

Nagy Péter Tibor

A HÚSZAS ÉVEK KÖZÉPISKOLA-POLITIKÁJÁNAK KIALAKULÁSA

Az egységes alsó-középiskola programjának félretolása

Az 1924-es törvény eddigi elemzői — az elmúlt két évtizedben — vagy a középiskola-típusok egyenjogúsításának oktatásszervezési hatását, vagy a középosztály ill. az iskolatípus modernizálásának célját hangsúlyozták.¹

Valamennyi interpretáció igaz, döntőnek magunk mégis azt tartjuk, hogy miről nem szól a középiskolai törvény, azaz milyen alternatívát akadályozott meg: ez pedig a 14 éves korig egységes, átjárható alsó-középiskola alternatívája.

A középiskola (gimnázium-reáliskola) változásától a nevelés-történetírás általában teljesen „külön ügyként” kezeli a polgári iskola változását, hiszen arról másik törvény rendelkezett, máshol képezték a pedagógusokat, s „más légköre” volt az egész intézménynek.

Az iskolai piacon azonban a polgári iskola és a középiskola alsó négy osztálya egymás versenytársaként jelent meg. Olyannyira, hogy — amint erre Karády Viktor rámutatott — a polgárik szerveződése elszívó hatást gyakorolt az alsó-középiskolák népességére.²

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

Míg a központ csak a reáliskolai átjárást tekinti célnak, a polgári iskolát fenntartó városok egy része a középiskola törzsét jelentő gimnázium és a polgári átjárhatóságát is helyi politikája céljának tekinti. A főváros nemcsak a tanterv, de a tanárok alkalmazásával kapcsolatos preferenciák szempontjából is alsó-középiskolának tekinti a polgári iskolát, – növelve annak esélyét, hogy a különbözeti vizsgákon a polgáriból érkező tanulók megfeleljenek a középiskolai tanárokból álló felvételi bizottságok követelményeinek.³

¹ Szabolcs Ottó: A középiskola szerepe és szerepváltozása a két világháború között. Pedagógiai Szemle 1984:5, Simon Gyula: Középiskolai reformok a két világháború között (1924, 1934.), Pedagógiai Szemle 1984:5, Kelemen Elemér: Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In: Az oktatási törvényhozás változásai. Budapest 1994. FPI.

² Karády Viktor: A középiskolai elitképzés első funkcióváltozása Magyarországon Educatio 1995 4. sz.

³ Uo.

1879-ben az államilag kialakított újabb polgári iskolai tanterv a gimnáziumi tantervhez is igazodik, az elméleti óraszám nő, rendkívüli tárgyként lehet latint is tanulni. Van olyan polgári, ahol helyi döntéssel kötelezővé teszik a latint, s a gyerekeket iskoláztató szülők jó része is alsó-középiskolának tekinti ezt az iskolát: mi mással magyarázhatnánk, hogy a polgári fiúiskolákban a növendékek átlag fele tanult latint.⁴

A középiskola körüli nagy erejű társadalmi csoportok lehetetlenné tették a modern iskolatípusok teljes egyenjogúsítását, épp azért az „oldalról”, azaz nem az oktatási törvénnyel, hanem az 1883-as minősítési törvénnyel — történik meg: a polgári iskolai végzettség a köztisztviselői alkalmazás szempontjából egyenértékű a négy középiskolai végzettséggel, (az általában polgárira épülő) felsőkereskedelmis végzettség egyenértékű a gimnáziumban/reáliskolában szerzett nyolc középiskolai végzettséggel. A polgári iskolai tanterv, a reáliskolai tanterv és a gimnáziumi tanterv tehát az 1–4 osztályban sok tekintetben párhuzamos.

Ez a bázisa az alsó fokon egységes középiskola elképzelésének, melyet a szakkörök már korábban vitattak, az első politikai deklaráció azonban Csáky Albin kultuszminiszter 1889-es beszéde az egységes középiskoláról. Csáky szerint a polgárik dolga, hogy majd a megszüntetendő reáliskolákat pótolják.⁵

Az 1892-es országos értekezlet tanterv-politikai állásfoglalása a reáliskola és a gimnázium alsó tagozatának teljes egyesítését tűzte ki célul, azzal, hogy az al-reáliskolát is, az algimnáziumot is le kívánták mondadni a reájuk jellemző idegen nyelv elsőtől történő tanulásáról, nagyobb szerepet adva ezzel a magyar nyelvnek, a „nemzeti közműveltségnek”.

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

A polgári a századfordulóra tömeges intézménnyé válik, olyan csatornává, ahonnan azok számára is van út a középiskolába, akik 10 éves korukban — a továbbra is alacsony életkori szelekciós pontú rendszer következtében — ez irányba még nem tájékozódhattak.

A századforduló kultuszminiszterei az alsó tagozatában egységes középiskola gondolatával kísérleteztek. Nagy befolyású oktatáspolitikai erők törekedtek arra is, hogy az egységes középiskola alsó négy osztályának tananyaga a polgári iskoláéval azonos legyen. Jellemző, hogy még a polgári és a középiskola egységességének ellenfelei is az *átlépés* kormányzati eszközökkel történő *könnyítését*, a magánvizsgálatok szigorának enyhítését szorgalmazták.

A századfordulón elérhető közelségbe került egy olyan iskolastruktúra kialakítása, melynek alapját az egységesnek megőrzött (tehát a német modellel elmentétben egy gimnáziumra előkészítő iskolatípus alternatívájával nem fenyege-

⁴ Sághegyi Lajos: A magyar polgári iskola hatvan éves múltja 1929. 99.

⁵ Uo. 118.

tett) elemi iskola képezi. E rendszer második szintje az alreáliskola–algimnázium–polgári iskola keverékéből létrejövő típus, amelyben nincsen latin nyelv (ezért elvileg még a népiskola felől is átjárható), viszont egységes műveltséget ad a polgárság tömegeinek és az értelmiségnek. A késői kilencvenes évek kormányzati terveiben egy modern, sokkal kevésbé szelektív iskolarendszer képe áll előttünk...⁶

Az 1905–6-ban — Lukács György kultuszministersége alatt — elkészült tervek szerint a négy éves egységes alsó-középiskolára épült volna a felső-középiskola, melyben az egyes „szélsőséges tárgyakra”: a görögre, modern nyelvekre, az ábrázoló geometriára, a kémiára – mint melléktárgyakra szerveződtek volna tagozatok. A koncepciót Fináczy Ernő dolgozta ki, – ugyanaz a Fináczy, aki az 1924-es tervezetnek is egyik szerzője volt. Más kérdés, hogy Lukács — aki a húszas években már nem a kultúrpolitikában, hanem a Revíziós Ligában tevékenykedett — szintén támogatta az új, az ő akkori álláspontjától gyökeresen eltérő javaslatot.⁷

Az egységes alsó tagozatra irányuló tervek határozottságát mutatja, hogy 1913-ban — Jankovich Béla ministersége idején — még a polgárit is be kívánták volna olvasztani az alsó középiskolába.⁸

Az alsó tagozatában egységes, (s alsó tagozatban latin nélküli) középiskoláról egy olyan törvényjavaslat született, amelyet azután az 1918-ban felsejlő demokratikus Magyarország is felhasználhatott volna. A világháború utolsó évében persze nem kerülhetett sor ilyen alapvető törvény elfogadására.⁹

Az 1924-es törvényjavaslatot tehát nem a több évtizedes középiskolai törvényhez kell hasonlítani, hanem ehhez a már törvényjavaslat formájában is létező modern oktatási szándékhoz: – a 14 éves korig egységes, sok tekintetben az amerikai iskolarendszerre, az európai szociáldemokrata programokra emlékeztető iskolakoncepcióhoz.

Ezért nem szakmai megoldások közötti „elmozdulás”, hanem társadalompolitikai döntés eredménye, hogy 1919 után az alsó tagozatában egységes középiskola híveit az oktatáspolitikai ellenzékébe szorították. A nagy tét ugyanis nem az al-reáliskola és az algimnázium egyenjogúsága, hanem a polgári iskola egyenjogúsága volt az alsó-középiskolával.

A VKM környékén meghatározó oktatáspolitikus, Kornis Gyula hírhedt megfogalmazásában viszont a népiskola, a polgári és a középiskola egy-egy társadalmi osztály — kvázi rendi forma szerint tagolt — iskolatípusa.

Nemcsak az oktatáspolitikai ellenzékben, de a parlamentben is tovább él az egységes alsó-középiskola elképzelése: a szociáldemokrata Kéthly Anna a 8. osztályos alapiskola híve (akárcsak a református ifjúsági mozgalmak ismert alakja Eöry Szabó Dezső, vagy az egységes alsó-középiskolai programmal fellépő keresztényszocialista Petrováczy Gyula).¹⁰

Klebelsberg viszont az egységes középiskolai alsó tagozatról a következőképpen fogalmaz: „Kérem, nem az lesz-e ennek az eredménye egy demokratikus korban, hogy összeolvad majd a polgári iskolával? Ez a perspektíva. Már pedig

⁶ Uo.

⁷ Nemzetgyűlési Napló: 1922:22 köt. 52

⁸ Uo.

⁹ Uo. 145, 225

¹⁰ Uo. 13, 57, 78.

azt, hogy latinmentes alépítményt nyújtsunk és az egész dolgot összeolvasszuk a polgári iskolával, ezt nem tartanám helyesnek.”¹¹

A közös nemzeti tárgyak

A differenciált középiskola egyes ágai egyenlő jogosításának feltétele, hogy bizonyos szimbolikus értékű tárgyak, s azok ismeretanyaga közös legyen bennük: ezek pedig az úgynevezett nemzeti tárgyak.

A gimnázium két hagyományos nemzeti – ideológiai tárgya a magyar irodalom és főképp a történelem volt. Ezekben a tárgyakban a hagyományos humanisztikus felfogáshoz képest a liberális korban hatalmas változások történtek.

Az 1879. évi irodalomtantervben a klasszikus írók közül azok kerültek előtérbe, akiknek a modern irodalomra nagy hatásuk volt. Másfelől a (politikailag – ideológiailag semleges, viszont formális képzést nyújtó) irodalomelmélet és a poétika túlsúlya helyébe a tényleges élő irodalmi műveltség, például Arany János költészete került.¹² A magyar irodalom — közismerten — mindig igen erősen kötődött nemcsak a politikai ideológiához, de magához a politikai élethez is. A középosztály számára azt kommunikálta az iskolai irodalomtanítás: a „mi nemzedékünkkel” — melynek persze még Petőfi is tagja lehetne — hozta létre a magyar irodalom azokat az alkotásokat, amelyeket az egyébként „örök értékekre” koncentráló iskola elsősorban taníthat — s ez az irodalmi nemzedék az első, mely végre nem szegénységgel, emigrációval, üldöztetéssel küszködik életében, hanem magas királyi, kormányzati, akadémiai kitüntetésekkel. Azaz: a felekezeti elkötelezettségből kibontakozó író-nemzedék és a felekezeti elkötelezettségből kibontakozó állam együttműködése teremti a kulturális virágkort.

Az 1879-es tantervkészítés idején még elmondhatjuk, hogy az irodalom-tananyag sosem látott mértékben a kortárs magyar irodalommal kapcsolatban látott el ízlésformáló funkciót, s annak színe javát helyezte középpontba. Míg az irodalomtanítás a modern versus tradicionális ellentét-párban egyértelműen az előbbivel tartott, a kor pártpolitikai alapkonfliktusaiban nem húzott túlságosan egyik oldal felé sem, hiszen ha Aranyt „1867-es”-nek is lehetett mondani, Petőfit már semmiképpen sem.

1899 után a helyzet ellentmondásosabbá vált, hiszen már megjelent a modern irodalom, mely nem kapott helyet a tankönyvekben, tantervekben. Az 1924 utáni változások viszont igazi fordulatot jeleznek.

Az elmúlt negyed században ugyanis az irodalmi ízlést egyfelől a világirodalom, másrészt a „Nyugat” hazai körének kihívása befolyásolta. Az értelmiségi frontok 1924-ben már eszerint rendeződtek: ki fogadja el mértékadónak a Petőfi Társaságot és írófejedelemnek Herczeg Ferencet, s ki nem. S az utóbbiak is megoszolhattak aszerint, kinek mi volt a viszonya Adyhoz, s mi a Nyugathoz, a másik oldalon pedig azok, akik a tradicionális magyar irodalmi értékrendet és irodalmi nyelvet szintén kétségbevonó Szabó Dezső híveiül szegődtek.

¹¹ Uo. 20.

¹² VKM: 1879:17630. sz. r., VKM: 1880:16179. sz. r., VKM 1883:26776. sz. r., VKM: 1887:8619. sz. r.

Az egységes középiskola közös lényegévé tett magyar irodalom ideológiai politikai kulcstárgy lett.

Az 1879-es történelemtanterv is szakítás a tradicionális gimnázium történelemképével. Az egyetemes történelem a felvilágosodás szellemében két súlypontú: az antikvitás és a közelmúlt uralja a tananyagot: az antikvitás nagy aránya a kereszténység előtti idők politikai és emberi értékeit mutatja be.¹³ A közelmúlt története pedig a politikai földrajz módszerét használja, „ismertetni fogja a művelt népek jelen állami és társadalmi állapotait, tekintettel azon történeti főbb jelenségekre is, melyek századunkban a közéletre befolyással voltak.”

A történelemben az eseménytörténet mellett az „állami és társadalmi intézmények taglaló ismertetése” kapott súlyt.¹⁴ Ez azt jelenti, hogy a történelem nemcsak abból a szempontból ideológiai kulcstudomány, hogy a magyar nemesség uralmát legitimálja történetileg, hanem azzal is, hogy az „Isten kegyelméből” uralkodók életrajz-története helyébe az alkotmányosság történetét helyezi: „a tények és személyek méltatásában pedig folyton szeme előtt tartsa amaz erkölcsi igazságot, hogy a népek sorsa nem az egyesek kisszerű indulatainak, sem a véletlen játékanak eredménye, hogy az emberiség küzdelme, habár minden vívmánya az egyéni tevékenység buzgalmától függ és egyesek odaadó munkásságára igényt tart, mégis eredményeiben nem egyesek céljainak áll szolgálatában.”¹⁵ Másfelől pedig ez az intézményalapú felfogás szembefordulás a történelem erkölcsi — s vallás erkölcsi — példatár jellegével is: immár nem az kérdés, hogy az egyes szereplők királyukhoz, vallásukhoz hűeknek bizonyultak-e, hanem hogy az általuk megteremtett „intézmények” — törvények, iskolák, hatóságok, közlekedési és ipari alkotások — mennyire tudtak befolyást gyakorolni a következő évtizedek alakulására.

Az 1894/95-ös „theoreticum” következőképpen fogalmaz: „Mit kell tehát tanítani? A közös élet intézményeinek történetét. De ezen intézmények köre is megszorítandó és csak azok tárgyalandók, melyek nélkül mai közéletünk meg nem érthető.” Kármán Mór maga is rámutat: „az egész történettanítás bizonyos értelemben alkotmánytörténété lesz.”

A dualizmus kori történelemtanítás tehát előtérbe hozta a felvilágosodás századát és a „jelen” évszázadot — a jelen alkotmányosságot, — mindazt, amit 1919 után hanyatlásként kívánt bemutatni az új kurzus.

A történelem mindig is ideológiai kulcstudomány volt, s mióta az új kurzus felrajzolta az ellenséget a „gyökértelenekben”, a magyar történelmi tradíciókkal nem rendelkező eszmékben és személyekben, még inkább az lett. Nem véletlen, hogy maga Klebelsberg a Magyar Történelmi Társulat elnöke, hogy Szekfü Gyula olyan főideológusi szerepkört kap, mint a dualizmus korának egyetlen történésze sem.

A földrajz nemzeti kulcstudománnyá válása összefügg a trianoni békével. A történelmi Magyarország idején a diákok földrajzi ismeretei a nemzeti nevelés szempontjából szinte érdektelenek voltak, hiszen Magyarországnak nem voltak

¹³ Unger Máttyás: A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Bp., Tankönyvkiadó, 1976

¹⁴ Kármán Mór: Pedagógiai Dolgozatai. I-II. Budapest. 1909.: I. k. 234. és II. k. 274.

¹⁵ Uo. I. k. 234.

területi követelése, s a meglévő — sok száz éve lényegében változatlan — ország-terület természetes földrajzi egységét sem kellett külön hangsúlyozni. A Trianon utáni nemzeti nevelésnek, a revíziós tudat fenntartásának alapvető eszköze volt a földrajz. A földrajzos érdekkör nagy ereje — Bassola Zoltán VKM tisztviselő közelmúltban megjelent emlékiratai szerint — Teleki Pál személyes befolyásával is összefüggött.¹⁶

A modern és „nemzethez kevésbé kötött” társadalomtudományok, mint pl. a közgazdaság és a szociológia, — melyek tárgyasulása már korábban megindult, — kiszorultak az iskolából. A történelem-tananyag társadalomtudományi műveltségé szélesedése, — melyre pedig a felsőkereskedelmi iskolai történelemtanítás bázisán épp úgy lehetőség lett volna, mint a történettudomány olyan új eredményeinek bevonásával, melyet Domanovszky vagy Hajnal neve fémjeleztek — megakadt.

A reform fontos célja volt új keretet biztosítani ennek a „nemzeti műveltségnek”: ez az egységes nemzeti közszellem az, mely a középiskolák egyenlő jogosításának kellő legitimációt ad. Azaz: az egyenlő jogosítás konkrét megvalósításában találkozott a középosztály modernizálásának, megmentésének társadalompolitikai, és az új nemzet-fogalom általánossá tételének ideológiai célja.

A humángimnázium születése

A gimnázium egyik legfontosabb sajátos tárgya az ógörög volt: az oktatás-történetet ismerők tudták, hogy a 19. század elején, ill. közepén éppen a gimnázium neohumanista irányú modernizálásának szimbolikus kérdése volt a görög beemelése.

A széles körben elfogadott és elvárt latinnal ellentétben a klasszikus gimnáziumi görög nyelvtanulás legitimációja a 19. század végén már csak két irányú: az antik eszményekkel, a neohumanizmussal, illetve a teológusképzés igényeivel kapcsolódik össze. Ennek következtében a görög kötelező tárgyi mivoltában lépésről lépésre kiszorult a középiskolából. 1883 után a humángimnáziumban csak azért maradt kötelező tárgy a görög, mert a főrendiház akkori összetétele — a címzetes püspökök nagy száma — miatt eleve elképzelhetetlen lett volna enélkül a középiskolai törvény elfogadtatása. Az 1885-ös főrendiházi reform azonban ezt az ellenzékét eltávolította.

Az 1890:30. tc. már az ógörög tanulása nélküli gimnáziumi érettségit is lehetővé tette. A kilencvenes évek közepén a gimnazista diákoknak mintegy harmada már ógörög nélkül folytatta tanulmányait. E törvénycikk eredetileg egyértelműen „negatív” irányultságú: — önmagában arra akar lehetőséget biztosítani, hogy gimnáziumi érettségi legyen szerorzhető görög tanulás nélkül is. Csak az oktatási bizottság veszi bele a „görögpótlót”.¹⁷

Az 1890 után görögpótlóként beiktatott „irodalmi” tantárgy az iskola modern világi ideológiai funkcióját erősítette meg.

¹⁶ Bassola Zoltán: Ki voltam...Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomásai. OPKM, Bp., 1998.

¹⁷ Nemzetgyűlési Napló: 1922:22 k. 227., 1890:30820, VKM 1891:31085, VKM, Schwartz Gyula: Tudomány és társadalom – Akad. ért. 1888

Egyrészt a görög remekírók magyar fordítását adta, mellyel rendkívül megosztotta a „görög tantervi lobbí”. E munka — és tantárgy — ugyanis számos írónak, s nemzetközi hírű klasszika-filológusnak adott rangot és feladatot, ők tehát a klasszikus görög kultúra iránti elkötelezettségük dacára eltűntek a tantervi reform ellenzői közül. Ráadásul a klasszikus görög irodalom tartalmi illetve esztétikai ismertetése a klasszikus görög kultúra ismerete, annak műveltségi javai, s annak morális nevelő értéke iránt elkötelezetteket tulajdonképpen jobban kielégíthette, mint a grammatika és lexika által túlterhelt hagyományos ógörög nyelvtanítás. (Az 1899-es tanterv e csoportok megnyerése érdekében a görögpótló anyagán belül növelte a klasszikus görög irodalomra, görög kultúrára vonatkozó ismeretek arányát.)

Hogy a kérdés mennyire tudatos politikai kompromisszum a görög történelemmel modern tudományos eszközökkel foglalkozók és a görögöt ellenző pragmatisták között a görög grammatikusok és az egyházi érdekkör ellen, mi sem mutatja jobban, mint hogy Schwarz Gyula, liberális politikus, a kötelező ógörög eltörlésének egyik legbefolyásosabb szorgalmazója, a korabeli európai értelmiség egyik intellektuális botrányhőseként igazi történeti kritika tárgyává tette a neo-humanizmus bálványait: az athéni demokrácia intézményrendszerét csakúgy, mint Arisztotelészt. Azaz: érdemben, tárgyilagosan foglalkozott az antikvitással.

Így az ógörög kötelező voltát védelmező pozícióban leginkább azok a tanárok maradtak, akiket ennél megszüntetése egzisztenciájukban érintett, s akik a középiskola formális képző arculatához ragaszkodtak, — utóbbiak viszont úgyszólván az oktatáspolitikai ellenzékéhez tartoztak.

A „görögpótló” által átmentett hellenisztikus műveltség — minthogy magával a nyelvvel egyáltalán nem foglalkozott — minden használhatóságát elveszítette a teológusképzés előkészítése szempontjából, így az egyházak számára e fejlődési irány több, mint nemkívánatos volt. Az egyházi kritika jelentősége — s ez fontos új elem — 1919 után nyilvánvalóan megnőtt.

Másrészt a „görögpótló” nevű tantárgy a régebbi magyar irodalom nem annyira esztétikai, mint inkább történeti és nyelvpolitikai szempontból fontos munkáit emelte be a közműveltségbe: Kármán József értekező munkáit, Kazinczy és Berzsenyi levelezését, „régibb elmélkedő és történeti irodalmunkat”. Ezáltal a modern magyar irodalom tantervi súlynövekedése által visszaszorított irodalomtörténészeket sikerült megbékíteni, sőt sikerült a klasszikus magyar irodalmat is a modern értelemben vett nemzeti ideológia szolgálatába állítani. Ennek az ismeretkörnek a fontossága — minthogy Magyarország Trianon következtében nemcsak, hogy lényegében egynyelvűvé vált, de a Szekfű-féle történelemideológia a nyelvprogramot magát is elítélte, — teljesen lecsökkent.

A „görögpótló” ideológiai funkciót töltött be azzal is, hogy a modern magyar politikai gondolkodás legnagyobbjai, Széchenyi, Wesselényi, Eötvös, Kemény munkáit idézte fel. E tárgy tehát egyrészt alátámasztotta a magyar nemzeti történeti tudatot, másrészt alkalmasabbá vált a „magyar állami nyelvprogram” legitimálására, harmadrészt a feudalizmus régi és a politikai katolicizmus, agrárius konzervativizmus új erőivel szemben közvetlenül alátámasztotta a magyar állam liberális alapelveit. Ezek a korábbi politikai motívumok 1919 után kifejezetten nem-

kívánatossá tették a görögépítést. (Magának a tárgynak a megszüntetése ideológiai értelemben egyszerűbb volt, mint annak nyílt felvállalása, hogy a 19. század magyar nagyjainak szövegeit esetleg „húzni” kell, hogy politikailag aktuálisabbak legyenek.)

A másik — ógörög helyett választható — tantárgyi alternatíva a szabadkézi rajz és az ábrázoló geometria egy másik modern faktor: a műszaki és természettudományi felsőoktatás (s ezen keresztül az ipar) igényeit elégítette ki. Ők viszont ezzel nem elégedtek meg, a rajz általánosan kötelező tárggyá tételét, illetve a reáliskola egyenjogúsítását szorgalmazták.

Az egyházi intézményekre nézvést nem csak az jelentett 1890 után csapást, hogy lehetett klasszikus gimnáziumban úgy érettségizni, hogy valaki nem tanult görögöt, hanem, hogy még *saját* intézményeikben sem akadályozhatták meg ezt. A görög kötelező érettségi tárggyá tételét az iskolafenntartók számára megtiltotta — így a középiskola érdemi befejezését az ógörög gyakorlatilag nem tudta lehetlenné tenni, még azok számára sem, akik (más helyi választék híján, szándékukkal ellentétben) görögös osztályban tanultak.

Ugyanakkor a kormányzat még azt is megakadályozta, hogy legalább ebben a szférában exkluzív intézmények legyenek az egyházi iskolák, amikor keresztülvitte, hogy a görögépítő és a görög közötti választás se determinálja véglegesen a gimnazista pályáját. Először is a jogszabály átlépést tett lehetővé a tagozatok között. Másrészt, aki nem tanult görögöt, de bölcsészkarra és teológiára jogosító érettségit akart, annak alanyi joga lett görög szóbeli érettségit tenni.¹⁸ Aki pedig tanult görögöt, s ennek alapján — görög érettségi nélkül is — járhatott bölcsészkarra s teológiára, de nem hazai, hanem külföldi egyetemre készült, ahol — elsősorban Németországban, ahol a klasszikus tanulmányok közül a görögöt fontosabbnak tartották, mint a latint — megkövetelték a görög érettségit, jogában állott érettségit tenni.

Az 1890 utáni göröggel kapcsolatos tantervmódosítások az állami-fővárosi gimnáziumok piaci helyzetét megerősítették, hiszen számukra kötelezővé vált, hogy a tanulók számára felajánlják a görögös és görögépítő tantervi alternatívát is, – az autonóm felekezeti iskolák viszont választhattak: bevezetik a görögépítést, s ezzel ellentmondásba kerülnek évtizedek óta hangoztatott álláspontjukkal, kockáztatva társadalmi presztízsiük csökkenését hagyományos bázisuk körében, vagy nem vezetik be, s ezzel eleve lemondanak az új középrétegek jelentős részéről. Ennek eredménye azután az, hogy az országos átlag (miszerint 30,1% járt a görögépítő tanfolyamra) olyan szélső értékekből jön össze, mint pl. a református fenntartású gimnáziumok 15%-os és „az állam rendelkezése alatt álló” gimnáziumok 46%-os mutatója

1914–15-ös iskolai évre a görög további visszaszorulásának lehetünk tanúi. Országosan az 5–8 osztályba járó gimnazistáknak már 47%-a nem tanul görögöt, ezen belül a katolikus iskolák diákjainak 39, az állami-községi iskolák diákjainak viszont 58%-a. Trianon után az 1921–22-es tanévben már a diákok 56%-a nem tanul görögöt — s bár ekkorra nincsenek fenntartó szerinti bontásunk, ez semmiképpen nem következhet abból, hogy az állami-községi iskolákban tanulók a-

¹⁸ 105500/1905 VKM

ránya 36-ról 45%-ra emelkedett — a görögöt nem tanulók arányának növekedése egyértelműen jelzi a görögös alternatíva összeomlását.

Mindenesetre tény, hogy az 1924-es kormányzati beavatkozás következtében tovább nőtt a görögöt immár rendszerszerűen nem tanuló gimnazisták aránya. Hiszen míg 1923–24-ben még 3362-en léptek nyilvános tanulóként ötödik osztályba a gimnáziumban, addig 1924–25-ben már csak 1213-an, további 2246 tanuló reálgimnáziumba járt.

Összességében a gimnazisták 1/3 : 2/3 arányban oszlottak meg a két új típus között: az állami iskolák tanulóinak mindössze 12%-a lett humángimnazista, az egyháziaknak összességében közel fele.

Isk. típus	Intézmény 1923–24	Tanuló 1923–24	Intézmény 1924–25	Tanuló 1924–25	Intézmény arány	Tanuló arány
áll.	32	14519	4	1869	12,5	12,9
ev.	7	2830	2	1006	28,6	35,5
izr.	2	594	0	0	0,0	0,0
kat.	27	10045	12	5248	44,4	52,2
kir. kat.	7	2578	2	1081	28,6	41,9
közs.	3	1148	1	727	33,3	63,3
magán	1	228	0	0	0,0	0,0
ref.	18	6880	6	3205	33,3	46,6

Összességében tehát az intézmények 27%-át, a tanárok 30%-át a tanulók 33%-át csoportosította Klebelsberg a humángimnáziumba.¹⁹

Klebelsberg úgy fogalmaz: „az én javaslatom az utolsó kísérlet Magyarországon a humanisztikus stúdiumok megvalósítására... már a 90-es években is Schwartz Gyuláéknak főérve a görög nyelv eltörlése mellett a görög nyelv tanításának sikertelensége volt. Magam is iskolátogatásaim alkalmával igen gyakran sajnálattal tapasztaltam, hogy a gyerek csak azt a 20–30 sort tudja, ami leckének fel van adva, azonban az olvasmány szellemi összefüggéseivel tisztában nincs, nem hatol be a klasszikus olvasmány lényegébe. Ezen a téren nem fogok tréfát érteni és a klasszikus filológusnak vagy alkalmazkodnia kell ahhoz, hogy az ifjúságot bevezeti a klasszikus auktorokba, és főleg az antik műveltség szellemébe, vagy nem lesz olyan kultuszminiszter, aki megmenthetné Magyarországon a klasszikus nyelvek tanítását.”²⁰

Más alkalommal még egyértelműbben fogalmaz: „a klasszikus nyelveknek igazi művelő ereje az antik kultúrában van, nem pedig abban a grammatizálásban, amelyet undorral hallgat ma a gyermek is” – mondja.

Nem kétséges, a reform készítői abban reménykedtek, hogy nem a grammatizálás, hanem a klasszikus műveltség lesz a humángimnáziumi tananyag fő értéke. Eképpen a humángimnázium létrehozásával Klebelsberg is be akart avatkozni a grammatikusok és az antik műveltség egyéb hívei közötti küzdelembe is: ám ellentétben a kilencvenes évekkel — a szellemtörténeti irány megerősödésének illetve az egyházakhoz kötődő nagyságrendileg jobb viszonyoknak köszönhetően — ezt úgy kívánta megoldani, hogy egy szűkebb szférában megnövelte a görög befolyását. Legalábbis a tervek szerint: négy helyett hat évig tanítottak volna görög-

¹⁹ A magyar királyi kormány jelentése 1897 évről, Magyar Statisztikai Évkönyvek 25.

²⁰ Nemzetgyűlési Napló: 1922:22 k. 9., és uo. 219.

göt. Ez a tervek szerint sem tisztán másfélszeres növekedés, hiszen a régi gimnáziumban átlagosan 4,75 az újban csak 3,66 görögóra lett volna szerint hetente.

A „görög fronton” tehát Klebelsberg nagy lehetőséget, bizonyos értelemben védett piacot kínált az ógörögös érdekkörnek. E védett piac kisebb, sokkal kisebb volt, mint az előző évszázad végén, de a méretvesztést az exkluzivitás növekedése pótolta: a humángimnáziumok világa zárt elitvilág, hiszen a tervek szerint a régi gimnáziummal ellentétben már alsó tagozatában is van görög – erre utoljára az 1850-es években volt példa. Ezen utóbbi ígéretét Klebelsberg nem tartja be, a görög végül is csak ötödiktől kezdődik a humángimnáziumban is.

A humángimnázium a hagyományos elit iskolája és fellekvára, számos megfigyeléssel igazolhatóan zárja ki — sokkal inkább, mint korábban a gimnázium — az alsóbb társadalmi csoportokat, s statisztikailag igazolhatóan az izraelita kispolgárságot.

A réal-érdekkör kielégítése: az egyenlő minősítés

Az 1924-es középiskolai törvény a reáliskola háromnegyed évszázados karrierjét koronázta meg.

Az ötvenes évektől kezdve növekvő arányú és befolyású reáliskola a modern polgárság kedvelt intézménye volt. A hetvenes évek merkantil-liberális oktatáspolitikusai átlátták, hogy a középosztály és a legfelső társadalmi csoportok meghatározó iskolatípusa a klasszikus nyolcosztályos gimnázium, ezt tehát nem szabad felszámolni, sőt az újabb társadalmi csoportok igényeinek megfelelő iskolákat ennek mintájára, ennek logikájára kell átszervezni.

S ha ez nem megy — s a hetvenes években úgy tűnik, az egyházak felsőházi jelenléte miatt valóban nem megy — törvényalkotással: lehetséges ez tantervpolitikával, miniszteri rendeletekkel. A reáliskolai tantervből a technikai elem tehát kiszorult, s a reáliskola matematikai, természettudományi, élőnyelvi képzést hangsúlyozó modern középiskolává vált (12383:1875:VKM). A természettudományos körök e tantervi változás révén a reáliskola „lobbistájává” léptek elő. Ahogy az ötvenes évek tantervpolitikusai a középiskolai tanterv természettudományi irányú modernizálásával tudták megszerezni — az őket hazafias megfontolásokból egyébként meglehetősen utáló — nemzetközi hírű természettudós körök támogatását — úgy a hetvenes évek tantervpolitikusai sikerrel „csábították át” a természettudósokat a reáliskola táborába.

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

1883-ban törvénnyel szentesítették az új középiskola-típust: a reáliskolát, s ezt eleve két részből (alsó és felső-reáliskolából) állónak, definiálták. Érettségije a minősítési törvény szerint egyenrangú volt a gimnáziuméval, de csak néhány egyetemre képesített: a műegyetemre, a természettudományos szakokra, karokra és az akadémiák egy részére.

Trefort azonban nem elégedett meg ezzel az eredménnyel, célja feltehetően az volt, hogy a reáliskolát felsőoktatási tekintetben is egyenrangúvá tegye. „Korlátolt iskolai felfogás azt hinni és azt hirdetni, hogy a klasszikus nyelvek nélkül az új irodalmak segítségével a műveltség magasabb fokát elérni ne lehessen” – mondja 1886-ban.²¹

A nemesi világhoz idomuló polgári társadalmi gyakorlat, az egyetemek követelése, s az egyházi iskolafenntartók kívánsága azonban ezt lehetetlenné teszi. A megoldás más: a felső-reáliskolákban is taníthatóvá válik — rendkívüli tárgyként — melytől a más tárgyakban „nem eléggé szorgalmas” tanulókat el is tilthatja a reáliskola tanári kara — a latin. A 8296–1887-s VKM rendelet szerint a reáliskolai latintanítás célja, hogy „elősegítse”, a reáliskolások latintanulmányait. A felső-reáliskolai latin heti átlagos 3,25-ös óraszámja ugyan elmarad a felsőgimnáziumok számára az 1879-es tantervben előírt 5,75-ös átlagos órárszámtól, de lényegesen közelebb van a kilencvenes évek gimnáziumi tantervpolitikáját majdan kifejező 1899-es tantervhez, mely már csak 5 órát ad hetente. A latintanárok az iskolák egy részében külső, megbízott oktatók, az általuk bonyolított éves vizsgákat az iskola saját nyelvésztanárai is felügyelik.

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

A reáliskolák mind intenzívebben tanították a latint, s mindinkább sérelmezték, hogy tanítványaiknak egy gimnáziumhoz kell fordulniuk, mindinkább zavarta őket, hogy munkájukat egy másik — sok tekintetben konkurens — iskola tanári kara ítéli meg. Végül kérelmükre a VKM 1896-ban engedélyezte, hogy a reáliskolák érettségiztethessenek latinból is.²²

A reáliskolai és a gimnáziumi törzstanterv — különösen a rendkívüli tárgyakkal együtt a „nemzeti” műveltségben, a (nyelvi tárgyakat ide nem számító) közműveltségben találta meg a középiskola közös lényegét, – háttérbe szorítva olyan eredeti specifikumokat, mint a görög, vagy a természettudományok.

Épp ez utóbbi — azaz a természettudományok súlyvesztése — miatt figyelemreméltó, hogy az új ipari körök képesek elérni, hogy a vegytan rendkívüli tárggyá váljon a reáliskolában, a reáliskolák harmada valóban tanítja is a kémiát a 4–6 osztályos reáliskolai tanulószám közel egytizedét bevonva. (A vegytan tantervtörténetéhez egyébként hozzátartozik, hogy az eredetileg a Habsburg ellenes

²¹ Trefort Ágoston: Beszédék és levelek. Bp. 1888

²² Magyar Pedagógia: 1896: 67.

felekezeti ellenállást fontosnak tartó, s ezért „ögörögbarát” Kossuth az 1840-es években kapcsolatba kerülve az ipari körökkel, 1846-ban már az ögörögöt felváltó vegytanra szavazott... A vegytan karrierjét az 1924-es tanterv tetőzi majd be.)

A gyakorlatias rendkívüli tárgyak nemcsak egymáshoz, de még a felsőkereskedelmihez is közel hozzák a felső-középiskolákat: a gimnazistáknak és a reálisiskolásoknak is mintegy tizede tanul gyorsírást, a reálisiskolások 20%-a pedig leendő kereskedelmi iskolai karrierjét előkészítendő – két órában könyvvitelt. E rendkívüli tárgyakat egyébként az 1892-es miniszteri rendelet kifejezetten kívánatosnak minősíti.²³

Másfelől a különböző felső-középiskolai tanulmányok közelítése is cél: a VKM két (reálisiskolai és gimnáziumi) tantervet bocsátott ki, melyek a két iskolát még közelebb hozták egymáshoz.

A gimnázium és a reálisiskola érettségi szabályzata kínosan ugyanazokat a szavakat és bekezdéseket tartalmazza: az írásbeli a matematikára és magyarra terjedt ki; ehhez a gimnáziumban latin, a reálisiskolában német csatlakozott. A szóbeli érettségi ugyanezekre, mindkét iskolatípusban történelemmel és fizikával kiegészítve.²⁴

A két iskolatípus közeledése több lehetséges alternatívát vetett fel: az individuális megoldások további könnyítését, mely a reálisiskolások gimnáziumi érettségijét mind egyszerűbbé tette; az iskolák teljes egyesülését, amilyen az amerikai modell; az egységes alsó-középiskolát, s az iskolák felső tagozatán elágazó képzést – amilyen a francia modell; az elkülönült iskolák megőrzése mellett az azonos képesítést. A magyar oktatáspolitikára számára ekkoriban egyértelműen mintaaországgént szolgáló Németország ebbe az utóbbi irányba indult el a századfordulótól kezdve.

A világháború eredményeképpen a középosztályi köztudatban nyilvánvaló lett a reálismeretek fontossága. A húszas években Bethlen és Klebelsberg fokozottan kívántak támaszkodni az ezen iskolatípust preferáló nagyipari-nagykereskedelmi körökre. 1924-ben a reálisiskolák új rendes tárgya lett a kémia, igen nagy teret kapott a műegyetemi tanulmányokat közvetlenül előkészítő rajzoló geometria és ábrázoló geometria.

Ennek a reálisiskolának az egyenjogúsítása tehát a törvény másik igazi célja. Az egyenjogúsítás azonban nem vezetett a kívánt eredményhez; az iskolát nem képesítő ereje, hanem szimbolikája minősíti: a latin stúdiumok ehhez nélkülözhetetlenek. A reálisiskola tanulószáma csökkenésnek indul, s az 1932/33. tanévre megállapodik egy hétezeres tanulólétszámon.

Az élő idegen nyelvek középpontba állítása a reálgimnáziumban

Az élő idegen nyelvek tanítása már a múlt század óta a gimnázium körüli viták egyik alapeleme. A reálisiskolában, akárcsak felsőkereskedelmiben a francia, kötelező volt. A gimnáziumban a helyi tanterv részeként lehetett franciát tanulni — erre egyébként már harmadiktól lehetőség nyílt, a reálisiskolával való párhuzamosság jegyében — az 1892-es miniszteri rendelet kívánatosnak is minősítette

²³ 1891/11982 VKM

²⁴ VKM 31072:1908

ezt. Franciatanulásra a gimnáziumok fele nyújtott lehetőséget – összességében a harmadikos-nyolcadikos gimnáziumi tanulónépesség 20%-a tanult franciát. A francia, mint gimnáziumi tárgy nyíltan gyakorlati irányú volt, tanárai nem is bölcsészek voltak, hanem olyan franciául tudó érettségizettek, akik tanárvizsgálatot tettek.²⁵

A felsőgimnáziumban – tehát ötödiktől – az angol és az olasz tanulás is rendkívüli tárgy lehetett – volna. Erre ugyanis az 1890-es években csak két-két gimnáziumban nyílt lehetőség, nyilván ezzel is összefügg, hogy a felsőgimnazistáknak összesen másfél százaléka tanulta e világnyelveket.

Az élőnyelvi érdekkör szempontjából a helyzet javult, de nem rohamosan: az 1914–15-ös tanévben a közel 65 ezer gimnazistából alig 373-an tanultak franciául, s mindössze 97-en angolul. A kötelező német mellett 183 tanuló tanult német társalgást.

A felekezeti iskolafenntartók egyáltalán nem használták ki, hogy potenciálisan intenzívebb a kötődésük egy-egy élő kultúrkörhöz. (A két háború között a reformátusok majd angol, a katolikusok francia középiskolát szerveznek.)

A századfordulón többekben felmerült, hogy a görögöpótló helyére élő idegen nyelv kerüljön, erre 1916-ban törvényjavaslat is született. Ezt a parlament közoktatásügyi bizottsága teljes egészében elfogadta.

A politikai szándék tehát már a régi Magyarországon adott volt, s Trianon után mintha a társadalmi igények is növekedtek volna kissé: de az 1922–23-as tanévben gimnáziumba járó 38 ezer gimnazistából is mindössze 1517-en tanultak második élő idegen nyelvet.

Az áttörést e vonatkozásban a húszas évek hozták meg. Ekkor a kultúrpolitika egyik legfontosabb célja volt az élő nyelvek tanításának megerősítése: – a kultúrfölény koncepcióba, az értelmiség nyugati propagandára használásának funkciójába ez illett bele.

A leszűkült magyar piaccal szemben a nemzetközi gazdasági kapcsolatok növekedésében politikusként vagy éppen munkaadóként érdekeltek is ezt szorgalmazták.

További tényező, hogy gimnáziumban a tantervek és az iskolán belüli erőviszonyok egyaránt a latinszakos illetve magyar és történelem szakos tanároknak, illetve a hozzájuk kapcsolódó műveltségköröknek kedveztek. A reáliskola ugyanilyen értelemben a reáltárgyak tanárainak, a reáltudományoknak a terepe volt. Az élőnyelvtanítás és a élőnyelvtanárok „helyzetbehozásához” egy önálló iskolatípus, a reálgimnázium kialakítása látszott szükségesnek.

Az iskolareform e célt is szolgálta. Épp ez az a terület, amely vonatkozásban nem a német példát követi a VKM, ott erősebb a reálgimnáziumban a természettudományosság, nálunk pedig a nyelviség...

A programhoz mindazonáltal nem áll rendelkezésre kellő mennyiségű nyelvtanár. Klebelsbergben felmerül, hogy a reálgimnáziumi idegennyelv-tanításhoz külföldi tanárokat fog az országba hozni.²⁶ Jelzi azt is, hogy kétszakos tanárképzés lesz: nyomást fog gyakorolni, hogy francia-olasz és német-angol szakos képzés legyen.

²⁵ 58891/1896 VKM, 20982–1892 VKM

²⁶ Nemzetgyűlési Napló: 1922:22 k. 219. és 221.

Az élőnyelveket középpontba helyező iskola megteremtése tehát a klebelsbergi kultúrpolitika egyik alapvető célja.

A latin a reálgimnáziumban

A reálgimnázium egyik legfontosabb eleme a latintanítás volt. A latintanítás, a latintanterv megértéséhez körül kell járnunk a latin „jelentését”.

A legfontosabb a latin társadalmi legitimáló ereje. A latin és a latinos műveltség az uralkodó osztályok elkülönülésének szimbóluma volt. Ez kétféle értelemben is igaz. Egyfelől az uralkodó osztályok ezzel „tartották a kapcsolatot” a múlttal, ezzel jelenítették meg folytonosságukat ezzel jelezték, hogy ha a nemzeti vagyon növekvő százaléka ki is csúszott ellenőrzésük alól, a műveltség mibenlétét még mindig az ő hagyományos műveltségük határozza meg. Másfelől — mondjuk Angliával vagy Németországgal ellentétben, ahol bármely idegen nyelv tudása bizonyos műveltséget mutatott — Magyarországon a műveltség jelzésére kifejezetten a latinra volt szükség. Ezt a jelző és elkülönítő szerepet semmilyen más élő nyelv nem vehette át, hiszen a Habsburg birodalomban németül tudni hivatalnok és polgártulajdonság volt, de lévén Magyarország is soknyelvű ország, gyakran több nyelven beszéltek a legalacsonyabb társadalmi csoportokba tartozók is. A latintudás ugyanakkor „természetes feltételévé” vált azoknak a pályáknak is, amelyeket nem a történeti uralkodó osztályok monopolizáltak maguknak: az orvosinak és az ügyvédinek, — így e csoportok mintegy rendi elkülönülését is biztosította.

A latinosságnak jogi és politikai legitimációja is van. A magyar törvények korábbi latin nyelvűsége a modern magyar jogállam legitimációja szempontjából is kívánatosabb tette a latint. A „magyar jog” ugyanis azért magasabb rendű a liberális dualizmuskori gondolkodás szerint, mint a professzionális jozefinista közelmúlt rendeleti kormányzása, mert háromnegyed évezredes törvényalkotási és törvényalkalmazási gyakorlatban gyökerezik. Az országos parlament által hozott írott törvények világa — ezt sugallja e szemlélet — nemcsak a „rendeletek világánál” magasabb rendű, de a partikuláris (s gyakran nemzeti nyelven íródott) városi jogoknál, a szóbeliségben anyanyelven élő szokásjognál is. A modern egyetemes jogállam liberális körei is érdekelték tehát — szemben Európa más liberális kormányzataival — a latin középiskolai tantervi uralmának fenntartásában. A liberalizmus bukásával a latin legitimációjában megint előtérbe került annak „nemzeti tárgy” mivolta, a latin nyelvűség állítja szembe a magyar nemesi nemzet jogalkotását és jogalkalmazását a német városi joggal.

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

Negyedrész a latin kettős középkor-történeti szimbolikával rendelkezett. Egyszerre jelentette ugyanis a legnagyobb magyar történeti egyházhoz, a katolikushoz való kötődést és a középkori magyar birodalom eszmevilágát. A „középkoriság” a középkori magyar birodalom dicsősége a millennium, ill. a minden

középosztályi könyvespolcra felkerülő Szilágyi féle tízkötetes magyar történet egyik fő üzenete. Az államalapító Szent István, III. Béla, a „három tenger mosta birodalmú” Nagy Lajos, a „nemzeti dinasztia sarja” Mátyás állama mind a latinos írásbeliségen épült fel. 1919 után e középkoriság immár társadalmi eszményeiben, intaktnak gondolt vallásosságában is vonzóbbá válik a kurzus történelemszemlélete számára, mint a 19. század világa.

Ötödrészt legalább ilyen fontos, s ettől független, hogy külön újkortörténeti szimbolikával, indoklással is rendelkezik a latintanítás. Ugyanis a „németesítés”, a nemzet „elveszése” alternatívájaként működik a 17–18. század latin nyelve. Míg az ó- és középkori szimbolika használatában a latintanárok érvelése sokban párhuzamos lehetett nyugat-európai kollégáikkal, a latin koraujkor-történeti szimbolikája egészen speciális esetnek számít. A latin így nemcsak a katolikusok és középkorra tekintő etatisták, nemcsak az antik humanista gondolkodásúak és a romantikus gondolkörben felnöttek közös nevezője, hanem e sajátossága révén a protestánsok, a vidékiek, a Habsburg-ellenes hagyományt vállalók összefogásának is eszköze. 1919 után, katolikus többségű, de protestáns kormányzó által vezetett országban, ahol a katolikus történelemszemlélet erőre kap, s a parlamentben (hol kisebbségi kormánypártként, hol ellenzéki pártként) de önálló politikai tömböt formál a politikai katolicizmus – mindez igen jelentős.

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

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

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

Mindennek tulajdoníthatjuk, hogy a görög visszaszorulásával párhuzamosan, ellentétben a kortárs európai tendenciákkal, a latin pozíciója rendkívül erős maradt: az Entwurfban (az 1849 utáni időket meghatározó birodalmi szabályo-

zásban) megállapított heti átlagos 5,87-es óraszám alig változott (1861:5,62, 1871: 5,5, 1879: 5,87, 1899: 5,5 óra)

Az 1899-es tantervek a gimnáziumi latintanítás követelményét radikálisan csökkentették azzal, hogy a magyarról latinra fordítást a követelmények közül törölték. A „nemzeti tárgyak” aránya és óraszama valamennyi típusban megnőtt, s végleg ez vált a középiskolai képzés közös törzsszévé.²⁷

Új viszony az egyházakkal

A legfőbb összefüggés az, hogy az ógörög visszaszorulásának megállításával Klebelsberg véget vetett az egyházak műveltségesszményei szempontjából hátrányos dualizmuskori kultúrpolitikának.

Az egyházak felé tett alapvető gesztus volt az is, hogy míg az 1883-as törvény azt a feladatot szabta az iskolatípus elé, hogy „az ifjúságot magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tudományos képzésre előkészítse” addig az 1924-es új középiskolai törvény szerint az, hogy a „tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, hazafias szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára képessé tegye”.

E törvényhely alapján — először a modern magyar középfokú oktatásban — az állami oktatáspolitikai világnézeti elkötelezettsége deklaráltatott. A törvénytövegeben hagyományosan használt racionalista *oktatás*-fogalommal szemben az értékközpontú *nevelés*-fogalmat emelte be, s a nevelés céljaként az „erkölcsös polgár” tulajdonságainak kialakítását határozta meg. Ezen erkölcs világnézeti elkötelezettsége egyértelműen deklaráltatik. Noha természetesen nem állítható, hogy a magyar liberális oktatáspolitikai a 19. században semleges lett volna a vallásossággal szemben, az erkölcsön a miniszterek és tantervkészítők már akkor is leginkább a valláserkölcst értették, s a hittan kötelező volta nem kérdőjeleződött meg, de a valláserkölcst nevelés nem volt törvényben előírt kötelezettsége az iskolának, a valláserkölcst konkrét kérdéseiben a kormányzattól eltérő álláspontot elfoglaló iskolafenntartókkal, intézményvezetőkkel szemben ezen az alapon nem lehetett eljárni. (A kötelező hittan sem olyan volt, mint Németországban, vagy Spanyolországban, hanem a tantestülettől elkülönült hitoktató biztosította azt.)

Ráadásul az új törvénytöveg, még a magasabb általános műveltséget is korlátozni kívánja, csak azokat az ismeretanyagokat engedve az iskolába, melyek a „hazafias szellemnek” eleget tesznek.

Nemcsak az egyházak, de a parlamenti ellenzék sem tette szóvá — sem negatív sem pozitív irányban — a vallásos nevelés céljának felbukkanását a törvénytövegeben — ez „benne volt a korszellemben”, nyilván nem keltett feltűnést. (Ez a magyarázat kissé közhelyszerű, de nem találtunk jobbat. Érthetetlen, hogy a világnézeti elkötelezett kormány és a vele világnézeti ellentétes oldalon álló politikai és értelmiségi erők nem tették szóvá ezt a változást.)

²⁷ Minderről részletesen: Nagy Péter Tibor: The Meanings and Functions of Classical Studies in Hungary in the 18th–20th Centuries. In: Aspects of Antiquity in the History of Education. Ed. by F.-P. Hager et al. Hildesheim, Bildung und Wissenschaft, 1992.

Az egyházaknak tett gesztus ugyanakkor nem jelenthette — az erős állam iránt nyilvánvalóan elkötelezett Bethlen–Klebsberg kormányzat idején — az államhatalom meggyengülését. A VKM — és egyébként minden európai kultuszminisztérium — legfontosabb nagypolitikai-szakigazgatási céljai egyike volt, hogy növelje azoknak az eszközöknek a számát, amelyekkel az iskolafenntartó egyházakkal szemben alkupozícióba kerülhetett. Ráadásul ezt az igazgatásilag, szervezetszociológiailag természetes célt a magyar VKM-nek úgy kellett megvalósítania, hogy elkerülje az egyházakra akár a legkisebb mértékben is sértő politikai akusztika megjelenését, ezt ugyanis a nagyobbik kormányzópárt többsége sem vette volna jó néven, nem beszélve a kisebbik (keresztényszocialista) koalíciós partnerről. A Bethlen-kormány, alig két évvel azután, hogy a keresztény-párt elvesztette a kultusztárcát, nem engedhette meg magának, hogy egyházakat sértő lépések történjenek, s különösen nem engedhette ezt meg magának Klebsberg, akit egyébként is a liberális nagytőkével való együttműködéssel vádolt a jobboldal – s nem alaptalanul.

Ezt az óvatos alkupozíció-javítást az államsegély mértékének manipulálásával, vagy tanügy-igazgatási lépésekkel is el lehetett érni, de ez esetben egészen nyíltan az egyházi autonómia védelme-korlátozása jelentette volna a frontvonalat. Ésszerűbb volt mindezt egy általános oktatáspolitikai lépés keretében megtenni: az iskolatípusok elosztásának, mint politikai eszköznek a jelentősége felértékelődött. El kellett ugyanis dönteni, mely felekezeti iskolák lesznek humángimnáziumok, azaz melyek térhetnek el a többségtől, a reálgimnáziumi típustól.

Klebsberg eredeti elképzelése szerint a fennálló 120 középiskolából 14-et meg kívánt szüntetni (!!!). Úgy gondolta: 20 humángimnázium, 71 reálgimnázium és 15 reáliskola lesz. Később az elképzelés módosult: 26–71–21-re. Az 1930–31-es tanévben 28 gimnázium, 69 reálgimnázium és 22 reáliskola működik. Az egyházak iskoláik jelentős részét mindenképpen „görögmentessé” kellett, hogy tegyék. A törvénynek ez az előírása meglehetősen nyugtalanságot váltott ki az egyházak részéről.

A görögтанításhoz szimbolikus okokból is ragaszkodtak, de papnevelési szempontból is: ugyanis a kissemináriumok 4. vagy 6. osztályból vették fel a növendékeket, s gyakran nem is a szerzetesi gimnáziumokból, hanem a környékeliekből.²⁸

Valamennyi egyház és az összes püspök külön-külön is szót emelt a törvényjavaslat 5. §-ának rendelkezése ellen, mely végső soron a miniszter jóváhagyásától tette függővé az iskola típusának meghatározását.

A VKM azonban e kérdésekben nem engedett. A Katolikus Tanügyi Tanács módosító javaslatát csak akkor terjeszthette a miniszter elé, mikor a törvényjavaslat már a parlament előtt feküdt. A régi középiskolai törvény 71. §-ának módosítását a primás oly értelemben sürgette, hogy a kir. kat. gimnáziumok az egyház rendelkezése alá kerülhessenek. Azonban a vallás- és közoktatásügyi miniszter megtagadta a kívánság teljesítését. Viszont ígéretet tett, hogy a püspöki és szerzetesrendi gimnáziumok átszervezésénél az iskolafenntartóval egyetértőleg határoz.²⁹

²⁸ Nemzetgyűlési Napló: 1922:22 köt 226.

²⁹ A magyar katolikus püspökkari tanácskozások története és jegyzőkönyvei 1919–1944 között. Összeállította és bevezette Beke Margit. Auróra, München-Budapest 1992.

A miniszter a parlamentben elismerte, hogy nyomást gyakorol az egyházakra, hogy a reálgimnáziumi iskolatípust is fogadják el. Eldicsekedett vele, hogy a premontreiek épülő gödöllői gimnáziuma reálgimnázium lesz, s hogy a ciszterciákkal megállapodott, hogy budapesti parallel osztályok közül az egyik osztály reálgimnázium lesz. (Utóbbi megjegyzés nyomán a későbbi statisztikák értelmezése kissé nehezzé válik. A kutatás későbbi fázisában majd az iskolai értesítők alapján egyenként ellenőrizni kell, hogy az országos statisztikában humángimnáziumként szereplő iskolákban hány olyan parallel osztály működött, s hány tanulóval, melyek tulajdonképpen a reálgimnáziumi tanterv szerint tanultak. Az átszervezés részletei is tisztázásra várnak. Budapesten pl. az 1924–25-ös tanévben 5. osztályba lépő gimnazistákat reálgimnazistákká nyilvánítottak, másutt viszont a kifutó évfolyamokhoz nem nyúltak hozzá, s azok az eredeti tantervnek megfelelően haladtak tovább.)

Mindenesetre Klebelsberg is érezhette, hogy e kérdésben szorul leginkább külső támogatásra. Nyilván nem véletlen, hogy az eredeti törvényjavaslatban szereplő megoldás, hogy a fenntartók szabadon kezdeményezhetik, milyen legyen az iskolájuk, s a miniszter szabadon dönt e kérdésben, túl sok konfliktust rakott volna Esztergom és a Hold utca (VKM) viszonyára. Ezért — szokásos parlamenti — egy kormánypárti parlamenti képviselő kezdeményezte a miniszternek kedvezőbb megoldást. Erre a feladatra Szabóky Jenőt választották ki, aki — az Ármentesítő Társulat főmérnökeként — nyilvánvalóan elkötelezett híve volt a realisztikus műveltségnek. Mint az 1919-es kalocsai ellenforradalom vezére és különítményes, jobbról kikezddhetetlen volt, viszont, mint 1920-ban (ráadásul az erősen katolikus Kalocsán) kispap és nem keresztény programmal befutó képviselő az egyháztól különösebb függésben sem állt. Ő tette tehát azt az előterjesztést, hogy „gimnázium lehetőleg csak oly községben (városban) maradhat meg, vagy állítható fel, ahol másfajta középiskola (reálgimnázium vagy reáliskola) is van. Különös méltánylást érdemlő esetben e szabály alól a m. kir. vallás és közoktatásügyi miniszter tehet kivételt.” A részletes vitában elhangzott módosítást a szociáldemokrata Kéthly Anna támogatta, amire csak ritkán volt példa. Még nagyobb siker volt, hogy a keresztényszocialista Petrovác is felzárkózott a javaslat mellé: ő erzsébetvárosi várospolitikusként, építésmérnökként, az ipariskolai tanáregyesület elnökeként „reál-elkötelezettségét” fontosabbnak tekinthette, mint egyházi elkötelezettségeit. A többség — Klebelsberg hozzájárulása után — megszavazta a módosítást.

Amikor az iskolafenntartók speciális érdekei kerülnek szóba, Klebelsberg hangjában már az ingerültség érződik: „az már ezután kormányzati szemmérték dolga lesz, hogy az egyes iskolatípusok engedélyezésénél a legnagyobb megértéssel járjunk el és a felekezeti érdekekre is tekintettel legyünk. Kizárólag erre nem lehetek tekintettel, hiszen az iskola nem az iskolafenntartókért van, hanem elsősorban a gyermekekért”.³⁰

Szelekciópolitika

A törvény ugyanakkor a szelekció politikáját is szolgálni kívánta, hogy távol tartsanak mindenkit, aki ennek a garantáltan felfelé vivő tanulmányi útnak a

³⁰ Nemzetgyűlési Napló: 1922:22 köt 226.

bejárására „alkalmatlan”. Az eredeti javaslat szigorúbb, szelektívebb volt, a bizottság már enyhített valamit — a szociáldemokrata Kéthly Anna pedig ingyenessé kívánta volna tenni a pótvizsgákat, s általában is az erős szelekció ellen foglalt állást — ahogy ez egy szociáldemokrata oktatáspolitikustól várható is.

Az iskola szelektivitásának fenntartása céljából viszont a keresztényszocialista Petrovác Gyula tett javaslatot, miszerint a négy tárgyból bukottaktól vonják meg az osztályismétlés jogát. Minthogy ez ellen Klebelsberg nem tiltakozott, a Ház megszavazta azt.

Maday Gyula — középiskolai tanáregyesületi elnök, kormánypárti képviselő — javaslatára szavazzák meg, hogy a fenntartók 10 év türelmi időt kapjanak az osztálylétszám leszorításához a pillanatnyi hatvanról negyvenre. Ez a program azt jelentette, hogy az esetleg megnyíló új iskolákkal együtt sem kellett attól tartani, hogy radikálisan megnövekedne a középiskolát végzettek száma.

Nem lehetünk benne biztosak, hogy ebben az esetben előre elkészített forгатókönyvről van szó — azaz két, jobbról támadhatatlan — képviselő javaslatával stabilizálta helyzetét a kultuszminiszter – vagy pedig egyszerűen engedett. Mindenesetre úgy tűnik, hogy a törvény eredeti exkluzivitási célja a középosztályi szülők nyomásától aggódó parlamentben kissé veszélybe került, – ezt kellett gyorsan képviselői indítványokkal megtámogatni.

Mindenesetre a törvény céljai között nyugodtan felsorolhatjuk a középiskola exkluzivitásának megőrzését, az expanzió elkerülését is.

Az egyetemek reakciója

A tudományegyetemi és műegyetemi érdekkör a szakosodás fennmaradásában természetesen érdekelt volt, az egységes jogosításban azonban egyáltalán nem, illetve csak differenciáltan: a hallgatóhiányban szenvedő vidékiek talán jobban, mint Budapest.

Már 1924-ben a Felső Oktatásügyi Egyesület vitáján egy műegyetemi professzor, mint a háromágú középiskolai törvényjavaslat felkért kritikusa hangsúlyozta: a humanisztikus gimnáziumokban a természettudományos műveltségre olyan kevés idő jut, hogy az egységes jogosítás eredménye hamis, a műegyetem számára elfogadhatatlan állapotot fog tükrözni. Ő az alsó tagozatában egységes 6+3-as szerkezetű kilencéves középiskolát javasolta.³¹ Minthogy a törvény a műszakiak álláspontját nem vette figyelembe, a műegyetem ellenállt a humángimnazisták felvételének.³² A reálgimnazistáknak persze már nem állhatott ellen, hiszen ők képezték a középiskolai tanuláság gerincét. A reáliskola hiába tanított a Műegyetem igényei szerinti kémiát és ábrázoló geometriát, a reálgimnazistákra tekintettel az egyetemen ezen tárgyakat újra előről kellett kezdeni, s a Műegyetem tanterve a reálgimnáziuméhoz alkalmazkodott.

Hiába volt a humán gimnáziumnak magasabb szimbolikus értéke, mint a görögöt nem tanító iskoláknak, az egységes jogosítás a műegyetemet tanulmányi szempontból nehéz helyzetbe hozta.

³¹ Mann Miklós: Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között. Bp. 1997. 55.

³² Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny: 1925: 264.

A tudományegyetemek viszont a reáliskolások felvételének álltak ellen. A numerus clausus ez esetben a zsidókérdéstől független eredménye, hogy lehetőség mutatkozott a „betelt létszámra” történő hivatkozásra. Ide csak különbözeti vizsgával juthattak be a reáliskolások.³³

A fenti írás szándékosan nem reflektál a Klebelsberg portré mindazon alternatíváira, melyek az elmúlt évtizedben Glatz Ferenc, Kosáry Domokos, Ladányi Andor, Mann Miklós, Mészáros István, N. Szabó József, Stier Miklós, Szabó Miklós, Szabolcs Ottó, T. Kiss Tamás, Tőkéczi László, Újváry Gábor és mások tollából megrajzolódtak.³⁴ A jelen tanulmány ugyanis a politikatudományi nézőpontból a törvényalkotás mögött álló érdekcsoportokat (vagy potenciális érdekcsoportokat kifejező érvrendszereket) kívánja számba venni. A szerző éppen ezért nem kíván állást foglalni a Klebelsberg szerepéről folyó vitában, – illetve csak annyiban, hogy az ünnepi (vagy kritikus) jelzők helyett a tényleges ágazatpolitikai történések számbavételének és elemzésének szükségességét képviseli.

A tudáspolitikai, vagy a népiskola-politika elemzéséből születő „nagykoncepciójú építő kultuszminiszter” típusú értékelések megvitatására a téma egyébként sem alkalmas, hiszen Klebelsberg idején nem nyíltak, nem épültek tömegesen középiskolák, a befogadott korcsoportok nagyságrendjében nem történt változás. Ha pedig a meglévő keretek átszabása és új tartalommal való feltöltése egy politika célja, akkor fokozottan indokolt a konkrét, pillanatnyi érdekek és érvek elemzése.

Péter Tibor Nagy

LA FORMATION DE LA POLITIQUE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES ANNÉES VINGT

(Résumé)

Le but de la politique d'éducation de la fin du 19^e et des débuts du 20^e siècles consistait à établir une organisation d'enseignement secondaire pénétrable, unifiée au juste, pour le groupe d'âge de 10–14 ans. Cela fut assuré par les modifications des programmes d'enseignement des écoles

³³ Felsőházi Napló: 1934. máj. 3.:220.

³⁴ *Glatz Ferenc*: Bevezetés. In: Klebelsberg: Kultúra és politika, *Kosáry Domokos*: Magyarországi kultúrpolitikája az első világháború után. in: Hat év a tudáspolitikai szolgáltatásban. Bp. 1996. 350–358. *Ladányi Andor*: „Nemcsak a gazdasági életben van szükség racionalizálásra, hanem kultúrpolitikánk terén is.” Oktatókutatási Intézet Bp. 1994; *Mann Miklós*: Oktatókutatási politikusok és koncepciók a két világháború között. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Bp. 1997; *Mészáros István*: Klebelsberg iskolareformja. In: Gróf Klebelsberg Kunó emlékezete, 1994; *N. Szabó József*: Állami művelődéspolitikai az 1920-as években. In: Új Pedagógiai Szemle, 1998. 7–8. sz.; *Stier Miklós*: Gondolatok a Bécsi Collegium Hungaricum feladatairól. In: Magyar Tudomány, 1991. 1. sz.; *Szabó Miklós*: A Klebelsberg-legenda. In: Kritika 1993/12 29–31; *Szabolcs Ottó*: Klebelsberg és Hóman. in: Párhuzamos politikus portrék a XX. századi Magyarországról. Bp. 1994. ELTE és a Magyar Történelmi Társulat kiadványa 53–60; *T. Kiss Tamás*: Klebelsberg Kunó, Új Mandátum, Budapest 1999; *Tőkéczi László*: Klebelsberg Kunó közoktatás-politikai programja. In: Pedagógiai Szemle, 1989. 6. sz.; *Újváry Gábor*: Historia est magistra vitae? Tanul(t)unk a történelemtől? Tudományszervezés – történetkutatás – forráskritika. Klebelsberg Kunó és a bécsi Magyar Történelmi Intézet megalapítása. Kandidátusi értekezés. Bp.

civiles, réelles et des lycées, ainsi que par la proposition de loi de 1913. La proposition de loi de 1924 doit être comparée non pas à la loi d'enseignement secondaire existant depuis des décennies, mais à cette volonté d'enseignement moderne formulée en forme de proposition de loi, à la conception d'enseignement ressemblant au régime unifié jusqu'à l'âge de 14, à celui des États-Unis, aux programmes sociaux-démocrates européens. Par conséquent, *le fait que les promoteurs de l'uniformisation du premier cycle de l'enseignement secondaire furent contraints à se retirer à l'opposition de la politique d'enseignement est dû non pas d'un mouvement parmi les résolutions professionnelles, mais à une décision socio-politique.* Depuis 1890, près du latin obligatoire, le grec fut une matière facultative. La loi de 1924 divisa en deux le lycée: le lycée humain devenait un type d'école où le grec fut obligatoire. Un tiers des étudiant pouvait continuer ses études dans ce cadre de programme d'étude. Klebelsberg assurait une grande occasion, d'une certaine façon un marché protégé, au groupe d'intérêt du grec, mais avec cela le nombre des étudiants en grec diminuait enfin. Les lycées humains devenaient des écoles élites confessionnelles, avec 13 milles étudiant environ.

L'école réelle — dominée des sciences naturelles — enseignait depuis la fin du siècle passé le latin en tant que matière facultative pour assurer le prestige de la classe moyenne. Bien que la nouvelle loi ait proclamé que le baccalauréat de l'école réelle était au même niveau que celui du lycée réel et humain, mais elle refoula le latin. Étant donné que le prestige de l'école était dû surtout aux études symboliques, comme le latin, le nombre des étudiants des écoles réelles commençait à diminuer et se fixa à sept milles d'étudiant au cours de l'année 1932/33.

Le lycée réelle devenait le type dominant des écoles, avec 26 milles étudiants environ. Le caractère le plus important du type d'école fut l'enseignement des langues vivantes. L'élément nécessaire de la conception de la supériorité culturelle fut la formation des intellectuels pratiquant des langues étrangères vivantes dans les écoles secondaires. L'école conservait cependant son caractère de latin, pour pouvoir satisfaire les exigences des classes moyennes traditionnelles. L'apprentissage du latin assurait — contrairement à l'Occident — non seulement l'éducation d'une élite liée à l'antiquité et l'humanisme, mais représentait les positions de domination des classes moyennes historiques de la Hongrie, le fait que l'idéal culturel compte dans les écoles secondaire dont les grands-parents usaient le latin même au début du 19^e siècle aux cours des activités de l'administration d'état et de la juridiction.

Il est indéniable que les trois types d'école représentait un relativement grand choix pour la classe moyenne, par contre le premier cycle des écoles civiles et secondaires s'éloignait définitivement, et par cela l'articulation d'ordre de la structure d'enseignement devint plus approfondie, et le nombre des inscrits n'a pas augmenté dans la section des écoles secondaire.

THE POLITICAL CONCEPTION OF SECONDARY EDUCATION IN THE 1920s

by Péter Tibor Nagy
(Summary)

In the last decade of the 19th century and in the first decades of the 20th the basic aim of the Hungarian liberals was the creation of a unified system of secondary education for children between 10 and 14. This aim was served by the changes in the syllabi for the higher elementary and secondary schools and by the Bill of 1913. The Bill of 1924 should therefore be compared not to the several-decade-old law on secondary education but to the new approach manifested in the proposition of 1913, whose conception of a unified secondary education was in many ways similar to the American educational system and to the programs of the European social democrats. Consequently it was not a shift from one professional conception to another but the result of an essentially socio-political decision that the partisans of a secondary education unified in its lower section were pushed to opposition by the official educational policy.

Since 1890 Greek had been taught on a optional basis in the grammar schools (Latin being mandatory). The law of 1924 established two types of secondary school. In the first type, which comprised app. one third of the students, Greek was mandatory. The minister of education, Kuno Klebelsberg, offered something like a protected market to the intellectual group insisting on the education of Ancient Greek. As a result, these grammar schools became elitist religious institutions with some 13.000 students.

In order to secure the middle-class prestige of the so-called *reáliskola* (a form of secondary school where the exact sciences predominated) these institutions had taught Latin on an optional

basis since the end of the 19th century. Although the new law declared the equality of the certificate that could be obtained in these schools with those granted by the two forms of grammar school, it suppressed the education of Latin. Since the latter was one of the main guarantees of the prestige of the institution, the number of students going to *reáliskola* had fallen back to some 7.000 by the year 1932/33.

The dominant form of secondary education became the other type of grammar school (with some 26.000 students), where the education of living languages received outstanding attention. An important element of Klebelsberg's conception of (Hungarian) cultural superiority was the formation of a great number of intellectuals capable of expressing themselves in modern languages. At the same time this institution retained its Latin-based nature in order to meet the expectations of the traditional middle classes. In contrast to Western-Europe the teaching of Latin not only served the formation of an elite devoted to Antiquity and Humanism, but also expressed the dominant position of the traditional Hungarian middle classes, more exactly the fact that the secondary education was determined by the ideas of those whose grandfathers had still used Latin in government and jurisdiction in the early 19th century.

Although it cannot be denied that the three forms of secondary school offered real choices to the middle classes, the higher section of elementary education was definitively separated from the lower section of secondary education. Consequently, the caste-like division of the Hungarian educational system became more profound, and the number of students failed to grow.

PÁRTKÖZI KAPCSOLATOK (MKP–SZK(b)P) 1943–1947

Az oroszországi levéltárak megnyílásával az utóbbi néhány esztendőben örvendően megszáporodtak a magyar-szovjet kapcsolatokra vonatkozó dokumentumközlések, tanulmányok. Ezek egyre nagyobb bepillantást engednek a szovjet politika kulisszatitkaiba, rengeteg azonban még a megválaszolatlan kérdés. A Szovjetunió Kelet-Európa politikájának alaposabb ismeretére lenne szükség ahhoz is, hogy az SZK(b)P és az egyes kommunista pártok háború utáni kapcsolatrendszerének fehér foltjait feltárjuk. A szovjet külpolitika háború utáni elképzeléseiben nem minden kelet-közép-európai ország bírt azonos jelentőséggel. Az már Majszkij 1944 elején a Szovjetunió háború utáni rendezési elképzeléseit összefoglaló feljegyzéséből kiderült, hogy Magyarország egyfelől nem volt elsőrendűen fontos Moszkva számára, másfelől nem voltak érdekelve egy erős Magyarország létrehozásában. Mint Majszkij írta: „a Szovjetunió politikájának Magyarországgal kapcsolatban arra kell korlátozódnia, hogy megőrizze a magyar államot, de lehetőség szerint szűkítse területét, a néprajzi elvet szigorúan követve.”¹ Ha egyenes összefüggés nem is mutatható ki, megkövethető az a kijelentés, hogy az SZK(b)P és az egyes kommunista pártok viszonyának alakulásában nem volt elhanyagolható tényező, hogy milyen szerepet szántak az illető országnak a Szovjetunió háború utáni külpolitikai elképzeléseiben.

A Kommunista Internacionálé Végrehajtó Bizottsága Elnökségének a szervezet feloszlását kimondó 1943. május 15-i határozata új fejezetet nyitott az SZK(b)P és a kommunista pártok kapcsolatrendszerének alakulásában. A háború e szakaszában az egyes szekciók nemzeti aspirációi nem voltak többé egymással összeegyeztethetőek, a nemzeti pártok feladatai annyira eltérőek voltak, hogy központi irányítás nélkül mindegyiknek magának kellett a megfelelő stratégiát kialakítania. Mindez a kapcsolatok új alapokra helyezését tette szükségessé, de ennek milyenségéről egyik oldalon sem alakult ki még világos elképzelés.

Bár nem sokkal a Komintern feloszlása után, június 13-án határozat született az SZK(b)P KB nemzetközi információs osztályának felállításáról, az csak 1944 júliusában kezdte meg tényleges működését.² Az osztály alapvető feladatai a következők voltak: a Szovjetunióból sugárzott illegális külföldi rádióadások propagandájának és ellenpropagandájának irányítása; a megszállt és a Szovjetunió ellen harcoló országok Szovjetunióban élő antifasiszta személyiségeivel és szervezeteivel történő kapcsolattartás és együttműködés; az SZK(b)P KB tájékoztatása

¹ L. Isztocsnik 1995/4. sz. 124–144. Magyarul közreadta, jegyzetekkel és bevezetővel ellátta Baráth Magdolna. Külpolitika, 1996/3–4. sz.

² Az osztály létrejöttének körülményeiről l. G. M. Agyibekov: Komintern poszle formalnogo rozpuszka (1943–1944) c. tanulmányát. (Voproszi Isztorii 1997/8. 28–41.)