

Szabó Attila

Klebelsberg Kuno 1924. évi középiskolai reformja¹

¹ A szerző, munkája során nem új kutatási eredmény felmutatására, hanem az eddigi ismereteink összefoglalására és sajátos szempontú újragondolására törekedett.

Az 1920-as évek művelődéspolitikájának kialakításában gróf Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter (1922-1931) játszott meghatározó szerepet², aki - Mészáros István szerint - reformjaival elindította ezeréves „iskolarendszerünk 20. századi modernizációs folyamatát. Minden későbbi hazai iskolareformunk erre épült, ezt kritizálta, vitatta, illetve ezt vitte tovább, máig tartó hatásokkal”.³ A Gróf politikai credo-jában a konzervatív értékrend és a nemzeti elkötelezettség mellett a liberális vonások épp úgy fellelhetőek voltak, miként a miniszterelnök Bethlen István gondolkodásában és politikusi tevékenységében is. E párhuzam azért volt különösen fontos, mert Bethlen határozott támogatása nélkül az a nagy ívű kulturális program, amit Klebelsberg megvalósított, nem lett volna lehetséges.⁴

Klebelsberg szerint az oktatás, a tudomány és a kultúra stratégiai ágazat, ennek megfelelően kiemelt anyagi támogatásban kell részesíteni. Tekintélyének, pozíciójának és a kormánypárton belüli konstellációnak köszönhetően, minisztersége idején a kultusztárca költségvetési részesedése megközelítette a dualizmuskori kiadások összegét, arányaiban (10 %) pedig annak kétszeresét érte el. Ez tette lehetővé a Klebelsberg által kiemelt feladatnak tekintett elemi iskolai hálózat fejlesztését, valamint az elitképzést és a Collegium Hungaricumok létesítését. Mint mondta, „kultúrpolitikámnak két vezető motívuma tehát az, emelni a magyar tömegek művelődési szintjét, erkölcsi és szellemi belértékét, fajsúlyát és ennek a műveltebb nemzetnek olyan vezetőket adni, akiknek a méretei megütik az európai dimenziókat, akiket a nemzet minden téren bizalommal és a siker reményével követhet”.⁵

Klebelsberg művelődéspolitikájának középpontjában a neonacionalizmus és a konzervatív reform állt. Eszerint, az adott körülmények között a „magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti naggyá”,⁶ „művelt és jómódú nemzet akarunk lenni, szóval, fajsúlyosabb, mint a benniünket környező népek”.⁷ S ez megteremtheti a lehetőségét annak, hogy „lefejezverzetten is az Árpád szerezte földön megmaradhassunk és egyszer, megengedett eszközökkel, az elveszítettet visszaszerezzük”.⁸ Trianon után - ahol és amikor a Kárpát-medencét ezer év óta kitöltő történelmi Magyarországot feldarabolták - a kormány azt hangsúlyozta, hogy a Kárpát-medence egy olyan természetföldrajzi egység, mely az évszázadok alatt a magyar királyság által teremtett politikai keretben, gazdaságilag is jól működő egységgé vált. A nagyhatalmaknak be kell látniuk - mondta Klebelsberg -, hogy Trianonban azt a nemzetet büntették, amely a Kárpát-medence népei felé ezer éve közvetíti az európai kultúrát, s melynek évezredes európai kultúrája

² T. Kiss Tamás, Állami művelődéspolitiká az 1920-as években. Budapest 1998.

³ Mészáros István, Klebelsberg iskolareformja. In: Gróf Klebelsberg Kuno emlékezete 1994. Szerk. Klebelsberg Éva. Budapest 1994, 47. o.

⁴ Romsics Ignác, Bethlen és Klebelsberg. In: Gróf Klebelsberg Kuno emlékezete. Szerk. Zombori István. Szeged 1995, 13-19. o.

⁵ Klebelsberg Kuno, Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916-1926. Budapest 1927, 332. o. [Klebelsberg 1927]

⁶ Klebelsberg Kuno, Jöjjetek harmincas évek. Budapest 1930, 112. o. [Klebelsberg 1930]

⁷ Klebelsberg Kuno, Neonacionalizmus. Budapest 1928, 124. o. [Klebelsberg 1928]

⁸ Klebelsberg 1930, 112. o.

toronymagasan felette áll az úgynevezett utódállamok kultúrájának. Ahhoz, hogy erre rádőbbsensthesük őket, először vissza kell szereznünk az önbizalmunkat, s a jövőbe vetett hitünket, valamint józan és reális nemzeti önbecsülésünket. A magyar történelem tanulságai megmutatják a biztos felemelkedés útját. Hisz a nemzet Muhi, Mohács és Világos után is talpra tudott állni és meg tudott újulni. Miért ne sikerülhetne ez a trianoni békeszerződés után is - szölt a történelmi üzenet. Klebelsberg szerint ehhez ki kell használnunk és a kulturális célokra fordított beruházások révén fokoznunk kell a kárpát-medencei vezető szerepünket. A megcsönkített, valamint a számottevő anyagi és gazdasági értékekkel nem rendelkező Magyarország felemelkedésének és európai tekintélyszerzésének ez, az új alapokon nyugvó nemzeti önbecsülés lehet a kiindulópontja.⁹

Azonban ezt a deklarált nemzeti messianizmust - itthon és külföldön egyaránt - hiteltelenné tették a nagyfokú iskolázatlanságról tanúskodó adatok. Az 1920/21-es tanévben a tankötelesek 23 %-a nem járt iskolába, és a hat évnél idősebb népesség 15 %-a analfabéta volt. S ez már nem csak a kormány politikai céljait, hanem a gazdasági termelés hatékonyságát is veszélyeztette, hiszen a munkaerő képzettsége meghatározza mind a mezőgazdaság, mind az ipar teljesítményét és versenyképességét. Miként Klebelsberg fogalmazott: minél képzettebb a munkaerő, annál hasznosabb.¹⁰ Ez tette elodázhatatlanná az elemi oktatás reformját. Viszont a felsőoktatás modernizációja - noha indokolt lett volna - nem követte a társadalmi és gazdasági igényeket. Annak ellenére, hogy az extenzív úton fejlődő magyar mezőgazdaságnak a fajtaváltást előkészítő és a terméseredmények növelését elérő biológusokra és agrármérnökökre, a nyersanyag- és energiahiánnyal küszködő magyar iparnak a szerkezetváltást levezénylő mérnökökre, a magas csecsemő- és gyermekhalandósággal együtt élő magyar társadalomnak pedig orvosokra lett volna szüksége. Csakhogy, egyrészt a keresztény középosztály a mérnöki és orvosi hivatást ekkoriban még mindig lenézte, - Márait idézve - „*azt tartották, nem való úriembernek*”.¹¹ Másrészt, az olcsó munkaerő kizsákmányolásában rejlő lehetőség, valamint a korlátozott technikai fejlődés nem ösztönözte a gazdasági modernizációt, ezért a közgazdászok és mérnökök egy része állás nélkül maradt, ami riasztotta az ifjúságot ezektől a pályáktól. Így az 1930/31-es tanév minden 100 végzős diplomásából 34 jogász, 15 bölcsész és 9 teológus volt. Habár az aránytalanságok szembetűnőek voltak, felismerésüket mégsem követte hatékony orvoslás. Pedig a kérdésben a társadalmi és gazdasági racionalitás mellett - az Ormos Mária által alkotott fogalommal élve - a szelektív antiszemitizmust valló politikai hatalom is állást foglalt. Az pedig nem függetleníthette magát a keresztény középosztály érdekeitől, ugyanis a történelmi Magyarország összeomlását követő konszolidációs politika elsősorban rájuk támaszkodott.

⁹ V.ö. Mészáros István, Klebelsberg Kuno, az iskolareformer. In: Gróf Klebelsberg Kuno emlékezete. Szerk. Zombori István. Szeged 1995, 49-50. o.

¹⁰ Klebelsberg 1927, 365. o.

¹¹ Márai Sándor, Egy polgár vallomása. Budapest 2003, 21. o.

A zsidóságot évszázados társadalmi kirekesztettsége, miként szerte Európában így Magyarországon is a kereskedelmi, pénzügyi és értelmiségi pályákra terelte. Ez a kényszerpálya, párosulva - Szekfű Gyulát idézve - a keresztény középosztály korlátoltságával a kapitalizmus időszakában a zsidóság gazdasági pozíciószerzésének forrása lett.¹² Ez azonban az Osztrák - Magyar Monarchiában – az Istóczy Győző vezette kis antiszemita frakciót leszámítva – különösebb társadalmi feszültséghez még nem vezetett. Viszont a történelmi Magyarország összeomlásával előálló pozíciócsökkenés, valamint az infláció által előidézett egzisztenciális ellehetetlenülés a keresztény középosztály fiainak harsány antiszemitizmusába torkollott. Ennek adott egyrészt ideológiai hátteret, másrészt kormányzati hátszelet az, hogy a konvertálható tőkével rendelkező zsidó középosztályt kevésbé temették maguk alá az összeomlás romjai, továbbá hogy a zsidók az 1918/19-es forradalmakban meghatározó szerepet játszottak, és végül hogy a történelmi Magyarország összeomlásáért egyetlen politikai erő sem vállalta a felelősséget, hanem áthárították azt a dualizmus korának liberalizmusára, a polgári radikálisokra és a zsidóságra. Abban mind a konzervatívok, mind a szélsőjobboldal egyetértett, hogy növelni kell a keresztény középosztály gyermekeinek esélyeit. Csak míg a szélsőjobboldal radikális és minden racionalitást nélkülöző megoldást javasolt, addig a konzervatívok a keresztény középosztály gyermekeinek a gazdasági pályák felé orientálásában és - Romsics Ignác szavait idézve - „*tudatos helyzetbehozásában*” látták a megoldást.¹³ Klebelsberg középiskolai reformja - a Gróf politikai hitvallásának megfelelően - ez utóbbi javaslattal állt szinkronban, s már a középiskolában igyekezett befolyásolni a keresztény középosztály gyermekeinek későbbi pályaválasztását.

Az 1920-as évek elején - a dualizmus korának örökségeként - kétféle fiú középiskola működött Magyarországon: a gimnázium és a reáliskola. Míg a gimnázium a klasszikus nyelvek tanításával és döntően humán műveltséget közvetítve, addig a reáliskola a természettudományok és a modern idegen nyelvek tanításával egy gyakorlatiasabb tudást adva tett eleget a törvényben előírt feladatának, nevezetesen hogy a 10-18 éves diákokat „*magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tudományos képzésre előkészítse*”.¹⁴ Lényeges különbség volt a két iskolatípus között, hogy érettségi bizonyítványaik nem ugyanazt a továbbtanulási lehetőséget biztosították. Míg a gimnáziumi érettségi valamennyi felsőoktatási intézménybe, addig a reáliskolában szerzett érettségi bizonyítvány csak a szakfőiskolákra és a Műegyetemre jogosított beiratkozásra.

Részben ezen az anakronizmuson kívánt változtatni Klebelsberg, amikor az általa irányított vallás- és közoktatási minisztériumban kidolgozták a két világháború közti időszak középiskolai

¹² Szekfű Gyula, Három nemzedék és ami utána következik. Budapest 1989, 241-247. o.

¹³ Romsics Ignác, Bethlen István - Politikai életrajz. Budapest 1999, 227. o.

¹⁴ 1883:XXX. törvény-cikk a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről. In: Magyar Törvénytár, 1882-1883. évi törvénycikkek. Budapest 1896, 265-266. o.

reformjainak egyikét. Ennek keretében tették egyenértékűvé az érettségi bizonyítványokat, függetlenül attól, hogy azt milyen típusú középiskolában szerezte a maturáló. A klebelsbergi reform másik alapvetése az volt, hogy miként tudná a középiskola úgy közvetíteni a kultúra egyre gyarapodó javait, hogy az megfeleljen a tanulók egyéni képességeinek és érdeklődési körének, s ez összhangban legyen a társadalmi igényekkel és a gazdasági követelményekkel, ugyanakkor a diákok terhei ne nőjenek aránytalanul. A kultusztárca ez utóbbi kérdésben a középiskola-típusok további differenciálásában látta a megoldást.

Klebelsbergék azonban nemcsak a középiskola fogalmát tágították, hanem annak feladatát is újragondolták, s ennek értelmében bővítették a már idézett 1883. évi XXX. törvénycikkben megfogalmazottakat. Azonban az új definíciót már nem a dualizmus korának liberális szellemisége, hanem a trianoni Magyarország magát kereszténynek és nemzetinek címkéző felfogása alakította, s ez még akkor is igaz, ha a szerzők (Klebelsberg, Kornis Gyula, Fináczy Ernő és Pauler Ákos) gondolkodásmódja liberális jegyeket is hordozott. Így lett a középiskola régi új feladata, hogy az 1883-ban megfogalmazott célokat „*vallásos alapon*” és „*hazafias szellemben*” valósítsa meg.¹⁵ Az új korszak címszavai mögött azonban - s ez a Gróf nyitottságát és a szakmai lobbist dicseri - a hangsúly változatlanul az általános műveltségen és a felsőoktatásban való részvételhez szükséges előképzésen volt.

A klebelsbergi középiskolai reform során tehát: egyrészt - az érettségi bizonyítvány által nyújtott továbbtanulási lehetőségek tekintetében - egyenjogúsították, másrészt - a közvetített ismeretanyag tekintetében - tovább differenciálták a középiskola-típusokat.

Az 1920-as évek elején a diákok döntő többsége tradicionális, racionális és objektív okokból kifolyólag még mindig gimnáziumban folytatatta középiskolai tanulmányait. Ez - az iskolatípust uraló - keresztény középosztály konvencionális szemléletéből és pályaorientációjából, valamint abból az objektív tényből adódott, hogy a magyarországi középiskolák 4/5 része még mindig gimnázium volt. Így a trianoni Magyarország 97 gimnáziumában 38 048, míg 22 reáliskolájában 8 722 diák tanult az 1922/23-as tanévben. Az érettségi bizonyítvány megszerzése után - mint már említettük - többségük a felsőoktatásban is folytatta a már középiskolában megkezdett humán tanulmányait, s jogi, bölcsész vagy teológusi diplomát szerzett. Pedig a 20. században - Klebelsberg szerint - már csak abból a diákból lehetett „*praktikus ember*”, aki gyakorlatias és konvertálható tudással felvértezten hagyta el minél magasabb iskoláját.¹⁶ A humánértelmiség helyett orvosokra, mérnökökre és közgazdászokra lett volna szüksége az országnak, s főleg a magyar vidéknek, hisz míg Budapesten diplomások voltak állás nélkül - akiket Klebelsberg egész egyszerűen csak értelmi proletároknak nevezett -, addig a magyar vidék

¹⁵ 1924:XI. törvénycikk a középiskoláról. In: Magyar Törvénytar, 1924. évi törvénycikkek. Budapest 1925, 153. o. [M.T. 1925]

¹⁶ Klebelsberg 1927, 453. o.

„*értelmi vérszegénységben*”, a szakértelmiség hiányától szenvedett.¹⁷ Klebelsberg az ifjúság Budapestre sóvárgásának egyik okát abban látta, hogy „*nálunk a legtöbb vidéki városban a civilizált élet minimális előfeltételei sincsenek meg*”.¹⁸ Ezért is tartotta különösen fontosnak a vidéki egyetemek és vidéki városok fejlesztését. Mondván, ha valaki ott járt egyetemre, nagyobb az esélye annak, hogy megszerzett tudását is az adott térségben fogja kamatoztatni.¹⁹ De Klebelsberg már a középiskolában el akarta terelni a diákok nagy részét a humán pályák felől, ezért kívánt nagyobb teret biztosítani a természettudományoknak és a modern nyugati nyelveknek. S míg kimondva az motiválta, hogy olyan legyen a középfokú oktatás, hogy az leginkább megfeleljen az adott korosztály képességeinek és érdeklődési körének, kimondatlanul a társadalom igényeit és az ország szükségleteit tartotta szem előtt. Törekvése példaértékű volt, hiszen olyan megoldást keresett, melyben együttesen érvényesültek a diákok érdekei és a társadalom igényei. Klebelsberg erőfeszítése európai mércével mérve azonban nem volt egyedülálló, ugyanis a háború után szerte a kontinensen zajlottak reformviták, s születtek reformok.

Ilyen előzmények után terjesztette Klebelsberg a középiskolákról szóló törvényjavaslatát a nemzetgyűlés elé.²⁰ Miniszteri expozéjában egy iskolaszervezeti (Egységesítsék vagy differenciálják-e tovább a középiskola-típusokat?) és egy tantervi (Az egyes iskolatípusok tantervében milyen arányban szerepeljenek a humán, a reál és az úgynevezett nemzeti tárgyak?) kérdésre „kereste”, majd adta meg érvekkel alátámasztott válaszát. Az egységes középiskola mellett annak szószólói már évtizedek óta két érvet hangoztattak. Véleményük szerint az egységes tanterv és az azonos tananyag révén egyöntetű alapműveltséget adhatnának minden diáknak, és ezáltal nem kényszerítenék a tanulókat 10 éves korukban a pályaválasztásra azáltal, hogy a reáliskolában érettségiző már csak korlátozott továbbtanulási lehetőségekkel élhet. Klebelsberg véleménye szerint azonban, nem az egységes középiskola által közvetített egységes műveltség a jövő útja. Az ugyanis vagy a diákok terheinek túlzott növekedéséhez vezetne, vagy a „*mindenből egy picit*” elvéből adódóan a felületesség melegágya lenne. Ezért - mondta Klebelsberg - nem egységesíteni, hanem még tovább kell differenciálni a középiskola-típusokat.²¹ Kornis szerint „*a kultúra értékes javai az emberiség szellemi fejlődésének mai fokán rendkívül nagy mértékben megszorodtak s így lehetetlenné vált, hogy egy fajta középiskola mindezeknek a javaknak közvetítésére vállalkozzék: az iskolának tehát típusokra kellett szétkülönnie*”.²² Kornis a német iskolarendszert hozta példának, melyben gimnázium, reáliskola és reálgimnázium működött, s hivatkozott arra, hogy például Ausztria, Csehszlovákia és Svédország is ezt a

¹⁷ Klebelsberg 1928, 104. o.

¹⁸ Klebelsberg Kuno, *Küzdelmek* könyve. Budapest 1929, 200. o.

¹⁹ V.ö. T. Molnár Gizella, Klebelsberg az iskolaépítő. Szeged 1992, 39-134. o.

²⁰ Klebelsberg 1927, 410-431. o.

²¹ Uo., 423-424. o.

²² Kornis Gyula, *Kultúra és politika*. Budapest 1928, 76. o.

struktúrát vette át.²³ A klebelsbergi koncepció szerint valamennyi középiskolában egységesen és azonos súllyal tanítanak a nemzeti tárgyakat. Ezen túlmenően a gimnázium továbbra is klasszikus humán műveltséget adna, az újonnan létrehozandó reálgimnázium az átmenetet jelentené a gimnázium és a reáliskola között. Míg a reáliskola a modern nyelveket és a természettudományokat közvetítve tenne eleget valamennyi iskolatípus közös feladatának: általános műveltséget adva, felsőfokú tanulmányokra felkészíteni a diákokat. A kortársak felfogása szerint az általános műveltség fogalma mögött kettős értelem húzódott, egy tartalmi és egy módszertani. Tartalmi szempontból az enciklopédikus tudást jelentette, míg módszertani szempontból - s Klebelsbergék ez utóbbinak tulajdonítottak nagyobb jelentőséget - „*az általános műveltség a szellem oly iskolázottságát, lelki habitusát jelenti, mely arra képesíti az egyént, hogy bármely fajta ismerési anyaggal egyhamar el tud bánni, magáévá tudja tenni*”.²⁴ Felfogásuk szerint tehát nem az az általánosan művelt ember, aki minden dologban pallérozott, hanem az, aki alkalmas a legkülönbözőbb dolgok szellemi befogadására. Vagyis nem a lexikális tudásra, hanem a metodikai képzettségre helyezték a hangsúlyt. Klebelsberg elképzelései szerint a további differenciálás eredményeként a szülők abba az iskolatípusba írathatnák gyermekeiket, amelyekbe szeretnék. A diákok pedig olyan középiskolába járhatnának, amely leginkább megfelel a képességeiknek és az érdeklődési körüknek, majd a megszerzett érettségivel abban a felsőoktatási intézményben folytathatnák tanulmányaikat, amelyekben „kedvük tartja”. Ettől kezdve senki sem lenne 10 éves korában pályaválasztásra kényszerítve, hiszen az azonos továbbtanulási lehetőséget biztosító érettségi bizonyítvány megszüntetné a gimnázium „*minősítési monopóliumát*”, s ez egyben a pályaválasztás idejét is kitolná az érettségi utánra – érvelt a miniszter.²⁵ S ha elfogadjuk, hogy a középiskolának az a feladata, hogy „*előkészítse a diákok elméjét*” a felsőoktatásban való eredményes helytállásra, akkor mindegy, hogy a középiskola mely típusában szerezte meg a diák a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez szükséges érettségi bizonyítványt. Ugyanakkor a főiskoláknak és egyetemeknek is önmérsékletet kell tanúsítaniuk. Nem követelhetnek önmaguk tehermentesítése érdekében speciális, szakirányú ismereteket, mert ezáltal nem hagynának időt a középiskolában az alapképességek kifejlesztésére. S emellett szétzilálnák a differenciált középiskolai struktúrát - fogalmazott Kornis.²⁶

Klebelsberg elképzelései szerint a középiskola olyan szilárd alapokat teremtsen, amelyeket minden főiskola és egyetem nyugodt lelkiismerettel kérhetne számon leendő hallgatóitól, s amelyre aztán bátran építhetne. Ez utóbbi előfeltétele, hogy a középiskolában az ifjúság kapjon gondolkodás - és szemléletmódot. Válgják olyan emberré, aki ha elfogadni nem is, de legalább méltányolni tudja a

²³ Uo., 95. o.

²⁴ Uo., 94. o.

²⁵ Klebelsberg 1927, 429. o.

²⁶ Kornis, i.m., 99. o.

mások számára csodálatos és nagyszerű dolgokat. Aki a középiskola elvégzése után művelt, gondolkodni és tanulni tudó „*praktikus emberként*” tudja folytatni tanulmányait a felsőoktatásban. „*Praktikus ember*” pedig - többek közt - abból lehet, aki élő idegen nyelveket beszél. A magyar nem világnyelv, így ahhoz, hogy boldogulhasson és eligazodhasson valaki a világban, elengedhetetlen legalább egy idegen nyelv magas szintű ismerete. Az élő idegen nyelv tanulása azért is fontos, mert közben a diákok megismerkedhetnek az adott ország vagy országok irodalmával, kultúrájával, történelmével s mindennapjaival. „*De általában benne kell maradnunk abban a kulturális közösségben a Nyugattal, amelybe Szent István bekapcsolt bennünket és amelyet a modern nyelvek ismerete nélkül semmi esetre sem érhetünk el*”.²⁷

A középiskolai típusok további differenciálása azt is lehetővé teszi, hogy az élő idegen nyelvek és a reál tárgyak pillanatnyi hangsúlyozása ne vezessen a humán tárgyak „súlytalanná” válásához. Ahhoz azonban, hogy ez valóban így legyen, a klasszikus tárgyak esetében meg kell találni azokat a módszereket, amelyek segítségével hatékonyabbá lehet tenni a kevésbé eredményes és népszerű tantárgyak tanítását és tanulását is. S majd ezek után senkiben sem merül fel olyan tárgyak tanrendből való törlésének a gondolata, melyek eredményei kevésbé látványosak. Hiszen ha egy-egy tantárgy tanítását annak népszerűségével mérnénk, olyan tantárgyakat is ki kellene emelni a tanrendből, amelyek olyan ismereteket közölnek, melyek megszerzésére a középiskola befejezése után sok embernek sem ideje, sem alkalma nem lesz többé. A megoldást tehát a tanítás javításában és hatékonyabbá tételében kell keresni - mondta Klebelsberg.²⁸

A miniszteri exposé kulcsgondolatai tehát: a középiskola-típusok, s benne a diákok felé közvetített műveltség további differenciálása, a minősítés egységesítése, a pályaválasztás későbbi időpontra halasztása, a tananyag korszerűsítése, az „*életre*” illetve az egyetemre való felkészítés, „*praktikus ember*” nevelése, élő nyugati nyelvek tanítása, az egyéni képességek fejlesztése.

Az 1924. március 26-án elhangzott betérjesztésből a lényegi változtatások nélkül megszületett törvényt május 10-én hirdették ki. Az ország 120 fiú középiskolájából 27 gimnázium, 71 reálgimnázium és 22 reáliskola lett. Az 1924. évi XI. törvénycikk tehát tovább differenciálta a középiskola-típusokat, és megszüntette a gimnáziumok minősítési monopóliumát. A törvény a középiskolák feladatát az alábbiakban határozta meg: „*a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, hazafias szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára képessé tegye*”.²⁹ Miután minden érettségiző bír egy - tartalmi értelemben vett - általános műveltséggel, ettől kezdve nem azon van a hangsúly, hogy ki milyen iskolatípusba járt, és hogy a humán vagy a reálismeretei a nagyobbak.

²⁷ Klebelsberg 1927, 427. o.

²⁸ Uo.

²⁹ M.T. 1925, 153. o.

A polihisztorok kora lejárt, nem kell és nem is lehet mindenkinek mindent tudnia. „A Mont Blanc-t különféle utakon lehet megmászni, éppen úgy azokba a magasságokba is, amelyeket szellemi téren a főiskolai stúdiumok jelentenek, különféle utakon lehet eljutni. El lehet jutni a klasszikus nyelvek tanulásán keresztül is, [...] el lehet érni a természettudományok művelése, [...] de azon modern művelődés megismerése révén is, amelyet a modern nyelvek adnak”.³⁰ „A középiskolának az a hivatása, hogy a főiskolai tanuláshoz a fiú elméjét kipallérozza, hogy őt megtanítsa gondolkozni, tanulni”.³¹ S mivel a „az iskolában a jól tanító tanár úgyszólván minden. Ezért bármely szervezeti reformnak csakis a tanárképzés javítása adja meg a szankcióját. [...] Csakis jó módszerű tanárokon keresztül közelíthetjük meg a középiskolának azt a feladatát, hogy rendszeres és komoly szellemi munkára neveljen, ami a legjobb előkészítés a főiskolák számára is”.³² Ennek keretében született az 1924. évi XXVII. törvény, amely az addigitól eltérően, s egyben új gyakorlatot teremtve, a leendő tanárok számára kötelezővé tette az egyetemek mellett létesített tanárképző intézetek négy éven át tartó látogatását, valamint az egyéves középiskolai tanítási gyakorlatot.

A középiskolai tanterveket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy nem csak az óraterveket (csak a gimnáziumokban tanultak görögül, csak a reáliskolákban tanítottak rajzoló és ábrázoló mértant stb.), hanem az egyes tantárgyak tantervi anyagát is differenciálták. Így, az úgynevezett közös nemzeti műveltségi javak mellett, persze jelentős átfedésekkel, de más-más tananyagot közvetítettek a gimnáziumok, a reálgimnáziumok és a reáliskolák.³³

Az első bírálók már a törvényjavaslat betervezése előtt vitatták mind az egységes jogosítás helyességét, mind a háromféle középiskola létjogosultságát. A nemzetgyűlési vita során egyesek például azt kifogásolták, hogy a reálgimnáziumban olyan alacsony a reáltárgyak óraszám, ami alapjaiban kérdőjelezi meg a reálgimnáziumok létjogosultságát. Ugyanis a reálgimnáziumok nyolc évfolyamán összesen heti 12 óra jutott földrajzra, 14 természetrajzra, 10 fizikára és 30 mennyiségtanra. Ez összesen 66 óra. Ezzel szemben, ugyanezen idő alatt 41 óra jutott latinra és további 38 óra a két modern idegen nyelvre. Ami összesen 79 óra.³⁴ Ugyancsak kritikára ad okot, hogy a középiskolával bíró települések nagy részén vagy csak reálgimnázium, vagy csak reáliskola működött. S ez - Klebelsberg állításával ellentétben - a korabeli Magyarországon lehetetlenné tette azt, hogy minden diák olyan középiskolába járhasson, amely leginkább megfelelt a képességeinek és az érdeklődési körének. S mivel a törvény elfogadása után a diákok többsége már reálgimnáziumban és reáliskolában érettségizett, többen azt kifogásolták, hogy hiába az egységes

³⁰ Klebelsberg 1927, 429. o.

³¹ Uo., 453. o.

³² Kornis, i.m., 101. o.

³³ Tanterv a középiskolák (gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák) számára. Budapest 1924.

³⁴ Idézi Jóboru Magda, A köznevelés a Horthy-korszakban (Alsó- és középfokú oktatás). Budapest 1972, 132. o.

minősítés, ha valaki reáliskolai érettségivel kopogtatott a tudományegyetem egyes karainak kapuján, gyakran azt a választ kapta, hogy már „betelt a létszám”.³⁵

Összességében megállapíthatjuk, hogy sem a szakma, sem a közvélemény nem fogadta osztatlan lelkesedéssel Klebelsberg elképzeléseit. Tudományos tanácskozásokon, a nemzetgyűlésben és a sajtó hasábjain is többen bíralták és támadták előbb a törvényjavaslatot, aztán a törvényt, majd az ennek kapcsán kidolgozott új középiskolai tantervet. A vádak mind Klebelsberg, mind Kornis határozottan visszautasította és mindketten érvek sorát vonultatták fel koncepciójuk mellett.³⁶ Csatákat nyertek, háborút azonban nem. Klebelsberg középiskolai reformja nem volt hosszú életű, hiszen alig egy évjárat tudott ennek keretében „végezni”.

A harmincas évekre megváltoztak mind a nemzetközi, mind a hazai erőviszonyok. S a megváltozott körülmények az oktatás-nevelés terén is új prioritásokat hoztak. A vita már nem arról folyt, hogy milyen arányban tanulják a diákok a humán és milyen arányban a reáltárgyakat. S nem is annak az okát keresték, hogy a felsőfokú oktatásban részesülők 1/3-a miért joghallgató még mindig, s hogy a keresztény középosztály gyermekei miért törtetnek változatlanul az állami állások felé. Azt a klebelsbergi tételt pedig, miszerint minél képzetlenebb a munkaerő, annál hasznosabb gazdaságilag, a tőke profitorientáltsága és a technikai fejlődés lehetetlenítette el. Ugyanis nem sikerült gátat szabni annak a folyamatnak, melynek során a gyáriparban dolgozó szakmunkások rovására, folyamatosan nőtt a sokkal olcsóbb, szakképzetlen és betanított munkások aránya. A Horthy-korszak második felében az iskola alapfeladatává a „nemzetnevelés” vált, s ennek megfelelően az oktatás középpontjába a nemzeti tárgyak kerültek. S Hóman Bálint, az 1932 őszén kinevezett új vallás- és közoktatásügyi miniszter gimnázium néven egységes középiskolát hozott létre (1934:XI. tc.). Az új törvény mind a klebelsbergi differenciálás keretében létrehozott reálgimnáziumot, mind a dualizmus idején már létező reáliskolát megszüntette.

Klebelsberg középiskolai reformjának helyességét, sarokpontjait vagy épp időszerűségét lehet vitatni, miként a kortársak ezt már meg is tették. De elképzelésének egyes elemei, mint például, hogy az iskola tanítson meg tanulni, önállóan ismeretet szerezni, a megszerzett ismereteket szintetizálni és alkalmazni, adjon gondolkodás- és szemléletmódot, konvertálható tudást, és neveljen „*praktikus embereket*”, továbbá fektessen hangsúlyt a diákok egyéni képességeinek fejlesztésére, máig nem képezhetik vita tárgyát. Ezek a célkitűzések - s ez minősíti a magyar közoktatásügy elmúlt évtizedeit és jelenét egyaránt - ma is időszerűek.

³⁵ Idézi Mann Miklós, *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. Budapest 1997, 59. o.

³⁶ A középiskoláról szóló törvényjavaslat tárgyalása a nemzetgyűlésben. *Klebelsberg Kuno* gróf vallás- és közoktatásügyi miniszternek az általános vitát befejező beszéde. In: *Néptanítók Lapja*, 1924/15-16. sz., 10-18. o.; *Kornis Gyula*, *Az új középiskolai tanterv*. In: *Néptanítók Lapja*, 1924/27-28. sz., 1-11. o.