; inkább kritikus az etnikai homogenitással szemben és különös hangsúlyt fektet a nagyhatalmak viszonyára: Münkler, Herfried: *Imperien. Die Logik der Weltherrschaft – vom Alten Rom bis zu den Vereinigten Staaten*. Berlin, 2005. 16–29.