

Sasfi Csaba

Az oktatás társadalomtörténeti megközelítése: négy dunántúli nemesifjú kiművelése a reformkorban

Iskoláztatás, szocializáció, pályaválasztás az emlékiratokban¹

A nyilvánosságban egyre többször hallhatunk az oktatás stratégiai szerepéről, továbbá arról, hogy a 21. század tudástársadalmában a tanulás folyamata nem korlátozódik az emberek ifjúkorára, hanem életük aktív időszakának egészére kiterjed. Az oktatás és az iskola ezek szerint ismét korszakos változás előtt áll, és az oktatás jövőképe „megszerkesztése” is már elkezdődött. Egy ilyen jövőkép kialakítását nagyban segítheti az a – bizonyos értelemben tapasztalati jellegű – tudás is, amelyet az oktatás, pontosabban az oktatás és társadalom viszonyának időbeli változását tanulmányozva szerezhetünk. Az oktatás társadalomtörténeti vizsgálata számos olyan, az oktatás és társadalom kölcsönhatásaként kialakult jelenségre deríthet fényt, amely e sajátos – és az időben előrehaladva egyre specializáltabb – társadalmi tevékenység, a kulturális újratermelés jellegének mind pontosabb megértéséhez vezethet.

AZ OKTATÁS TÁRSADALOMTÖRTÉNETE

Az oktatás társadalomtörténeti tanulmányozásán annak a kölcsönhatásnak a vizsgálatát értjük, amely az oktatási rendszer, mint modern, bürokratikus szervezett és szabályozott intézmény és a társadalom között fennáll, illetve ahogy ez a viszony az időben változik. Afelől pedig nem sok kétség merülhet fel, hogy ez a kölcsönös meghatározottság egyre erősebb az újkori történelemben: az intézményes oktatásnak egyre nagyobb a szerepe a társadalmi cselekvés, a társas viselkedés, végeredményben a társadalom csoportszerkezetének alakításában. Az oktatás társadalomtörténete felfogásunk szerint az oktatás mint intézményesített tudásátadás-nevelés szerepének növekedését, a társadalom és oktatás közötti komplex interakció történeti alakulásának vizsgálatát jelenti. Szemléleti-fogalmi és módszertani eszköztárát a hagyományosnak mondható oktatás- vagy neveléstörténetírástól és az oktatásszociológiától kölcsönözheti, amiket aztán fenti, sajátos céljai szolgálatába állíthat. E tanulmány keretei között nincs mód arra, hogy részletes historiográfiai és elméleti történeti elemzést adjunk a tudományterületekről, ezért csak a gondolatmenetünkbe illeszkedő szempontokat vetjük fel vázlatosan.²

¹ A tanulmány a Hajnal István Kör - Társadalomtörténeti Egyesület 1998. évi *Régi témák, mai kérdések a mentalitástörténetben* című esztergomi konferenciáján elhangzott előadás átdolgozott, kibővített változata.

² Hammack 1983, Kaestle 1994, Silver 1994.

Az oktatás (vagy nevelés) társadalomtörténeti szempontú kutatása az Egyesült Államokban fogalmazódott meg és indult el szélesebb keretek között az 1960-as évek végétől. Ebben az évtizedben jelent meg néhány olyan nagy hatást kiváltó oktatástörténeti munka, amely szakítva az amerikai oktatástörténet hagyományos elméleti-fogalmi és tematikai kereteivel, kiindulópontja és ösztönzője lett az oktatás társadalomtörténeti megközelítésének. A hagyományos paradigmát a következő főbb vonatkozásokban érte a legalapvetőbb kritika; ez az irány figyelmét valójában az akkori állami oktatáspolitikai sajátos történetének kutatására koncentrált. Ennek során azonban figyelmen kívül hagyták azokat a történeti összefüggéseket, amelyek a szélesebb értelemben vett – tehát nemcsak az állam által kezdeményezett – oktatási-nevelési tevékenység és társadalom, az egyes társadalmi csoportok között fennálltak. E szemlélet mögött egy sajátos eszmei-ideológiai elkötelezettség állt, az ugyanis hogy az állam által szabályozott és támogatott általános, szabad iskolarendszer olyan vívmány, amely működésével és annak eredményeivel a közjót szolgálja. Így alig szenteltek figyelmet azoknak a törekvéseknek, amelyek e történeti folyamattal szemben vagy alternatív módon gondolkodtak az oktatásról. De nem fordítottak sokkal több figyelmet az oktatási folyamatnak azokra a szereplőire sem, amelyek nem az oktatáspolitikai vezetői-alakítói, az intézményi fejlesztés és reformok zászlóvivői voltak, hanem csak az oktatás „tárgyai”: az iskolába járó gyerekekre és szüleikre, az iskolával kapcsolatos – társadalmi csoportonként eltérő – magatartásukra. Az amerikai oktatástörténet hagyományos elméleti-tematikai kereteinek felülvizsgálata több külső szakmán kívüli tényezőhöz köthető: Elméleti vonatkozásban a 60-as évek közepétől kezdődő polgárjogi, majd később a háborúellenes mozgalmakhoz, melyek a második világháború utáni fejlődés irányát és eredményeit kérdőjelezték meg, sokszor igen radikális módon. E folyamat keretében az oktatásszociológián belül fogalmazódik meg az oktatási rendszerrel, mint a társadalmi érvényesülés egyenlő esélyeit biztosító legfőbb intézménnyel szembeni alapos gyanú, miszerint az számos, addig figyelmen kívül hagyott tényező miatt nem képes az esélyegyenlőség megteremtésére. E folyamatok egyidőben zajlottak és igen erősen hatottak a hagyományos oktatástörténeti paradigmára is, amivel szemben új kérdéseket fogalmaztak meg az amerikai oktatás múltjára vonatkozóan. Eszerint az oktatás társadalomtörténeti vizsgálatának arra kell választ adnia, hogy milyen formális intézmények biztosították az oktatást és miként változtak ezek az időben; milyen tudást közvetítettek az iskolák a tantervek, a tankönyvek és a tanárok kulturális beállítódása stb. által; kik látogatták az iskolákat, hol, mikor és milyen hosszú ideig és milyen hatással voltak az iskolák a diákokra (Hammack 1983: 70). E kérdések megválaszolásához azonban nemcsak új szemléletre, hanem új módszerekre és új forrásokra is szükség volt. Az új, társadalomtudományos kvantitatív módszerek és technikák kiterjedt alkalmazását a számítógépes programok széleskörű használatának lehetősége teremtette meg, és olyan nagyszámú, statisztikai feldolgozásra alkalmas numerikus adatokat tartalmazó források is hozzáférhetővé váltak, mint például a korabeli népszámlálások kéziratos anyagának mikrofilmre vett példányai. A kvantitatív társadalomtudományos módszer, kezdeti diadalmas térhódítása után, számos problémát vetett fel. Ma már pontosabban látni határait, de – legalábbis az oktatástörténet terén – kétségtelenül a társadalomtörténeti szemlélet megjelenésének és a társadalomtudományos kutatási területekkel való szorosabb kapcsolatok kialakulásának alapfeltétel-

ét képezte. Ezek a kapcsolatok az oktatástörténet területén a későbbiekben különösen jól alakultak: az oktatás társadalomtörténeti vizsgálata és történeti szociológiai kutatása közé nem lehet éles határvonalat húzni. Az oktatásszociológiában korábban említett szemléletváltás, az iskolai esélyegyenlőség kérdésének a viták középpontjába kerülése, az addig egyeduralgoló funkcionalista-strukturalista elmélet érvényességének megkérdőjelezésével járt, és az oktatás konfliktuselméleti szemléletének nyitott utat. Ez a szemlélet a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulását és az azokhoz vezető intézményi és szelektív értelemben vett kulturális folyamatokat állította érdeklődésének középpontjába, hogy magyarázatot adjon arra: a második világháborút követő nagy iskolai expanzió – a közép és felsőfokú beiskolázottak arányának ugrásszerű növekedése a korosztályos népességen belül – a várakozásokkal ellentétben miért nem vezetett az esélyegyenlőség növekedéséhez. E kutatásokból kiderült, hogy az iskolában nyújtott teljesítmények nem függetlenek sem a családi kulturális háttértől, sem az oktatási rendszer tartalmi, a tantervben meghatározott műveltségi preferenciáitól. Ezek a tényezők egymást erősítve oda vezethetnek, hogy azok a társadalmi csoportok, amelyek az oktatási rendszer által előnyben részesített műveltséggel rendelkeznek, sikeresebben tudják reprodukálni előnyös társadalmi helyzetüket e műveltség által, mint a többiek. A reprodukciós elmélet³ az oktatási rendszer működését abból a szempontból vizsgálja, hogy az miként járul hozzá a meglévő társadalmi státuskülönbségek újatermeléséhez, az egyes társadalmi csoportok által elsajátított műveltség átörökítésével. A reprodukciós elmélet és az iskolai szelekció, esélyegyenlőség és hátrányos helyzet kérdései mára veszítettek fontosságukból, előbb az oktatáspolitikai megközelítés, az érdekek és közvetítő mechanizmusai, majd a 90-es évek konzervatív fordulataival az oktatás gazdaságossági kérdései és a minőség került az érdeklődés és a viták középpontjába. Ennek ellenére a kulturális reprodukció fogalma és az ennek operacionalizálására szolgáló reprezentáció kategóriája kitüntetett szerepre tarthatnak igényt az oktatás társadalomtörténetének eszköztárában. A reprezentáció szolgál ugyanis annak bemutatására, hogy az egyes társadalmi csoportok a társadalom egészében megállapítható számszerű súlyukhoz mérten milyen arányban vannak képviselve az egyes iskolatípusok diákságán belül, és milyen eséllyel jutnak el az oktatási rendszer egyes szintjeire. Másképpen fogalmazva: milyen különbségek állapíthatók meg a beiskolázásban az egyes társadalmi csoportok között, illetve a már beiskolázottak, az egyes iskolákba belépett tanulók körében milyen szelekció érvényesül.

Az oktatás társadalomtörténete tehát egy olyan markáns kutatási irányzattá vált az oktatástörténet mellett, amely a társadalomtudományos gondolkodás iránti alapvető elméleti és módszertani nyitottsággal, adaptációs készséggel jellemezhető. Kialakulásában alighanem jelentős szerepet játszottak az Egyesült Államok-beli sajátosságok. Ugyanakkor ennek a fejleménynek a hagyományos oktatástörténetre gyakorolt hatását sem szabad figyelmen kívül hagyni, hiszen a korábbi megközelítések és tematikák körvonalai is élesebbé váltak általa, és az oktatás eszme- és elméletétörténete illetve intézménytörténete területén jelentős eredmények születtek, amelyek nélkülözhetetlenek a társadalomtörténeti (de hasonlóképpen a történeti-szociológiai) kutatások számára.

3 Az elmélet alapvetően Pierre Bourdieu és Jean-Claude Passeron munkásságához kötődik.

A magyarországi oktatástörténet-írás az utóbbi időkig lényegében az előbbieken említett hagyományos keretek között maradt: a pedagógiai gondolkodás története és az intézménytörténet dominanciája jellemezte. Különösen az utóbbinak van nagy és megbecsülést érdemlő hagyománya, amely az elmúlt évtizedekben jelentős – a társadalomtörténeti kutatások számára nélkülözhetetlen – alapműveket és kézikönyveket eredményezett. A módszeres társadalomtörténeti szempontú kutatások azonban csak az 80-as évek elejétől indultak meg, jóllehet ennek embrionális gondolata meglepően korán megfogalmazódott (Mályusz 1932), és a hagyományos iskolamonográfiai műfajban is időnként születtek olyan feldolgozások, amelyek az adott iskola és társadalmának kapcsolatát: beiskolázási körzetét, a diákok társadalmi összetételét, a fenntartás helyi körülményeit és szereplőit elemezték. Mégis meglepő, hogy a neveléstörténet címmel időről-időre megjelenő összefoglaló munkák egyre kevésbé tartalmazzak az oktatás és a társadalom kapcsolatával, az oktatás társadalmi beágyazottságával és működésének következményeivel foglalkozó részeket. Ugyanezt mondhatjuk el a hagyományos történeti összefoglaló munkákról: az újabban megjelent, többségében tankönyv szerepet betöltő 19. századról szóló művekben alig esik szó az oktatás szerepéről. Így nem eshet szó arról sem, hogy az oktatás milyen hatást gyakorol a társadalomszerveződésre, milyen kapcsolat van az oktatás és a modern társadalom kialakulásának nagy folyamatai között. Mindezek miatt – de a szűkebben vett tárgyra való tekintettel is – szükségesnek látszik néhány előzetes megjegyzést tenni oktatás és társadalom viszonyának időbeli alakulására vonatkozóan.

OKTATÁS ÉS TÖRTÉNETI TÁRSADALOM

Az oktatás mai jelentőségét a fejlett világban a 20. század során nyeri el, különösen a második világháború után elkezdődő tömegessé és általánossá válásával. Ez a jelentőség egyfelől abban áll, hogy az iskolázottság egyre meghatározóbbá vált: a munkalehetőségek és a társadalmi státus egyre inkább az iskolai végzettségtől függenek, másfelől a modern társadalmakban széleskörűen elfogadott értéknek, „közjó”-nak tekintik az oktatást, a társadalom mind nagyobb mértékű iskolázottságát. Ilyen módon az oktatás a modern társadalmi integráció alapintézményeit jelenti, mind a kulturális homogenizáció, mind a bonyolult munkamegosztás és ennek következményeként a gazdasági növekedés és versenyképesség vonatkozásában. Mindehhez jó ideig a társadalmi érvényesülés esélyegyenlőségének biztosítását is elsősorban az oktatástól várták. Az oktatásnak ilyen értékelésig, közjóvá válásig azonban viszonylag hosszú út vezetett, amely egyfelől a mind nagyobb számú tanuló, mind hosszabb ideig történő iskoláztatása, mint az oktatási rendszer expanziója jelzett, másfelől – mint az oktatás környezetének – a társadalomszerveződés rendi jellegének átalakulása a jogegyenlőségen és a politikai jogok kiterjesztésén alapuló polgári társadalommá. A modern tömegoktatás kialakulási folyamatának ez a képe azonban rendkívül leegyszerűsített: a növekvő jelentőségű oktatási rendszer országoként és korszakoként meglehetősen eltérő célokat szolgálhatott, és különböző hatást fejthetett ki. Hogy ezeket a különbségeket megragadhassuk és a tényleges hatásokat feltárhassuk, az oktatás résztvevőinek, elsősorban a diákok és szüleik

oktatással kapcsolatos szándékairól kell képet kapnunk. De ezt megelőzően látnunk kell azt, hogy a tömegoktatás előtti korszakban az alapfokúnál magasabb oktatás milyen társadalmi csoportokra terjed ki, azaz ezek a diákok a diákság egészén belül miként reprezentálják azt a csoportot, amelybe szüleik tartoznak. Annál is inkább fontos ez, mivel ebben a korszakban az iskoláskorú népességnek igen kis része került a felsőbb, az alapfokon túli iskolába. Ezek kapcsán felmerülhet bennünk pusztán elvi alapon az, hogy ennek az oktatásnak annál inkább reprodukzív jellegűnek kell lennie, minél közelebb esik időben a rendi szerveződéshez, minél fejletlenebb a munkamegosztás. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ez az időszak az oktatáson belüli legitim egyenlőtlenségek korszaka. Azt, hogy ez a feltevés mikor, hol és mennyire fedí a történeti valóságot a történeti adatokkal alátámasztott kutatási eredmények dönthetik el. De jelzi azt, hogy nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy miként alakult az az arány, amely a diákságban a hasonló szinten iskolázott és iskolázatlan szülők gyerekei között ebben a korszakban fennállt. Megítélésünk szerint ennek ugyanis döntő szerepe lehet az oktatási expanzió működésmódjának és forrásainak megítélésében úgy, mint az iskolázottak társadalmi elhelyezkedésének, végső soron az oktatásnak a társadalom csoportszerkezetét alakító hatásának megismerésében.

Végül egy módszertani megjegyzés is ide kívánkozik: az oktatás hatását a társadalomra legjobban az iskolázottsági adatok alapján lehet vizsgálni, akár teljeskörűek ezek, mint a népszámlálások esetében, akár részlegesek, de valamilyen formában reprezentatívak. Ezekkel az adatokkal vizsgálható az iskolázottság hasznosulása, eloszlása a társadalom különböző csoportjaiban, rétegeiben, területi, életkori, nemi bontásban stb. Ilyen adatfelvétel Magyarországon legelőször 1910-ben történt. Az ezt megelőző időszakra az iskolázottságot nyilvántartó dokumentumokból nyerhetünk adatokat. Ebben a korszakban tehát az iskolázottság hasznosulását csak az egyes iskolákban nyilvántartott egyének későbbi tevékenységére vonatkozó adatok összegyűjtésével lehet vizsgálni. Ez indokolja azt, hogy elsősorban a diákság összetételének elemzése képezheti a statisztikai jellegű feldolgozások alapját.

ALKALMAZOTT FOGALMAK ÉS TÖRTÉNETI KONTEXTUS

Az oktatásnak a fejlett világban betöltött fenti szerepe a fejlődő világ számára is mintául szolgált. Az oktatásnak ezekben az országokban való fejlesztésének szándéka vezette azokat az oktatásszociológusokat, akik az oktatás expanziójának történeti vizsgálatába kezdtek. Ennek során alakították ki azt a fogalmi készletet, amely alkalmazása számunkra is célravezetőnek látszik a társadalomtörténeti vizsgálatokban, mert lehetővé teszi azt, hogy megragadjuk az oktatás tágabb értelemben vett expanziójának – mint történeti folyamatnak – a serkentő és korlátozó tényezőit, az oktatási lehetőségeket biztosító kínálatot és az ezekkel a lehetőségekkel élő keresletet (Archer 1982, Karády 1997). Az előbbi jelenti az oktatás feltételeit, az iskolákat, iskolai férőhelyeket létrehozó és fenntartó olyan nagy, centralizált intézményeket, mint az egyház, majd az állam, illetve a kisebb intézményes csoportokat, olyanokat mint a települések, gazdasági és szakmai szervezetek stb. Ezen belül kitéüntetett szerepe van az oktató-nevelő munkát

ténylegesen végző tanári testületeknek. Ezek az intézményi cselekvők együttesen – együttműködve vagy versengve, kompromisszumokkal vagy konfliktusokkal – hozzák létre vagy fejlesztik az oktatási lehetőségeket összefüggésben egyéb céljaikkal és a rendelkezésre álló forrásokkal. Ezek a célok és lehetőségek az oktatáson kívüliek, az oktatás feltételeit, környezetét jelentik akár vallási-ideológiai harcról, bürokratikus igazgatásról, nemzetállam-építésről, iparosításról vagy szakmai testületek érdekérvényesítéséről van szó. Az oktatáson belüli és azon kívüli célokat pedig a tantervben foglalt képzési-pedagógiai eszmények hivatottak valamilyen értelemben összekapcsolni. A keresletet pedig azok az egyének jelentik, akik különböző indokok és motivációk alapján gyerekeiket az iskolákba küldve igénybe veszik az adott oktatási kínálatot. Az elvek és az elmélet szintjén a kínálat alakítása inkább makroszerkezeti dimenziókhoz köthető – és tárgyalható –, az oktatáspolitikához, nagy társadalmi folyamatokat elindító eszményekhez és ideológiákhoz, és az erőforrásokat biztosító gazdasági feltételekhez. A cselekvő egyének számára azonban ezek a „feltételek” igen különböző értelemben, összetételben jelenhetnek meg, avagy jó részük meg sem jelenik, hiszen észlelésüket számtalan olyan személyes és mikroszintű társadalmi tényező befolyásolhatja, amelyek a nagy folyamatok logikájával nem értelmezhetők. A megválaszolandó kérdés tehát az, hogy a kereslet, azaz az iskoláztatás motivációi honnan erednek, mi közvetíti azokat és milyen összefüggésben állnak a kínálat alakítóinak elképzeléseivel. Ha tehát az oktatás expanziójának – történeti léptékű térnyerésének – serkentő és gátló tényezőit keressük, meg kell találnunk mind a kínálatot, mind a keresletet időről-időre meghatározó körülményeket és szándékokat. E feladat első lépéseként a diákság társadalmi származás szerinti összetételét kell számba vennünk. Ezek az adatok mutatják, hogy a különböző társadalmi státusú és műveltségi háttérrel rendelkező diákok milyen arányban léptek be, és milyen szintig jutottak el az oktatási rendszerben, vagyis az egyes társadalmi csoportok milyen arányban vannak reprezentálva az oktatás egyes szintjein. Ezeket az adatokat egyes időpontokban felvéve és összesítve az iskolai részvétel, az iskolázottság makroszintű folyamatait írhatjuk le, amelyek összefüggésbe hozhatók a társadalom és gazdaság más, ugyancsak makroszintű folyamataival, olyanokkal mint modernizáció és polgárosodás, városiasodás és iparosodás, vagy bürokratizálódás, középosztályosodás, szakszerűsödés stb. Kedvező forrásadottságok alapján az iskolázottság és az előbbi folyamatok közötti összefüggések erőssége is többé-kevésbé kimutatható, azonban az egyéni cselekvéseknek ezek az aggregát következményei nem mondanak sokat a korabeli egyéni döntésekről, azok motívumainak sokaságáról, hanem azok összességét, mint szükségszerűséget rendezhetik utólag egy átfogó történelmi folyamat logikájába. Ezt a logikát aztán, mint koreszmét feltételezik a korszak szereplőinek cselekedeteiben és döntéseiben is. Az oktatási keresletet képező egyének szándékainak megértése és összefüggésbe hozása az oktatási kínálattal, a nagy társadalmi és gazdasági folyamatok észlelésével és a valóságosan ható koreszmével, továbbá a csoport-sajátos mentalitással a magyarországi oktatás társadalomtörténetének kutatásában is fontos eredményekkel kecsegtet.

A közép- és felsőfokú oktatás magyarországi rendszere az 1777. évi Ratio Educationis óta hatásrendszerét és működésmódját tekintve kétségtelenül modern intézmény, annak ellenére, hogy az általa közvetített tudás és műveltség tartalma illetve szerkezete a század első felében folyamatosan erősödő kritika tárgyát képezte, majd a reformkorban határo-

zottan erőteljessé vált. Ennek a kritikának egyik lényegi eleme az, hogy a tanítási idő több mint fele részében a latin grammatikát és nyelvi stílust oktató humán tantervű gimnázium nem lehet a gazdasági fejlődés útjára lépő nemzeti polgárság nevelésének, és a reálirányú felsőbb oktatás kifejlesztésére van szükség. A kritika másik eleme a latin oktatásnak a nemzeti nyelv hátramaradásában játszott szerepére vonatkozott (Kornis 1927/II: 337-338). Az intézmény jelentősége azonban a Ratio bevezetése óta egyre növekedett, legalábbis ha a királyi (azaz katolikus) gimnáziumokba járó diákok számát nézzük: II. József megszorító intézkedéseinek visszavonásától a reformkor kezdetéig folyamatosan nőtt, majd az 1820-as évek végétől a forradalomig lényegében stagnált. Ennek a növekvő „keresletnek” – amelyen itt az iskolai tanulmányok és nem az iskolázott emberek iránti keresletet értjük – a megítélése meglehetősen bonyolult feladat. A probléma bonyolultságát az jelenti, hogy a keresletnövekedést nem magyarázhatjuk sem a hagyományos oktatástörténet módszerével: a legfőbb iskolafenntartók szándékaival, sem a szociológia által gyakran használt gazdasági modernizációs elmélettel, azaz a gazdaság képzett munkaerő iránti szükségletével. Magyarországon már a 18. század második felétől kezdődően számos jele van a felsőbb oktatás iránti „túlkereslet”-nek, ami aztán a 19. század során is időről időre megjelenik, vissza-vissza térő gondot okozva a kormányzat számára (Kornis 1927, Fallenbüchl 1979, Heckenast 1989, V. Windisch 1993, Sasfi 1998). A szellemi proletariátus, a képzett de állás nélküli emberek számának növekedése más országokban is megfigyelt jelenség. A kormányzat ilyenkor a kínálat szűkítésével reagál, amit a szelekció bevezetésével vagy erősítésével, a tanulási feltételek költségesebbé tételével (tandíj), vagy az iskolai férőhelyek csökkentésével érhet el. De a tárgyalt korszakban, a reformkorban nem tudni ilyen kínálatszűkítést eredményező intézkedésről, az iskolai férőhelyek száma inkább némileg bővült. Ez annyiban érdekes, hogy a királyi középiskolák létszámának az 1820-as évek végétől kezdődő stagnálása aligha köthető konkrét kormányzati intézkedéshez. Voltak azonban a kínálat alakításának más szereplői is. Ezek közül a katolikus egyház álláspontja nem látszik egyértelműen, de a papi utánpótlás biztosítása miatt fűződhetett érdekeltsége a kínálat növeléséhez. De érdekelt lehetett ebben még a tanítás feladatát a gimnáziumok legnagyobb részében ellátó szerzetesrendek révén is. Voltak olyan más intézményi szereplők is, akik sajátos érdekeiknél fogva érintettek lehettek a kínálat növelésében, vagy legalábbis fenntartásában. Ilyenek az egyes városok, melyekről alább még szó lesz. A történeti szociológiai értelmezés a jelenkorig tartó oktatási expanziónak három szakaszát különbözteti meg: a „nekilendülést”, a „növekedést” és az „inflációt”. Az általunk vizsgált időszak a nekilendülés kora. A kínálat és kereslet viszonyát illetően ezt a korszakot az jellemzi, hogy a növekedés előrevivője inkább a kínálat, mint a kereslet (Archer 1982:14, 17-18). A jelenleg rendelkezésre álló és további, módszeres elemzést igénylő adatok alapján a most tárgyalt magyarországi időszak viszonyaira nézve úgy tűnik, mintha az előbbi állítás fordítottja lenne inkább igaz: a létszámnövekedést inkább a kereslet határozhatta meg. A nagyjából harminc éven át folyamatos keresletnövekedés⁴ mögött levő hajtóerők

4 A Helytartótanácsához felküldött és ott összesített létszámadat-kimutatások szerint a magyarországi katolikus gimnáziumokban a tandíjrendeletet (1785) közvetlenül megelőző kb. 7000-es diáklétszám az 1820-as évek második felére 16 000 fölé került. Ezután némi visszaesés következett, és a forradalomig nagyjából 14 000 fő körül stagnált: MOL C 67

megtalálása szempontjából lényegi kérdés, hogy a reprodukció aránya a diákok között hogyan alakul a növekedés, majd a stagnálás időszakában. Ha ugyanis jelentős arányú azoknak a száma, akiknek szülei nem rendelkeztek ilyenfajta iskolázottsággal, valaminek közvetítenie kellett feljűk a felsőbb iskolába lépés szándékát. Ezért a kínálat-kereslet elemzési szempontjait kombinálnunk kell a reprodukció-mobilak megkülönböztetésével a diákok összetételének vizsgálatakor.

Statisztikai elemzéssel többé-kevésbé pontosan megállapíthatjuk azt, hogy a népességnek mely csoportjai azok, amelyek növelik részarányukat a diákok között. Ebben az esetben azonban a társadalmi csoportokat első lépésben csak a korabeli osztályozás kategóriáiban tudjuk megragadni, amelyeket különböző más források adataival összekapcsolva tulajdoni-jövedelmi életviszonyaikban, tárgyi körülményeikben, esetleg életútjuk állomásait összeállítva tovább bonthatunk, strukturálhatunk, meghatározva így olyan társadalmi helyzeteket, területi, strukturális pozíciókat, tipikus életpályákat, amelyekhez az iskolázottságnak ez a növekedése köthető. Így fontos általános összefüggések derülhetnek ki számunkra, amelyek nagy vonalakkal tagolják azt a társadalmi teret, amelyben az egyéni cselekvések megtörténtek, és amelyek az egyéni döntéseknek feltételeit, mint adottságokat jelentették. Önmagukban azonban nem adnak arra magyarázatot, hogy az egyes cselekvések mögötti szándékokat milyen tényezők, illetve ezeknek milyen együttállása váltotta ki.

Ha a felsőbb iskolázottság iránti igények és törekvések *terjedésének* folyamatát akarjuk megérteni, akkor abból az alapfeltételezésből kell kiindulnunk, hogy az egyes gyerekek felsőbb iskolába küldéséről hozott döntések háttérben társadalmi csoportonként is, de egyénenként is igen különböző motívumok állhattak. Ezen motívumok összességükben az említett létszámnövekedést eredményezték, ami így azonban mégsem vezethető vissza valamilyen „objektív” tényezőre, de pusztán az előbb említett feltételek illetve adottságok sem magyarázhatják meg maradéktalanul. A korabeli és a történeti irodalom alapján is éppenséggel azoknak a tudati tényezőknek a sokféleségét feltételezzük, amelyek az egyéneket egyre növekvő számban arra az elhatározásra készítették, hogy fiaikat a középfokú oktatást akkor lényegében egyedül képviselő iskolatípusba, a gimnáziumba, és a „tudományos” iskolázottság – mint feltétel, előírt előképzettség – birtokában felsőfokú tanintézetekbe küldjék. Meg kell jegyezni, hogy noha az ezekben az intézményekben tanuló diákok az iskoláskorú népesség egészének kis részét jelentették időszakunkban, ez nem csökkenti a kérdés jelentőségét, hiszen egy viszonylag ritka magatartás egyre gyakoribbá válásának mechanizmusait szeretnénk megérteni. Ezért a következőkben először számba vesszük azokat a tényezőket, amelyek a „felsőbb” oktatásba való belépés és az ottani előmenetel esélyeit – feltevésünk szerint – nagyban meghatározták. Ez az oktatási szint, vagyis a gimnázium volt a rendi, nemesi-honorációr középosztályba való bekerülés szelekciós lépcsője, mivel a hat gimnáziumi osztály elvégzése már a belépést jelentette (Kornis 523).⁵

⁵ Hasonló eljárást alkalmaz Mazsu János is a dualizmus kori értelmiség társadalmi forrásainak vizsgálatakor: Mazsu 1980.

A FELSŐBB ISKOLÁBA LÉPÉS ÉS ELŐMENETEL ESÉLYEI: ADOTTSÁGOK ÉS SZÁNDÉKOK

Az egykorú irodalom, a szakirodalom és a levéltári források alapján, továbbá néhány magyarországi katolikus gimnázium tanulójának összetételét a 19. század első felében vizsgálva⁶ három olyan meghatározó tényezőt emelhetünk ki, amelyről feltehetjük, hogy nagyban növelhették a gimnáziumba jutás esélyét, valamint erős befolyással lehettek az ottani előmenetelre és az érdemjegyekben megmutatkozó kitűnőségre. Ez a három tényező: a gimnázium székhelyén való lakhely, hogy a szülők nemesek voltak-e, végül az a tény, hogy az apa (vagy más gondviselő) rendelkezett-e felsőbb iskolázottsággal. Ez a három tényező a valóságban sokszor egybeeshetett: a birtokos nemesség esetében a 18. századtól kezdve alapvetően feltételezhetjük a reprodukivitást. De a székhelyen lakók „helyzeti előnye” miatt elvben az ő körükben is számolhatunk ennek gyakoriságával. A város központi szerepkörének erősségétől függően jelenlevő értelmiségi-hivatalnok réteg például a helyi és reprodukív tényezőt egyesítheti. Azoknál a jelentősebb központi funkcióval bíró iskolaszékhelyeknél, ahol ez a társadalmi csoport nagyobb számban nem volt, a magasabb iskolai végzettséget szerzettek elvándorlásának valószínűségével kell számolnunk. Végül a jelentős számú városlakó nemest is figyelembe kell vennünk, mint az esélyek kombinálódásának sajátos esetét.

A gimnáziumi anyagkönyvek adatainak alapján lényeges kérdésnek tűnik a *helybeliek* – az iskola székhelyén lakók – és a vidékről jöttek arányai közötti különbségek értelmezése (Sasfi 1997). Ezekből az adatokból ugyanis az derült ki, hogy egyes iskolákban a helybeliek aránya a diákok között meglehetősen magas a vidékiekhez képest. Ennek alapján megfogalmazhatjuk azt a – későbbiekben igazolandó – hipotézist, hogy bizonyos régiókban illetve várostípusok esetében a gimnáziumi iskolázottság elsősorban városi jelenség, és így a helybeli gimnáziumi diákok számának növekedése is a városiasodás folyamataihoz köthető. Ha a kínálat-kereslet oldaláról közelítjük meg ezt a problémát, feltehetjük, hogy a helybeli diákok (illetve szülők) számára inkább kínálati helyzet van, míg a vidéki diákok számára inkább keresleti. Ugyanis a helybeliek iskoláztatásának alacsonyak a költségei, a vidékieknek viszont meg kell oldaniuk a diákok elhelyezését, élelmezését, ami kétségtelenül költségekkel jár, akár készpénzben, akár valamilyen természetbeni viszonyossági alapon történt ennek kiegyenlítése. A kínálat – a helybeli iskola fenntartása – is több szinten zajló folyamat eredményeként alakult ki. Az állam (király illetve a Helytartótanács) az egyház (a tanító szerzetesrendek) és az iskolának helyet (épületet) adó város vezetősége illetve birtokosa (földesura) mind szereplői lehettek annak az alkufolyamatnak, aminek során az oktatási férőhelyek egy adott városban kialakultak, és ezek a szereplők mind a maguk céljait és érdekeit igyekeztek érvényre juttatni (Kornis 1927: 552–554, Hoós 1997). Ezek között a helybeli szülők iskolázási igényei csak egy lehetett a sok közül, és sokszor nem is a legfontosabb. Több esetben azt látjuk, hogy a város – vagy a városvezetés – számára az iskola mint a város központi funkcióját erősítő intézmény volt a legfontosabb szempont, mivel a diáktartás révén többletbevételt remélt az iskola működésétől: az ott tanuló vidéki diákok élelmezésének, szállásának ellenértékét. Így ha a kínálatot mint

⁶ OTKA T. 392/1990–94., T. 6943/1992–95 és T. 23597/1997–2000., témavezető Bácskai Vera

az iskoláztatási lehetőségeket nézzük, a helybelieknek lényegesen jobb az esélyeik a belépésre, mint a vidékieknek. Ezek a kiemelkedően jó esélyek nem feltétlenül állnak szoros összefüggésben sem a keresletet jelentő helybeli lakosság iskoláztatási motivációival, sem a kínálatot alakító helyi, vagy a felsőbb, az országos oktatáspolitikát meghatározó intézmények céljaival. Ha pedig ez a helyzet gyakran előfordult, vagyis, hogy a kínálat és a kereslet szándékai és céljai nem álltak összhangban, nem lehet az egyikből következtetni a másikra: nem lehet a kínálatot alakítók céljaival azonosítani a keresletet összességükben alkotó szülők egyéni szándékait.

A *nemesi jogállás*, mint az esélyeket nagyban növelő tényező szerepét a következőkben részletesen vizsgáljuk, itt csak annyit jegyzünk meg, hogy leginkább a szakirodalomban fogalmazódik meg az az állítás, hogy a gimnázium alapvetően a nemesség műveltségét, a retorikai-jogi „művelődési eszményt” közvetítette (Kornis 1927: 492, 511, II: 6). Ez a megállapítás elsősorban a nemesi hivatalviselés és a rendi politikai képviselet törvények által szabályozott kizárólagos gyakorlatához kapcsolódik. Ez a gyakorlat a felsőbb oktatás reprodukív jellegét látszik erősíteni, de a nemesség vagyoni rétegzettsége és eltérő kulturális háttere miatt a nemesség, mint közjogi rend egészen belül is jelentős különbségekkel kell számolni.

Az iskolázott szülők, azaz a *reproduktív*ak esete nemcsak a tanulmányi eredményesség szempontjából fontos – miként azt az oktatásszociológia felfedezte az 1960–70-es években. A tárgyalt időszakban az ő esetükben az iskolázottság igénye, az iskolába lépés alighanem magától értetődő szülői szándék lehetett, amit rendi állásuk, lakóhelyük sokkal kevésbé befolyásolt, mint a felsőbb iskolázottsággal nem rendelkezők szüleit. Náluk az iskolázottság igénye, értéke és haszna már saját értékrendjük részévé válhatott. Az igény forrása saját tapasztalatuk lehetett, nem volt szükség közvetítőkre, olyan szellemi, mentalitásbeli hatásokra, amelyek az iskoláztatás motívumait illetve szándékát szolgáltatták. Így a kereslet motívumainak kialakulása, az iskolázási szándékot közvetítő-kiváltó tényezők a felsőbb iskolákat nem végzett szülők esetében kapnak elsősorban kitüntetett szerepet. Különösen akkor, ha a diákságon belül a felsőbb iskolázottság tekintetében a *mobilak* – akiknek apjuk nem rendelkezett ilyen iskolai végzettséggel – aránya megnő. Ilyen helyzet elvileg akkor állhat elő, ha az iskolázott tevékenységi köröket ellátók csoportja nem képes újratermelni önmagát abban a mértékben, amilyen mértékben társadalmi igény mutatkozik ezekre a feladatkörökre. Ez előállhat mind az iskolázottak alacsony reprodukív képessége, mind az iskolázottak iránti igény növekedése miatt. Ilyenkor a hiányt iskolázatlan szülők gyerekeivel kell pótolni, és ezért nőhet a mobil gyerekek száma az oktatáson belül. Másfelől a reprodukív szándék is válhatott olyan szilárd, az értékrenddel együtt átörökített mentalitás-elemmé, amely erős önértékké válhat még a realitások ellenében is.

A felsőbb oktatásba lépést elhatározó tudati tényezőket több minden befolyásolhatta. Vizsgálhatjuk egyfelől azt a normatív szabályrendszert, amely általános szinten határozta meg az iskolai tanulmányok, az oktatási rendszerben való részvétel lehetőségeit, valamint azokat a törvényeket-rendeleteket, amelyek az iskolázottságot igénylő, felhasználó intézményekre vonatkoztak, és az egyes feladatkörök betöltéséhez bizonyos iskolai végzettséget írtak elő. Ezek a normatív szövegek közvetlenül aligha lehettek orientációs pontok az egyéni cselekvők számára, hiszen ezek a legnagyobb hatalommal rendelkező

iskolafenntartó intézményi csoport - a Ratio óta az uralkodó - által szentesített képzési célokat fogalmazták meg, az oktatási rendszert képező iskolafajták „rendeltetését”. Sokkal inkább feltételezhetjük azt, hogy az általuk többé-kevésbé eredményesen szabályozott intézményi gyakorlaton keresztül fejtették ki hatásukat. A befolyásoló tényezők között egy szélesebb körben ható mechanizmus jelenlétét is feltételezhetjük, a „korszakmért”. Ezen a felvilágosodás eszmeköréből a tanultság értékének „leszivárgását” érthetjük, amelyet csak táplálhattak II. József rövid uralkodásának a tanügy terén bár felemás módon, de markánsan megnyilvánuló intézkedései,⁷ majd a francia forradalom hatása a rendi társadalom-eszményre. Ezek a hatások nyilván a társadalom felől való gondolkodás határainak, az elgondolhatónak kitágulását eredményezhették az iskoláztatás vonatkozásában is, sőt talán leginkább ennek révén - mintegy előlegezve az oktatás 20. századi általános pozitív értéként való széleskörű felfogását. Az iskolázottság révén való társadalmi emelkedés - bár számarányait tekintve szerény - gyakorlata persze meglehetősen régi: a katolikus egyházon belüli papi nőtlenség a közvetlen reprodukciót, a státus és a hozzá kapcsolódó műveltség közvetlen, apáról fiúra való rendi szellemű átörökítését megakadályozta, emiatt az egyházi utánpótlás biztosításához „új emberek”-re - bár nem feltétlenül iskolázatlan szülőktől származókra - volt szükség.⁸ Ezt a jelenséget⁹ persze meg kell különböztetnünk a rendi társadalom polgárvá alakulásának folyamata során egyre tömegesebbé váló mobilizációs lehetőségek társadalmi észlelésétől, de az egyházi utánpótlásnak ez a mechanizmusa az általunk vizsgált időszakban is működött és feltételezhetjük, hogy tájékozódási pontként hagyományosan jelen volt az iskoláztatás lehetséges céljaként.

Az egyéni életfeltételek, amelyek az iskoláztatást gyakorlatilag lehetővé tették - az iskolalátogatás költségei, vagy az azt kiváltani képes lehetőségek, mint például ösztöndíj, rokon diáktartás stb. - és a normatív szabályok illetve a kor általános meggyőződése között van egy széles tudati mező, amely az iskolázottság értékére, értelmére és hasznára vonatkozóan tartalmazhat akár egyéni, akár kollektív eredetű, többé vagy kevésbé tudatos meggyőződéseket vagy kimondottan racionális kalkulációkat, stratégiákat. Ez az a mentális szféra, ami az egyéni szándéknak - természetesen elsősorban a szülő szándékának - ad konkrét tartalmat, célt. Ennek a dimenzióknak a megismerését remélhetjük a személyes forrásoktól. Ezek elemzése útján szétválaszthatjuk azokat az egyéni motívumokat, amelyek az iskolával kapcsolatos döntések és cselekvések háttérében állhattak. A második lépésben azt kell figyelembe vennünk, hogy az egyéni motívumok honnan erednek, milyen közvetítéssel jutnak el az egyes személyekhez. Egy harmadik lépésben pedig megvizsgálhatjuk azt, hogy az egyes társadalmi csoportokra mely típusok vagy ezeknek milyen kombinációja, azaz milyen minták jellemzők, egyáltalán az iskoláztatási döntések sajátos motivációi mennyire jellemzőek bizonyos társadalmi csoportokra. Ha ilyen minták a személyes dokumentumok alapján feltételezhetők, további kérdés az, hogy ezek miként és mennyiben kapcsolódnak az adott csoport strukturális pozícióját biztosító tényezőkhöz: törvényekben, normatív

7 Erről részletesebben: Sasfi 1998.

8 Archer 1982:19. A protestáns egyházaknál - legalábbis a 17. században - viszont megfigyelhető a reprodukció intézményesítésének szándéka: Mályusz 1939: 29, 36, 37.

9 A „társadalmi kapillarizáció”-t vö. Kornis 1927/II: 421, 492.

szabályokban kizárólagosan meghatározott vagy preferált tevékenységi körökhöz, lehetőségekhez, előjogokhoz. De ennél – legalábbis számunkra – lényegesebb kérdés az, hogy e mintáknak van-e, és ha van, milyen az egyes csoportokon belüli reprodukciós mechanizmusuk. Van-e bizonyos fajta iskolázottságnak egy adott csoporton belül sajátos értéke, hordoz-e olyan manifesztált értékrendet, legitimációs érvrendszert vagy rejtett jelentéseket, ami a csoporthoz tartozás tekintetében, vagyis a csoporttal való azonosulás, a csoportidentitás kialakulásában nagy súllyal szerepel, vagy egyenesen nélkülözhetetlen? Feltehetjük, hogy minél inkább létezik ilyen szerepe az iskolázottságnak egyes csoportoknál, annál részletesebb és kidolgozottabb ennek jelentőségére és elsajátítására vonatkozó szabályozás, a hagyományozás, azaz a reprodukció csoporton belüli mechanizmusa. Ez másképpen szólva adott társadalmi csoportoknak bizonyos iskolázottsághoz fűződő olyan – intellektualizált vagy racionalizált illetve szokásszerű – viszonyát jelentené, amelyet a csoport a maga keretei között valamilyen módon nemzedékről-nemzedékre újratermel. Amennyiben pedig ezek a csoportok bizonyos egyének számára vonatkozó csoportot jelentenek, a csoportra jellemző iskolázottsággal kapcsolatos beállítottság mintaként közvetíthető a helyzetüket változtatni akaró egyének irányában. Így az iskolázottság egyéni motívumait és eredetüket kutatva az iskolázottságra vonatkozó törvényi-normatív szabályokat, az egyes társadalmi csoportok és intézmények ilyen gyakorlatát és az egyéni élethelyzetekből következő – és csak abból megérthető – aspirációkat együtt kell figyelembe vennünk. Ehhez olyan forrásokra van szükség, amelyek jól megvilágítják ezeket az összefüggéseket.

SZEMÉLYES FORRÁSOK

Az előbbieken felvetett kérdéskör kibontásának első lépése tehát személyes dokumentumok feldolgozását teszi szükségessé. A tágabban biografikus megközelítésnek vagy módszernek nevezett eljárás a történetírásban hagyományosnak számít, de a szociológiában és a szociálintropológiában is régóta ismert eljárás, amelynek meglehetősen precízen kidolgozott szabályrendszere és módszertana fejlődött ki. Ennek lényege, hogy a személyes dokumentumok felhasználásának módjai szorosan kapcsolódnak a kutatás koncepcionális, módszertani és tematikai kiindulópontjához illetve előfeltevéseihez, azaz például az életrajzok feldolgozásai és hasznosításai a történettudományon belüli irányzatokként igen különbözők lehetnek. Ezt figyelembe véve tűnik fontosnak előrebocsátanunk néhány megjegyzést az emlékiratok általunk alkalmazott felhasználási módjával kapcsolatban:

Az első kérdés, ami ezzel kapcsolatban felmerül, hogy a személyes források különböző fajtái, mint például napló, levelezés közül, miért éppen a memoárral kezdtük el a fenti kérdések vizsgálatát, hiszen ilyeneket leginkább idős korban, az életút végén írtak az emberek, így ehhez képest az iskolai évek meglehetősen távoliak lévén, próbára tehetők a szerzők emlékezetét. Ugyanakkor a naplókban – elvileg – az élmények és tapasztalatok közvetlen rögzítését feltételezhetjük. A válasz e kérdésre meglehetősen gyakorlati: az emlékiratok voltak a legkönnyebben elérhető források, valódi naplót¹⁰ eddig nem is

találtam, levelezést is alig. Másrészt a fiatalkori naplók esetében felmerül az a probléma is, hogy életkori sajátosságok miatt nincs a naplóírónak elég tapasztalata és ismerete a történések értelmezéséhez, ezért az emlékek inkább élményszerűek, érzelmi reakciókat rögzítenek. A memoárok esetében ezt a tapasztalatot már feltételezhetjük, ugyanakkor könnyen előfordulhat az, hogy az emlékiró időskori identitásának megfelelően interpretálja életének e korai időszakában történteket. Ez reális problémája az önéletrajzoknak, amit azonban némi körültekintéssel kezelni lehet. Az ilyen jellegű írásokban ugyanis az emlékezésnek általában két rétege van, egy epizodikus és egy szemantikus, és „az utóbbi fogalmi szintű, minősítő általánosító, értékelő és ilyenként identitásképző”¹¹. Az optimális tehát, ha ez a két szint kellően elválasztható a szövegben, amire akkor van jó esély, ha a memoárt napló alapján írja az emlékező. Ilyen esetben a két műfaj előnyei összeadódhatnak: a felidézett események és tények „tárgyilagosa”, vagyis a korabeli kollektív észleléssel és értékeléssel nagyjából és alapvetően egyeznek, az időskori értékelésük pedig megkülönböztethető ezektől. Ebből a szempontból persze az sem mindegy, ki és milyen céllal írja emlékiratát. A közszereplő célja visszaemlékezései megírásával általában az, hogy megörökítse és dokumentálja a közéletben játszott szerepét, ezért a részletek talán pontosabbak, hiszen többé-kevésbé ismertek vagy utóbb ellenőrizhetők. A másik gyakori eset, amikor valaki saját életét példaértékűnek tartja, ezért „szerkeszti meg” jelentéssel bíró történetté, amiben ezért a részletek jóval elmosódottabbak, kevésbé megbízhatóak lehetnek. E szempontok szerint kellő óvatossággal kell felhasználnunk a memoárok adatait. Ha bizonyos szűkebb tematikákra vonatkozóan több emlékiratot is felhasználhatunk, nyilvánvalóan pontosabb képét, azaz észlelésének szélesebb tartományát kaphatjuk ezeknek a tárgyköröknek. (Nem kétséges azonban, hogy kérdésfelvetésünk szempontjából a legteljesebb megoldást az emlékiratra épülő esettanulmányok jelenthetik, amelyekben a fellelhető személyes forrásokon túl a személyekre vonatkozó egyéb dokumentumok is feldolgozásra kerülhetnének, és így az élethelyzet objektív elemei is figyelembe vehetővé válnának.)

A memoárokból nem a teljes életutat, hanem csak az iskolába lépéstől a képzés befejezéséig tartó életszakaszt vettük figyelembe. (A képzésbe nemcsak a tanfolyami, iskola-rendszerű, hanem a korszakban jelentős szerepet játszó, olyan - mai kifejezéssel élve leginkább szakmai gyakorlatnak nevezhető - időszakot is beleértve, mint a patvaria, jurateria, noviciatus, uradalmi gyakornoki vagy járulnoki időszak stb.) Ezen az időszakon belül is az iskoláztatásnak olyan - a mi szempontunkból - kulcseményeire koncentráltunk, mint az iskolába lépés, a gimnázium elvégzése utáni pályaválasztás stb.

10 Pedig az első *Ratio Educationis* 243. paragrafusa 1777-ben javasolja a diákok számára a naplóvezetés megtanítását: „Úgy rendezzék el idejüket, hogy minden egyes órának, amely az előadásokon és az előírt felfrissülési időn túl fennmarad, meghatározzák a maga tennivalóját, hogy az idő egy pillanatát se engedjék valamiféle hasznos tevékenység nélkül elröppenni. Ahhoz pedig, hogy ezt minél könnyebben megvalósíthassák, szükséges lesz, hogy tájékoztatást kapjanak a naplófeljegyzések készítésének módjáról: ezekben mindent pontosan felsorolnak, amelyről dönteni szabad lehetőségük van, s amelyekbe napi tennivalóikat - miután este ezeket számba vették - gondosan feljegyzik...” *A tanulók kötelességei saját magukkal szemben* című fejezetben *Ratio Educationis* 1981: 198-199. Az elemzett korszakban érvényben levő, második, 1806-ban életbe lépett szabálykönyv már nem tartalmazza ezt a részt

11 Pataki 1995-96: 9.

Az önéletrajzi adatokat leíró-feltáró funkcióval szeretnénk hasznosítani. Mivel a társadalmi csoportok számára a korszakban nem fogalmazódnak meg egyértelmű iskolázottsági követelmények, ennek az egyes strukturális csoportokon belüli szerepére csak az iskolázottságot igénylő intézmények elemzése és a prozopográfiai vizsgálatok alapján következtethetünk. De arról, hogy az egyéni döntések szintjén miként valósult meg az iskolázottság reprodukciója és különösen a terjedése, ezek alapján nem sokat tudhatunk meg. Azonban nem is a leggyakoribb, a strukturális csoportra jellemző magatartást, a közös motívumokat keressük, hanem egy strukturális csoporton belül lehetséges változatokat – ezáltal az iskolázottság eltérő szerepét –, és ezek eredetét szeretnénk megtalálni. A személyes dokumentumokat, pontosabban első lépésben az emlékiratokat tehát illusztratív funkcióval kívánjuk felhasználni, de a kifejezésnek nem a leggyakoribb magatartást bemutató, vagy a tipikust, azaz bizonyos szempontból a legtöbb ismerető jegyet megjelenítő értelmében, hanem a *megvilágosító* jelentésére utalva, amivel első szinten az egyéni motivációkat és ezek eredetét, továbbá közvetítésük módjait szeretnénk vizsgálni.¹² Második szinten pedig e közvetítési módok csoportkeretekhez kötődő fajtáit szándékozunk majd megismerni. Ez utóbbi feladat során már nem a személy lesz elsősorban fontos számunkra, hanem az egyes társadalmi csoportok kulturális gyakorlatába integrálódott, azzal azonosult egyén, hogy az eltérő, az egyes csoportokra jellemző gyakorlatokat egymással összevetve felfedezhessük a társadalom mentális terének azokat a többé-kevésbé észlelhető határait, amelyeknek átlépéséhez alighanem rendkívüli személyes erőfeszítésekre lehetett szükség.

ISKOLAI EMLÉKEK ÉS EMLÉKIRATOK

Az eddig áttanulmányozott emlékiratok közül 22 használható fel a fenti problémakör vizsgálatára: ezek tartalmazzak több-kevesebb adalékot a felsőbb iskolákra, az ilyen iskolázottságra vonatkozóan. Ha az emlékiratok szerzőinek – pontosabban apjuknak – strukturális pozícióját nézzük, azaz azt, hogy milyen közjogi rendi nagycsoportba tartoztak, a következő megoszlást kapjuk: 1 főnemes (báró), 14 köznemes, 2 polgár, 3 közrendű. Vallási szempontból pedig 12 katolikus, 9 evangélikus és mindössze egy református. Nyilvánvalóan nem érdemes a fenti megoszlás szociológiai értelemben vett minta-szerű jelentőségét felvetnünk, hiszen a tanulmányozott emlékiratok viszonylag csekély száma, e szövegek eltérő jellege, de felhasználási szándékaink sem igénylik ezt. Az azonban nyilvánvaló, hogy a nemesség az a rendi csoport, amely a fenti memoárokban a legnagyobb arányban képviselteti magát, vagyis e csoport vonatkozásában várhatjuk a legtöbb és leginkább „sűrű” információt, ezért az elemzésünket a nemességre korlátoztuk. A memoárási gyakorlat esetünkben mutatkozó nemesi túlsúlya – amely elsősorban a jómódú nemességhez látszik kötődni – nyilván nem véletlen, további vizsgálódást érdemel, de megkockáztatjuk azt a feltevést, hogy ez is a csoportosajátos nevelés részének tekintendő.

Az közismert a történetírásban, hogy a nemesség csak egy közjogi eszme értelmében „egy és oszthatatlan”, szociológiailag, tehát vallásilag, vagyonilag, kulturálisan, illetve

¹² E törekvésünkben Vörös Károly ilyen irányú munkássága példaértékű számunkra. Vö. még Levi 2000.

megélhetését biztosító tevékenységi formáit (hivatalnok nemesség, nemesi értelmiség, kézműves kismemesség, parasztnemesek stb.) illetően valójában igen tagolt, amely tagoltság időszakunkban a nyilvánosságban is, és részben a jogalkotásban is megjelenik. Ilyen értelemben a nemesség még strukturális nagycsoportnak is alig nevezhető, hiszen a *Tripartitum* eszmei tradícióján túl csak néhány törvény és az ezekhez kapcsolódó jogi-politikai gondolkodás jelenti azt a tudati dimenziót, amiben a nemesség egésze valamilyen, a társadalmi észlelés szintjén jól azonosítható egységet jelent. Az iskolázottság-iskolázás tekintetében azonban – mint már említettük és a következőkben ezt bővebben kifejtjük – ez a dimenzió éppenséggel fontosnak látszik, ami egy másik szempontból is indokolja és lehetővé is teszi a fenti szempontú elemzésnek a nemességre való szűkítését.

Ha a 14 köznemes emlékirót nézzük, 8 közülük középbirtokos nemes apától származott (5 katolikus, 3 evangélikus), 3 vármegyei hivatalnok,¹³ egy uradalmi tisztviselő, és csak egy kisbirtokos nemes. E tizenhárom emlékirat elemzését a következő módon végeztem el. Azt a négy dunántúli nemest – Fiáth Ferencet, Balogh Gábort, Galsai Kovách Ernőt és Árvay Sándort – és ifjúkoruk azon eseteit állítottam az elemzés középpontjába, amelyben az iskolához való viszony legélesebben került felszínre. Először ezeket az eseteket egymással összevetve, párhuzamba állítva mutatom be, a többi emlékiratnak az egyes esetekhez kapcsolódó részleteire ezután térek ki. Ezen eljárás mellett az egymáshoz közeli közép-dunántúli helyszín¹⁴ és ugyancsak egymáshoz közeli születési évük szólt. Ez a közös helyszín Fejér, Veszprém és Zala megye, a korosztály pedig a 1820-as években születettek korosztálya. A többé-kevésbé közös helyszín és azonos korszak olyan kontextust¹⁵ jelenthet, amelyben a lehetséges összefüggések könnyebben megragadhatók. Fontos volt az is, hogy a négy személy közül az egyik megyei hivatalnok, egy másik pedig református kisbirtokos nemes, míg a két középbirtokos közül a Fiáth család múltban betöltött tisztségei és rokoni kapcsolatai alapján határesetnek tekinthető a tipikus középbirtokos nemesség, a táblabíró „osztály” és az udvari szolgálatban álló hivatalnok (katona) nemesség között. A kiválasztásnál hangsúlyos szempont volt tehát az is, hogy a nemesség vagyoni „rétegzettsége” illetve csoportszerkezete is megjelenjen az iskolához való viszonyban. Fiáth a generációs szempont szerint nem illik pontosan a kiválasztottak közé, mert közel tíz évvel öregebb a másik háromnál, de lényegében mind a négyen a 20-as évek végével beálló gimnáziumi kereslet „dekonjunkktúra”-ja, azaz az addig folytonos létszámnövekedés leállításának időszakában kezdték meg gimnáziumi tanulmányaikat. Korábbi fejtegetéseink értelmében fontos közös jellemzőjük az is, hogy egyikük sem iskolaszékhelyen lakott. Végül azt kell megemlíteni, hogy a négy fiú közül csak egynek az apja nem végzett gimnáziumi tanulmányokat sem, így az ő esetében nem beszélhetünk az iskolázottság reprodukciójáról.

13 Utóbbiakon azokat értve, akiknek vélhetően fő megélhetési forrása a hivatalból származó jövedelem.

14 A dunántúli nemesség társadalmi szerveződésének 19. századi regionális sajátosságaira ld. Glósz 1991: 7, 122, a 18. századiakra H. Balázs 1987: 129–130, 136.

15 Ezen az alapon – és az eddigi regionális kutatási eredmények alapján – a Nógrád megyeiek kiválasztása is felmerült, hiszen ugyancsak négy emlékirat szerzője való ebbe a megyébe, közülük kettő középbirtokos, kettő megyei tisztviselő. Ez a kör egy Hont megyei középbirtokossal tovább bővíthető lenne. Másfelől viszont e memoárok szerzőinek születési évei nagyobb időszakon belül szóródnak.

NEMESSÉG ÉS ISKOLAI TANULMÁNYOK

Mielőtt bemutatnánk a részleteket, fontosnak tűnik annak a historiográfiai képnek a felvillantása, amely a jómódú birtokos köznemesség 18. századi felemelkedését ábrázolja.¹⁶ E kép azt a folyamatot jeleníti meg, amely során a nemesség „vitézli rendből” átalakul a reformkori „politikai osztállyá”, és ezzel párhuzamosan más strukturális dimenzióban, a tevékenységszerkezet felől nézve megindul a többé-kevésbé szakszerű hivatalnoki és értelmiségi réteggé, foglalkozási csoporttá válás irányába is. Ennek az átalakulási folyamatnak talán egyik legfőbb intézményi tényezője a „felsőbb”, azaz közép- és felsőfokú oktatás, az általa nyújtott „képzettség”, amely alkalmassá teszi a politikai hatalomra kerülő jómódú, nagy- és középbirtokos nemesség tagjait az értelmiségi és hivatalnoki *funkciók* eredményes ellátására. E képzettség összetevőinek jelentősége időszakonként változhatott – a 18. század első felében inkább az írásbeliségen és a fegyelemre való nevelésen lehetett a nagyobb hangsúly, később talán a retorikai és jogi műveltségen – de lényegét formális jellege, a tartalmi és szervezeti egységesség jelentette. A tartalmi egységességet hosszú időn át, egészen a reformkorig a latin nyelv és a sajátos politikai-jogi műveltség biztosította. A szervezeti egységességet pedig eleinte a jezsuiták által kialakított nevelési módszer, majd az ezt sokban megőrző, az egységes és központosított igazgatást és felügyeletet kiépítő királyi tanrendszer, az 1777-től 1848-ig érvényben levő jogszabálykönyv, a Ratio Educationis biztosította. A közoktatásnak ez a rendszere a laicizálódási folyamat megindulásával már nemcsak az egyház értelmiségi utánpótlásának feladatát látta el, hanem a diplomás világi szakértelmiség képzését szolgáló további funkcióval is bővült, és az állam, a felvilágosult abszolutista monarchia is markánsan megfogalmazta – éppen a Ratio Educationisszal – igényeit az oktatási rendszer felé a hűséges, fegyelmezett és formálisan képzett állami hivatalnokok iránt. A Rationak, mint normaszövegnek a viszonya a valós gyakorlathoz persze nem egyértelmű, mivel egy hatalmi törekvést fejez ki: a királyi kormányzat felségjogon gyakorolt oktatáspolitikai céljait, amelyek persze folyamatosan konfliktusban álltak az oktatás iránt egyre nagyobb érdeklődést tanúsító, az országgyűléseken és ehhez kapcsolódva a megyei munkálatokban saját oktatáspolitikát kialakító birtokos nemességgel. De sajátos kompromisszumot jelentett másfelől az is, hogy ezt a felekezeti felettség szellemében fogant koncepciót formailag ugyan nem sikerült elfogadtatni a jelentős iskolafenntartó protestáns egyházakkal, tartalmilag mégis erős hatást gyakorolt a nem katolikus oktatásra is. Ennek az oktatáspolitikának alapcélját a szabálykönyv általánosságban a következőképpen fogalmazza meg: „... ezt az iskolarendszert az összes *lakos társadalmi helyzetére és életkörülményeit* egyaránt figyelembe véve kell kialakítani, hogy vallási megkülönböztetés nélkül, egyformán szolgálja mindenkinek közös művelődését, valamint a társadalom hasznát.” és „A legnagyobb gondossággal kell tehát kiválasztani a tudományokat és ismeretköröket, hogy ezek közül csupán az kerüljön tanításra, amely *kinek-kinek a leginkább megfelel*

16 Erről lásd legújabban Szijártó 1998. A folyamat oktatással kapcsolatos vonatkozásaira pedig Marczali Henrik, Fináczy Henrik, Szekfű Gyula és Kornis Gyula, továbbá Benda Kálmán, Kosáry Domokos munkáit emeljük ki.

jövendő életkörülményei szempontjából: semmi mást nem ajánlatos nyújtani ugyanis ebben a bontakozó életkorban, csak azt, mi később hasznos lehet.¹⁷ Itt a rendi társadalom kulturális reprodukciójának, változatlan újatermelésének elvét láthatjuk. Ezt az általános megfogalmazást később, az oktatási rendszer szintjeit jelentő egyes iskolatípusok képzési céljait ismertetve részletezi a szabálykönyv. Mégpedig úgy, hogy meglehetősen részletesen ismerteti azokat a tevékenységi köröket, amelyek gyakorlásához biztosítja a megfelelő tudást (műveltséget és készségeket) az adott iskolatípus. Ezek a tevékenységi körök sajátos későrendi, igazgatási logikát követő társadalmi kategorizációt mutatnak: lakóhely (lakosok) és a tevékenység (hivatás és ágazat) képezik a besorolás alapját utalva a szokásos társadalmi gyakorlatra, és a közjogi nagy rendi kategóriák ezek mögött elhalványulva tűnnek csak fel.

A nemesség az előszóban, az „állampolgárok élethelyzeteinek sokféleségét” reprezentáló felsorolásban mint a „különféle hivatalokat ellátó nemesek”¹⁸ csoportja jelenik meg. A szabálykönyv tehát egyfelől a nemességet általában mint hivatali tisztségviselőket, mint bizonyos funkciókat ellátó csoportot nevezi meg, és egyes kutatási részeredmények jelzik is a nemesek hivatalnokká válásának azt a folyamatát, amelynek során a nemesek nemcsak a hagyományosnak tekintett intézményekben, a megyei és királyi hivatalokban, egyházi tisztségekben, de például a városi tanácsokban, és az uradalmi tisztségviselők között is jelentős számban voltak megtalálhatók.¹⁹ Az akadémia képzési céljának meghatározása sem sokkal többet árul el a nemességről: akik oda mennek, azoknak „Nyilvánvalóan az a szándékuk, hogy e szaktudományok segítségével megélhetésük hasznos eszközeit biztosítsák maguknak, vagy pedig az, hogy a királynak és a hazának majd értékes szolgálatokat végezzenek.”²⁰ Ebben a meghatározásban sem nagyon ismerhetjük fel a jómódú birtokos nemességet, viszont a szöveg egyértelműen megfogalmazza a képzettségéből élő értelmiség típusát. Végül, csak jóval később, az *Utasítás a gimnáziumok tanárai részre* című fejezetben egy, az akadémiával kapcsolatos mellékes utalásban, néven sem nevezve kerül említésre a köznemesi elit, a bene possessionati: „azokban a tudós emberek képzésének alapjait rakják le; illetőleg az *állampolgárok magasabb rétegébe tartozóknak* szánták azt, hogy az ott szerzett bővebb tudás révén családjuknak, környezetüknek, társadalmi rétegüknek hasznára váljanak.”²¹ Ennyi utalást találunk mindössze arra a gyakorlatra, a jómódú birtokos nemesség iskolázására, amely a korábban említett historiográfiai képben is megjelenik. De nem túl világos az sem, hogy mit jelenthet a képzés céljára vonatkozó „családjuknak, környezetüknek, társadalmi rétegüknek hasznára váljanak” kitétel.

17 *Ratio Educationis* 1981: 220, kiemelések: S. Cs.

18 A teljes szövegrész: „Ami végül az állampolgárok *társadalmi helyzetét* illeti: egyesek parasztok, mások különféle foglalkozást, kézművességet, adószedést, mesterséget, kereskedést űznek; ismét mások közhivatali vagy kincstári tisztségviselők; azután a hadsereg tisztjei, azután meg a különféle hivatalokat ellátó nemesek; végül a teljes papi rend, együtt a szerzetesi közösségekkel.” *Ratio Educationis* 1981: 220.

19 Oszetzky 1935: 61, Rác 1988, Kállay 1984, Hudi 1993, Dominkovits 1991, Dominkovits 1993.

20 *Ratio Educationis* 1981: 221. Az első, 1777-es szabálykönyv ugyanezen a helyén még a következő állt: „Joggal nevezik akadémiának a felsőbbiskolák e harmadik típusát: itt ugyanis a magasabb tudományokat kiváló tudós férfiak oktatják, másrészt mert a főrendűek és a nemes férfiak gyermekei többnyire a tudományok elsajátításának a küzdőterén szokták bevégezni tanulmányaikat.” *Ratio Educationis* 1981: 21

21 227. § *Ratio Educationis* 1981: 327, kiemelés: S. Cs.

Néhány korábbi jogszabály és törvényhely pontosíthatja az e gyakorlatról alkotott képet. A legkorábbi ezek közül az, ahol a *Hármaskönyv* a megyei szervezetre vonatkozóan kimondja, hogy megyei „határozatokat és statutumokat pedig a nép többségével és józanabb részével kell hozni és megállapítani, mert különben azokat a nép vagy közönség statutumainak nem nevezhetjük. Ha pedig a nép két részre oszlanék, akkor a józanabb és előkelőbb rész határozata áll meg. Józanabb és előkelőbb résznek pedig azt nevezzük, a melyikben a méltóságra és tudományra nézve jelesebb és hírnevesebbek vannak.”²² A 18. század során ez a „józság” pedig a korábbi udvari nevelés helyett egyre inkább az oktatásban, a bürokratikus szervezett formális képzés során sajátítható el, és elsajátítását bizonyítvány igazolja, ami a század végére a hivatali alkalmasságnak, a kvalifikációnak az alapja,²³ elsősorban a királyi-központi bürokratikus igazgatásban,²⁴ és kevésbé a rendi önkormányzat intézményét elsődlegesen jelentő megyei szervezetben.²⁵ Erre, a megyei és királyi hivatalviselési gyakorlatra történhet az utalás a tanügyi szabálykönyvben az első helyen, és ez lehet az a tradíció, amely az akadémiák által átadott retorikai-jogi képzettség háttérében állt.²⁶ Hozzávehetjük ehhez a második helyen felsorolt célok közül a „saját rétegének hasznára” történő tevékenységet, ha a reformkor előtti rendi képviselői törvényhozásra, az országgyűlésen való részvételre gondolunk – a szabálykönyvet 1806-ban adták ki. De miként hasznosulhatott ez a képzettség a család és a „környezet” vonatkozásában?

Azt mondhatjuk tehát, hogy a nemesség iskolázottságának kérdése a normatív szöveggént kezelt tanügyi szabálykönyvben két különböző vonatkozásban jelenik meg a század elején. És elég körvonalazatlanul ahhoz, hogy ennek alapján az iskoláztatással kapcsolatos korabeli egyéni szándékokat és a gyakorlatot a nemesség különböző csoportjai körében azonosítani tudjuk, illetve ezekhez a szövegrészletekhez, mint a döntéseket meghatározó normákhoz vagy orientációs pontokhoz köthessük. Így az emlékiratokat felhasználva keressük arra a választ, mi volt az iskolázottság jelentősége a középbirtokos nemesség számára, mennyire volt magától értetődő, szokásszerűen fenntartott gyakorlat a latin-retorikai előképzettségen (gimnázium) alapuló politikai-jogi végzettség (akadémia). Felvetődik az a kérdés is, hogy az iskolázottságnak ez a módja a hivatali szakszerűséget vagy a társadalmi csoport kulturális-magatartásbeli homogenizálódását, azaz egy sajátos csoportmentalitás kialakulását szolgálta inkább? Másrészt arra is kíváncsiak vagyunk, hogy ez a gyakorlat, mint minta miként jelenik meg tájékozási pontként a kisbirtokos vagy birtoktalan nemesség érvényesülési törekvéseiben? Végül arra a kérdésre is választ szeretnénk kapni, hogy maga az iskolázottság lehetővé teszi-e az egyének számára a közjogi renden, a nemességen belüli csoport-határok átlépését, a közjogi rend szociológiai értelemben vett renddél alakulását az azonos iskolázottság alapján?

22 III. Rész. 2. cím. Vö. *Magyar Törvénytár* 1897: 379. Az utolsó mondat eredeti megfogalmazása: *Sanior autem, et potior pars illa dicitur; in qua dignitate, et scientia fuerint praestantiores, elque notabiliores.* 23 Marczali 1892: 13–14, Kornis 571.

24 A nemesi hivatalviselés jogi alapjait döntően a következő törvények rakják le: 1715:XXII., 1723:XXX.3§, 1723:LVI.3§, 1723:XCVII.2§. A nemesi hivatalviselés e folyamat során kialakult előjogát először II. József törli el, majd immár véglegesen az 1844:V. tc. Vö. még Horváth 1873: 101, 105. Hajdu 1983: 85, 93. Az uradalmi igazgatáson belüli tisztségek nemesi rekrutációjára és reprodukciós gyakorlatára: Kállay 1980 99–102.

25 Hudi 1993: 142–143.

26 Erre a tradícióra hivatkozik majd később Berzeviczy Albert is: Berzeviczy 1894: 39–41, Horváth 1873: 264.

NÉGY NEMESIFJÚ ISKOLAI PÁLYAFUTÁSA

A következőkben bemutatjuk, miként jelennek meg ezek a kérdések a reformkor elején iskolába kerülő nemesfiúk esetében – pontosabban miként emlékeznek erre évtizedekkel később. A középpontba állított nemes fiúk²⁷ legfontosabb életrajzi adatai a következők:

A legidősebb *Fiáth Ferenc*, katolikus, 1815-ben született a Veszprém megyei Akán, ifjúságát itt, majd a másik családi birtokon, a Fejér megyei Abán töltötte, bátyjával, nővérével, húgával és öccsével. A Fiáth család birtoka a két helységben ezer hold körüli lehetett, ennek alapján középbirtokosoknak tekintjük őket.²⁸ Apja cs. kir. kamarás, táblabíró, anyja báró Luzsénszky Franciska, báró Luzsénszky József György tábornok lánya, és ilyen módon a család Zichyekkel, Lambergekkal, Berényiekkal állt rokonságban.²⁹

Balogh Gábor református, 1823-ban született a Zala megyei Köveskálón, ötödik és egyetlen fiúgyerekként. Balogh apja is és anyja, Győrffy Zsuzsanna is a köveskáli nemesi közbirtokosság tagja volt, az apának korábban malma volt Diszelben és molnárként működött, ezután pedig szőlőbirtoka képezte a család jövedelemforrását.

Galsai Kovách Ernő katolikus, 1825-ben született szintén Zala megyében, Türrén, később három húga született. Apja birtokát vesztett, bizonytalan státusú nemesi családból származott, gimnáziumot végzett, előbb alsóbb megyei, később biztosi hivatalokat töltött be, majd várnagy lett Zalaegerszegen. Anyja, Rákóczy Julianna szintén nemesi családból származott, amelyben az apa és egyik bátyja uradalmi tisztek voltak és három lánytestvérük is gazdatiszthez ment feleségül.

Árvay Sándor katolikus vallású, 1826-ban született a Veszprém megyében fekvő Középiszkázon, két bátyja, egy nővére és egy húga volt. Apja táblabíró, középbirtokos – bár a birtok nagyságát pontosan nem ismerjük³⁰ – nemes volt.

A felsőbb iskolai tanulmányok megkezdése

A felsőbb, azaz az elemi oktatáson túli iskoláztatás – mint szülői szándék – a középbirtokosoknál magától értetődő, nem kérdéses. A Fiáth családban a másik két fiú is felsőbb iskolai tanulmányokat végez és a lányok is városi intézeti nevelést kapnak: a nővér Győrben, a húg Pesten. Árvay apjának gazdasága tönkremegy, még képzésének befejezése előtt, majd nemsokára, 1844-ben meg is hal az apa, de az iskoláztatást ez nem

27 Galsai Kovách Ernő: Naplóm 1. k. OSZK Kézirattár Fol. Hung. 1419, Árvay Sándor negyvennyolcas honvéd önéletrajza. Göcsej Múzeum Helytörténeti adattára 678–80, Balogh 1999. Kovách visszaemlékezéseiből részleteket közölt Molnár András: Molnár 1989a, Molnár 1989b.

28 Glósz 1991. 7. Bár további kutatást igényel az, az egyébként nem meglepő tény, hogy 1812-ben a Veszprém megyei birtok-jövedelem listán Fiáth Lázár – aki minden bizonnyal azonos a nagyapával – a hatodik helyen áll évi 3000 p. ft. jövedelmével: Hudi 1997: 224.

29 Kállay 1977: 205, Schneider 1934a, Schneider 1934b, Schneider 1936.

30 Amikor az adóssággal terhelt birtokot 1838-ban eladta 80 000 Ft-ot kapott érte. Báró Splény Béla írja emlékiratában, hogy 20 000 Ft-ért 500 hold jó földet vettek a Komárom megyei Jászfalun 1835-ban, jó fizetési feltételek mellett: Splény 1984/I: 234–37. Vö. még Glósz 1991: 7

befolyásolja: a már ügyvéd idősebb báty átveszi az apai teendőket és Sándor befejezheti a jogot, nővére apja halála után férjhez megy, hűgának sorsáról nem tudunk semmit.

Kovács esetében sem volt kérdéses a középiskolai tanulmány, apja annak ellenére, hogy négy évesen teljes árván maradt, a zalaapáti bencések és Inkey Ádám récsei (Zala megye) birtokos pártfogásával befejezte a gimnáziumot, és határozott elképzelései voltak fia nevelésével kapcsolatban. Lányai neveléséről is gondoskodott: a legidősebbet például Sümegre adta leánynevelő intézetbe, és azért is akart Egerszegen álláshoz jutni, hogy a többi lány városi nevelését is biztosítani tudja.

Balogh apja viszont nem akarja, hogy fia magasabb iskolákat végezzen, jóllehet ő az egyetlen fia és a legkisebb gyereke. Ebben az esetben az anya az, aki a fiú iskoláztatását szorgalmazza, amiben vélhetően az is szerepet játszott, hogy az ő nagybátyja is Pápan folytatott tanulmányokat, majd katonatiszt lett és kapitányként kviétált. De az apa – mint az életrajzban olvasható „taníttatni egyáltalán nem akart ‘s e tárgyban kedves jó anyámnak, öreg szülőimnek, magának Márton Gábor³¹ prédicátor úrnak is minden kérése, több éven át sikertelen volt.” Ennek okát is megmondta: „egyébként is illő dolog, hogy öregségére legyenek segítségül kis gazdaságában”. Végül az apjához is érzelmileg közel álló, Baloghnál csak néhány évvel idősebb anyai nagybátyja kérésére engedett az addig hajthatatlan apa, így 1836-ban 13 éves korában beíratta őt a Pápai Kollégium második osztályába.³² Meg kell jegyezni, hogy Balogh apja is korán árvaságra jutott, rokonok nevelték és nem taníttatták, hanem molnár mesterségre adták. Még később – egy vesztés vagyoni per után – is felemlegeti feleségének fiuk taníttatásával kapcsolatos sérelmeit. Bár nemcsak erről lehetett itt szó, hanem Balogh apjának – egyébként válással végződő első utáni második – házasságán belüli mentalitásbeli különbségre is utal a következő részlet: „Több ezreket vitt el ezen gonosz per szegény szülőimtől, imádott jó anyám keserű szemrehányásokat kapott az én iskoláztatásom ‘s a miatt, hogy atyámat jó mesterségének, ‘s ez által anyagi jobb létének abba hagyására kényszerítette”.³³

A többi középirtokos nemesi önéletrajzban is, de általában is, a felsőbb iskolai tanulmányok megkezdésének indokait nem fejtik ki, Baloghé az egyetlen, amely említi és részletezi az e körüli konfliktust. Véleményem szerint ő is azért, mert sorsfordítónak érezhette ezt a momentumot: iskolázatlan apjának akaratával szemben az anyai ágon megtalálható minta érvényesülése adhatott hangsúlyt élete e mozzanatának. Megkockáztathatjuk azt a feltevést, hogy a gimnáziumi tanulmányok megkezdésének reflektálatlansága, annak evidens, szokásszerű voltát jelenti. De ugyanakkor felmerül a kérdés: vajon lehetettek-e az egyes, jómódú nemesség körébe tartozó emlékirók élet-történetében olyan momentumok, amelyek feledtetni segítettek a felsőbb iskolai tanulmányok szokásszerű megkezdésének útjában álló akadályokat. A felhasznált emlékiratokban egyébként a felsőbb iskolai tanulmányok megkezdésének részletezése helyett, az azt megelőző tanulmányok módozatai, körülményei és esetleges következményei jönnek szóba. (Ezek a részletek megerősítik azt a történeti irodalomban széles

31 Mint az emlékiratból más helyen kiderül a híres pápai professzor, Márton István testvére, Balogh keresztapja.

32 Balogh 1999: 301.

33 Balogh 1999: 302.

körben ismert evidenciát, hogy a nemesfiúk családjuk anyagi lehetőségeitől függően minél később léptek be a nyilvános, iskolarendszerű oktatásba.)

Gimnáziumi tanulmányok

Balogh Gábor közép és felsőfokú tanulmányait is egy helyen, Pápán a református kollégiumban végezte, ami érthető, hiszen református középiskola kevés volt a Dunántúlon, ráadásul ez főiskola volt, ahol a korabeli általános műveltséget nyújtó három iskolafokozat és a felsőfokú szakképzés teológiai és jogi formája egy intézmény keretén belül működött. A másik három fiú összesen tíz helyen végezte középiskoláit. A nem középiskolák székhelyén lakó gyerekek között statisztikailag kimutathatóan nagy az iskolai mobilitás. Az emlékiratok alapján ennek oka többféle lehetett: az idegen nyelv tanulása, a „cseregyerek” intézménye a leggyakoribb és széles körben elterjedt gyakorlat volt: a négy fiú közül Kovách ezért megy Kőszegre – bár nem nagy eredménnyel.³⁴ Emellett a gyerek mind kedvezőbb elhelyezése volt a legfőbb oka a gyakori iskolaváltásoknak. A szülők lehetőleg rokonokat, vagy bizalmas, hasonló műveltségű ismerősöket kerestek, és ahol ilyet találtak oda vitték a gimnazistákat tanulni. Az iskolaváltás zökkenőmentességét a Ratio egységes tanítási rendszere lehetővé is tette. De nem volt közömbös a fizetett bér és a szobatársak erkölcsé, iskolai szorgalma sem. A költségek nagyságrendjére vonatkozóan egy részletet és néhány adatot közlünk, mintegy vonatkoztatási pontként: Kovách apja 1838-ban Egerszegen beszélt az ott levő katonai zenekar karmesterével „aki engem hajlandó volt magához kosztra venni, havi váltó, vagyis 4 pengő forintért, mit azonban a megyei urak nagyon soknak tartottak, és az atyámat megrótták, hogy ezáltal megráigítja majd Kőszegen a többiek kosztbérét, ahová a Zalai urak fiaikat a német nyelv megtanulása végett vinni szerettek.”. Ez a „kosztbér” egy évben 100 váltó (40 pengő) forint volt: a megyei alispánnak 1500 (600), a főszolgabírónak 100 (400), az alszolgabírónak 500 (200), az esküdtnak 250 (100) forint volt akkoriban a fizetése. Az apjának is 100 pengő forint volt ekkor a hivataláért járó díjazása. Balogh pedig ezt írja az 1836-os pápai viszonyokról: „Az időben 100 váltó vagyis 40 pengő forintért 10 hónapra tisztességes kosztot-szállást-mosást lehetett kapni, ‘s nekem is ily ellátás jutott osztályomul.”³⁵ És kontrasztként Fiáth költségei valamivel korábbi: 1824-ben, Győrben a Landthaller családnál négy szobában teljes ellátással, gyerekenként 750 váltóforint fizetségért; 1829-ben Fehérvárott Orsonics senator családjánál 1000 váltó forintért; 1834-ben pedig, amikor patvarián volt ott „Atyám kitartotta cselédjeimet és lovaimat, személyemre csak 1000 forint váltót = 400 forint pengőt adott évenként.”³⁶ Magukkal az iskolákkal, a tanárokkal kapcsolatban is lehettek preferenciák vagy kifogások. A memoárok túlnyomó többségében kifogásolják a tanítók-tanárok durvaságát, a fizikai büntetések állandóságát, mindennapiságát – bár a tekintélyesebb nemesek fiait aligha érhették ilyen inzultusok. A különböző szerzetesrendek iskoláinak légköréről Kovách fogalmaz meg véleményt: „A mi ezen három tanító szerzet tanítását illeti, azt

34 Pulszky, Fest, Klapka emlékirataiban is megtaláljuk ezt.

35 Balogh 1999: 302.

36 Fiáth 1878: 27, 32, 67.

tapasztaltam, hogy ezek közül a legalaposabban tanítottak a piáristák, legkiméletlenebbek voltak a prémontreiek, és a legnagyobb szabadságot élveztek a diákok a bencések alatt.”

Házitanítás

Kérdésfelvetésünk szempontjából igen fontos a házitanítás, magántanítás témaköre, ugyanis ez mutatja meg azt, hogy a nemesség egyes, szociológiai értelemben vett rendi csoportjain belül milyen szerepe és mekkora jelentősége volt az iskolai tanulmányoknak. A négy dunántúli nemesifjú közül csak Fiáthnak volt iskolai tanulmányai alatt magántanítója: egy zalai kishemes jogot tanuló fia, akitől magyarnyelvű olvasmányokat kapott – vélhetően életében először, és ezért említi ezt meg a szerző. Később a Pesten tanuló bátyjának ottani rossz magaviselete miatt apja őt nem küldi Pestre, a filozófiai tanfolyamra, hanem tanárt fogad mellé, egy teológiát végzett, de a papi pályára lépni nem akaró, ezért akkor éppen jogot tanuló férfiú személyében. (Fiáth ezt a megoldást egy kicsit nehezményezte, de apja kárpótolta lóval, vadászattal stb.) Balogh viszont a gimnázium utolsó osztályának megkezdésétől maga is tanította kisebb diáktársait, az így szerzett pénzzel fedezve élelmezését, később mikor kollégista lett és ott étkezett nagyrészt ruházkodására fordította keresményét. A többi középbirtokos memoárjában bőven olvashatunk a magántanítás változatos formáiról: a jó vagy jobb módú szomszéd birtokos gyerekével közös otthoni oktatásról, a tanítókkal együtt tett kisebb-nagyobb utazásokról, vagy olyan házi ünnepekről, amelyen a gyerekek – a lányok is – nagy társaság előtt mutatták be tudásukat.³⁷ Kovách apja is, mint jól tanuló, de árva gyerek került a jómódú Inkey Gáspár mellé, hogy ösztönözze őt a tanulásban. Alighanem a rokoni szolidaritást kell látnunk abban, hogy Balogh is, az egyik iskolai szünetben együtt tanult unokaöccsével, Morocza Lajossal, a rokon Batthyány-uradalmi prefektus Morocza Dániel fiával és annak magántanítójával.

A középfokú, gimnáziumi tanulmányok során a különbség a jómódú nemesség és a kishemesség között elsősorban a magántanítás meglétében látszik. Ennek keretében főként nyelveket, táncot és zenét tanulnak a fiatalok – lányok és fiúk egyaránt és gyakran együtt –, ennek során sajátították el a társasági érintkezésnek és viselkedésnek azokat a konvencióit, szabályait és gyakorlatát, amelyekre nem is hosszú idő múlva szükségük lett, amikor „felnőtt” társadalmi életet kezdtek el élni, bálókra, rokoni látogatásokra, egyéb társasági alkalmakra járván, hiszen ez az életkori szakasz a lányoknál már „az eladó sorba kerülést”, a fiúknál pedig a rokoni-rendi, társaságbeli kapcsolatokba felnőtt jogon történő „beiktatást” jelentette. Itt kell megjegyezni, hogy a lányok nevelése is több esetben valamelyik nagyobb város neves „intézetében” történik. Balogh Zsófia nevű

³⁷ „...Géza fiamat pedig gondos szemeim előtt Videdfalván nevelvén, mellette, hogy versenytársai legyenek, Gedely Ferenc és Békássy János jeles szorgalmú ifjakat tartottam, a természet-, zongora- s nyelvekben is taníttatván őket. 1840.ben részint, hogy fiamnak ösztönt adjak a tudományok és könyvek szeretetére, részint tudományok iránti valódi kegyeletből, Gutteberg négyszázados emlékünnepe nagy számú vendég jelenlétében videdfalvi házamnál megtartottam, melly alkalommal fiam s Gedely tanulótársa által szavallatok tartottak, Éva lányom pedig zongorán működött.” Kubinyi Ágoston önéletrajza OSZK Kézirattár Quart. Hung. 1334.

nővére viszont az előbb említett Morocza Dániel körmendi házához kerül „házi teendők segélyezése, s részben alaposabb kiképzés végett”. (A különböző hangszereken való tanulás, hangszerekkel kísért, vagy kíséret nélküli éneklés egyébként általános, társadalmi helyzettől függetlenül divatozó szokásként tűnik fel ebben az időszakban – szinte mindegyik emlékiratban olvashatunk erről.)

A pályaválasztás

A gimnáziumi tanulmányok bevégzésével áll elő az első pályaválasztási döntési helyzet: egyházi, papi vagy szerzetesi pályára ekkor kell jelentkezni.³⁸ A négy fiú közül kettő esetében merült fel a kérdés. Árvay Sándor erről így emlékezik: „Megemlítem itt egy fontos esetét életemnek, midőn hatodik gymnasialis osztályt elvégezve hazamentem Pápára, Koronczay László apátplébános komolyan felszólított, hogy legyek pappá, ő kieszközli a veszprémi püspöknél, hogy bevegyenek s mint jó családból származónak biztos lesz az előmenetel. Én azonban kijelentettem neki, hogy sem hajlamot, sem hivatást magamban a papi pályára nem érzek, ezért nem is lépek azon pályára. Ha akkor atyám feltárta volna előttem anyagi helyzetét, azt hiszen pappá lettem volna, de atyám azt nem tette: nem erőltetett – úgymond – pályám választásában.”

Balogh Gábort anyja – ki taníttatását leginkább szorgalmazta – papnak szánta, és sokat mond ennek a szándéknak a hátteréről az ezzel kapcsolatos történet: „...mihelyt annyira fölnőttem, hogy szülőföldemen nevetség tárgya nem lettem, ‘s arra nekem Márton Gábor úr kedves keresztapám engedélyt adott, fölléptem a köveskállai szentegyházban papolni. Minő boldog volt ekkor az én kedves jó anyám, ‘s itta az örömkönnyeket még szigorú édes atyám is. Élénken emlékezem, hogy keresztatyám egy magas tetejű kalapját adta kezembe, amit fel tenni nem tudtam, mert a nyakamba esett, és egyik palástját köré tekerte ruhám fölé, hogy papiasan jelenhessek meg.”³⁹ További adalék ehhez, hogy egy, a háromnegyed részt református lakosú kis mezőváros templomának ülésrendjéről szóló közlemény⁴⁰ szerint, a nemes Györffy család a helyi közösség legnagyobb presztízssű, vezető családja lehetett ebben az időben is, ők foglalták el a templomnak a szószékhez legközelebb eső padcsoportjainak helyeit (a férfiak a jobb oldalt, a nők a baloldalt), amelyeket pénzen váltottak meg ők is, mint a többi helyet bírók is, egy meglehetősen mereven szabályozott rendszer keretében. És az is érdekes az eset szempontjából, hogy a „második padcsoport első két sorában ültek az értelmiségiek, a faluban vendégeskedő tanult emberek, akik a faluközösségben megbecsült személyek voltak”.⁴¹ A harmadik padcsoportokban ültek a régebbi, tekintélyesebb családok tagjai, amelyek között azonban Balogh nevűt nem említ a történeti vonatkozásokat részletesen nem taglaló közlemény. A próba „papolás” ellenére végül Balogh mégis a jogi pályát választja majd.

38 A pályaválasztásnak ezt az útját Rónay Jácint emlékirata mutatja be részletesen: Rónay 1996.

39 Balogh 1999: 303.

40 Laczkovits 1982.

41 Laczkovits 1982: 301.

Még két emlékiratban is megjelenik a „papnak adás” – hangsúlyosan – szülői szándéka: az egyik esetben ugyan a fiú is kedvet érzett e pálya iránt, de bátyja nem sokkal korábban történt kivetkőzése a reverendából óvatosságra intette az apát, és a kisebbik fiú végül nem pap, hanem jogász lett.⁴² A másik esetben az apa halála nyitotta meg a lehetőséget a papság elkerülésére.⁴³ Egy további esetben pedig a papi szeminárium utolsó vizsgája előtt gondolta meg magát a fiatalember és lett ugyancsak jogásszá. Az emlékiratok arról tanúskodnak, hogy az egyházi pálya e társadalmi csoportnak alapjában a reformkor elején született nemzedékén belül már nem bír nagy vonzerővel. Az egyetlen pappá lett emlékiró is csak – az Árvayéhoz igen hasonló – kényszerhelyzetben vállalja fel az akkor még számára is idegen egyházi szolgálatot.⁴⁴ A szülők ilyen irányú szándékai viszont még jól láthatóan jelen vannak, és feltehetjük, hogy esetükben sokszor emocionális motívumok állhattak e szándék mögött, amelyek között egyaránt lehetett vallási meggyőződés és a nagyobb presztízs utáni vágy (ami például Balogh esete kapcsán is felmerül bennünk⁴⁵).

A négy dunántúli fiú közül egy, Kovách nem lett jogász, a többi három mind ügyvédi vizsgát tett. Nincs ez máshogy a másik 15 nemesi memoárt nézve sem: a szerzőik közül csak további két személy nem tanult jogot. A birtokos nemesség műveltségéhez a jog hozzátartozott, a politikai szférában a hatalomgyakorlás (törvényhozás, igazgatás, bíraskodás), a magánszférában a birtokszerzés és birtokgazdálkodás eszközeként. A kisbirtokos, birtoktalan vagy birtokát veszítő nemesek számára pedig kenyérkeresetet, azaz megélhetést nyújtó foglalkozás akár a hivatalokban, akár ügyvédként vagy jogi képviselőként a városi, uradalmi igazgatás területén.

Az akadémiákon az általános műveltséget lezáró két évi filozófiai tanulmányok után, újabb két – az egyetemen három – év jogi stúdiumok következtek, és ez lényegében ugyanígy volt a protestáns kollégiumokban illetve líceumokban, csak ott némileg rövidebb idejű volt a képzés. Ez után egy éves, ügyvéd melletti joggyakorlat, a patvaria, majd újabb egy éves gyakorlat a királyi táblán, a jurateria, és a képzés befejezéseként az ügyvédi vizsga, a censura.⁴⁶ E két gyakorlati év már a kapcsolatépítés időszaka is, itt már javában érvényesülhettek a kiterjedt rokonsági, társasági kapcsolatok, az ajánlások, amelyek a hivatali kinevezéseknél döntő fontosságúak voltak. Fiáth már győri joghallgató korában nagytekintélyű jogászok társaságában forog, bálokon előtáncos, néhány társával együtt vívómestert fogadnak és vívásgyakorlatokat tartanak az ismerős alispán enge-

42 „A gymnasium 6-ik év végével pappá kellett volna lennem, mire gyermekségemtől fogva mindig nagy hajlamom volt, de édes apám félve, hogy én is oly szégyent okozok neki, mint testvér bátyám, ki növendék papsága második évében kivetkezett, azt tanácsolta, hogy előbb a philosophiai tanfolyamot végezzem el.” Kacskovics Lajos életrajza 1806–1888. OSZK Kézirattár Fol. Hung 1329. 10.

43 A haldokló apa „...Gábor testvéremnek mondta meg, hogy ha maga nem tehetné, Gábor tudassa velem, hogy ha nincs kedvem a papi élethez, nem veszi rossz néven, ha ott hagyom azt a pályát; mely engedélye nekem nagy megnyugvásomra szolgált, mivel a papsághoz semmi kedvem sem volt...” *Naplójegyzetei Krasznay* 1998: 51.

44 Rónay 1996: 21.

45 Nemesség és papság mentalitásbeli és presztízsbeli összefonódására a protestáns egyházakban ld. Mályusz 1939: 33, Kósa 1991: 31, a katolikus vonatkozásokra Meszlényi 1934: 226–227.

46 A kötelező ügyvédi vizsgát II. József rendelte el, majd az 1804-es *Instructio pro advocatis* kiegészítve fenntartotta. Ez vezette be a jurateriát: Zlinszky 1974: 39.

délyével a megyeháza egyik termében. Patvaristaként Székesfehérváron kerül be a megyei és a városi társaságba. Jurátusnak Pestre megyébe, de nem érzi jól magát a nagyvárosban. Árvay a joggyakorlatot ügyvéd bátyja és Zala megye tiszti ügyésze mellett végzi Zalaegerszegen. Balogh Zala megye főügyészehez kerül patvariára, nagyrészt az ügyvéd és szolgabíró nagybátyja közbenjárásával, de a befolyásos református családból származó diáktársa, Kerkápoly Károly – ki előző évben töltötte ott a gyakorlatot – is ajánlotta őt. A gyakorlat idejére fizetés nem járt, sőt a megyegyűléseken való részvétel költségeit a gyakornokok vagy szülei nagyrészt maguk állták.

A magyarországi felsőbb oktatás egyoldalú jogi jellegének megváltoztatására már a 18. század első negyedében utal egy törvény,⁴⁷ a század végén pedig, a jogászság túl nagy számából következő, elsősorban politikai kockázatokat magában rejtő körülményre kormányzati körökben is, de a megyék maguk is felhívták a figyelmet.⁴⁸ Ennek ellenére e képzésben részesülők száma a következő század elején igen magasra szökik, a kormányzat 1817-ben megszigorítja az ügyvédi vizsgára jelentkezés feltételeit – mindhiába. A túlsúlyos jogi képzés a század során végig napirenden maradt különösen a 48 után birtokait vesztő középnemesség, új kifejezéssel a dzsentri vonatkozásában. De a tárgyalt időszakban, a század első felében valójában nincs is alternatívája: a reformországgyűlések által követelt ipartanodák, műszaki felsőoktatás csírái vannak csak jelen, az egyházi pálya – mint láthattuk – nem vonzó, az agrárgazdasági, még inkább az orvosi képzés befogadóképessége szerény. Nem meglepő hát a jogászi végzettség fentiekben tapasztalható túlnyomó jellege: a fennálló hatalmi-társasági viszonyokba való betagozódás, befolyásos kapcsolatok szerzése, a presztízs mind ezt diktálja. Nem volt persze könnyű ezen az iskolai pályán végigfutni, különösen anyagi háttér hiányában. De talán még nehezebb dolga volt annak, aki el akarta kerülni.

A négy fiú közül egy, Galsai Kovách Ernő esete példázza ezt. Az ő esetében az apa személye döntő, az ő egyéni életútja, tapasztalatai határozzák meg a pályaválasztást, és talán ennek köszönhetően ezek nem mintakövetők, nem szokásszerűek – hanem a többihez képest leginkább racionálisnak nevezhetők. A gimnáziumot elvégezve huszárönkéntesnek áll és bejárja a napóleoni háborúk hadszíntereit. Ezután megyei tisztviselői állásokat tölt be: írnok, rendbiztos, katonai biztos. Gyerekei neveléséről határozott elképzelései vannak: a nagyobbik lányt – mint láttuk – Sümegen intézetben nevelteti, és az addig meglehetősen mobilis megyei tisztviselő már éppen véglegesen megtelepedni látszik Türijén – házat, földet és szőlőt vásárol – amikor a megüresedő megyei várnagyi tisztet megpályázza Egerszegen, elsősorban azzal az indokkal, hogy a kisebb lányokat is városban tudja neveltetni. Ernő fiának rajzkészségét is korán felismeri és erre külön taníttatja. A német nyelv elsajátítása végett küldi a kőszegi gimnáziumba, vállalva a fizetésének 40 százalékát kitevő, a környezet által is magasnak tartott többletköltséget a szállásra és kosztra – bár hiába, mert a gimnáziumban a német nyelvet nem tanították, a lakossággal pedig keveset érintkeztek a diákok, a német szállásadók pedig inkább ötöle tanultak magyarul. Pedig a német nyelvtudás hiánya nagy és költséges kitérőre kényszeríti majd apát és fiát a gimnázium utáni tanulmányi terveiket illetően. Ez utóbbi mozzanatot talán érdemes hosszabban idézni: „A szünidő alatt

47 1723:LXX. tc. 4. §

48 Kornis 1927/I: 518.

Egerszegen megkezdődött a házi tanács okoskodása, hogy most már mi lesz énbelőlem. [...] Tehát mi is lehetek? Papságról szó sem volt. A 6ik osztály végeztével mehettem volna keszthelyi gazdasági iskolába vagy is a mint akkoriban nevezték a Georgiconba. [...] Csakhogy azután mi lesz belőlem? az a kérdés merült fel. Más nem lehettem volna, mint egy uraságnál gazdatiszt. Csakhogy az időben, kivéve a nagy urodalmakat, a gazdatisztek állása csaknem a cselédek számába ment, olyan nagyobb birtoku uraságok mint Inkey Ádám is, kinek udvarában édes atyám néhány évig gyermekeskedett, csak kendezték ha nem tegezték a gazda tisztjeiket. Atyám pedig szegénységében is büszke nemes ember volt, ki csak néhány éve hogy sok fáradsággal és költséggel tudta megszerezni, családjának a nemesi leszármazási okmányokat – így tehát azt nagyra is becsülte, és mint egy nemes ember fia világért sem akarta, hogy, egyetlen fiából, egy másik nemes ember szolgálja legyen. És akkoriban egy nemes urnak a fia, illendően csak a hazát és a vármegyét szolgálhatta. Így tehát engemet Keszthelyre a Georgiconba nem adott, – pedig bizony nem lett volna rossz, a mint a későbbi tapasztalataim tanusították! [...] Most jött a képnek a másik oldala: Ha elvégzem a lyceumot és a jogakadémiát, mint általában minden magyar uri ember fia szokott cselekedni ez időben, akkor mi lehetek? Kis vagyoni állásunkhoz képest egyéb nem prókátor! De miután jelenleg, minden magyar nemes ember fia jogot végzett, annyi sok volt Zalamegyében ekkor a prókátor, hogy egy mást falták, csak nem. Ez sem tetszett az apámnak. [...] Atyám mint világlátott ember, nem akart velem szűk körben maradni, – ha máshova nem legalább Horvátországba visz engemet Akadémiára, Varasdra vagy Zágrábra, a hol ekkori szokás szerint a magyarok a határszéli megyékből sokan szoktak tanulni. Ez az eszme tetszett az atyámnak, ki szeretettel szokott viseltetni a rendkívülibb eszmék iránt, különösen mióta Egerszegre jöttünk, ez nála még fokozódott. Tehát egyelőre Varasd vagy Zágráb volt a jelszó. De végtére is atyám nyugtalan elméjében egy más gondolat villant meg, a mi nem volt rossz, és nagyon is jó lett volna, ha az úgy megtörténhetett volna a jövőben, a mi a közmondás szerint az Isten kezében van. Ebben az időben gr. Széchényi István egy új eszmekört teremtett a Magyar nemzetnek a realiztikus téren, a melynek keretében foglaltattak a gőzhajók, vasutak, hidak, utak, építmények, és a többi, melyeknek előállításához mind idegen nemzetséggű szak embereket kellett az országba hozatni, kik azután itt mind nagy vagyonra tettek szert. Miután én rajzolni is tudok, engem a technikára fog adni és legyek építész vagy is a mint akkor mondták architectus. Hogy fog majd kapni gr. Széchényi és a magyar közvélemény azon, ha egy magyar nemes ember fog az országban fellépni, mint architectus. Ez aztán szerencsés ember fog lenni az országban! [...] Pedig ezenkívül még prókátornak se lett volna rossz lennem, mert a későbbi időszak egészen mindent gyökeresen átváltoztatott Magyar országon, és valymi merész számításnak bizonyult az akkori viszonyok után merni egy ember életének és sorsának a számítását a hosszú jövőben, csak 40-50 évre is előre. [...] Egerszegen utánam sok szegényebb sorsu fiuk iparosoknak a gyermekei az ügyvédi pályán szép vagyont és tekintélyt szereztek, míg én a nagy világban, a nélkül hogy biztos célhoz jutottam volna... Az atyám tervének azonban az volt a bökkenője, hogy Polytechnicum Magyarországon nem volt, legközelebb Bécsben, ott is pedig a tudományokat német nyelven adták elő? tehát hol tanuljam most meg a német nyelvet úgy, hogy én a bécsi Polytechnicumban tanulhassak? Ez volt tehát most a kérdések, kérdése a mi új fejtörést okozott szegény

atyám nyugtalan elméjének.” Így kerül a fiú Belovárba, a határőrvidéki „militair mathematisches Institut”-ba, azaz kadétiskolába, „a melynek tanulmányai megfelelnek a matematika és fizikában a mi 7 és 8 ik osztályunknak, és természetesen a tannyelv a német”. De a révbeérés lelki állapotát 1845. április 18-án éli át, amikor megkapja a magyar királyi testőrgárdába való felvételtől szóló levelet: „Tehát evvel elértem célomat a melyre két év óta aspiráltam, ragyogott szegény atyám úgy a Családom a boldogságtól, elértem azon lépcsőnek első fokát, a mellyen azután elő lehetett lépni a katonaság legfényesebb fokáig, a kegyelmes úrig, a báróságig, vagyonhoz és egyéb jóhoz, csak azután attól függ, hogy szerencsém lesz-e mellett? a mely mindenhez szükséges és a nélkül nem ér a többi semmit.”⁴⁹

A másik kisnemes, Balogh Gábort pályaválasztásának hátterét már korábban láthattuk. Választásának családi reakciójáról ezt írja: „Kedves anyámnak nagy szomorúságot okoztam, midőn ügyvédi pályára léptem – gyakornokul, a helyett, hogy még Pápán a theológiát végezve pap lettem volna. Édes atyám nem ellenezte ezen lépésemet, sőt némi megnyugvását lelte abban, hogy neki is lesz egy ügyvéd fia, aki őt és családját az esetleges igazságsértések ellen megvédi.”⁵⁰ Ekkor sem történt más, mint addig: az apa ezúttal is a saját szempontjából értékelte a történeteket – az emlékiró szerint legalábbis.

A pályaválasztás másik változata Fiáth apjának szájából így hangzott: „elmehetsz Bécsbe a cancelláriához, vagy Budára a helytartótanácsához, tiszteletbeli fogalmazónak: vagy ha inkább kívánod, vezesd az akai gazdaságot”. Lajos öccse is elvégezte a jogot, de katona akart lenni, és kadettnak állt a Walmoden vértésekhez. János bátyját szolgabíróvá választották Fejér megyében és átvette az abai 600 holdas birtokot. Ferenc pedig 1837-ben felesküszik Veszprém megyei tiszteletbeli aljegyzőnek – és az élettörténet ide vágó jelentős későbbi eseményei: 1839-ben 24 évesen Fejér megye másodalispánjává és országgyűlési követévé választják; 1845-ben valóságos tanácsossá nevezik ki a Helytartótanácsához; 1846-ban császári királyi kamarás lesz ő is, mint apja. A kormányzati tisztviselés komoly beruházást igényelt, mivel tíz évnél tovább is tarthatott a fizetés nélküli tisztségek végigjárása.⁵¹ Ehhez jelentős vagyoni háttér kellett „a szegényebbek mérnöki, orvosi vagy ügyvédi pályára, a gazdagabbak megyei, helytartósági, cancelláriai vagy törvényhozási pályára készültek”.⁵² De volt más kizáró tényező is. Pulszky Ferenc vall erről: „...atyám pedig megyéjében az előkelő földbirtokosok közt élt, melyek függetlenségemet biztosították, mint protestánsnak nem lehetett kilátásom magas kormányhivatalra, kisebbek keresésére nem szorított a szükség. Minden előrelátás szerint tehát az »aurea mediocritas« [arany középszer] várt reám, gazdálkodva jószágon, mint több tekintetes vármegyék előkelő táblabírája s a protestáns egyház egyik felügyelőjére.”⁵³ Az emlékiratoknak ezek a részletei megvilágítják azt, hogy miként válhatott a jómódú köznemességbe tartozók családjainak, környezetüknek és társadalmi rétegüknek hasznára a retorikai-jogi műveltség. A köznemesi elit több szerepkörben hasznosíthatta ezt a tudást

49 A szerző széljegyzete 1904. december 10-éről, amikor újraolvasta emlékeit: „Bizony nem lett szerencsém! még a rendes állapot sorsom sem!!! nemhogy szerencsém!”

50 Balogh 1999: 305.

51 Splény 48 éves korában kap először fizetés: Splény 1984/I:391, továbbá Frankenburg 1868/I: 91-92.

52 Fiáth 1878: 69.

53 Pulszky 1958/I: 43.

társadalmi pozíciója reprodukciójához, ugyanakkor a hivatali alkalmazásnak, mint „kenyérkereset”-nek is alapjául szolgált az elitbe nem tartozók számára. E képzettség hasznosítása körében és módjában van különbség az elit tagjai és a többi, e végzettséggel rendelkező között. A négy nemes közül Árvay esete talán jó példa lehet a rászorultságra. A másik oldalról, a kisenemesek illetve közrendűek szemszögéből nézve a hivatali-jogász-pálya biztos megélhetést és rangbeli emelkedést jelentett, utóbbit elsősorban az azonos képzettség okán.

ÖSSZEGZÉS: NORMA, MINTA ÉS AZ ISKOLÁZOTTSÁG HASZNOSÍTÁSA

A köznemesi elit számára ennek a képzési pályának ez elindítása, a gimnáziumba lépés – mint láttuk – szokásszerűen, magától értetődően történhetett. De aligha kapcsolódott ekkor valamilyen „rejtett gondolkodási struktúrá”-hoz, „kollektív tudattalan”-hoz, hiszen a Ratio és a törvénytörvények világosan megfogalmazzák azokat a feladatköröket, amelyek ellátásához rendelődött ez a tudás és műveltség. Határozottan csoportnormának, a bene possessionati normájának tekinthetjük.⁵⁴ A köznemesség többi csoportja szempontjából pedig mintának, olyan mintának, amely követése valamilyen azonosulást is jelenthetett a köznemesi elit értékrendjével, akkor is, ha a képzettség már döntően csak a „kenyérkereset”-et szolgálta. Ebben az esetben már felmerülhet a „rejtett gondolkodási struktúra” kérdése. A minta létezését és széleskörű hatását a honorációrokkal, a nem nemesi származású felsőfokon iskolázott értelmiséggel kapcsolatos korabeli észrevételek, majd a megyei képviseltbe való beemelésük 1840-es években történő kísérlete is alátámasztják. De jellemző lehet a társadalmi hierarchiában felfelé való viszonyítás is. Fiáth alábbi véleménye mindenestre elgondolkoztató: „Mert míg a köznemesség, szive minden költészetével ragaszkodott hazájához, nemzetiségéhez, szokásaihoz: addig főuraink legfőlebb szájalommal néztek ezen törekvésinkre: gyermekeiket otthon tanították német Hoffmeisterek vagy francia »abbék« által. Megtanultak e két nyelven írni, olvasni s folyékonyan beszélni? – átfutották, úgy a hogy a humanistic tanulmányokat, s 16 éves korukban lettek »Cadettok« valamely ezredben...”⁵⁵ A két báró, Splény és Podmaniczky emlékiratai alapján ugyanakkor jól látszik Fiáth előbbi véleményének sajátos nézőpontja is: ugyanis a két főrendi ifjú megszerezvén a jogi végzettséget továbbtanul. Splény a selmeci akadémián, Podmaniczky – talán a protestáns hagyományt követve – a berlini egyetemen hallgat egy évet. Ezt a berlini évet a következőképpen értékelte: „Ezen egy évi egyetemen való tartózkodásnak sem célját sem hasznát nem voltam képes belátni: hisz nem tudóst akartam magamból faragni, hanem sokat látott, sokat tapasztalt, élményei által gyakorlatilag képzett, az emberekkel s életviszonyokkal jól elbánni tudó emberré óhajtottam válni, aki ezen tulajdonai segélyével a politikai pályán kíván szerepelni; e szereplés nem sikerülése estében pedig bírjon azon

54 Ez – nézetünk szerint – közel áll ahhoz, amit Max Weber a szociológiai értelemben vett rendi helyzet egyik alapelemének tekint: „a formális nevelés, és pedig ennek valamilyen [...] tapasztalati vagy [...] racionális *tana*, illetve a megfelelő életformáknak ezek alapján való birtokbavétele.” Weber 1987: 307.

55 Fiáth 1878: 157.

56 Podmaniczky 1887/II: 89.

tulajdonokkal, amelyek képessé teendik arra, hogy a jég hátán is megéljen.”⁵⁶ Ez a horizont más, mint a Fiáthé.

Magasabb, országos körökbe vezetett a fiatal jogászok útja, ha az országgyűlésre is eljuthattak. Fiáth ugyan már az 1832–36-os diéta idején eljutott Pozsonyba, de – mint megvallja – nem fedezte fel az országos politika helyszínén való részvételben rejlő lehetőségeket és az evvel kapcsolatos elvárásokat, számára inkább az előkelőbb társaság volt itt érdekes: „Kénytelen vagyok megvallani, elégületlen voltam saját magammal, mert az országgyűlési teremben alig voltam néhányszor: a társaságban, amelyben éltem, nem politizáltak, s én Pozsonyban komolyan mivel sem foglalkoztam, úgy hogy atyám kérdéseire alig voltam képes felelni.”⁵⁷ Árvayt és Baloghot pedig 1847-ben Zala megye küldte ki, tíz más jogvégzett fiatalemberrel együtt követei mellé tapasztalatot gyűjteni és titkári teendőket ellátni. A politika legfőbb fórumán való személyes jelenlét az országos politikai elit és a sorsdöntő események közvetlen közelébe kerülést egyszerre biztosította. Azt is feltehetjük, hogy egyfajta, a személyes ismeretségen alapuló csoportszellem is kialakulhatott ennek során (bár a két zalai jogász nem említi egymást). Ennek a gyakorlatnak a szocializációs szerepe igen erőteljesen jelenik meg több más memoárban is. Végül azt is hozzá kell tennünk, hogy Kovách Ernő is jelen volt ezen az országgyűlésen: mint a kirendelt királyi testőrség tagja.

A tanulmányozott emlékiratokból az is kiderült, hogy a társadalmi kapcsolatok jellege, kiterjedtsége, egyáltalán megléte már az oktatással, pályaválasztással kapcsolatban is döntő jelentőségű volt. Nemcsak a tanárokkal ápolt jó viszony, a vidéki diákok elhelyezése, hanem az iskolán kívüli nevelés lehetőségeinek megteremtése, a társasági élet szocializációs jelentősége, a kevésbé formális jellegű „szakmai gyakorlat” – ami valójában nagyobb részben a személyes kapcsolatrendszerbe való belépést jelentette – szempontjából is. Az alsóbb csoportoknál kétségtelenül fellelhető ebben is mintakövetés: ez a birtokos nemesség referencia csoportnak tekintésével a velük fenntartott, vagy kialakított személyes-rokoni-társasági kapcsolatokon keresztül valósulhatott meg. Nem ritka az erős rokoni szolidaritás a jobb módra jutó, vagy elszegényedő családok és a változatlan társadalmi-vagyoni helyzetű atyafiaik között. Persze a határok is érzékelhetők. Egy másik, érvelésmódja miatt ugyancsak figyelemre és további kutatásra készítő vélemény Fiáthé egy pályatársáról, Salamon Lajosról, „ki igen becsületes, nemes érzésű, lovagias jellemű, megbízható egyén lévén, bírta a köznemesség bizalmát. Kár, hogy atyja korán elhalván, gyermekkori nevelése elhanyagoltatott. E miatt alapos ismeretekkel nem bírt, s minden későbbi szorgalmával sem volt képes pótolni e hiányt.”⁵⁸ Vajon mire gondolhatott „alapos ismeretek” alatt Fiáth? Talán a nyelvismeretre, avagy az ezzel is összefüggő felsőbb kapcsolatokra: „Én voltam az összekötő kapocs [mint alispán] nagy uraink és a közép nemesség között; én vittem emezeket amazokhoz és megfordítva [...] Huszonnégy nemes család volt, a főrendeken kívül, kiket legalább egyszer egy évben meg kellett látogatnom.”⁵⁹ A Fiáth család tehát, melyet földbirtok-nagysága alapján közép-birtokosoknak tekintettünk, de kapcsolataiban és ettől elválaszthatatlanul mentalitásában és műveltségében is több a táblabíró osztálynál. Erre az eset világít rá, amikor

57 Fiáth 1878: 96.

58 Fiáth 1878: 169.

59 Fiáth 1878: 197.

Ferenc nővére, Louise igen megtetszik Zsigának, patvarista társának. Ferenc – nem teljesen önzetlenül, hiszen neki meg Zsiga húga tetszett erősen – puhatolózik apjánál Zsiga házassági esélyeit illetően. Az apa vonakodik, először a felekezeti különbségre hivatkozik – Zsiga ugyanis protestáns. Bár elgondolkodtató az első érve is, miszerint csak az azonos felekezetűek hite biztosíthatja azt a lelki harmóniát, ami a gyerekek korai neveléséhez szükséges, számunkra a második érv az igazán figyelemre méltó: „hiszed-e – teszi fel a kérdést fiának –, hogy Louiset, a gyengéden vezetett, nemes nevelést, finom izlést nyert művelt nővéredet, a la durée boldogíthassa, Zsiga? ki igaz, hogy szép, jó becsületes fiú, de nevelés, képzettség, tudomány és műveltségben nem részesült.”⁶⁰ A legszorosabb kapcsolat, a házasság már nem volt lehetséges, és ezt Ferenc is hamar belátta.

De alul is érzékelhetők – igaz másfajta – határok. Például a két zalai kisnemes kortársaihoz, diáktársaihoz való viszonya között van különbség. Balogh keresi, illetve fenntartja az anyai ágon rokon tekintélyesebb családokkal a kapcsolatot. Kovách emlékei között nem találunk olyan rokonokat vagy diáktársakat, akik a társadalmi emelkedéshez utakat nyithattak volna. Kovách esetében arra gyanakszunk, hogy ebben inkább az apának volt szerepe: bár nemességére büszke volt, nem kereste a nemesi elitez vezető kapcsolatokat, másrészt nehéz természete és nyughatatlan szelleme olyan személyiségjegyek lehettek, amelyek a Baloghéhoz hasonló utat eleve járhatatlanná tették fia számára. Ugyanakkor a fiú meglehetősen önállótlannak is látszik, apja vele kapcsolatos elképzeléseit teljes mértékben magáévá tette.

Kovách apjának gondolkodása fiának neveléséről meglehetősen célirányosnak és újat keresően racionálisnak, ebben az értelemben modernnek mutatkozik – legalábbis fiának emlékeiben. Ha a két kisnemes helyzetét összevetjük, talán nem lényegtelen közös tényező az, hogy mindkét apa korán lett árva, ami a családi kapcsolatok, pozíciók öröklését az ezek fenntartásához szükséges szocializációs minták hiánya miatt korlátozhatta. A különbség kettőjük között Kovách apjának iskolázottságában fedezhető fel: egzisztenciális sikerét, mint megyei hivatalnok sokban ennek köszönhette, ezért nagy jelentőséget tulajdonított ennek gyerekei nevelésében is. De ő eszköznek, alapvető eszköznek tarthatta az iskolát egy olyan életcél érdekében, amit ő maga tűzött fia elé saját életútjának tapasztalatai és példája alapján. Talán ezért sem tudott az anyai ágon levő uradalmi tiszt mintá úgy előtérbe lépni, mint Balogh esetében anyja szándéka fia lelkesíti jövőjével kapcsolatban. Úgy tűnik Balogh viszont már maga választotta a jogász pályát – immár anyjának szándékával szemben –, jóllehet ennek a választásnak a motívumairól az emlékiratban semmit nem olvashatunk. Legfeljebb a 40-es évek második felének felfokozottan haladni akaró közhangulatára gondolhatunk a szöveg egésze alapján.

A négy nemes férfikorának – az iskolázottság hasznosulásának – történetét már nem követjük nyomon, csak a legfontosabb fejleményeket említjük meg: mind a négyen részt vettek a szabadságharcban – bár nem egy oldalon. Kovách Ernő már őrnagy, Árvay Sándor hadnagy volt mikor fogságba estek. Balogh Gábor főhadnagyként kapitulált Komáromnál. Fiáth Ferenc a horvát betörés idején a veszprémi nemzetőrök kapitánya volt, majd rövid ideig parancsnoka is. De 1849 januárjában elfogadja Windischgrätz

60 Fiáth 1878: 74.

kinevezését: Zala és Veszprém megye császári biztosa lesz. 1860-ban, majd 1865-től 1885-ig, haláláig Veszprém megye főispánja. Apját 1857-ben, őt magát 1874-ben bárói rangra emeli az uralkodó. Két fia egymást váltja Fejér megye főispáni székében, majd mindketten felsőházi tagok lesznek. Kovách Ernő hét év rabság után 1870-től 1890-es nyugalmazásáig különböző fegyházak igazgatója. Árvay a szabadságharc végéig raboskodik Königrätzben, majd kényszersorozzák, ahonnan 1851-ben szabadul. 1867-től járási esküdt, később árvaszéki ülnök Zala megyében. 1872-től 1894-es nyugdíjazásáig aljárásbíró Nagykanizsán. Balogh hazatérte után ügyvéd Devecserben. 1873-ban Győrbe költözik és Bönyben vásárol birtokot az örökölt köveskáli és bácshegyi helyett. Kisebbik fia, Jenő büntetőjogász, egyetemi tanár, országgyűlési képviselő, igazságügyminiszter, a Magyar Tudományos Akadémia főtitkára lesz.

Meglehetősen különböző családi pályáivak sejlenek e néhány adat alapján: Fiáthoké egyenletes státusreprodukciónal az arisztokráciába emelkedés, a Baloghoké sikeres mintakövetés és két generáción belül az értelmiségi elit csúcsára jutás. A Kováchok esetében az ambíciókhoz képest az eredmény szerénynek látszik, amit az emlékirat későbbi szerzői széljegyzetei is megerősítenek. Az Árvayaké pedig legfeljebb szinten maradásnak tekinthető. Azt, hogy e pályák részleteikben miként alakultak és ebben végül is milyen szerepet játszott, miként „hasznosult” vagy „értékelődött” az iskolázottság, további, mélyebb elemzéssel válaszolhatnánk meg.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Archer, Margaret S. 1982: Theorizing about the Expansion of Educational System. In: Margaret S. Archer (ed.) *The Sociology of Educational Expansion*. London
- Balogh Gábor 1999: Honvéd emlékeim. In: „*Mi volt Magyar Ország, mi volt szabadsága...*” Emlékiratok. Vál., s.a.r. Forrai Ibolya, Budapest, 297–331.
- Berzeviczy Albert 1894: *Közművelődésünk és a harmadik egyetem*. Budapest
- Dominkovits Péter 1991: Hivatalviselő nemesek, hivatali pályák Győr vármegye tisztikarában 1816–1848. *Levéltári Szemle*, 1: 3–18.
- Dominkovits Péter 1993: Egy Vas megyei tisztviselő a XIX. század első feléből. *Vasi Szemle* 1: 81–90.
- Fallenbüchl Zoltán 1979: A diákság megélhetésének kérdéséhez Magyarországon a 18. században. In: *OSZK Évkönyve 1976–77*. Budapest, 379–415.
- Fest Imre 1999: *Emlékirataim*. Budapest
- Fiáth Ferenc 1878: *Életem és élményeim*. Budapest
- Frankenburg Adolf 1868: *Emlékiratok* I. kötet
- Glósz József 1991: A Tolna megyei középirtokos nemesség anyagi viszonyai a 19. század első felében. In: *A Wosinszky Mór Múzeum Évkönyve*. Szekszárd
- H. Balázs Éva 1987: *Bécs és Pest-Buda a régi századvégen*. Budapest
- Hammack, Davis C. 1983: The Development of Urban Schooling in America. *History of Education Quarterly*, Spring 69–75.
- Hajdu Lajos 1983: *A közjó szolgálatában. A jozefinizmus igazgatási és jogi reformjai*. Budapest
- Heckenast Gusztáv 1989: Honoráciorok a reformkorban. *Századok* 3–4: 427–441.
- Hoós Éva 1997: Latin iskola vagy professzionális képzés Iskolák a társadalmi elvárások hálójában a XVIII. Század végén: a keszthelyi példa. In: Sasfi Csaba (szerk.) *Iskola és társadalom*. Zalaegerszeg, 89–113.
- Horváth Mihály 1873: *Magyarország történelme* VIII. kötet, 2. kiadás, Budapest

- Hudi József 1993: Curialis nemesek Veszprém vármegye tisztikarában a 18. században. *Comitatus* 7-8. 138-143.
- Hudi József 1997: Veszprém vármegye nemessége 1812-ben. In: Ódor Imre - Pálmány Béla - Takács Imre (szerk.) *Mágnások, birtokosok, címerlevelek. /Rendi társadalom - polgári társadalom 9./* Debrecen, 219-227.
- Kaestle, Carl F. 1994: Historical Methods in Educational Research. In: *The International Encyclopedia of Education*. sec. ed. 2601-2607.
- Kállay István 1977: Mór mezőváros története a 18. század végétől 1848-ig. In: Farkas Gábor (szerk.) *Mór története*. Székesfehérvár, 193-244.
- Kállay István 1980: *A magyarországi nagybirtok kormányzata 1711-1848*. Budapest
- Kállay István 1984: Magánhivatali írásbeliség. A magyar hivatali írásbeliség fejlődése 1. *Magyar Herald* I. Budapest, 39-40.
- Karády Viktor 1997: A középiskolai piac társadalomtörténeti problémái Magyarországon. In: Sasfi Csaba (szerk.) *Iskola és társadalom*. Zalaegerszeg, 19-34.
- Klapka György 1886: *Emlékeimből*. Budapest
- Kornis Gyula 1927: *A magyar művelődés eszményei* I-II. kötet, Budapest
- Kósa László 1991: Hétszilvafás nemesek a protestáns egyházakban. *Confessio* 4. 30-39.
- Laczkovits Emőke 1982: A köveskáli református templom ülésrendje. In: *A Veszprém Megyei Múzeumok közleményei* 16. Veszprém 301-303.
- Levi, Giovanni 2000: Az életrajz használatáról. *Korall* 2. Tél 81-92.
- Mályusz Elemér 1932: A helytörténeti kutatás problémái. *Századok* 106-107.
- Mályusz Elemér 1939: *A türelmi rendelet. II. József és a magyar protestantizmus*. Budapest
- Marczali Henrik 1892: Hivatalképesség és vizsgálat. *Magyar Paedagogia* 13-16.
- Marczali Henrik 1911: *Magyarország története*. Budapest
- Mazsu János 1980: A dualizmus kori értelmiség társadalmi forrásainak főbb változási tendenciái. *Történelmi Szemle* 2. 289-308.
- Meszlényi Antal 1934: *A jozefinizmus kora Magyarországon*. Budapest
- Molnár András 1989: Árvay Sándor emlékiratai. Részletek egy negyvennyolcas honvéd önéletrajzából. *Hadtörténeti Közlemények* 1. 94-114.
- Molnár András 1989a: Diákélet a reformkori Kőszegen. (Részletek Galsai Kovách Ernő emlékirataiból.) *Vasi Szemle* 4. 571-7.
- Molnár András 1989b: Életképek a reformkori Keszthelyről. Részlet Galsai Kovách Ernő emlékirataiból. *Pelso* 1.
- Naplójegyzetei Krasznay Péter kemecsei lakosnak... Visszaemlékezések 1830-1861*. Bev. Benda Gyula, Budapest, 1998.
- Osztetzky Dénes: *A hazai polgárság társadalmi problémái a rendiség felbomlásakor*. Budapest, 1935.
- Pataki Ferenc 1995-96: Élettörténet és identitás. *Pszichológia* 4. 405-434.; 1: 3-47.
- Podmaniczky Frigyes 1887: *Naplótöredék 1824-1886*. II. kötet Budapest
- Pulszky Ferenc 1958: *Életem és korom*. Budapest
- Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása*. Ford. jegyz. és mutat. ellátta Mészáros István, Budapest, 1981
- Rácz István 1988: *Városlakó nemesek az Alföldön 1541-1848 között*. Budapest
- Rassy Tibor 1993: Pápay diák a szabadságharcban. Részletek köveskáli Nemes Balogh Gábor honvéd főhadnagy önéletrajzából. *Új Horizont* 4-5. 95-102.
- Rónay Jácint 1996: *Napló. (Válogatás)*. Budapest-Pannonhalma
- Sasfi Csaba 1997: A nagykanizsai és keszthelyi gimnázium vonzáskörzete és a diákok lakóhelyi koncentrációja. In: uő (szerk.) *Iskola és társadalom*. Zalaegerszeg, 131-171.
- Sasfi Csaba 1998: Tandíj: elitképzés vagy közoktatás. II. József oktatáspolitikai rendeletei. *Századvég* 9. 133-157.
- Schneider Miklós 1934a: *Fejér megye nemesi összeírása. (1754., 1809.)* Székesfehérvár
- Schneider Miklós 1934b: *Fejér megye nemesi összeírása. (1818-21., 1828.)* Székesfehérvár
- Schneider Miklós 1936: *Fejér megye 1843. évi nemesi összeírása*. Székesfehérvár
- Silver, Harold 1994: Historiography of Education. In: *The International Encyclopedia of Education*. sec. ed. 2607-2617.

Splény Béla emlékiratai 1984. I-II. kötet, Budapest

Szijártó M. István 1998: A vármegye és a jómódú birtokos köznemesség a 18. században. *Aetas* 2-3. 107-142.

V. Windisch Éva 1993: Az értelmiség létszámának kérdéséhez. In: Glatz Ferenc (szerk.) *Európa vonzásában. Emlékkönyv Kosáry Domokos 80. születésnapjára*. Budapest, 119-127.

Vámbéry Ármin 1905: *Küzdélmeim*. Budapest

Weber, Max 1987: *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai* 1. Budapest

Zlinszky János 1974: Az ügyvédség kialakulása Magyarországon és története Fejér megyében. In: *Fejér megyei történeti évkönyv* 8. 7-140.