

Dévényi Anna

A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS TÁRSADALOMPOLITIKAI VETÜLETEI A HORTHY-KORSZAKBAN*

A Horthy-korszak államigazgatási–kormányzati működését tekintve az ágazati nívódíjat ma kétség kívül a kultusztárcának ítélnék meg. Az elsősorban Klebelsberg (és csak másodsorban Hóman) nevével fémjelzett oktatáspolitikai történeti megítélése ma – nemcsak az emlékezetpolitika, de a tudományos elemzések jóvoltából is – egyértelműen pozitív. Az egykor a kommunista hatalmi rendszer legitimációs céljait szolgáló, a „zsákutcás”, továbbhaladást gátló iskola-rendszert kárhóztató narratíva lassan kikopik a köztudatból.¹ Ez az értékelés az iskola számos funkciója közül a társadalmi mobilitásra gyakorolt hatást emelte ki, és kétségtelen, hogy létezik olyan releváns nézőpont, amely ezt a konklúziót társadalomtudományi szempontból is megalapozottá teszi.

A Horthy-kor társadalmát a mobilitás szempontjából vizsgálva ugyanis két eltérő perspektívát vehetünk kiindulópontnak. Andorka Rudolf széles körű empirikus kutatások talaján álló megállapítása szerint „1945 előtt egy értelmiségi családból származó férfinak körülbelül negyvenszer akkora esélye volt értelmiségi pozíció elérésére, mint egy szakmunkás fiának, és körülbelül százszor akkora, mint egy mezőgazdasági munkát végző család fiának”.² Ez a mobilitási esélyeket „alulról” szemlélő nézőpont. „Felülről” azonban más képet mutat a pálya. Szintén Andorka mutatta ki, hogy a vezető beosztásúak és értelmiségiek körében „a férfiak között 1939-ben 13,2%-ot tettek ki a paraszti származásúak, 8%-ot a munkás származásúak és 25%-ot azok, akik nem fizikai munkát űző, de nem is diplomás vagy vezető beosztású apától származtak. Egyharmadot tett ki azon értelmiségiek és vezetők száma, akik maguk is ilyen helyzetű apától származtak,

* A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

¹ A Horthy-korszakban is megfogalmazódtak súlyos bírálatok a társadalmi egyenlőtlenségeket fenntartó oktatási rendszerrel szemben: „Politikai mozzanat ebben is van, az elmúlt törvényben is volt, a merev kasztok kiépítésének és megrögzítésének szándéka [...]” – Kéthly Anna felszólalása az 1934. évi középiskolai törvény parlamenti vitáján. In: Az 1934. évi középiskolai reform – a törvényjavaslat előkészítése és vitája. Szerk. Antall József. Bp. 1986. 103. A marxista történetírás tipikus fogalmazásmódjára példa: „A Horthy-korszak iskolarendszerének jellemző vonása volt, hogy az elemi iskola IV. osztályának elvégzése után a tanulók szülei társadalmi, gazdasági helyzetének megfelelően elkülönültek egymástól. [...] A régi Magyarország iskolarendszerének ez a zsákutca jellege híven tükrözte a társadalom osztálystruktúráját.” – *Jóború Magda*: A magyar köznevelés jelenlegi szervezete és problémái. (Tanulmányok a neveléstudomány köréből.) Bp. 1958. 474. A „zsákutcás” iskolarendszer kérdésére meg a legfrissebb történelemtankönyveink is reflektálnak. Lásd *Szárny Miklós*: Történelem 11. OFI, Bp. 2015. 226.

² *Andorka Rudolf*: Bevezetés a szociológiába. Bp. 2000. 252–253.

vagyis ebben a csoportban is igen jelentős volt a kívülről belépők aránya, jóval nagyobb, mint a csoport önreprodukciója”.³

Milyen összefüggésben áll az „alulról” és a „felülről” érzékelhető tapasztalat a kor társadalompolitikai és oktatáspolitikai döntéseivel? Mi volt a közoktatás funkciója a korszak hazai társadalompolitikájában? Hogyan vélekedtek minderről a kortárs szakemberek és döntéshozók? Az önálló államiság létrejöttével járó lehetőségek és megrázkódtatások, a forradalmak és Trianon által szétzilált társadalmi viszonyrendszer helyreállítása vagy modernizációja, a stabilitás vagy a megújulás lebegett a szemük előtt? Tanulmányom a korszakban a társadalmi mobilitás ugródeszkájaként számon tartott középfokú oktatásra összpontosítva vizsgálja e kérdéseket. A vizsgálat során a szociológia, az oktatásszociológia, a társadalomtörténet és a neveléstörténet szempontjait és kutatási eredményeit használok fel.

Az oktatás és a társadalompolitika összefüggéseinek, illetve az ezzel kapcsolatos Horthy-kori stratégiáknak és döntéseknek a vizsgálatához olyan modellt javaslok, mely segít elrugaszkodni a minősítés kényszerétől. A megértés érdekében nemcsak az ehhez nélkülözhetetlen politikai, gazdasági, társadalmi kontextust jelzem (valóban csak utalás-szerűen), hanem egy olyan társadalomtudományi elmélet fogalmi rendszerét is segítségül hívom, amely a kulturális javak társadalmi elosztásának törvényszerűségeit általános érvennyel képes megragadni. Pierre Bourdieu a társadalmi struktúrák és a kultúra viszonyát a hatalom és a privilégiumok elosztása (illetve az ezekért folyó harc) szempontjából vizsgálta, elsősorban az ezek reprodukciójában megfigyelhető folytonosságra keresett magyarázatot.⁴ Differenciált tőkeelmélete a gazdasági tőke mellett megkülönbözteti a kulturális, a társadalmi és a szimbolikus tőke „típusait”,⁵ melyek érthetővé és leírhatóvá teszik a társadalmi csoportok és egyének hatalomhoz való hozzáférését, illetve erre irányuló stratégiáit, így az oktatáshoz való viszonyukat is.⁶ Az iskolában megszerezhető tudás eszerint olyan – viselkedésmintákat, ízlést, kompetenciákat és ismereteket is magába foglaló – kulturális tőkét gyarapít, mely a munkaerőpiacon gazdasági tőkévé transzformálható.

A kulturálisan közvetített hatalmi viszonyok megértéséhez, a cselekvések és struktúrák közötti kapcsolatok tematizálásához hasznos lehet számunkra Bourdieu habitus-fogalma is.⁷ A habitus a személyiségbe mélyen beágyazódó,

³ *Uő*: A Társadalmi mobilitás változásai Magyarországon. Bp. 1982. 284. – Idézi: *Bódy Zsombor*: Elitek a két világháború közötti Magyarországon. Századvég 85. (2017) 3. sz. 9.

⁴ *Hans-Ulrich Wehler*: Pierre Bourdieu. Az életmű magva. Korall 2001. 3–4. sz. 248., 253.

⁵ *Pierre Bourdieu*: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok. Szerk. Angelusz Róbert. Bp. 1999. 156–177.

⁶ *Pierre Bourdieu*: Rekonverziós stratégiák. In: *Uő*: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Bp. 1978. 350–378.

⁷ *Sven Reichardt*: Bourdieu történéseknek? Kulturszociológiai ajánlat a társadalomtörténet számára. Korall 2001. 3–4. sz. 235–240.

többször nem reflektált normarendszer, a cselekvést alakító diszpozíció, mely tudattalanul is meghatározza az észlelést, az értékelést, az érzelmeket. „A habitust azok a kondicionálások termelik ki, amelyek a létfeltételek egy meghatározott csoportjához tartoznak, azok a strukturáló struktúrák, amelyek úgy funkcionálnak, mint a létrejövő (későbbi) struktúrák meghatározói.”⁸ A viszonyulások leírásához Bourdieu a társadalmi osztály kategóriája mellett a társadalmi térben, illetve társadalmi mezőben létrejövő viszonyrendszereket vizsgálja, az azonos társadalmi mezőhöz tartozó aktorok e mező „játékszabályait” maguk hozzák létre, alakítják és tartják fenn.⁹ „Mindazon játékokban, például, amelyekben a kulturális tőke használata elfogadott, a kulturális tőke mennyisége meghatározza a profitszerzés esélyeit mindenki számára, s így hozzájárul a pozíciók kijelöléséhez a társadalmi térben.”¹⁰ Az alábbiakban a kulturális mezőben hatalmi pozíciókat betöltők által létrehozott struktúrákon, illetve cselekvéseiken keresztül igyekszem megragadni a korszak oktatáspolitikájának rendszerét és vélt vagy valós hatásait.

Az oktatáspolitikai célkitűzések, vagyis a remélt hatások jól megragadhatók Kornis Gyula írásain keresztül. Kornis Gyula a filozófia, a pedagógia és a pszichológia területeire kiterjedő elismert tudományos munkássága mellett jelentős politikai karriert futott be. Klebelsberg tanácsadójaként, majd államtitkárként az 1920-as évek oktatáspolitikájának, ezen belül középiskola-politikájának meghatározó alakítója, a keresztény–nemzeti gondolat egyik teoretikus megalapozója, összességében a bethleni politika elméleti alapjainak fontos forrása volt.¹¹ Az elvi alapvetés feltárása után a konkrét intézkedésekből, és a döntés-előkészítés háttérmunkálataiból kirajzolódó szándékokat vizsgálom meg, arra is keresve a választ, hogy az azonos elvi bázison létrejöttek-e eltérő praxisok?

A középosztály jelentősége

A vizsgálandó viszonyrendszer és az abban ható struktúrák megértéséhez – és leírásához – szükséges néhány kulcsfogalom korabeli jelentéstartamát tisztázni. A téma szempontjából kiemelt jelentőséggel bír a középosztály és az értelmiség kategóriája. Ezek nemcsak mobilitási „célcsoportok”, de a korban kifejezetten fenyegető „lecsúszás” miatt veszélyeztetett rétegek is voltak. E fogalmak

⁸ *Pierre Bourdieu: Le sens pratique.* Paris 1980. 88–89. – Idézi: *Pokol Béla: Modern francia szociológiai elméletek.* Bp. 1995. 80.

⁹ *Reichardt, S.: Bourdieu i. m.* 238.

¹⁰ *Pierre Bourdieu: A társadalmi tér és a csoportok keletkezése.* In: *Társadalmi rétegződés* olvasókönyv. Szerk. Angelusz Róbert – Éber Márk – Gecser Ottó. H. n. 2010. 166.

¹¹ *Ujváry Gábor: „Egy európai formátumú államférfi.”* Klebelsberg Kuno. Pécs 2014. 132.; *Somos Róbert: Filozófia és politika* Kornis Gyula munkásságában. *Valóság* 46. (2003) 2. sz. 63–78.

Horthy-kori jelentéseinek elemzése során feltárulnak használóinak a társadalmi mobilitásról alkotott elképzelései is.

A „mi az iskola célja?” kérdésre Kornis válasza: a kultúra személyre, pontosabban társadalmi rétegekre szabott átadása. „Az óriási műveltségi anyagból más és más elemeket kell kiválasztanunk, azon célok szerint, melyeket az egyes társadalmi rétegek elé ki kell tűzni.” A nemzet munkamegosztásában három ilyen réteget különít el, azaz háromféle „művelődési igényt” azonosít: az alsó a fizikai munkát végzőké (elemi iskola + alsófokú szakiskolák), a középső az őket közvetlenül irányítóké (polgári iskola + középfokú szakiskolák, tanítóképző), a felső a társadalmat elvi szinten irányítóké, a „szofokráciáé” (gimnázium, reáliskola + felsőoktatás).¹² „Amikor itt a nemzeti munkásközösséget három rétegre bontottuk, magától értetődő, hogy itt nem egymással szemben mereven elzárt kasztokról vagy osztályokról van szó, hanem eleven típusokról, melyek között a társadalmi kapillaritásnál fogva folytonos átmenetek vannak.”¹³

Az igazán tehetséges gyermekek középosztályba vagy elitbe emelkedését e rétegek „vérfrissítése” és talentumaik – a nemzeti közösség szempontjából is – megfelelő kiaknázása érdekében Kornis is fontosnak tartotta. A nagyarányú és az egyéni érvényesülési vágytól hajtott „feltörekvést” viszont a társadalmi rendet fenyegető (forradalomcsináló) jelenségnek tekintette. A korlátlan társadalmi mobilitást más szempontból is veszélyesnek látta: attól tartott, hogy ez a lehetőség elszívna az alsóbb rétegek legintelligensebb tagjait, megfosztva ezzel azokat természetes vezetőiktől. „Az áldemokratizmus, mely a népet arra a folytonos vérvesztésre ítéli, hogy tehetségeit egy másik társadalmi réteg számára fölládozza, különösen alkalmas arra, hogy az intellektuális parvenük nem kívánatos típusát tenyessze ki. [...] Az ilyen parvenüemelkedés egyik társadalmi osztályból a másikba nagy veszedelemmel járhat, ha nagyon megszorodik. Csak az az igazi és a közösségre nézve értékes (igaz, hogy ritka) emelkedés, amikor általa az ember nemesebbé válik, bensőleg meggazdagodik, nem féllábbal és külsőszerűségekkel lép be a felsőbb rétegbe, hanem a maga egészében, lelki totalitásával. E nélkül az emelkedés gyökértelen, külsőleges, az egyénre is, meg a közösségre is veszedelmes.”¹⁴ Azaz Kornis a tömeges „mobilitást” csak egész társadalmi rétegek szellemi és gazdasági színvonalának együttes felemelése esetén látja üdvösnek, anélkül azonban, hogy az így „felemelkedő” tömeg (foglalkozását tekintve) szektort váltana, illetve társadalmi hierarchiában elfoglalt helye megváltozna. „Az igazi szolid emelkedés a kultúrában – s az egységes iskola tehetségargumentuma szempontjából ez

¹² Kornis Gyula: Iskolarendszerünk reformja. In: *Uő: Kultúra és politika*. Bp. 1928. 64–65.

¹³ *Uő: Iskolarendszerünk* i. m. 66.

¹⁴ Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. (1920) In: *Uő: Kultúra és politika* i. m. 27.

a fontos – rendszerint nem az egyes egyén életkeretén belül megy végbe, hanem több nemzedéken keresztül. A nem pusztán intellektuális, de teljes lelki kultúra csak megfelelő miliőben fejlődhetik ki korai lassú ráhatás következtében. Ezért a cél elsősorban az egész társadalmi réteg élet- és műveltségi színvonalának emelése s nem egyes kiváló egyéneké legyen.”¹⁵

A „nemzeti munkamegosztás” legfelső szintjére helyezett „szofokrácia” – Kornis szerint – társadalmi helyzetét tekintve jellemzően az állami élet, illetve a nemzet szempontjából meghatározó középosztályhoz tartozik. Számára ez a társadalom legfontosabb, legproduktívabb rétege, az állam stabilitásának alapja.¹⁶ A középosztály Kornis szerint „a történelem tanúsága szerint mindenkor és mindenütt a nemzeti–történelmi állam fenntartásának legfontosabb tényezője. Ez a társadalmi réteg képviseli mindig a mérsékelt, nem forradalmi és hirtelen lökészerű, hanem a történelmi folytonosságon alapuló haladás elvét.”¹⁷ Kornis társadalompolitikai–oktatáspolitikai koncepciója lényegében az első világháborút követő forradalmakra és Trianonra adott válasz, megoldási terv a nemzeti katasztrófa következményeinek helyrehozatalára, pontosabban egy olyan generáció felnevelésére, amely képes ennek megvalósítására.¹⁸ A leendő középosztály hivatása kettős, egy passzív és egy aktív elemből tevődik össze: egyfelől rájuk vár a (revíziós) munka dandárja, másfelől a társadalmi (és az ezen nyugvó politikai) rend és stabilitás biztosítása, fenntartása.

Kornis Gyulának a középosztály mibenlétéről és szerepéről alkotott felfogása nemcsak illeszkedett a korszak – leginkább Szekfű Gyula, Szabó Dezső, Weis István által meghatározott – középosztály-diskurzusába, de formálta is azt.¹⁹ A középosztályhoz tartozás kritériumait, a korra jellemző módon, kettős szempontrendszer mentén tartja megragadhatónak, a vagyoni és a műveltségi helyzet függvényében. A vagyoni helyzet minimumértékeinek meghatározását elhárítja,

¹⁵ *Uő*: Kultúrpolitikánk i. m. 28.

¹⁶ „ha a középosztály szellemi pályán mozgó tagjaira gondolunk, akkor éppen a középosztály e része képviseli a társadalom szellemi arisztokráciáját (nookráciáját) s így »ebból« a szempontból a középosztály voltaképp a felsőosztály.” – *Kornis Gyula*: Mi a középosztály? (1926.) In: *Uő*: Kultúra és politika i. m. 180., 183.

¹⁷ *Kornis Gyula*: A tanári pálya. (1927) In: *Uő*: Kultúra és politika i. m. 151.

¹⁸ Ezt a tervet vázolja fel már 1921-ben, Kultúrpolitikánk irányelvei címmel publikált nagy hatású oktatáspolitikai programjában, melyben az iskola számára első helyen a következő feladatokat jelöli ki: 1. „A nemzeti érzés pozitív ápolása.” 2. „Meg kell teremtenünk az irredentizmus leghatékonyabb pedagógiáját.” 3. „Az ifjúság lelkének megvédése az internacionalizmus szelleme ellen a népiskolától az egyetemig.” – *Kornis Gy.*: Kultúrpolitikánk i. m. 18–19. Az e témában leggyakrabban hivatkozott Szekfű mellett a forradalom-, a szocializmus- és liberalizmusellenesség áthatja Kornis elméleti (pedagógiai) és gyakorlati (politikusi) munkásságát is.

¹⁹ Lásd erről *Gyáni Gábor*: Polgárság és középosztály a diskurzusok tükrében. Századvég 2. (1997) 7. sz. 30–45. Kornis középosztály-fogalmáról lásd *Egedy Gergely*: A középosztály küldetése – Kornis Gyula a kultúrpolitika feladatáról. Magyar Szemle Új folyam 27. (2018) 5–6. sz. 32–42.

műveltségi cenzusként egyes esetekben a középiskola négy osztályát, de jellemzőbben a teljes középiskolai és a felsőfokú végzettséget sorolja ide.²⁰ E külső jegyeknél azonban sokkal fontosabbnak ítélt bizonyos belső diszpozíciókat. „Ez a kritérium a történeti hivatásérzés, a nemzeti missziótudat, mely csak több nemzedék közös munkája alapján mint erkölcsi, szellemi hagyománytörke sűrűsödik össze. Nem tartozik a magyar középosztályba, aki nem érez együtt ösztönösen is, meg tudatosan is a történeti Magyarország életakarásával, erkölcsi és politikai hagyományaival. Lehet közepes jövedelme, lehet közepes vagy akármekkora műveltsége: nem él a magyar középosztály lelki közösségében. Ingyen se gondoljuk, hogy a nemzet történeti hivatásérzése megvagyonosodott jöttmentek máról-holnapra szerzett lelki tulajdona lehet.”²¹

Ahogy arra Tóth Zoltán, a Horthy-kori középosztály-diskurzust elemző írásában rámutatott, ez egyben a nemzet-diskurzus része is volt. A középosztályhoz tartozás mintegy feltétele a magyarság, vagyis a nemzethez tartozás, s ezen belül további minőségi kritériumok teljesítése.²² Láthatjuk, hogy Kornis is ilyen minőségi követelményeket támaszt. Számunkra nem is annyira a „történeti hivatásérzés” és a „nemzeti missziótudat” elsőre nehezen megragadható mibenléte a fontos, hanem e tulajdonságok elsajátításának módja, tudniillik hogy nemzedékeken át öröklődő „hagyománytörkérről” van szó. Ezzel erősen megnehezíti a „kívülről”, vagyis más társadalmi rétegekből való bejutást. Az elzárkózó, védekező attitűd indítéka az értelmiségi munkanélküliség, a „szellemi proletariátus” magas száma, valamint a „nemzeti” középosztály integritásának megőrzése. Kortársaihoz hasonlóan Kornis sem tekinti egységesnek a középosztályt. „Régi”, azaz „történeti” és „új” középosztályt különböztet meg, anélkül hogy utóbbi mibenlétét pontosan meghatározná. A „régii” középosztályba a birtokos köznemességet és a vagyonos, művelt, városi polgárságot sorolta, „melyek együttesen töltötték be a közhivatalok túlnyomó részét is”. Ennek alapján jut arra a megállapításra, hogy „nálunk az ú.n. történeti középosztály a par excellence középosztály”.²³ A középosztály ilyen duális értelmezése a korabeli diskurzusban jellemzően (és leegyszerűsítve) a zsidó, idegen és a nem zsidó, vagyis „nemzeti” réteg szétválasztására szolgált.²⁴

²⁰ Kornis Gy.: Mi a Középosztály? i. m. 181–182.

²¹ Uo. 185.

²² Tóth Zoltán: A magyar középosztály megteremtése. Századvég 2. (1997) 7. sz. 46–72. Tóth a már említett, Gyáni által is vizsgált Szekfű, Szabó Dezső, Weis István és Makkai István mellett – többek között – Ignótus, Radics Elemér, Concha Győző és Babits Mihály szövegeit is elemzi.

²³ Kornis Gy.: Mi a Középosztály? i. m. 182.

²⁴ Ezt így explicit Kornis nem (sem) mondja ki munkáiban. Gyáni Gábor és más társadalomtörténészek is rámutattak már, hogy ez a megkülönböztetés él tovább reflektálatlanul – és a társadalom csaknem egészére kivetítve – Erdei Ferenc kettős társadalomról szóló elméletében, mely napjainkig meghatározza a Horthy-kori társadalomról alkotott képet. – Gyáni Gábor: Érvek a kettős struktúra elmélete ellen. Korall 2001. 3–4. sz. 221–231., 227–228.; Bódy Zs.: Elitek i. m. 7.

A „történeti” középosztály kiemelt társadalmi (és politikai!) jelentőségére tekintettel az állam feladata és érdeke a Trianon és a világháború következtében egzisztenciájában megroppant réteg megerősítése, mind anyagi, mind szellemi (kulturális) tőkéje tekintetében. Utóbbi (ami hosszabb távon hatással van az előbbire is) elsősorban azáltal valósítható meg, ha gyermekeik az értelmiségi–középosztályi státuszt biztosító középiskolai képzésekhez gond nélkül hozzáférnek. „A nemzeti ideológiának mindig és mindenütt elsősorban a középosztály a történeti hordozója. Ennek súlyos megrendülése nálunk megint a mai magyar sors egyik tragikus vonása. A nemzet organizmusában valamennyi társadalmi szövet egyformán fontos és joggal egyforma gondoskodásra tarthat igényt, a középosztály azonban kétségkívül a legsúlyosabb válságon ment keresztül: tervszerű segítése tehát szintén azoknak a feladatoknak körébe tartozik, melyek a mai helyzetben megoldást követelnek.”²⁵

Ha figyelembe vesszük a Horthy-korszakra vonatkozó elitkutatások eredményeit, melyek egyértelműen bizonyítják, hogy a szellemi foglalkozásúak, valamint a vezető értelmiség csoportjában az önreprodukció aránya 50%-nál kisebb volt, érthetővé válik a hatalmi beavatkozás igényének felmerülése.²⁶

A „tömegek terelése” – szervezeti reform I.

A középiskolai bizonyítvány és az érettségi, a vonzó értelmiségi pályákra való kvalifikáción túl, státuszképző szereppel is bírt, tudniillik belépőt jelentett az „úriemberek” közé,²⁷ azaz a középosztálynak nevezett, a Horthy-korban különleges jelentőséggel is felruházott konglomerátumba, sőt kaput nyitott az elitbe kerüléshez is.²⁸

A dualista állam oktatáspolitikája e mobilitási csatornákon tudatosan is igyekezett nyitni a „feltörekvő” társadalmi rétegek előtt, akár a középiskola exkluzivitását védő elitek ellenében is.²⁹ A tantervek harmonizációja és a görög nyelv fakultatívvá

²⁵ *Kornis Gyula*: Nemzeti megújulás. Bp. 1929. 68–69.

²⁶ *Bódy Zs.*: Elitok i. m. 8.

²⁷ A középiskola és az érettségi munkaerőpiaci értékét – akár a „születési jogon” hivatali pozícióra igényt tartó dzsentrivel szemben is – 1883-tól garantálta az ún. minősítési törvény, melyről a későbbiekben még szólunk. A nyolcosztályos középiskolai végbizonyítvány presztízsét nagyban emelte továbbá, hogy 1882-től feljogosított a Monarchiában kötelező katonai szolgálat egyéves önkéntesként való teljesítésére (a két, illetve hároméves szolgálat helyett), illetve feltétele volt a tartalékos tiszti vizsga letételének, ami a párbajképes „úriember” státusz megszerzésének útja volt. *Bús János*: Egyévi önkéntes rendszer. (Szócikk) In: Magyarország az első világháborúban. Lexikon A–Zs. Főszerk. Szijj Jolán. Bp. 2000. 146–147.

²⁸ Az elit fogalmának meghatározásáról és a Horthy-korra vonatkozó elitkutatásokról bővebben lásd *Bódy Zs.*: Elitok i. m.

²⁹ Ezen elitek közé értendő a legnagyobb iskolafenntartó, a katolikus egyház is. Az oktatási reformok így a Kulturkampf egy sajátos vetületét is jelentették. Lásd *Nagy Péter Tibor*: A műveltség demokratizálása a magyarországi elitoktatásban (1867–1918). (<https://bit.ly/2VRBALF>, letöltés 2019. máj. 20.)

tétele könnyebb átjárhatóságot teremtett nemcsak a bifurkált középiskolák, de a polgári és a felsőkereskedelmi iskolák között is. Az 1883-as, a Horthy-korszak végéig érvényben maradt minősítési törvény az állami hivatalok (vagyis a legkeresettebb értelmiségi pályák) betöltéséhez szükséges iskolai végzettségeket rögzítette, ezzel munkaerőpiaci értékük szerint pozícionálta újra az iskolafajtaikat. Az alacsonyabb köztisztviselői beosztásokat a középiskola négy osztályának elvégzéséhez kötötte, ezzel a polgári iskola négy osztályát egyenrangúvá tette a reáliskola és a gimnázium alsó négy osztályával.³⁰ Az önálló kisiparosok és kereskedők (rétegmobil) gyermekei körében igen népszerű felsőkereskedelmi iskolát és az ott szerzett érettségit lényegében egy szintre emelte a reáliskolai és az elit jellegű gimnáziumi végzettséggel.³¹ Ennek köszönhetően az erősen differenciált iskolarendszer egyfelől átjárható, másfelől a társadalmi mobilitást segítő intézményrendszerré vált.³² Ennek gyakorlati érvényesülését a későbbi statisztikai adatok is alátámasztják: az első világháború előtti pályakezdők körében a vezető beosztású értelmiségiek 29%-a származott hasonló munkakörű apától, 71% viszont alacsonyabb társadalmi helyzetű családból érkezett.³³ A középfokú iskolák e rendszere és szabályozása (tantervei stb.), az ellenforradalmi konszolidáció idején változatlanul fennmaradt, ahogy tovább éltek a dualizmus idején megkezdődött és szinte folyamatosan zajló oktatáspolitikai viták is.³⁴

A centrális kérdés a középiskola szervezeti egységesítése avagy differenciálása volt. E köré szerveződött a klasszikus vagy modern művelődési tartalmak preferenciájáról folyó vita; a képzés kérdése (vagyis hogy melyik középiskolai típusból lehet továbbtanulni a felsőoktatásban); a humángimnázium iránt mutatkozó eltúlzott társadalmi igény és ezzel kapcsolatos munkaerőpiaci aránytalanságok (jogi–hivatalnoki pályák iránti óriási érdeklődés, műszaki–gazdasági pályák alacsonyabb presztízse); valamint a hat osztályos polgári iskola diszfunkciójának kérdése. Az oktatásügy partikulárisnak tűnő problémáinak hátterében összetett

A katolikus érdekeknek az iskolarendszerben való érvényesítéséhez lásd *Csibi Norbert: Az első világháború előtti katolikus nagygyűlések és a katolikus egyetem ügye Magyarországon. Per Aspera ad Astra – A Pécsi Tudományegyetem Művelődés- és Egyetemtörténeti Közleményei 1. (2015) 1. sz. 44–75.*

³⁰ Ez ma nyolc osztály elvégzésének felel meg.

³¹ 1883. évi I. tc. a köztisztviselők minősítéséről. 1945-ig érvényes, hogy a fogalomhasználatban (ami egyfajta hierarchiát is tükröz) megkülönböztették a középiskolát (ide tartozott a reáliskola és a humángimnázium, később a reál-gimnázium) a középfokú iskolától (ide tartozott a felsőkereskedelmi iskola, később a felső mezőgazdasági iskola, és – hivatalosan csak 1927-től – a polgári iskola).

³² *Nagy P. T.: A műveltség demokratizálása i. m. 17.*

³³ 24% volt alacsonyabb szellemi (nem vezető) foglalkozású szülők gyermeke, és 47% származott fizikai munkát végző apától. (Az adatok egy 1970-ben, a 80 év feletti lakosság körében, kifejezetten a társadalmi mobilitás mérését szolgáló felmérésből származnak. – *Bódy Zs.: Elitek i. m. 9.*)

³⁴ Az iskolarendszeren is túlmutató századfordulós oktatáspolitikai vitákhoz lásd *Csibi Norbert: Köz-művelődés és ideológia a 20. század elejének Magyarországon. Az 1907-es pécsi szabadtanítási kongresszus tanulságai. In: Tavasz Szél/Spring Wind III. Szerk. Csiszár Imre – Kómivés Péter Miklós. Debrecen 2014. 76–84.*

világnézeti, társadalompolitikai, a társadalom jövedelem- és presztízshierarchiáját is érintő kérdések feszültek.

E ponton szükséges visszautalnunk központi kérdésünkre: milyen szerepe van a társadalmi mobilitásban a differenciált vagy egységes középiskolának?³⁵ Milyen hatásokat tulajdonítottak e szervezeti kérdésnek a kor oktatáspolitikusai?

Az ügy jelentőségét mutatja, hogy a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) mindjárt 1919 decemberében kérdőívet küldött ki az összes középiskolába, a szervezeti reform előkészítése érdekében.³⁶ A kérdéseket egy-két mondatos „helyzetértékelések,” a döntést „segítő” információk vezették fel, melyek már–már direkt módon sugalmazták a „helyes” választ, világossá téve a kérdőív összeállítójának álláspontját. A feltett nyolc kérdés egyértelműen azt sugallta, hogy a középiskola alsó négy osztályában nincs értelme a differenciálásnak. Azaz a reáliskola és a humán-gimnázium, valamint a polgári iskola 1–4. évfolyamát szervezetileg (így tantervileg is) egységesíteni kell. Az egységesítés sarokpontja a latin száműzése volt a középiskola alsó négy osztályából.³⁷ Mindez a liberális dualista oktatáspolitikát folytatását jelentette volna, még nyitottabbá téve az utat a továbbtanulni vágyók előtt.

Mint közismert, Klebelsberg oktatáspolitikájában ennek épp az ellenkezője valósult meg. A kérdőív megfogalmazóját, Imre Sándort³⁸ Klebelsberg a VKM élére történő kinevezése után rövid úton eltávolította a minisztériumból, és a középiskolai reform ügyében (Fináczy Ernő mellett) elsősorban Kornis Gyula intencióira hagyatkozott. Kornis *Iskolarendszerünk reformja* című programadó írásában már 1919-ben élesen bírálta, a középiskola „balkanizálásának” nevezte Imre koncepcióját.³⁹ A két oktatáspolitikus szövegeiben, első ránézésre, mégis több a hasonlóság, mint a különbség. Imre és Kornis számára is evidens volt, hogy a háború utáni válságok helyzetben a „nemzeti megújulás” legfontosabb eszköze

³⁵ Szociológiai kutatások már bizonyították, hogy a pályaválasztás átvitele 10-ről 14 éves korra – amiről itt tulajdonképpen szó van – valóban növeli az alacsonyabb társadalmi rétegből érkezők továbbtanulási esélyeit. *Andorka Rudolf–Simkus Albert: Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. Statisztikai Szemle 61. (1983) 592–611.*

³⁶ A VKM 1919. évi 200.883 B. I. számú rendelete a középiskola reformjának előkészítése tárgyában. Hivatalos Közlöny 1919. 387–389.

³⁷ Ez az elképzelés nem új, a dualizmus kori, s főleg az 1910-es évek elején fellángoló vitákban már úgyszólván közszájon forgott.

³⁸ Imre Sándor (1877–1945) pedagógus, oktatáspolitikus. 1919–24 között a VKM államtitkára, 1922-től Klebelsberg tartós szabadságra küldte, majd 1924-ben felmentette a Károlyi-kormányban vállalt helyettes államtitkári pozíciója miatt. 1925-től a szegedi, 1935-től a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem professzora, majd rektora. A „nemzetnevelés” tárgyában írt pedagógiai munkái tették ismertté. Bővebben lásd *Heksch Ágnes: Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere.* Bp. 1969.

³⁹ Ez az írás az 1919. dec. 30-án a Keresztény Nemzeti Egyesülés Pártjának közoktatásügyi bizottsága előtt elmondott beszéd szerkesztett változata. Eredeti megjelenését lásd *Magyar Középiskola 13. (1920) 1. sz. 3–19.* A tanulmányt Kornis 1928-ban *Kultúra és politika* címmel kiadott gyűjteményes kötete is tartalmazza, 1919-es datálással.

a nevelés. A differenciálás, illetve egységesítés szervezeti kérdésében sem álltak olyan távol elképzeléseik, inkább az átszervezés módját gondolták el különféleképpen. Kornis az egységes „alsó tagozat” helyett az iskolák számát és földrajzi eloszlását módosította volna, a polgári iskola dominanciája mellett a humángimnáziumok arányának radikális csökkentésével.⁴⁰ Magyarán, Kornis koncepciójában maga a polgári lenne az „egységes alsó tagozat”. Csakhogy, míg Imre Sándornál ez jóformán mindenki előtt megnyitotta volna az utat a szabad továbbtanuláshoz, Kornisnál éppen hogy elzárja.

Úgy is mondhatnánk, a különbség a praxist alakító norma eltérő voltában paradigmaticus. Imre a gyermekek egyenlő esélyeire és életkori sajátosságaira, elsősorban tehát pedagógiai–szakmai érvekre és a „nemzeti” mellett olykor kifejezetten demokratikus értékekre hivatkozik.⁴¹ A tehetségek szabad kifejlődésére ezen a módon lát nagyobb esélyt, ami nyilvánvalóan az egész nemzet számára előnyös. Kornis ezzel szemben több politikai, sőt ideologikus érvet hoz a „keresztény–nemzeti–konzervatív” gondolatvilág köréből. Magát a demokrácia eszméjét is mintegy partvonalon kívül helyezi, elbogatellizálja, amikor az iskolarendszer egységesítését „a demokrácia absztrakt elvének, talán pusztá jelszavának” túlzásaként minősíti. A fennálló, differenciált iskolarendszer ezzel szemben „a valóságos történeti fejlődés munkája, melynek egyik legfőbb rugója a nemzeti közösség funkcióhiányainak betöltése volt”.⁴² Vagyis a tradicionális, a társadalmi igények szerint organikusan kifejlődött iskolarendszert állítja szembe a szisztéma hirtelen és radikális, mintegy „forradalmi” átalakításával. (Anélkül hogy Kornisnak ilyen szándékot tulajdonítanánk,⁴³ meg kell jegyezni, hogy az éppen kiépülő ellenforradalmi hatalmi struktúrában egy ilyen minősítés felért a

⁴⁰ *Kornis Gy.*: Iskolarendszerünk i. m. 73. – Ezt a térbeli átszervezést nevezi Kornis „kultúrgeográfának”, illetve „kulturális topográfiának”, ami Klebelsbergnek is gyakran használt kifejezésévé, illetve programjává vált.

⁴¹ A rövid jogszabály szövegéből nem derül ki, de Imre Sándor terjedelmes pedagógiai munkássága alapján világosan felfejthető a középiskolai reform mögött is az az átfogó reformprogram, amit Imre a „nemzetnevelés” fogalmával jelölt. A tisztán a pedagógiai (nevelői) érdekek érvényesítéséhez ragaszkodó tudós–kultúrpolitikus koncepciójának végső célja és értelme a nemzet megerősítése, haladása és fejlődése (amit az elnevezés önmagában is érzékeltet), anélkül azonban, hogy e nevelés politikai érdekeknek rendelődne alá. Kornis és Imre oktatáspolitikai elképzelései egyébként nagyon is sok rokon vonást mutattak. Erről bővebben lásd *Dévényi Anna*: Nemzetnevelés: pedagógia vagy propaganda? A fogalom értelmezésének lehetőségei a kultúrpolitikus Hóman Bálint, a pártpolitikus Gömbös Gyula, a neveléstudós Imre Sándor és a filozófus Johann Gottlieb Fichte példáján. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem. Pécs 2015.

⁴² *Kornis Gy.*: Iskolarendszerünk i. m. 66.

⁴³ Erre azért sincs okunk, mert a két tudós levelezése jó viszonyt és kölcsönös megbecsülést tükröz. – Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára (a továbbiakban: DRE RL) Imre Sándor II. C/39 (a továbbiakban: C/39) 14. cs. vegyes iratok h) a pozsonyi tanszék ügye; DRE RL C/39. 40–41. cs. Imre Sándor levelezése KO–Me.

koncepció diszkvalifikálásával. Mint láttuk, Imre személye esetén ez ténylegesen be is következett.)⁴⁴

Az 1924-ben keresztülvitt középiskolai reform a differenciálás mellett döntött, a meglévő két középiskola-típus mellé (vagy inkább közé) felállítva a reálgimnázium intézményét.⁴⁵ A reform fő célja az értelmiségi munkanélküliség csökkentése jegyében a fiatalok gazdasági pályákra terelése volt. A gimnázium(ok) exkluzivitását az új iskolafaj nem csökkentette, mivel ebben is megmaradt (az alsó osztályokban is) a kötelező latin, ami – Nagy Péter Tibor kutatásai szerint – minden esetben az alsóbb társadalmi csoportok kirekeszt(őd)ése felé hatott.⁴⁶ A számukra „kijelölt” iskolatípus a polgári volt. Kornis programjának megfelelően Klebelsberg a gimnáziumok számát és arányát csökkenteni, a polgári iskolákét és a ráépülő középfokú szakiskolákét pedig növelni kívánta. A kultúrgeográfiai arányosítás nem hozott átütő sikert.⁴⁷ Kornis egy évvel a reform bevezetése után keserűen állapította meg, hogy „a közoktatásügyi kormányzatnak 1924-ben a gimnáziumok számának csökkentésére való törekvése a társadalom ellenállásán kudarcot vallott. [...] A terv szerint 15 gimnáziumnak kellett volna átalakulnia polgári iskolává (másfél évtizeddel ezelőtt valamennyi úgyszólván reálgimnázium volt), amelyre aztán több helyen a vidék gazdasági arculata szerint, valamelyik fajta középfokú szakiskola emelkedett volna. A helyi érdekeltségek heves ellenállása, a kóros regionalizmus, a pártpolitikai és a felekezeti nyomás azonban a közoktatásügyi kormányzatnak meszebb látó, az egész nemzeti

⁴⁴ Az ellene indított lejárato sajtókampányról, a minisztériumból való eltávolításának hercehurcájáról Imre részletes feljegyzéseket készített és számos kapcsolódó dokumentumot is megőrzött. – DRE RL C/39 1. cs. a) életrajzok és 15. cs. sajtóper anyagai.

⁴⁵ 1924. évi XI. tc. a középiskoláról. A reálgimnázium tantervében a latin és a természettudományos tárgyak, valamint a modern nyelvek is helyet kaptak. Mindhárom középiskolátípusban szerzett érettségi az egyetemek bármely karára belépőt biztosított – elvileg. Mivel a jogi karok megkövetelték a latin, a bölcsészkarok a latin és a görög érettségit, a két gimnázium továbbra is hatalmas előnyt élvezett a reálgimnáziummal szemben. A középfokú oktatás reformjának része volt a polgári iskola helyzetének rendezése. Az eddig alsófokú intézményt az 1927. évi XII. tc. középfokú iskolának minősítette és évfolyamainak számát négyre szállította le. Fontos eleme lett volna a reformnak a polgárra építő felső mezőgazdasági iskolák létrehozása is (a felsőkereskedelmi mellé), csakhogy mindössze két ilyen intézmény kezdte meg működését 1923-ban, s számuk a korszak végéig sem emelkedett négy fölé.

⁴⁶ Nagy Péter Tibor: Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. Iskola-kultúra 15. (2005) 6–7. sz. 58. A középiskolák közül csak a reálgimnázium volt latinmentes továbbra is. A reálgimnázium bevezetése a statisztikai adatok fényében sikeresnek minősíthető: az 54 felekezeti gimnázium közül 20 (37%), a 43 állami és egyéb jellegű gimnázium közül csak 7 (16,3%) maradt meg humanisztikus irányú gimnáziumnak. – A magyar kir. kormány működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és Statisztikai Évkönyv (a továbbiakban: MSÉ) 1924. B) 381.

⁴⁷ A gimnáziumok számát nem, de arányát sikerült csökkenteni. Az összes fiú középiskola (gimnázium, reálgimnázium és reálgimnázium együtt) száma 1920 és 1937 között 119–122 között ingadozott, tehát érdemben nem változott. A leányközépiskolák mellett (számuk 1920-ban 31, 1937-ben 47) a polgári iskolák száma nőtt a legdinamikusabban a korszakban: 1920-ban 312, 1931-ben 380, 1937-ben 397 intézmény működött (fiú és leány együtt). A felsőkereskedelmi száma 1920-ban 40, 1927-re elérte az 50-et, majd a korszak végéig lényegében nem változott. – MSÉ 1923–1938.

közösség egységes művelődési érdekeit szem előtt tartó szándékait teljesen keresztülhúzta. A sok, létjogosultsággal egyáltalában nem bíró gimnázium közül, a nagy zajjal megindult hosszas tárgyalások után, valamennyi kivétel nélkül megmaradt s továbbra is a lakosság természetes érdekei ellen értelmetlenül csábítja az improduktív szellemi pályákra azokat az elemeket, melyek túlnyomó része e téren társadalmilag mindig gyökértelen s boldogtalan lesz”.⁴⁸

Közvetlen szelekciós eljárás – a „bemeneti” oldalon

Az iskolarendszer szervezeti felépítése által programozott továbbtanulási útvonalak – mint a mobilitást szabályozó eszközök – mellett, már a korszak kezdetén felmerült a kérdés direkter, az egyedi kiválogatást is lehetővé tevő kontrolljának igénye. Ez a különféle szelekciós eljárások, felvételi és képesítő vizsgák által tűnt megvalósíthatónak.

Már 1920-ban, a numerus clausus parlamenti vitáján felmerült, hogy az egyetemi korlátozásokat a középiskolákra is ki kellene terjeszteni.⁴⁹ A törvényben ez végül nem valósult meg, de még ugyanebben az évben született egy kevésbé közismert rendelet, mely a gimnáziumokban és reáliskolákban felvételi vizsgát írt elő, ezek negyedik évfolyamán pedig úgynevezett szelekciós eljárást vezetett be.⁵⁰ A jogszabály végrehajtási utasításának is tekinthető középiskolai Rendtartás szerint azért, hogy „a tehetséges és szorgalmas tanulók haladása és tudományos képzése minél jobban biztosítható, másrészt pedig a középiskolákba nem való elemek saját érdekükben és az iskola érdekében idejekorán gyakorlati pályára tereltesse”.⁵¹ A jogalkotó szerint a felvételi bevezetése a középiskolai túljelentkezés mellett azért is indokolt, mert csak kevesen akarnak szakmát szerezni, így félő, hogy a „szellemi proletariátus” száma tovább nő, méghozzá olyan „elemekkel,” akik „könnyen a nemzeti élet fejlődésére káros és veszedelmes irányzatok zsákmányaivá lehetnek”.⁵²

A felvételit a VKM 1924-ben, egyik napról a másikra eltörölte.⁵³ Az 1926-ban kiadott újabb Rendtartás ezt a következőkkel magyarázta: „Az 1920. évi 113.240 számú rendelettel kibocsátott középiskolai Rendtartásnak első feladata volt, hogy a világháborút követő forradalmak hatása alatt megingott iskolai rend és

⁴⁸ *Kornis Gyula*: A felső mezőgazdasági iskola. In: *Uő: Kultúra és politika* i. m. 156.

⁴⁹ *Kovács M. Mária*: Törvénytől sújtva. A numerus clausus Magyarországon, 1920–1945. Bp. 2012. 62.

⁵⁰ A VKM 1920. évi 104.403/V. számú rendelete a középiskola I. osztályába való felvétel szabályozása tárgyában. Hivatalos Közlöny 1920. 200–201.

⁵¹ A VKM 1920. évi 113.240 V. számú rendelete a középiskolai Rendtartás tárgyában. Hivatalos Közlöny 1921. 5.

⁵² Uo.

⁵³ A VKM 1924. évi 69.735/V. számú rendelete a középiskolák I. osztályába való fölvételi vizsgálat eltörlése tárgyában. Hivatalos Közlöny 1924. 190.

figyelem helyreállíttassék és a tanulmányok nyugodt menete ismét biztosítottasék. E végből a Rendtartásba oly intézkedéseket is kellett felvenni, melyeket a rendkívüli viszonyok tettek szükségessé és melyeknek végrehajtása a kivételes hatalom gyakorlásáról szóló 1915. évi XIII. számú felhatalmazási törvényen alapult. Ilyenek voltak pl. az 1. osztályú felvételi vizsgálatok és a IV. osztályú tanulóokra vonatkozó szelekciós eljárás életbeléptetése. Minthogy iskoláinkban a tett intézkedések nyomán sikerült a normális állapotokat helyreállítani, elérkezett az ideje, hogy az 1920. évi Rendtartás kivételes intézkedései revízió alá vétessenek.”⁵⁴

Ennyit tudunk meg a kiadott jogszabályokból. A kérdés hátteréhez értékes adalékokkal szolgálnak a VKM szakmai tanácsadó szerve, az Országos Közoktatási Tanács (OKT) jegyzőkönyvei.⁵⁵ A testület 1922. június 13-ai ülésén az 1920-as Rendtartás esetleges módosításáról tárgyalt, a legfőbb vitát a szelekció kérdése váltotta ki.⁵⁶ A szakmai–pedagógiai érvek (társadalom)politikai szempontokkal ütköztek.

Az általános elvi vitában a felvételi vizsgálat ügye került az első helyre. A szakbizottsági javaslat ennek megtartását indítványozta, ekörül bontakozott ki heves vita. Az ellenzők – élükön Fináczy Ernő és Négyesy László – főként pedagógiai érvekre hivatkoztak: a pubertás előtt nem lehet a gyermek értelmi képességéről ítéletet alkotni, a vizsgán megkövetelt elemi ismeretek hiánya a népiskola bűne stb. A támogatók szakmai és politikai érveket egyesesen használtak. Főleg a középiskolák színvonalának emelését (vagy inkább annak megtartását) hangsúlyozták, de érveiket elsősorban a „nemzetvédelem” és a „szociálpolitika” szempontjai határozták meg. „A felvételi vizsga bevezetése politikai gondolatból indult ki, s ezért nem járul hozzá. Iskolai ügyekből a politikát ki kell zárni”⁵⁷ – tudósít Fináczy Ernő hozzáállásáról a jegyzőkönyv, egyértelműen utalva arra, hogy a középiskolai felvételit 1920-ban sem pedagógiai megfontolásból vezették be. A vizsgát támogatók „vezére”, Kornis Gyula erre így válaszolt: „a paedagógiának semmi köze a politikához. De van sociálpolitika. Intellectualis proletariátust nevelni

⁵⁴ A magyarországi középiskolák rendtartása. A VKM 1926. évi 400. eln. sz. rendelete. Bp. 1926. 3.

⁵⁵ Tekintve, hogy a VKM levéltári iratanyagának tekintélyes része elpusztult 1956-ban, az Országos Pedagógiai Könyvtár állományában – 1872-től 1942 őszéig csaknem hiánytalanul – fennmaradt jegyzőkönyvek forrásértéke páratlan. A forrásegyüttes részletes bemutatását lásd *Csibi Norbert – Dévényi Anna: Egy miniszteri tanácsadó testület műhelytitkai. Az Országos Közoktatási Tanács jegyzőkönyveinek forrásértéke 1872–1945.* In: *Sed intelligere. Tanulmányok a hatvanöt éves Gyarmati György tiszteletére.* Szerk. Slachta Krisztina – Bánkuti Gábor – Vonyó József. Pécs 2016. 145–180.

⁵⁶ Az ülésen jelen voltak: Pauler Ákos alelnök, Fináczy Ernő, Kornis Gyula, Kürschák József, Magócsy-Dietz Sándor, Négyesy László, Tangl Károly, Köveskúti Jenő, Rátz László és Bozóky Endre szavazati joggal. Bitter Illés, Pintér Jenő, Vizsota Gyula, Walther Béla és Zilahi Kiss Jenő szavazati jog nélkül.

⁵⁷ OKT Állandó Bizottság 1922. június 13-ai ülésének jegyzőkönyve. OKT jegyzőkönyvek 1919–1922. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Különgyűjteménye (a továbbiakban: OPKM K)

nem szabad. Erre való a felvételi vizsgálat”.⁵⁸ A tíz jelenlévő tanácsosból három szavazott a felvételi ellen, hét pedig annak megtartása mellett. Ez utóbbiak közé tartozott az ülésen elnöklő Pauler Ákos is, aki a vitát – a jegyzőkönyv szerint – így összegezte: „Elnök lényeges világnézeti felfogásbeli különbséget állapít meg. Az egyik a teljes liberalismus, a másik az értelmi proletariátus letörésének szükségessége. Lerongyolt helyzetünkre is gondolnunk kell. Amikor csak 600 orvost-növendéket vehetünk fel, akkor helyes dolog a jelentkezők közül akár 1000-nek elutasítása is. Az egészségtelen túlprodukción meg kell szüntetni. Jót is teszünk, ha a tanulásra alkalmatlanokat gyakorlati pályára utaljuk. Socialis kényszer alatt állunk. [...] nekünk a külpolitikára kell gondolnunk s itt a lét és nemlét kérdése forog fenn.”⁵⁹

A vita a IV. osztályt követő szelekció kérdésével folytatódott, a szakértői javaslat ennek elvetését tartalmazta. Ismét Kornis Gyula volt az, aki a legerélyesebben szólt emelt a megtartás mellett, ugyanazon érvekre hivatkozva, mint a felvételinél. Pauler Ákos még direkterben fogalmazott, amikor a szelekció mellett érvelve felvetette, „minek neveljünk képmutató bolsevistákat?”, illetve, hogy „a magyarságnak védekeznie kell s az alattomos bolsevistában magunknak halálos ellenséget nevelünk”.⁶⁰ A hozzászólások alapján a bizottság minden tagja egyetértett a szelekció valamely formájával. A szakmai érvek most is elsősorban a gimnáziumi oktatás színvonalára hivatkoztak. A kérdés az volt, hogy kell-e formális eljárás a IV. osztályban, vagy folyamatosan tanácsolják el az oda nem való tanulókat, illetve hogy milyen szempontok alapján történjen a szelekció. A korábbi gyakorlat a tanulmányi előmenetelt (osztályzatokat) vette alapul, most felmerült a nemzeti és erkölcsi megbízhatóság szempontja is (szintén Pauler Ákos részéről). A bizottság végül egyhangúlag elvetette a IV. osztályos szelekciót, helyette javaslatot tett arra, hogy az a tanuló, aki két tárgyból bukik (bármely évfolyamon), ne folytathassa gimnáziumi tanulmányait.⁶¹ A nemzeti és erkölcsi megbízhatóság tekintetében, úgy tűnik, elfogadták Négyesy

⁵⁸ Uo. Kornis Gyula e meggyőződése mellett a későbbiekben nyilvános fórumokon is kiállt. Lásd *Kornis Gyula: A szellemi munka válsága*. In: *Új: A kultúra válsága*. Bp. 1934. 3–41. Kornis Gyula beszéde a képviselőházban 1933. május 30-án. Képviselőházi napló 1931. XVI. kötet 359–364.

⁵⁹ Uo. A felvételi vizsga 1924-es eltörlésekor a VKM tehát nem vette figyelembe az Országos Közoktatási Tanács állásfoglalását. A területet aggodalommal töltötte el az intézkedés. A vonatkozó statisztikai évkönyv (illetve a kormányjelentés) magyarázata szerint a felvételi eltörlésének köszönhetően a középiskolákban nőtt a tanulmányait megkezdők száma 1924 őszén. Tegyük hozzá, ez a szám minden évben nőtt, többnyire a demográfiai növekedés tempójában. Az adatsorokból kiolvasható létszámemelkedés nincs összhangban az OKT aggodalmaival: 1923-ban az első évfolyamra beiratkozók száma az előző évhez képest 105,5%-os, 1924-ben 108,4%-os arányban nőtt (a fiú gimnázium, reáliskola és 1924-től a reálgimnázium együttes adatait tekintve). MSÉ 1923-1925. B) 382., C) 244.; OKT Állandó Bizottság ülésének jegyzőkönyve 1924. okt. 7-én, OKT jegyzőkönyvek 1924–1925. OPKM K

⁶⁰ OKT Állandó Bizottság 1922. június 13-ai ülésének jegyzőkönyve. OKT jegyzőkönyvek 1919–1922. OPKM K

⁶¹ Ezt a szigorú szabályt nem vezették be. Lásd 1924. évi XI. tc. 9. §

László érvét, mely szerint „a kommunistaságot megállapítani igen nehéz.”⁶² Tegyük hozzá, 10, illetve 14 éves gyermekek esetében különösképp.

Amit viszont meg lehet állapítani, már a gyermekekről is, az vallási hovatartozásuk. Jól érzékelhető e vita anyagából, hogy a művelt – többnyire professzorokból álló – tanácsstagok tartották magukat a kor konvencióihoz és ezt nyíltan nem mondták ki. A zsidózás a hivatalos nyelvben, a dualizmus-kori hagyományt megőrizve, a 30-as évekig még tabunak számított – lásd *numerus clausus*.⁶³ A „felforgató”, „gyökértelen”, „forradalmár”, „bolsevista”, „nemzeti szempontból megbízhatatlan” stb. frazémák lényegében a „zsidó” körülírására szolgáltak.⁶⁴

E leplezett nyelvbe illeszkedett az értelmiségi munkanélküliség (szellemi proletáriátus) fogalma is.⁶⁵ Ez, ahogy a bolsevista, felforgató stb. kifejezések is, valós politikai–társadalmi problémák leegyszerűsítő, bűnbak-képző attribútumává vált, és gyakran felderíthetetlen, hogy használója a létező problémákra vagy az (ezeknek nyilván részét képező) „zsidókérdésre” utal-e. Az értelmiségi munkanélküliséggel kapcsolatos veszélyérzet az első világháború után Európa-szerte tematizálódott, a kérdéssel a Népszövetség és más nemzetközi szervezetek is foglalkoztak, javaslatokat fogalmaztak meg például az értelmiségi képzés korlátozására vonatkozóan. A Tanácsköztársaságot követő, politikai alapú köztisztviselői „tisztogatások” nem enyhítették érdemben a feszült helyzetet, és az újabb állami elbocsátásoknál már tisztán szociális szempontokat alkalmaztak (nem családfenntartó, más jövedelme, több állása is van, stb.). A tútelítődött állami hivatalnoki pályákról a figyelem a magánszférára terelődött, ami maga után vonta az „örségváltás” gondolatát.⁶⁶

Az OKT-vitaanyag tanúsága szerint a tanügyi tanácsadó testület hivatva érezte magát arra, hogy nemzetvédelmi, szociálpolitikai és külpolitikai kérdésekkel foglalkozzon, sőt, a pedagógiai–szakmai szempontokat egyértelműen ezeknek rendelte alá. A bizottsági többség álláspontja szereptévesztésnek tűnhet. Valójában inkább a korszak közoktatás-politikáról való gondolkodásának lényegét tükrözi:

⁶² OKT Állandó Bizottság 1922. június 13-ai ülésének jegyzőkönyve. OKT jegyzőkönyvek 1919–1922. OPKM K

⁶³ Lásd *Tóth Z.*: A magyar középosztály i. m. 67–68. – Erre utal Weis István 1930-ban tett alábbi megállapítása is: „a trianoni Magyarországon tagadhatatlanul van jó adag antiszemitizmus, ha az a tüntetések és egyéni akciók korszakából a meggyőződés korszakává érett is, és kormányzati intézkedésekben, különösen pedig a közgazdasági élet mezején egyáltalában nem érvényesül.” Lásd *Weis István*: A mai magyar társadalom. Bp. 1930. 116.

⁶⁴ A politikai és a faji kategóriák illetően összemosásáról lásd *Kovács M.*: Törvénytől sújtva i. m. 43.

⁶⁵ Lásd *Nagy Péter Tibor*: A Numerus Clausus – hetvenöt év után. *Világosság* 36. (1995) 2. sz. 74.

⁶⁶ *Szabolcs Ottó*: A magyar értelmiség két világháború közötti munkanélküliségének történetéhez. In: *Visza a történelemhez. Emlékkönyv Balogh Sándor 70. születésnapjára*. Bp. 1996. 341–349. A kérdésről továbbá lásd *A szellemi munkások összeírása 1928*. Magyar kir. Központi Statisztikai Hivatal. Bp. 1930.

azt, hogy arra elsősorban „gyógyszerként” tekintettek, mely az ország égető társadalmi, kül- és belpolitikai, de gazdasági bajait is orvosolni hivatott.

A „tömegek terelése” – szervezeti reform II.

A középiskola ügye Klebelsberg reformprogramját követően sem került nyugvópontra. Alighogy végzett az első reformévfolyam, Hóman Bálint ismét napirendre tűzte az egységesítés kérdését. Az új kultuszminiszter új programját a reform helyett pontosabb lenne modernizációnak, vagy még inkább – Roger Griffin nyomán – a „programadó modernizmus” megnyilvánulásának neveznünk. Ennek lényege, hogy „a modern államgépezet erejét felhasználva, a társadalom mérnökeként alternatív modernitást szerkeszt, ahol az állam »kertészkedő állam« lesz, s fanatikus hittel új rendet, »új embert« és új erkölcsöt alkot”.⁶⁷ Hóman egész közművelődésügyre vonatkozó, minden részletre kiterjedő (már-már agyonszabályozott) reformprogramja egy ilyen, felülről precízen irányított, szakszerű, tudományosan is megtervezett állam és társadalom vízióját tükrözte, melyben nemcsak az intézmények, de az állampolgárok is a kormány elvárásai szerint „működnek”. Bár az elvi–világnézeti alap lényegét tekintve mit sem változott, Hóman mégis új – Gömbös ambícióihoz is illeszkedő – koncepcióval állt elő.⁶⁸ A törekvést demonstratív módon jelezte a középiskola szervezeti, tantervi és felügyeleti rendszerének újrakodifikálása.⁶⁹

Az 1934. évi XI. tc. megszüntette a középiskola-fajták rengetegét és egyetlen intézményformát hagyott meg, melynek tanterve a reálgimnáziumét vette át, új neve egyszerűen gimnázium lett, mind a fiú-, mind a leányiskolákat tekintve. Ezzel megszűnt a latinmentes középiskola, a reáliskola is.⁷⁰ Ez azonban Hóman átfogó iskolareformjának csak az első lépése volt. 1938-ban megalkotta a négy évfolyamos mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi gyakorlati középiskolákat (pontosabban csak ezek jogszabályi háttérét), valamint a tanítóképző szerepét átvevő líceumot, melyekbe a polgári iskolát követően vagy a gimnázium

⁶⁷ *Roger Griffin*: Politikai vagy ontológiai bizonytalanság? In: *Jogfosztás – 90 éve. Tanulmányok a numerus claususról*. Szerk. Molnár Judit. Bp. 2011. 17. – Gömbös Gyula és Hóman Bálint politikájának e modernitáselméleti értelmezését, valamint Hóman nemzetnevelési koncepcióját bővebben lásd *Dévényi Anna*: *Nemzetnevelés – oktatáspolitikai válasz a Trianon-kriszise*. In: *Trianon és a magyar felsőoktatás I.* (Veritas könyvek 15.) Bp. 2018. 307–332.

⁶⁸ Gömbös ambícióihoz lásd *Vönyó József*: *Gömbös Gyula és a hatalom*. Pécs 2018.

⁶⁹ „A miniszter az új törvénnyel új irányokat akar megteremtteni a középiskolában, éppen ezért nem a régi, egyébként bevált utasításokra, hanem az új elgondolásoknak megfelelő utasításokra van szükség” – szólta a VKM válasza az OKT azon javaslatára, hogy a tantervek és tantervi utasítások megszövegezésénél a klebelsbergi dokumentumokat használják kiindulópontnak. Az OKT 1935. márc. 27-ei ülésének jegyzőkönyve. OKT jegyzőkönyvek 1934–1935. OPKM K

⁷⁰ Érettségít latintanulás nélkül továbbra is lehetett szerezni a felsőkereskedelmi iskolákban.

alsó négy osztályának elvégzése után lehetett beiratkozni.⁷¹ A gyakorlati középiskolákról szóló törvény parlamenti vitájában Hóman nem győzte hangsúlyozni, hogy ez „szerves összefüggésben van, mint a magyar középfokú oktatás reformját célzó javaslat, az 1935:VI. törvénycikkkel [oktatásigazgatási reform – D. A.], az 1934:XI. törvénycikkkel [gimnáziumi reform – D. A.], de összefügg a boldogult elődömnök annakidején benyújtott javaslata alapján elfogadott 1927:XII. törvénycikkkel is, amely a polgári iskola újjászervezésének alapját vetette meg”.⁷²

Az egységességet tehát nem a szervezeti felépítésben, hanem a különféle intézménytípusok közötti összhangban kell keresnünk. Ez az összhang garantálná a munkaerőpiaci–társadalompolitikai, valamint az ehhez illeszkedő nemzetnevelési célok elérését is. Ezek fő hangsúlyai: az erkölcsi nevelés, a nemzeti tudat megerősítése, a nemzethű, értékes munkájával a közösséget szolgáló állampolgárok nevelése. Az egész oktatási rendszer szellemiségének egységét Hóman az oktatásigazgatási reform, az egységes tanfelügyelet útján vélte megvalósíthatónak.⁷³

A gimnázium és a gyakorlati középiskolák reformja tehát szorosan összekapcsolódott, logikus lett volna ezek összehangolt (egyidejű) bevezetése, ahogy azt Hóman eredetileg eltervezte. Hivatalba lépésekor azonban a koncepció sarkalatos pontját képező szakoktatás nem a VKM, hanem a gazdasági tárcák felügyelete alatt állt. Hóman kezdettől tett erőfeszítéseket a helyzet megváltoztatására, de a kérdésben csak 1935-re sikerült (rész)eredményeket elérnie.⁷⁴

A középfokú oktatás reformjában a gimnáziumok egységesítésénél tehát sokkal fontosabb elem volt az úgynevezett gyakorlati középiskolák létrehozása. Társadalompolitikai funkciója az újabb reform során érdemben nem változott. A praxis megújítását tehát nem a célkitűzések és az eszközök megváltoztatása, hanem a hatékonyság, valamint a szakmai és ideológiai kontroll növelése motiválta. A kihívást továbbra is az jelentette, hogyan lehet a szűk elitnek szánt gimnázium (és az egyetemek) helyett a gyakorlati középiskolákba és a piaci szférába terelni

⁷¹ A gyakorlati középiskolák konkrét ágazati–szakmai profilját iskolánként, a helyi munkaerőpiaci igények alapján jelölték volna ki. Az érettségit is adó és a felsőoktatás megfelelő szakterületeire is belépést biztosító iskolák a korábbi felsőkereskedelmi és felső mezőgazdasági iskolák szerepét vették át, egységes rendszerbe foglalva a középfokú szakképzést. Nagyarányú kiépítésük azonban nem történt meg, az ipari középiskolákból a megnövekedett országterületen 1940-ben 13, a mezőgazdasági középiskolákból 7 intézmény működött. 1938. évi XIII. tc. a gyakorlati irányú középiskolákról.; MSÉ 1941. C) 181.

⁷² *Hóman Bálint: Művelődéspolitikai*. Bp. 1938. 265.

⁷³ A hómani koncepció e fontos eleméről lásd részletesen: *Nagy Péter Tibor: A magyar közoktatás második államosítása*. Bp. 1992.

⁷⁴ Csak az iparügyi miniszterrel sikerült megállapodni. – Lásd Hóman feljegyzése a VKM munkatervéről, 1932. november. Országos Széchényi Könyvtár Kézirattár (a továbbiakban: OSZK Kt) Fond 15/48. A VKM munkájára vonatkozó munkatervék és megjegyzések 1932–1939. Hóman Bálint előterjesztése a kultuszminisztérium és a szakminisztériumok kooperációjáról. OSZK Kt, Fond 15 /8.; A m. kir. minisztérium 1935. évi 8.620. M. E. számú rendelete, az iparoktatási intézetek igazgatásáról és felügyeletéről. Magyar Rendeletk Tára 1935. 715–716.

a diákokat illetve munkavállalókat.⁷⁵ Hóman a szelekció régi és új formáival kísérletezett.

Közvetlen szelekciós eljárás – a „kimeneti” oldalon

A két világháború között alkalmazott középiskolai és egyetemi szelekciós eljárások az érem két oldalát mutatják: egyfelől a (keresztény, nemzeti) középosztály gyermekeinek pozitív diszkriminációját, másfelől „az oda nem való elemek” kirekesztését. A pozitív diszkrimináció direkt formája volt az ösztöndíjak, segélyek és lakhatási támogatások (kollégiumok, szakkollégiumok) rendszere, mellyel a középosztályi származékok mellett az 1930-as évektől egyre inkább a „népi”, azaz a paraszti sarjakat is támogatták.⁷⁶ Az 1930-as évek népi tehetséggondozó törekvései mögött mindazonáltal sokkal inkább fajvédő, mintsem demokratikus eszményeket kell keresnünk.

A negatív diszkrimináció direkt szelekciós formái a közéletben eltérő intenzitással jelen lévő antiszemita hangulat megerősödésével mutatnak párhuzamot. Mint láttuk, ez történt az 1920-as évek elején, amikor a numerus clausus mellett a középiskolákban is felvételi vizsgát vezettek be. Ezt 1924-ben Klebelsberg eltörölte, s 1928-ban a numerus clausus antiszemita élén is finomítani próbált.⁷⁷ A gazdasági válság következtében felszínre törő feszültségek nyomán került újra előtérbe ez a praxis.

Az 1934. évi XI. törvénycikk, az újabb középiskolai törvény legtöbbet vitatott pontja az egyetemre való továbblépéssel kapcsolatos 38. § volt. Míg korábban az érettségi automatikusan feljogosított az egyetemre való jelentkezésre, az új törvény ezt külön képesítési eljáráshoz kötötte volna. A vizsgabizottságnak „az érettségi vizsgálaton tanúsított, valamint a tanuló középiskolai tanulmányai folyamán

⁷⁵ Komoly problémát jelentett, hogy a gyakorlati középiskolák felállítását – mint láttuk – nem sikerült a gimnáziumi reformmal szinkronban megvalósítani. Ráadásul a működő középiskolák ipari és főként a mezőgazdasági szakiskolák száma a korszak végéig elenyésző maradt.

⁷⁶ A földműves nép mint a nemzeti „erőtartalék” – újkonzervatívizmusban gyökerező – romantikus eszményképe kezdettől jelen volt a korszak nemzet-, illetve középosztály-diskurzusában, az 1930-as évek szociográfiai hatására új szempontokkal gazdagodott és a politikai cselekvést is ösztönözte. A tehetséggondozás eszköze volt a Horthy Miklós Ösztöndíj megalapítása 1937-ben, kevésbé ismert a meglehetősen későn, 1941-ben indított Országos Magyar Falusi Tehetségmentés program. Erről lásd *Pornói Rita*: A tehetségmentés szerepe a Horthy-rendszer kultúrpolitikájában. *Esély az esélytelenségben. Iskolakultúra* 21. (2011) 6–7. sz. 123–133.

⁷⁷ Témánk szempontjából figyelemre méltó, hogy a numerus clausust 1928-ban módosító törvénycikk – mely a nemzetiségi arányok figyelembe vételét kivette a jogszabályból, de a nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság szempontjait meghagyta – új kritériumként (többek között) éppen a közalkalmazottak gyermekeinek előnyben részesítését írta elő. 1928. évi XIV. tc. a tudományegyetemekre, a műegyetemre, a budapesti egyetemi közgazdaságtudományi karra és a jogakadémiákra való beiratkozás szabályozásáról szóló 1920. évi XXV. tc. módosításáról.

elért tanulmányi eredményének, erkölcsi magaviseletének és egyéniségének gondos mérlegelése alapján” kellett volna megállapítania, hogy a diák érdemes-e egyetemi tanulmányok folytatására.⁷⁸

A baloldali parlamenti ellenzéknek az 1934. évi XI. tc. képviselőházi tárgyalása kapcsán az 1920-as előkép rémlett fel. Kéthly Anna és Vázsonyi János úgy vélte, a kormány a törvénytervezetet, az egész középiskolai reformot csak a 38. § miatt akarta keresztülvinni. Új numerus clausust véltek felfedezni benne, mely nemcsak a zsidóság, a baloldali értelmiség, hanem az alsóbb néposztályok gyermekeit is ki akarja szorítani a felsőoktatásból.⁷⁹ Az inkriminált rendelkezés valóban lehetővé tette volna a VKM számára, hogy befolyásolja az egyetemi hallgatóság összetételét, hiszen az érettségi bizottságok elnökeit a törvény értelmében ezentúl közvetlenül a vallás- és közoktatásügyi miniszter delegálhatta. Az egyházi iskolák érettségi eljárásaihoz pedig a VKM széles hatáskörrel rendelkező kormányképviselőt küldött.⁸⁰

Hóman határozottan visszautasította a vádakát. A szelekciós eljárás bevezetése mellett, az értelmiségi munkanélküliség megszüntetésén túl, azzal érvelt, hogy az egyetemre való bejutás tekintetében a VKM lehetőséget akar adni a pozitív diszkriminációra, hogy a hazaszeretet és erkölcs tekintetében méltó fiatalok, csupán egy gyengébb vizsgaszereplés vagy éppen a vizsgadruk miatt, ne essenek el az egyetemi felvételtől.⁸¹

A törvény értelmében a felsőoktatásban való továbbtanuláshoz szükséges képesítés (szelekció) rendjét a VKM-nek külön rendeletben kellett szabályoznia, az inkriminált 38. § csak ezzel lépett volna életbe.⁸² Erről, valamint az osztályozás rendjéről (ezt a 37. § utalta a VKM-hez rendeleti szabályozásra)⁸³ 1934-től Hóman második miniszteri idejének végéig szinte folyamatosan tanácskozott az OKT. Számos (egyébként túl nagy változatosságot nem mutató) tervezet készült e tárgyakban, de végül csak az osztályozás, pontosabban „a gimnáziumi tanulók

⁷⁸ 1934. évi XI. tc. 38 §

⁷⁹ Kéthly Anna beszéde a törvény képviselőházi vitáján. 1934. ápr. 6. Képviselőházi Napló 1935. I. kötet 119.

⁸⁰ 1934. évi XI. tc. 41. §

⁸¹ Az 1934. évi XI. tc. miniszteri indoklása. Corpus Juris Hungarici 1934. 85. Lásd még *Hóman B.*: Művelődéspolitikai i. m. 132., 256. Az értelmiségi munkanélküliség enyhítése ebben az esetben alságos érvelésnek tűnik, hiszen az érettségihez kötött szelekciós eljárás nyilvánvalóan nem az értelmiségi pályákra lépést akadályozza, hanem a középosztályon belüli pozícióharc eszköze, melynek törésvonala a zsidó és nem zsidó állampolgárok között húzódott.

⁸² „Az egyetemi és más fő iskolai tanulmányokra képesítő hatály megállapításának részletes szabályait a minisztérium az államfő által jóváhagyott rendeletben szabályozza.” 1934. évi XI. tc. 38. § (3).

⁸³ „Az érettségi vizsgálat anyagát és rendjét, valamint a vizsgálat eredményének elbírálásánál és az osztályozásnál követendő eljárást a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelettel szabályozza.” 1934. évi XI. tc. 37. § (2).

tanulmányi eredményének, erkölcsi magaviseletének és egyéniségének elbírálására vonatkozó eljárás szabályozásáról” született miniszteri rendelet, a szelekció módjáról nem.⁸⁴ A sokat vitatott képesítési eljárást így nem vezették be. A kérdés elhúzódása, illetve napirenden tartása azonban jól mutatja a téma súlyát, érzékenységét, és azt, hogy a testület szakmailag is nehezen birkózott meg a feladattal. Elsősorban az okozott kihívást, hogy miként lehet objektíven és megbízhatóan mérni és értékelni a nemzethűséget és az erkölcsöket, a jellemet, ráadásul kamasz fiatalok esetében, egy olyan eljárásban, melynek eredménye a diákok egész későbbi életét meghatározhatja.

A tervezetek az osztályozás és képesítés szabályozásának szükségességét – többek között – így indokolták: „A maradandóbb értékű nemzetnevelés szolgálatába állított mai középiskola és a társadalom feltörekvő rétegeinek kiválogató szempontjai sokszor nem találkoznak. Ezért a középiskolát a maga szempontjainak érvényesítésében olyan eszközzel kell támogatnunk, amely alkalmas arra, hogy eszményi elgondolásait és erkölcsi célkitűzéseit megvédhesse és megvalósíthassa. Ilyen védelmi intézkedés az osztályozási eljárás újabb szabályozása is [...], hogy függetlenítsé az iskolát a kívülről érvényesülő és a nemzetnevelés egyetemes érdekeinek ellentmondó hatásoktól. [...] a tanuló elbírálásában a megszerzett tudáson kívül nagyobb fontosságához képest arányosabb szerephez juttatja egyéniségét (képeségeit, alakuló jellemének vonásait).”⁸⁵

A végül hivatalosan is életbe léptetett osztályozási eljárási rend hat szempontot alkalmazott a magatartás értékelésénél: 1. valláserkölc, 2. nemzethűség, 3. jellembeli tulajdonságok, 4. kötelességtudás és szorgalom, 5. iskolai magatartás, 6. tanuló társaira való hatás.⁸⁶ A magatartás, a jellem alapos megismerése és fejlődésének nyomon követése érdekében az osztályfőnököknek minden tanulóról személyi lapot, törzslapot kellett vezetniük, s ezen rendszeresen rögzíteniük a diák jellemével kapcsolatos benyomásaikat.⁸⁷

Figyelemre méltó az az OKT tervezetek alapján készített szakértői vélemény, melyet a Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézete adott ki Harkai Schiller Pál aláírásával 1936 márciusában. A szakvélemény helyesnek tartja, hogy

⁸⁴ VKM 109,591/1938. IX. számú rendelete a gimnáziumi tanulók tanulmányi eredményének, erkölcsi magaviseletének és egyéniségének elbírálására vonatkozó eljárás szabályozása tárgyában. Hivatalos Közlöny 1938. 197–200. Az osztályozás szempontjai az 1938. évi középiskolai rendtartás 97. §-ába is bekerültek. – Rendtartás a gimnázium és leánygimnázium számára. Kiadta a magyar kir. vallás és közoktatási miniszter 1938. évi május hó 22-én kelt 109.670/1938. IX. Ü.o. rendeletével. Bp. 1938. (a továbbiakban: Rendtartás 1938.) 76–80.

⁸⁵ Utasítások a gimnáziumi tanulók osztályozásának és elbírálásának szabályzattervezetéhez – tervezet (1. oldal) Az OKT tárgyalási anyaga 1934–1936. OPKM K. – Sajnos az OKT jegyzőkönyvek között megőrzött példányokon a szerzők neve nem szerepel, és dátumot sem találunk minden esetben rajtuk.

⁸⁶ Rendtartás 1938. 76–77.

⁸⁷ Uo. (18. §) 17.

a szaktárgyi érdemjegyekbe beszámítson a felfogás, az ítélet- és kifejezőképesség, önállóság, de a magaviselet, a nemzethűség stb. értékelését teljesen elhibázottnak tartja. Kifejti, hogy egy jellem „mérésére” még a szakértő pszichológusoknak sincs kiforrott módszertanuk, de ha lenne, a kamaszkorban mért tulajdonságok akkor sem lehetnének irányadók a felnőttkori személyiség előrejelzéséhez. A törzslapok vezetését kifejezetten veszélyesnek minősíti, legfeljebb iskolapszichológus által tartja megvalósíthatónak. A továbbtanulásról ilyen módon történő döntéshozatalt egész egyszerűen diktatórikusnak nevezi. Amellett, hogy nagyon fontosnak és támogatandónak ítéli a jellemnevelés előtérbe helyezését, kivitelezését a meglévő magas osztálylétszámok és túlterhelt tanárok miatt nem véli reálisnak. A magaviselet érdemjegyek szempontrendszerét erős kritika alá veszi, különösen a valláserkölc és a nemzethűség esetében, melyek megléte, a szakvélemény szerint, a középiskolai korosztályban különben sem természetes. Konklúzióként megállapítja, hogy „az egész tervezet a középszerűség nevelését látja maga előtt eszményként,” ahol a kiváló tehetségeknek nincs esélyük.⁸⁸

A tervezetek tanácsülési tárgyalásain artikulált – az alábbi példákkal bemutatásra kerülő – érvekből jól látható, hogy az Országos Közoktatási Tanács a gimnázium (és az egyetem) oktatási színvonalának emelése (megtartása) mellett a keresztyény középosztály pozitív diszkriminációjára, valamint a továbbra is csak homályosan meghatározott „alkalmatlanok” és „veszélyesek” kirekesztésére törekedett. Tegyük hozzá, a színvonal-emelés és a – kimondottan nem teljesítményalapú – szelekció egymásnak ellentmondó célkitűzések voltak.⁸⁹ A vitában domináló tisztán pedagógiai problémákat (például egységes, központi tesztek használhatósága a szaktárgyi mérés–értékelés menetében) itt nem ismertetem, csak a kérdés társadalmpolitikai vetületeire vonatkozó szempontokat emelem ki, bár ezek olykor nehezen szétszálazhatók.

A társadalmi státusz megőrzésével vagy elvesztésével, illetve a társadalmi mobilitással kapcsolatos nem éppen tudományos érvek a közvetlen tapasztalat szintjén ragadták meg a problémát: lecsúszni szégyen, ezért meg kell akadályozni, nem felemelkedni viszont nem szégyen, ezért az alsóbb társadalmi rétegből érkező diák nyugodtan eltávolítható. A nyíltan szegregáló, diszkriminatív eljárások bevezetését ugyan nem tartották képviselhetőnek a közvélemény előtt, de néhány furfangos ötlet felmerült a kérdés megoldására. Ezek az iskolaigazgatók és a

⁸⁸ A Kir. M. Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézete szakvéleménye. Az OKT tárgyalási anyaga 1934–1936. OPKM K

⁸⁹ Jól érzékelteti ezt Péch Aladár hozzászólása az osztályozás szempontjaival kapcsolatos vitában: „A tehetséges, de nemzetvédelmi és valláserkölcsei téren megbízhatatlan tanulók a legveszedelmesebbek.” Az OKT Közoktatásiügyi Bizottsága 1935. okt. 23-ai ülésének jegyzőkönyve. OKT jegyzőkönyvek 1935–1936. OPKM K

VKM összejátszásán alapultak volna. A felelősséget a VKM viselné, amely bizalmasan utasítja az igazgatót a szelekció érvényesítésével kapcsolatban. A kicsapást olyan „bukató” tantárgyak bevezetésével lehetett volna például megvalósítani, melyek osztályozásába az igazgató is beleszólhat (például: „általános műveltség” és „társadalmi magatartás”). „A nehézség az – fejtette ki az egyik ilyen tervezet szerzője –, hogy ezt az elvet nem lehet kimondani. Véleményem szerint azonban meg lehet valósítani nyílt bevallás nélkül is. Ami a dolog morális részét illeti, semmi aggodalomra való okot nem látok benne. Ez régente a dolgok természetes rendje szerint is így volt.”⁹⁰

A tanácskozások során felmerült olyan ötlet is, hogy a társadalom (vagyis a szülők) „antiszelekciós hangulatát” sajtókampány útján kéne befolyásolni, cikkeket közölve például a bukott nebulók öngyilkossági kísérleteiről. Nagyon is releváns észrevétel volt viszont, hogy a szelekciót nem lehet elfogadtatni a szülőkkel mindaddig, míg az alternatívát jelentő középfokú szakképzés intézményei ki nem épülnek.⁹¹

A szelekcióval kapcsolatban az volt az egyik legnagyobb nehézség, hogy a tanárok – az OKT véleménye szerint – sok esetben nem vállalták a felelősséget a buktatásért (tekintettel a diák sorsára, a szülőkre, stb.), ezért inkább enyhébben osztályoztak. A központi szabályozás levette volna a felelősséget a tanár válláról, aki – egy találó megállapítás szerint – „általában nem a nemzettel, hanem a szülőkkel és a tanulókkal szemben érez felelősséget”.⁹²

A képzés kérdése 1940–1941 folyamán háttérbe szorult, s végül nem született ezzel kapcsolatos jogszabály. Ez annak is köszönhető, hogy a szelekció nagyrészt okafogyottá vált. A fojtogató értelmiségi munkanélküliség a terület-visszacsatolások és a háború következtében „magától” is enyhült, és a zsidóság drasztikus munkaerőpiaci és gazdasági szelekciója ekkor már elsősorban nem az oktatásügyre hárult, bár továbbra is maradt benne szerepe.⁹³ A VKM ekkor már

⁹⁰ Tamás Viktor (?) javaslata a középiskolai osztályozással és szelekcióval kapcsolatban. Az OKT Középiskolai Albizottsága 1935. nov. 26-ai üléséhez csatolt melléklet. OKT jegyzőkönyvek 1935–1936. OPKM K

⁹¹ Az OKT Középiskolai Albizottsága 1935. nov. 26-ai ülésének jegyzőkönyve. OKT jegyzőkönyvek 1935–36 OPKM K

⁹² Tamás Viktor (?) javaslata a középiskolai osztályozással és szelekcióval kapcsolatban. Az OKT Középiskolai Albizottsága 1935. nov. 26-ai üléséhez csatolt melléklet. OKT jegyzőkönyvek 1935–1936. OPKM K

⁹³ Az OKT Gimnáziumi Bizottsága 1941. máj. 16-ai és 19-ei ülésein úgy döntött, hogy az érettségi képesítő hatályának kérdésével, mivel az már nem aktuális, nem foglalkozik. Balassa Brúnó hozzászólása szerint: „neves jogászok egyöntetű véleménye szerint a csonka ország törvényalkotása, különösen a második évtizedben, csakis a csonka ország érdekeire volt tekintettel, s nem gondolt az egész ország társadalmi és területi kérdéseivel. Következésképpen ma az elmúlt évtized törvényalkotása generális revízióra szorul. Még nem ismeretes a mód, hogy hogyan lehet ezt a revíziót alkotmányosan megoldani, de a megoldásnak el kell következnie. Mindenesetre a bizottság az 1934. XI. tc.-nek képesítő hatályra

nem érezte szükségesnek a rejtett beszédmód alkalmazását. Az úgynevezett középiskolai numerus clausus 1939-től a második zsidótörvény kvótáinak érvényesítését írta elő a középiskolai beiratkozásoknál is a fővárosi gimnáziumokban.⁹⁴ Az értelmiségi munkanélküliség kezelésére a VKM kebelében 1937-ben felállított miniszteri-, 1938-tól kormány-biztosság a „soft” módszerek helyett immár a zsidótörvények betartásának ellenőrzésével gondoskodott az „őrségváltásról”.⁹⁵

Ennek fényében, úgy tűnik, már a középiskolák és egyetemek színvonalának megőrzése sem tűnt égető problémának, ami egyértelműen arra utal, hogy a kérdésnek inkább világnézeti, mintsem szakmai oldala kölcsönzött (politikai) súlyt.

Összegzés

A Horthy-korszak oktatáspolitikáját a társadalmi mobilitás szempontjából is több, ellentétes nézőpont mentén lehet értékelni. A tanulmány bevezetőjében érzékeltetett „fent” és „lent” perspektívájához hasonlóan disztingvál a megítélések között az „akkor” és a „most”. Éppen ezért tettem javaslatot a korszak(ok)tól független szociológiai nézőpont alkalmazására.

Alapvető emberi törekvés, hogy a szülők gyermekeiket legalább olyan jó vagy jobb társadalmi helyzetbe szeretnék hozni, mint amilyenben maguk is vannak. Ez az igény pedig független a politikai-ideológiai miliőtől. Az esélyegyenlőséget célzó intézkedések azért nem változtatnak érdemben a helyzeten, mert az iskolázottabb szülők gyermekei nagyobb induló kulturális tőkájukkal eleve versenyelőnyt élveznek. Ha ez nem elég, a szülők a habitusuk által meghatározott viselkedési stratégiákat alkalmazva, plusz anyagi ráfordításokkal vagy nagyobb érdekérvényesítő képességük folytán akár a politikai-adminisztratív szelekciós mechanizmusok kiépítése (vagyis a gazdasági és a társadalmi tőke konverziója) révén igyekeznek biztosítani gyermekeik boldogulását.⁹⁶

Éppen a francia felsőoktatásban szerzett hasonló tapasztalatai miatt kezdett el a kérdéssel foglalkozni Pierre Bourdieu is, aki empirikus kutatásokkal támasztotta alá, hogy az iskola alapvetően a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének színtere. A tudományos diskurzusba is beemelte azt a felismerést, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásában az iskolának fontos közvetítő funkciója van,

vonatkozó, s ma már célszerűnek nem tekinthető részeit ne vegye figyelembe, s a tervezetet e nélkül készítse el.” OKT jegyzőkönyvek 1941–1942. I. kötet. OPKM K

⁹⁴ K. Farkas Claudia: Párhuzamos történet a zsidók iskolai kirekesztéséről Olaszországban és Magyarországon az 1930-as évek végén. Yerusha. Zsidóság és kulturális antropológia online folyóirat 1. (2014) 2. sz. (<https://bit.ly/32mLKpU>, letöltés 2016. jún. 2.)

⁹⁵ Ungváry Krisztián: „Őrségváltás.” 2000. 28. (2006) 1. sz. (<https://bit.ly/31gPV5n>, letöltés 2019. máj. 20.)

⁹⁶ Andor Mihály: Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio* 10. (2001) 1. sz. 17.

de nem pusztán az iskolához való hozzáférés, hanem az iskola belső, meglehetősen demokratikusnak látszó, valójában azonban szelektáló működési mechanizmusai azok, amelyek az alsóbb rétegek teljesítményét eleve determinálják.⁹⁷

Magyarországon elsőként Ferge Zsuzsa, majd Gázsó Ferenc mutattak rá, hogy a szocialista iskolarendszer egységes, elvileg minden diák számára azonos (idejű, tantervű, stb.) képzése ellenére már az általános iskola alsó tagozatában jelentős eltérés mérhető a különböző társadalmi helyzetű gyermekek osztályzatai között; az általános iskola ahelyett, hogy kiegyenlítene, növeli a meglévő különbségeket.⁹⁸ Az 1950-es évek erőszakos politikai beavatkozása, a származás szerinti kategorizálás ellenére a háború előtti középosztály második-harmadik generációja újra visszazerezte korábbi társadalmi pozícióját (az értelmiségi pályára terelt munkások és parasztok csoportja viszont többségében újra deklasszálódott).⁹⁹ A magyar oktatási mobilitást kutató szociológusok 1979-ben arra a súlyos megállapításra jutottak, hogy „nem létezik semmiféle olyan pedagógiai eszközrendszer, amely meggátolná az iskolához képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségek iskolán belüli leképeződését, s garantálná, hogy a kedvezőbb helyzetben levő rétegek előnyösebb helyzetüket az iskolán keresztül ne örökössék át”.¹⁰⁰ Úgy tűnik tehát, hogy a Bourdieu által megragadott, különböző tőkefajtákra lebontható társadalmi viszonylatok hatalmi, oktatáspolitikai eszközökkel alig befolyásolhatók.

A tanulmány szempontjából tanulságos lehet Bourdieu egy másik kutatási eredménye is, melyet az 1968-as párizsi diáklázadások megértése inspirált. Ebben kimutatta, hogy amennyiben a gazdaság fejlődése nem biztosít kellő számú, magasan kvalifikált munkaerőt igénylő munkahelyet a beiskolázási arány (és a diplomások számának) növekedésével együtt, ez elégedetlenséget és kudarcérzést szül a pályakezdő fiatalok körében. A komoly szellemi befektetést ugyanis a munkaerőpiacon nem tudják kamatoztatni, a társadalmi hierarchiában helyük lényegében nem változik. (Vagyis a felhalmozott kulturális tőkét nem tudják sem anyagi, sem szimbolikus tőkévé konvertálni, diplomájuk elértéktelenedik.)¹⁰¹

Ezzel összecseng az 1960 utáni nyugati és szocialista államok társadalmi mobilitását vizsgáló és összehasonlító kutatások azon konklúziója, miszerint a mobilitás mértékét meghatározó legfontosabb tényező a piac, vagyis amennyiben a gazdaság

⁹⁷ Éppen e kutatási eredményei vezették el a kulturális tőke, illetve a tőkekonverziós stratégiák alap-kategóriáihoz. *Pierre Bourdieu: Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei.* In: *Üő: A társadalmi egyenlőtlenségek* i. m. 71–128.

⁹⁸ *Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Bp. 1976.; *Gázsó Ferenc: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás.* Bp. 1976.

⁹⁹ *Andor M.: Társadalmi egyenlőtlenség* i. m. 17.

¹⁰⁰ *Gázsó Ferenc et al.: Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra.* Bp. 1979. – Idézi: *Andor M.: Társadalmi egyenlőtlenség* i. m. 17.

¹⁰¹ *Andorka R.: Bevezetés* i. m. 388.

strukturális átalakulása „helyet csinál” a magasabb társadalmi presztízsű, illetve magasabb jövedelmet biztosító foglalkozási ágakban, úgy az alulról „feltöltődik”. E gazdasági igény nélkül azonban a mobilitás szükségszerűen lecsökken.¹⁰²

A két világháború közötti magyar oktatáspolitikai középiskolával mint a társadalmi mobilitás igen fontos csatornájával számolt. A társadalom egyre fokozódó igénye a középiskolai végzettség megszerzésére az 1890-es évektől figyelhető meg, minden bizonnyal éppen a gazdasági és állami élet modernizációja, illetve a foglalkozási szerkezet – ha nem is radikális, de érzékelhető – átalakulása következtében. Ez az igény az első világháborút követő, megváltozott viszonyok között sem csökkent. Az értelmiség – melynek nagy részét az állami hivatalnokok csoportja képezte – gyermekei mellett legnagyobb arányban az önálló kisiparosok és kiskereskedők írták középiskolába gyermekeiket. A forradalmak és Trianon után e tendencia kettős veszélyérzetet váltott ki a konzervatív elit körében. Egyrészt a társadalmi és politikai rend stabilitását féltették az elitbe e mobilitási csatornán esetleg bejutó, a fennálló hatalmi struktúrát megkérdőjelező „intellektuális parvenüktől”, de hasonló okokból tűnt aggasztónak a Trianon után jelentkező értelmiségi munkanélküliség kérdése is: tartani lehetett az egzisztenciájában veszélyeztetett réteg politikai radikalizálódásától. Ugyanezen érem másik oldalának tekinthetők a keresztény középosztály pozitív diszkriminációját célzó elképzelések. A középiskolával kapcsolatos, társadalmi mobilitást gátló gyakorlati intézkedések és elvi állásfoglalások mindegyike ezen, alapvetően politikai indítékra vezethető vissza, és ehhez illeszkednek a zsidóság gazdasági és oktatási „térfoglalását” akadályozó intézkedések is.

Látható ugyanakkor az is, hogy a felülről vezérelt társadalompolitikai törekvések gyakran elbuktak a helyi miliőben. A gyakorlati megvalósítás szintjén nem feltétlenül domináltak a „nemzetpolitikai” érdekek, a pécsi egyetem például – beiskolázási érdekeit tartva szem előtt – nem hajtotta végre szigorúan a numerus clausust,¹⁰³ a gimnáziumok számának csökkentése elbukott a lokális közösségek ellenállásán, és a tanárok sem világnézeti alapon vagy központi kvóta szerint buktatták meg a gimnazistákat.

A fent idézett társadalomtudományi eredmények alapján nem meglepő, hogy a két világháború közötti Magyarországon nem történt – nem is történhetett – érdemi átrendeződés a társadalmi rétegek között, hiszen gazdasági szerkezetváltásra (például az azt elősegítő érdemi földreformra) sem került sor. A hatalmi elit erőfeszítéseit a társadalmi hierarchia meglévő struktúráinak fenntartására az

¹⁰² Uo. 242–244.

¹⁰³ *Fekete Szabolcs*: A pécsi egyetem bölcsészdiplomásainak rekrutációja 1921–1940. (Szociológiai dolgozatok 2. A Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont sorozata) Bp. 2012.

oktatáspolitikai eszközeivel – ebből a szempontból – irrelevánsnak is mondhatnánk. Nem tagadva ezzel, hogy nagyon is hűsbavágó következményekkel jártak az érintettek számára. Ugyanígy szélmalomharcnak tekinthető a zsidóság kiszorítása is az oktatásból (oktatáspolitikai eszközökkel), a jelentős mértékű kulturális tőkefelhalmozás stratégiája esetükben egészen a drasztikus politikai és gazdasági diszkriminációt is érvényesítő zsidótörvények bevezetéséig megfigyelhető.

A vizsgált társadalmi jelenségekre Bourdieu tőkeelmélete és a tőkekonverziós stratégiák rendszere nem mentséget, hanem csak egy lehetséges értelmezési keretet nyújt.

THE SOCIO-POLITICAL ASPECTS OF SECONDARY EDUCATION IN THE HORTHY ERA

by Anna Dévényi

SUMMARY

What was the socio-political function of public education in the Horthy era? The article explores this question by focusing on secondary education, regarded as a springboard of social mobility, while taking into account the aspects of sociology, educational sociology, social history, and the history of education as well. Alongside planned and practical forms of positive and negative discrimination, direct and indirect selection, it also analyses the motives that generated decisions, based above all on the programmatic writings of Gyula Kornis, which exerted a major influence on the educational policies of the period, as well as on the relevant legal regulations and the expert discussions which preceded their making. Their interpretation was facilitated on the one hand by revealing the context in which they came about, and on the other by the socio-historical concepts of Pierre Bourdieu that were of more general relevance and offered an interpretational framework independent of concrete circumstances.