

X37
u Nagy Péter Tibor

„OKTATÁSÁLLAMOSÍTÁS” A HARMINCAS ÉVEKBEN

A „harmincas évek” oktatáspolitikai-történeti értelemben 1932 őszén, az új költségvetéssel kezdődik. A korszakhatárt azért tehetjük 1932-re, mert a Bethlen-Klebsberg-kormányzat és a Gömbös-Hóman-kormányzat oktatáspolitikai törekvései alapvetően különböznek egymástól. Az előbbi a szűk pénzügyi lehetőségek béklyójából úgy tudott kitörni, hogy nem használta ehhez eszközul vagy ürügyül a totális állami beavatkozást. Klebsberg ugyanis nemcsak kormányzati, hanem társadalmi erőforrásokat is növekvő mértékben bevont az oktatásba, s ezzel részben liberalizálta a rendszert, részben a kulturális kérdések iránt érdektelen nagybirtokot is tehervállásra kényszerítette; végül pedig a kormányzati erőforrásokból a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) funkcióbővítésével (a VKM „maga a honvédelmi tárca” – ahogyan az ismert kultuszminiszteri érvelés szövege szövege) úgy tudott nagyobb hányadot megszerezni, hogy beilleszkedett a pragmatikus-alkotmányos – azaz nem túlideologizált – hagyományba.

A Hóman-féle politika viszont egyrészt a pénzügyi lehetőségek szűkösségét használta fel érvként a totalitárius átszervezésekre (a csökkenő költségvetésre hivatkozva felszámolta a nemkívánatos szellemiségű tanszékeket, intézményeket), és így a liberalizált rendszerből való kilépést készítette elő; másrészt a kormányzati erőforrásokat egy olyan kompromisszumrendszer keretében szerezte meg 1935 után, mely a VKM-et és az oktatásügyet eltávolította a dualizmus kori hagyománytól: extrém módon ideologikussá tette a tárcát.

AZ OKTATÁSI TÖRVÉNYKEZÉS A HARMINCAS ÉVEK KÖZEPÉN

Már az 1924-es középiskolai törvény egységesítette az ideológiai tárgyakat, ezt azonban nem magyarázhatjuk a totalitarizmus iránti vággyal. A magyar, a történelem, a földrajz azonossága minden középfokú iskolatípusban éppen annak ellensúlyozását szolgálta, hogy a törvény az egész műveltséganyag tekintetében kiszélesítette a választási alternatívákat: a klasszikus (görögöt is, latint is kívánó), a „középutas” (a latin szimbolikus értékeiről lemondani nem kívánó, de élő idegen nyelvi oktatás iránt érdeklődő), s a pragmatikus beállítottságú (idegen nyelveket és természettudományt középpontba helyező) szülők kivétel nélkül megtalálhatták a nekik megfelelő iskolatípust.

Az 1934-es törvény ezzel szemben nem hagyott választási lehetőséget, egyetlen „igazi” középiskola-típus maradt meg. A polgárihoz, felsőkereskedelmihez némileg

hasonló reáliskola megszüntetésével markánsabbá tette a középiskolai – a középosztályba vezető – „királyi út” és a polgári iskolai-szakiskolai, másodosztályú tanulmányi út között húzódó szakadékot. A humángimnázium felszámolásával pedig azt tették lehetetlenné, hogy az értelmiségi elit a – nemzeti középosztály átlagát meghaladó – görögös–latinus műveltséggel elkülönülhessen.

A törvény fontos új rendelkezése volt a felügyelet lehetőségeinek kiterjesztése, amely az egyházak határozott ellenállása ellenére bővítette az állam lehetőségeit a nem állami fenntartású iskolákban: az állami finanszírozás arányának növekedése nagyobb beleszólást tett lehetővé a tanügyigazgatásnak, a humángimnáziumok felszámolása pedig a szerzetesrendek, illetve a református egyház egyik legfontosabb oktatási funkcióját szüntette meg.

A reform új szelekciós szakaszt iktatott be a felsőoktatás megkezdése elé. E szerint maga az érettségi nem, csak annak egy külön záradéka képesít az egyetemi tanulmányokra. A törvénycikk politikai élére 1934-ben csak a minden ehhez hasonló kérdés jelentőségét látszólag eltúlzó szociáldemokraták figyeltek fel, akik azt állították, hogy e szakasz kedvéért hozták az egész törvényt. A későbbiekben viszont kitűnt, hogy e paragrafus nem egyszerűen csak a szocialista elemek diszkriminálását akarta elérni. Ez a következő numerus clausus előkészítésének volt a része, hiszen az új tanügy-igazgatási törvény után a továbbtanulás kérdésében a „szakágnyi szempontokat eltúlzó” szaktanárok, „a konzervatív-liberális” iskolai vezetés és a „partikuláris érdekeket előtérbe helyező fenntartók” kezéből a minisztérium által kinevezett érettségi biztos, azaz a politikus-ideologikus tanügyigazgatás kezébe adta át a jogosítványokat. Ez a változás az egész magyar középosztály második szelekcióját eredményezte, hiszen az egyetemre kerülés lehetőségét korlátozta.

A törvényhozók másik fontos célja volt „az iskolai nevelés rendszeres kiegészítése és betetőzése, a tanulók erkölcsi érzékének és erkölcsi tudatának fejlesztése, jellemképzés és állampolgári nevelés által”. Az e cél megvalósítása érdekében megalkotott tantervek és utasítások a korábban mindenekelőtt intellektuális-individuális értékvilágú intézményt fokozatosan elmozdították egy morális-kollektivistá értékvilágot követő, a személyiség átalakítását, kézbentartását célul kitűző intézmény felé.

A középiskolai törvény tagadhatatlanul széles társadalmi vitája egyben egyfajta kísérlet is volt a szférában található politikai erők reakcióinak mérésére. A „kísérlet” fényes sikerrel járt. Mindenki úgy viselkedett, hogy modellálni lehetett belőle az oktatási rendszer lényegi reformját célzó tanügy-igazgatási törvény várható hatását: az egyházak ugyan nem örvendeztek, de nem vállaltak nyílt konfliktust, a nem állami tanárok továbbléptek a köztisztviselőség irányába, s ezért hajlandóak voltak feladni valamit a szabadságukból, az értelmiségi elitet a színvonal és gyakorlatiasság jelszavával ki lehetett engesztelni, a politikai baloldal pedig csak a legdurvább politikai elemet vette észre, azzal kapcsolatban hangoztatta elvi szembenállását, s ezzel kizárta magát a részletes ágazati politikai vitából – onnan, ahol valódi koalíciókat köthetett volna.

A frazeológia és a törvényhozási processzus mintája is jól kialakult: először meg kell puhítani a szakmailag ellenálló csoportokat, kifizetni és megbékeíteni őket valamiféle – a politikai pluralizmust, a lelkiismereti szabadságot általában sértő, de egy-egy foglalkozásnak, szakmai áramlatnak kedvező – intézkedés kilátásba helyezésével, s fokozni kell mindenfajta szakértői csoport köztisztviselői arculatát. Ezzel meg lehet akadályozni, hogy a szakmai csoportok a politikai ellenzék szakértői bázisává váljanak. Azután egy kerettörvényt kell a parlament elé vinni, ahol hangoztatni lehet, hogy

az oktatás egyfelől össznemzeti – értsd nagypolitikai – ügy, ezzel lényegteleníteni lehet a szakmai ellenérveket, másfelől „szakmai kérdés”, és ezzel vissza lehet utasítani mindenféle pártpolitikai ellenérvet. Harmadik lépésként a szakmai vitákban ellenvéleményüket kimutató tanárokat és tisztviselőket el lehet bocsátani, vagy alacsonyabb beosztásba lehet helyezni, s helyükre kisebb tekintélyű, és ezért kinevezőiknek kiszolgáltatottabb, illetve eleve a kormánypárthoz közelebb álló kollégáikat lehet kinevezni. Negyedik lépésként pedig ki lehet bocsátani azokat a rendeleteket, melyek már súlyosan sértik a tanárok érdekeit is. Ekkor azonban már a korábban „korruptpáldott”, a politikai ellenzékkel kapcsolatokat nem kereső, ellenzéki vezetőiktől megfosztott tanáregyesületek nem képesek tartós ellenállásra.

A közoktatás-irányítás reformja, amelyet az 1935:VI. tc. indított el, a középiskolai reformnál is alkalmasabb volt arra, hogy lényegi változást hozzon a Klebelsberg-korszakhoz képest. Ha a húszas évek kulcsmondata az volt, hogy a kultúrfőlény érdekében ki kell építeni egy vadonatúj oktatás- és művelődésügyi intézményrendszert, akkor a harmincas éveké az, hogy a nemzetnevelés egységesítése érdekében ki kell építeni egy vadonatúj irányítási, felügyeleti, és minősítési rendszert. A szakmai értékek képviselését, a szaktanácsadást, mely a húszas években a civil szféra része, hivatalossá kell tenni, eleget téve a „modernizáció” és az „egységes nemzeti érdekek” követelményének.

A minisztériumi apparátus nem képezhette e törekvés ellensúlyát. Klebelsberg hosszú uralma idején a tárca politikai természete kettős volt: egyrészt mint jellegzetes köztisztviselői tárca mindvégig kifejezte ennek a rétegnek – korántsem liberális – érdekeit és értékeit, másrészt viszont maga a miniszter a kormánypárt liberális szárnyához tartozott, a kormányzatban a merkantil csoportok szövetségese volt, a felsőoktatásban oroszlánrészt vállalt a fajvédők visszaszorításában. A harmincas évek szélsőségesen antiliberalis (és Klebelsberg személyes politikai ellenfele, Gömbös által vezetett) uralkodó körei számára a tárca apparátusának bizonyítékokkal kellett szolgálni, hogy „ez a tárca már nem az a tárca”, enélkül nem lehetett volna újabb jelentős forrásokhoz jutni.

A közoktatás totális ellenőrzése érdekében a magyar tanügyigazgatás egész egyensúlyelvű hagyományát le kellett rombolni. 1867 óta ugyanis az egész irányítási rendszer abba az irányba haladt, hogy minél inkább specializálódtak az intézmények, annál több központból irányították őket – s annál többféle helyi, szakmai, korporatív ellensúly épült be a rendszerbe. A tanárok-tanítók erősen tagolt érdekeiket a szakfőigazgatóságokon, szakfelügyelőségeken, tanfelügyelőségeken keresztül közvetítették a minisztérium felé. Minden csoport eliteje a „maga” szakfőigazgatóságát (felsőkereskedelmi iskolák főigazgatósága, polgári iskolák főigazgatósága stb.) tekintette a karrier terepének.

A tagoltság nemcsak iskolatípusonként, hanem konfliktusfajtánként is eltérő volt. Az elemi oktatásban az egyházközségekkel, a megyei tanfelügyelőkkel és a községi képviselő-testületekkel való konfliktusok kezelése volt a tanfelügyelőségek feladata, az iskoláztatási és az iskolaállítási kötelezettség végrehajtása sajátos együttműködést igényelt a helyi közigazgatással. A tanfelügyelőknek együtt kellett működniük nemcsak a választott megyei közigazgatási bizottsággal, hanem közigazgatási bírósági fellépéssel is számolniuk kellett, ha az iskolai adók elosztása vagy a tanítók kinevezése bármiféle felekezeti elfogultságot tükrözött.

A szakoktatás elvi irányításában a piaci szféra képviselői közvetlenül részt vettek. Már a századfordulótól működött – meghívott nagyvállalkozók, érdek-képviselési

vezetők részvételével – a kereskedelmi és ipari oktatási tanács, a húszas évektől pedig – a nagy- és középbirtokosokat, a szövetkezeteket, az OMGE-t stb. bevonó – mezőgazdasági oktatási tanács. A gyakorlati irányításban egyrészt az illetékes minisztériumoknak is szerep jutott, másrészt minden iskolatípusnak – még ha teljesen a VKM alá tartozott is – saját főigazgatója volt, aki tudta, hogyan kell érvényesíteni a külső erők szempontjait.

A középiskoláknál a helyi társadalom legtekintélyesebb – és tandíjfizetésre is kész – polgárai, a leendő hallgatók képzettségi színvonalának romlásától féltő egyetemek és a saját vagyonnal, csak az általuk mozgósítható tagokkal rendelkező szerzetesrendek a tanügyiigazgatás partnerei. A középfokú oktatásban a tanárok szakmai kompetenciájának (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) megkérdőjelezhetetlennek kellett lenni – a középiskolákban tudós, nagy tekintélyű közéleti férfiakat alkalmaztak. Sajátos vonásokkal rendelkezett a tanítóképzés és a polgári iskolák igazgatása is. Hogyan is lehetett volna – egy egyensúlyon alapuló rendszerben – mindezt egyetlen apparátussal kézben tartani? A tanügyiigazgatás természetes törekvései a hatáskörök szélesítésére, az igazgatás „racionalizálására” éppen ezért nem érhettek el sikert a bethleni korszakban.

A harmincas években viszont két tendencia találkozott: az oktatásügyi kontroll racionalizációjának igénye és az egységes nemzeti világnézet kialakításának, ellenőrzésének politikai igénye. A két tendencia találkozását az tette különösen fontossá, hogy a Gömbös-kormánynak nem állottak rendelkezésére mindazok az eszközök, melyek totalitárius céljaival adekvátak lettek volna. Nem tudta megvalósítani az egypártrendszert, a sajtómonopóliumot, csak korlátozottan tudta a propaganda szolgálatába állítani a rádiót, nem tudta államosítani a filmgyártást. Az államnak ott kellett megvalósítani céljait, ahol ez lehetséges volt, s a közoktatásügy szférája ilyen volt.

A tanügy-igazgatási kerettörvény látványosan átalakította a rendszert. A korábbi egyenrangú szakfőigazgatóságok és megyei tanfelügyelőségek helyett területi igazgatási egységekre osztotta az országot, ezek élére tankerületi főigazgatókat állított és hatáskörüket valamennyi középfokú iskolatípusra kiterjesztette, iskolalátogatókat, tanulmányi felügyelőket osztva be a tankerületi főigazgatóságokra; a népiskolai tanfelügyelőségeket pedig a főigazgatóságok alá osztotta be. A tanügyiigazgatás és felügyelet lehetőségeit markánsan növelte, az iskolafenntartók szerinti differenciálást pedig erősen csökkentette.

A tanügyiigazgatás és a központi igazgatás (utóbbiba most beleértve a szakértői kontroll átalakulását, az Országos Közoktatási Tanács érdekszimulációs szervből legitimáló szervvé változtatását is) szervezeti és személyi átalakulása egyaránt tanulságos: az igazgatási kulcspozíciókba politikailag és ideológiailag kiválasztott személyek kerülnek, a szakmai, politikai, igazgatási kompetenciák összemosódnak, a szakmai tanácsadó szervezetek illegitimé válnak, a szereplők egy része legitimál, más része transzmissziós szerepet kap, a többiek semlegesítődnek. A liberális hagyomány három igen fontos eleme: a szakigazgatási bürokrácia politikamentessége, a szakmai viták politikai vitáktól való elválasztottsága, illetve a tanári, intézményi, helyi és központi kompetenciák elválasztottsága semmivé vált az 1930-as években.

Az iskolaigazgatási rendelkezéseket az iskolaszervezet „rendezése” követte. Az 1938-as szakiskolai és tanítóképzési, illetve 1940-es népiskolai törvénnyel véglegesen kialakult az alap- és középfokú intézményrendszer kerete, megmerevedett az iskolastruktúra, az iskolai karrier három párhuzamos útja, gyakorlatilag 10 éves korra beépített választási kényszerrel. Három iskolai karrier egymás mellett élése alakult ki:

a 8+0, a 4+4+4 és a 4+8 osztályok. Vagyis 1. nyolcosztályos elemi, mely az esetek nagyobbik részében sehová nem vezet tovább; 2. a négy elemire plusz négy polgárra épülő négyéves szakképző iskola, mely a legelитеbb felsőoktatási intézményekre nem jogosító érettségivel zárul; 3. a négy elemi után választható nyolcéves egységes középiskola, mely a legrangosabb egyetemek felé is továbbvezet. A tanügyigazgatás, mint láttuk, még itt is lehetőséget kapott, hogy a „továbbtanulási záradék” révén korlátozza az egyetemre lépés automatizmusait.

A TÖRVÉNYEK FOGADTATÁSA ÉS VÉGREHAJTÁSA

Az igazgató tanárokat minősítő, hagyományos tevékenysége az új oktatáspolitikában szemében elégtelennek tűnt, ezért építette be minden iskolába a tankerületi főigazgató a saját – új szempontok alapján kiválasztott – megbízottait. Az iskola hagyományos hierarchikus viszonya megbomlott, a tanárok már nemcsak az igazgatótól, hanem egy kollégájuktól, mégpedig az új tanügy-igazgatási koncepciónak leginkább megfelelő kollégájuktól is függésbe kerültek. Ehhez járult a tankerületi főigazgató által kiküldött szakelőadótól és tanulmányi felügyelőktől származó minősítés.

Államigazgatási úton a tanároktól behajthatóvá válik a tanmenetek, óratervek és óravázlatok elkészítése. Egymást érték a mintatanítások, amelyeket nemcsak a budapesti tankerületi főigazgatóság évkönyve között rendszeresen, hanem a középiskolai tanáregyesület folyóirata is. Ugyanakkor a középiskolai tanáregyesület kritikusa ingerülten jegyezte meg: a mintatanításnak megvannak a maga korlátai, hiszen a „rendes óra a mintaórához úgy hasonlít, mint a színházban a próbák a főpróbákhoz”. „Hogy a látogatások és tanítások miképp fognak kialakulni, amikor látogató és tanár az utasítások által a népiskolai példára elrendelt óravázlatokra és az utasítások által imperatívus számba veendő didaktikai és általános pedagógiai szempontok sokféleségére gondol – azt a jövő fogja megmutatni.”

Rendkívül megnő a tanórán kívüli tanári-tanítói tevékenység kontrollja. Soha ennyi panasz nem érkezett – mondja a tanáregyesületek titkára –, hiszen a tanárok tiltakoznak a végtelenbe nyúló értekezletek ellen, vagy az ellen, hogy „járőrözni kell az utcán” a gyerekek „hazafias viselkedésének” ellenőrzésére... Jelentős újdonság volt, hogy a látogató megvizsgálta a természetbeni szolgáltatásként élvezett lakások rendben tartását is. A magánéletbe való beavatkozás ellen ugyan a pedagógiai és a tanáregyesületek egyaránt tiltakoztak, de a látogatások mégis tovább folytak. A lakások ellenőrzésének azért volt jelentősége, mert miután a tanári könyvtárakból mindenféle „nem kívánatos” könyv és folyóirat kiszorult, a tanárnak a szabad információszerzésre egyetlen lehetősége az otthoni olvasás maradt volna. Mivel az iskolalátogatók váratlanul érkeztek, lehetőség volt a tanár otthoni olvasmányainak, ízlésének, anyagi viszonyainak felmérésére is. Erre egyetlen más állampolgárral szemben sem volt joga a beosztott felettesének!

A minderről készült jelentéseknek még akkor is meghatározó jelentősége volt a tanárokkal kapcsolatos személyi politikában, ha a tanárokat elbocsátó tanügyigazgatás erre végül is nem hivatkozott. 1933 óta ugyanis a köztisztviselőket a számos felsorolt ok mellett, akkor is végelbánás alá lehetett vonni, ha „egyéb” okok merültek fel – az „egyéb” fogalom szerepeltetése a törvénytövegben, már keletkezése idején aggodalomra adott okot az ellenzék soraiban: mivé tágítható ez a gumisza-bály?

A nyomás a kormányzat részéről akkora, hogy egy év is alig telt el, és a középiskolai tanáregyesület főtítkára, aki 1936-ban még azt konstataálta, hogy „sosem volt még ennyi panasz”, már hangot váltott. „Megindult hát a szemlélődés egyénenként, helyi és baráti körben folytatódott nyilvános tanácskozásokon, értékes és sokoldalú cikkezésekben, olykor hosszabb tanulmányok megírásában... mi újat kell megtanulnunk... Mert hát tudvalevően a magyar tanár lelkiismeretével nem fér meg, hogy adósa maradjon akár a kormányzatnak, akár a reábízott ifjúságnak.”

A tudományos szférában is szokatlanul alakultak a frontok. A konzervatív Pedagógiai Társaság keményen elítélte az új rendelkezéseket: „Az iskola belső élete reménytelenül és képtelenül túlszabályozott, az óravázlat-készítési kötelezettség teljesíthetetlen. Menthetetlenül elvész a lényeg, a tanári egyéniség.”

A reformpedagógiai csoport vezetői viszont nyilvánvalóan úgy vélték, hogy a herbartianusokat csak állami segítséggel lehet visszavonulásra készíteni. Elfogadták az államtól a nevelés központba állítását – és nem törődtek azzal, hogy az oktatásellenesség a harmincas évek Magyarországn antiintellektualizmust jelent. Elfogadták, hogy az oktatáspolitikai megköveteli a tisztességes tanári fölkészülést, az órák megfelelő vezetését. Azzal nem törődtek, hogy ez a tanár szinte rendőri ellenőrzését jelenti. Elfogadták az államtól a közösségi nevelést, és nem törődtek azzal, hogy ez az autoritárius társadalmak embertípusának kialakulását szolgálja.

Csupán saját célrendszerükben gondolkoztak, és azt hitték, hogy ez független lehet attól az egész célrendszertől, amelybe beilleszkedik.

Ez sajnos nemcsak a reformpedagógia törzsgárdájára, a polgári iskolai egyesületben meghatározó szerepet játszó Kerscheneiner-követőkre igaz, hanem például a Cselekvés Iskolája körére is. A tudománytörténeti értelemben legmodernebb magyar pedagógiai folyóirat lelkesen üdvözölte az óravázlat-készítési kötelezettséget. Ők persze úgy vélték, hogy a hangsúly az előkészületen van és nem annak az ellenőrzésén.

Nem kevésbé voltak tehetetlenek a fenntartók sem az expanzióval, a kvázi államosítási törekvésekkel szemben. A községek és a városok – állandó pénzügyi gondokkal küzdve – inkább ott védtek harcosan autonómiájukat, ahol a szférán belülről támogatás jött, és nem ahol két tűz között voltak. Míg ugyanis például azok, akik az önkormányzatok gazdaságsszabályozó jogosítványait védtek, számíthattak a kereskedőkre és érdekszervezeteikre, a városi oktatáspolitikusok azt tapasztalhatták, hogy a tanítók – a laikus kontroll elutasításától indítatva – alkalmanként inkább a tanfelügyelővel fogtak össze, mint az önkormányzattal.

Megindult az egyházi iskolák burkolt államosítása, s ezt az egyházak észre is vették. „Az iskolai törvénykezéssel, főként pedig a végrehajtás során kialakuló jogszokásokkal felekezeti iskoláink észrevétlenül államosítatnak” – vonja le a végső konklúziót a dunamelléki református egyházkerület 1938-ban. „A politikai népszerűség céljából olyan áramlatot indítottak el az egyház iskolái... ellen, amelyet nemcsak a szélsőséges pártok, hanem a konzervatívabbak is támogatnak” – írja az esztergomi hercegprímás 1941 nyarán. A konfliktust mégsem vállalták a nyilvánosság előtt.

Az államosítás tartalmilag a széles iskolalátogatói jogkörben, az állami tanterv részleges bevezetésében, és a tankönyvi pluralizmus leépítésében jelent meg. Erre egyrészt a finanszírozás nyújtott lehetőséget, mégpedig azért, mert a nagy egyházak képtelenek voltak belátni, hogy iskolarendszerük mind az igényekhez, mind a lehetőségeikhez képest túlméretezett, hiszen a hívők iskolaadói és tandíjai, valamint az egyéb egyházi források együttesen sem voltak elegendők ennek az óriási iskolarendszernek a finanszírozására: mindenképpen államsegélyt kellett igénybe venniük.

Másrészt viszont az, hogy az egyházak vezetői a katolikus autonómiatörekvésekkel, vagy a túlzott protestáns gyülekezeti kontrollal kevésbé tudtak megbékülni, mint az állami beavatkozással.

Hiába elleneztek sokan a totalizációt, e különféle szempontú ellenzők között nem jött létre koalíció. Nemcsak a konzervatív ellenzők és a baloldal szövetsége nem jött létre, ami talán természetes, de az egyéb értelmiségi rétegszervezetek és a középiskolai, felsőkereskedelmi iskolai tanárok szövetsége sem, mert minden értelmiségi erő a kormányzattól várta sorsa jobbrafordulását. Akár egymás rovására is. Az ország sorsáért felelősséget érző hivatalnok-értelmiségiek pedig csak azt érzékelték, hogy végre megindult a Gömbös-kormány reformsorozata, végre elkezdődött a közigazgatás racionalizálása. Ki törődik ilyenkor a konzervatív és kényelmes tanárok naiv és kicsinyes panaszaival?

Nem korlátozta végső soron e „mozgalmár” politikai akaratot a tárca apparátusa sem. Érezte ugyanis, hogy a tárca Klebelsberg-kori expanziója a kormányzaton belül megtorpant. A szakoktatási funkciókat ugyan részben megkapja a tárca, de az óvodát „leadja”, és a politikai hatalom szempontjából kulcsfontosságú két területen elveszíti 1919 óta gyakorolt hatáskörét. Egyrészt a honvédelmi képzés, leventeoktatás felügyelete a honvédelmi törvény következtében átkerült a hagyüminisztériumhoz, másrészt a propagandaminisztérium létrejött, illetve a kormánypárti propagandagépezet, valamint a sajtóirányítás határozottabbá válása, a cenzúra következtében az oktatásügyi intézményrendszeren kívüli propaganda területén is megszűnik a VKM illetékessége.

Hóman semmivel sem kevésbé jelentős politikai személyiség, mint Klebelsberg, a pozícióvesztést tehát nem a kettejük közötti különbségekkel magyarázhatjuk, hanem azzal a sajátos történelmi helyzettel, amelyben Magyarország a húszas, illetve a harmincas években volt.

a) A húszas években a nemzetközi figyelem középpontjában álló HM helyett egy belpolitikai arculatú tárcának kellett elvégeznie a honvédelmi propaganda-feladatokat. Erre a harmincas években már nem volt szükség.

b) A revízió irrealitásának korában, a belpolitikai reformtalanság évtizedében a propagandát a hosszú távú elvi álláspontok vezérlésére alkalmas oktatásügyi szférában lehetett hagyni. Amikor a revízió s a jobboldali változások a rendszer struktúrájában a küszöbön állottak, ezt már nem lehetett így intézni.

c) Amikor a bethleni rendszer a köztisztviselők jólétét, képzési igényeit bevallottan társadalmi célnak ismerte el, e cél végrehajtására, tehát a legfontosabb társadalmopolitikai célra, „rá lehetett állítani” egy tárcát. A harmincas évek végének céljai már sokkal többfélék, mintsem hogy ez lehetséges legyen.

Nem a háború miatt jut kevesebb figyelem az oktatásra és kevesebb hatalom a VKM számára, hanem fordítva, éppen azok a belpolitikai folyamatok vitték Magyarországot a háborúba (a nemzetközi kényszerek mellett), amelyek az ágazati totalitarizmus iskolapéldájának a VKM-t választották ugyan, de ezzel egyidejűleg a VKM ágazat feletti jellegét megszüntették.

AZ OKTATÁSI FORDULAT ÉS A MODERNIZÁCIÓ

A harmincas évek elején-közepén alapvető fordulat állott be a magyar közoktatás-irányításban és közoktatás-politikában. Fordulat a tényleges történésekben és különösen fordulat a teljes biztonsággal feltérképezhető szándékok világában. A

fordulat lényege a közoktatás-politika és az iskolai gyakorlat, a közoktatás-politika és az oktatást igénybe vevő társadalom megváltozott viszonya volt. Eddig – és ebben megegyeznek oly különböző időszakok, mint Eötvös és Wlassics, Trefort és Klebelsberg évtizedei – a közoktatás-politika döntései annyira kerültek át az iskola belső világába, amennyire ezt a tanítók és tanárok, a községek és az egyházak jónak látták. Eddig alig volt mód arra, hogy az iskola belső világába igazgatási eszközökkel hatoljon be az állam, ellenőrizze a tanárok tevékenységét, a tanórák menetét. Eddig nem jött létre olyan politikai hatalomkoncentráció és olyan koalíció, amely az oktatáspolitikai legfontosabb szereplőinek bármelyikét – akár az államot, akár a tanítói-tanári szakmát, akár a gyermekét iskoláztató középosztályt, akár az iskolafenntartókat – meghatározó helyzetbe hozhatta volna.

Először a harmincas években jött létre ilyen koalíció. A magyar oktatás történetében ekkor a „pedagógiai szakmai progresszió” – például a reformpedagógia – érdekei egybeesnek az antiintellektuális indíttatású állami ideológiai offenzíva érdekeivel. Az igazgatásracionalizáció – egy másik szakmai progresszió és modernizáció – érdekei egybeesnek a politikai totalizáció és az erős ágazati szakszövetségek érdekeivel. A tanítói-tanári szakma speciális érdekei – néhány kivételes csoporttól eltekintve – egybeesnek az oktatási minisztérium élén álló ideológuscsoport érdekeivel, az oktatásnak mindenekelőtt ideológiai kérdésként való beállítással. Az ellenoldalon nincs és nem is lehet koalíció a különböző értelemben visszaszoruló egyházi, tudományos, liberális, önkormányzati és szakmai körök között.

Fordulat történt annyiban is, hogy megfordult az általános politika és a közoktatás-politika viszonya. Eddig mindig arról volt szó, hogy a közoktatás-politika adekvát módon tükrözte a kormányzat általános – szabadelvű vagy konzervatív – politikáját. Most viszont a közoktatás-irányítás előtte járt a társadalmi-gazdasági élet egyéb faktorainak. Ennek oka épp a fenti sajátos koalíció. A tanügyigazgatás a totalitárius irányítás prototípusa, a közoktatás-irányítás funkcionárius gárdája pedig a totalitárius állam élcsapata lett. Ha a tényleges tanügy-igazgatási tevékenységet nem 1944-ig, csak mondjuk 1940 decemberéig vizsgáljuk, még egyértelműbbé válik: az általánosan elterjedt nézetekkel ellentétben nem pusztán a háborús szükség és a rendkívüli állapot idézi elő az oktatás totális ellenőrzését, hanem alapvetően a belső társadalmi mozgás-folyamatok.

Az oktatásnak – a jóváhagyott tantervek, óravázlatok, tankönyvek, szakcikkek, tanulmányi felügyelői jelentések tanúsága szerint – egészen más a tartalma, mint akár a húszas években volt. Fordulat állott be egyfelől a vallás erkölcs, a nemzethűség, a honvédelmi nevelés, másfelől a történelem, az irodalom, a földrajz értelmezésében. Az ideológiák, nevelési eszmények – a „nemzet” vagy a „vallás erkölcs” – függetlenednek a maguk ideológiai környezetétől és igazgatási úton behajtható normákká váltak. A szaktárgyak – bár nevük megegyezik egy-egy tudományág nevével, kikerülnek a tudományos szférából, legitimációjuk, kontrolljuk egyaránt az oktatáspolitikai alrendszerebe kerül.

A régiók állami oktatáspolitikája vonatkozásában sokszor emlegetett modernizációs funkció újragondolást érdemel. A harmincas években a kormányzat úgy akart modernizálni az oktatási rendszer segítségével, hogy éppen a nyugati típusú társadalmi rétegeket, a liberális polgárságot, a kiskereskedői réteget, a szabadfoglalkozású értelmiséget, a modern ágazatokban foglalkoztatott szakértelmiséget, a kvalifikált munkásságot akarta háttérbe szorítani – ahogy ez az iskolák rekrutációjából, az ösztöndíj-preferenciákból kitűnik. A dualizmus kori modernizációban a „nagy nemzedék”

birtokos vagy politikus fiai a polgárosult és polgárosodó rétegekkel kötöttek történelmi kompromisszumot, ezért a dualizmus kori modernizáció alapvetően sikeres lett. Ezzel szemben 1918 után a „nagy nemzedékkel” már semmiféle kapcsolatot nem tartó, állásukat és tekintélyüket veszített uralkodó körök kötötték meg a kompromisszumokat a szintén piacellenes mentalitású alsóközéposztállyal, s kezdték meg a modern rétegek kiszorítását.

A modernizációs logika szerint a harmincas években a gyakorlatias ismeretek előtérbe kerülésére lett volna szükség, több pragmatizmusra a világgazdasági válság utáni kétségbeejtő gazdasági helyzetben, ehelyett az iskola inkább ideológiát adott. Ugyanezen logika szerint a szakiskolai, elsősorban a felsőkereskedelmi iskolák tekintélyének, mozgásterének növelésére lett volna szükség, ehelyett a szakoktatás fölött is az úri Magyarország értékrendje került fölénybe. A mobilabb és rugalmasabb szabadfoglalkozású magánalkalmazott középrétegek számára a tanári pálya idegen maradt: közhivatalnoki arca erősödött meg. A középrétegek alsóbb csoportjai számára sem volt már elegendő a tanítói pálya zuhanó presztízse. Ugyanezen logika szerint polgárosítani kellett volna – az iskola segítségével közhivatalnoki vagy vállalkozói ismereteket biztosítva – a többmillió parasztságot, ehelyett az úri Magyarország másodrendűnek kezelte és – mint ez 1945 után kiderült – hűtlen szövetségesévé sikerült tenni a felemelkedetteket.

Az oktatás a harmincas évektől kezdve a magyarországi társadalomban túlsúlyos szerepet tölt be. Régen a föld adta a hatalom alapját – a legújabb korban már a hivatal. Ugyanígy: a hatalmat korábban a származás, a nemesség legitimálta, most az iskolázottság bizonyos szintje. Ideológiája korábban a liberális államnemzet egysége volt, most az iskolában elsajátítható nemzeti gondolat. Az oktatás akkor találhatta volna meg az öt megillető helyet, ha a központ elvégzi az igények technokratikus, az esetleges politikai változásokkal számoló felmérését, ha az állami preferenciákat úgy fogalmazza meg, hogy a gazdaság, a közszolgáltatások, a közigazgatás érdekcsoportjai lehetőséget kapnak annak megfogalmazására, milyen képzettségű szakembereket kívánnak maguknak. S ha mindemellett helyi szinten engedik az oktatási igények szerinti formálódását.

Az oktatás kiemelt jellege felerősítette azt a speciális társadalmi helyzetet, hogy bizonyos rétegek nem polgári vagyonukkal vagy valós értékkel konvertálható szakértelmükkel vettek részt a gazdasági életben, hanem az államtól, a politikától kapott pozíciójukkal és presztízssükkel. Az oktatás speciális helyzete így nem a polgárosodást segítette elő, hanem az ország megrekedt helyzetét konzerválta. A húszas években az állam már nem tud pénzzel fizetni a közalkalmazotti hűségért, ezért iskolával fizet érte: gyermekeik lehetőségeivel, értékeik kizárólagossá tételével jutalmazza meg híveit. Csakhogy a kör zárt: ha a valós anyagi helyzet helyett a pozíció a fizetőeszköz, a pozíciót viszont tekintélyelvű oktatási rendszerrel lehet elérni, viszont az oktatási rendszerben való érvényesüléshez eleve pozíció kell, és az állam már nem tud újabb pozíciókat teremteni, akkor szükségszerűen az állam, illetve a már pozíciókban lévőkhöz dolga lesz, hogy a korábban szakértelmet igénylő helyeket is köztisztviselői típusú pozíciókká alakítsák át. Az oktatás dolga pedig az lesz, hogy a gazdasági pozíciók eddigi szelekciós rendszere – azaz a szakértelmű és a vagyon – helyébe köztisztviselői típusú szelekciós rendszert teremtsen. Azaz: államilag kontrollált szakoktatást.

A harmincas években az állam egyre keményebben avatkozott bele az iskolarendszerbe, s ezek a beavatkozások visszaszorították a többszínűség elemeit, ám ennek ellentétleképpen nem fokozták a szocialitást. A modern oktatási rendszerekre jellem-

zõ szabadság-egyenlőség értékpárosítással szemben a (relatív) szabadság világa felől a változatlan, de irányítottabb egyenlőtlenség irányába mozdult el a rendszer. Az iskolatípusok konzerválták a magyar társadalom súlyos egyenlőtlenségeit, s a rendszerbe juttatott további pénzek nem a korai választás ellen hatottak, hanem a nyolc elemi létrehozásával, a szakoktatási továbbtanulás lehetőségének felvillantásával még fokozták is annak esélyét, hogy mindenki a „maga köreinek megfelelő” iskolatípust válassza.

Ugyanakkor a modernizáció szakszerűsége, szakmai érvelése az állam és az államfüggő rétegek hatalmi expanziójának fokozódását mutatja. A köztisztviselők szervilizmusa a mindenkori államhoz, egyszerűen annak a következménye, hogy ők maguk az állam. Nemcsak e tanulmány, de egy kötet kereteit is meghaladná az a kiegészítő elemzés, mely az államhatalmi expanzió okának és nem következményének látja a köztisztviselői hatalom előretörését. Csak óvatosan merem tehát feltenni a kérdést, vajon nem része-e ez a folyamat – azaz a rétegérdekkel összefonódó állami expanzió – egy fordított világtörténelmi logikának: valójában talán nem is valamiféle objektív mérce mérhető lemaradás behozása végett – valamifajta teleologikus logikával – folyik a perifériák egyes alrendszereinek modernizációja és rendeli alá ennek érdekében „a társadalom” vagy „az oktatási szféra” önmagát az államapparátusnak, hanem a társadalomtörténelmi okokból áttekinthetetlen méretű Molochhá nőtt államapparátus kívánja maga alá rendelni a gazdasági-társadalmi-kulturális élet folyamatait és döntéseit, s ennek kedvéért produkál diktatúrát, irányított gazdaságot, igazgatásracionálizációt, nemzetnevelést stb.

Végül is mindezek a folyamatok együttesen vezettek oda, hogy miközben az oktatási rendszerek, a tudásgyárak „termelik” az állampolgárokat, a kulturális javak termelése és elosztása felett az ellenőrzés nagy részét a folyamatoktól független apparátusok végzik. A kulturális javak feletti, rétegérdekeket szolgáló rendelkezésről van szó, hiszen a modern államapparátus kvázi tulajdonosa az állami javaknak, az állami eszközöknek és a költségvetésnek, az iskolának és a tömegkommunikáció nagy részének. Meghatározónak tűnik a hatalmi szerepe weberi aspektusból is, hiszen kétségtelenül a szakértelem kizárólagos birtokosaként, „optimálisan” kezeli azokat.

A szakszerűséggel önmagukat legitimáló lobbyk előretörése – ami a harmincas évek egyik legfontosabb jelensége – a bevallottan politikai lobbykkal szemben éppen ezért nem valamiféle „objektív jó” megtestesülése a rendszerben. A hivatalnoki értelemben vett – kizárólagosságot követelő – szakszerűség politikai érvként szolgál az alternatívákat felmutató szakszerűséggel, a piackontrollal és a politikai pluralizmussal szemben. A hivatali szakszerűség ideális partnere lehet a politikai totalitarizmusnak. Ennek iskolapéldája a Magyar-féle szakigazgatási reformkoncepció vagy az objektív nép-egészségügyi és szociális feszültségekre adott, etatista értelemben szakszerű válaszok halmaza. Továbbmenve: a nemzetközi totalitarizmust, a kor „világszellemét” tekinthetjük úgy is, mint a jobboldali bürokráciák egyfajta internacionáléját. A nemzetiszocialista populizmus értelmezhető úgy is, mint ennek a köztisztviselői expanzióknak az eszköze a piacelven vagy tradicionálisan strukturált – tehát pluralista – társadalommal szemben. Ez a fajta szakszerűség a modernizáció kudarcához kellett hogy vezessen, hiszen miközben képes volt a korszerűtlen elemeket kiszűrni az általa ellenőrzött rendszerekből, elpusztította azokat az erőket és struktúrákat, melyek őt magát megvédhették volna a kanonizációtól, illetve azokat, amelyek egyéb korszerűtlenségek (például a rendiesség) ellenérdekeltjei voltak.

A tanügyigazgatás és az egyes tanári-tanítói csoportok egyaránt a nemzeti ideológia mind monolitabb terjesztésében találhatták meg szerepüket, az állam növekvő hatal-

mában a köztisztviselők, tehát saját maguk relatíve növekvő hatalmát ismerték fel, az egyházak és a lakosság oktatáspolitikai tevékenységének korlátozásában pedig szakmai tekintélyük kizárólagosságának biztosítékát látták. Az egyházak képtelenek voltak a szellemi ellenállásra, a református egyház – saját speciális imázsának veszélyeztetése nélkül – nem léphetett fel a nacionalizmus ellen, a katolikus egyház – hasonló okokból – a tekintélyelv ellen. Mivel valamennyi nagy egyház sokkal nagyobb iskola-rendszeret tartott fenn, mint amelyet saját forrásaiból, illetve a hívek iskolaadóiból, tandíjaiból képes volt eltartani, a növekvő államsegéllyel fokozatosan elfogadta a növekvő tanügy-igazgatási beavatkozást is.

Mindezek az erők a nacionalista versengésben, a „ki a magyar” kérdésének ismétlődő felvetésében tették érdekeltté az oktatáspolitikai aktorait. Az iskola az alapvető humanisztikus értékek helyett a kormányzat értelmezte nemzeti értékeket közvetítette hatékonyan, már csak azért is, mert a humanisztikus tárgyak tanárai számára a korszerű pedagógiai technikák átvételénél könnyebbnek bizonyult a nemzeti jelszavak hangoztatása. Ahol tehát a nemzet mint megkülönböztetett érték áll az oktatás és nevelés középpontjában, s ahol ezzel egyidejűleg nem idegződnek be a társadalmi érdekek ütköztetésének technikái, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilváníthatják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak. Ez is közrejátszott abban, hogy az új szellemben szocializált ifjabb nemzedék sokkal nagyobb arányban vett részt a szélsőjobboldali mozgalmakban, mint a korábbiak.

Le kell tehát számolnunk azzal az illúzióval, hogy a több és nagyobb tudás önmagában a modernizáció ösztönzőjévé válhat, vagy hogy a magasabb iskolai végzettség önmagában megvéd az antihumanista szellemi áramlatoktól, az irracionális érvelési módoktól. Olyan helyzetben, ahol a társadalomban és a gazdaságban a teljesítményképes szaktudásnak nincs „becsülete”, a képzés tartalma szükségszerűen tekintélyelvű marad, hiszen az általános műveltség funkciója ekkor éppen az, hogy ne kelljen polgárosodni. Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, ott mindenki számára világos: a karrierhez nem szakmai tudást, hanem ideologikus tudást kell elsajátítani: az uralkodó körök legitimációs érvrendszerét.

A felhasznált irodalom és levéltári források részletes jegyzéke megtalálható: Nagy Péter Tibor: *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio Könyvkiadó, Budapest, 1992. 217–242. o. A fenti gondolatok részletesebb kifejtését lásd a szerző alábbi tanulmányaiban: *Egyház–állam–oktatás. A tradíciók és értelmezésük. Világosság*, 1991. 11.; *A tanügyigazgatás totalitárius átszervezése Magyarországon 1935–1945. Pedagógiai Szemle*, 1985. 2.; *A numerus clausus történetéhez. Magyar Pedagógia*, 1985. 2.; *The meanings and functions of classical studies in Hungary in the 18th–20th century*. Educatio Könyvkiadó, Budapest, 1991; *The social and political status of the Hungarian elementary school teachers*. In: *The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context*. Joensuu, 1989; *Vallástörténet, erkölcsstan, nemzetnevelés. Hiány*, 1990. 17.; *Egyház–Állam–Oktatás 1848–1945. Educatio*, 1992. 1.