Németh András

Neveléstudományi Intézet, Pedagógiatörténeti Tanszék,
Pedagógiai és Pszichológiai Kar, ELTE

A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében

Összehasonlító intézménytörténeti elemzés

A modern magyar közoktatási rendszer kialakulását és fejlődését vizsgálva megállapíthatjuk, hogy annak hátterében a magyar nemzetállami fejlődés különböző, egymást követő reformidőszakainak eltérő modernizációs igényei, kihívásai és megoldásai állnak. Ennek előtörténetét a 18. század utolsó harmadában kibontakozó felvilágosult abszolutizmus jegyében megvalósuló tanügyi reform jelentette. Ezt követte a modern magyar iskolaügy létrejöttének a kiegyezéstől a századfordulóig tartó, a nemzeti liberalizmus jegyében megvalósuló nagy reformkorszaka, amelynek nyomán kialakul a modern magyar közoktatás és felsőoktatás, illetve a tudomány és kutatás intézményhálózata.

A fentiekben felvázolt folyamatok tágabb történeti dinamikáját áttekintve megállapíthatjuk, hogy a magyar iskolaügy fejlődése jól kimutatható összhangban áll a közép-európai régió sajátos gazdasági-társadalmi és politikai fejlődésének jellegzetes jegyeivel. Azzal a politikai erőtérrel, amely viszonylag hosszú időn át, egészen a hosszú 19. század végéig fennálló a porosz-német, osztrák, illetve az ehhez csatlakozó magyar monarchiának köszönhette létét. *(1)* Ezek a tendenciák jól nyomon követhetőek a korszakot jellemző alapvető folyamatok mindegyikében; a tőkés iparosodásban, a piaci viszonyok térhódításában, a városiasodás folyamataiban, a szakszerű állami igazgatás és a művelődésügy intézményhálózatának kialakulásában. Ebből adódóan számos közös eleme figyelhető meg a régió állami-adminisztratív adminisztratív rendjében, a nevelési-művelődés folyamatok szakmai irányításában, a művelődés- és tudománypolitikai döntésekben, és a közművelődés, a tudomány intézményesülési folyamataiban.

Munkánkban a modern magyar iskolarendszer kialakulásának 18. századi előtörténete és intézményesülésének a 19. század végéig tartó korszakát összehasonlító recepciótörténeti elemzései segítségével azt vizsgáljuk majd, hogy a magyar közoktatási intézményhálózat fejlődése miként illeszkedik a közép-európai régió modern közoktatási rendszereinek általános fejlődési tendenciáihoz.

A közép-európai „nevelő” államok kialakulása

A felvilágosult abszolutizmus reformjai során a 18. század második felében a közép-európai régióban mind jobban megerősödött az a felfogás, amely az állam elkerülhetetlen

morális küldetéseként értelmezte polgárainak nevelését. Ennek ideológiai megalapozásában elsősorban a korszak angol, holland és német államelméleti munkáiban megfogalmazódó természetjogi tanítások játszottak fontos szerepet. Ezek közé sorolható *Grotius* (1583–1645) háborúról és békéről szóló munkája (‚De iue belli ac pacis', 1625), amely az állam működésének racionális természetjogi megalapozására tett kísérletet. Továbbá *Hobbes* és a német protestáns gondolkodó *Samuel Pufendorf* (1632–1694) szerződéselmélete (‚De iure naturae et gentium', 1672), amely megalapozza az uralkodó által vezetett állam abszolút szuverinitásának jogosultságát. A természetjog leghatásosabb közép-európai közvetítője *Christian Wolff* ‚Jus gentium' (1750) című művében már arról értekezik, hogy az állam a közjó szolgálatában nemcsak jogosult, hanem egyenesen köteles a társalom életének minden vonatkozását felügyelni (a népesség számának és mozgásának ellenőrzése, ipar és a kereskedelem fellendítése, munkalehetőségek biztosítása, árak és bérek meghatározása, az egyház és az iskoláztatás biztosítása és felügyelete, jogszolgáltatás egységesítése). Ezeket a természetjogi fejtegetéseket használják fel a régió országainak uralkodói arra, hogy legitimálják a hagyományos szokásjogon alapuló nemesi rendi kiváltságok felszámolásának folyamatát, az állami befolyás megerősödését. *(2)*

A 18. század közepéig a királyi Magyarország iskoláiban, Európa más országaihoz hasonlóan, erőteljesen érvényesült még a későrendi társadalomra jellemző tradicionális „munkamegosztás." Ennek évszázados hagyományok szentesítette rendje szerint az egyházak irányították a kulturális élet szinte minden területét; az oktatást, a tudományt, sőt részben az irodalmat és a művészetet is. *(3) Mária Terézia t*anügyi reformjáig az iskoláztatás kizárólag egyházi feladat volt, az állam az iskolaügyet még nem „politikum"-ként, hanem „ecclesiasticum"-ként (egyházi ügyként) kezelte, s annak tényleges megvalósulása az egyes felekezetek erőviszonyaitól függött. A különböző felekezetek az iskolaügy évszázadok során kialakult hagyományos keretei között saját hatáskörben járnak el, végezték a rendi társadalom iskoláztatására jellemző feladataikat. Ennek fő célja és feladatai valláserkölcsi jellegű: a nép „állapotbeli" helyzetének megőrzése, saját egyházi értelmiségi utánpótlás nevelése, közép- és felsőfokú intézményeik keretében a zömében nemesi hivatalnoki-hatalmi elit képzése, továbbá a főúri magánnevelés. A települések vallási életének középpontjában a plébánia, illetve lelkészség állt. A különböző felekezetek falusi lelkészei számára kötelességgé tették az alsóiskolák működtetésének (tanító, tanterem, tananyag) megszervezését. *(4)*

A közép-európai régióban az iskolaügy hagyományos rendjének megváltoztatására törekvő állami beavatkozás első kísérletei a protestáns német államokban figyelhetők meg. Több fejedelemségben már a 17. században bevezetik a tankötelezettséget és rendszeres állami (királyi) támogatást nyújtanak az iskolafenntartóknak (Weimar, 1619; Gotha, 1642; Württemberg, 1649), majd előírják az iskolaállítási kötelezettséget is (Poroszországban I. Frigyes 1717-ben). A következő szakaszban a 18. század végére a német államokban (Poroszország: General-Land-Schul-Reglement, 1763, Szászország, 1763, Bajorország, 1774, Ausztria 1789) megjelenik az államilag, rendeleti úton előírt iskolakötelezettség, amely társadalmi helyzettől függetlenül minden gyermekre kiterjed. Ezzel párhuzamosan megfogalmazódnak a falusi tanítók végzettségével és az egyházi személyek iskolafelügyeleti jogával kapcsolatos előírások. Emellett az iskola, valamint a helyi szociális gondoskodás felügyeletét a település papjának hatáskörébe utalják. Az állami beavatkozás következő szintjét az állami (uralkodói) felügyeleti jog deklarálása jelentette, amelynek nyomán a felvilágosult abszolutizmus szellemében a század második felében fokozatosan kialakulnak a közép-európai államok nemzeti tanfelügyeleti, illetve tanügy-igazgatási rendszerei. A porosz államminiszter *Zedlitz* 1787-ben létrehozza a királyság összes iskolájának felügyeletét ellátó Oberschulkollegiumot, később ezt a kezdeményezést az osztrák Mária Terézia és a bajor uralkodó *Karl Theodor* is követte. *(5)* Ez a folyamat a 19. század második felében zárul le, az oktatás egészét szabályzó oktatási törvények kiadásával és ezzel párhuzamosan az első központi tantervek és az állami felügyeleti apparátus kialakulásával. *(6)*

Legkorábban az 1770-es évek „nemzeti nevelés” jegyében kibontakozó német neohuma-nista ihletettségű művelődési reformprogramokban fogalmazódik meg a tanárképzés „jobbá tételének” igénye. Ezek a reformok legteljesebben Poroszországban érvényesültek. Ott jelenik meg a 18. század második felében a világi pedagógusképzés két sajátos formája: a népiskolai tanítók szemináriumi és a felsőbb iskolák egyetemi filológiai képzése. Ennek hátterében szintén Zedlitz reformtörekvései álltak, akinek a teológusképzéstől elkülönülő, világi tanárképzést szorgalmazó kezdeményezéseinek hátterében józan praktikus megfontolások húzódnak. A jól szervezett iskolai munka előfeltétele, csak ezzel a feladattal foglalkozó, a tanári munkát élethivatásként és fő feladatként felvállaló, megfelelően képzett világi szakemberek végzik. A felsőbb iskolák tanárainak egyetemi szintű képzésének megszervezésére kapott 1778-ban *Trapp* felkérést, amikor kinevezik az újonnan kialakított hallei tanszék élére. Maga Trapp teológiai, illetve klasszika-filológiai felkészültségét a göttingeni egyetemnek abban a szemináriumában szerezte meg, amit *Gesner* a teológus hallgatóknak a tanári munkára való hatékonyabb felkészítése érdekében 1738-ban hozott létre. Miután Trappnak a teológusok elméleti pedagógiai és módszertani képzésére irányuló filantropista szellemiségű kísérlete 1782-ben kudarcot vallott, Zedlitz a 24 éves Friedrich August Wolf (1759–1824) számára biztosított lehetőséget az egyetemi tanárképzés megszervezésére, aki 1787-ben megalapítja filológiai szemináriumát a hallei egyetemen. Ezzel egy időben Zedlitz kezdeményésére jön létre az ún. Oberschulkollégium, majd 1788-ben *Friedrich Gedike* (1754–1803) közreműködésével bevezeti az érettségi vizsgát is. Wolf 1806-ig működő szemináriumában már a teológusképzéstől független világi tanárok képzése folyt. A tanárképző szemináriumnak 12, többségében állami ösztöndíjas hallgatója volt. A képzés a teológia helyett a görög-latin klasszikus nyelvi képzést középpontba állító neohumanista klasszika-filológián alapult. Wolf tanítványai közül kerül majd ki *Johann Wilhelm Süvern* (1775–1829) és *Johannes Schulze* (1786–1869), akik a 19. század elején jelentős szerepet játszottak a modern német gimnázium megteremtésében. *(7)*

A 18. század közepéig a királyi Magyarország iskoláiban, Európa más országaihoz hasonlóan, erőteljesen érvényesült még a későrendi társadalomra jellemző tradicionális „munkamegosztás.” Ennek évszázados hagyományok szentesítette rendje szerint az egyházak irányították a kulturális élet szinte minden területét; az oktatást, a tudományt, sőt részben az irodalmat és a művészetet is. Mária Terézia tanügyi reformjáig az iskoláztatás kizárólag egyházi feladat volt, az állam az iskolaügyet még nem „politikum”-ként, hanem „ecclesiasticum”-ként (egyházi ügyként) kezelte, annak tényleges megvalósulása az egyes felekezetek erőviszonyaitól függött.

A tanítóképzés intézményes kereteinek kialakulása szintén ebben az időben kezdődik el. Az első tanítóképzőt *Francke* hozza létre Hallében, majd egyik tanítványa *Johann Julius Hecker* 1748-ban Berlinben megalapítja az első „Landschullehrer- und Küsterseminar”-t, amelyben 1788 és 1799 között 410 tanító szerzett képesítést, majd a katolikus Szilézíában *Ignaz von Felbiger* kezdeményezésére szintén megindult a tanítóképzés.

A német tanügyi reformok a felvilágosodás népnevelési programjának jegyében, a minden gyermek számára elérhető iskolázás segítségével először az analfabetizmust kívánták felszámolni. Ezt a célt egyrészt az alsóbb rétegek számára létrehozott sajátos iskolákkal: gyári, kézműves iskolákkal a munkás és a szegény gyermekek iskoláival kívánták elérni. Ennek szellemében hozta létre *Pestalozzi* intézeteit a svájci Aargauban, Neuhofban, illetve *Rochow* a falusi gyerekek számára a brandenburgi Reckahnban. A vá-

rosi középosztály gyermekeink új szellemben történő nevelésére törekszenek a német filantrópizmus gyakorlatias, természettudományos ismeretköröket középpontba állító reformiskolái, *Basedow* Dessauban, *Martin Planta* és *Ulysses von Salis* Graubündenben létrehozott intézetei. Kiterjed a reform a gazdag polgárok és nemesek gyermekeinek magánoktatására, a nőnevelés és a kisgyermeknevelés területére is.

Mária Terézia kísérlete az osztrák „nevelő állam" megteremtésére

A közép-európai felvilágosult abszolutizmus – állampolgári engedelmességet és az uralkodó és az állam hatalmi szerepét hangsúlyozó – a német államokban megjelenő neveléspolitikai modelljének megvalósítása leginkább Poroszországban járt sikerrel (Christian Wolff nyomán a tanügy állami, politikai feladat, annak hasznos tartalmait az állam, illetve az uralkodó határozza meg, 1762: porosz iskolaszervezeti szabályzat, 1770-es évek: Zedlitz tanügyi reformjai). Mária Terézia is ennek eredményeit igyekszik felhasználni birodalma új nevelés illetve oktatáspolitikájának kialakítása során. Annak sajátos modellje a német neohumanizmus ideológiájának elemeit adaptáló „osztrák nemzeti nevelés," erényes, tevékeny, szülőföldhöz, Ausztriához és annak uralkodójához szeretetteljes kapcsolatban kötődő állampolgárok nevelésének igényét fogalmazza meg. Ennek legfőbb eszköze az uralkodói felségjog szintjére emelt, politikumként kezelt állami, nyilvános nevelés lesz. Ennek kell a birodalom állampolgáraiba beleplántálnia „az uralkodó, mindenki közös atyja és a mindenkit tápláló szülőföld iránti szeretetet, továbbá az uralkodó parancsainak feltétlen teljesítését, a hitet és az engedelmességet". *(8)*

Az új cél, a birodalom alattvalóinak immár hasznos állampolgárokká nevelése érdekében a felvilágosodás eszmevilága által „korszerűvé" formált uralkodói paternalizmus a birodalom minden országában és tartományában egységes, állami oktatási rendszer kialakítására törekedett. Az iskolák kizárólagos egyházi jellegének felszámolása, a tanügyigazgatás állami kézbe vétele hosszabb folyamat eredménye. A széleskörű tanügyi reform alapelveit a bécsi jogtudós, *Anton Karl Martini* fogalmazza meg: ennek értelmében az uralkodónak a birodalom minden alattvalója számára olyan társadalmi helyzetének és élethivatásának megfelelő nevelést kell biztosítania, amely egyben garantálja azok jó kereszténnyé és engedelmes alattvalóvá válását. Gondoskodni kell továbbá a birodalom iskolarendszerének biztos pénzügyi alapjairól, valamint arról, hogy az iskolaügy minden szintjén érvényesüljön az egyenlőség elve. Az így kialakítandó egységes oktatásügy a Habsburg állam jólétének alapja, azért az „úgy legyen megalkotva, mint egy óramű: ha kerekeinek csak egyetlen jó rugóját, ha csak egyetlen csapot vagy szöget megmásítunk, az egész gépezet hasznavehetetlenné válik." *(9)*

Martini tervezete alapján 1775 szeptemberében a piarista *Gratian Marx*, a bécsi nemesi akadémia igazgatója alapozza meg a középiskolák szervezeti reformját, megteremtve az öt osztályos, három grammatikai és egy-egy retorikai és poétikai osztályra tagolódó gimnáziumot. *(10)* A népoktatás újjászervezése során a bécsi udvar először a normaiskolák megszervezését, és ezáltal a tanítóképzés intézményes formájának kialakítását valósította meg. A tanítóképzést is felvállaló normaiskola megtervezése, illetve a birodalom népoktatásának átszervezése Ignaz Felbiger (1724–1788) nevéhez fűződik. Az akkor már Poroszországhoz tartozó Szilézia katolikus népiskoláinak sikeres reformját megvalósító katolikus pap *(11)* 1774 tavaszán – Mária Terézia hívására és II. Frigyes hozzájárulásával – Bécsbe telepedett át, és még abban az évben kidolgozta a népiskolák működésének új rendszerét megalapozó rendtartást (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivitalschulen). Reformja kiterjedt a népiskola minden iskolatípusára, azok tantervére, tankönyveire és módszereire is. A sikeres bevezetés érdekében tanítói módszertankönyvet (‚Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen', Bécs, 1776), majd a következő években mintegy harminc tankönyvet jelentetett meg. Az Allgemeine

Schulordnung népiskolatípusai: 1. A tartományi fővárosokban kialakítandó normaiskola, amely a terület összes többi iskolájának mintául szolgál. Ez egyben gyakorló elemi iskola és tanítóképző is, amelynek intézményes keretek között a tanítók utánpótlásáról és megfelelő képesítéséről is gondoskodnia kellett. 2. A városokban kialakított nagyobb népiskola (Hauptschule). 3. A mezővárosokban és a falvakban működő kisebb népiskola (Trivial-Schule). A reformtervezet előírja az egyes iskolatípusok tananyagát, az alkalmazandó módszereket, tankönyveket, a vizsgák, a tanév és a tanítási szünetek rendjét. Meghatározza továbbá az iskolába járás ellenőrzését, a tanítók jogait és kötelességeit, az iskola felügyeletének rendjét, az iskolaépület és annak felszerelését. Az első normaiskola 1771-ben Bécsben nyílott meg, majd 1775-ben Pozsonyban. *(12)*

Az intézkedések jelentős hatással voltak a tanítóképzés további intézményesülésére, pedagógiai tartalmainak alakulására. A rendelet elsőként szabályozza a tanítók képzésének, képesítésének, alkalmazásának, munkájuk ellenőrzésének kérdéseit. A felügyeleti hatóság a normaiskolai végzettséget a tanítójelöltek, a tehetősebb családok alkalmazta házitanítók és informátorok számára tette kötelezővé. Az Allgemeine Schulordnung alapozza meg a világi népiskolai tanítónak az egyháztól független, egységes képzésen alapuló szakmai professziójának alapjait, melynek középpontjában a pedagógia és az oktatásmódszertan áll. Ezzel közel 150 évvel megelőzik a középiskolai tanárképzés bevezetését (nálunk 1924), az 1805-ben kiadott, 1848-ig érvényben maradó Politische Verfassung der deutschen Schulen, előírja, hogy a felsőbb népiskola (Hauptschule) tanítója hat hónapos, az elemi iskolai tanítója (Trivialschule) pedig 3 hónapos tanfolyamon vegyen részt.

A magyar királyság tanügyi reformjainak „nemzeti" jegyei

Az örökös tartományok reformjával párhuzamosan Mária Terézia 1761-ben *Barkóczy Ferenc* esztergomi érseket, az „összes nyilvános tanulmányok védnökét" bízza meg a magyar iskolaügy állapotának felmérésével és a reformtervek kidolgozásával. Halála után a bécsi udvar 1764-ben Pozsonyi székhellyel és *Pálffy Miklós* országbíró elnökletével létrehozta a magyar Tanulmányi Bizottságot (Commissio Studiorum). 1773-ban a jezsuita rend feloszlatása után a Studien Hofkommission irányította reform jelentős mértékben felgyorsult. Annak ellenére, hogy a Habsburg birodalomban a gimnáziumok legnagyobb részét a jezsuiták tartották fenn, a rend feloszlatása nem okozott fennakadást a gimnáziumok életében. Magyarországon 1773-ban, a rend feloszlatását elrendelő pápai bulla megjelenésekor 31 jezsuita oktatási intézmény, gimnázium és akadémia, valamint kilenc nemesi konviktus működött. A jezsuita tanárok a legtöbb intézményben a helyükön maradtak, iskoláik egy részét pedig a piaristák és más szerzetesrendek, valamint világi papok vették át. Megmaradt a hagyományos tananyag, tovább éltek a régi oktatási módszerek és a tankönyvek is. A jezsuita rend feloszlatását követően annak vagyonából 1775-ben jött létre a Tanulmányi Alap, amelyet állami hivatal, a királyi kamara kezelt és felette az uralkodó rendelkezett. Még ebben az évben ebből leválasztva létrehozzák az Egyetemi Alapot is. *(13)*

Az örökös tartományok tanügyi reformjával párhuzamosan 1774 januárjában vette kezdetét *Ürményi József* vezetésével a magyar iskolaügy *(14)* reformdokumentumának kidolgozása. Ennek részeként: 1. 1776 intézkedési terv született az állami tanügyigazgatás területi egységeinek megszervezéséről. Az ország kilenc tankerületre oszlik, ezek élén a tankerület összes iskoláját irányító állami tisztviselők, tankerületi királyi főigazgatók álltak; irányításuk alatt működött a népiskolai tanfelügyelő is. 2. 1777: a magyarországi állami tanügyigazgatás első, országos dokumentuma, a ‚Ratio Educationis" megjelenése. Az alapszinten az egy-, két- és háromtanítós népiskola áll, a középszint két tagozatú: gimnázium és az akadémiák bölcseleti tagozata. A két tagozatos, öt évfolyamos gimnáziumra (három éves kisgimnázium és két éves nagygimnázium) két évfolyamos

akadémiai bölcselet-tagozat épül. A rendelet a tankerület székhelyén akadémia (bölcsészeti és jogi tagozat) felállítását írja elő.

Ezekben a diákok 15 éves korban kezdhették el tanulmányaikat az alapozó bölcseleti fakultáson, majd ennek sikeres elvégzése után léphettek feljebb a jogi vagy az orvosi, teológiai karra. Az iskolák fenntartása terén tovább éltek a hagyományos formák. A gimnáziumok, akadémiák és az egyetem fenntartása alapítványok és különböző javadalmak alapján történt, a falusi és városi népiskoláknál a „község" vagyis a település lakosai maguk gondoskodtak az iskola létéhez szükséges anyagiak előteremtéséről. Az uralkodó tanügyi rendelkezéseinek megvalósítását a protestánsok hagyományos alapelvük szellemében, mely szerint az iskoláról dönteni az iskolát fenntartó egyházi közösség jogosult, abba beleszólni az államhatalomnak nincs joga, elutasították. A rendelkezés mégis jelentős hatást gyakorolt a protestáns tanügy alakulására is.

A reform egyrészt megerősítette a meglévő iskolatípusokat, másrészt jelentős lépéseket tett az elemi szintű népoktatás fejlesztésére, továbbá a középiskolák tartalmi korszerűsítésére. 1785-ben Magyarországon (Horvátországgal és Erdéllyel együtt) 130 középiskola működött – ebből 69 állami-katolikus: 9 főgimnázium, 43 teljes gimnázium, 27 kisgimnázium, 47 protestáns kollégium, illetve középfokú iskola. A reformátusoknak Magyarországon két nagy központi kollégiuma (Debrecen, Sárospatak), Erdélyben három olyan intézete (Kolozsvár, Nagyenyed, Marosvásárhely) működött, melyekben filozófiát és teológiát is oktattak. Ezek voltak a legfontosabb egyházi értelmiségnevelő központok, amelyek a körzetükbe tartozó kisebb iskolákat is ellátták oktatókkal. Az evangélikusok az északnyugati régióban öt nagyobb gimnáziummal rendelkeztek, ezek közül a *Bél Mátyás* által az 1710-es években átszervezett pozsonyi volt a legjelentősebb. *(15)*

A felsőoktatás jelentős intézményei szakmai képzést is ellátó akadémiák. Ezek közül az Európa-szerte ismert a selmecbányai Bányászati Akadémia, ahol az egész Monarchia számára képeztek bányamérnököket. A mérnökök és hivatalnokok képzését kezdetben együtt képezték a másik jelentős intézetben, a szempci „gazdasági akadémián". A hivatalnokképzést később az 1776-ban felállított öt királyi akadémia vette át, amelyek filozófiai és jogi tagozatai a közigazgatás gyakorlati feladataira gazdasági, műszaki, államtani, természetjogi, pénzügyi és egyéb ismeretek oktatásával készítették fel növendékeiket. A nagyszombati jezsuita egyetemet 1769-ben a bécsi egyetem mintájára alakítják át, orvosi karral bővítetik, majd 1777-ben Budára, 1784-ben Pestre helyezik át. Ezzel egy időben a bölcsészkar szerepe jelentős is mértékben nő, tanszékeinek száma 4-ről 14-re emelkedik. *(16)*

Az ebben az időben megjelenő első német neveléstanok szerzői protestáns teológusok voltak. A német „nevelő" államokban bevezetett iskolakötelezettség következtében megjelenő új feladatra, a pedagógiai jellegű elméleti és gyakorlati munkák megalkotására a neveléssel lelkészként korábban is hivatásszerűen foglalkozó szakemberként ők voltak a legalkalmasabbak. Ezekben a munkákban a teológiában és a teológusképzésben évszázadokon át összegyűjtött oktatási-nevelési tapasztalataikat és tudományos iskolázottságukat egyaránt hasznosíthatták. *(17)* A teológusi végzettséggel rendelkező „tanférfiú" a német államok sajátos korabeli felsőbb iskolákban tevékenykedő tanártípusa. Többségük számára a tanárság valamely jól jövedelmező papi állás megszerzéséig tartó átmeneti állomást jelentett csupán. Ez a sajátosság nemcsak az iskolaügy egyházi jellegéből, hanem abból is adódik, hogy az egyetemeken abban az időben csak a teológiai fakultásokon, a teológusképzés részeként nyílt lehetőség a tanári munkához szükséges klasszika-filológiai, illetve pedagógiai előképzettség megszerzésére. A filozófiai kar, a magasabb végzettséget nyújtó teológiai, jogi, illetve orvosi tanulmányok megalapozására szolgáló általános tudományos bevezető stúdiumok helyszíneként még nem biztosította a középiskolai tanárok számára szükséges szakmai felkészültséget.

Mária Terézia és II. József reformjai lendületének megtörése után Magyarországon a 19. század első felében továbbélnek az oktatásügy hagyományos elemeket hordozó, felekezeti

formái. Az elemi oktatás még abban az esetben is felekezeti keretek között történt, ha abban a községi önkormányzat is szerepet vállalt. Az ország lakosságának mintegy fele katolikus, így a középiskolákban különösen nagy szerepe volt a katolikus egyháznak. A katolikus tanítórendek birtokaik és alapítványaik révén a gimnáziumok kétharmadát tartották fenn. 1846-ig a tanítóképzés kizárólag egyházi keretek között folyt, a katolikusok önálló tanítóképzőiben és a protestáns kollégiumok tagolt iskolarendszerének sajátos intézményi keretei között valósult meg. Az állami szerepvállalás ellenére megmarad a felsőoktatás felekezeti jellege is. 1846-ban a királyi Magyarország területén működő hat líceum (felsőoktatásra előkészítő intézet), továbbá a királyi akadémiák és a Pesten működő királyi egyetem egyaránt felezeti jellegű még. *(18)*

Ezzel együtt a század közepéig fennmarad a hagyományos intézményhálózat is. Jóllehet ebben a korban még nem beszélhetünk egységes iskolarendszerről, az alapvetően felekezeti jellegű iskoláztatásnak két alapvető típusa intézményesült, az általánosan képző alapfokú oktatás és a kollégiumi, líceumi, akadémiai, egyetemi szinthez kötődő elitképzés. A hagyományos elitképző intézmények három szintre tagolódtak. Ezek a négy grammatikai osztállyal működő kisgimnáziumok, a humán tagozattal (retorika, poetika) is rendelkező nagygimnáziumok és a felsőbb tanulmányokra előkészítő bölcsészeti fakultások. Az akadémiák (királyi, érseki), az evangélikus líceumok valamint a református kollégiumok, továbbá a pesti egyetem bölcsészkara ebben az időben nem volt az egyetemi képzés része. Azok csak az egyetemi szakképzést részét képező jogi, teológiai, orvosi tanulmányok megalapozására szolgáltak.

A bölcsészkari tantervhez hasonló, de annál szűkebb keretek között folyt a felkészítő munka a királyi akadémiák, katolikus líceumok két féléves filozófiai tanfolyamain, melyek az egyetem számára előírt kötelező tantárgyakat oktatták. A filozófiai tagozat elvégzése szintén utat nyitott a tanári, valamint különböző hivatalnoki pályák felé. Emellett biztosította a főiskolák két éves jogi tagozatán, illetve az egyetemi karokon történő továbbtanulás lehetőségét is. A magasabb szintű képzést biztosító öt királyi akadémia (Pozsony, Győr, Kassa, Nagyvárad, Zágráb) mellett három bölcsész- és jogi tagozattal is rendelkező katolikus püspöki líceum (Eger, Pécs, Temesvár) jogi tagozatán az egyetem jogi karán oktatott tananyag szűkebb terjedelmű, rövidebb két éves képzési idő alatt történő elsajátítására nyílt lehetőség. Emellett ebben az időben további hat, csupán bölcsész tagozattal rendelkező katolikus líceum (Vác, Rozsnyó, Szombathely, Szatmárnémeti, Nagyszombat, Szeged) is működött. A papi hivatásra történő felkészítést az egyetem teológiai kara mellett a papnevelő szemináriumok biztosították. Erdélyben, Kolozsvárott működött filozófiai és jogi karral rendelkező akadémia. A katolikus teológiai képzést a gyulafehérvári püspöki papnevelő végezte.

A protestáns líceumok és kollégiumok– miután ezek a felekezetek nem rendelkeztek önálló papképző intézetekkel – a filozófiai, jogi képzés mellett teológiai felkészítést is folytattak. Az evangélikus iskolaügyet a pesti egyetem esztétika professzora, *Schedius Lajos* által kidolgozott tanrendszer (Systema rei scholasticae) szabályozza. A pozsonyi és soproni líceumok bölcsészeti és teológiai tagozatán 1802-től neveléstant is oktattak. A királyi Magyarország legjelentősebb református kollégiumai Debrecenben, Sárospatakon és Pápán működtek, az erdélyi főiskolai képzés jelentős központjai voltak a Nagyenyeden, Kolozsváron, Marosvásárhelyen és Székelyudvarhelyen található kollégiumok. *(19)*

A protestáns kollégiumok bölcsészképzésének sajátosságait egy korabeli visszaemlékezés így mutatja be: „A főiskolai tanfolyam szintén hat évre terjedt ugyanannyi osztálylyal, de két évenként emelkedve más-más életpályára bocsátotta ki ifjait. A bölcseletinek nevezett alsó két osztály tantárgyai voltak: mennyiségtan (arithmetica), algebra (geometria és trigonometria), egyetemes történelem, filozófia (anthropológia, a philosophia historiája, metaphysica), természetrajz és természettan; az első évben mellékesen görög nyelvtan és fordítási szemelvények. Innen az orvosi és mérnöki tanfolyamra lehetett át-

menni – A főiskola harmadik és negyedik osztálya a jogászoké volt, kik innen a jogi gyakorlatra léphettek; de ugyanitt előkészíthették magukat a theológusok is, kik ötödik és hatodik osztályban a theológiai tanfolyamot elvégezvén papi gyakorlatra mehettek." *(20)*

A pesti egyetem bölcsészkarának előkészítő jellege memgaradt a 19. század első felében is. Ez a státus számára továbbra is csak az „alsóbb kar" színvonalát biztosította. Hallgatói közül csak kevesen tanultak az ott oktatott tudományos tartalmak kedvéért, többségük a „felsőbb karokra" történő belépéshez szükséges előképzettség megszerzésére törekedett. Ezt a sajátos helyzetet *Acsay Antal* a következőképpen jellemzi: „Egészen 1850-ig az egyetem bölcsészeti karának is az volt a jellege, ami az ország többi részén lévő lyceumoknak, előkészítő tanfolyamul szolgált a tudományegyetem theologiai, jogi és orvosi fakultásaihoz, hová a gimnázium hatodik osztályából léptek át a tanulók. Akár a lyceumokban, akár a budapesti egyetem karában végezte valaki a bölcsészeti tanfolyamot, föl volt jogosítva arra, hogy az egyetem bölcsészeti karának vizsgálóbizottsága előtt az összes lyceumi tantárgyakból kiállott vizsgálat alapján bölcsészettudori szigorlatot tegyen. Erre azonban nem voltak kötelezve a hallgatók, aki nem akart bölcsésztudor lenni, az letette a lyceumokban az előírt vizsgálatot és ennek alapján beiratkozott a fentebb említett fakultások valamelyikébe." *(21)*

Annak ellenére, hogy a Habsburg birodalomban a gimnáziumok legnagyobb részét a jezsuiták tartották fenn, a rend feloszlatása nem okozott fennakadást a gimnáziumok életében. Magyarországon 1773-ban, a rend feloszlatását elrendelő pápai bulla megjelenésekor 31 jezsuita oktatási intézmény, gimnázium és akadémia, valamint kilenc nemesi konviktus működött. A jezsuita tanárok a legtöbb intézményben a királynő rendeletére a helyükön maradtak, míg a többi iskoláikat a piaristák és más szerzetesrendek, valamint világi papok vették át. Megmaradt a hagyományos tananyag, a régi oktatási módszerek és a tankönyvek is.

Az európai nemzetállamok közoktatási modernizációjának főbb modelljei

A 18. századi európai nevelési intézmények még csupán a társadalom nemesi és nagypolgári elit viszonylag szűk csoportjának – elsősorban a fiútanulók – intézményes nevelését-oktatását végezték, az iskoláztatás az egyházi, illetve politikai és szakmai értelmiségi elit utánpótlására szolgált. A francia forradalom idején az állam az egyházak szerepkörének teljes megszüntetésére törekedve átvette a vallás és a gyermekek nevelése és oktatása fölötti teljes felügyeletet. Betiltották az egyházi oktatást, elkobozták az egyházak vagyonát, megszüntették a hagyományos felsőoktatási rendszert és kísérletet tettek a „köztársasági erkölcsön" alapuló nemzeti nevelési rendszer kialakítását. Ebben az időszakban minden területen megerősödik az egyén feletti állami társadalmi kontroll és létrejön annak sajátos intézményrendszere (kaszárnyák, börtönök, kórházak, szegényházak, elmegyógyintézetek), mely változások az iskolai ellenőrzés terén is erőteljesen érvényesültek. *(22)*

A korszak sajátos paradoxona, hogy az egyén társadalmi mozgásterének jelentős mértékű növekedése mellett egyrészt egyre erőteljesebbé vált a nevelés által kialakított belső kontroll, másrészt nagy mértékben megerősödött a társadalmi elvárásokkal ellentétes megnyilvánulásokat mind erőteljesebben szankcionáló intézményes állami bürokrácia. A korábbi szoros közösségi kontroll, a feudális kötöttségek alól felszabaduló egyén megnövekvő szabadságának mintegy ellenpólusaként megjelentek a társadalmi ellenőrzés jól szervezett, nyilvános (állami) intézményei. Ennek a folyamatnak a részeként az iskola is egyre fontosabb szerephez jutott az egyéni viselkedés alakításának, illetve szervezett ál-

lami ellenőrzésének folyamatában, ami alapvetően hozzájárult a modern tömegoktatás kialakulásához. *(23)*

A század fordulóján a nyugat-európai nemzetállamok közigazgatási és hivatalnokrendszerének kibontakozásával összhangban kezdődik el a közép- és felsőoktatás modernizációjának állami irányítással megvalósuló első szakasza. A megújuló közép- és felsőoktatás reformjának hátterében az a törekvés állt, hogy az átalakuló intézményrendszer mind hatékonyabban szolgálja az új szakértői feladatokra felkészült, megbízható és a hatalom iránt lojális állami hivatalnokok képzését. A modern állami közigazgatás létrejöttével szoros összhangban megvalósuló művelődésügyi, illetve oktatásügyi modernizációnak a 19. század során három, Európa különböző történelmi régióiban érvényesülő iránya bontakozott ki. *(24)*

Az egyik a kontinentális – német, francia – iskolarendszer erőteljesen központosított, hierarchizált formájától jelentős mértékben eltérő angolszász iskolarendszer, amelynek legfőbb sajátossága a széttagoltság. Angliában a 18. század végére az iskolák helyi önállóságán alapuló olyan rendszere jött létre, amelyben az oktatás-nevelés intézményrendszerét magánszemélyek, egyesületek és helyi önkormányzatok működtették és felügyelték.

Ennek jegyében a népnevelés-népoktatás kiszélesítésére az 1810-es évektől különféle szervezetek alakultak és jelentős eredményeket értek el a reális ismeretek, a manuális készségek és a testi nevelés meghonosításában. A 18–19. század fordulóján Európa-szerte elterjedt a két anglikán lelkész, *Andrew Bell* és *Joseph Lancaster* által kidolgozott, az angol népoktatás módszertani megújulására irányuló, ún. „kölcsönös oktatás" alapján szerveződő Bell-Lancaster-módszer. Ennek lényege, hogy a tanító az idősebb és tehetségesebb tanulók közül segédtanítókat (monitor, pupil teacher) választott maga mellé, akik a kisebb gyerekeknek átadták mindazt, amit a hivatásos tanítótól megtanultak. Így azok nagy létszámú osztályokkal tudtak dolgozni. A monitor-módszer az USA-ban, Franciaországban, Svájcban, Belgiumban és Oroszországban is elterjedt, sőt Magyarországon is éreztette hatását. *(25)*

A szigetországban korán intézményesülő klasszikus liberalizmus még a múlt században is meggátolta az oktatásba történő állami beavatkozást. A társadalmi elitcsoportok gyermekeit – az önkéntesség elvét valló vallásos, zártkörű elitképző magániskolák és egyetemek – kiváló oktatásban részesítették. A 14–18 éves korú fiatalok középszintű elitképzését a nagy hagyományokkal rendelkező bentlakásos magániskolák az ún. public school-ok (Eton College, 1440, Rugby, 1567; Harrow, 1571; Winchester, Westminster, Charterhouse, Shrewsbury stb.) végezték. Ezek kötelékében elemi, előkészítő iskolák is működtek (preparatory schools). Az angol arisztokrácia híres középiskolái, zárt kollégiumai a magas tandíj fejében olyan műveltséget adtak az előkelő fiataloknak, amelynek középpontjában a tradicionális klasszikus nyelvi (görög és latin) tanulmányok álltak. Ugyanakkor az is tény, hogy *Locke* gentleman-nevelési elmélete is nagy hatást gyakorolt ezek pedagógiai kultúrájára. Az intézetekben képzett úriembert nem az elmélyült lexikális tudás jellemezte, hanem a praktikumhoz is kötődő műveltség igénye, valamint a jellem kiforrottsága, az önuralom, az akaraterő. A középiskolai tanulmányokat az 1854-ben létrehozott Civil Service keretében megvalósuló versenyvizsga zárta, amely az állami hivatalnokok kiválasztására szolgált. *(26)* Ez a vizsga nem a jogi, illetve a szaktudományos, hanem az általános műveltségtartalmakat állította a középpontba. *(27)* Az állami középiskolai oktatás szervezeti keretei meglehetősen későn, csak 1902-ben alakulnak majd ki. Ekkor jön létre az elemi és középiskolai oktatási hatóság (Board of Education), mely intézményt csak 1944-ben emelték minisztériumi szintre. A századfordulón alakult ki a helyi oktatási hatóságok (Local Education Authorities: L.E.A.) rendszere, amelyek illetékessége az elemi és középfokú iskolákra terjedt ki. *(28)*

A mindenkori brit kormányok hosszú időn át idegenkedtek attól, hogy beavatkozzanak, illetve gondoskodjanak az elemi oktatásról. Jól jelzi ezt, hogy az 1833. évi reform

is csupán az anglikán egyház felügyelete alatt megvalósuló segélyezési program létrejöttét jelentette. Ez nem bizonyult elegendőnek az ipari városok ekkor már jelentős mértékben megnövekedett oktatási igényeinek kielégítésére. A támogatási összegek célszerű felhasználására és ellenőrzésére jött létre az állami Nevelési Tanács és a szakfelügyeleti rendszer. Az 1860-as évektől egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a szigetországban számos iskoláskorú gyermek nem jár iskolába. Ennek következtében az ország közoktatásának színvonala kezdett leszakadni a többi vezető európai ország mögött. Ennek orvoslására 1862-ben életbe lépő rendelet hatására az egyes elemi iskoláknak olyan mértékű állami pénzügyi támogatást nyújtanak, ami arányban állt az írás, olvasás és számolás oktatásának sikerességével. A népoktatás hatékonyságának növeléshez az első jelentős lépést az 1870-ben – Forster által – megalkotott „Education Act" tette. Előírja az 5–14 éves korú gyermekek taníttatását végző állami iskolák létrehozását ott, ahol nem működött megfelelő egyházi iskola. Az általános iskolakötelezettség bevezetésére csupán egy évtized múlva került sor. Az ingyenes elemi oktatás pedig 1891-ben valósult meg. *(29)*

A másik sajátos tendencia a kontinentális fejlődés egyik útját a *Napóleon* nevéhez fűződő, az etatizáció, centralizáció és az erőteljes szekularizáció jegyében megvalósuló francia oktatásügyi modernizáció jelentette. Ennek előzményei a francia forradalom idejére nyúlnak vissza. Ekkor több – az oktatáshoz való alapjogot deklaráló, a közoktatás kötelező és ingyenes jellegét és az állami irányítású egységes nemzeti nevelés igényét megfogalmazó – oktatáspolitikai reformterv került kidolgozásra. A katolikus egyház – különösen a népoktatás terén érvényesülő – iskolai monopóliumát a forradalom időszakában gyökeredző modern francia nemzetállamnak, majd a császári kormányzatnak is csak lassan sikerült megtörnie. A Napóleon által bevezetett új középfokú iskolatípus, a kifejezetten az állampolgári lojalitás és a katonai erények kialakítására törekvő líceum is csak lassan nyert teret. A konvent 1793-ban az egész hagyományos francia egyetemi rendszert megszüntette, így Franciaország egészen a „császári egyetem" Napóleon általi megalapításáig nem rendelkezett egyetemi szintű felsőoktatási intézménnyel. Ennek helyére viszont még a forradalom időszakában létrehozzák a gyakorlatias felsőfokú szakiskolák, az ún. „nagy iskolák" (Grandes Écoles) rendszerét. Ezeket a későbbi időkben továbbfejlesztve és részben újabb szervezeti alapokra helyezve továbbra is megőrizték. Ezek vezető intézménye az École Politechnique volt. A „nagy iskolák" bázisán épül fel a későbbi „napóleoni egyetem" is.

1808-tól az ország valamennyi közép- és felsőfokú iskoláját az ún. „egyetem" (Université France) felügyelete, egy tisztviselőkből álló tanügyi testület irányítása alá rendelték. Ezáltal az ország 17 tankerületre (académie) tagolódott, amelyek székhelye egy-egy egyetemi város volt. A tankerületek élén álló recteur felügyelete alá tartozott az egész francia iskolarendszer a főiskolai szinttől az elemi oktatásig. A tankerületek kisebb megyei egységekre (département) tagolódtak. Ezek élén mind a mai napig az iskola-felügyelők (inspecteur d'academie) állnak. Az egységes, központosított francia iskolarendszert megteremtő Napóleon-féle reform elsősorban – a hadsereg és a közigazgatás működtetéséhez szükséges hatékony elit képzését biztosító – közép- és felsőoktatásra, különösen a líceumok és a Grandes Écoles-ok fejlesztésére helyezett nagy súlyt. A napóleoni koncepcióban az általános képzés és ennek megfelelően az általános műveltség biztosítása kizárólag a középiskolák feladata volt. A középiskolákra a császár által formálisan egyetemi karok (fakultások) rangjára emelt felsőfokú szakiskolák rendszere épült. Ezek elsősorban gyakorlati jellegűek voltak, a szakmai tudás megalapozáshoz szükséges minimális elméleti tudományos ismereteket oktattak. A francia egyetem célja olyan praktikus ismeretek biztosítása, amelyek különböző szakmák, hivatások (katonai, jogi, orvosi, természettudományos, mérnöki) sikeres gyakorlásához, illetve azok hatékony hatósági ellenőrzéséhez kelletek. Ezeken a karokon a párizsit leszámítva hosszú ideig semmilyen tudományos kutatás nem folyt. Ez a gyakorlatias oktatás erőtelje-

sen szelektáló felvételi versenyvizsgákkal (concours) és számonkérési rendszerrel párosult. A fakultások, mint állami intézmények tudományos kompetenciája és adminisztratív illetékességi köre az általuk kiadott diploma – mint egy-egy szakma, illetve foglalkozási ág gyakorlásához szükséges „működési engedély" meghatározott színvonalát és közigazgatási hitelességét, az egész országra kiterjedő érvényességét, egyenértékűségét igazolja, illetve szavatolja. *(30)*

A különböző fakultások professzori testülete – amelyek tagjai elsősorban a helyi líceumok tanárai közül kerültek ki – kettős feladatkört láttak el. Közülük kerültek ki az érettségi vizsgák hatóságilag kinevezett vizsgabizottságainak tagjai, emellett testületeik révén a felsőfokú diplomák kiadásával biztosították saját utánpótlásukat. Az egyetemi vizsgák tananyaga a líceumok felsőbb osztályaiban oktatott tananyag kissé kibővített tartalmait jelentette, így ezek teljesítése kisebb tanulmányi kötelezettség által is lehetséges volt. *(31)*

A Bourbon-restauráció idején az alapfokú iskolák ismét az egyház fennhatósága alá kerültek. Az egységes elemi iskola országos rendszerének kialakítására 1833-ban elfogadott, *Guizot* irányításával megalkotott törvény megalapozásában jelentős szerepe volt a, *Cousin* porosz oktatásról szóló jelentésének. Ez a folyamat a II. köztársaság létrehozása után fejeződött be, amikor 1881-ben *Jules Ferry* közoktatási miniszter közreműködésével létrehozták az általános, világi, ingyenes, kötelező (6–13 éves korig tartó) elemi iskolarendszert, és hamarosan megvalósult az oktatás átfogó állami igazgatási rendszere is. *(32)*

A francia középiskola ebben az időszakban erőteljesebben fejlődött, mint az elemi iskola. A városi testületek egyre nagyobb számban állítottak saját szervezésű (tehát nem egyházi) intézményeiket. Állami líceumok, városi kollégiumok egész sora nyitotta meg kapuit. A középiskolák tantervében fokozatosan tért hódítottak a természettudományos tantárgyak, a reáliák. A központosított francia közoktatási modell recepciója elsősorban Dél-Európa országaiban (például Olaszország, Spanyolország, Portugália) érvényesült a legerőteljesebben.

A központosított, államilag szabályozott kontinentális iskolafejlődés másik alapmodelljének tekinthető modern német iskolaügy 18. századi fejlődését nagymértékben hátráltatta a széttagoltság, a sok feudális fejedelemség, királyság, nagyhercegség egymásmellettisége. Egységesülésének kezdeteit *I. Frigyes Vilmos* porosz uralkodó 1717-ben az oktatási kötelezettségről szóló rendelete jelentette. Az általános iskolakötelezettség 1763-tól a *II. Frigyes* által kiadott általános porosz népiskolai rendelettől (General-Landschul-Reglement) számítódik, amelyben egyebek között a 6–13 éves korig tartó általános iskolakötelezettséget is megfogalmazza. A rendelet elsősorban az alsóbb néprétegekből származó gyermekek számára biztosította azt a lehetőséget, hogy alapvető iskolai képzésben részesüljenek, sőt látogatniuk kellett a „köznép" iskoláit, a népiskolákat. Az általános népiskolai rendelet az alsóbb néprétegek gyermekei számára létrehozott alapképzés legalizációjának és a népiskola törvényi megalapozásának tekinthető, melynek nyomán a már meglévő gimnáziumok, valamint a polgári, közép- és reáliskolák mellett új iskolatípusként jelent meg a népiskola.

A középfokú iskolák megreformálása már a 18. század utolsó harmadában elkezdődött, aminek következtében a német középiskola jelentős fejlődésnek indult. Poroszország királya már 1787-ben létrehozta az un. Oberschulkollegium (Felsőbbiskolai Kollégium) nevű intézményt, amely központosítja a tanügyigazgatást. 1788-ban a gimnázium záróvizsgájaként kötelezővé teszik az érettségit és ugyanakkor a középiskolai tanárok egységes egyetemi képzésére létrejött az első ún. „Philologische Seminar" (Filológiai Szeminárium), ami később az új berlini egyetemen a filológiai szakok létrehozásához és ezen keresztül az egyetemek szervezeti megújításához vezetett. Megszüntették az egyetemi tanulmányokat bevezető „ars-fakultást", amelynek a feladata a különböző tudással rendelkező kezdő egyetemisták „felzárkóztatása" volt, mivel az egyetemi tanulmányokra való egyéni felkészültséget az érettségi volt hivatott garantálni. Ezzel megváltoznak a

gimnáziumi oktatás tartalmai és követelményei; annak kellett a tanulókat bevezetnie a tudományos munkába. A képzés fő területeként a nyelvek és a matematika oktatása kerül előtérbe, amihez a különböző tartalmak történeti feldolgozása társult. A gimnázium színvonalának emelése sokhelyütt ezen középfokú intézmények egy részének megszűnéséhez illetve reál- vagy felső reáliskolákká történő átalakulásához vezetett. *(33)*

Az iskolarendszer történeti-társadalmi fejlődésének következő fontos állomását a gimnáziumok reformja jelentette a század fordulóján és ezzel összefüggésben 1810-ben a berlini egyetem *Wilhelm von Humboldt* által történő létrehozása, akinek nevéhez az ugyancsak ekkor megalkotott középiskolai reform is kapcsolódik. A neohumanizmus mozgalmának csúcspontja ez az időszak, mely irányzat fellépett az öncélú latin grammatikai stúdiumok ellen, és azok helyébe a klasszikus görög-latin irodalom alkotásainak átélt elsajátítását, bensővé tételét szorgalmazta a középiskolában is. A középiskolai reform helyet adott továbbá annak az igénynek is, hogy a gimnáziumi tantervben kapjon helyet a matematika, a földrajz, a történelem és a fizika. Innen ered a középiskolai képzésre vonatkozó korabeli kifejezés: „utraquizmus", vagyis kétoldalúság. Ez egyfelől a hagyományos nyelvi képzést jelentette (kiegészítve a történelmi stúdiumokkal), másfelől viszont jelentős szerepet biztosított a matematikának és a fizikának. E fölfogás szerint az emberi lelket nem csupán a klasszikus tanulmányok („studia humanitatis") képesek gazdagítani, fejleszteni, hanem a matematika és a természettudományok is. *(34)*

A gimnáziumi reform hátterében a felvilágosodás és neohumanizmus gondolatain túl a felvilágosult abszolutizmus elveit valló államnak a katolikus és protestáns egyházzal szemben érvényesített közoktatás-politikai törekvései álltak. A középiskolai reform változásai ugyanis a tanulmányok lezárása, a tartalmak újrarendezése mellett érintik az iskolafelügyeletet is; a hagyományos egyházi felügyelet helyébe az állami lépett. Ezt a változást már az 1794-ben megjelenő, Porosz általános magánjogi törvénykönyv változása is érzékelteti, amikor minden iskola állami intézménnyé nyilváníttatott. Ennek folytán az iskolaügy fokozatosan állami kézbe kerül, az állam lesz az egyetlen iskolafenntartó.

A német középiskolai és egyetemi reformok az átfogó, *Stein-Hardenberg*-féle porosz államreform szerves részét képezik, amely az később egész Németországra kiterjedő modernizáció első jelentős lépéseként jelentős hatással volt a 19. század végére kialakuló fejlett német ipari, városi és polgári társadalom létrejöttére. A nagyhatású modernizációs kísérlet hátterében a német neohumanizmus képviselői (Humboldt, *Schelling*, *Fichte*, *Schleiermacher*) álltak. Humboldt, a korai német klasszikus politikai és pedagógiai liberalizmus kiemelkedő képviselője tanügyi reformjának hátterében álló neohumanista műveltségeszmény (Bildung) alapelveit Goethe és Schiller, valamint saját klasszika-filológiai és nyelvfilozófiai munkássága, valamint a német idealizmus kiemelkedő filozófusainak hatása nyomán fogalmazza meg. A reformok hátterében a Napóleontól elszenvedett súlyos katonai vereség, valamint a porosz király által vallott elv állott, amelynek értelmében az államnak szellemi téren kell pótolnia mindazt, amit a csatatéren elveszített. *(35)*

A német, illetve európai iskolarendszer történeti-társadalmi fejlődésének fontos állomása a Humboldt nevéhez fűződő, 1810-ben megvalósuló széleskörű reform a középiskolák mellett az egyetemek megújítására is kiterjedt. Humboldt egyetemi reformjának első lépése a berlini egyetem létrehozása. A berlini egyetem alapítóinak többsége osztotta Fichte felfogását, amely szerint a német nemzeti egység megteremtésének legfőbb eszköze az oktatási-nevelési rendszer gyökeres reformja. A német egyetemi reform alapvető jellegzetessége, hogy annak kialakítói a neohumanizmus szellemében nem csupán a korábbi feudális (rendi, felekezeti) egyetem, hanem annak (pragmatikus, utilitarisztikus) napóleoni modelljével is szembehelyezkedtek. *(36)*

A 19. századi német polgárság a gimnáziumokban látta annak lehetőségét, hogy magas szintű műveltségre tegyen szert, és ezzel is elősegítse társadalmi felemelkedését. A korabeli polgári iskolák, illetve azok a középiskolák, amelyeket nem hivatalosan olykor már reál-

iskoláknak neveztek, az általános képzésen kívül felkészítettek egyebek között kézműves, ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági, erdészeti, igazgatási foglalkozásokra is. Ezek az iskolák megnyitották kapuikat a leányok előtt is, és ezzel megelőzik a századfordulón jelentkező női emancipációs mozgalmat. Ennek a sokrétű igénynek engedve került 1859-ben kiadásra „Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen" (A reál- és felsőbb polgári iskolák vizsgarendje), amely három iskolatípust különböztetett meg:

a) kilencosztályos reáliskola kötelező latin tanítással, melyet 1882-től reálgimnáziumnak neveznek;

b) hétosztályos reáliskola fakultatív latin tanítással;

c) hatosztályos felső polgári iskola latin oktatás nélkül. 1882-ben a hétosztályos reáliskola átadja helyét a kilencosztályos reáliskolának (latin oktatás nélkül), a felső reáliskolának. *(37)*

A középiskolai tanári professzionalizáció – elsősorban német területen érvényesülő – alapvető közép-európai modelljét a porosz-német fejlődés testesíti meg. Ettől az osztrák minta annyiban tér el, hogy ott egészen az 1848-as forradalomig egyházi kézben marad a középfokú oktatás, így a gimnáziumi tanárok szakmai professziója csak ezt követően kezdődik majd. A porosz gimnáziumi tanári szakma kibontakozása 1810-ben a felsőbb iskolák tanárainak szakmai vizsgájának bevezetésével indul el. Ezzel az intézkedéssel egy nagy hagyományokkal rendelkező, alapvetően teológiai megalapozottságú közép-európai értelmiségi foglalkozás kerül olyan új alapokra, amelyek biztosítják majd az azt megalapozó egyetemi tanulmányok, továbbá az azt követő szakmai pálya összhangját. Ennek következtében a tanári munka többé már nem a későbbi lelkészi állás elnyerése előtti rövidebb-hosszabb ideig tartó átmeneti feladat, a tudós „tanférfiú" többé már nem hátrányos helyzetű teológus és nem jövőbeli lelkipásztor. Az önálló „iskolai tudományok" kialakítását, az új professzióhoz szükséges szaktudás állami legitimációját és meghatározását már Humboldt is szorgalmazza. A hosszabb fejlődési szakasz lezárását jelentő 1810-es rendelet két szempontból is jelentős: egyrészt megköveteli egy sajátos tanári szaktudás megszerzését, másrészt biztosítja az új professzió önállósodásának feltételeit. *(38)*

Az 1810-ben megjelenő, a német tanárképzést szabályzó rendelkezés elsődleges célja nem szaktanárok, hanem univerzális gimnáziumi szakemberek képzése volt. Ez a képzés nem speciális szakismeretekre, hanem az embert általános szinten fejlesztő műveltségtartalmak elsajátítására alapozódott. A képzésben résztvevők szakmai differenciálása nem a tantárgyak szerint, hanem a teljesítmény egésze alapján történt. A legjobb vizsgaeredményt elérő tanárjelöltek nyerhették el a főgimnáziumi tanári címet és ezáltal a jogosultságot, hogy a középiskola felsőbb osztályaiban tanítsanak.

Ez a középiskolai tanári szaktudás a bölcsészkar által oktatott szaktudományokra alapozódott. Így egyre inkább ez a kar garantálja a képzés tudományos színvonalát. Ezeket a tudományokat a szakmai felkészítés gyakorlatában betöltött fontosságuk legitimálja. Az új, közvetlenül a gimnáziumi tanári munkához szükséges – már nem csupán az ezt követő teológiai tanulmányok során később megszerezhető – végzettséget nyújtó képzés biztosítja az újjászervezett bölcsészkar számára a megfelelő hallgatói létszámot. Az új igények egyben elősegítik a tanárképzéshez szükséges alapozó tudományok fejlődését, azok önálló, modern egyetemi diszciplínává válását.

A tanári képesítő vizsga a már korábban bevezetett lelkészi vizsga felépítését követte. Előírja a nyelvi, történelmi, matematikai írásbeli munkák készítését, azokból szóbeli vizsga, valamint a jelölt gyakorlati felkészültségét bizonyító próbatanítás letételét. A sikeres vizsga eredményétől függően három fajta – főgimnáziumi, részleges főgimnáziumi és algimnáziumi – tanári végzettség megszerzésére tette lehetővé. A tanári vizsga bevezetése után a bölcsész karokon kezdetben történelmi, germanisztikai, modern latin nyelvi, anglisztikai, matematikai és természettudományi szemináriumokat vezettek be, majd később megalapítják a pedagógiai és pszichológiai szemináriumokat is. *(39)*

A század elején lezajló széleskörű német művelődés, illetve oktatásügyi reform egyben a neohumanizmus műveltségfelfogásának a filantropizmus egyetemes embernevelési elvei feletti győzelmét is jelenti, melynek nyomán a középiskolai műveltségi kánon középpontjába a klasszikus görög-latin irodalom, az anyanyelv és a matematika kerül, és abban a különböző „tudományok" – a történelem, földrajz, természetrajz – kiegészítő szerepet kaptak csupán. Az így körülhatárolt szakmai tudástartalom olyan pedagógiai minőség is egyben, amelynek elsajátítását minden leendő képzett „tanférfitól" elvárták. Ez a tudás már világi, általános személyiségformáló tartalmakból áll. Azonban még nem valamilyen konkrét gyakorlatias tudást jelent, hanem a társadalom egyik fontos alapértéke, az emberi humánum jegyében kialakítandó műveltség megalapozására szolgál. A korszak mértékadó gondolkodói úgy vélték, hogy csak a neohumanizmus műveltségideáljának szellemében képzett szakembertől várható el, hogy új irányba fordítsa az állam és társadalom fejlődését.

A mind jobban kiteljesedő modernizációs folyamat eredményeként az európai iskolaügy fejlődésének új szakasza vette kezdetét. Ennek hatására a század végére Európaszerte létrejöttek a nyilvános, kötelező, új szakmai szinten kialakított és általános szinten megfogalmazott feladatokat ellátó, állami jóváhagyások és elvárások szerint működő nemzeti közoktatási rendszerek. A népoktatás állami jóváhagyása, támogatása, finanszírozása – amely a 20. századra a nemzetállami fejlődés világszerte intézményesülő közművelődési modelljének egyik fontos elemévé válik majd – először Közép-Európában jött létre.

A kialakuló modern európai közoktatási rendszerek közös vonásai az alábbiakban összegezhetők: a nagyjából a század végére kialakuló nemzeti közoktatási rendszerek alap, illetve középszintje elkülönül egymástól, ezek különböző egyre differenciáltabb intézménytípusai továbbra is egymástól elkülönülve fejlődnek tovább. Az így kialakuló duális rendszer különböző iskolatípusai eltérő nevelési-oktatási célokat fogalmaznak meg, és azok megvalósításához sajátos tanítási-tanulási formákat, módszertani megoldásokat alkalmaznak. Különbözik egymástól a két rendszer intézményirányítási és felügyeleti rendszere is, továbbá eltérő a hagyományos iskolafenntartók – az egyházak – azokban való részesedésének aránya. Az egyes intézménytípusokban az oktatómunkát egymástól elkülönülő szervezeti keretek között képzett szakemberek (tanítók és tanárok) végzik. Ebből adódóan a kettős rendszerhez tartozó egymástól eltérő iskolatípusok különböznek egymástól az általuk biztosított továbbtanulási lehetőségekben és így tanulóik társadalmi összetételében is. A mindenki számára kötelező tömegiskola – általában hat éves tanidejű – elsősorban az alapvető „kultúra – technikák" (írás, olvasás, számolás) megtanítására és a nemzeti érzület fejlesztésére (vallás, történelem) koncentráló – népiskola befejezése nem biztosít széleskörű továbbtanulási lehetőségeket. A polgári rétegek felsőbb iskolái, amelyek egy-egy koroszály 5–10 százalékának biztosítják a továbbtanulási lehetőségeket, jelentős társadalmi tekintéllyel rendelkeznek és számos kiváltságot élveznek, örökítik tovább a „művelődés és tulajdon" egybekapcsolásából származó előjogokat. Legtöbb országban a középiskolai végzettség például egyben a rendes sorkatonai szolgálatnál jóval rövidebb időtartamú (általában egy évig tartó) ún. önkéntes szolgálatra jogosít. Az érettségi szabad belépést biztosít a felsőoktatásba és ezáltal a magasan képzett értelmiségi elitbe történő bejutáshoz. Az iskolán belül a nemek szerinti különbségek az európai közoktatási rendszerek további sajátos vonását jelentették. A nők számára legtöbb országban csak a századforduló táján nyíltak meg a középiskolák és a felsőoktatási intézmények kapui. *(40)*

A fenti folyamatok egyben a hatékony tömeges oktatás intézményi feltételeinek, módszertani eszköztárának gazdagodását is eredményezik. Ekkor szilárdulnak meg azok a didaktikai-metodikai és iskolaszervezési formák (évfolyamosztály, életköri szakaszok alapján kialakított egységes tanterv, tanári előadás, magyarázat, bemutatás, az (előírt) oktatási tartalmak tanárok irányításával történő elsajátítása, felelés, másolás, utánzás, a tan-

anyag kívülről történő megtanulása, az új tantárgyi tartalmak tanulók által történő gyakorlása, az ismeretek és a megkövetelt teljesítmény szintjének tanárok által történő felülvizsgálata, az ismeretek és készségek osztályozással történő értékelése és ennek alapján a tanulók meghatározott teljesítményhierarchiába történő betagolása) *(41)*, amelyek mind napjainkig jellemzik a modern oktatási rendszereket Európában és Amerikában.

A modern magyar közoktatási rendszer kialakulása és fejlődése a 19. század második felében

1848 után jelentős reformok kezdődtek a Habsburg monarchiában is. Az ekkor hatalomra kerülő politikusok jelentős lépéseket tettek a birodalom – európai nagyhatalmak versenyében eredményes – korszerű állammá fejlesztése érdekében. Az elkerülhetetlen gazdasági és igazgatási modernizációhoz jól képzett szakemberekre volt szükség. A levert forradalmak és szabadságharc után Ferenc József kultuszminisztere *Leo Thun* gróf az oktatási rendszer korszerűsítésével politikai célokat is megfogalmazott; az egységes összbirodalom korszerű iskolának lojális alattvalók, nem pedig nemzeti szellemű polgárok nevelésére kell törekednie. Ez a megbízhatatlannak tartott Magyarország esetében különösen erőteljesen jelentkezett, ezért az átszervezés során nagy súlyt helyeztek a nemzeti szellem, a magyar közélet hagyományos eszményeinek megszüntetésére.

A reform a népiskolák vezetését továbbra is az egyházak kezében hagyja, anyagi ellátásukban és irányításukban azonban már szerepet juttat a községeknek. A tanulók anyanyelvén folyó iskolai munka szakmai ellenőrzését állami szakfelügyelők látják el. A tekintélyelven nyugvó világrend megerősítésében a központi kormányzat fontos szerepet szánt az egyháznak. Ennek jegyében igyekeztek a lehető legszorosabbra fűzni a katolikus egyház és az állam viszonyát, és visszafordítani a II. József által elindított szétválási folyamatot. Az 1855-ben a pápával kötött konkordátum következtében megerősödött az egyház befolyása.

Az osztrák birodalomban a felvilágosult abszolutizmus kezdeti reformjai ellenére egészen 1848-ig nem alakultak ki – a század első felében Németországra jellemző – a középiskolai tanári munka világi szakértelmiségi professzióvá válásának feltételei. Az osztrák uralkodó körök inkább arra törekedtek, hogy a protestáns neohumanizmus eszméit távol tartsák a középiskoláktól. *Hermann Bonitz* (1814–1888), a bécsi egyetem új klasszika-filológia professzora csak 1849-ben alapítja meg a bécsi filológiai szemináriumot. Az 1849-ben bekövetkező gimnáziumi reform időszakáig létező hat osztályos osztrák gimnázium még nem alapozta meg az egyetemi keretek között megvalósuló szakképzés különböző formáit, arra csak a két éves, líceumokhoz vagy az egyetemekhez kapcsolódó kiegészítő bölcsész tanulmányok befejezése után nyílt lehetőség. Az erre felkészítő középiskola csak a Thun miniszter idején megvalósuló középiskolai reform dél-német – bajor, illetve würtembergi – minták nyomán létrehozott két tagozatos, nyolc osztályos, érettségivel záruló gimnázium megteremtésével jön majd létre.

Ezzel egy időben, 1849-ben ideiglenesen, majd 1856-ban törvényi szinten szabályozva kerül bevezetésre a tanári képesítő vizsga is. A törvény ennek előfeltételeként a sikeres érettségit és legalább három éves egyetemi tanulmányok letételét írja elő. A törvényben három tantárgycsoport kerül meghatározásra: a) klasszika filológia, b) történelem és földrajz, c) matematika-természettudomány. A vallástanári végzettség megszerzésére pályázó papoknak a fenti tantárgycsoportokból kiegészítő szakot kellett választaniuk. A tanári vizsga négy részből állt: házi dolgozat, írásbeli és szóbeli vizsga, próbatanítás. A vizsga eredménye alapján kiállított bizonyítványban szerepelt, mely tantárgyakra, melyik iskolaszinten és milyen nyelven szerezte meg a jelölt a képesítést. Ez a vizsgarend – az 1884-ben megszüntetett próbatanítást leszámítva – egyre inkább átvéve a porosz tanárképzés rendszerét – egészen 1894-ig érvényben maradt. *(42)*

Bonitz kezdeményezésére jelenik meg 1850-ben Bécsben az első középiskolai folyóirat a Zeitschrift für österreichische Gymnasien, majd 1861-ben megalapítják az első osztrák gimnáziumi tanáregyesületet is. Az egyesület tagjai az ország gimnáziumainak és reáliskoláinak tanárai közül kerültek ki és jelentős szerepet játszottak az osztrák művelődéspolitika további alakulására. *(43)*

Az 1849-ben életbe lépő rendelet, az Organistionsentwurf bevezetésével – a bécsi kormányzat – a humboldti reformok keretében kialakított porosz gimnáziumi koncepciót felhasználva szervezte át a magyar középiskolát is . *Herbart* pedagógiája a Habsburg birodalom országaiban 1848-ban elkezdődő osztrák oktatásügyi modernizációval összefüggésben terjedt el, a herbarti filozófia osztrák „apostola" *(44)*, *Franz Exner* (1802–1853) hatására. Az 1849 nyarán, közvetlenül a magyar szabadságharc leverését követően megalkotott, a birodalom oktatásügyi modernizációjára irányuló „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich" teremtett meg egy korszerű magyar általánosan képző középiskolát. A pedagógiai szakirodalomban Entwurf, illetve Organisationsentwurf néven ismertté váló dokumentum a gimnázium és reáliskola szervezeti felépítését, működési szabályait, tantervét és a tantervhez fűzött instrukciókat foglalja magába.

Miután az 1849. március 4-i oktrojált alkotmány értelmében Magyarország önálló államisága megszűnt, a bécsi kormány természetesnek tartotta annak külön törvényes intézkedés nélküli, egy miniszteri leirat formájában történő bevezetését. A bécsi kultuszminisztérium elképzeléseinek a hazai szakmai nyilvánosság elé kerülése után – elsősorban a középfokú oktatás átszervezésében érintett katolikus tanítórendek részéről – egyre erőteljesebb kritikák fogalmazódnak meg annak mind szervezeti, mind pedig tartalmi elemeivel kapcsolatban. A konzervatív álláspontot képviselő katolikus Religio 1850-ben meglehetősen éles támadást indít a dokumentum ellen, bírálva annak neohumanista orientációját. Felrója a tervezet készítőinek, hogy míg abban a klasszikus görög-latin kultúra elemeire „annyi gond fordíttatik, addig a keresztény istenesség és kegyelet sugallta művek, szokások és erkölcsök, események egészen elmellőztetnek, megvettetnek, annyira sem méltattatnak, hogy a történelmi és földleírási leczkék modorának előírásai közben az azokrai bővebb figyelem legalább olyképpen köttetnék szívére a tanítónak, mint a görög és római történelem, szokások – és irodalomra nézve történik." *(45)*

Jól érzékelhető tehát, hogy a hazai Herbart-kritika már az Organisationsentwurf bevezetésekor elkezdődik. Annak szerzői Franz Exner prágai egyetemi tanár és a Poroszországból a bécsi egyetemre hívott klasszika-filológus, Hermann Bonitz Herbart filozófiai és pedagógiai szemléletmódjának és a német neohumanizmus művelődés és iskolafelfogásának elkötelezett hívei. Exner, a talán legtekintélyesebb osztrák Herbart-tanítvány jelentős szerepet játszott abban, hogy a német filozófus tanai a század második felében az osztrák filozófia uralkodó irányzatává váljanak. Exnernek köszönhetően Herbart hatása már az 1849-ben kiadott tanügyi szabályzat tananyag elrendezési elveiben is érvényesül. Ez Herbart *Leibnitz*hez és Wolffhoz kapcsolódó – a hegeli idealizmussal szembehelyezkedő – filozófiájának arra az elemére alapozódik, amelyik a filozófiai gondolkodás tapasztalati alapokra helyezésére és a pszichológiai törvények matematikai modellálására törekedett. Ennek köszönhetően a herbarti filozófia az egzakt természettudományok számára is jól hasznosítható elméleti alapvetést jelentett, ami az Organisationsentwurf esetében az ún. reáliák, a matematika és a természettudományok felértékeléséhez vezetett. A nyolcosztályos gimnázium tantervében emellett számottevő mértékben csökkent a latin nyelv és a korábbi kétéves filozófiai tanfolyam uralkodó tantárgyának jelentősége, a filozófiába való bevezetés némi empirikus pszichológiai és formális logikai elemekkel kiegészítő marginális tantárggyá vált. *(46)*

A középiskolai szabályzat jóváhagyását követően Bonitz tevékenysége az új feladatok teljesítésére kellőképpen felkészült tanárok képzésére irányult. Ennek érdekében a bécsi

egyetemen megszervezi – a később történeti-filológiai szemináriummá bővülő – filológiai szemináriumot. Ezzel és a későbbi években kialakított matematikai és természettudományos szemináriummal a Habsburg birodalomban megteremtődtek az önálló gimnáziumi tanárképzés szaktárgyi keretei. *(47)*

A nyolcosztályos gimnázium és a hatosztályos reáliskola szervezeti kereteinek kialakítása nyomán jelentős változások következtek be a pesti tudományegyetem bölcsészkarának képzési rendjében is. A korábban elsősorban a többi karon folyó tudományos képzés megalapozására szolgáló ars fakultás az 1850–51. tanévtől kezdődően vált a többi három egyetemi karral egyenrangúvá, és ezzel egy időben tanulmányi ideje három évre emelkedett, amely tanulmányi idő a bölcsészdoktori cím elnyerésének egyik feltétele lett. Az új tanrend megszüntette a korábbi vizsgakötelezettséget és az 1851/52-es tanévtől kezdődően csak a doktori szigorlat elnyeréséhez szükséges szigorlatok (rigorosum) letételét írja elő. A szigorlat két vizsgából állt, az egyik (filozófia és történelem) a másik (fizika és mennyiségtan) témaköreit foglalta magába. A sikeres vizsga után került sor a doktorrá avatásra. A felavatott bölcsészdoktorok száma a kezdeti időben alacsony; 1854/55-től egészen az 1860-as évek közepéig évente 1–2 személy.

Az új filozófiai fakultás kettős feladata egyrészt a tudósképzés, másrészt pedig a tanárképzés lett. Miként azt a hallgatói létszámok alakulása is jelzi, új feladatát a kar csak minimális mértékben és lassan tudta megvalósítani. Ennek egyik oka a *Bach*-korszak németesítő politikája, melynek szellemében a magyarországi középiskolákban német, cseh és morva tanárokat alkalmaztak, így jelentős mértékben csökkentek a fiatal, magyar nemzetiségű tanárok elhelyezkedési esélyei. A másik ok, hogy a rendelet életbe lépését követően Magyarországon a pesti egyetem mellett nem hozzák létre a tanári képesítővizsga bizottságot. Így a magyar származású tanárjelöltek csak az örökös tartományok egyetemei (Bécs, Prága, Innsbruck, Lemberg) mellett működő bizottságoknál szerezhettek középiskolai tanári oklevelet, illetve számukra a bécsi egyetem tanárképző intézetének látogatását írták elő, bár 1853-tól lehetőség nyílott a magyar tannyelven oktatók számára a német mellett a magyar nyelvi vizsga letételére is. *(48)*

A modernizációs folyamatok kiteljesedése a kiegyezés után

A kiegyezést követő reformidőszakban a nemzeti liberalizmus jegyében működő új magyar oktatáspolitikának az 1848 után elkezdődő osztrák tanügyi reformokra alapozott további tanügyi fejlesztési stratégiájának kidolgozása során a társadalmi-gazdasági modernizáció felvetette számos további új kihívással kellett szembesülnie. A népoktatási törvény nyomán a széles néptömegek nemzeti műveltségét megalapozó, a népesség mind szélesebb rétegeire kiterjedő népoktatásban tevékenykedő tanítók és az új szellemiségű nemzeti értelmiségi-hivatalnoki kar kiképzését felvállaló gimnáziumok tanárai szakszerű munkájának iskolapedagógiai megfogalmazásához ebben az időben egyre kevésbé alkalmasak a pesti egyetemen, a királyi akadémiákon és a felekezeti tanítóképzőkben évtizedek óta használatos keresztény orientációjú neveléstanok. A liberális elveken alapuló tanügyigazgatás irányítására a katolikus és protestáns teológusok helyett korszerű ismeretekkel rendelkező, a liberális kormányzat ideológiájával azonosulni képes igazgatási szakemberekre volt szükség. A kormányzati hatalomra kerülő nemesi liberalizmus politikai elitjének művelődéspolitikai ideológiájának kialakítását, annak nevelésfilozófiai megalapozását sem bízhatták a felső- és középiskolai oktatásban tevékenykedő egyházi személyekre, illetve a hozzájuk kötődő, akkor még kisszámú, ultramontán konzervatív katolikus világi értelmiség képviselőre. Úgy tűnik, hogy ezekre a modern magyar közoktatási és felsőoktatási rendszer, az új elvekre épülő liberális művelődéspolitika és a modern nemzeti tudományrendszer kialakításának kezdetén megfogalmazódó, több irányból érkező új kihívásokra a válaszokhoz is új irányok felé orientálódva kerestek adekvát válaszokat.

A kiegyezés nyomán kibontakozó modern magyar közoktatási rendszer megteremtésére irányuló első jelentős lépéseket az *Eötvös József* vezette Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium tette meg. Népoktatási reformtervében Eötvös számolt a megváltozott történelmi-társadalmi helyzettel, s míg 1848-ban a „közös" (tehát felekezetközi) iskolákat tekintette alapnak, addig 1868-ban már a meglévő felekezeti iskolákat érintetlenül hagyva építette fel a népiskolák rendszerét, és csak ott rendelte el a községi iskolák létesítését, ahol nem működtek egyházi népiskolák. Eötvös az állam befolyását közvetett eszközökkel, mindenekelőtt az ellenőrző szerep, a felügyelet jog fokozásával kívánta elérni. Az állam ösztönző szerepe az állami tanítóképzők felállításában is megnyilvánult, valamint abban, hogy jelentős anyagi támogatással szorgalmazták a színvonalas népiskolai tankönyvek írását. Az Eötvös-törvény megteremtette a népoktatási alapintézmények egységes rendszerét, amelyek az elemi és felsőbb népiskolák, polgári iskolák, és a népiskolai tanítóképezdék tartoztak. Megszabta az oktatási intézményekben tanítandó tantárgyakat, az intézményrendszer működésének tárgyi és személyi feltételeit, rendelkezett a tanítók képesítésének követelményeiről.

Az 1868. évi 38. törvény intézkedik a városi kispolgárság (tisztviselők, kereskedők, iparosok) igényeinek kielégítését szolgáló polgári iskola létrehozásáról is. Ebbe a négy éves – később széles körben népszerűvé váló – intézménytípusba az elemi iskola első négy osztályának elvégzése után biztosította a továbbtanulás lehetőségét. Az iskolatípus sikerét jól érzékelteti, hogy a századfordulón a polgári iskolát végzett mintegy 4000 fiútanuló 60%-a, a közel félezer polgárit végzett lánytanuló 40%-a folytatta tovább itt a tanulmányait (elsősorban tanítóképző, tanítónőképző intézetben). A tanulmányaikat befejező fiúk előtt, az állami hivatalnoki karrier alsóbb szintjei – írnoki, díjnoki, vasúti tisztviselői, jegyzői állások – nyíltak meg, a lányok többsége pedig tanulmányai befejeztével otthon maradva készült a „művelt háziasszony," a feleség- és anyaszerepre. A polgári iskolai tanítók képzése 1873-ban kezdődött a *Gyertyánffy István* vezette budai tanítóképző intézet, a Paedagogium keretében. A polgári iskolai tanítónők képzését pedig a pesti tanítónőképző intézet (a későbbi Erzsébet nőiskola) végezte. *(49)*

A századfordulóra kiteljesedő magyar középiskola, amelyet a magyar polgárság iskolájának szántak a kiegyezés időszakának magyar liberális politikusai, az úri középosztály iskolájává vált. Elsősorban az uralkodó elit érdekeit kívánta kiszolgálni, elsősorban az államhivatalokra alkalmas megbízható értelmiségi középosztály nevelését állítva a képzés középpontjába.

A kiegyezés a középiskolák vonatkozásában a Thun-féle reformokhoz képest nem hozott jelentős szervezeti változást. A *Trefort Ágoston* minisztersége alatt 1883-ban elfogadott középiskolai törvény megőrizte a két korábbi középiskola-típust, a felsőfokú tanulmányokra előkészítő klasszikus gimnáziumot és a – már 1875-ben nyolcosztályossá fejlesztett – reáliskolát. A gimnázium a humanisztikus, mindenekelőtt görög-latin tanulmányokat, a reáliskola pedig a modern nyelveket, a mennyiségtan és a természettan fokozottabb tanítását helyezte előtérbe. A gimnáziumi érettségi a felsőoktatás minden intézményében biztosította a továbbtanulás lehetőségét. A reáliskola ezzel szemben szűkebb továbbtanulási lehetőségeket biztosított, elvégzése után csak a műegyetemre, a tudományegyetemek matematikai-természettudományi karára, a bányászati, erdészeti és gazdasági akadémiákra lehetett beiratkozni. A törvény intézkedik a középiskolák felügyeletéről is, az ország területét 12 tankerületre osztja, élükre tankerületi főigazgatót kinevezését írja elő, akinek felügyeleti joga a felekezeti középiskolákra is kiterjedt. A középiskolai törvény intézkedett a tanári képesítés feltételeiről is, előírva az állami tanárvizsgáló bizottság előtt letett képesítő vizsgát. *(50)*

A kiegyezés után az egyházak továbbra is megőrizték korábbi művelődési, oktatási és nevelési kiváltságaik egy részét. A dualizmus kori egyházpolitika legfőbb szerve a Val-

lás- és Közoktatási Minisztérium, melynek élén a kialakult szokásjog szellemében katolikus közéleti személyiség állhatott (Eötvös József, Trefort Ágoston, *Apponyi Albert*). Az egyházak ügyeivel a VKM külön ügyosztályai foglalkoztak. Az egyes felekezetek korabeli helyzetét jól jellemzi, hogy az elemi iskolák több mint fele, a tanítóképzés közel 90 %-a valamely egyház által fenntartott intézményben folyt: a viszonylag alacsony számú szakiskolák és polgári iskolák mellett az egyházak jelentős pozíciókkal rendelkeztek a gimnáziumi oktatás terén. A középszintű oktatás-nevelés jelentős része a patinás szerzetesi iskolákban és protestáns kollégiumokban történt, törvények rendelkeztek az oktatás-nevelés valláserkölcsi megalapozásáról, amelynek megvalósítását a különböző iskolatípusokban kötelező hit- és erkölcstan tantárgy biztosította. *(51)*

A magyar középiskolák tananyagának alakulását döntő mértékben befolyásolja a *Kármán Mór* vezetésével 1875-ben kidolgozott új gimnáziumi tanterv, amely a kiegyezés után hatalomra kerülő nemesi liberalizmus tantervi ideológiájának új elemeit tartalmazza. Középpontjában az egységes nemzeti műveltség koncepciója áll, amelynek gerincét az irodalmi múlt, a hazai történelem, a szülőföld természeti viszonyaival kapcsolatos tartalmak alkotják. A liberalizmus ideológiájának megfelelően Kármán az egységes nemzeti műveltséget a felekezeti megosztottság fölé kívánta helyezni, és hangsúlyozta a nemzeti műveltség és az emberi kultúra szerves egységét, elválaszthatatlan kapcsolatát. A koncepció a szekularizáció jegyében a vallástan helyett a világi etikát, illetve az erkölcsi nevelést kívánta volna az alapvető tantervi alapelv rangjára emelni. *(52)*

Az új tanterv folytán a műveltségtartalmaiban megújuló gimnázium fontos szerepet játszott a magyar középosztály nemzeti jellegének kialakításában és erősítésében. A korabeli gimnáziumok nemzetismereti tárgyai egyszersmind a magyarosítás fontos eszközei is voltak. *(53)* Ennek alapjait a középiskola alsó négy osztálya biztosította. Az ott tanított rendszerezett ismeretrendszer iskolai körülmények között, főbb elemeiben reprodukálta az általános műveltség egész struktúráját. Ez a műveltség azt a klasszifikáló gondolkodásmódot, a biztos alapokon nyugvó fegyelmezett gondolkodást alapozza meg, amelynek birtokában a növendék képessé válik arra, hogy biztosan mozogjon a korabeli polgári rend világában. Ez a gondolkodás alapot adott a rendezett viszonyok közötti eligazodásra, biztos készséget nyújtott a rendezetlen viszonyok közötti rendteremtésre, de nem orientált önálló problémamegoldásra. A klasszikus gimnázium memoriter-tömege, a „magolás művészete" a fegyelemre szoktatás legfőbb szocializáló eszköze, amely egy sajátos munkafegyelem elsajátítását tette lehetővé a diákok számára. A gimnáziumok által kialakított esztétikai értékrend a humanista és klasszikus hagyományokra épült. Ennek révén a magyar polgári értékrend fontos elemévé vált az antik, reneszánsz és klasszicista harmóniakultusz, a rend, az eszményi szépség, az örök alapokon nyugvó tekintély, rend és harmónia eszménye, a természeti és emberi világ harmonikus egységének elérésére törekvés igénye. Megteremtette továbbá a harmonikus, konfliktusmentes társadalom- és világkép, az annak megfelelő erkölcstudat, a disszonanciától irtózó művészi ízlés alapjait is.

A gimnáziumok a korabeli elitképzés intézményeiként fontos mintaadó szerepet játszottak. Itt szerezhették meg a középosztály tagjai a társadalmi helyzetüket biztosító, az általános műveltség kellő szintjének megszerzését tanúsító érettségit, itt gyakorolhatták a polgári „úriemberi" viselkedés magatartásmintáit is. A gimnáziumi érettségi kiváltságok forrása, előfeltétele a választójognak és az egyéves önkéntes katonai szolgálatnak. Nem önálló, szabadon gondolkodó polgár, műszaki, illetve szakértelmiségi képzését állította a középpontba, hanem az államhivatalnok ideálját tekinti továbbra is példaképének. A századfordulóra kiteljesedő magyar középiskola, amelyet a magyar polgárság iskolájának szántak a kiegyezés időszakának magyar liberális politikusai, az úri középosztály iskolájává vált. Elsősorban az uralkodó elit érdekeit kívánta kiszolgálni, elsősorban az államhivatalokra alkalmas megbízható értelmiségi középosztály nevelését állítva a képzés középpontjába.

Ennek hatékonyságát jelentős mértékben elősegítette az 1895-ben alapított Eötvös Kollégium, a bölcsészhallgatók állami internátusa, melynek tagjait a legjobb eredményt elért középiskolások közül pályázat útján választották ki. Az induláshoz a miniszter 30 fő részére állami ösztöndíjat biztosított. A párizsi École Normal Supérieur mintájára kialakított kollégium a tanári pályára készülő kiemelkedő hallgatók elméleti és gyakorlati jellegű felkészülését kívánta elősegíteni. Gondoskodott a kollégisták ellátásáról, ellenőrizte felkészültségüket, kiegészítő előadásokat tartott szaktárgyaikból, különösen irodalomból és modern nyelvekből fejlesztette műveltségüket. Az intézmény kezdetben 30, majd száznál is több, a tanári pályára készülő tehetséges, nagyrészt vagyontalan jelöltet segített egyetemi tanulmányai folytatásában, elősegítve, hogy tanulmányaik befejeztével a középiskolai oktatás színvonalának emelésére, és a tudományos munka végzésére egyaránt alkalmasakká váljanak. Tagjai közül a későbbi évtizedek során számos, a magyar tudományos élet élvonalába tartozó szakember kerül ki majd. *(54)*

Jegyzet

(1) V.ö.: Tenorth, H.-E. (2001): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: Horn, K.-P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest. 30.
(2) V.ö.: H. Balázs É. (1987): *Bécs és Pest-Buda a régi századvégen.* Budapest. 27–30.
(3) Kosáry D. (1990): *Újjáépítés és polgárosodás.* Budapest. 136–138.
(4) V.ö.: Németh A. (2005): *A magyar pedagógiai tudománytörténete.* Budapest. 32–33.
(5) V.ö.: Harney, K. – Krüger, H. (1997, hrsg.): *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen, 33–34.
(6) Ezt a folyamatot részletesen elemzi Halász G. (2001): *Az oktatási rendszer.* Budapest. 55–56.
(7) V.ö.: Führ, Ch.: Gelehrte Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: Conze, W. – Kocka J. (1985, Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert Teil 1*. Stuttgart. 421–422.
(8) Idézi: Engelbrecht, H. (1984): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. *Band 3.* Wien. 486.
(9) Idézi Mészáros I. (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 997–1777 között.* Budapest. 650.
(10) Lásd részletesebben Mészáros, i.m., 658. és Kosáry D. (1980): *Művelődés a XVIII. századi Ma-gyarországon.* Budapest. 455–456.
(11) Munkásságát ld. részletesen Lajos M. (1917): *Felbiger pedagógiája.* Budapest.
(12) V.ö.: Kosáry, i.m. 1980, 455–456., továbbá a normamódszert lásd részletesen Mészáros István (1984): *Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777–1830 között.* Budapest. 75–78.
(13) V.ö.: Mészáros, 1981, 656–658.
(14) Az iskolareform csak az Erdély nélküli Magyarországra terjedt ki, és- formálisan Horvátország – Dalmáciával együtt – is szerepelt a reformban; de a rendelkezések-utasítások ott csupán áttételesen érvényesültek.
(15) Kosáry, 1990, 140.
(16) Kosáry, 1983, 495–505.
(17) Erlinghagen, K.. Pädagogik und Theologie. In: Speck, J. (1976, Hrsg.): *Problemgeschichte der neueren Pädagogik.. Band II.:Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen.* Stuttgart. 163–164.
(18) Katus L. (1979, szerk.): Magyarország története 1848–1890. I. Akadémiai, Budapest. 72.
(19) Mészáros I. (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája. 996–1948*. Budapest. 60.
(20) Gyáni G. – Kövér Gy. (1998): *Magyarország társadalomtörténete.* Budapest, 173.
(21) Acsay A. (1901): *Lubrich Ágost emlékezete.* Budapest. 29–30.
(22) Ezzel kapcsolatos folyamatok részletes elemzését lásd például Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés.* Budapest.
(23) V.ö.: Halász, 2001, 52.
(24) Ennek főbb modelljeit és fejlődési dinamikáját lásd részletesen Halász, 2001, 57–58.
(25) Pukánszky B. – Németh A. (1994): *Neveléstörténet*. Budapest. 269.
(26) Mátrai Zs. (2001): *Érettségi és felvételi külföldön.* Budapest. 11.
(27) Lutz, R. (2000): *Recht und Ordnung*. Frankfurt aM. 172
(28) Tóth T. (szerk. 2001): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Budapest. 100–102.
(29) Németh A. (1997): További modellértékű európai közoktatási rendszerek. In: Kron, F. W.: *Pedagógia.* Budapest. 376–377.
(30) Lásd erről részletesen Karady V. (1985): Teachers and Academics in the Nineteenth Century France. In: Conce, Werner – Koczka, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Stuttgart 462–494. továbbá Karady, V. (1979): Forces of Innovation and Inertia in the Late 19th Century French University System. *Westminster Studies in Education*, 2, 75–97.

(31) V.ö. Tóth, 2001, 100–102.
(32) Ramirez – Boli, 1988, 17.
(33) Kron, F. W. (1997): *Pedagógia.* Budapest. 373–374.
(34) Pukánszky – Németh, 1994, 272.
(35) Tóth, 2001, 104–105.
(36) Uo. 104–105.
(37) Kron, i.m. 365.
(38) A pedagusi munka kompetencia-tartalmainak alakulásával kapcsolatos részletes elemzéseket lásd Németh – Skiera, 1999.
(39) Führ, Ch. (1985): Gelehrte Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. In: Conze, W. – Koczka, J. (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19, Jahrhundert*. Stuttgart, 426. valamint Jensmann, K-E.: Zur Professionialisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Apel, H. J. – Horn, K.-P.: – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (1999, Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß.* Bad Heilbrunn. 61–62.
(40) V.ö.: Tenorth, H.-E. (1992): *Geschichte der Pädagogik*. München , 135–154., továbbá uő.: Schulische Einrichtungen. In: Lenzen, D. (1995, Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Reinbek bei Hamburg. 432–433.
(41) Vö.: Németh – Skiera, i.m. 12.
(42) Führ, 1985, 433.
(43) Uo. 447.
(44) Brezinka, W. (2000): *Pädagogik in Österreich.* Band 1. Wien. 61.
(45) Religio, 1850. február 3.
(46) Zibolen, E. (1990)*: Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyarországi gimnázium.* Budapest. 12.
(47) Uo. 10.
(48) Szentpétery I. (1935): *A bölcsészettudományi kar története.* Budapest. 408.
(49) Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Budapest, 359.
(50) Uo. 360.
(51) Gergely J. – Kardos I. – Rottler F. (1997): *Az egyházak Magyarországon.* Budapest, 144–146.
(52) V.ö: Felkai L. (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Budapest. 224–226. Ballér E. (1997): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX.* században. Budapest. 41-43.
(53) A magyar nemzetállam és nacionalizmus iskolai vonatkozásainak részletes elemzését lásd Putkamer, J. (2003): *Schulalltag und nationale Integration in Ungarn.* München.
(54) V.ö.: Felkai L. (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. Budapest. 132. és Szentpétery, 1936, 604.