

**NAGY PÉTER TIBOR**

## **A KERESZTÉNY-NEMZETI ESZME LEGITIMÁCIÓS FUNKCIÓI**

(Előadás a "Hatalom, legitimáció, ideológia" című tudományos konferencián Miskolcon 2005. november 18-án.)

E szöveg a "Hatalom, legitimáció, ideológia" (L'Harmattan, Bp., 2007.; szerk.: Gedő Éva és Horváth Emőke) c. kötetben megjelent írás kézíratos változata.

Noha előadásom címéből ez nem derül ki, az alábbiakban nem a hatalom általában vett legitimációjáról, hanem annak Horthy-kori oktatáspolitikai kontextusairól lesz szó.

### **I. A tudományos legitimáció hanyatlása**

Közismert, hogy a pozitívizmus korában az oktatás tartalmi és világnézeti kérdéseinek legfontosabb legitimációs bázisa a szaktudományosság volt.

1919 után azonban megváltozott a tudomány és felsőoktatás-politika egész kontextusa: a tudománypolitika és közgyűjtemény-politika legitimitása immár nem az volt, hogy Európa egyik legnagyobb kulturális centrumával, Béccsel kell versenyre kelnie, hanem hogy egy kis nemzetállam viszonyaihoz kell alkalmazkodnia, s a versenyt is csak nálánál fejletlenebb (Bukarest, Belgrád), vagy kisebb (Prága) szellemi központokkal kell állnia. Ezáltal maga a „tudományos legitimáció” is csökkenő fontosságúvá vált.

A tudományok belső szerkezetében fokozatosan bekövetkezett változás az első világháború után tudatosodott, s ez kihatott a középiskolai oktatásra. A 19. századi magyar tudomány egyetemi és középiskolai képviselői egyaránt abban jeleskedtek, hogy a forráskritika, illetve a tudományos megfigyelés szigorú módszerességével számba vegyék a Kárpát-medence tényeit. Publikálják az oklevélanyagot, szövegkritikai alapossággal adják közzé első, másod vagy éppen harmadosztályú írók műveit, leírják a növény- állat- és közetvilágot. A hosszú 19. század tudományképében a középiskolai *tanszékének (!)* elfoglalásakor gyakran *székfoglaló előadást (!)* tartó, az iskolai értesítőben tanulmányt publikáló középiskolai tanár önmaga és egykori professzora szemében is a tudomány (szaktudomány) nagy épületéhez járul hozzá a maga téglájával. Az iskolai szertár és könyvtár a helyi tudományos élet legfontosabb egysége (Budapest kivételével még a későbbi egyetemi városokra is igaz ez) ill. a nemzeti közgyűjtemény-hálózat központilag számon tartott szerves része. A helyi középiskolai szakkör tudományos fórum. És fordítva: az országos tudományos folyóiratok (a Századoktól a Fizikai Szemléig) tanulmányaikat nagyobb részben középiskolai tanároktól várják, a tudományos konferenciáknak többségében ők az előadói, de még a zártszámú – 50, 100, 200 fős tudományos társaságokban is többségben vannak. Az egyetemi órakinálat is csak úgy tud sokszínű és izgalmas maradni, hogy akiket “a nemzet” (közadóval, tandíjjal) középiskolai

tanárként *amúgy is* „eltart”, szerény díjazásért, szimbolikus tőkéjének gyarapítása céljából egyetemi magántanárként órát ad.

A tudományos szférában előretörő szellemtudományi áramlat ezt a fajta “téglákból építkező” tudományképet megkérdőjelezi. A nagy koncepciókat, távoli összefüggéseket, nemzetközi szellemi hatásokat kedvelő, tudományáganként saját nyelvezetet kialakító szellemtudományi iskola követéséhez és az efféle tudomány színvonalas műveléséhez sokkal több olvasásra fordítható “szabadidő” kell, ezenkívül aktívabb és egyes tudományágak szociolektusában (csoportnyelvében), a kifejezések jelentésárnyalataiban is tájékozott szaknyelvtudásra van szükség. Ebben a tudományos munkában már csak a legkiválóbbak vehetnek részt, lényegében a főállású tudósok, egyetemi emberek. Az alternatívák – pl. a szellemtörténettel szemben a társadalomtudomány teljesen új áramlatát képviselő Hajnal István követéséhez sem elegendő a szaktanárok tömegeinek meglévő képzettsége.

Természetesen a helytörténetírás, helyi irodalmi – földrajzi, természeti jelenségek leírása megmarad a szolid 19. századi bázison, már csak azért is, mert annak megújításához éppen olyan módszerekre lenne szükség, melyek a szociológusok 1900 és 1919 között játszott szerepe következtében a kormányzat szemében legalábbis gyanúsak, rosszabb esetben ellenségesek voltak. Így ez a tudományos tevékenység a tudomány perifériájára kerül.

A szaktanárok erős összefonódottsága a tudományos élet köreivel tehát rohamosan gyengült: ez objektíve arra készítette őket, hogy egyrészt a nem tudományos, hanem politikai és társadalmi propaganda feladatokban (Revíziós Liga, stb.) fejtsék ki aktivitásukat, másrészt, hogy az oktatáspolitikai elvárásainak feleljenek meg minél inkább (iskolán belüli adminisztratív feladatok, cserkészmozgalom stb.). Nyilvánvaló, hogy amennyiben egy szakmai csoport a tanügyigazgatással szemben egy olyan *politikától független* szövetséggel rendelkezik, mint az akadémiai/egyetemi érdekkör, teljesen más a viselkedésmódja, mintha *politikai* szövetségesei lennének. Különös tekintettel arra, hogy ezek a politikai szövetségesek nem nagyon jelentettek ellenzéki politikai erőket, tehát a szintén az államot és uralkodó politikai erőket képviselő tanügyigazgatással szemben csak korlátozottan lehetett rájuk támaszkodni.

A tudományos szférában való elismertségtől független kérdés, hogy a szélesebb középosztályi közvélemény mennyire értékeli a tudós tanárt. Úgy tűnik, ez is megváltozik.

A hosszú 19. századi közvéleményben a tanárnak azért volt tekintélye, mert amíg a legnagyobb tudósok, egyetemi tanárok az uralkodók okleveleit publikálták, addig a középiskolai tanárok a helyi nemesi családokét, amiképpen a legnagyobbak a nemzet legjelentősebb íróinak műveit adták ki kritikailag, elemezték pozitivistá hatástörténeti eszközökkel, úgy a tanárok valamely szűkebb közösség (város vagy felekezet) számára legfontosabbakkal tették ugyanezt stb.

1919 után viszont a közéletet, az értelmiségi közvéleményt nem az új tények hozzák lázba – noha ekkor nyílnak meg pl. a bécsi levéltárak, ekkor futja legjobb formáját az országos és fővárosi statisztikai hivatal, ekkorra válik világossá, hogy mennyi mindent kellene (kellett volna a háború idején...) tudni a technikáról és a gépekről, vagy a magyar munkásosztályról – hanem éppen ellenkezőleg új, erősen ideologikus narratívák.

A tradicionális középosztály körében a “Három nemzedék” elképesztő sikerének nyilvánvalóan nincs köze a helyi régiségeket gyűjtögető történelemtanár világához, “Az elsodort falu” sikerének a klasszikus szigorú esztétika és filológia magyartanáraihoz, a “faji

gondolat” sikerének a Linné (gyakorlatilag: Lüben ill. Gönczy Pál) paradigmáját követően alakult és rendszertan tanító biológiatanárokhoz, “A Nyugat alkonya” sikerének a klasszikus ill. kantianus filozófia kategóriában mozgó filozófiatanárokhoz. De a pl. Salvatorelli „Itália története”-ben – mely az etruszoktól Mussoliniig húzza a vonalat – megtestesülő Róma-kép sem “teljesen” azonos azzal, melyre az iskolában még mindig meghatározó szerepű latintanárok tekintélyüket alapozzák.

A modern középosztály, amely a Nyugatot és a liberális sajtót olvasta, (a jobboldallal ellentétben) nem “korszerűtlenül pozitivistának, s eképpen objektíve liberálisnak”, hanem porosnak és unalmasnak tartja a középiskolai tanárok világát, már amennyiben a regényeknek, tárcáknak, pamfletteknek, kabarétréfáknak hinni lehet.

A tanárok szerepének ideologizálásánál még intenzívebb a tanítóké. (Sáska 2005)

Ennek többféle oka van. Először is a középiskolát végzett emberek száma a gyerekeiket iskolázató szülők körében megnőtt. Egyrészt a középiskolázás deflációja után a kilencvenes években s a század elején tapasztalható az érettségizők aránynövekedése. A demográfiai adatok tanúsága szerint e nemzedék gyerekei ekkortájt iskolások. Másrészt az elcsatolt területekről arányukat messze meghaladó mértékben jönnek át az érettségizettek, közülük is a közszolgálatban alkalmazottak. Sokan közülük már nem kapnak hasonló állást “Kis-Magyarországon”, de gyermekeik iskolázását mindannyian nagyon ambicionálják.

Ez azt is jelenti, hogy a tanítók falusi, kisvárosi tekintélye mindinkább csökkenésnek indult, mind több olyan szülő (és potenciális iskolaszéki tag) volt, aki érettségizett volt - s az ő általános műveltségük messze meghaladta a tanítóét. A tanítók – nyilván ezért is – egyre intenzívebben szorgalmazzák a középiskolai érettségire épülő felsőfokú tanítóképzést, s egyre gyorsabban menekülnek egy kiterjesztett „ideológus” tanítókép felé.

1918/19-ben polarizálódott a korábban az értelmiségi csoportok átlagánál politikailag/világnézetileg homogénebbnek tűnő tanító és tanártársadalom, a világnézeti politikai ellentétek explicitté váltak. Mindez olyan körülmények között hozta meg hatását, amikor nemcsak politikai természetű tisztogatásokban, de költségvetési okokból is létszámcökkentésben gondolkozott a kurzus. Ha a húszas évek második felére csökkent is a politikai illetve pénzügyi nyomás: a tanárok és tanítók tudatából már nem lehetett kitörölni az emléket: azt, hogy ami korábban elképzelhetetlen volt: *a tanügyi jog világán belül értelmezhető fegyelmi vétség nélkül, pusztán szociáldemokrata és polgári radikális politikai nézetek miatt tanárok és tanítók kirúghatók állásukból*. Ráadásul úgy, hogy közben a sajtónyilvánosságban bárki lehet szociáldemokrata, sőt (kicsit később) még októbriista is. A jobboldali radikalizmus viszont a rendszer konszolidációját követően is büntetlen maradhatott. Az oktatási szféra szereplői számára alapvető tanulságként szolgált: ha már politikál az ember – s nem kormánypártiként - inkább felettesei jobboldali és ne baloldali ellenzékeként tegye ezt – kisebb kockázata van, hogy elveszítheti állását.

A Tanácsköztársaság radikális oktatási reformjainak hatásaképpen a “csak lassú változások lehetségesek az oktatásügyben” életérzése végképp tovaszállt, olyan neves pedagógiaprofesszorok, mint Fináczy Ernő híres “Négy hónap” című tanulmánya a Tanácsköztársaság reformjainak szakmai megítéléséről, Imre Sándor protestáns pedagógiaprofesszor 1918-as és 1919 augusztusi politikai szerepvállalása stb. egyszerűen lehetetlenné tette, hogy “egyszerű szakmai képtelenségként” utasítsa el a mindenkori oktatási kormányzat a szelekciós pont feljebb vitelét, illetve a diákszociális szempontok beemelését,

egyáltalán bármiféle ideológiai vagy szakmapolitikán kívüli politikai cél megfogalmazását – ha viszont az oktatásügy nem politika és ideológiamentes világ, akkor a rendszer természetéből következően erősebb szociális jelszavakkal megtámogatott nacionalista ideológiák hangoztatása is természetessé válik...

## **II. A nacionalizmus és kereszténység új szerepe az oktatáspolitikában**

Sokan úgy vélik, hogy a harmincmillió magyarról vizionáló századfordulós közhangulat, ill. Apponyi Albert nevezetes törvénye után nem nagyon lehet azt állítani, hogy a nacionalista ideológia minőségileg új szerepet kapott volna 1919 után.

Nos: a nemzetfogalom közvetítésével, a nemzeti művelődéseszmény kialakításával kapcsolatban minden korszak uralkodó erői megfogalmazták a maguk álláspontját, amelyben a „nemzeti nevelés” egyik típusától elhatárolták magukat – egy másik fajtát viszont célul tűztek ki. A 19. század liberális gondolkodói például harcoltak a szűken vett nemesi nemzetfogalom ellen, egy az egész népességet felölelő politikai nemzetfogalomért. A századforduló nacionalistái a magyar nyelvűség köré szervezték nemzetfogalmukat.

Klebelsbergék ezzel szemben egy társadalompolitikai természetű nacionalizmus érdekében léptek fel. A harmincas évek megfogalmazza az „öncélú nemzet”, a „nemzetnevelés”, a „nemzetetikai nevelés” céljait. (Nincs, illetve csak nagyon gyenge a kontinuitás Imre Sándor 1910-es évekbeli nemzetnevelés-fogalma és a kollektivistá „nemzetnevelés”-koncepció között.) (Vö: *Köte:1997: 123*)

A dualizmus kori hazafias nevelés két belső ellentmondással rendelkezett: először is számolni kellett a kultúrnemzet–államnemzet ellentmondásával. A magyar államnemzet koncepció szerint a magyar nemzetnek bármely nemzetiségű polgár egyenjogú tagja – éppen ezért a nemzethűség minden polgárától egyformán elváratik –, másfelől viszont a magyar kultúrnemzeti koncepció szerint a magyar állam alapvető oktatáspolitikai célja a magyar nyelv elsajátíttatása, illetve a magyar nyelv és irodalom, a magyar nemzeti történelem szimbólumrendszerének közvetítése. (*MSZ:1927: I:66*) Másfelől számolni kellett azzal a rendkívül súlyos ellentmondással, hogy az iskolán kívüli nemzeti történelmi tudat legerősebben motiváló toposzai – Rákóczi és a kurucok, Kossuth és a negyvennyolcas honvédek – csak a legnagyobb nehézségek árán voltak integrálhatók egy olyan államhoz kötődő államnemzeti tudatba, amelynek egyik legfontosabb eleme az Ausztriához és a közös uralkodóhoz fűződő alkotmányos kötelék. (*Glatz:1990: 12, Litván:1984: 58 sköv, Gunst:1986: 378-380, Hanák:1978: 73, Szabó M:1995: 157, Németh G:1991: 30*)

Nyilvánvaló volt, hogy egy ilyen ellentmondásrendszerrel küzdő nemzeti tudatformálás – Apponyi és Zichy minisztersége alatt tapasztalható, a politikai katolicizmust megelőlegező intézkedések ellenére – sem társadalompolitikai jelszavakat, sem konfesszionális preferenciákat nem vállalhatott fel. A hazafias nevelés, a kultúrnemzeti értelemben vett magyar nemzetiséghez tartozás vonzerejét éppen azzal kívánták növelni, hogy a magyar nyelvi kultúra elfogadásán kívül nem adtak normákat. Ez a hazafias nevelés azt képviseli, hogy nem rosszabb magyar a liberális, mint a konzervatív, az izraelita, mint a katolikus, a városi, mint a vidéki, a frissen asszimilálódott, mint az ősi család sarja. (A szavak – és a szabad emberi döntések - erejében hívő kor ugyanakkor sikernek tartotta a magyar

anyanyelvűség deklarálását, a névváltoztatást az iskolásokkal, illetve iskolázottakkal.) Másfelől az államnemzeti értelemben vett hazafias nevelés a magyar politikai nemzethez való hűséget a Magyarországon uralkodó törvényes rend, az alkotmányosság, a magyar állam egysége elfogadásában és támogatásában definiálta.

A különféle felekezeti hitoktatások általában nem támogatták ezt a hazafias nevelést. A görögkeleti hitoktatás – már anyanyelvűsége révén is – a kultúrnemzeti értelemben vett hazafias nevelés célrendszerét mindenképpen sértette. A magyarosítás elkötelezettjei azt tapasztalták, hogy a vegyes nemzetiségű területeken működő magyar tannyelvű állami iskolákba éppen a hitoktatás révén csempésződik vissza a szerb, horvát, román, rutén nyelv – a hitoktatásnak garantált jogok akadályozták a nyelvi asszimiláció programját. (*MP:1914: 183*) Másfelől a nagy arányban a katolikus hitoktatókra és az alsópapságra támaszkodó harcos klerikalizmus már az 1890-es évektől kezdve szembeszállt az állampolgári nevelés előbb jelzett („egyformán jó magyar”) üzenetével, és a „jó magyar” mivoltot mindinkább az antiliberális és antiradikalizmusban, a nagyvárosi szekularizált életmóddal, a zsidó asszimilációval való szembenállásban jelölte meg. Nemcsak a görögkeleti, de a katolikus hitoktatás is számos olyan tételt hirdetett, amely effektíve szemben állt az állam törvényes rendjével, például a házassági ügyekben vagy a bevett felekezetek – köztük az izraelita – teljes egyenjogúsága és viszonyossága kérdésében, így a hitoktatás az államnemzeti értelemben vett hazafias nevelés alátámasztására sem vállalkozhatott. A magyar nemzetfogalomban ugyanakkor már benne rejlettek azok a *tartalékok*, amelyek alapján a későbbiekben a nemzetfogalmat antiliberális és valláserkölcsi tartalommal lehetett feltölteni. A liberalizmusnak olyan komoly ellenfelei voltak a katolikus és görög-keleti egyház soraiban, hogy senkinek nem állott érdekében, hogy „a nemzeti összetartás fokozása”, „erős nemzeti állam” vagy „állampolgári jögegyenlőség”, „állampolgári szabadság” alternatívát felvesse. (*MP: 1912: 473, 1913: 435*)

Amikor az értelmiségi munkamegosztás Trianon következtében felborult, az egykori közhivatalnoki csoport arra kényszerült, hogy maga fogalmazza meg társadalmi koncepcióját, egy olyan koncepciót, amely az állam (azaz ők maguk) segítségével a keresztény középosztályt (azaz őket) a másik (jelentős részben zsidó) értelmiségi-polgári csoport rovására pozíciókhoz juttatja. (*Hajdu:1980-1981: 15, Szabolcs:1965: 13-16, Lackó:1975: 318 sköv*) Mivel a köztisztviselői rétegnek nem volt versenyképes társadalmi ideológiája (hiszen a reformkonzervativizmus a nagy tömegekben sohasem interiorizálódott), egyetlen megoldás maradt számukra: az államnemzeti ideológiához közvetlenül hozzárendelték antiliberális, antiszocialista társadalmpolitikai érdekeiket. Éppen ezért „a nemzeti érdek”, a „nemzeti tudat” érvrendszere az 1919 utáni speciális magyar viszonyok között nem „a szembenálló társadalmpolitikai érdekek közötti közös minimum” ideológiája volt, mint a nyugati országokban, hanem meghatározott társadalmpolitikai célok ideológiája más – liberális, radikális, szocialista – társadalmpolitikai célokkal folytatott harchoz.

A hazafias nevelés antiliberális átalakulására tehát megértek a feltételek.

A valláserkölcsi nevelés hívei viszont a forradalmak idején újabb érvanyagot gyűjtöttek antiliberális és antiradikális attitűdjükhöz, hiszen már az 1918-as forradalom csapást mért az egyházi birtokrendszerre, a vallás és közoktatásügyi igazgatás összefonódottságára. (*Vö: Köte:1984: 437*) Már a demokratikus kormány megtiltotta, hogy a hitoktatók, illetve az egyházi iskolák tanárai és igazgatói templomjárásra vagy egyházi rendezvényeken való részvételre kötelezzék tanulóikat. Már ekkor harc alakult ki a fakultatív hitoktatás elképzelése körül. A keresztény magyar középosztály köztudata az ateista propagandát

társadalompolitikai céllá tevő Magyar Tanácsköztársaság létrejöttéért is a liberalizmust és a radikalizmust tette felelőssé. (MP:1919: 92) A hitoktatás tehát antiliberálisabb lett, mint valaha. A „közös ellenség” – liberalizmus, radikalizmus, szocializmus, „bolsevizmus” – felismerésének ténye talán önmagában is elegendő lett volna a valláserkölcsi és a hazafias nevelés érdekköreinek egymásra találásához.

Ezt az egymásra találást Trianon még meg is erősítette: elvette az egyházak és az állam ellentétének legfontosabb tárgyát, azt, hogy az egyházak a szerb és a román szeparációs törekvéseket, a szlovák kultúrnemzeti ambíciókat támogatták. Az ellenforradalom pedig a koalíciós kormányzat értelmiségpolitikai és oktatáspolitikai pozícióit (Haller, Vass miniszterségével) tartósan keresztényszocialista politikusok kezére juttatta. (Mann:1997: 11) Így a VKM apparátusának – mint az oktatás nemzeti egységének felelőségének – természetes tartózkodása a felekezetiességtől „felső” – azaz politikai – támogatás nélkül maradt. Ez is a két nevelési cél összefonódásának kedvezett. A Trianonban elcsatolt területekről elüldözött/elvándorolt köztisztviselők állás- és pozícióhiánya, illetve az államháztartás helyzetéből következő közalkalmazotti leépítések egyaránt azt követelték, hogy a politika ne egyszerűen a tisztviselők és a tanárok Tanácsköztársaságban játszott szerepét vizsgálja, hanem komplexebb ideológiai szelekciónak vesse alá őket: vizsgálja azt, hogy már 1918 előtt eleget tettek-e egy igazából csak később megjelent elvárásnak, a keresztény szellemű nevelésnek. Ugyanezen körök állásigénye megnyitotta az antiszemitizmus zsilipjét, amit politikai katolicizmussal, a hitoktatók antijudaizmusával és antiszemitizmusával is meg lehetett támogatni. 1918 előtt a nemzetiségekkel szemben csak az asszimilálódó zsidósággal együtt volt esély a magyar többség megteremtésére – ez az ok Trianon után elenyészett. (A kisebbségi magyar társadalomban nem enyészett el: így például az Erdélyi Magyar Párt mindvégig a zsidók magyar nemzethez tartozását vallotta.) (Gonda:1992: 302, Szabó M.:1995: 120) A közös ellenség megjelenése és az elválasztó okok megszűnése együttesen hozták létre a „keresztény-nemzeti” ideológiát. E konzervatív eszményeket sugalló hazafias nevelés a húszas években összefonódott a valláserkölcsi neveléssel, színezte utóbbi tartalmát – de az életrend és a világnézeti nevelés szabályozását gyakorlatilag mégiscsak átengedte a valláserkölcsi nevelésnek. A hazafias nevelés a húszas években beilleszkedett a tantárgyakkal, tantervvel operáló hagyományos oktatáspolitikai logikájába: nem véletlen, hogy a differenciált középiskola egységességét nemzeti *tantárgyakon* keresztül kívánták garantálni. (Vö: MP:1928: 178) A nemzetfogalom konzervatív kormány számára kívánatos alakítását pedig szakmapolitikai eszközök közbeiktatásával – például a Magyar Történelmi Társulat nemzeti tudat szempontjából fontos kiadványsorozatainak támogatásával, a *Magyar Szemle* című folyóirat középiskolák számára történő tömeges megrendelésével, a tanárképzés ideológiai tárgyakkal való feltöltésével – oldották meg.

A húszas években tehát az oktatáspolitikán, az iskolai életben belül nem jöttek létre olyan önálló „felelőségi körök”, ahol a nacionalizmus önmagában legitimáló erő lett volna. A társadalom önmagukat így legitimáló köreit (akiknek nem volt más közük az iskolához, minthogy a nemzeti propaganda médiumát látták benne) pedig az oktatási kormányzat többé-kevésbé képes volt távol tartani az iskolától. (Jellemző, hogy a numerus clausus szempontjából szükséges igazolást, miszerint a felvételre pályázó polgár nemzethűségi és erkölcsi tekintetben megbízható, nem valamiféle elkülönült politikai szervezet, például az egyetemi diákszövetség vagy a Társadalmi Egyesületek Szövetsége helyi szervezete, hanem maga az államigazgatás, azaz a helyi rendőrség adja ki. Ennyiben a szélsőjobb egyik legfontosabb célja, az ellenforradalom idején kivívott „civil” (mozgalmár, különítményes stb) „hatáskörök” átmentése egy konzolidált világba – nyilvánvalóan kudarcot vallott).

A hómani nemzetnevelés koncepciója a harmincas években viszont már *új tárgyakat* (például átalakított osztályfőnöki óra), és új direkt eszközöket (pl. az 1934-s törvénnyel lehetővé tett, de végrehajtási utasítással végül be nem fejezett érettségibe beépítendő tanügyigazgatási politikai minősítés) használt a nemzetnevelés érvényesítésére. (Mann:1997: 79) E politika egyik legfontosabb sajátossága, hogy a hazafiasság meglévő mértékét – egy nacionalista rendszer fennállásának 18. esztendejében – még mindig kevesellte. *Kemenes Illés* tankerületi főigazgató sajnálattal állapította meg, hogy „... tanuló ifjúságunk hazafias lelkesedése lohadóban van. Unottan vesz részt az ünnepélyeken, lelkesedni egyáltalában nem tud. Általában az alsóbb osztályos tanulók magatartása nem ad gondot. Ezzel szemben a felsőbb osztályos tanulóknak lelki sivársága annál megdöbbentőbb képet nyújt.” (OL:K.592 118. cs.) Ennek okait Kemenes részben a nyomorúságban látta, részben a „nemzetietlen, kozmopolita sajtóban”, a „mozik léhaságában”, melyből világosan kitűnik: a nemzetietlenség-vallástalanság vádjá nem más, mint a nem ellenőrzött piaci kultúra és az államhivatalnok-államegyházi típusú ideológiaformáló tényezők konkurenciájának, konfliktusának burka. „Nem fojthatom el azon aggodalmamat sem – hogy a rosszul fizetett tanító tanárnemzedék, különösen annak fiatalabbja, amely fiatalsága miatt is hajlik az új eszmék meggondolatlan befogadására, elkeseredés szülte elszólásában, végigszánt a végeredményben eszményi lelkű fiatalság belső világán. Éppen ezért veszedelmesnek tartom azt, hogy teljesen fiatal tanítók és tanárok munkájára bizzuk a különösen veszedelmes fővárosi ifjúságot” – érvel Kemenes. (OL: K. 592 118. cs.)

Egy további generációs fordulat, a nemzedékváltás sajátos tünetével van dolgunk a tanárok körében. A jobboldali radikalizmusra, a totalitarizmusra nyitott nemzedék, amely – az 1930-as években - eltávolította a dualizmus-kori gárdát, már aggodalommal nézett a következő generációra. Azokra, akik nem a fronton szereztek politikai élményeiket, akik nem a jobboldali diákmozgalmakban szocializálódtak. A huszonévesekre, akik már az adott világot tekintették egy konzolidált, s számukra reménytelenül túlhierarchizált világnak. A fiatalokra, akiknek a gömbösi fordulat már semmit nem ígérhetett, fokozottan hatottak a rendszer totalitáriusabb formáját (a gömbösi rendszert) is jobboldalról kritizáló eszmék. E tanárok, s főleg tanítók lesznek Milotay, Imrédy, Rajniss követői. (Sipos:1970: 181, Lackó:1975: 324)

A tantervi és tanügyigazgatási célkitűzések értelmében a tanulóknak a tantárgyaktól függetlenül – azaz *nem szakmai, hanem világnézeti bázison* – ismerniük kellett a nemzet történelmét, az „állam”, a „haza” és a „nemzet” fogalmát, a nemzet egységes célkitűzéseit, „nemzetünk nemzetközi helyzetét” és „céltudatos teendőinket”. A tanároknak iskolai és iskolán kívüli életükkel állandóan példát kellett mutatniuk *a hazafias magatartásra*. (Utasítás:1936: 10) A hazafiasság felfogása nemcsak a dualizmus liberális nemzetfogalmához képest alakult át, hanem az 1930-as évek fordulóján is van egy belső fordulat.

A húszas években a „nemzeti alapra való helyezkedés” a politikai-társadalmi legitimitás feltétele, s mint ilyen, ez a tanítói, tanári pályán való működés kritériuma is volt. A nemzeti alapon álló erők egy része kormányon volt, más része kormányközeli félellenzéki pozícióban, s küzdelmet folytattak azért, hogy ki legyen az úr a politikában, a társadalomban, az iskolában. Ez persze azt is jelentette, hogy aki ebbe a küzdelembe egyáltalán be akart szállni, az automatikusan használta a nacionalista frazeológiát. Így – bizonyos értelemben – a húszas évek végére a „nemzeti” szó inflálódott, elveszítette megkülönböztető jegyét, és így jelentős részét jelentéstartalmának is. Az ideológus csoportok ezzel látszólag célt értek, valójában azonban nem, hiszen a nemzeti ideológiának egyszerre célja az, hogy mindent áthasson, és hogy mindig találjon *nem eléggé nemzeti* erőket, hogy meghatározott hatalmi erő kifejtések ideológiájaként megmaradhasson. E második funkciónak csak úgy lehetett megfelelni, hogy

elkezdtek a nemzetfogalom további – immár nem csupán a liberalizmust, radikalizmust, szocializmust, de a hagyományos alkotmányvédő konzervativizmust is kizáró – szűkítését, bizonyos csoportoknak lehetetlenné téve, hogy önmagukat az egységes nemzeti világnézet hívei közé sorolják. Ugyanakkor, mivel a kor éppen nem a „szűkülés”, hanem a „szélesedés” kora, a „tömegek kora”, meg kellett keresni az elvesző tömegbázis radikális, tömeges kompenzációját. Azaz a magyar nemzetfogalomból ki kellett rekeszteni a liberalizmust, sőt, részben – a szintén liberalizmusnak elkeresztelt – konzervativizmust, a pozitivista színvonalvédelmet is, és be kellett engedni a populizmust és a népiséget. Alapvetően ez a magyarázata az uralkodó körök részéről a népiséggel kötött történelmi kompromisszumnak. (Vö: *Romsics:2001: 206 sköv, Szabó M: 1995: 152*) Az ilyen módon létrejövő nemzet gondolata azután már úgy lehetett kirekesztő, hogy nem került szembe a „huszadik század, a tömegek kora” szellemiségével. E koalíció, melyben az osztó fél mindvégig a politikai hatalom maradt, már deklarálhatta: ő a nemzeti érdek egyedüli hordozója, aki nem ért egyet a kormánnyal, az egyben a nemzettel nem ért egyet, aki nem adja fel egyéni vagy csoportcéljait a kormányzati politika kedvéért, az úgy tekintendő, mint aki egyéni érdekeit az ország, a nemzet érdeke fölé helyezte.

A húszas évek ideológiája bevallottan többféle „nemzeti” ideológia koalíciója. Hóman a tankerületi főigazgatóknak viszont az összeolvadást és nem a koalíciót hirdette: „Ami kis véleményeltérés közöttünk van, azt a nemzeti cél érdekében el kell tüntetni. Felfogásom központi eszméje az öncélú nemzet.” (*OSZK Kt. Fond 15/19*)

Mindezek az irracionális hangzású fogalmak igen racionális, elemezhető értékprioritásokat takartak. A magyar és nemzetközi szélsőjobbaldali ideológusok a 19. századi individualizmus és pozitivista tudományosság által jól felépített fogalmakkal kötötték össze a nemzet fogalmát. A „nemzetszemélyiség” (Kjellén, svéd jobbaldali politikusfilozófus kifejezése) , a „nemzetegyeniség” (Milotay István magyar újságíró kifejezése) egy szóba írott fogalmi feltételezik, hogy a nemzetet egyetlen individuumnak kell tekinteni. Ebből viszont az oktatáspolitikai számára természetes következtetésként adódott, hogy van *nemzetnevelés* is – hiszen ahogy az egyént, úgy a nemzetet is lehet nevelni. (Ennek a nemzetnevelésnek semmi köze az Imre Sándorhoz, ami egy alapvetően liberális koncepció (*Pukánszky:1995: 340*) És ahogyan az egyén belső ellentmondásai és vívódásai akadályozzák a hatékony cselekvést, úgy a nemzet „belső egyenetlensége” is akadályozza azt. Mi több, ahogyan a fejlett egyénnek van világnézete, úgy a nemzetnek is van, s ez a „tagolatlan nemzeti világnézet” fogalmában jelenik meg.

A szélsőséges nacionalizmus gondolatkincsének objektíve a legjobb *közeg* az ideológikus oktatási rendszer, ezen belül pedig a tanügyigazgatás. Mindaz a didaktikai-metodikai-gyermeklélektani tudás, ami az elmúlt évszázadok során az egyének nevelése során az oktatásban felhalmozódott, hirtelen transzformálódik s legitimitást ad arra, hogy a teljes népesség felett gyakoroljanak „nevelői” kontrollt. Elfogadott gyakorlat ugyanakkor, hogy minél nagyobb létszámú és minél magasabb korú a megnevelendő közösség, annál magasabb szintre kerül a szakmai kompetencia, annál fontosabb és elismertebb lesz az oktatási rendszeren belül a tanügyigazgatás. Amíg ugyanis pusztán a tantárgy megtanítandó és a gyermek a megnevelendő, addig a tantárgynak megfelelő szaktudományág egyetemes értékei és normái jelentik a szaktanári legitimitáció forrását. A nevelési tapasztalat, a pedagógiai szaktudomány a tanárság mint szakma legitimitációjának forrása. Viszont, amikor a *nemzetismeret* válik megtanítandóvá és a nemzet nevelése válik céllá, akkor a szakmai legitimitáció összecúszik a tanügyigazgatás politikai legitimitációjával. (*MP:1940: 166*) Hiszen – nem lévén *nemzetszakos* tanárok, de 19. századi tudományrendszertani értelemben nincsen



magyarságtudomány sem – a kormányzat, illetve a tanügyigazgatás tekinthető „szakmailag” kompetensnek az oktatás „nemzetismereti gerincére” vonatkozó kérdésekben. S hasonlóképpen, senkinek nem lévén tapasztalata, didaktikai képzettsége arról, hogy hogyan kell „nevelni egy nemzetet”, ennek kompetenciája is azok kezébe kerül, akik „közelebről” látják a dolgokat, közelebb vannak a „nemzet sorsát intező tényezőkhöz.” Még tovább menve a fogalmak elemzésében: a nemzet, mint cél megjelenése (az öncélú nemzeti nevelés azt jelenti, hogy a tevékenység célja maga a nemzet) óriási lehetőséget kínált fel az uralkodó eszmék irányítóinak: a nemzet szót két értelemben használják, úgy mint *meglévő* dolgot, melyre mint hatalmuk forrására lehet rámutatni, illetve mint *elérendő*, létrehozandó, felépítendő, megszilárdítandó valamit, amelyre mint tevékenységük céljára lehet rámutatni. A kettős jelentésből következik, hogy egyfelől joguk van minden rendelkezésre álló emberi és tárgyi erőforrás igénybevételére céljaikhoz, s csak nekik van joguk *a létező nemzetből* a *kívánatos nemzet* felé vezető utakat megjelölni. Ennek érdekében akár saját eredeti legitimációs bázisukat is átformálják, a leendő nemzet nevében a meglévő nemzetből bárkit kirekesztenek. Azaz a nacionalista ideológia egyszerre *állapotideológiaként* és *programideológiaként* szolgált. (Vö: Szabó:1995: 152)

A hazafias nevelés ilyen irányú átalakulása már nem egyszerűen a valláserkölcsi neveléssel egy irányban ható, azzal összefonódó nevelés volt, hanem bizonyos mértékig az irányítás átvételét jelentette: „a nemzeti világnézet”, „nemzeti erkölcs”, „magyar jellem” kifejezések utalnak erre – a „magyar” és a „nemzeti” jelző az esetek bizonyos százalékában a „keresztény” jelző helyére került. Más esetekben a két jelző mintegy közösen jelez valamit, és ezzel a két jelző egymást úgy támasztotta alá, hogy mindkettőt pontosította és szűkítette.

### III. A nacionalizmus antiszemita jellege

A fentiekben egy olyan ideológia „működését” körvonalaztuk, mely értelemszerűen újonnan született – s kizárólag a történelmi ország széthullása utáni, forradalmak utáni élethelyzetből meríthette támogatói körét. Rá kell azonban mutatnunk arra, hogy e *modern* jobboldali ideológiai elemek nem önmagukban felelősek azért, hogy a magyar nacionalizmus a magyar zsidók kirekesztésének ideológiájává válhatott – széles felelősséget kell vállalniuk ezért a tradicionalista kereszténység képviselőinek is ill. a konszolidáció VKM környéki ideológusainak is.

A magyar keresztény egyházak antiszemita tradícióit három forrásból eredeztethetjük. Az egyiket a 19. században keletkezett érdekviszonyok képezik. Ismert, hogy a dualizmus kora a nagy történelmi felekezetek iskolai versengése szempontjából leginkább a zsidó-nem zsidó különbségek egyre fokozódó ütemű növekedését jelentette. (Vö: Karády: 2000: 223 s köv) Ezt azonban a felekezetek, mint iskolafenntartók, és mint intézmények nem élhették meg az *izraelita egyház* előretörése gyanánt, hiszen nem járt az izraelita fenntartású intézmények növekedésével. Sőt, egyre fokozódó mértékben az izraelita vallású egyének állami és egyházi iskolákban való megjelenésével járt együtt. De statisztikailag vizsgálva kétségtelen, hogy az iskolázott, értelmiségi, hatalommal bíró emberek soraiban arányaiban egyre nagyobb arányban vannak zsidók, akikre értelemszerűen sokkal kisebb a hatásgyakorlási lehetőség, mint a katolikusokra és protestánsokra...

A keresztény egyházak (ha beszélhetünk egyáltalán ilyen aggregátumról) számára az iskolázott izraeliták arányának növekedése ugyanakkor sokkal inkább a szekuláris (saját hívőikre is szekularizálóan ható) konkurencia növekedését jelentette, mint konfesszionális

konkurenciát. A zsidóság iskolázottságának növekedése *éppen azért* veszedelmes a keresztény egyházak vezérkara szemében, mert „csökkenti a zsidó mivoltot”, azaz nem zsidók számára is követhető modern életmódminták követését valószínűsíti, a keresztény társadalommal való társadalmi keveredést, vegyesházasságot valószínűsíti. Ilyen értelemben a keresztény egyházi vezetések elemi érdeke volt, hogy a „zsidókat zsidóbbá tegye” – így csökkenhetett annak valószínűsége, hogy „a keresztények kevésbé lesznek keresztények” azaz kevésbé rendelik alá párválasztási, iskolázási, művelődési stb startégiájukat egyházuk tanácsainak.

Harmadrészt – vagy tán elsősorban - mélyebb „zsigeribb” magyarázata is van az egyházak viselkedésének. Nyíri Tamás és Majsai Tamás mélyen elemezték a kereszt(y)én(y) teológiai antijudaizmus és a politikai antiszemitizmus összefonódását. (*Nyíri:1986: 10, Majsai:2003: 15*) Ez kimutatható az egyházi kiadású hittankönyvek, illetve más tankönyvek jó részében is. A politikai katolicizmus, illetve Ravasz fellépésétől és különösen Baltazár püspök halála után a „politikai protestantizmus” jelenléte az oktatási szférában a húszas évek folyamán inkább a kormányzat jobbszárnyának, mint a dualizmus kori értékekhez ragaszkodóknak volt előnyös. A katolikus folyóirat-irodalom markánsabb – és korszerűtlenebb – jobboldaliságot képviselt, mint például a *Magyar Szemle*. A történelmi kereszt(y)én(y) egyházak felső vezetésének zsidóellenessége még azt is tolerálhatóvá tette számukra, hogy törvényesen elismert felekezethez tartozók jogkorlátozásáról – először a magyar történelemben – ne törvény, hanem rendelet döntsön. (Az 1920-as egyetemi numerus clausus törvény nem módosította sem az Eötvös-korabeli, sem a Csáky-féle egyházpolitikai törvényeket: „a népfajokhoz és nemzetiségekhez tartozók arányszámának” betartásáról szólt. Miniszteri *rendelet* szögezte le, hogy az izraelita felekezethez tartozók egyazon népfaj és nemzetiség tagjaiként tekintendők. Az a szigorú magyar törvényes elv, hogy a nemzetiség és a felekezetiiség két különböző kategória, a magyar történelmi egyházak ellenzése nélkül *miniszteri rendelettel* módosított! Hasonló szimptóma, hogy a történelmi egyházak *nem* emeltek kifogást az ellen, hogy a „keresztény” jelző a negyvenes évek magyar sajtójában és köznyelvében ne vallásos elkötelezettséget, hanem a „nemzsidó” mivoltot jelölje. )

A magyar történettudomány a keresztény egyházak zsidókérdésben elfoglalt – s például az első zsidótörvény vitájában és megszavazásában megjelenő – álláspontját bőségesen elemezte már. Az oktatáspolitikai kérdésköréhez csak az tartozik, hogy a Szent István Társulat által publikált történelem tankönyvek a negyvenes években a magyar jobboldali propagandához és állami tankönyvekhez hasonló módon nyilatkoztak a zsidóságról. Az oktatástörténet írójának nem feladata, hogy értékelje a történelmi egyházak szerepét a szorosabban vett vészkorszak idején, témánkhoz csak az tartozik, hogy 1944 elején a történelmi egyházakban felemelték az áttéréshez szükséges hitoktatás idejét és követelményeit, nehezítve az átmeneti menedéket jelentő áttérést. (Ennek feldolgozása és reflektálása az egyházakban szerény mértékű volt 1945 után, s minthogy a koalíció 1945. január elején az egyház hatáskörébe utalta az egyházi személyek igazolását, az egyház megtisztítása és megtisztulása elmaradt.) (*Vö: Balogh-Gergely: 1996: 289 sköv, Gergely: 1977: 243 sköv*)

A kormányzati felelősségre áttérve a húszas évek eleji kormányzati nacionalizmus, ill. a késői harmincas évekbeli kormányzati nacionalizmus aktív és funkcionális antiszemitizmusa közismert. A bethleni konszolidáció a kormányzati antiszemitizmust ugyan visszafogta, de – amennyire ezt tudni lehet – a szóbeliségben és bizalmas iratokban maximálisan fenntartotta. Tudjuk, hogy a numerus clausus módosítására is Magyarország eladósodása, nemzetközi tőkétől való függése miatt került sor. Sokan úgy vélik: ez kifejezetten kapora jött Bethlennek, Klebelsbergnek a szélsőjobboldal elleni törekvéseiben...

Álláspontunk szerint a magyar konszolidáció erőire nem lehet azt mondani, hogy kaptak volna az alkalmon, hogy a jobboldal ellenében nemzetközi okokra hivatkozva felléphetnek a törvény módosításáért.

1925 decemberében a kormánypárt megvitatta a numerus clausus módosításának lehetőségét és a képviselők (ez már az 1922-1926 os parlament, melynek kormánypárti képviselőlistájára Bethlennek, Klebelsbergnek döntő befolyása volt) 80-85%-a az eltörlés ellen foglalt állást – s ez másnap az újságban is megjelent. (*Romsics, 1991, 201*)

Klebelsberg aki ugyan sokat beszélt arról nyilvánosan, - sőt Beckernek, német kollégájának is azt írta, hogy elvi álláspontja a *numerus clausus* eltörlése lenne, 1926 november 3-n a következőt írta Bethlennek. "tiszán látom, hogy törvényünk mai szövegezése mellett a hágai Cour permanent elé a siker reményével nem mehetünk. Innét van Lucien Wolffnak és a hazai zsidóságnak bizakodó hangja". Klebelsberg tehát ebben a legbizalmasabb levélben a Népszövetséget nevezi kényszernek, mely az ő és Bethlen álláspontjának érvényesülését nehezíti és nem fordítva. Az „elvi álláspont” mögötti elvekről pedig jól árulkodik az a megjegyzése, hogy szerinte Wolff népszövetségi kodifikációs munkája során „a felekezeti és faji kisebbségekre vonatkozó clausulákat úgy fogalmazta meg, hogy azok ellentétben álljanak a mi törvényünk 3. paragrafusával”.

Klebelsberg jövőre vonatkozó álláspontja és főleg attitűdje igen világosan bukkan elő a következő mondatból:

“A törvényt tehát majd revideálnunk kell, de nem azért, hogy a zsidó egyetemi hallgatók ezreit megint nyakára bocsássuk a nemzetnek, hanem azért, hogy bizonyos racionális enyhítéssel az intézmény lényegét megmentsük.”

S kész is erre a technika: „Erre nézve meg is vannak eszméim (autonóm felvevőbizottság az egyetemen, az értelmi képességek az egyes tantárgyakra vonatkozó előmenetel mellett a magaviselet és a testnevelés osztályzatának hangsúlyozása stb.” A miniszter tehát – akkor még – elég megbízhatónak látta az egyetemi testületek antiszemitizmusnak a mértékét, a tanügyigazgatás erejét a magaviseleti jegyek lerontására (jellemző módon a szaktárgyi jegyek lerontására nem. Klebelsberg mindennapi percepcióval érzékelte a tudományosan csak napjainkban feltárt jelenséget zsidók rosszabb testnevelésjegyeiről (*Karády, 1995, 41*), vagy éppen abban bízott, hogy a jobboldali testnevelőtanárok (*Szabó, 1996, 140*) még nagyobb keménységgel fognak osztályozni, ha tudják, hogy azon a keresztény és zsidó felvételizők közötti választás fog múlni.

Klebelsberg a kormánypárt szavazói táborát úgy érzékelte, hogy „a választások esélyeit lényegesen rontaná, ha most a numerus clausus módosítása tekintetében egy novellát terjesztenénk be” (mármint a parlamentbe).

Végső összegzésében leszögezte: „A zsilip teljes felhúzását katasztrofálisnak tartanám”. (*Bethlen, 1972,255-257*)

Bethlen is megtanulta már ekkorra, hogy nyilvánosan nem illik zsidózni. Az a Bethlen, aki miniszterelnökségének második évében még így beszélt: “A kereszténység számára vissza kell szerezni a gazdasági és kulturális életben elveszített pozíciókat”. Ez az 1922-es (!)

bethleni érvelés tartalmában semmiben nem különbözik az 1938-as zsidótörvény érvelésének tartalmától.

Mekkora volt a törvény korlátozó hatása – s kiket segített valójában? Az 1920-ban elfogadott numerus clausus az egyetemeken természetesen nem a 95 % keresztény lakosság érdekeit szolgálta az 5 % zsidósággal szemben, hanem a 210 ezer keresztény értelmiségi család védelmét a 60 ezer zsidó értelmiségi családdal szemben, vagy egy másik lehetséges számítást végezve a rekrutációs bázis megállapításához: a 277 ezer minimum hat középiskolát végzett keresztény érdekeit 78 ezer hasonló végzettségű zsidóval szemben. A keresztények legnagyobb része (parasztok, földmunkások, munkások gyerekei) számára ugyanis szociális, gazdasági, kulturális okoknál fogva szóba sem jött, hogy eleminél, polgárinál magasabb iskolai végzettséget szerezzenek. (Lukács 1988)

A félekezeti alapú numerus clausus a kétféle számítás után is azonos arányokat mutató elit 77-78 %-a számára kívánta garantálni az egyetemi férőhelyek 95 %-át. Másfelől a természetes rekrutációs bázis 22-23%-t jelentő zsidóságot a férőhelyek 5-6 %-ára kívánta korlátozni – s végsősoron 10 százalékára korlátozta.

A faji törvények további – itt most pontosan meg nem becsülhető - százalékokat vágnak le az elit többségéből, miközben a hetven százalék alá olvadó többség számára 1944-ben már az egyetemi férőhelyek száz százalékát biztosítják.

A kiszorítás tudata már a zsidótörvények előtt, 1934-ben olyan erős, hogy a jelzett 22-23 %-nyi zsidó elit sem küldi a várható arányban az egyetemekre gyermekeit, még a jelentkezésig sem engedve őket. A jogi karra 5,5 %-ban, az orvosira 28,5 %-ban, a bölcsészkarra 10,7 %-ban, a gyógyszerészetre 24 %-ban, a közgazdasági karra 20 %-ban, a műegyetemre 22,8 %-ban jelentkeztek izraeliták..

Míg a harmincas évek elején jóval tíz százalék fölött volt a zsidó hallgatók aránya, s ez még 1934 őszén is 11 %-os, a csökkenés folyamatos, s 1939 őszére arányuk 3,47 %-ra szorult vissza, pedig ebben benne vannak még a zsidótörvény előtti években beiratkozott hallgatók is! A zsidók arányának radikális lecsökkentését tehát nem a külső erők kényszerítették a magyar oktatásügyre: a formális numerus clausus 1928-as felpuhulása után az informális numerus clausust a magyar tanügyigazgatás és egyetemi apparátus már a harmincas évek közepétől működtette.

Az uralkodó elit ilyen módon mintegy megmáshélszereződött egyetemi férőhelytömegét vidéken a húszas években egyszerűen nem tudta feltölteni.

Mind Karády Viktor a tényleges diákok szüleinek foglalkozását vizsgáló, mind a saját vélelmezhető szülőiskolázottságra vonatkozó számításaink szerint a húszas-harmincas években jelentkeznie kellett volna a zsidók egy generációval korábbi gyorsan bővülő felülreprezentációjának az akkori alsóközépiszkolában. A tény, hogy nem jelentkezett, egyfelől azt jelenti, hogy miközben a keresztény alsó-középrétegek kvázi teljeskörűsítették részvételüket a középiszkolában, az újabb középiszkolázás határára már megérkezett társadalmi csoportokat – melyeknek nagyobb része megint csak zsidó volt, tekintettel az izraeliták városi népességben, illetve szakmunkások körében betöltött igen magas arányára - továbbra is kirekesztették.

Úgy vélem a numerus clausus politikatörténete az egyes csoportok e körül elfoglalt nézetei, taktikái azt bizonyítják, hogy a numerus clausus mélyen beilleszkedett a rendszer szerkezetébe. A zsidóság részarányának csökkenése az oktatási rendszer egyes fokozataiban éppen ezért nem lehet független az ezt célzó kormányzati magatartástól.

A zsidósághoz és az állampolgári jogegyenlőséghez való viszony tehát alapvetően megváltozott – s ennek kodifikálása megelőzi még a hitleri puccskisérletet is, a kodifikáció logikai folytatása helyet kap a Bethlen-Klebensberg kormánypárt által kényelmesen uralt parlamenten átnyomott legfontosabb klebensbergi törvénycsomagban az 1924-esben is, az e politika vezérfigurájának számító Gömbös Gyula még a világgazdasági válság kényszerítő hatásait megelőzően (1928-ban) tér vissza a kormányba, a liberális és zsidó szervezetek nemzetközi nyomása is csak a formális módosításra és nem az eltörlésre elegendő. S közben a kormánypárt ill. a parlament többsége újra és újra megerősíti az egykori törvény legitimitását....

A “numerus clausus” – noha a zsidók egyetemi felvételét korlátozó 1920-as törvény nyilvánvalóan nem oktatáspolitikai célrendszerű, hanem a szélsőjobbaldali diákmozgalmak kielégítését és a keresztény középosztály előnyhöz juttatását szolgálja – speciális oktatáspolitikai értelmet is nyer. A modern oktatás társadalmi funkcióját aképpen is megfogalmazhatjuk, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket iskolázottsági egyenlőtlenséggé konvertálja át. (Lukács, 1989) Azt állítja – és fogadtatja el a társadalommal – hogy az oktatási versengésben a legkiválóbbak válogatódnak ki, az ő társadalmi vezető szerepük tehát indokolt. (Lukács, 1984, 1991) Ez persze „álca”, azaz konverzió, de nem csak az: az oktatás, mint versenypálya nem alkalmas arra, hogy a legalsó társadalmi csoportokat felsegítse, és a legfelsőket megbuktassa, de arra *igenis* alkalmas, hogy a felfelé törekvő alsó középrétegek és a pozíciójukat őrző, uralomban lévő csoportok gyermekei összemérjék képességeiket, szorgalmukat, tudásukat és kiválogatódjanak. Az “alsó közép” legkiválóbbjaiból így válhat felső közép, s ha az iskolázottsági pozíciók száma nem bővül kellő mértékben a felső közép leggyengébbjei így sodródhatnak ki elitpozíciójukból.

Az “egész történet” akkor nyer értelmet, akkor és *csak akkor* tarthat számot a “polgári” jelzőre, ha a rendszer minden részlemére igaz: nem vizsgálja ugyan, ki mekkora erőfeszítéssel, honnan indulva teljesíti a feltételeket (eképpen tehát “igazságtalan”), de a meghatározott eredményeket produkálók között már semmilyen külső szempont alapján nem tesz különbséget. (Ez azt jelenti, hogy a numerus clausus nem egyszerűen a felsőoktatáspolitikai, hanem a közoktatáspolitikai történetének is része.)

E tekintetben 1920-ig a magyar iskolarendszer minden tekintetben „polgári” volt. Azaz természetesen könnyebben értek hozzá a gazdagok, mint szegények, az iskolázottak, mint az iskolázatlanok, a városiak, mint a falusiak. Az iskolában természetesen érvényesült, hogy akik otthonról (iskolázottsági, felekezeti anyanyelvi oknál fogva) hoztak műveltségi tőkét, olvasáskészséget, verbális kultúrát, azok könnyebben, akik nem hoztak, azok nehezebben teljesítették a feltételeket. Érvényesült, hogy az úri családból jötteket még gyengébb teljesítménnyel is keresztülhajtották a rendszeren családtagjaik, viszont a kispolgári és alsóbb családokból jöttek gyerekeit gyengébb tanulmányi eredménynél nem adták gimnáziumba, vagy néhány év után kivették, tanoncnak adták, vagy a családi gazdaságban, boltban helyezték el. Természetesen érvényesült, hogy a középiskolai tanárok szívesebben adtak jó jegyet azoknak, akik az ő felekezeti, nemzetiségi, foglalkozási miliójukból érkeztek, s kevésbé szívesen azoknak, akik kívülről jöttek.

*De: ha valaki elvégezte az iskolát, megszerezte a bizonyítványt, vagy annak bizonyos szintjét, senki és semmilyen módon nem akadályozhatta, hogy felsőbb osztályba léphessen.*

1920-ban, amikor a numerus clausus kimondta, hogy az egyetemre kerülésnél az azonos feltételt – tudniillik az érettségit teljesítők között felekezet (később eufemisztikusan foglalkozási és területi hovatartozás) alapján differenciálni lehet: megszüntette a magyar oktatásügy polgári egyenlőséget feltételező jellegét.

Természetesen egy ilyen lépést lehetetlen úgy megtenni, hogy csak egy csoportra, jelen esetben az izraeliták esélyeire hasson ki. Minden oktatási rendszer lényege, hogy legalább a rendszeren belül elismerik minősítő kompetenciáját. *A numerus clausustól kezdve világossá vált: a magyar oktatási rendszerben többé nem a tudásalapú teljesítményelvű a megkérdőjelezhetetlen tekintély, hanem bárki, bármikor kijelölheti, hogy az oktatási rendszerben ki haladhat tovább, és ki akadhat el.*

Az oktatás versenyelvűsége, minősítő kompetenciája mindig igen magas értéknek számított a magyar oktatáspolitikai elit szemében. Nem csekély fajsúlyú lehetett az az antiszemitizmus, melynek kedvéért ezt az alapvető értéküket beáldozták.

## **Irodalomjegyzék**

- Balogh—Gergely, 1996 Balogh Margit—Gergely Jenő: Egyházak az újkori Magyarországon (1790—1792). Budapest, História, MTA TTI, 1996.
- Bethlen István titkos iratai Kossuth, 1972
- FN Felsőházi Napló
- Gergely, 1977 Gergely Jenő: A politikai katolicizmus Magyarországon (1890-1950). Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1977.5
- Glatz, 1990 Glatz Ferenc: Bevezetés. In: Klebelsberg Kunó: Tudomány, kultúra, politika. Budapest, Európa, 1990.
- Gonda, 1992 Gonda László: A zsidóság Magyarországon 1526-tól 1945-ig. Budapest, Századvég, 1992.
- Gunst, 1986 Gunst Péter: Kelet-Európa gazdasági-társadalmi fejlődésének néhány kérdése. In: Helyünk Európában II. (Válogatta és szerkesztette: Ring Éva.) Budapest, Magvető Könyvkiadó, 1986.
- Hajdu, 1980-1981 Hajdu Tibor: Az értelmiség számszerű gyarapodásának következményei az első világháború előtt és után. In: Valóság, 1980/7., 1981/7.
- Hanák, 1978 Hanák Péter: Társadalmi és politikai küzdelmek az 1890-es évek első felében. In: Magyarország története 1890-1918. Főszerk.: Hanák Péter, szerk.: Mucsi Ferenc. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.
- Heksch, 1962 Heksch Ágnes: Adatok a numerus clausus történetéhez. Pedagógiai Szemle, 1962/7–8.
- Hét, 1990 Hét évtized a hazai zsidóság életében. Budapest, MTA Filozófiai Intézet, 1990.
- Karády, 1994 Karády Viktor: Felekezeti státus és iskolázási egyenlőtlenségek. In: A tudománytól a tömegkultúráig. (Szerk.: Lackó Miklós.) Budapest, MTA Történettudományi Intézete, 1994.
- Karády, 1995 Karády Viktor: A középiskolai elitképzés első funkcióváltása Magyarországon. In: Educatio, 1995/4.
- Karády, 1997 Karády Viktor: Zsidóság, modernizáció, polgárosodás. Cserépfalvi, 1997.
- Karády, 1997a Karády Viktor: A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon. Budapest, 1997.

- Karády, 2000 Karády Viktor: Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867—1945). Történeti-szociológiai tanulmányok, 2000.
- Karády, 2000a Karády Viktor: Magyar kultúrfölény vagy etnokrata önámítás? Mire jök a dualista kor nemzetiségi statisztikái? In: *Educatio*, 9. 2. 2000. 239-252.p.
- Köte, 1984 Köte Sándor: A középiskola reformja a forradalmak idején. In: *Pedagógiai Szemle*, 1984. 5. sz. 437-442. p.
- Köte, 1997 Köte Sándor: A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései. Budapest, OPKM, 1997.
- L Nagy-Ormos-Romsics, 1999: Nagy Zsuzsa, L. - Ormos Mária - Romsics Ignác: Kényszerpálya és felelősség. Beszélgetés a nyolcvan éve született Horthy-rendszerről. [Riporter:] Hovanyecz László. = *Népszabadság*. 57. 1999. 265. 24-25.
- Lackó, 1975 Lackó Miklós: Válságok, választások. Budapest, Gondolat Könyvkiadó, 1975.
- Lackó, 1981 Lackó Miklós: Szerep és mű. Budapest, Gondolat Könyvkiadó, 1981
- Ladányi, 2000 Ladányi Andor: Klebelsberg felsőoktatási politikája. Argumentum Kiadó, Budapest, 2000.
- Litván, 1984 Litván György: A polgári radikálisok nemzetfelfogása. In: *Valóság*, 1984/12.
- Lukács 1984 Lukács Péter: Alkalmasság és felvételi rendszer. In: *Felsőoktatási Szemle*, 1984. 4.sz. 209-216. pp.
- Lukács 1988 Lukács Péter: Iskola a piacon - avagy hogyan kerüljük el az újabb oktatási reformokat? In: *Mozgó Világ*, 1988. 5.sz. 3-18. pp.
- Lukács 1991 Lukács Péter: Színvonal és szelekció. Oktatáspolitikai elemzés. Budapest, *Educatio*, 1991. /Társadalom és oktatás/.
- Lukács, 1989 Lukács Péter: Changes in Selection Policy in Hungary: the case of the admission system in higher education. In: *Comparative Education*, Vol. 25. 1989. No.2., pp.219-228.
- Majsai , 2002 Majsai Tamás: A Soá és a magyarországi katolikus katekézis In: *küzdelem az igazságért szerk Karsai László és Molnár Judit, Mazsihisz Bp, 2002*
- Mann, 1997 Mann Miklós: Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között. Budapest, OPKM, 1997.
- MP Magyar Paedagógia,  
MSÉ Magyar Statisztikai Évkönyv  
MSZ Magyar Szemle
- Németh, 1991 Németh G Béla: A magyar liberalizmus eszmetörténete. In: *Századvég*, 1991/1.
- NI Nemzetgyűlés Irományai  
NN Nemzetgyűlés Naplója
- Nyíri, 1986 Nyíri Tamás: Előszó helyett. In: *Szenes Sándor: Befejeztelen múlt. Bp, kiadó nélkül, 1986.*
- Pukánszky, 1995 Pukánszky Béla: Utószó Imre Sándor Neveléstan c. könyvének reprint kiadásához. OPKM, Budapest, 1995. 337-341. p.
- Romsics, 1991 Romsics Ignác: Bethlen István , Magyarországtudó Intézet, Bp 1991
- Romsics, 2001 Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században. Osiris, Budapest, 2001.
- Sáska Géza (2005) Sáska Géza: A műveltség, a kultúra és a tudás jelentésváltozatai *Kritika* : 2005. 7-8. sz. 21-22. old.
- Sipos, 1970 Sipos Péter: Imrédy Béla és a Magyar Megújulás Pártja. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1970.
- Statisztikai Közlemények
- Szabó M., 1990 Szabó Miklós: Politikai kultúra Magyarországon, 1896—1986. Budapest, Medvetánc Könyvek, 1990.
- Szabó M., 1993 Szabó Miklós: A Klebelsberg-legenda. In: *Kritika*, 1993/12.

Szabó M., 1995 Szabó Miklós: Múmiák öröksége. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 1995.

Szabó, 1996 Szabó Lajos: A középiskolai testnevelés a polgári Magyarországon ADU, Pomáz, 1996

Szabolcs, 1965 Szabolcs Ottó: Köztisztviselők az ellenforradalmi rendszer társadalmi bázisában, 1920—1926. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1965.

Köszönetemet fejezem ki az előadás szövegéhez adott tanácsaiért Lukács Péternek és Schwendtner Tibornak.

A tanulmány bázisául a saját magam vezette OTKA kutatás, Fővárosi Közoktatásfejlesztési Közalapítványi Kutatás és a Karády Viktor vezette NKFP kutatás szolgált

**A szöveget lásd még:**

<http://wesley.extra.hu/npt/miskolc.htm>