

## TANTERVPOLITIKA A SZÁZADVÉGEN

**A**Z ALÁBBI TANULMÁNY HÁROM CÉLT SZOLGÁL. Egyik célunk – a múlt század utolsó negyedének, a másod- és harmadfokú iskolák tantervtörténetének példáján – egy általánosítható oktatáspolitikai összefüggés bemutatása. Ez az összefüggés – tézis-szerűen – a következő: ha egy oktatási kormányzat valamely okból nem tud, vagy nem akar a törvényhozás segítségével új iskolatípusokat alkotni, illetve beleavatkozni a fenntartók között kialakult erőssorrendbe, akkor az oktatásügy változtatásának kézenfekvő módjával a *tantervi szabályozás* mutatkozik. A tantervi szabályozás mint módszer az oktatáspolitikai erőter szereplőinek körét is átalakítja: egy törvénymódosításhoz hasonlítva kevesebb lesz abban a pártok centrumainak szerepe, nagyobb viszont a pártonként esetleg periférikus oktatáspolitikusoké, kisebb a fenntartók politikailag exponált vezetőinek, nagyobb viszont a fenntartók értelmiségi elitjéé. A pedagógusok nem annyira „szakszervezeteiken”, rétegszervezeteiken keresztül, mint inkább szakmai szervezeteiken, folyóirataikon, az értelmiségi folyóiratok arénájába delegált képviselőiken keresztül szállnak be az ezzel kapcsolatos politikai küzdelmekbe. A szimbolikus javak meghatározása, a közműveltség, a szaktudományok, az egyetemi oktatás kezdő színvonala iránt elkötelezett személyek és csoportok sokkal nagyobb szóhoz jutnak a tantervpolitika folyamatában, mint a szerkezetpolitikai döntésekkor, törvényalkotáskor.

A másik célunk, hogy bemutassuk, hogyan lehet a tantervtörténetet oktatáspolitikai paradigmában megközelíteni. A magyar oktatástörténetírás rendkívül gazdag tantervtörténeti munkákban. Ennek több oka van: egyrészt a tantárgy-történeti kérdések a legkézenfekvőbb szakdolgozati témák közé tartoznak, s a helytörténet mellett a „nem főhivatású” kutatók, például gyakorló tanárok is természetes módon érdeklődnek ez irányban. Másrészt a XIX-XX. századi nyomtatott forrásanyag rendkívül gazdag: valamennyi iskolatípus számára valamennyi fenntartó bocsátott ki tanterveket, a részleteket illetően legalábbis meglehetősen gyakori tantervmódosításokat a szakmai folyóiratokban mindig megvitatták – a forrásanyag tehát nemcsak gazdag, de hozzáférhető is (Ballér: 1995).

Ez a gazdag tantervtörténeti szakirodalom azonban általában nem politikatudományi, hanem tantervelméleti, módszertani, tantárgytörténeti, esetleg művelődéstörténeti megközelítésű. Az „Educatio története” során – fél évtized az már egy „tudománytörténeti korszak” – egyszer sor került a magyar tantervtörténet oktatáspolitikai történeti szempontú áttekintésére (Kelemen: 1995); ez is indokolja, hogy ez alkalommal olvasóinkkal nem áttekintést, hanem kétféle értelemben is szűkebb tanulmányt közlünk: elemzésünk a múlt század utolsó negyedére, illetve a 10-18 évesek számára szervezett iskolatípusokra koncentrál. Ez alkalommal nem foglalkozunk a tantervkészítés menetével, de felhívjuk a figyelmet az Országos Közoktatási Tanács ezzel kapcsolatos történetét bemutató igen érdekes tanulmányra (Vass: 1997).

Harmadik célunk, hogy bizonyítsuk, a századforduló magyar tantervpolitikája egy átjárható, a korábbiakhoz és későbbiekhez képest egyaránt nyitott másod- és harmadfokú iskolarendszert teremtett – reméljük, hogy ez érdemi hozzájárulás a dualizmus kora oktatás és politikatörténetének értékeléséhez is. (A magyar: II:1994)

## Törvényalkotás, tantervpolitika, társadalmi igények

A századforduló előtti időszak magyar közoktatás politikusai nem véletlenül ódzkodtak a törvénymódosítás kezdeményezésétől. A magyar oktatást néhány törvény határozta meg, ezekhez hozzányúlni „életveszélyesnek” számított. Az 1868-as népoktatási törvény szinte alkotmány erejűnek számított, bolygatása az adott politikai erőterben nem volt lehetséges. A parlamenti többség egyetértése ugyanis a „67-esség” és a „magyar állam egysége” mentén volt garantált, a népiskolai törvény megváltoztatásához viszont az egyházpolitikai és a közigazgatási kérdésekben kellett volna a többséget összehozni. (Az iskolafenntartó egyházak és az állam viszonyát tulajdonképpen csak a dualista konstrukció általános válsága keretében hatalomra kerülő koalíciós kormányzat rendezi át majd kissé a Lex Apponyival.) A népiskolai törvény eredeti nemzetiségpolitikai koncepciójának megváltoztatásához a dualizmus korában egyedülálló kormányzati-ellenzéki együttműködés kellett 1879-ben, amikor a magyar nyelv kötelező oktatását a nem magyar iskolákban bevezették. Az 1876-os tanügyigazgatási, a megyék és a kormányzat egyensúlyát tükröző törvény megváltoztatásához még a rendszer összeomlása sem volt elegendő, hanem az egész polgári alkotmányosság – második Gömbös kormánnyal kezdődő – válsága kellett hozzá.

A középiskolai törvényt harmadik nekifutásra sikerült – 1883-ban – megalkotnia a parlamentnek: a fenntartó egyházak felsőházi befolyása kétszer is elegendő volt a VKM javaslat megtorpedozására (Felkai: 1983, Mann: 1993). Az 1883-as törvény típuslogikáját nemcsak az 1890-es törvénymódosítás, de a XX. század első harmadának parlamenti döntései sem merik kikezdeni – a törvénymódosítások tulajdonképpen a tantervpolitika kiegészítését jelentik. Erre azért volt szükség, mert – számos más ország törvényeivel ellentétben – a magyar középiskolai törvények lista szerűen tartalmazzák a kötelező tantárgyakat. A miniszter maga is felismeri „a tantervhez csatolt” törvények és az általános törvényi rendezés közötti különbséget: a középoktatásnak újfajta „berendezése egészen új alaptörvényt, ezen alaptörvénynek előkészítése pedig hosszabb időt kíván. Ez az oka annak, hogy egyelőre csak az ideiglenes szükséglet kielégítéséről, jelesül a tantervek módosításáról kívántam gondoskodni... nem ellenzem, hogy a tanács... már most vagylagos javaslatot tegyen olyképpen, hogy a törvények keretén belül készítenő tantervi javaslat mellé összehasonlításképpen, az 1890. XXX. tc. korlátainak mellőzését feltételező tantervi javaslatot is készítsen a gimnáziumok számára: mert ha e kétrendbeli konkrét javaslat egybevetéséből minden kétséget kizárólag meggyőződném arról, hogy az imént idézett törvénycikk már az egyszerű tanterv revíziójának is teljességgel le nem győzhető akadályokat gördít útjába, a fenn érintett gyökeres reform eszközlése előtt ismét rá fogok lépni az 1890. évi XXX. tc. módosításának, mint részleges törvényhozási intézkedésnek az útjára” (VKM 1897 jel. 91-92).

A törvényalkotás nehézségét – a meglévő alaptörvények mozdíthatatlanságát – az is bizonyítja, hogy csak az az iskolatípus – ti. az óvoda, 1891-ben – kapott *saját*

törvényt, amely a tankötelezettség életkori kiterjesztését – mármint lefelé terjesztését – igényelte; a hasonlóan befolyásos érdekkörökkel rendelkező polgári iskola 1927-ig, a középfokú szakoktatás, illetve a tanítóképzés 1938-ig hiába várt „saját” törvényre (Kelemen: 1994).

Az iskolatípusokat szabályozó törvények a hagyományosan kettősnek nevezett (alulról, illetve felülről, egymástól függetlenül kiépült) iskolarendszer képét mutatták: a középiskolai törvény úgy szabályozott, hogy a középiskola „ideáltípusa” a nyolcosztályos humángimnázium – az egykori középkori egyetemek ars fakultásának késői utódja – lett, a népiskolai törvény pedig úgy, hogy az „ideáltípus” a 6-10, 6-12 éves gyerekeket befogadó, többségében osztatlan mindennapi népiskola – a középkori plébániai iskola késői utódja – lett (Bourdieu: 1978, Ferge: 1984).

A tényleges társadalmi valóság, a társadalmi igények egy része azonban szembe helyezkedett ezzel a – hagyományos iskolafenntartók és a régi uralkodó körök érdekét egyaránt szolgáló – megosztottsággal. *E szembe helyezkedést tükrözi a tantervpolitika alakulása.*

A társadalom új erőit zavarta például, hogy e nehezen megváltoztatható törvények a polgárit és a gazdasági középiskolákat a népiskolai érdekkör részeként definiálták. A népiskolai érdekkör kulcsszereplői a megyék és az egyházak voltak – a polgári iskola és felsőkereskedelmi – ipariskolai érdekkör főszereplői azonban a városok, a magánfenntartók és a leendő munkáltatók. A népiskolai érdekkörnek a teljes magyar népességgel kellett számolnia, igénybe vennie a tankötelezettséget kikényszerítő helyi közigazgatást, s kalkulálnia a nemzetiségpolitikai megfontolásokkal. A polgáris-kereskedelmi érdekkörnek az iskolát önként választó alsóközéposztállyal kellett számolnia, a gazdaságszabályozó törvényekre és a minősítési törvényekre kellett figyelemmel lennie.

A társadalom új erőit zavarta az is, hogy a számukra nyilvánvalóan adekvátabb – hiszen kevésbé hagyományos, kevésbé ünnepnap műveltséget közvetítő – reáliskola a középiskolai törvényben „hozzászabályozódott” a hagyományos humángimnáziumhoz. E széles társadalmi csoportok – a leginkább feltörekvő, leginkább gazdagodó új középrétegek – egyszerre érdeklődtek a polgári iskolai és a kereskedelmi iskolai tanulmányi út és az alreáliskola-főreáliskola tanulmányi út iránt, s nem voltak hajlandók tudomásul venni, hogy a két törvény éles különbséget tett a két út között.

Amikor a kormányzat – tantervpolitikai eszközökkel – a polgárit és az alreáliskolát kezdte egymáshoz közel hozni – tulajdonképpen *ennek a társadalmi igénynek felelt meg, s lépett át a törvényes korlátokon*, amikor pedig célba vette a reáliskola és a gimnázium közötti átjárhatóságot, akkor a középiskolai törvénybe kódolt szigorú rendiességet kívánta felszámolni – megint csak az új társadalmi csoportok érdekében.

Másfelől fogalmazva: a törvény a kétfokozatú – népiskola és középiskola – közoktatási rendszer téziséből indult ki, a tantervpolitika pedig abból a tényből, hogy a közoktatás – ahogyan azóta is – valójában három szakaszra oszlik, első fokra (azaz a mindenkinek kötelező négy éves népiskolára, a későbbi népiskolai tanterv törzanyagát elvégző osztályokra), második fokra (arra az alsóközépiskolára, amely a polgárit/alreált/algimnáziumot foglalja magába, s amelynek elvégzését a minősítési törvény és a munkaerőpiac egyaránt díjazta, amelyet a népszámlálási iskolázottsági statisztika a „négy középiskolát végzett” fogalommal jelezte vissza), s végül a har-

madfokra (azaz az érettségit adó intézményekre, mely szakaszban valóban specializálódnak a diákok a gazdasági, a reális irányú vagy humanisztikus „érdeklődésnek” megfelelően).

## A „másodfok” tantervpolitikája

A tantervpolitika legfontosabb lépése – évekkel a középiskolai törvény elfogadása előtt – az volt, hogy megalkotta azt a közös tantervet, amely az évszázadok óta a latinitás által uralt klasszikus középiskolát modern középiskolává tette, s a törvényesen még nem is létező (!) reáliskolával összhangba hozta úgy, hogy a reáliskolai érettségi – a latin, illetve görög különbözeti vizsga teljesítésével – 1883 után még a tudományegyetemek által is elfogadhatóvá váltak. A reáliskolából a gimnáziumba való átmenetet a tanterv már az 1860-as évek elejétől könnyebbé tette, mint a klasszikus „Entwurfos” időkben: az 1861-es tanterv ugyanis a teljes algimnáziumot megszabadította a görögtől, a másodfokú iskola elvégzése után tehát csak latinból kellett különbözetest tenni ahhoz, hogy valaki felsőgimnáziumban folytathassa tanulmányait.

### *Az algimnáziumi tanterv új centruma: a magyar és a történelem*

A gimnáziumi tanterv – eredeti formája 1879-ben készült – mind tartalmi, mind formai szempontból fordulatot hozott (Felkai: 1983). Tartalmi értelemben „a nemzeti szempontot” választotta vezérelvül. Ezt azonban csak eszmétörténeti értelemben magyarázhatjuk azzal, hogy a nacionalizmus, mint „uralkodó korszak” iránt a tantervkészítők elkötelezettek voltak. Az oktatáspolitikai paradigmát követő tantervtörténetíró számára inkább az a fontos, hogy a tananyag ezzel *közelebb került az iskolát ténylegesen látogatók – s különösen azok modernebb csoportja – társadalmi elvárásaihoz*. A tanterv előtti állapot ugyanis nem valamiféle „korszerű egyetemes műveltség” közvetítése volt, hanem olyan „ünnepnap” jellegű szimbolikus, neohumanista műveltség, amelynek valóban az iskola világához, a tanári karok legtekintélyesebb (bár a kortárs regényirodalomban közismerten sokat gúnyolt) figuráihoz, és főleg az iskolafenntartó egyházak belső szempontjaihoz, s sok tekintetben a „múlt erőihez” volt köze – és sokkal kevésbé a kor elitjének közműveltségéhez.

Az új tantervben nem egyszerűen megváltozott a korábbiakhoz képest a latin, a magyar, a történelem óraszám, de a tanterv által diktált tananyag is átalakult. Az új *irodalom* tantervben a klasszikus írók közül azok kerültek előtérbe, akiknek a modern irodalomra nagy hatásuk volt; a politikailag-ideológiailag semleges irodalomelmélet és a poétika túlsúlya helyébe a tényleges élő irodalmi műveltség, például *Arany János költészete* került (VKM: 1879:17630. sz. r., VKM: 1880:16179. sz. r., VKM 1883:26776. sz. r., VKM: 1887:8619. sz. r.). A magyar irodalom – közismerten – mindig igen erősen kötődött nemcsak a politikai ideológiához, de magához a politikai élethez is. A középosztály számára azt kommunikálta az iskolai irodalomtanítás: a „mi nemzedékünkkel” – melynek persze még *Petőfi* is tagja lehetne – hozta létre a magyar irodalom azokat az alkotásokat, amelyeket az egyébként „örök értékekre” koncentráló iskola elsősorban taníthat – s ez az irodalmi

nemzedék az első, mely végre nem szegénységgel, emigrációval, üldöztetéssel tölti életét, hanem magas királyi, kormányzati, akadémiai kitüntetésekkel kap.

Az új *történelem* tantervben az egyetemes történelem a felvilágosodás szellemében két súlypontú: az antikvitás és a közelmúlt uralja a tananyagot: az antikvitás nagy aránya révén a reáliskolások – már negyedikes korukban – tartalmában szinte hasonló műveltséget szerezhetnek, mint a gimnazisták számtalan latin órájuk során (Unger: 1976). Hetedikben – hogy egy pillanatra a felsőközépiszkolára vessük tekintetünket – a közelmúlt története a politikai földrajz módszerét használja, „ismertetni fogja a művelt népek jelen állami és társadalmi állapotait, tekintettel azon történeti főbb jelenségekre is, melyek századunkban a közéletre befolyással voltak.”

A történelemben az eseménytörténet mellett az „állami és társadalmi intézmények taglaló ismertetése” kapott súlyt (Kármán: 1909:234). Ez azt jelenti, hogy a történelem nemcsak abból a szempontból ideológiai kulcstudomány, hogy a *magyar nemesség* uralmát történetileg legitimálja, hanem azzal is, hogy az uralkodók biografikus története helyébe az *alkotmányosság történetét* helyezi: „A tények és személyek méltatásában pedig folyton szeme előtt tartsa amaz erkölcsi igazságot, hogy a népek sorsa nem az egyesek kisszerű indulatainak, sem a véletlen játékának eredménye, hogy az emberiség küzdelme, habár minden vívmánya az egyéni tevékenység buzgalmától függ és egyesek odaadó munkásságára igényt tart, mégis eredményeiben nem egyesek céljainak áll szolgálatában” (idézi Kármán: 1909:II.274). Másfelől pedig ez az intézményalapú felfogás szembefordulás a történelem erkölcsi példatár jellegével is: immár nem az kérdés, hogy az egyes szereplők királyukhoz, vallásukhoz hűeknek bizonyultak-e, hanem hogy az általuk megteremtett „intézmények” – törvények, iskolák, hatóságok, egyházak, közlekedési és ipari alkotások – mennyire tudtak befolyást gyakorolni a következő évtizedek alakulására.

Úgy tűnik, már az 1870-es években a polgári alkotmányosság történelem szemlélete válik hivatalossá a magyar gimnáziumokban. Az 1894/95-ös „theoreticum” még markánsabban fogalmaz: „Mit kell tehát tanítani? A közös élet intézményeinek történetét... De ezen intézmények köre is megszorítandó és csak azok tárgyalandók, melyek nélkül mai közéletünk meg nem érthető.” Kármán maga is rámutat: „Az egész történettanítás bizonyos értelemben alkotmánytörténetté lesz” (Kármán: 1909:334).

### *Az algimnáziumi tanterv megkülönböztető jegye: a latin*

A középiszkolai tanterv harmadik – sőt, bizonyos értelemben első, hiszen az iskolatípus differentia specificáját jelentő – legfontosabb eleme a latin tanítása volt. A latin tanítás, a latin tanterv megértéséhez többfelől kell körüljárnunk a latin „jelentését” (Nagy: 1992).

A legfontosabb a latin társadalmi legitimáló ereje. A latin – és a latinos műveltség – az *uralkodó osztályok elkülönülésének szimbóluma* volt. Ez kétféle értelemben is igaz. Egyfelől az uralkodó osztályok ezzel „tartották a kapcsolatot” a múlttal, ezzel jelenítették meg folytonosságukat – ezzel jelezték, hogy ha a nemzeti vagyon növekvő százaléka ki is csúszik ellenőrzésük alól, a műveltség mibenlétét még mindig az ő hagyományos műveltségük határozza meg. Másfelől – mondjuk Angliával vagy Németországgal ellentétben, ahol bármely idegen nyelv tudása bizonyos

műveltséget mutatott – Magyarországon a műveltség jelzésére kifejezetten a latinra volt szükség. Ezt a jelző és elkülönítő szerepet semmilyen más élő nyelv nem vehette át, hiszen a Habsburg-birodalomban németül tudni hivatalnok- és polgártulajdonság volt, de lévén Magyarország is soknyelvű ország, gyakran több nyelven beszéltek a legalacsonyabb társadalmi csoportokba tartozók is. A latin tudása ugyanakkor „természetes feltételévé” vált azoknak a pályáknak is, amelyeket nem a történeti uralkodó osztályok monopolizáltak maguknak: az orvosinak és az ügyvédeknek, így e csoportok kvázi-rendi elkülönülését is biztosította.

A latinosságnak *jogi és politikai legitimitációja* is van. A magyar törvények korábbi latin nyelvűsége a modern magyar jogállam legitimitációja szempontjából is kívánatosá tette a latint. A magyar jogi gondolkodás ugyanis azért magasabb rendű a kortárs gondolkodás szerint, mint a professzionális jozefinista közelmúlt rendeleti kormányzása, mert háromnegyed évezredes törvényalkotási és törvényalkalmazási gyakorlatban gyökerезik. Az országos parlament által hozott írott törvények világa – ezt sugallja e szemlélet – nemcsak a „rendeletek világánál” magasabb rendű, de a partikuláris (s gyakran nemzeti nyelven íródott) városi jogoknál, a szóbeliségben anyanyelven élő szokásjognál is. A modern egységes jogállam liberális körei is érdekelték tehát – szemben Európa más liberális kormányzataival – a latin középiszkolai tantervi uralmának fenntartásában.

Csak harmadsorban említjük, hogy a latin „*az ókori Róma nyelve*” volt. Az antikvitás értékei révén nemcsak a klasszikus római kultúra iránt elkötelezetteknek tudott megfelelni a középiszkolai tanterv, hanem az ókeresztény írókat igen fontosnak tekintő teológusok, vagy a római jog fontosságát és tisztaságát hangsúlyozó tudósok és jogászok felé is. E csoportok lényegében meghatározhatták, mi lesz „az egyetem” viszonya az új tantervhez.

Negyedrész a latin kettős középkor-történeti szimbolikával rendelkezett. Egyszerre jelentette ugyanis a legnagyobb magyar történeti egyházhoz, a katolikushoz való kötődést és a középkori magyar birodalom eszmevilágát. A katolikus kötődés fontosságával kapcsolatban nem árt fejben tartanunk, hogy nemcsak a 43 szerzetesrendi gimnáziumot, de a tanulmányi alapból fenntartott 16 gimnáziumot – tehát a 155 gimnázium közel negyven százalékát is kizárólag katolikus tanárok működtették. A „középkoriság”, a középkori magyar birodalom dicsősége a millenium, illetve a minden középosztályi könyvespolcra felkerülő Szilágyi féle tizkötetes magyar történet egyik fő üzenete. Az államalapító Szent István, a Hóman Bálint későbbi szavával „magyarbirodalom” szervező III. Béla, a „három tenger mosta birodalmú” Nagy Lajos, a „nemzeti dinasztia sarja” Mátyás állama mind a latinos írásbeliségen épült fel.

Ötödrész legalább ilyen fontos, s ettől független, hogy külön *újkortörténeti szimbolikával*, indoklással is rendelkezik a latintanítás. Ugyanis a „németesítés”, a nemzet „elveszése” alternatívájaként működik a XVII-XVIII. század latin nyelve. Míg az ó- és a középkori szimbolika használatában a latintanárok érvelése sokban párhuzamos lehetett nyugat-európai kollégáikkal, a latin koraujkor történeti szimbolikája egészen speciális esetnek számít. A latin így nemcsak a katolikusok és a középkorra tekintő etatisták, nemcsak az antik humanista gondolkodásúak és a romantikus gondolatkörben felnöttek legkisebb közös nevezője, hanem e sajátossága révén a protestánsok, a vidékiek, a Habsburg-ellenes hagyományt vállalók összefogásának is eszköze.

Hatodrészt *elvi pedagógiai-pszichológiai* érvként jelent meg a latinnak a gondolkodás egészét fegyelmező jellege is. Úgy tűnik, ezzel a latinosok a gimnázium hagyományos „formálisan képző” erőivel kerestek szövetséget, azokkal, akik a gimnáziumi tanulmányok *tartalmi* kérdéseit tulajdonképpen *nem akarták megvitatni*.

Hetedrészt a *pragmatikus pedagógiai* legitimáció részét képezte, hogy a latin a többi nyelv – köztük a magyar – tanulását is megkönnyíti, s a nyelvészeti gondolkodást fejleszti. Ezt az érvet azonban a latin érdekköre mellett legfeljebb a nyelvészek mondták: az élő idegen nyelvek érdekköréhez tartozók inkább azt hangoztatták, hogy a német vagy a francia nyelv ugyanannyira alkalmas a nyelvészeti alapozásra, mint a latin. Világos volt ugyanis, hogy a tanítható idegen nyelvek száma – és különösen összórászama – nem növelhető korlátlanul: az élő nyelvek tanárai – s a modern franciás-németes műveltség híveiként megjelenő értelmiségi és nagykereskedelmi csoportok – pedig térnyerésüket csak a latin visszaszorulásától remélhették.

Nem feledhető az sem, hogy a latinnak tiszta *iskolatípus szimbolikája* is volt. A szülők és nagyszülők nemzedékének, sőt, a középiskolai tanárság jó részének tudatában is a középiskola latinos iskola. Olyan hely és olyan intézmény, ahol *a tanítás nyelve még néhány évtizeddel ezelőtt is a latin* volt. Ilyen értelemben a latin, mint idegen nyelv tanítása a középiskola saját történetéhez való kapcsolódásának, az intézmény önlegitimációjának része. (Mindennél többet mond, hogy a középiskolai ügyet irányító miniszteri tanácsosok, illetve a legtekintélyesebb iskolaigazgatók elég nagy valószínűséggel a klasszika-filológusok közül kerültek ki...)

Mindennek tulajdoníthatjuk, hogy a görög visszaszorulásával párhuzamosan – ellentétben a kortárs európai tendenciákkal – a latin pozíciója rendkívül erős maradt: az Entwurfban (az 1849 utáni időket meghatározó birodalmi szabályozásban) megállapított heti átlagos 5,87-es óraszám alig változott (1861: 5,62, 1871: 5,5, 1879: 5,87, 1899: 5,5 óra)

Azaz míg a klasszikus középiskola tantervének magyar és történelem fejezete a konzervativizmus és liberalizmus sajátos történelmi kompromisszumát tükrözte, addig a latin áttételesen az „1867-esség” és „1848-asság” közötti kompromisszumot, valamint – az eredetileg mindenképpen polgári – a neohumanizmus és a nemzeti eszmény közötti kompromisszumot is. A latin tantervi jelenlétét tehát a fogyasztók, a fenntartók, a tanárok, a felsőoktatás és a politikai elit képviselői egyaránt fontosnak tartották.

### *A gimnáziumi tanterv és a módszertan*

A tantervpolitika azonban nemcsak a tananyag rendezgetésével foglalkozott, hanem az iskolai oktatás módszereivel kapcsolatban is (Felkai: 1983). Tanterv nélkül a VKM semmiképpen nem jeleníthette volna meg módszertani álláspontját, hiszen a tanárképzésre az egyetemi pedagógia tanszék (Lubricht Agoston nevéhez kötődő) masszív antiherbartizmusa mindenképp átsugárzott, a tanárok döntő többsége nem állami alkalmazott lévén autonómia sértőnek tekintette a központi államhatalom képviselőinek szakmapolitikai megnyilatkozásait. Viszont, minthogy a törvény a tantervek alkalmazását majdnem valamennyi, céljuk tekintetbe vételét pedig kivétel nélkül valamennyi középiskola számára előírta, kézenfekvő volt, hogy ezekkel kapcsolatban fejthető ki a legnagyobb hatékonysággal az állam álláspontja.

A nagy módszertani fordulatot a tantervvel kapcsolatban kiadott *utasítások* dokumentálják. Az 1879-es tanterv formák, szavak helyett a gondolati tartalom megismerésére, ugyanakkor az emlékezet helyett a tanuló intellektuális alkotó, szabály levonó munkájára helyezte a hangsúlyt. Tárgyról tárgyra haladva írta elő a formális képzés meghaladását, a tartalomra és az összefüggésekre koncentráló intellektuális középiskolai tanítás megteremtését.

A századfordulós érettségi utasítás szerint magyarból „az irodalmi mű legyen a vizsgálat középpontja... a latin nyelvi vizsgálaton az író szövegének kell középpontban állnia... a történetből két kérdés adandó, egy kisebb korszaknak beható... ismeretét mutató... és egy összefoglaló, áttekintő kérdés, mely a nagyobb korszakban, esetleg az egész nemzeti történelemben való tájékozottság igazolására ad alkalmat (pl. intézmények fejlődése); matematikából... a matematikai gondolkodás kimutatása... fizikából az alaptanokban való jártasság, természet törvényszerűségének megértése legyen a vizsgálat főcélja, de figyelembe veendő a fizikai törvénye gyakorlati alkalmazása is...” (105500/905)

A Herbart-Ziller-Rein iskola racionalizmusát tükröző módszeres „utasítások e gondolataikkal nyugtalanságot idéztek elő a régi iskola emberei közt. kik eleinte nem akarták befogadni az újat... Mennyit kelle küzdeniök az új ige harcosainak tollal és szóval, iskolában és közéletben, míg csak valamennyire lecsöndesültek a hullámok. Azóta számos év folyt le. Mára már elérkezett annak az ideje, hogy az utasítások kötelező voltát kimondatni kérik olyanok is, kik valamikor csak ajánló erejüket ismerték el...” – emlékezik Fináczy Ernő (Fináczy: 1896:117).

A pedagógiatörténeti paradigma szempontjából a tantervekhez csatlakozó utasítások szakmai újszerűségére mutathatunk rá, az eszmetörténész pedig a racionalista pozitivistá megismerésemélet győzelmét mutatja ki. Az oktatáspolitikai paradigma követőjeként azt hangsúlyozzok, hogy e módszertani fordulat elfogadása vagy el nem fogadása nem pusztán pedagógiai szakkérdés, hanem pusztán szakmai vita, hanem a polgárosodás kérdése: a régi társadalomnak egyházától kész ismereteket és értékeket elfogadó, azokra minden élethelyzetben emlékező emberre volt szüksége – s e *tények és értékek közvetítése* legitimálta az iskola hasznosságát az iskolafenntartó egyház, illetve az állam szemében. Az új társadalomban viszont a végzett növendéknek (mint választópolgárnak, igazgatási és bírói döntéseket hozó köztisztviselőnek, piaci döntéseket hozó magántisztviselőnek és vállalkozónak) *a tények és információk értékelésének képességére* van szüksége.

A formális képző erővel szemben a közműveltség elsajátítására, oksági összefüggéseket bemutató, a megértési képességre koncentráló iskola az intézmény új – és persze megújuló régi – fogyasztó közönségének, s a középiskolázottakat alkalmazó államnak és gazdaságnak egyaránt érdeke volt.

### *Az alrealiskola tantervének középiskolásítása*

A polgári Magyarország erői sohasem voltak elégedettek azzal, hogy csak az al gimnázium az „igazi” középiskola. Az eötvösi koncepció le is akarta rombolni azt: 3+3+4-es módon az alsó középiskolát gyakorlatilag az általa alkotott „felsőnépiskola” osztályokkal kompatibilisnek, s ekképpen mélyen demokratikusnak kívánta volna megalkotni (Kelemen: 1994). Ez természetesen – legalábbis első

lépcsőben – csak kudarccal végződhetett, s megakadályozta a megvalósítható célt, az alreáliskola és a polgári tantervének „szinkronizálását” az gimnáziuméval.

A hetvenes évek oktatáspolitikusai átlátták, hogy a középosztály és a legfelső társadalmi csoportok meghatározó iskolatípusa a klasszikus nyolcosztályos gimnázium, ezt tehát nem szabad felszámolni, sőt, az újabb társadalmi csoportok igényeinek megfelelő iskolákat ennek mintájára, ennek logikájára kell átszervezni. S ha ez nem megy – s a hetvenes években, úgy tűnik, az egyházak felsőházi jelenléte miatt valóban nem megy – törvényalkotással: lehetséges ez tantervpolitikával, miniszteri rendeletekkel.

A reáliskolai tantervből a technikai elem tehát kiszorult, s a reáliskola matematikai, természettudományi, élő nyelvi képzést hangsúlyozó modern középiskolává vált (12383:1875:VKM). A természettudományos körök e tantervi változás révén a reáliskola „lobbistájává” léptek elő. Ahogyan az ötvenes évek tantervpolitikusai a középiskolai tanterv természettudományi irányú modernizálásával tudták megszerezni – az őket hazafias megfontolásokból egyébként meglehetősen utáló – nemzetközi hírű természettudós körök támogatását, úgy a hetvenes évek tantervpolitikusai sikerrel „csábították át” a természettudósokat a reáliskola táborába.

A reáliskola e tantervi változtatások – s a nyolcosztályossá válás – révén a műszaki és természettudományi egyetemi körök, a bányászati, erdészeti, gazdasági akadémiai körök számára elfogadottá vált, indokolt volt tehát, hogy az érettségi adás jogát is megkapja a VKM-től.

*A tantervpolitika tudta tehát megalkotni a később 1883-ban törvényesített új középiskolai típust: a reáliskolát, s ezt eleve két részből, alsó és felsőreáliskolából állónak definiálta.*

### *A polgári iskolai tanterv felzárkóztatása*

A gimnáziumi-reáliskolai tanterv változásától a neveléstörténet írás általában teljesen „külön ügyként” kezeli a polgári iskolai tanterv változását, hiszen arról másik törvény rendelkezett, máshol képezték a pedagógusokat, s „más légköre” volt az egész intézménynek.

Az iskolai piacon azonban a polgári iskola és a középiskola alsó négy osztálya egymás versenytársaként jelent meg. Olyannyira, hogy – amint erre Karády Viktor rámutatott – a polgárik szerveződése elszívó hatást gyakorolt az alsóközépiskolák népességére (Karády: 1995).

A párhuzamosság tudatosságát – azaz a tantervkészítőknek a törvényeken és a rendszeres törvényhozási kísérletek során megnyilvánuló parlamenti és fenntartói akaraton – átlépő mentalitását mutatja, hogy 1875-ben a reáliskolához igazítják hozzá a polgári tantervét, s amint az alreáliskolából – különbözetivel – van mód átlépni felsőgimnáziumba, úgy a polgáriból is van mód átlépni a felsőreáliskolába.

Míg a tantervalkotó központ csak a reáliskolai átjárást tekinti célnak, a polgári iskolát fenntartó városok egy része a középiskola törzsét jelentő gimnázium és a polgári átjárhatóságát is helyi tantervpolitikája céljának tekinti. A főváros nemcsak a tanterv, de a tanárok alkalmazásával kapcsolatos preferenciák szempontjából is alsóközépiskolának tekinti a polgári iskolát – növelve annak esélyét, hogy a különbözeti vizsgákon a polgáriból érkező tanulók megfeleljenek a középiskolai tanárokból álló felvételi bizottságok követelményeinek (Sághelyi: 1929).

1879-ben az államilag kialakított újabb polgári iskolai tanterv a gimnáziumi tantervhez is igazodik, az elméleti óraszám nő, rendkívüli tárgyként lehet latint is tanulni. Van olyan polgári, ahol helyi döntéssel kötelezővé teszik a latint, s a gyerekeket iskolázató szülők jó része is alsóközépkolának tekinti ezt az iskolát: mi mással magyarázhatnánk, hogy a polgári fiúiskolákban a növendékek átlag fele tanult latint (Sághelyi: 1929: 99).

A polgári iskolai tanterv, a reáliskolai tanterv és a gimnáziumi tanterv tehát az elsőtől a negyedik osztályig sok tekintetben párhuzamos. Ez a bázisa az alsó fokon egységes középkola elképzelésének, melyet a szakkörök már korábban vitáltak, az első politikai deklaráció azonban *Csáky Albin* kultuszminiszter 1889-es beszéde az egységes középkoláról (Sághelyi: 1929: 118). Csáky szerint a polgárik dolga az, hogy majd a megszüntetendő reáliskolákat pótolják.

### *Az alsóközépkola megteremtésének kísérlete – tantervpolitikával*

Az 1892-es országos értekezlet tantervpolitikai állásfoglalása a reáliskola és a gimnázium alsó tagozatának teljes egyesítését tűzte ki célul, azzal, hogy az alreáliskolát is, az algimnáziumot is le kívánták mondani a reájuk jellemző idegen nyelv első osztálytól történő tanulásáról, nagyobb szerepet adva ezzel a magyar nyelvnek, a „nemzeti közműveltségnek”. Az eszmetörténeti paradigma számára ez azt jelenti, hogy a kormányzat nacionalista eszméktől átitatott: a társadalomtörténeész és oktatáspolitikai kutató számára viszont azt is, hogy az eredetileg középkolázási ambícióval alig rendelkező románok, szlovákok és szerbek, illetve az otthon még németül beszélő budapesti zsidó és keresztény kispolgárok egyre növekvő arányban küldik gyerekeiket középkolába – van tehát kit „magyarosítani”, hanem növekszik a társadalmi mobilitás...

Az új, egységes tanterv – az elképzelés szerint – másodiktól tanított volna latint, s csak harmadiktól németet. A törvény értelmében egységes alsóközépkola végül nem született meg, a rendkívüli tárgyak intézménye azonban már az alsóközépfok végére biztosított bizonyos átjárást: a gimnazisták harmadiktól tanulhattak franciát, hogy ne legyen akadálya annak, hogy ötödikben átléphessenek a reáliskolába, a negyedikes reáliskolások pedig könyvvitelt, hogy ne kerüljenek hátrányba, ha felsőkereskedelmiben akarnák folytatni tanulmányaikat.

### *A másodfok és az elsőfok viszonya*

Nem hallgatható el, hogy miközben „másodfokon” megteremtődött az alsóközépretegek számára átjárható iskolarendszer, addig az „elsőfokon” négy elemi végzetek nagy részének igen kicsiny esélye volt arra, hogy a „másodfok” keretei közé kerüljön. Le kell azonban szögezni, hogy ennek inkább szociális, mint oktatáspolitikai okai voltak.

Az oktatáspolitikai megtette a tőle telhetőt – a tanítóegyesületek és a felekezeti osztottság híveinek akaratával egyaránt szembehelezkedve megakadályozta az osztatlan népiskolák külön, csökkentett tantervének kialakulását, eltúrte, sőt, támogatta, hogy Budapest, ahol a polgári iskolai továbbtanulásra nagy társadalmi igény mutatkozott, saját elemi iskolai tantervet dolgozzon ki (Kelemen: 1994).

Hasonlóképpen megakadályozta az oktatáspolitikát, hogy – megvalósult német mintára hivatkozva – a középiskolák lefelé terjeszkedjenek (melyre tanári, fenntartó és szakmai törekvések egyaránt tapasztalhatók), s ezzel még korábbra, akár hatnyolc éves korra hozzák előre az első kényszerű iskolatípus választást.

Tény továbbá, hogy az állami és fővárosi polgári iskolaépítések, sőt. épületbérletek (!) a városi népesség számára radikálisan megnövelték a továbbtanulási esélyeket – más kérdés, hogy közben (országos viszonylatban) – a népiskola is kiterjedt, tehát a népiskola negyedik osztályát végeztek és az alsóközépiszkolába lépők aránya kevésbé változott.

Ha tehát nem is állítható, hogy az elsőfokú tantervpolitika éppoly nyitott és liberális lett volna, mint a másodfokú, a század utolsó évtizede nem a legrosszabbak közé tartozik a magyar oktatás történetében.

## A felsőközépfok tantervpolitikája

### *A görög és a görögpótló szerepe a tantervpolitikában*

A hatvanas-hetvenes-nyolcvanas felsőgimnáziumának legfontosabb sajátos tárgya – a többi iskolatípustól, s egyúttal az alsóközépiszkolától megkülönböztető jegye – az ógörög. A latin tantervvel ellentétben a klasszikus gimnáziumi görög nyelvtanulás legitimitációja egyértelműen az antik eszményekkel, a neohumanizmussal kapcsolódik össze, hiányzik tehát az a széles politikai-ideológiai támogatottság, melyet a latin kapcsán elősorolhatunk. Ennek következtében a görög – kötelező tárgyi mivoltában – lépésről lépésre kiszorult a középiskolából. A neohumanizmus csúcspontját jelentő 1850-es tanterv az akkor még egyetlen érettségit adó középiskolai típusban hat éven át átlagosan heti 4,67 óra kötelező görög tanulmányt írt elő. Az Entwurfos tanterv uralma idején a görög még az alsóközépiszkolában is jelen van, hiszen a gimnázium harmadik osztályától tanulják azt a tanulók.

A társadalmi igényekkel már lényegesen többet törődő 1861-es tanterv szerint azonban az alsóközépiszkolában már nincsen görög, hanem a felső középiskola, a görög a klasszikus gimnázium 5-8. évfolyamainak legfontosabb szimbolikus erejű tantárgyává válik, ha csak heti két órában is.

Az ötvenes évek tantervével (6 évfolyam \* 4,67 óra = 28 óra) szemben a hatvanas években már csak  $4 \cdot 2 = 8$  órában „járt” az ógörög nyelv. 1871 után ez ismét emelkedik, (4 évfolyamszor \* heti 4,5 óra = 18 óra) 1879 után a korábban döntően grammatikai-irodalmi orientációjú tárgy beleilleszkedik a történeti-politikai irányultságú tantervbe, hiszen egyik legfontosabb céljának az ógörög nép világnézetének és alkotmányos intézményeinek megértését deklarálja (Erdős: 1911).

Az 1883-as törvényben a humángimnáziumban megítélésünk szerint csak azért maradt kötelező tárgy a görög, mert a főrendiház akkori összetétele – a címzetes püspökök nagy száma – miatt eleve elképzelhetetlen lett volna enélkül a középiskolai törvény elfogadtatása. A főrendiházi reform azonban ezt az ellenzékelt eltávolította, ráadásul Csáky Albin, az új kultuszminiszter kevésbé volt foglya az oktatáspolitikai érteérnek, sokkal inkább a szekularizáció és a kultúrharc általános kérdései foglalkoztatták. Az 1890.30. tc. – ezt a törvényt afféle „tantervtörvénynek” neveztük tanulmányunk elején – tehát már az ógörög tanulás nélküli gimnáziumi

érettségét is lehetővé tette. A kilencvenes évek közepén – számításaink szerint – a gimnazista diákoknak mintegy harmada már ógörög nélkül folytatta tanulmányait.

A görög „helyén” a tantervpolitika újabb fontos tárgyak, tananyagok kialakítására kapott lehetőséget. Két tárgy – egy irodalmi és egy rajz jellegű – ezután az ógörög válik választhatóvá.

Az 1890 után görögpótlóként beiktatott „irodalmi” tantárgy az iskola modern ideológiai funkcióját erősítette meg. Egyrészt a görög remekírók magyar fordítását adta, amellyel rendkívül megosztotta a „görög tantervi lobbist” E tantárgy ugyanis számos írónak, s nemzetközi hírű klasszika filológusnak adott rangot és feladatot (1890:30820, VKM 1891:31085, VKM), ők tehát a klasszikus görög kultúra iránti elkötelezettségük dacára eltűntek a tantervi reform ellenzői közül. Ráadásul a klasszikus görög irodalom *tartalmi, illetve esztétikai* ismertetése, a klasszikus görög kultúra ismerete annak műveltségi javai, s annak morális nevelő értéke iránt elkötelezettek tulajdonképpen jobban kielégítette, mint a grammatika és lexika által túlterhelt hagyományos ógörög nyelvtanítás. (Az 1899-es tanterv e csoportok megnyerése érdekében a görögpótló anyagán belül növelte a klasszikus görög irodalomra, görög kultúrára vonatkozó ismeretek arányát.) Így az ógörög kötelező voltát védő pozícióban leginkább azok a tanárok maradtak, akiket ennek megszüntetése egzisztenciájában érintett, s akik a középiskola formális képző arculatához ragaszkodtak – utóbbiak viszont amúgy is az oktatáspolitikai ellenzékéhez tartoztak.

Másrészt a „görögpótló” nevű tantárgy a régebbi magyar irodalom nem annyira esztétikai, mint inkább történeti és nyelvpolitikai szempontból fontos munkáit emelte be a közműveltségbe: *Kármán József* értekező munkáit, *Kazinczy* és *Berzsenyi* levelezését, „régibb elmélkedő és történeti irodalmunkat”. Ezáltal a modern magyar irodalom tantervi súlynövekedése nyomán visszaszorított irodalomtörténeteseket sikerült megbékíteni, sőt, sikerült a klasszikus magyar irodalmat is a modern értelemben vett nemzeti ideológia szolgálatába állítani.

A „görögpótló” ideológiai funkciót töltött be azzal is, hogy a modern magyar politikai gondolkodás legnagyobbjait, *Széchenyi*, *Wesselényi*, *Eötvös*, *Kemény* munkáit idézte fel. Ezáltal az irodalomtanítás egyrészt jobban alátámasztotta a magyar nemzeti történeti tudatot, másrészt alkalmasabbá vált a „magyar állami nyelvprogram” legitimálására, harmadrészt a feudalizmus régi és a politikai katolicizmus, agrárius konzervativizmus új erővel szemben közvetlenül alátámasztotta a magyar állam liberális alapelveit.

A másik – ógörög helyett választható – tantárgyi alternatíva a *szabadkézi rajz* és az *ábrázoló geometria* egy másik modern faktor: a műszaki és természettudományi felsőoktatás (ezen keresztül az ipar) igényeit elégítette ki. Másfelől pedig: ez is közelítette a gimnáziumot a reáliskolához.

A görögpótlós és a görög közötti választás sem determinálta véglegesen a gimnazista pályáját. Először is a jogszabály átlépést tett lehetővé a tagozatok között. Másrészt a görög kötelező érettségi tárggyá tételét az iskolafenntartók számára megtiltotta, így a középiskola érdemi befejezését az ógörög gyakorlatilag nem tudta lehetetlenné tenni még azok számára sem, akik valamilyen okból görögös osztályban tanultak. Másfelől viszont, aki nem tanult görögöt, de bölcsészkarra és teológiára jogosító érettségét akart, annak alanyi joga lett görög szóbeli érettségi vizsgát tenni (105500/1905 VKM). Aki pedig tanult görögöt, s ennek alapján – görög érettségi nélkül is – járhatott bölcsészkarra s teológiára, de ő külföldi egyetemre

készült, ahol – elsősorban Németországban, ahol a klasszikus tanulmányok közül a görögöt fontosabbnak tartották, mint a latint – megkövetelték a görög érettségit, jogában állt érettségit tenni.

### *Rendkívüli tárgyak*

Az 1892-es – már említett – „egységes középiskolai” értekezlet elképzelése az volt, hogy az ötödiktől a nyolcadik osztályig a diákok a görög, a francia és a rajz tanulása közül választhassanak a reáliskolákból és gimnáziumokból megalakítandó egységes gimnáziumban. Minthogy azonban az egységes középiskola nem jött létre, a felsőközépiskola típusokat továbbra is tantervpolitikai eszközökkel kívánták egyre közelebb hozni egymáshoz.

E tantervpolitikai eszköz a rendkívüli tárgyak bevezetése és elterjesztése volt. A rendkívüli tárgyak elterjedtségét itt nem idézhető bonyolult számításokkal tudtuk csak megállapítani, hiszen a VKM 1897-es jelentése közli ugyan az egyes tárgyakat tanulók számát, de nem közli azok számát, akik – jogszabály szerint – egyáltalán tanulhatnak a tárgyat.

A felsőgimnáziumban rendkívüli tárgyként olyan – reáliskolára jellemző – tárgyakat lehet tanulni, mint például a műegyetemi és ipari karrier szempontjából fontos *rajz*, amely lehetőséggel a gimnáziumok körülbelül 90 %-ában élhettek a tanulók. Ennek eredményeképpen az ötödikes-nyolcadikos tanulók közel negyede élt ezzel a lehetőséggel. (A tanulók arányát mindig a jogszabály által a tárgy hallgatására feljogosított tanulónépességhez viszonyítjuk, tekintet nélkül arra, hogy hányan jártak közülük olyan gimnáziumba, amely egyáltalán felajánlotta a tárgy tanulásának lehetőségét.)

Hasonlóképpen, a helyi tanterv részeként lehetett franciát tanulni – erre egyébként már harmadiktól lehetőség nyílt, a reáliskolával való párhuzamosság jegyében –, s az 1892-es miniszteri rendelet kívánatosnak is minősítette ezt. A francia nyelv tanulására a gimnáziumok fele nyújtott lehetőséget – összességében a harmadikos-nyolcadikos gimnáziumi tanulónépesség mintegy egyhuszada tanult franciát. A francia, mint gimnáziumi tárgy felvállaltan gyakorlati irányú volt, tanárai nem is bölcsészek voltak, hanem olyan franciául tudó érettségizettek, akik tanárvizsgát tettek (58891/1896 VKM).

A felsőgimnáziumban – tehát ötödiktől – az *angol* és az *olasz* tanulás is rendkívüli tárgy lehetett volna. Erre ugyanis csak két-két gimnáziumban nyílt lehetőség, nyilvánvalóan ezzel is összefügg, hogy a felsőgimnazistáknak összesen másfél százaléka tanulta e világnyelveket.

A másik oldalon a felsőreáliskola is rendkívüli tárgyai révén közelít a felsőgimnáziumhoz. A felsőreáliskolákban is taníthatóvá válik – rendkívüli tárgyként –, melytől a más tárgyakban „nem eléggé szorgalmas” tanulókat el is tilthatja a reáliskola tanári kara – a latin. A 8296-1887-es VKM rendelet szerint a reáliskolai latin tanítás célja, hogy „elősegítse”, a reáliskolások latin tanulmányait. A felsőreáliskolai latin heti átlagos 3,25-ös óraszámra ugyan elmarad a felsőgimnáziumok számára az 1879-es tantervben előírt 5,75-ös átlagos órászámától, de lényegesen közelebb van a kilencvenes évek gimnáziumi tantervpolitikáját majdan kifejező 1899-es tantervhez, amely már csak öt órát ad hetente. A latintanárok az iskolák

egy részében külső, megbízott oktatók, az általuk bonyolított éves vizsgákat az iskola saját nyelvész tanárai is felülvélik.

Valamennyi felsőreáliskola felajánlotta tanulóinak a latin tanulási lehetőséget, még azok is, amelyeknek nem működött hetedik és nyolcadik osztálya. A felsőreáliskolás tanulóknak közel egynegyede választja rendkívüli tárgyként a latint – azért, hogy azután gimnáziumi bizottság előtt, a gimnazistákra szabott követelményeknek megfelelően teljesítse a latin érettségi követelményeit. A jogszabály – nyilván létező, bár statisztikailag kimutathatatlan igényre hivatkozva – még a gimnáziumi görög érettségét is lehetővé kívánta tenni a reáliskolásoknak, azt a könnyítést is felajánlva, hogy a többi tárgyaknál szokásos eljárással ellentétben a görög vizsgára jelentkezésnek nem feltétele, hogy a reáliskolás előbb a nyolcadikos gimnazisták görög abszolutóriumát is sikerrel teljesítse – lévén a nyolcadikos görög abszolutóriumnak írásbeli és szóbeli része is nehezebbnek számított, mint a csak szóbeliből álló érettségi.

A reáliskolák mind intenzívebben tanították a latint, s mindinkább sérelmezték, hogy tanítványaiknak egy gimnáziumhoz kell fordulniuk, mindinkább zavarta őket, hogy munkájukat egy másik, sok tekintetben konkurens iskola tanári kara ítéli meg. Végül kérelmükre a VKM 1896-ban engedélyezte, hogy a reáliskolák érettségiztethessenek latinból is (MP: 1896: 67).

A reál és humán iránynak vannak közös rendkívüli tárgyai is, melyek választása éppen azt bizonyítja, hogy milyen mértékben közelített egymáshoz a két iskolai népeesség tanulmányi igénye. Az egy évig tanulható *egészségtant* a reáliskolák egyharmada hirdette meg, s a reáliskolás diákoknak így egyötöde választhatta azt. A gimnáziumok mindössze egyhatede ajánlotta fel ezt a lehetőséget, így a gimnazistáknak csak egytizede választotta azt. Az *énektanulás* adatai is érdekesek, különösen ha belegondolunk, hogy az ének választásának egy részét az egyházi iskolafenn tartó szorgalmazza (így az iskolák kilencven százalékában erre lehetőség nyílik) – a gimnazisták 35 %-a tanul éneket. A reáliskolák közönségének erősebb polgáriasságát, a polgári zenekultúra erejét jelzi, hogy ilyen fenntartói igény nélkül is elérik, hogy a reáliskolák kétharmadában legyen énektanulási lehetőség, s hogy összességében a reáliskolák 32 %-a tanul éneket.

A természettudományok körében figyelemre méltó, hogy az új ipari körök képesek elérni, hogy a *vegytan* rendkívüli tárggyá váljon a reáliskolában, s a reáliskolák harmada valóban tanítja is a kémiát a négy-hat osztályos reáliskolai tanulóknak közel egytizedét bevonva. A vegytan tantervtörténetéhez egyébként hozzátartozik, hogy az eredetileg a Habsburg-ellenes felekezeti ellenállást fontosnak tartó, s ezért „ógörögbarát” *Kossuth* az 1840-es években kapcsolata kerülve az ipari körökkel, 1846-ban már az ógörögöt felváltó vegytanra szavazott... (Nagy:1992)

A gyakorlatias rendkívüli tárgyak nemcsak egymáshoz, de még a felsőkereskedelmihez is közel hozzák a felsőközépiskolákat: a gimnazistáknak és a reáliskolásoknak is mintegy tizede tanul *gyorsírást*, egyhuzada pedig – az 1891/1982 VKM következtében egy órában, leendő kereskedelmi iskolai karrierjét előkészítendő – két órában *könyvvitelt*. E rendkívüli tárgyakat egyébként az 1892-es miniszteri rendelet kifejezetten kívánatosnak minősítette.

### *Egyéb felsőközepfok típusok*

Ahogy az alsóközepfok esetében a polgári iskola tanterve, úgy a felsőközepfok esetében a kereskedelmi iskola tanterve követte a reáliskoláét. A kereskedelmi tantervében eredetileg – 1857-ben – egyforma (17 %-os) súllyal szerepelt a reáliskola természettudományi matematikai tárgyait másoló tantárgyblokk és a közgazdasági kereskedelmi szaktárgyak blokkja. 1872-ben a reál és a közműveltségi blokk egyaránt csökkenésnek, a szaktárgyak blokkja azonban emelkedésnek indult. Amikor azonban világossá vált, hogy a „nemzeti” tárgyak – a tulajdonképpen közműveltségi blokk – ezen iskola esetében éppúgy feltétele lesz a teljes körű társadalmi elismeretésnek, mint a reáliskolánál, a trend megfordult, s az 1885-ös tanítási tervvel a közműveltségi tárgyak aránya gyorsabban nőtt, mint a szaktárgyaké. E növekedés fő oka azonban az, hogy – a reáliskola mintáját követve – francia nyelvtanítással egészült ki az iskola programja. A reálblokk aránya tovább süllyedt (29801:1885 VKM, Vincze: 1935).

A nagykereskedelmi körök megerősödése és közvetlen befolyása a tantervkészítésre – amelyet tantervkészítési szempontból a természettudományos körök reáliskolai tanterv körüli korábbi felbukkanásához hasonlíthatunk – a kereskedelmi iroda nevű tárgy megjelenéséhez vezetett 1895-ben: ezáltal a modern közgazdasági középiskolává alakuló felsőkereskedelmiben a szaktárgyak a tanterv 47 %-át jelentették, a közműveltségi tárgyak, amelyek az érettségit és a magas társadalmi presztízst garantálták, elérték a 45 %-ot, a reáliák aránya pedig nyolc százalékra zuhant (Vincze: 1935).

*A felsőkereskedelmi tantervkészítői felismerték azt a kormányzati szándékot, hogy a felsőreáliskola és a felsőgimnázium közös tartalmává a nemzeti-közműveltségi tárgyak váljanak – így most már ők is ehhez a közös jegyhez alkalmazkodtak.* Választásuk sikerét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy az iskola – noha ekkor, egészen 1919-ig – három éves intézmény volt, mégis érettségit adott. Azaz ezen az úton hamarabb, fiatalabb korban lehetett érettségihez jutni, mint a „királyi úton”, a középiskolában. A felsőkereskedelmis érettségi felsőoktatási továbbtanulási tekintetben ugyan sokkal kevesebbet ért, mint a középiskolai, de például az ehhez kötődő katonai kiváltságok már a századfordulótól megközelítették a középiskolai érettségihez kötődőeket, a munkaerőpiacon pedig – ahogyan a közelmúlt gazdasági elitkutatásai, *Lengyel György* munkái igazolták – a felsőkereskedelmi érettségi még többet is érhetett, mint a középiskolai (Lengyel: 1993). Talán nem véletlen az sem, hogy az 1910-es népszámlálás számlálóbiztosai azt az utasítást kapják, hogy amennyiben valaki hét gimnáziumi vagy reáliskolai osztályt végzettnek mondja magát, akkor az alacsonyabb „hat középiskolát végzett” kategóriába kell sorolni, ha azonban a polgári vagy alsóközepiskola után felsőkereskedelmibe járva szerzett összesen hét évet, akkor a „nyolc középiskolát végzett” kategóriába (1910. évi népszámlálás I. kötet).

A tanítóképző tantervének változásait nincs értelme nyomon követnünk, mert célja – a férfi-változatnak legalábbis – mindenképpen a népiskolaügy kiszolgálása, s nem a „középiskolai kompatibilitás”. A népiskolaügy gyakorlatiasságát, elemi mezőgazdasági szakképző funkcióját szolgálta, hogy a tanítóképző legfontosabb tantervi változtatásai a selyemhernyó tenyésztésre (6740:1880, 12025:1890 VKM), a szőlészetre (35882:1887, 28891:1891 VKM) és a méhészetre (31752:1889,

34205:1890, 44969:1891, 19836:1893 VKM) irányultak – a tanterv alakulásának tehát semmi köze nem volt a középiskolai tanterv változásához.

Figyelemre méltó azonban, hogy a tanítóképző e tantervi változásokkal vált egyre hosszabb és hosszabb – 1869-től három, majd 1882-ben négy évéssé. E tantervi változások hozták létre azt a furcsa helyzetet, hogy a tanítóképzéssel kapcsolatos elképzelések egy része már a tízes években úgy veheti fel a tanítóképzés „főiskolára helyezését”, hogy az intézmény egyelőre még középiskolai érettségít sem ad (Szakál: 1934).

Ezen iskolák végzettjei sincsenek teljesen elzárva a középiskolai érettségítől „Számosak azok az esetek, hogy más irányú tanulmányokat (például tanítóképző intézetet, felsőkereskedelmi iskolát) végzett ifjak és leányok óhajtanak valamely középiskolánál érettségi vizsgálatot tenni. Az ilyeneknek a vallás és közoktatásügyi miniszter folyamodásukra megengedheti, hogy az illető középiskolára VIII. osztályáról oly magánvizsgálatot tegyenek, amely kiterjed az eddig végzett iskola és a középiskola tanterve közt fennforgó különözetre is. Ezen vizsgálat sikeres letétele után érettségi vizsgálatra bocsáthatók” – írta Halász Ferenc (Közoktatás:1910:II:122).

### *A kilencvenes évek tantervpolitikájának végső hozadéka*

A miniszter 1897-ben beterjesztett, és a parlamenti alsó- és felsőháza által elfogadott jelentése szerint a „végső cél, amelyre törekszem, a társadalomra nehezedő korai pályaválasztás megszüntetésében, illetőleg a kétnemű középiskoláink által adott jogositások kiegyenlítésében tetőz” (VKM jelentés: 1897:91).

A fenti politikai deklaráció egyfelől az alsóközépiskola lehető egységességét jelenti – „korai pályaválasztás” –, s hogy ennek része a polgári is, mi sem bizonyítja jobban, mint hogy még a polgári és a középiskola egységességének ellenfelei is az *átlépés* kormányzati eszközökkel történő *könnyítését*, a magánvizsgálatok szigorának enyhítését szorgalmazták a szervezeti egyesítés elkerülése érdekében. Másfelől a különböző felsőközépiskolai tanulmányok közelítése is cél volt: a VKM két (reáliskolai és gimnáziumi) tantervet bocsátott ki, melyek a két iskolát még közelebb hozták egymáshoz.

Az 1899-es tantervek három irányban hoztak újat: a gimnáziumi latin tanítás követelményét radikálisan csökkentették azzal, hogy a magyarról latinra fordítást törölték a követelmények közül. A „nemzeti tárgyak” aránya és óraszámja valamilyen típusban megnőtt, s végleg ez vált a középiskolai képzés közös törzsévé: ennek keretében a gimnáziumban a magyar irodalomra szánt idő két évre nőtt, valamint a hazai földrajz befolyása is emelkedett. A természettan és a fizika erősebb befolyást kapott a gimnáziumban (32818:1899 VKM).

A latin, illetve a német érettségire vonatkozó kitévelt leszámítva a gimnázium és a reáliskola érettségi szabályzata kínosan ugyanazokat a szavakat és bekezdéseket tartalmazta: az írásbeli a matematikára és magyarra terjedt ki, ehhez a gimnáziumban latin, a reáliskolában német csatlakozott. A érettségi ugyanezekre, mindkét iskolatípusban történelemmel és fizikával kiegészítve (VKM 31072:1908).

## Iskolatípusok és tanterv-típusok

Miközben az oktatási törvények továbbra is szigorú falat húztak egyfelől a népiskolából kinőtt iskolatípusok és a középiskola, másfelől a gimnázium és a reáliskola közé, a tantervpolitika a másod- és harmadfokú iskoláztatás széles skáláját teremtette meg, merev határok nélküli fokozatokkal. Alsó fokon kialakult a

- *felsőnépiskola*, amelyet a polgárral egyenlő képesítő erejűnek nyilvánítottak (ha csökkent is a jelentősége);
- a *polgári*, amely mind inkább követte az alreáliskola tantervét, s melynek századfordulós meghosszabbítási tervei is végül a 4+3-as, s nem az egységes „öncélú” 7+0-ás koncepcióra épültek;
- a *polgári fakultatív*, sőt, néhol kötelező latinnal, némettel, amely mintegy a felsőközépiskolára való előkészítés egyik természetes iskolatípusa lett;
- az *alreáliskola*, amely mind inkább követte az algimnázium tantervét;
- az *algimnázium*, melynek tanterve fokozottan alkalmazkodott a szélesebb középosztály igényeihez, ahogyan erre a történelem, az irodalom és a latin kapcsán utaltunk.

Felső középfokon kialakult

- \* a *tanítóképző iskola*, amely nem ad ugyan érettségit, de végzettjét az „úriemberi lét” pereméig éppen azzal emeli fel, hogy tantervi szabályozással egyre hosszabb ideig járattja iskolába;
- \* a *felsőkereskedelmi iskola*, amely érettségit ad, melynek munkaerőpiaci értéke rendkívül magas, s mely törvényben szabályozatlan iskola lévén ezt a reáliskolát másoló, majd időben az egységes középiskola koncepcióját felismerő tantervpolitikával éri el;
- \* a *felsőreáliskola törzstagozata*, mely továbbra is a műegyetemre, a természettudományos szakokra, karokra és az akadémiákra képesített, diákjainak azonban már csak latinból kellett különbözetit tenniük ahhoz, hogy gimnáziumi rangú érettségit kaphassanak, s mely közműveltségi tantervében 1899-re már erősen alkalmazkodott a gimnáziumhoz;
- \* a *felsőreáliskola egy „mutáns” tagozata*, amely rendkívüli tárgyként már 1887-től latint tanított, s 1896-tól ebből már érettségiztetett is, diákjainak tehát már latinból sem kellett különbözetit tenniük ahhoz, hogy gimnáziumi rangú érettségit kaphassanak;
- \* a *felsőgimnázium egyik tagozata*, amely görög nélküli, de (1899-re már csökkentett követelményű) latint tanító iskola, kortárs ideológiai szempontból használhatóbb görögpótlóval, mely a fentiekén kívül orvosi és jogi egyetemekre is küldte érettségizettjeit;
- \* a *felsőgimnázium másik tagozata*, amely az előzőtől csak abban különbözik, hogy műszaki és matematikai szempontból használhatóbb fajtájú görögpótlóval rendelkezik, s ezáltal a műegyetem tényleges igényeinek is megfelelt annyira, mint a reáliskola;
- \* a *felsőgimnázium harmadik tagozata*, amely görögöt s latint is tanított, s mely a fentiekén kívül a hittudományi karokra, a nyelvészeti, bölcsészeti és történettudományi szakokra is küldhette érettségizettjeit.

*Nyugodtan kijelenthetjük, hogy a századfordulóra a tantervi folyamatok egy olyan iskolarendszert hoztak létre, melynek szinte semmi köze sincs az oktatási törvényekben meghatározott iskolatípusokhoz.*

## A tantervpolitika szociológiai következményei

Kíséreljük meg ezután megállapítani, mekkora a rendszer tényleges átjárhatósága? – Azt állítottuk, hogy a polgári a századfordulón egyértelműen alsóközépiszkola, most bizonyítani szeretnénk, hogy be is tölti ezt a funkciót. E célból a statisztikai évkönyvek továbbtanulási adatai alapján végeztünk számításokat.

Önmagában is érdekes, hogy a fiútanulók háromnegyede továbbtanul a negyedik polgári elvégzése után – mindössze egynegyedük kerül ki tehát 14 évesen a munkaerőpiacra. (A lányiskolát ez alkalommal teljesen figyelmen kívül hagyhatjuk, hiszen már a leánypolgári funkciója is más, mint a fiúpolgárié, a leányközépiszkolák pedig csak ekkoriban jönnek létre...)

A negyedikes fiúpolgárisok egyhuszada középiszkolában folytatta tanulmányait. Ez a másik oldalról azt jelenti, hogy minden tizedik felsőközépiszkolás polgári iskolából jött – a középiszkola tehát csak kilencven százalékban rekrutált saját „királyi útjáról” tanulókat. A negyedikes fiúpolgárisok több, mint egynegyede felsőkereskedelmi iskolába ment, tehát igazi érettségi szerzésére nyílt lehetősége. A másik oldalról nézve: a felsőkereskedelmisek kétharmada jött a polgáriból, egyharmada a középiszkolából. A negyedik polgáriból kiléptettek kb. egyhetede tanítónak tanult. Ez másfelől azt jelenti, hogy a tanítóképzősök kevesebb mint fele jött polgáriból, a többiek viszont középiszkolákból. A polgárisok egyötöde ötödik polgáriban folytatta tanulmányait – ezt az iskolát mások gyakorlatilag nem látogatták.

Az ötödikes felsőgimnazisták száma a negyedikes alginnazistákénak mintegy háromnegyede. Az ötödikes felsőreáliskolások száma a negyedikeseknek mindössze 56 %-a. Arról sajnos nincsen adatunk, hogy egymás között milyen mértékben változott iskolát a két iskolatípus tanulója. Ezt sajnos csak egyes iskolák megvizsgálásával lehetne kideríteni. Összesítve azonban tudjuk, hogy a kb. 7700 negyedikes középiszkolásból kb. 5300 folytatta középiszkolában tanulmányait, s mintegy 1300 más iskolatípust kezdett el látogatni.

Úgy tűnik tehát, hogy „a negyedik” végén a diákok igen jelentős százaléka továbbtanulási utat vált. A polgárit végzettek érdemi eséllyel rendelkeznek ahhoz, hogy középiszkolában tanuljanak tovább, a középiszkolások még nagyobb alhoz, hogy a „királyi útról letérve” felsőkereskedelmis érettségét vagy tanítói képesítőt szerezzenek.

Ezt a mobilitási arányt jelentősnek tekintjük. Nem rendelkezünk részletes korábbi adatokkal, s e pillanatban a nemzetközi összevetés is meghaladja erőnket. Így összehasonlításképpen – a természetesen egészen más országterületre, más népességre vonatkozó – 1933/34-es adatokat idézzük fel.

Míg a fiúpolgárisoknak a századfordulón egyhuszada, addig ekkor már csak egyötvenede tanult tovább középiszkolában, az ötödikes középiszkolásoknak ez a mennyiség a századfordulón tizedét, a harmincas években kevesebb, mint huszadát jelentette. A századfordulón a negyedikes polgárisok negyede, a harmincas években már csak hetede léphetett felsőkereskedelmibe. A felsőkereskedelmiben korábban

kétharmad-egyharmad arányban keveredhettek a polgárisok és a középiskolások, a harmincas években már háromnegyed-egyegyed arányban.

Azaz – minden mérhető adatot tekintve – a századfordulóhoz képest a harmincas évekre jelentősen megnövekedett a középiskolai tanulmányi út zártsága, „a két párhuzamos létra” (Lukács: 1996) egymás között alig átjárhatóvá vált. Ezt – később ellenőrzendő hipotézisünk szerint – jelentős mértékben a megváltozó tantervpolitika is okozta.

## Tantervpolitika és iskolafenntartók

Az alábbiakban megvizsgáljuk a tantervpolitika közreműködését az állam-egyház viszony alakításában. Az iskolafenntartó egyházak és az állami oktatáspolitikai viszonyát nyilvánvalóan két tényező határozta meg: az egyik, hogy mekkora a felekezeti iskolarendszer relatív befolyása az egész iskolarendszeren belül, a másik, hogy mekkora az állami rendeletek standard, illetve a tanügyigazgatás eseti befolyása a felekezetek által fenntartott iskolákban.

Az iskolahálózat fenntartói összetételét a magyar állam közvetlenül csak igen kevésbé bolygathatta. Klasszikus felekezeti középiskola olyan sok volt, hogy egyszerű iskolaalapítással az állam csak nagyon-nagyon lassan tehette volna szignifikánsá fenntartói részvételét a középiskolai kínálati piacon.

A tantervpolitikának köszönhetően azonban az állam (illetve a városok) a felekezeti középiskolai kínálat érdemi konkurenciájaként léphettek fel, hiszen a reáliskola „egyenjóságosodásával” egy csapásra megnőtt a nem felekezeti középiskolák aránya. A polgári iskolák alsóközépfok-funkciójával, a felsőkereskedelmi felsőközépfok-funkciójával érdemivé vált az állami részarány. Ha ugyanis csak az algimnáziumokat tekintjük, akkor még 1895/96-ban – a nagy állami gimnázium építési hullám után is – csak az iskolák 13 %-a állami, és kilenc százaléka városi iskola. Ha viszont az alreáliskolákat és az algimnáziumokat együtt tekintjük, akkor az iskoláknak már 23 %-a állami, és közel tíz százaléka városi iskola. Ha pedig a polgári iskolákat is hozzászámítjuk az alsóközépfok tömbjéhez, akkor a 118 alsóközépfokú állami iskola már az összes alsóközépfokú 27,2 %-át, a 109 városi iskola pedig az összes 25,1 %-át jelenti.

A felsőközépfokú intézmények körének bővítésénél is a felekezeti iskolák befolyásának csökkenésével számolhatunk: a reáliskolák beszámításával csökken a felsőközépfokú oktatás felekezeti jellege. Ha tovább bővítjük a kört, szélsőséges példaként említhetjük, hogy a 35 kereskedelmi iskola között egyetlenegy felekezeti működött. Igaz viszont, hogy az 50 férfi tanítóképzőből 32 felekezeti. Ez azonban megtévesztő: a legnagyobb fenntartó itt is az állam 17 iskolával, ahol is a tanulók 44,5 %-a tanult!

Másrészt a felsőközépfokú esetében az 1890 utáni göröggel kapcsolatos tantervmódosítások az állami-fővárosi gimnáziumok piaci helyzetét megerősítették, hiszen számukra kötelezővé vált, hogy a tanulók számára felajánlják a görögös és görögpótlós tantervi alternatívát is, az autonóm felekezeti iskolák viszont választhattak: bevezetik a görögpótlót, s ezzel ellentmondásba kerülnek évtizedek óta hangoztatott álláspontjukkal, kockáztatva társadalmi presztízsük csökkenését hagyományos bázisuk körében, vagy nem vezetik be, s ezzel eleve lemondanak az új középrétegek jelentős részéről. Ennek eredménye azután az, hogy az országos átlag

– mely szerint 30,1 % járt a görögpótlós tanfolyamra – olyan szélső értékekből jön össze, mint például a református fenntartású gimnáziumok 15 %-os és „az állam rendelkezése alatt álló” gimnáziumok 46 %-os mutatója (VKm jel: 1897).

Összességében ez azt jelenti, hogy amennyiben az állami tantervpolitika növeli a polgári iskola és az alreáliskola társadalmi presztízsét (felsőbb fokon a görög nélküli gimnázium, a felsőreáliskola és a felsőkereskedelmi iskola mozgásterének tantervpolitikai növelése tartozik ide), akkor valójában az állami-községi tulajdonú iskolák presztízsét, illetve mozgásterét javítja az iskolarendszer egészében.

A tényleges társadalmi igények mentén sokkal több új nem felekezeti alreáliskola és polgári iskola épül, illetve nyílik meg, mint ahány nem felekezeti algimnázium: e növekedés akkor hasznosul kétszeresen, ha a tantervpolitika révén nemcsak saját szűkebb típusát tekintve, de az általános középiskolázásban is növeli a nem felekezeti erők részvételét. Azaz a tantervpolitika a felekezeti iskolák államosítása és a klasszikus gimnáziumok „túlszaporítása” nélkül képessé vált arra, hogy széles értelemben vett alsóközépkolai piacon a felekezetek dominanciáját megszüntesse, felsőközépfokon érdemben lecsökkentse.

Az állam-egyház viszony másik fontos aspektusát tekintve a tantervpolitika a felekezeti középiskolák állami befolyásolását is nagyobb mértékben tette lehetővé, mint az oktatáspolitikai bármely más eszköze. A törvény ugyanis egyértelműen előírta, hogy a tanítandó anyag mértékét tekintve a felekezeti iskolai tantervek nem maradhatnak el az állami tantervtől, ezért a felekezeti iskolai oktatás tartalmát eleve jelentős mértékben determinálta az állami minta.

Másrészt viszont a törvény szerint tantervi kérdésekben lényegesen több iskolának kell átvenni az állami tantervet, mint ahány iskolának más oktatásügyi kérdésekben alkalmazkodnia kell. Hiszen az autonóm felekezetek esetében – sőt, gyakorlatilag a katolikus szerzetesrendi iskoláknál is – *csak akkor* nőtt meg jelentősen az iskolátogató hatásköre például a fegyelmi vagy dologi kérdésekben, ha az államszegély aránya túllépte a költségvetés *felét*; az *államszegély pusztá léte*, akármilyen alacsony aránya kötelezte viszont a felekezeti iskolát az állami tanterv bevezetésére.

A tantervpolitika tehát a századfordulóra nem kevesebbet ért el, minthogy egyrészt a törvényileg szentesített merev iskolastruktúra ellenére átjárható alsóközépkolai rendszert teremtett, s a felsőközépkolai-struktúrát is megindította ebben az irányban, másrészt a modern rétegek igényeinek megfelelően átformálta a tananyagot, továbbá a hagyományok és tehetetlenségi nyomatók által védett, jogilag megfoghatatlan „szakmai autonómia” helyébe mérhető és megfogható racionális-professionális tanításmódszertani normákat állított, harmadrészt pedig a király és a főrendiház által egyaránt védett felekezetiességnek mind arányát, mind partikularizáló mozgásterét csökkentette. Úgy vélem, kevés hatékonyabb eszköz állt a polgári alkotmányosság keretei között a modernizáló oktatáspolitikai szolgálatban, mint a tantervpolitika.

NAGY PÉTER TIBOR

## IRODALOM

A munka legfontosabb forrásai a – szövegben számuk szerint idézett – Hivatalos Közlönyben, illetve a Rendeletek Tárában megtalálható, időnként különnomatként is megjelent rendeletek, tantervek és utasítások. Források a VKM éves jelentései, különösen az 1897. évi, ezen kívül számításaink alapjául szolgáltak a statisztikai évkönyvek, különösen az 1899. és 1934. évi. Forrásként kezeltük a kilencvenes években a Magyar Paedagógiában megjelent tantervpolitikai vitákat – szó szerinti hivatkozásnál MP-nek rövidítettük a folyóiratot.

- HORVÁTH MÁRTON (főszerk.): *A magyar nevelés története*. I. kötet: Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. II. kötet: Budapest, 1994.
- BALLÉR ENDRE: *A hazai tantervtörténeti kutatások jellemzői*. In: Neveléstörténet és neveléstörténet írás. OPKM, Budapest, 1995.
- BALLÉR ENDRE: *Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben*. In: *Educatio*, 1994/3. sz.
- BOURDIEU, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó, 1978.
- ERDŐS FERENC: *A görög nyelv tanítása Magyarországon*. Athénum, Budapest, 1911.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (összeáll.): *Felekezeti gimnáziumi tantervek 1850-1948. A tantervelmélet forrásai* c. sorozat, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1991.
- FELKAI LÁSZLÓ: *Neveléstörténeti dolgozatok*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983.
- FERGE ZSUZSA: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1984.
- KARÁDY VIKTOR: *A középiskolai elitképzés első funkcióváltása Magyarországon*. In: *Educatio*, 1995/4. sz.
- KÁRMÁN MÓR: *Paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. Eggenberger, Budapest, 1909.
- KELEMEN ELEMÉR: *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből*. In: *Az oktatási törvényhozás változásai*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1994.
- KELEMEN ELEMÉR: *Tantervpolitika, tantervkészítés a 19-20. században*. In: *Educatio*, 1994/3. sz.
- LENGYEL GYÖRGY: *Multipozicionális gazdasági elit a két világháború között*. Budapest, 1993.
- LUKÁCS PÉTER: *Iskolarendszerek a fejlett országokban*. In: *Educatio*, 1996/2. sz.
- MANN MIKLÓS: *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest, 1993.
- MÉSZÁROS ISTVÁN: *Magyar iskolatípusok 996-1990*. OPKM, Budapest, 1991.
- NAGY MÁRIA: *Tanári szakma és professzionizálódás*. Kandidátusi disszertáció. Budapest, 1994.
- SÁGHELYI LAJOS: *A magyar polgári iskola hatvan éves múltja*. Budapest 1929.
- Schack Béla és Vincze Frigyes: *A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota*. Budapest, 1930.
- SZABÓ DÁNIEL: *Századfordulós azonosulásművek. Állam-, hivatalnok, vagy politikai identitás*. In: *Világosság*, 1991/11. sz.
- SZABÓ MIKLÓS: *Nemzetkarakter és ressentiment. Gondolatok a politikai antiszemitizmus funkcióiról*. In: *Világosság*, 1981/6. sz.
- SZAKÁL JÁNOS: *A magyar tanítóképzés története*. Budapest, 1934.
- SZEBENYI PÉTER: *Fejezetek a tankönyvjóváahagyás történetéből*. In: *Educatio*, 1994/4. sz.
- UNGER MÁTYÁS: *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelem tankönyveinkben*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
- VASS VILMOS: *Az országos közoktatási tanács tantervi munkálatai munkálatai a 19. században*. In: *Magyar pedagógia*, 1997/3-4. sz.
- VINCZE FRIGYES: *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy hazánkban és a külföldön a 19. század ötvenes éveitől napjainkig*. Sylvester Nyomda, Budapest, 1935.