

## TANTERVPOLITIKA, TANTERVKÉSZÍTÉS A 19–20. SZÁZADBAN

**M**inden iskolarendszer meghatározó elemei a tantervek, vagyis „az iskolai tanítás és tanulás műveltség tartalmának, törzsanyagának kiválasztását, elrendezését előíró, megalapozó dokumentumok” (Ballér 1993. 2–3. l.). Ennek a szabályozásnak tartalma, formája a neveléstörténet folyamán sokat változott. Modern értelemben vett tantervről alig másfél évszázada beszélhetünk.

A tantervek sajátos vonása az állandóság és a változás feszítő dialektikája, a múltba és a jövőbe tekintő jelenidejűség. Szűkebb vagy tágabb körű közmegegyezés alapján közvetít olykor öröknek ítélt hagyományokat és értékeket az egymást követő generációk számára; szakadatlanul ki van téve a gazdasági, társadalmi mozgásfolyamatok, a politikai és művelődés-oktatáspolitikai hatások, a tudomány, a technika és a kultúra gazdagodása, a műveltségcsere és a művelődéskép változásai s természetesen a neveléstudomány fejlődése által indukált átalakulás és megújulás állandó kényszerének.

A magyarországi tantervtörténet irodalma rendkívül gazdag. Az idők során bekevertetett tantervi változásokat többnyire gondos történeti visszatekintés alapozta meg (pl. Kármán, Fináczy, Kornis). Általános neveléstörténeti irodalmunk is sokat tett a tantervtörténeti összefüggések feltárása terén (Mészáros 1987; Zibolen 1990; Felkai 1985; Köte 1975; Mann 1991; Jóború 1972; Nagy 1992; stb.). Jelentős irodalma van – nem utolsó sorban *A tantervelmélet forrásai* című sorozat, illetve a sorozatszerkesztő Horánszky Nándor jóvoltából – a magyar tantervtörténet kimagasló személyiségeinek, Kármán Mórnak, Schneller Istvánnak, Imre Sándornak, Nagy Lászlónak, Kornis Gyulának, Prohászka Lajosnak, Kiss Árpádnak (Fináczy 1896; Faludi 1969; Felkai 1985; Ravasz 1984; Ballér 1989; Mészáros 1984; Zibolen 1983; stb.), valamint az egyes iskolafokok, intézménytípusok tanterv-történetének (Arató 1968, 1970; Bereczky 1958; Regős 1970; Horánszky 1981; Simon 1987; Felkai 1985; Mészáros 1991; Antall 1986; stb.). A közelmúltban készült el tanterv- és tantervelmélet-történetünk nagyszabású összegezése, Ballér Endre munkája (1993), ami sajnos még csak kéziratként olvasható.

Problématörténeti vázlatomban a téma sajátos szempontú áttekintésére teszek kísérletet: az oktatáspolitikai, az oktatásirányítási és az oktatási rendszer változásainak, fejlődésének összefüggéseibe ágyazottan vizsgálom a tantervpolitika és a tantervkészítés hazai történetét a 19–20. században.

Dolgozatomban – módszertani és terjedelmi kényszerűségből is – kettős megszorítással élek. A közoktatási rendszer alapintézményeire, a népiskolára és a középisko-

lára szűkítem le vizsgálódásomat, mellőzve a felsőoktatást; s csupán utalásszerűen érintve az alap- és középfokú szakképzést. Elemzésem tárgya a „polgári korszak”, azaz az 1867 és az 1945 közötti időszak hatályos tantervei – rövid utalással a téma előtörténetére, illetve a közelmúlt évtizedek eseményeire.

\* \*

A „szokáshagyományon” (Mészáros 1987) és egyházi szabályozásokon alapuló iskolai gyakorlatban az első, átfogó jellegű állami beavatkozást az 1777. évi *Ratio Educationis* jelentette. A felvilágosult abszolutizmus összbirodalmi szempontok szerint, a kor színvonalán kísérelte meg szabályozni és előremozdítani a magyar iskolaügyet. A közügyként kezelt iskola társadalmi és politikai céljai egyértelműek és világosak voltak: az iskolarendszer és az egyes iskolafokok műveltségi anyaga az adott társadalmi állapotokhoz igazodóan kínált „korszertű” és „hasznos” ismereteket a társadalom különböző rétegeinek. A Ratio egyfelől a mindenkire kiterjesztendő állampolgári nevelést, másfelől az iskolafokok és intézménytípusok társadalmi alapon történő szétválasztását és az állami érdekeket – szakértő hivatalnokok stb. képzését – szolgáló, szigorúan szelektív iskolarendszert kívánta megvalósítani, megerősíteni Magyarországon is (Mészáros 1981).

A sikertelen próbálkozás korrekcióját jelentő 1806-os *Ratio Educationis* voltaképpen egyetlen ponton hozott lényeges változást. A „németesítőnek” minősített összbirodalmi szempontok helyett – Bécs és a magyar uralkodó osztály történelmi kompromisszumát tükrözve – teret engedett a „nemzeti” törekvéseknek. Az iskolarendszer fejlődése a Ratio kijelölt úton indult meg, hiszen az 1806-os királyi rendelet közvetlenül megsabta a katolikus, és közvetve meghatározta a protestáns iskolaügy 19. századi fejlődését (l. az 1845-ös néptanodai szabályzatot, az 1806-os evangélikus *Systema Scholarumot* és az 1810-es református „álmosdi rációt” (Mészáros 1968; Bajkó 1970).

A reformkori országgyűlések oktatásügyi delegációi által kidolgozott oktatásfejlesztési tervezetek – az adott iskolai keretek között és azok továbbépítésével – elsősorban a műveltség nemzeti jellegének és polgári modernizációjának (hasznosság, természettudományi és gyakorlati gazdasági ismeretek) kérdéseiben jelentettek új megközelítést; értelemszerűen a „haza és haladás” ügyének felelősségétől áthatott, ám a társadalmi és nemzetiségi tekintetben egyaránt kétarcú magyar – nemesi – nemzetfelfogás szellemében (Bajkó 1970). Kétségtelen, hogy ez a felfogás a kor legjobbjainak – Széchenyi, Kossuth, Kölcsey, Eötvös – jóvoltából erős szándékot mutatott az érdekezésszerűen alapuló, modern, polgári nemzetépítés gazdasági, politikai és művelődési garanciáinak megteremtésére. Ez jutott kifejezésre a reformkor és 1848/49 liberális és demokratikus szellemű neveléspolitikájában, majd – legalábbis az első évtizedekben – meghatározó iránya volt (elsősorban Eötvös szerepéből következően) a kiegyezés utáni hivatalos magyar iskolapolitikának is. Már a reformkorban, de főleg 1848-ban, a népoktatási törvénytervezet képviselőházi vitája során kirajzolódnak azok az értelmezésbeli különbségek és érdekkonflik-

tusok, amelyek – az állam szerepének megítélésében, az állam és az egyházak, valamint az állam és a nemzetiségek viszonyában, a liberális és demokratikus iskolapolitikai elvek realizálásában, az iskolai autonómia kérdésében stb. – előrevetítik a polgári korszak iskolaügyének ellentmondásos történetét, a közoktatási rendszer fejlesztésének módját és tartalmi irányait illetően.

Jellemző epizódja e korszaknak, hogy az 1848-as első egyetemes tanügyi kongresszus, amely a radikális liberalizmus szellemében az állami, illetve a „közös községi iskolák” mellett tört lándzsát, a tanszabadság liberális elvének garanciáját jelentő iskolai autonómia kérdésében úgy foglalt állást, hogy ez korlátlanul kizárólag az egyetemeket, némi korlátozással a középiskolákat illetheti meg; a néptanodák esetében azonban – közműveltségi funkciójukból eredően – ragaszkodni kell a szigorú központi előírásokhoz. Mindez már ekkor a nemzeti szempontok érvényesülését szavolta volna – főleg a nemzetiségek hatékony magyarosítása érdekében. (Kelemen 1994).

Az iskolai szervezet, a műveltség-szerkezet szempontjából sajátos, katalizáló szerepet játszottak a magyar iskolaügy fejlődésében az önkényuralom központi tanügyi rendelkezései: az 1849-ben kiadott, majd 1855-ben megerősített *Organisation-sentwurf*, valamint az 1855-ös népiskolai rendelkezések. Az ellenük szóló tiltakozás elsősorban a már régen meghaladott, konzervatív, retrográd iskolapolitikai felfogás reflexe volt. A magyar iskolaügy megújításán fáradozók – még ha vitatkoztak is hagyományainktól eltérő iskolaszervezési elveivel és túlságosan modernnek tartott, a kor hivatalos szellemiségét meghatározó nemesi-nemzeti világgéppel számos ponton ellentétes tartalmi-tantervi célkitűzéseivel – modernizációs kényszerként (és lehetőségként) élték át, s ennek szellemében hozták meg – autonómiáikat hangoztatva – a szükséges és elkerülhetetlen lépéseket. A legdrámaibb változás e tekintetben a nagy múltú szerzetesrendi középiskolák és a protestáns kollégiumok szervezeti és tartalmi átalakítása volt, ami egy visszafordíthatatlan folyamat elindítójává vált, továbbá a református népiskolák 1858-as szervezeti szabályzata, ami sok tekintetben előképe és szakmai megalapozása lett az 1868-as népiskolai törvénynek és az 1869-es népiskolai tantervnek (Fináczy 1896; Köte 1975; Zibolen 1990; Kelemen 1993/b, 1994).

\* \*

A kiegyezés megadta a szükséges és elégséges közjogi és politikai feltételeket a magyar közoktatás időszerű és elkerülhetetlen modernizációjához, nemzeti és polgári jellegű átalakításához. Ennek a folyamatnak alapjait a népoktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. törvénycikkkel *Eötvös József* rakta le, s ezáltal meghatározta, kijelölte az átalakítás általa helyesnek vélt irányait. Eötvös a népoktatással megalapozott nemzeti közműveltségben és a megreformált népoktatásra építhető közoktatási rendszerben a gazdasági és társadalmi fejlődésnek, a polgári jellegű politikai intézményrendszer megteremtésének előfeltételét s egyben fontos eszközét látta (Felkai 1979; Mann 1993; Kelemen 1993/b, 1994).

Az általa elképzelt modernizáció liberális és demokratikus elvei tükröződnek a tankötelezettség tanszabadsággal, azaz az iskolaválasztás és iskolaállítási szabadságá-

val ellenpontosított kivitelében, az egyének, valamint a polgári és a felekezeti közösségek, társulások jogainak és kötelességeinek jogi és államigazgatási eszközökkel szavatolt egyensúlyában, az állam mérsékelt és önkorlátozó szerepében – egyebek között az iskola igazgatását és az iskolában folyó tevékenység tartalmi szabályozását illetően.

A törvény szabatosan előírta a népoktatás tartalmi korszerűsítésének egységes és kötelező kereteit kijelölő tantárgyi struktúrát, ebben az anyanyelvi és a számtani alapműveltség mellett a társadalom- és a természettudományok alapjait, valamint az ismeretek gyakorlati alkalmazásának tantárgyi kereteit. Az állami és a községi iskolák számára ennél feszebb szabályozást írt elő az első állami népiskolai tantervvel (1869.), a felekezeti iskolák hatóságai azonban – a törvény értelmében – maguk szabhatták meg a tanítás anyagát, módját és eszközeit. A tanterv az elemi ismeretek gyakorlati alkalmazását az elemi népiskola első négy osztályban is szükségesnek tartotta, ezáltal is közelítve a kötelező iskoláztatást a tömegek életviszonyaihoz. A gyakorlati irányultságot azonban csak az első négy osztályra épülő intézményekben – részben az elemi népiskola relatíve önálló V-VI. osztályában, részben pedig az ún. felső nép- és polgári iskola, főként azonban az ismétlődő iskola esetén – hangsúlyozta (*Arató 1968, 1970; Bereczki 1958; Regős 1970; Kóte 1975; Ballér 1993*).

A kötelező és egységes elemi iskolai képzés ugyanis Eötvös elképzelése szerint egy arányosan fejleszthető, demokratikus iskolarendszer sok irányba nyitott alapintézményét jelentette volna, amely – az egyetemes fejlődés eredményeire és pedagógiai eszményeire (Comenius, Pestalozzi, Diesterweg) alapozottan – valóságos „paradigmaváltást” ígért. Nemcsak elvi szembefordulást jelentett a középkori skolasztikából eredő, „felülről építkező” iskolarendszerrel, amely – kezdetben az egyház, később az állam sajátos szempontjai szerint – az iskolai szelekció eszközeivel segítette az erősen korlátozott társadalmi mobilizációt, és ezáltal erősítette a társadalmi struktúra megváltoztathatatlanul tekintett stabilitását. Hanem nagyszabású gyakorlati – társadalompolitikai – kísérlet volt egy, az előzőtől eltérő logikájú, azaz az egyéni szabadság elvére alapozott, alulról építkező, nyitott és demokratikus iskolarendszer megteremtésére.

Eötvös ezzel kapcsolatos elgondolásait mutatja a középiskola általa elképzelt, ám szinte minden irányból elutasítással fogadott reformja: az elvetélt középiskolai törvény tervezete, ami – többek szerint – a magyar közoktatási rendszer más irányú fejlesztésének „elmulasztott nagy lehetősége” (*Antall 1986, Zibolen 1990*). Eötvös középiskolája a népiskola szerves folytatását jelentette volna négyéves (és a felső népoktatás intézményeivel rokon tartalmú, tehát konvertibilis) alsó tagozatával és egységes, hároméves középső szintjével, amelyet a magyar iskolai hagyományokat folytató kétéves, líceum-jellegű, háromirányú (trifurkációs) egyetemi előkészítő szakasz zárt volna. Ez az iskola – az általánosan képző középiskola hazai előképe! – minden bizonnyal elejét vehette volna az iskolarendszer – műveltség-anyagában is tükröződő s általa is erősített – széttagolódásának és a korai iskolaválasztás – ügy-

sztintén társadalmilag determinált – kényszerének (*Faludi 1969; Fináczy 1896; Felkai 1979, 1985; Antall 1986; Zibolen 1990*).

A magyar közoktatási rendszer szervezeti és tartalmi fejlődésének irányát azonban – Eötvös elképzeléseit korrigálva – éppen az adott társadalmi determinációk határozták meg: az egységesülés helyett az osztályszempontokhoz igazodó és osztályérdekeket tükröző, túlzott differenciálódás irányában. Előre kell bocsátani azonban, hogy ezek a tendenciák a dualista korszak végéig nem tették elképzelhetetlenné a közoktatási rendszer demokratikus szervezeti és tartalmi reformját, az alaptörvények revízióját. A korszak miniszterei közül főképpen Trefort, Csáky és Wlassich sok tekintetben az eötvösi liberális irány folytatóinak, a modern polgári közoktatási rendszer építőinek és továbbfejlesztőinek bizonyultak (*Felkai 1979; Mann 1991, 1993; Kelemen 1994*).

A népiskola dualizmuskori fejlődésének a kezdeti elképzelésektől mindinkább eltérő útját kétirányú, hatásukat illetően azonban egymást erősítő korrekciós-revíziós kísérletek határozták meg. Az egyik ezek közül a népiskola gyakorlati jellegének, hasznosságának előtérbe állítása volt. Ez részben az 1869-es tanterv időközi korrekciójában (1877.), részben pedig a tananyag és a tantervi követelmények miniszteri rendeletek útján történő permanens módosításában nyilvánult meg. Így az 1880-as évektől az elemi népiskola első négy osztályának tananyagában is egyre nagyobb teret nyertek a termelési ismeretek, a mezőgazdasági és ipari irányú előképzés, a kézimunka. Ezeket a változásokat végül is az 1905-ös elemi népiskolai tanterv „legitimálta”. Ez a megállapítás természetesen nem vonja kétségbe ez utóbbi tanterv kétségtelen értékeit: az új, korszerű tartalmi elemeket, a századforduló modern lélektani és pedagógiai szempontjainak érvényesülését vagy az osztatlan iskolák tanítóinak kínált módszertani segítséget (*Arató 1968, 1970; Bereczki 1958; Regős 1970; Kóte 1975; Ballér 1993*).

A másik törekvés az alpműveltségként definiálható tananyag folyamatos – részben a tanulói túlterhelésre, részben a „társadalmi igényként” megfogalmazódó „gyakorlatiasságra” hivatkozó – redukciós kísérlete volt, ami a népiskola kettős, alapozó, illetve továbbtanulásra felkészítő funkciójából az utóbbi gyengülését, illetve az iskola szelekciós szerepének felerősödését jelentette. Ennek ellenlépéseként fogható fel, hogy Budapest székesfőváros már a 80-as években saját helyi tantervet dolgoztatott ki. Az 1896-ban megújított fővárosi tanterv „a népiskolát meghaladó tanintézetekben” továbbtanulók magas arányára hivatkozva a népiskola „alsó tagozatának” általánosan képző, alapozó funkcióját kívánta erősíteni (*Verédy 1886*). Két évtized múlva ezt a célt szolgálta a fővárosi tanítók külön helyi képezésének előírása, illetve a felkészítésüket, továbbképzésüket szolgáló *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium* létrehozása.

Az 1890-es évek második felében különösen drasztikusan nyilvánult meg a redukciós szándék az osztatlan iskolák sorsáról, jövőjéről folytatott szakmai vitákban. A népoktatás fejlesztésének – gazdasági okokra, társadalmi-politikai megfontolásokra visszavezethető – elégtelensége ugyanis a népoktatási törvény végrehajtását jelentő

évtizedekben a hatosztályos, hattanítós, osztott népiskola eötvösi szándékától eltérő módon az egytanítós, osztatlan – zömmel felekezeti megosztottságú – kisiskolát prolongálta. (1910-ben ez utóbbiak aránya 62,9 százalékos volt, a hat- vagy többtanítós, teljesen osztott iskoláké pedig 4,5 százalék!)

Az osztatlan iskoláról folytatott szakmai-társadalmi vita során a résztvevők széles köre – látszólag pragmatikus okokból – külön tantervet, erősen csökkentett művelődési anyagot és a mezőgazdasági szakképzés minimumát kínáló gyakorlatiasságot követelt, amit végül is a szakmai fórumok és a tanügyigazgatás – „az egységes nemzeti műveltség” igényére hivatkozva – elutasítottak. A tények azonban tények maradtak. A népoktatás eltorzult (vagy torzóban maradt!) szervezete eleve korlátok közé szorította a népiskolai tanterv eredményes megvalósítását, kétségessé tette az iskolai munka hatékonyságát. A tanfelügyelői jelentések (még a századforduló után is) elsősorban az alapvető készségek lassú fejlődéséről és a még ekkor is „modernnek” számító egyéb népiskolai tantárgyak háttérbe szorításáról, mellőzéséről tanúskodnak (*Regős 1970, Köte 1975, Kelemen 1993/a*).

Ellentmondásosan alakult a törvény értelmében ugyancsak népoktatási intézményként definiált további intézmények sorsa is. Az általános képzés és a közoktatási rendszerből hiányzó mezőgazdasági irányú alapfokú szakképzés feladatait ötvözni kívánó felső népiskola életképtelenségét a gyakorlat mondta ki. Utóbbi funkcióját – korlátozottabb lehetőségeikkel – az ún. ismétlődő iskolák vették át. Ezek tantervében az 1880-as évektől, de főleg a századforduló után szinte teljesen formálissá vált az általános képzés követelménye. Ezek az iskolák voltak – anakronisztikus módon – az agrárország általában alacsony színvonalú alapfokú mezőgazdasági szakképző intézményei. A mezőgazdasági jellegű ismétlődő iskolák tanterve kezdetben ötletszerűen bővült a különféle szakirányú ismeretekkel és gyakorlatokkal (a méhésettől a selyemhernyó-tenyésztésig). Tantervük e század első évtizedében stabilizálódott, ám eredményességük, hatékonyságuk minden tekintetben megkérdőjelezhető volt.

A polgári iskola története ebben az időszakban – tantervi tartalmának „öszvérjellegén” is lemérhetően – az útkeresés kálváriája. Funkciójának, rendszertani helyének tisztázatlansága eltérítette eredeti irányától, hogy ti. befejezett műveltséget nyújtó, viszonylag zárt népoktatási intézmény legyen, amely meghatározott munkakörök beöltésére, ugyanakkor korlátozott továbbtanulásra, megfelelő különbözeti vizsgákkal akár a középiskolába való átlépésre is jogosít. E jogosítványainak hallgatólagos korlátozásával, visszaszorításával a polgári iskola a szakképzés felé orientálódott, az önmagában életképtelen V–VI. osztályát a szakképzés különböző irányiba (mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi) alakította át. Ezt a törekvést azonban a hivatalos közoktatás-politika által mostohagyerekként kezelt és sok vonatkozásban a maga spontán, elsősorban a piac által szabályozott útját járó szakképzés – a kereskedelmi tanfolyam kivételével – nem fogadta el. Csak a századforduló után körvonalazódott a polgári iskolák majdani – a magyar közoktatás hierarchizálódó rendszerébe betagoló – szerepe, hogy ti. az ún. alsó középosztály korlátozott jogosítványokat

nyújtó alsó-középfokú iskolája legyen. Erre mutat az 1918-as polgári iskolai tanterv műveltséganyagának minden korábbi kétségét kizáró, racionális meghatározása (Horánszky 1981; Simon 1987).

Eötvös középiskolai törvénytervezete – lényegét tekintve – az *Entwurf*hoz igazodó hazai iskolaszervezet, valamint a hagyományos humanisztikus jellegű, latinos-görögös műveltségcsomag és az ehhez kapcsolódó társadalmi-egyházi érdekek tagadását jelentette. Ennek következtében szükségképpen váltotta ki az egyházak és a nemesi politikai elit nyílt szembenállását. A helyzet rendezetlensége folytán a középiskolákban uralkodó kaotikus állapotoknak Pauler próbált véget vetni a bíráltói által az *Entwurf* „silány utánzatának” minősített 1871-es középiskolai tantervvel (Fináczy 1896; Antall 1986; Felkai 1985; Zibolen 1990; Ballér 1993). Az ezt követő időszakot Klamarik János munkája joggal minősíti a magyar középfokú oktatás teljes anarchiájának (Klamarik 1881; Felkai 1985; Zibolen 1990; Ballér 1993).

A kiegyezés után felgyorsuló tőkés gazdasági-társadalmi fejlődés új szükségletei és igényei, a politikai-hatalmi viszonyoknak a középnemesség és a polgárság kompromisszuma nyomán bekövetkező átrendeződése, az átformálódó nemzeti azonosságtudat és művelődési eszmény, a neveléstudomány gyarapodó hazai és nemzetközi tapasztalatai, valamint a tankötelezettség előírása és a népoktatás fejlődése következtében előállott közművelődési helyzet egyaránt a kérdés átfogó rendezését, a középfokú oktatás törvényi szabályozását sürgette (Fináczy 1896; Felkai 1985; Mann 1993; Ballér 1993; stb.).

A tartalmi és a jogi rendezés szándékának párhuzamosan futó előtörténete a középiskolákról szóló 1883. évi XXX. törvénycikkben találkozott. A középiskolai tantervi reform pedagógiai elveinek, tartalmi koncepciójának kidolgozása, a több szinten zajló szakmai véleménycsere szervezése és összehangolása, a tanterv megszerkesztése és a kapcsolódó utasítások elkészítése a magyar tantervtörténet kimagasló személyisége, Kármán Mór nevéhez fűződik. Az 1879-ben miniszteri rendelettel kihirdetett középiskolai tantervet, aminek hatályát az 1883-as törvény terjesztette ki (bár differenciáltan) valamennyi magyarországi középiskolára, a szakirodalom joggal minősíti a magyar tantervi irodalom egyik „csúcsteljesítményének” (Fináczy 1896; Faludi 1969; Felkai 1985; Zibolen 1990; Ballér 1993; stb.). A tanterv kényes és fájdalmas műtétet vállalt: a magyar gimnázium hagyományos, klasszikus műveltségi anyagának átalakítását a kor megváltozott igényeihez.

A Kármán-féle tervezetben következetesen végigvitt szándék: a nemzeti művelődéstörténet és a humántörténetként interpretált természettudományos műveltség gondosan kitervelt aránya az egyeztetések és a jóváhagyás procedúrája során meg bomlott. A középiskolákat körülvevő erőter a klasszikus nemesi műveltségcsomag mint „nemzeti hagyomány” előtérbe állításával sikerrel védte meg a magyar uralkodó osztály utánpótlását nevelő középiskola elitképző jellegét, társadalom feletti presztízsét. A kor „alantasabb” igényeinek tett engedmény, az iskolaügyben bekövetkezett kiegyezés a szintén nyolc osztályúvá fejlesztett, érettségivel záruló, s minősítés szempontjából a humanisztikus gimnáziummal egyenértékű reálskola tör-

vénybe iktatása volt. A kétféle érettségi értéke közötti finom különbségtétel azonban egyértelművé tette a két iskola közötti szándékos presztízskülönbséget. A mitikus erővel felruházott gimnáziumi érettségi, a latinos műveltség, amely hivatalosan is előnyt élvezett a más értékekre nyitott, a modern nyelvi és a természettudományi elemek egyenrangúságát képviselő polgári műveltségfelfogásokkal szemben, ekkor vált a vezetésre, irányításra való alkalmasság és elhivatottság sajátos szimbólumává, a következő évtizedek változó összetételű, átalakuló, s önmagát – megkülönböztetéképpen – kereszténynek és nemzetinek definiáló uralkodó elitjének a történeti jogfolytonosságát és az ebből eredő magasabbrendűséget sugalló státusszimbólumává.

A következő évtizedekben a hierarchikussá torzuló magyar iskolarendszer csúcsára helyezett gimnázium kifinomult pedagógiai eszközökkel, mindenekelőtt a sajátosan értelmezett „nemzeti műveltségeszmény” szolgálatába állított tananyagával és a Kármán-féle pedagógiai-didaktikai elveket és metodikai útmutatásokat sikeresen asszimiláló gyakorlatával a társadalmi szelekció leghatékonyab intézményévé vált. Ezen a helyzeten az 1890. évi középiskolai törvény és az ezt követő tantervi korrekció, a kultúrharcnak eme nem jelentéktelen eredménye – a görög nyelv oktatásának visszaszorításával, s helyette az ún. görög-pótló tárgyak oktatásának lehetőségével – sem változtatott lényegesen.

Nem vezethettek eredményre a középiskola anakronisztikus, arisztokratikus műveltség tartalmát érintő bírálatok, amelyek különösen a századforduló új politikai és szellemi törekvései nyomán erősödtek fel, és az „egységes középiskola” igényével próbáltak változtatni a középfokú iskoláztatás tarthatatlan hazai helyzetén.

Az 1883-as középiskolai törvény csak a közvetlen állami irányítás és felügyelet alatt álló középiskolák számára írta elő kötelezően az 1879-es tanterv használatát. Az iskolai autonómia értelmében független egyházi iskolák (a protestáns felekezetek és a görögkeletiek iskolái) csupán zsinórmértékként voltak kötelesek figyelembe venni az abban foglaltakat. A tanterv keretjellege a kötelezett iskolák számára is relatíve nagy játékteret hagyott az ún. helyi tantervek kollektív kidolgozására, illetve az egyéni tanári tanmenetek alkalmazására, a tanárok módszertani szabadságára. A tantervhez készült utasítás, ami a megtévesztő elnevezés ellenére voltaképpen útmutató, módszertani ajánlás volt, egyenesen ösztönzött erre. A tankönyvpiac széles kínálata (különösen az 1879-es tanterv nyomán született színvonalas, korszerű tankönyvek bőséges választékával) biztosította ehhez a legszükségesebb eszközöket (Felkai 1985; Mészáros 1991). Fináczy 1887-es felmérése azonban arról tanúsított, hogy az iskoláknak csupán töredéke élt érdemben a helyi tantervek készítésének, illetve a központi tanterv esetleges módosításának – egyébként miniszteri jóváhagyáshoz kötött – lehetőségével, többségük megelégedett a tanterv változtatás nélküli alkalmazásával (Fináczy 1887). A pedagógiai-didaktikai kultúra, illetve az ezirányú képzés sokszor felhánytorgatott hiányosságai mellett nyilvánvalóan szerepet játszott ebben a középiskolai törvény centralizációs szándéka, a törvényhatóságoktól függetlenített középiskolai tanügyigazgatás erősödő kontrollja is, amely az



államsegélyek növekedésével egyre inkább kiterjesztette befolyását az autonóm iskolákra, mindenekelőtt a nemzetiségi iskolákra.

Az 1879-es középiskolai tanterv tantervtörténeti érdekessége, hogy előkészítését eddig soha nem alkalmazott, s így a következő korszakokra is mintául szolgáló szakmai véleménycsere előzte meg. A több éven át folyó vita nemcsak a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1871-ben e célra – az oktatásügyi kérdésekben véleménynyilvánításra és javaslatételre – szervezett intézményében, az Országos Közoktatási Tanács állandó és alkalmi bizottságaiban és a minisztérium által kijelölt szakbizottságokban folyt, hanem – Kármán lapja, a *Magyar Tanügy szervezésében* – gyakorló tanárok, iskolai testületek és tanáregyesületek széles köreit is megmozgatta (*Fináczy 1896; Felkai 1985; Ballér 1993*). Az OKT a későbbi évtizedekben szinte állandóan napirendjén tartotta – tucatnyi más tantervi kérdéssel együtt – a középiskolai törvény revíziójának és a középiskolai tanterv módosításának kérdését. A reform elmaradásáért azonban nem ezt a – Fináczy szerint is kétségkívül nehézkes, bürokratikus – testületet terhelte a felelősség (*Fináczy 1921; Az Országos Közoktatási...*).

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a magyar közoktatás alapintézményeinek dualizmuskori fejlődése letért az Eötvös által kijelölt útról. Ezt igazolják az állami befolyás növelésére irányuló szabályozási kísérletek (a magyar nyelv erőszkos terjesztését szolgáló intézkedések, a középiskolai tanügyigazgatás rendszere), amelyek – az egyre inkább valóban utasítássá váló tantervi útmutatások köntöskében – megkérdőjelezik az iskolai autonómia és a tanári önállóság korábbi liberális/abb/ értelmezését.

Hasonlóképpen módosult a közoktatási rendszer fejlesztésének iránya is. A tanulás szabadságának garanciáját jelentő, kapcsolódást és átjárást ígérő, tehát demokratikus elvek szerint építkező, nyitott iskolaszervezet helyett – legalábbis a tendenciákat illetően – egy divergens, egymástól társadalmi szempontok alapján elkülönülő intézményrendszer képe bontakozik ki. A korszak pedagógiai-didaktikai szempontból kétségtelenül egyre magasabb színvonalat képviselő tantervei és tantervi korrekciói segítik ezt az elkülönülést, hiszen az egyes intézménytípusok tananyaga nemcsak az ott tanulók társadalmi helyzetéhez igazodik, hanem – egyre hangsúlyosabban – majdani társadalmi szerepük, a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt, illetve kijelölt helyük ellátására, betöltésére készít fel. Ezt a szocializációs stratégiát szolgálja – a tananyag kijelölésén túl – a tananyag feldolgozásának, azaz a tanítástanulás technikájának a tantervi utasításokban egyre markánsabban kidolgozott rendszere, módszertana is, amely általában évtizedes fáziskéséssel követi a nemzetközi és a hazai neveléstudomány (elsősorban a gyermeklélektan és a didaktika) eredményeit.

Az iskolarendszer széttagolását ellensúlyozandó ugyanakkor megjelenik – ekkor még elsősorban a tantervi utasítások tantárgyi, de részben már az általános fejezetében is – az egyes iskolatípusok deklarált célrendszerének közös összetartó eleme, a hagyományos valláserkölcsös nevelés mellett a nemzeti érzés ápolásának, a hazafias



nevelésnek a nemzeti műveltség új értelmezésén alapuló, nyomatékosabb hangsúlyozása. Ez a törekvés természetesen tekinthető az önálló állami keretek között kibontakozó nemzeti felemelkedés nagy történelmi korszakában. Fel kell azonban figyelniük a jelenség árnyoldalaira is: a társadalmi és nemzeti szempontú értékkülönbségekre és azokra a hegemonisztikus törekvésekre, amelyek – főként az 1890-es évektől – az alacsonyabb társadalmi rétegek és az országban élő nemzetiségek lebecsülésében nyilvánulnak meg.

Tantervtörténeti szempontból is elkerülhetetlen feladat kitekinteni a szakképzés hazai fejlődésére. Az ipari forradalom nyomán nálunk is kibontakozó gyorsütemű fejlődés az iparban és a szolgáltatások terén, valamint az agrárágazat hagyományos termelési rendjének kétségtelenül nehézkes, lassú átalakulása az általános képzés kiterjesztése mellett – ha eltérő ütemben és arányban is – egyaránt igényli az új feladatokat ellátó szakemberek különböző szintű szakirányú képzését is (*Víg 1932; Csiky 1943*).

A dualizmus kori magyar iskolafejlődés itt vázolt sajátosságaiból azonban törvényszerűen következett, hogy a szakképzés többé-kevésbé kívül rekedt a hivatalos, állami művelődéspolitikai látókörén, illetve a kormányzati munkamegosztás következtében elsősorban a termelés (földművelés, ipar és kereskedelem) ügyeivel foglalkozó tárca (tárca) illetékességi körébe tartozott, amit – szabályozott munkamegosztás keretében – a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal közösen láttak el. Ennek a felemás helyzetnek voltak előnyös oldalai is.

Az előnyök közé számíthatjuk a szakirányú képzés gyakorlatorientált, racionális szempontjait a szakmai ismeretanyag és az alkalmazott módszerek kijelölésében. A szakképzés tantervei – a terület sajátos helyzetéből és irányítási logikájából következően – kezdetben egy-egy intézmény helyi tanterveként jelennek meg, majd a későbbi liberális jóváhagyási procedúrák során nyerik el általánosabb érvényű legitimitásukat. A központi tantervek igénye többnyire az adott intézménytípus spontán kialakulásának második-harmadik évtizedében jelenik meg, s általában mellőzi a központi beavatkozás túlzott követelményeit és eszközeit.

A tömegeket érintő tanoncoktatást ugyan már az ipartörvényt megelőzően szabályozni próbálta a VKM, azonban az 1882-ben kiadott, majd 1893-ban megújított „iskolai szervezetek” ezt az ellentmondásos és nehezen áttekinthető területet csak főbb vonalaiban kísérelték meg rendezni. A kereskedelmi iparoktatás viszont – a terület jellegéből következően – előbb találta meg változatos létformáit (pl. a polgári iskolához kapcsolt tanfolyamok formájában), s csak ezt követően, az 1890-es évektől kapott szervezeti és tanulmányi rendet. Az általános tanoncképzésen túlmenő, differenciálódó szakirányú képzés (egyes szakmák, illetve vállalatok speciális igényeinek a kielégítése) helyi tantervek alapján folyt, s csak a századforduló után próbálkoztak az 1894-ben létrehozott *Országos Iparoktatási Tanács* (1900-tól: *Országos Iparoktatási és Kereskedelmi Oktatási Tanács*) keretei között a szerteágazó területek egységes elvek alapján történő szervezeti és tartalmi szabályozásával. Az OIT, illetve az OIKOT az ipar- és kereskedelemügyi miniszter véleményező és

javaslattevő intézménye volt, ipari és kereskedelmi szakosztállyal, amelyekbe – fele arányban – a VKM is delegált képviselőket. Az egyes szakmákat a szakképzés tanügyi igazgatási hivatalnokai mellett az ipari és a kereskedelmi területek, kamarák, vállalatok illusztris képviselői alkották. Ez az összetétel bizonyos mértékű védelmet jelentett a tanügyi bürokrácia túlzott befolyásával, itt is tetten érhető centralizációs törekvéseivel szemben.

A törvényi szabályozást nélkülöző középfokú szakoktatás területén még változatosabb a kép. Az intézmények létrehozásában, a szervezeti és a tartalmi kérdésekben a fentieknél is erőteljesebben érvényesült a spontaneitás, azaz a piac szabályozó hatása. Jellemzőnek kell tekintenünk ezt az állapotot. A dualista korszak hivatalos kultúrpolitikája voltaképpen egy eltitkolandó *liaison*ból származó törvénytelen gyermekének tekintette a szakképzést; azaz az iskoláztatás alacsonyabb rendű formájának. Részben ezzel, másrészt viszont a termelőszféra sajátos autonómiájával s ebből eredő liberalizmusával magyarázható, hogy a magyarországi szakképzés törvényi szintű szabályozására csak a két világháború közötti időszakban, 1938-ban került sor. A szakoktatás „törvényen kívüli” állapota – kétségtelen előnyei mellett – azonban azzal a hátránnyal járt, hogy a szakképzés szervezeti és tartalmi gazdagsága (az alsó-, közép- és „felső” fokú iskolák mellett a szaktanfolyamok, továbbképző kurzusok sokfélesége) igen nagy szélsőségeket takart. Az egyes szakterületek magas színvonalú, európai hírű közép- és felsőfokú intézményei mellett megtalálhatjuk az elemi oktatás fogyatékoságainak pótlásával reménytelenül vesződő, valójában elemi szintű iparostanonc-tanfolyamokat is (*Víg 1932*).

Végül az is jellemzője e kornak, hogy a mezőgazdasági szakképzés – néhány kiemelkedő közép- és felsőfokú intézményétől és a századfordulón alakuló földműves iskoláktól eltekintve – nélkülözte a tervezett és szabályozott szakemberképzést. Ez a munka – többnyire alacsony színvonalon – a népiskolákhoz kapcsolódó ismétlődő, később „gazdasági” ismétlődő iskolákban folyt, meglehetősen laza tartalmi szabályozással (*Csíky 1943*).

Hiányos lenne azonban a dualizmuskori tantervtörténet bemutatása, ha – befejezésül és vázlatosan – nem érintenénk azokat a törekvéseket, amelyek a korszak hivatalos oktatáspolitikájától eltérő módon, a kialakult iskolarendszer szervezeti és tartalmi ellentmondásainak bírálatából kiindulva kíséreltek meg más alternatívát adni a magyar közoktatás-fejlesztésnek.

*Imre Sándor* a rendies hagyományokat őrző hivatalos nemzet- és társadalomfelfogással szemben a modern polgári nemzet fogalmából vezette le nemzetnevelési elméletét. Az iskolarendszer alapjának a 6–14 éves gyermekekre kötelezően kiterjesztett, egységes, közös népiskolát tekintette, amelynek elsődleges célja az általános műveltség kiterjesztése a társadalom egységes nemzetnévelésévé kovácsolandó különböző rétegeire. Lényegesen különbözött a korabeli hivatalos felfogástól e közös műveltség tartalmára vonatkozó javaslata is: ez a gazdasági és társadalmi változások szükségleteinek, a nemzet fejlődése, nevelése szempontjából hasznos ismereteknek az összegezését és egységes iskolai közvetítését jelentette (*Köte 1975; Ravasz 1984*).

A gyermeklélektan, valamint a modern pedagógiai-didaktikai kutatások és iskola-kísérletek hazai és nemzetközi eredményeiből szűrte le hasonlóképpen demokratikus oktatáspolitikai és korszerű didaktikai felfogását *Nagy László*. Az osztályszempontok szerint tagolódo magyar iskolarendszerrel szembeállította a 6–14 éves tanulók közös, egységes elvek alapján szerveződő, általánosan képző iskoláját. Az iskola korszerű – a humán és a reál, az elméleti és a gyakorlati ismeretek, az értelmi képzés és a különféle készségek fejlesztésének egyensúlyán alapuló – tartalmát, tantervi struktúráját a gyermeki fejlődés szempontjainak, a társadalmi hovatartozástól elvonatkoztatott „gyermek” fejlődésének-fejlesztésének rendelte alá (*Köte 1975; Ravasz 1984; Ballér 1989, 1993*).

A nevelélmélet és a didaktika belső törvényszerűségeire, új ismereteire alapozott nevelés- és iskolakoncepciók szükségszerűen találkoztak a századforduló radikális polgári és szociáldemokrata munkásmozgalmainak iskolapolitikai törekvéseivel. Az egyházi befolyás visszaszorítását és az egységes, kötelező, nyolcosztályos, állami népiskola megvalósítását követelő politikai erők természetes szövetségest találtak a magyar neveléstudomány konzervatív irányzataival, illetve a hivatalos oktatáspolitikával szembe forduló hazai pedagógiai reformtörekvésekben. Ennek a találkozásnak a legjelentősebb eredményét, s egyben a korszak másik didaktikai-tantervi csúcsteljesítményét jelentették (jelenthették volna) a baloldali tanítómozgalom egyik meghatározó szervezete, a VAOSZ tanítói szakosztálya kezdeményezésére megindult, s a tantervi Reformbizottság által elvégzett munkálatok, az 1918/19-es forradalmi időszak demokratikus iskolarendszert feltételező és igénylő reformtantervei. A háborút és a forradalmakat követő megrázó fordulatok azonban a gyakorlati megmértetés esélye nélkül söpörték el ezt a merőben más alternatívát kínáló, valóban „paradigmaváltást” ígérő tantervi-oktatáspolitikai koncepciót (*Köte 1979; Ballér 1993; vö: Finczy 1919*).

\* \*

A magyar iskola két világháború közötti története ez utóbbi út egyértelmű elutasítását, a dualista korszakban kialakult magyar iskolarendszer határozott irányú továbbfejlesztését és kiteljesítését bizonyítja.

1919 után még működnek a liberális oktatáspolitikai kései reflexei. A népoktatás – kül- és belpolitikai presztízszokokból egyaránt – elkerülhetetlen fejlesztése, a hiányzó iskolák részleges pótlása érdekképviseleti alapon történt, az 1927-ben „törvényesített” polgári iskola fejlesztése is a kispolgári-paraszi rétegek tömegbázisára és anyagi erejére alapozott. Mindkét lépés egyúttal a századfordulótól fenyegető tanügyigazgatási centralizáció ellensúlyát ígérte. A középiskola „egységéért” – és kiváltságos szerepének megőrzéséért – folytatott évtizedes háború eredménye lett 1924-ben a tartalmilag egységes alsó tagozat, amire a hagyományos klasszikus és reálgimnázium mellé – a feltételezett polgári igények kielégítésére – harmadikként a reáliskola épült. (Mint utóbb kiderült, ez az intézménytípus nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket.)

A háttérben azonban a klebelsbergi kultúrpolitika neonacionalizmusának, „a keresztény-nemzeti gondolatnak” a szellemében új hangsúlyokat kapott az iskolai munka. Az 1920-as évek népiskolai, polgári iskolai és középiskolai tanterveiben a liberális korszak rosszállással említett „intellektualizmusával” szemben a nevelés, mégpedig az új szellemű nemzeti nevelés, a valláserkölcök oktatásával párosuló jellemnevelés, az előző korszak „individualizmusával” szemben pedig a nemzeti érdekeknek alárendelt közösségi nevelés céljai kerülnek előtérbe. Ezt szolgálja az iskolarendszer belső tartalmi kohézióját megalapozó „nemzetismereti tantárgyak” megnövelt aránya – részben a természettudományos, részben a gyakorlati ismeretek rovására (*Jóború 1972; Sárközi 1980; Ballér, 1993; stb.*). Kornis Gyula már a 20-as évek elején megfogalmazza az új korszak társadalom- és művelődéspolitikai alapelveit: „a társadalmi organizmus” különböző rétegeihez igazodó, „öncélú”, azaz a társadalmi helyzetre és az „állapotbeli kötelességekre” felkészítő és a társadalom osztálytagozódását ily módon is erősítő iskolarendszer divergens továbbfejlesztésének antidemokratikus irányvonalát (*Mészáros 1984; Jóború 1972; Sárközi 1980; Kelemen 1994*).

E programnak az új politikai helyzethez igazodó kiteljesedésére és végrehajtására az 1930-as években, *Hóman Bálint* kultuszminiszterségének időszakában került sor. A magyar uralkodó elit összetételében végbement változások nyomán az új szellemű keresztény-nemzeti középosztály gerincét jelentő közhivatalnoki réteg utánpótlására, kinevelésére hivatott intézmény – az 1934-es középiskolai törvény értelmében – a kiváltságaiiban megerősített s tartalmában némileg korszerűsített, ám a latinos, nemesi műveltség klasszikus hagyományait immár nemzeti műveltségként őrző egységes gimnázium lett (*Jóború 1972; Antall 1986; Nagy 1992; Kelemen 1994*).

Az iskoláztatás másodrendű útvonalat az „alsó-középosztály” és a másodvonalbeli, „nem-lateiner” – ám szellemiségében ugyancsak „keresztény-nemzeti” – értelmiség képzését szolgáló, középfokú iskolának minősített polgári iskola és az 1938-ban erre épített középfokú szakképzés négyirányú intézményrendszere – az ipari, a kereskedelmi és a mezőgazdasági, valamint a félévelőfokú tanító- és lelkészképzést megalapozó líceumi „szakképzés” – jelentette.

A harmadrendű útvonalat pedig – a társadalom „első néposztályai” számára – az 1940-es törvénnyel nyolcosztályúvá fejlesztett elemi népiskola felső osztályai, illetve a népiskolához kapcsolódó alsó fokú szakképzési intézmények alkották. A nyolcosztályos népiskola felső tagozatának 1941-ben kiadott tananyaga – a hathónaposra redukált szorgalmi idővel együtt – minden illúziót és kétséget eloszlat. Ebből a „zsákutcából” csak kivételes esetben lehetett átlépni a közoktatási rendszer magasabb rendű intézményeibe. Az iskolarendszernek ezt a kasztszerű merevségét, amely jóvátehetetlen eltávolodást jelentett az iskolafejlesztés huszadik századi nemzetközi irányaitól, azaz az általános és komprehenzív jellegű képzés tér- és időbeli kiterjesztésétől, nyilvánvalóan nem oldhatták fel a harmincas évek végének jószándékú, ám a lényeges, azaz tényleges társadalom- és iskolapolitikai hatásukat



illetően képmutató „tehetségmentő” akciói (Jóború 1972; Sárközi 1980, Kelemen 1994).

A korszak hírhedt tanügyigazgatási reformját (1935.), amely „a közigazgatási szak-szerűség” és a hatékonyabb nevelési felügyelet szellemében született, azért kell felemlítenünk, mert kitűnő eszközt kínált a következetesen alkalmazott társadalompolitikai elvekhez igazodó, széttagolt iskolarendszer egységes nevelési elveket szolgáló tevékenységének céltudatos összefogására és hatékony ellenőrzésére. A harmincas évek új tanterveinek jellemző vonása, hogy az államvallássá emelt „öncélú nemzet” ügyének szolgálatába állított nemzetismereti tárgyak hordozta nevelés céljai formálisan is fölébe kerekedtek a hagyományos valláserkölcsei nevelés szempontjainak. Az intellektuális nevelés sokat kárhoztatott túlsúlyát a testi és a honvédelmi neveléssel is alátámasztott erkölcsi és jellemnevelés, a felszámolandó individuális nevelést pedig az „egyének feletti nemzet” közös élményében feloldódó kollektívizmus ellensúlyozta. (Ez utóbbit szolgálták a nemzetismereti tárgyak új tartalmi elemei, pl. a néprajz, valamint a honvédelmi nevelés mellett a művészeti nevelés és az énektanítás, mindenekelőtt a kóruséneklés.)

A tanügyigazgatás új rendje deklarált céljaival s az iskolafelügyelet szigorú új eszközeivel (mint például a tanmenetek és az óravázlatok visszamenőleges ellenőrzésének jogosítványa) hatékonyan szolgálta az „intranszigenens nemzetnevelés” ügyét, az iskolák és a pedagógustársadalom alárendelését a politika és az oktatáspolitikai aktuális céljainak. A totális államberendezkedés megkezdte az iskolai autonómiák – így paradox módon a formális autonómiát kapott katolikus egyházi iskolaiügy autonómiájának – és a pedagógusok, köztük a hagyományosan nagy szabadsággal rendelkező középiskolai tanárok szakmai szuverenitásának felszámolását. Igaz ugyan, hogy az 1938-as tanterv például egyetlen mondatban határozta meg a gimnázium III. osztályának történelmi tananyagát („Magyarország története a kezdetektől a szatmári békéig”), ám a „részleteket” a történelemtanítás évtizedes hagyományain túl a miniszteri rendeletekben megjelenő „útmutatások”, szakmai brosúrák és szakfolyóirat-cikkek taglalták, a végrehajtást pedig – az egyéni tanmenettől az óravázlatig és a tanulói megnyilvánulások ellenőrzéséig – a kiépülő belső és külső kontroll szabályozta (Jóború 1972; Nagy 1992; Kelemen 1994).

\* \* \* \*

Az 1945 utáni történelmi helyzet reményt adott a magyar iskolarendszer polgári jellegű, demokratikus tartalmú átalakítására. A koalíciós időszakot követő politikai fordulat azonban, amelynek első durva oktatáspolitikai megnyilvánulása, az iskolák differenciálatlan államosítása, majd az iskolarendszer nemzeti hagyományokat tagadó, alternatívákat nem tűrő, szovjet típusú átszervezése volt, évtizedekre elodázta közoktatásunk átfogó modernizációját.

Az iskolák önállóságát és a pedagógus-szuverenitást felszámoló oktatáspolitikai egyik hatékony eszköze a tantervek államosítása, az iskolai munka centralisztikus-bürokratikus túlszabályozása volt (Sáska 1987; Kelemen 1994). Nem véletlen tehát,

hogyan az autonómiák visszaszerzéséért folyó küzdelem az 1980-as években az utópiikus társadalmi eszmények és az elvont személyiségkép jegyében fogant, maximalista, a tanulói tevékenységek egészét átfogni kívánó nevelési-oktatási tervek elleni partizánháborúban, majd egyre szervezettebb fellépésben, az alternatív és helyi megoldások keresésében nyilvánult meg.

A közoktatásügyi rendszerváltás egyik ígéretes lépése pedig az országos (később: nemzeti) alaptanterv munkálatainak – a magyar tantervtörténet értékes hagyományaira és a nemzetközi tapasztalatokra egyaránt tekintő – előkészítése és kidolgozása volt. A nemzeti alaptanterv funkciójának, jellegének értelmezésében időközben bekövetkezett fordulat nyilvánvalóan összefüggött a kormányzati politika történeti modellválasztásával, oktatáspolitikai irányultságával: az állam oktatásügyi szerepének etatista értelmezésével, az autonómiák korlátozásának, valamint az iskolarendszer anakronisztikus és antidemokratikus át-, illetve visszaalakításának a szándékával. Ezeknek az 1993-as oktatási törvényben összegezett törekvéseknek a korrekciója lehetőséget adhat a közeljövőben a magyar közoktatás-fejlesztés – így a tantervfejlesztés – más alternatíváinak a végiggondolására, egyebek között például a századelő progresszív törekvéseinek és végig nem vitt kísérleteinek az adaptív feldolgozására is.

KELEMEN ELEMÉR

## IRODALOM

- ANTALL József (ed) (1986) *A magyar középiskola történetéből. Az 1934. évi reform. A törvényjavaslat előkészítése és vitája*. Budapest, OPI. (A tantervemélet forrásai, 7.)
- ARATÓ Ferenc (1968) Az oktatás tartalma. In: ARATÓ Ferenc (ed) *100 éves a kötelező népoktatás*. Budapest, pp. 103-168.
- ARATÓ Ferenc (1970) A termelési ismeretek helye a kötelező oktatás programjában. In: KÖTE Sándor (ed) *Neveléstörténeti tanulmányok*. Budapest, pp. 229-291.
- BAJKÓ Mátyás (1970) A Bezeredy-féle országgyűlési választmány népoktatási törvénytervezete. In: KÖTE Sándor (ed) *Neveléstörténeti tanulmányok*. Budapest, pp. 99-122.
- BALLÉR Endre (ed) (1989) *Nagy László tantervfelfogása és hatása*. Budapest, OPI, pp. 5-38. (A tantervemélet forrásai, 11.)
- BALLÉR Endre (1993) *Az általános képzés tanterveméleti paradigmái Magyarországon a XIX-XX. században*. Akadémiai doktori értekezés. Kézirat.
- BERECZKI Sándor (1958) Az elemi népiskolai tanterv fejlődése 1869-1905-ig. In: *A szegedi Pedagógiai Főiskola évkönyve, 1958*. Szeged, pp. 257-266.
- CSÍKY László (1943) *Mezőgazdasági szakoktatásunk kialakulása, fejlődése és mai helyzete*. Budapest.
- FALUDI Szilárd (ed) (1969) *Kármán Mór válogatott pedagógiai művei*. Budapest.
- FELKAI László (1979) *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Budapest.
- FELKAI László (ed) (1985) *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. Budapest, pp. 5-19. (A tantervemélet forrásai, 6.)
- FINÁCZY Ernő (1887) A gimnásiumi helyi tantervekről. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 21. évf. No. 2, pp. 73-77.
- FINÁCZY Ernő (1896) *A magyarországi középiskolák múltja és jelene*. Budapest.
- FINÁCZY Ernő (1919) Négy hónap a magyar közoktatás történetéből. *Magyar Paedagogia*, 28. évf. pp. 92-114.
- FINÁCZY Ernő (1921) Az Országos Közoktatási Tanács. *Magyar Paedagogia*, 30. évf., No. 6, pp. 81-84.
- HORÁNSZKY Nándor (1974) *Közoktatási tantervek. 1868-1971*. 1. Az általános képzés tantervei. Budapest, OPKM (Neveléstörténeti bibliográfiák, 3.) – A hivatkozott tantervek könyvészeti adatait lásd ott.



- HORÁNSZKY Nándor (1981) Műveltségkép a polgári iskolai tantervekben. In: HORÁNSZKY (ed) *Műveltségfelfogások Magyarországon*. Budapest, OPI. pp. 57–85. (A tantervelmélet forrásai, 13.)
- JÓBORÚ Magda (1972) *A köznevelés a Hortykorszakban*. Alsó- és középfokú oktatás. Bp.
- KELEMEN Elemér (1993/a) A kisiskola a magyar oktatás történetében. *Baranyai Pedagógiai Körkép*, 6. évf. No. 1, vol. I. pp. 15–111.
- KELEMEN Elemér (1993/b) A magyarországi tanítómozgalmak és -szervezetek vázlatos története. In: „Lázad hát már az élet alágýúrtje, a tanító?” *75 éves a Pedagógusok Szakszervezete*. Budapest. pp. 6–48.
- KELEMEN Elemér (1994) Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In: KELEMEN E. & SETÉNYI J. (ed) *Az oktatási törvény változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Budapest. pp. 11–64.
- KLAMARIK János (ed) (1881) *A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása*. Budapest.
- KÖTE Sándor (1975) *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában*. Budapest.
- KÖTE Sándor (1979) *A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikája és pedagógiai törekvései*. Budapest.
- MANN Miklós (1991) Kultuszminiszterek és a műveltségkép alakulása a dualizmus korában. In: HORÁNSZKY (ed) *Műveltségfelfogások Magyarországon*. Budapest, OPI. pp. 7–55. (A tantervelmélet forrásai, 13.)
- MANN Miklós (1993) *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Budapest.
- MÉSZÁROS István (ed) (1984) *Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból*. Budapest, OPI. (A tantervelmélet forrásai, 3.)
- MÉSZÁROS István (1987) Az irányítás főbb jellemzői a hazai oktatásügyben a felszabadulás előtt. In: VAJTHÓ Erik (ed) *Irányítás és pedagógia. Tantervelméleti tanácskozás*. Budapest, OPI. pp. 7–14. (Tantervelméleti füzetek, 19.)
- MÉSZÁROS István (ed) (1991) *A felekezeti tantervek történeti alakulása*. Budapest. pp. 5–26. (A tantervelmélet forrásai, 14.)
- NAGY Péter Tibor (1992) *A magyar oktatás második államosttása*. Budapest, Educatio Kiadó. *Az Országos Közoktatási Tanács nyomtatványai, 1896–1918*. Budapest, OPKM.
- Ratio Educationis*. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Budapest, 1981.
- RAVASZ János (ed) (1984) *Schneller István és Imre Sándor pedagógiai felfogásának körvonalai*. Budapest, OPI. pp. 5–29. (A tantervelmélet forrásai, 4.)
- REGÓS János (1970) Népiskolai tanterveinek az 1868. évi XXXVIII. tc. megjelenésétől 1905-ig. In: KÖTE Sándor (ed) *Neveléstörténeti tanulmányok*. Budapest. pp. 151–193.
- SÁRKÓZI István (1980) *Az ellenforradalmi rendszer népiskolapolitikája Magyarországon*. Budapest.
- SÁSKA Géza (1987) Curriculum kontroll és a tanügyi reformok Magyarországon. In: VAJTHÓ Erik (ed) *Irányítás és pedagógia. Tantervelméleti tanácskozás*. Budapest, OPI. pp. 15–25. (Tantervelméleti füzetek, 19.)
- SIMON Gyula (ed) (1987) *Szemelvények, dokumentumok a polgári iskola hazai történetéből*. Budapest, OPI. (A tantervelmélet forrásai, 8.)
- VERÉDY Károly (1886) A fővárosi elemi iskolák tanterve. *Magyar Paedagogia*, 5. évf., pp. 624–634.
- VIG Albert (1932) *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben. Különösen 1867 óta*. Budapest.
- ZIBOLEN Endre (ed) (1983) *Prohászka Lajos: A tanterv elmélete*. Budapest, OPI. (A tantervelmélet forrásai, 2.)
- ZIBOLEN Endre (1990) *Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium*. Budapest, OPI. pp. 9–23. (A tantervelmélet forrásai, 12.)