

NEVELÉSÜGYÜNK HÚSZ ÉVE

AFENTI CÍMMEL JELENT MEG FÉL ÉVSZÁZADDAL ezelőtt az 1945–1948 utáni rendszerváltás időszakát bemutató kiadvány, melyben a közoktatás szakmai-politikai közéletének meghatározó szereplői a népi demokrácia erényeit, az egy-párt és egy-szakmai kör által az elmélet alkotásban (nevelélmélet, didaktika) valamint az oktatási rendszer és pedagógus képzés átalakításában elért sikereket mutatták be a hatalom birtokában az erősek önbizalmával és szerénységével (Simon 1965). Ma, az 1989–90-es rendszerváltás után nyoma sincs az önbizalomnak. Sőt még a szociális-liberális szimpátiájúak is kudarcosnak tekintik publicisztikáikban az ország kormányzásának elmúlt nyolc évét, de az azt egy kormányzati ciklussal megelőző négy évét is, benne az oktatáspolitikát, azaz a húsz éves rendszerváltásból tizenkettőt (Kovács 2009). A végeredmény felől közeledve sikertelennek és károsnak látják ugyanezek a körök a korábbi rendszerben évtizedek alatt érlelt, reformgondolatokra épített, önmaguk szerint is radikális oktatáspolitikát (Báthory 2001, 2003).

Vessünk egy pillantást – mondhatnánk angolul: *systemic change at a glance* –, hogy lássuk, mi lett a reform eredménye.

A politikai háttér

A rendszerváltást megelőző évtized egyik meghatározó eszmei vezérmotívuma az autonómia, a munkások öngazgatáson alapuló munkahelyek kiépítése (Sárközy 1986), az önszerveződő társadalom, s ennek részeként az önszerveződő iskola, a pedagógusok közösségének önállósága volt (Sáska 2002/03). Ez a gondolat jellegzetesen két egymást kizáró államideológián alapult. Egyfelől a piacorientált nyugat-európai decentralizáción, az önkormányzatok hatáskörének megerősítésén, másfelől pedig az őszocialista, antikapitalista, szegénységet megszüntető egyenlőségi eszmén nyugodott. A másodjára említett eszmének is volt decentralizációs eleme: a centralizált, szovjet szocialista modellt a közvetlen demokrácián alapuló, öngazgató modellre váltotta volna fel, elébe menve a lengyel munkás-öngazgatás esetleges magyar követésének (Tischler 1999).

Kelet és nyugat között a decentralizáció értelmezésében a különbség lényegi: amíg az egyikben – amelyben a magán- és a közszféra tartósan elkülönült egymástól – a kormányzati szférában a gyakorlatias elemek és a versenyelvű, pragmatikus, a forrásokat a feladatokhoz rendelő, az elszámoltatást, a felügyeletet fenntartó, szabad választásokon alapuló képviseleti decentralizáció épült ki (azaz egy már működő modellen változtattak a kapitalista nyugaton) addig keleten – nálunk – a központosított. E két, egymást kizáró eszme alapján történt a politikai berendezkedés átalakítása.

A jellegzetesen szocialista, anarchista felfogás szerint a önszervező, közvetlen demokrácián alapuló, a felek személyes megegyezésén nyugvó, versenyt minimalizáló társadalmi berendezkedésen alapul az állam működése, amelyben a szakmaiság tisztelete a meghatározó, az állami tulajdonú eszközökkel gazdálkodó *munkaközösségek* (GMK) világa ez, az ember kibontakoztatását segítő második gazdaságé (Gábor R. 1994). Ezt az 1989-es rendszerváltás előtti pezsdítő szocialista reformot keresztelte az állami tulajdont lebontó, a piac- és verseny-elvű, magántulajdonon alapuló kapitalista rendszerre történő áttérés, mely a munkahelyek tömeges elvesztését, nagy vagyonokat és mély szegénységet eredményezett.

Az öngazgató eszme az első szabadon választott parlament első döntéseiben – az önkormányzati törvényben – kimutatható. A települések gazdasági erejét, pénzügyi forrásainak nagyságát és az ellátandó feladatok különbözőségét figyelmen kívül hagyva valamennyi – több mint 3 200 – települési önkormányzatot egyenrangúnak, egymás mellé rendeltnek állítottak fel a hierarchiától való irtózás jegyében, a közvetlen demokrácia eszméje alapján meggyengítették az önkormányzatok tevékenységének összehangolását, kiüresítették a térségi koordinációt, a megyét, mint a helyi szabadságot korlátozó szintet. Ilyet Nyugat-Európában nem találunk.

A közszolgálat, ezen belül az oktatás szervezése is hasonló elveken nyugodott. Még a rendszerváltás előtt – az 1985-ös oktatásról szóló törvényben – a Gázsó Ferenc képviselte politikának megfelelően a tantestületek – mint a maguk érdekeit a gyermekek szempontjainak alávető és munkamoráljukat folyamatosan növelő szervezetek – jogot kaptak arra, hogy maguk válasszák meg vezetőiket, a szakmainak tekintett kérdésekben önállóan döntsének, az iskola képzési célját maguk válasszák meg. A Glatz Ferenc miniszter kezdeményezte törvénymódosítás szerint az iskola-típus választása is a pedagógusközösség szakmai belátására lett bízva. A szakmai öngazgatás gondolatát változatlanul átemelték az 1993-as közoktatási, felsőoktatási, és jelentős mértékben a szakképzési törvénybe. Az autonóm, önfejlesztő iskola ideológiája párt és minisztériumi program szintre került az SZDSZ kormányzata alatt (Cseh, Gál, Halász, Horn, Szabó & Szüdi 1997), sőt a közoktatási államtitkár az Önfejlesztő iskolák jelentős alakja. A rendszerváltást megelőző időszak (oktatás) politikai gyakorlata és az akkori politikai térben megerősödött szakmai kör törekvései szinte akadálytalanul valósultak meg a rendszerváltás után.

Az 1985-ös és az 1993-as oktatási törvényekben az oktatási kormányzat a korábban támogatta, hogy minden iskola azt tanítsa, amit a munkahelyi közösség jó-nak lát. Később már elő sem írták, hogy mit kell tanulni, tanítani a közoktatásban, nem számítva a határozottan tudomány és tudásellenes Nemzeti alaptanterv morális szabályozó erejét. Jószerivel minden iskolában, de párhuzamos osztályokban is mást és mást tanítanak, e téren szerény különbség van az egyetemek és az általános iskolák között: az oktatók maguk döntenek arról, hogy mit tanítanak. Nem csoda, hogy ezért és a szülők szabad iskolaválasztási jogának következtében növekedett az iskolák közötti teljesítmény-különbség, a kínált esélyekben az elvileg egységes közszolgáltatáson belül. Nem a piaci szférában – a magán és egyházi fenntartású isko-



lák körében – jelenik meg a képzési rendszer sokszínűsége mint Nyugat-Európában, hanem a közszférában.

A szocialista eszme hisz a több oktatás – nagyobb demokrácia eszméjében (e tanulmányban félre tesszük a társadalmi egyenlőség problematikáját), oktatáspolitikája az oktatási rendszer egészének expanzióját szorgalmazza, olykor voluntarista módon. Ehhez elég a tankötelezettség 18 évre történő emelésére utalnom, amelyet csak néhány igen gazdag ország engedhetett meg magának. Nálunk – hozzájuk képest szegény országban – a felhasználóknak nyújtott ingyenes szolgáltatás-növeleési politika többször fennakadt a pénzügyi korlátokon, nem kis politikai feszültséget okozva.

Mint hogy az oktatásügyért felelős tárca önmagát szakmai dimenziókban legitímálta, természetes szövetségést az oktatási intézmények szakalkalmazottjaiban talált, politikai értelemben vett sikert a közszolgáltatás bővülésében remélt – ami megnövelte az autonómiáját foggal körömmel védő pedagógiai korporációt –, azaz nagy és színes, de teljesítmény minimalizálásban érdekelt rendszert teremtett meg.

A közszolgáltatás intézményi szintje eleve növekedésben érdekelt, amelyet erősít az a hatalmi berendezkedés, hogy a munkavállalók szavazataival megválasztott, később a közoktatásban megválasztásukat befolyásoló vezetőik akkor kapnak támogatást, ha több munkát, jobb munkakörülményeket teremtenek és kisebb teljesítmény-kényszert, szerény mértékű elszámoltatást ígérnek. Ezt az elvet követte az Antall-, a két szociál-liberális- és a FIDESZ kormány is, e politikai szándékoknak megfelelően lett színes és hatalmas a magyar közoktatási rendszer.

Az ős-szocialista és az új-kapitalista célok, vagy inkább gyakorlat keveredett elsősorban a közszolgálat és az államigazgatás terén. A piacgazdaság kiépülése az új kapitalizmus heves bírálatát váltotta ki (*Szalai 2003*), a közszolgáltatás szocialista decentralizációja pedig kúszó központosítást eredményezett (*Benedek & Hunyady 2009:772–775*). A szocialista és kapitalista elveket egyszerre követő (oktatás)politika kétarcúsága adja a rendszerváltás lényegét mifelénk, amely egyfajta harmadik utas kísérletként is értelmezhető.

Nézzük meg mindezt kissé részletesebben.

Körkép: az általános iskola

A rendszerváltás után elnyert iskolai és önkormányzati autonómia teret nyitott a korábban elnyomott vágyak valóra váltására, a központi ellenőrzés megszűnt és az önkormányzatok akkor még – a mai állapotokhoz képest – bőséges pénzforrások fölött rendelkeztek. Az egyik orvosolandó sérelem az iskolák körzetesítéséből fakadt. Ma is úgy éreznek az iskolájukat bezárni, vagy másoknak átadni kényszerülő önkormányzatok, mint húsz évvel ezelőtt az iskolák körzetesítését megelőző községi tanácsok, amelyek, az oktatási statisztikák szerint 1990-ben a megszerzett önállóság birtokában (sok egyéb mellett) buzgón új általános iskolákat nyitottak, építettek: 1990-ben 3723 helyen folyik az általános iskolai oktatás, s az első önkormányzati ciklus végén ez a szám már 4010. Az 1985-ös állapothoz képest 1994-re 25,2

százalékkal nőtt az önálló általános iskolák száma, majd ettől az időponttól kezdve az évtized végére a közös igazgatású általános iskolák száma két és félszeresére növekedett.

A közel háromszázzal több új, önálló általános iskola a települési önkormányzatok képviselő testületeibe választott pedagógusok politikai munkájának az eredménye, amelyet a korporációs érdeken és az ingyenes közszolgálat iránti végtelen nagyságú keresleten kívül más nem magyaráz meg. Az iskolák megnyitása javarészt független volt a demográfiai mozgástól, hiszen a tanulók száma az első (ön)kormányzati ciklus előtt is fogyott, az iskoláké pedig a ciklus után is növekedett, amíg a Bokros Lajos nevéhez kötődő fiskális politika engedte. Ezt követően a kormányzati-, pénzügypolitikának megfelelően többé-kevésbé a demográfiai csökkenést követte az általános iskolai képzés-kapacitás szűkülése, sok kis iskolát összevontak – főként a városokban, ahol lehetett – de a kisebb, 1000–1500 lelkes településeken nincs mit mivel összevonni. 1990-ben az országban egy pedagógusra 12,17 gyermek jutott, a 2006/07-es tanévben pedig 9,94. A két időpont között a költségvetés állapota és az oktatási lobbij ereje függvényében egyszer nőtt, máskor meg csökkent ez az arány.

Korábban számos általános iskola – önkormányzati segítséggel – a demográfiai csökkenésből fakadó kapacitás többletet kezdetben ellensúlyozni tudta azzal, hogy változatlan felszereléssel és változatlan képzettségű tantestülettel gimnáziumi osztályokat nyitott a városokban, ahol volt kellő számú helyi, vagy a környező településekről bejáró tanuló. Mindez nehéz helyzetbe hozta a falvak iskoláit, amelyek közül jó néhány meg is szűnt, vagy – a magas szinten finanszírozott – egyházi kézbe került a rendszerváltás második évtizedének végére. (A finanszírozásról lásd Polónyi István e kötetben megjelent tanulmányát.)

A pedagógus álláshelyek megőrzése olyannyira meghatározó eleme volt mind-egyik oktatási kormányzatnak, hogy a legutóbbi, a közköltségeket és a képzés minőségét nem is számolva, központi fenntartásba vette volna át a kis iskolákat. A korporációs szempontú oktatáspolitikai jellegzetes példája a morálisan megkérdőjelezhetetlen gyógypedagógiai nevelés támogatása. Miközben 1990-hez képest 2006-ra az általános iskolai tanulók száma 71,09 százalékra csökkent, addig a gyógypedagógiai nevelésben részesülők aránya 173,87 százalékra növekedett. Noha egyre csökkent a gyereklétszám, közülük egyre több lett a gyógypedagógiai gondozott. Az állásmegőrzés politikája sikeresnek tűnik, hiszen a főállású pedagógusszám csökkenésének mértéke 15,3 ponttal alacsonyabb mint tanítványaiké, bár ezt a kisiskolák magas aránya is magyarázhatja.

Mindezek mellett figyelemre méltó, hogy az iskolarendszer alsó szakaszában olyan társadalmi klíma az uralkodó, mely vagy kedvez a nőknek, vagy taszítja a férfi pedagógusokat. Bármely pálya tekintélyvesztésének jele, ha elnöiesedik, bár ez a tény szociológiailag igazolható, de politikai tekintetben távolról sem tekinthető korrekt állításnak. Rendszerváltáskor az általános iskolákban főállásban dolgozó pedagógusok 83,58 százaléka nő, két évtizeddel később – a 2007/08-as tanévben – arányuk 3,76 százalékkal magasabb. E megfordíthatatlannak tűnő folyamat alapján



sejthető, hogy nem is oly sokára tíz pedagógusból egy férfit fogunk találni az általános iskolában, s a későbbiekben pedig húszból egyet.

Ami az iskola belső világát illeti a szakmai autonómia két tekintetben is jelentős változást hozott. Az egyik, a belső hierarchia átrendeződése, a másik a képzési szerkezet átalakítása.

Az általános iskolai tanárok is tekintélysorrendben állnak szakjaik szerint. A legmagasabb tekintéllyel általában a tudományterület szakos pedagógusok bírnak, a legcsekélyebbel pedig a napközis tanárok. A rendszerváltás első évtizedében történetesen a napközis beosztású pedagógusok léptek előre a tekintélylétrán.

1. táblázat: Az általános iskolai napközis helyzet változása, 1985=100

Tanév	Napközis			Napközis beosztású pedagógusok	Nem napközis beosztású pedagógusok	Pedagógusok összesen
	termek	tanulók	csoportok			
85/86	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
86/87	96,85	98,92	102,89	103,47	103,18	103,25
87/88	88,00	93,37	101,26	100,13	103,66	102,90
88/89	81,13	86,25	101,42	97,93	104,23	102,88
89/90	74,68	83,50	99,72	88,30	106,73	102,78
90/91	64,85	75,91	94,48	85,19	105,79	101,37
91/92	59,08	69,13	88,23	82,24	106,08	100,97
92/93	54,73	69,17	85,95	78,35	108,21	101,80
93/94	50,23	65,77	83,21	76,53	109,12	102,13
94/95	47,11	65,02	82,70	68,74	106,83	98,67
95/96	44,30	60,02	72,87	63,87	103,49	94,99
96/97	40,51	58,43	70,93	64,70	102,18	94,14
97/98	39,16	51,19	74,33	65,22	102,76	94,71
98/99	39,61	52,37	76,88	65,70	101,79	94,05

Forrás: A Művelődési Minisztérium éves statisztikái, alsó fokú oktatás.

Az autonóm iskolán belüli szakmai érdekérvényesítés hétköznapi gyakorlatát mutatja az 1. tábla. Miközben a szocialista gazdaság összeomlása után soha nem látott mértékű munkanélküliség sújtotta az országot, a napközi – mint a hátrányos helyzetűek esélyeinek növelését és szociális ellátását szolgáló forma – súlyát veszítette. A munkanélkülivé váló és a társadalom szélére sodródó anyák egyre inkább maguk gondoskodtak gyermekeikről. Ami rossz a társadalomnak, nem feltétlenül jelenti ugyanazt az iskolának. A napközis termeket csoportbontásra, az iskolai programkínálat bővítésére is fel lehetett használni. Különösen érdekes, hogy a napközis tanárok – nyilván a megfelelő átképzés után – a tekintélylétrán egyre feljebb léphettek, hiszen a nem-napközis beosztású pedagógusok száma a rendszerváltás első ciklusában még növekedett is.

A nyugat-európai országokban a tankötelezettség elrendelésének közcéljából vezetik le az oktatás tartalmát és az egységesség fokát. A rendszerváltás után hazánkban minden iskola külön-külön, más és más program szerint dolgozik, az öngazgató társadalom víziójának megfelelően. Az iskola pedagógiai-szakmai auto-

nómiájának jegyében a tantestület maga dönt: a pedagógiai programjáról, s benne a tantárgyakról, a rájuk fordítható idő nagyságáról, a tanulócsoporthoz bontásáról, az önellenőrzés módjáról stb. Az önszerveződő munkahelyi közösség eszméje és a törvény szerint a tantestület *szavazással* dönt minderről. A szavazás végeredménye a tantestületeken belüli erőviszonyoktól függ: a nagyobb létszámú szakmai munkaközösségek (pl. magyar és matematika, vagy koalícióban a társadalomtudományi, természettudományi) a maguk területének adnak több tanári-óra időt, s ezzel állást az igazgató segítségével, vagy éppen ellenében. Mindennek következtében nemcsak a kis óraszámú tárgyak kopnak ki az iskolából – mint az ének-zene, rajz, vagy a technika – hanem az iskolák közötti különbség is növekszik.

Nem meglepő, hogy az elmúlt két évtizedben a közoktatás alsó szakaszán a tanulók tudásában mért teljesítmény a rendszerváltás első évtizedében – a monitor vizsgálatok szerint – romlott, a második évtizedben pedig – a folyamatosan végzett ún. kompetencia mérések szerint – stabilizálódott a 6. és a 8. osztályban, sőt a szövegértés terén a teljesítmény némileg javult is.

Ezzel együtt a társadalmi egyenlőtlenség is hasonló módon változott a különböző társadalmi rétegek és település-fajták között, hiszen a helyi társadalmi és tantestületi érdekek az autonómia rendjében szabadon érvényesülhettek (*Berényi et al 2008*). Az öngazgató iskolák és a helyi társadalom megerősítése nem a társadalmi egyenlőséget növelte – mint gondolták korábban –, hanem épp ellenkezőleg hatott.

2. táblázat: A 8. évfolyamos tanulók olvasási és matematikai teljesítményének az országos átlagtól való eltéréskülönbsége települési kategóriánként, 1991–2001 (standard pontszám)

Megnevezés	A felmérés időpontja	Megyeszékhely és főváros különbsége	Község és megyeszékhely különbsége
Olvasás	1991	-16,2	-44,8
	1995	-17,55	-54,27
	1997	-20,92	-61,49
	1999	-11,13	-64,68
Matematika	1991	-30,97	-31,16
	1995	-12,72	-50,49
	1997	-21,84	-53,82
	1999	-16,46	-64,68

Forrás: *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2003. 530. alapján.

3. táblázat: Kompetencia mérések (az előbbihez képest más mérési technikával)

Megnevezés	A felmérés időpontja	Megyeszékhely és főváros különbsége	Község és megyeszékhely különbsége
Szövegértés	2004	-10	-49
	2008	-8	-51
Matematika	2004	-10	-50
	2008	-6	-47

Forrás: www.kompetenciameres.hu



Annyi bizonyos, hogy a kilencvenes években mintha csökkenne a különbség a főváros és a megyeszékhelyen tanulók teljesítményében, és nőne a távolság a községek és a megyeszékhely között, amelynek oka nem feltétlenül az iskolai oktatásban keresendő, hanem a városi jog megszerzésének tendenciájában. Az időközben városi címet kapott települések iskoláinak jobb eredményei hiányoznak a községi oktatás adataiból, így a romlás a ténylegesnél nagyobbban látszik a községekben, mint valójában.

A középfokú oktatás átrendeződése

Az iskolarendszer 14–18–19 éveseket érintő szakaszában három területen esett meg jelentős változás a húsz esztendő alatt. Egyrészt megtört a szocialista berendezkedést legitimáló egységessége és általánossága: hat- és nyolc osztályos gimnáziumok jöttek létre – de erről a későbbiekben. Másrészt expandálódott a rendszer, sokkal többen szereztek érettségi bizonyítványt, és számosan tovább maradtak az iskolarendszerben a korábbi időszakhoz képest. 1997-től a szakközépiskolákban, 2004/2005-től pedig az új nyelvi előkészítő osztályok (nulladik évfolyam) indítása miatt valójában öt évfolyamos lett néhány középiskola. Harmadrészt pedig a formális pályaválasztási kényszer magasabb életkorra tolódott azáltal, hogy a szakképzés a 10. évfolyam utáni időpontra helyeződött – emiatt szerveződtek az új 13. évfolyamok – és a szakmunkásképzés jelentős hányadát az érettségi utáni időszakra tették (*Polónyi 2005*).

Miképpen az általános iskolák tantestületének nem kis része döntött úgy, hogy gimnáziumi képzésre alkalmas az iskolaépületük és képzettségük, hasonló helyzet figyelhető meg a szakmunkásképzők és a szakközépiskolák körében is. A szakmunkásképzők négy éves szakközépiskolákká alakultak, a gyors- és gépipró iskolák közgazdasági szakközépiskolákká. A pedagógusok és a szakképzésért felelős kormányzat érdeke egybe esett a korábbi évekhez képest könnyebben megszerezhető érettségi bizonyítvány iránti szülői igénnyel. A hatvanas évek eleji reform korrekciójaként, a végzett és érettségizni szándékozó szakmunkásoknak létrehozott esti-levelező oktatási formát (*Sáska 1981*) a nappali tagozatba transzformálták. Így a végzett szakmunkás ki sem lépett a munkaerőpiacra, hanem tovább maradt az iskolában, hogy a korszerű műveltség, valamint az érettségi birtokába jusson. Paradox helyzet: a társadalmi elit 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumot épített, a szakmunkásoknak meg elég két évig tanulniuk, hogy megkapják ugyanazt a tanúsítványt. Az érettségi értékének inflálódását gyorsította a nappali tagozatról a 16 éves kor alatt még a demográfiai hullám növekvő szakaszában kimaradt fiatalok oktatása. Az elvileg munka mellett szervezett dolgozók gimnáziumának a nappali tagozathoz képest könnyített tananyagát délelőtt tanulhatták az érettségire készülő fiatalok (*Sáska 2002*).

Számos, többnyire alsóközéposztályhoz tartozó szülőnek ekkor adatott meg, hogy érettségizett gyereket tudhatott a családban, s a pedagógusok is örömmel fogadták, hogy magasabb tekintélyű iskolákban dolgozhatnak. Másfelől pedig – és szemponunktól most ez a fontosabb – az évtized végére szűk negyedével (23,8 százalék) megnőtt az általános iskolából érettségit adó iskolákban tovább tanulók aránya, s felére csökkent a szakmunkásképzés területe.

4. táblázat: Az általános iskolából továbbtanulók aránya

Tanév	Összes továbbtanuló	Gimnázium	Szakközépiskola	Érettségít adó iskolák összesen	Érettségít NEM adó iskolák
1985/86	93,6	20,8	26,0	46,8	46,8
1990/91	93,4	21,1	27,5	48,6	44,8
1991/92	91,9	21,6	28,9	50,5	41,4
1992/93	95,7	23,3	30,1	53,4	42,3
1993/94	97,5	24,2	31,8	56,0	41,5
1994/95	98,8	25,7	32,6	58,3	40,5
1995/96	99,3	27,1	33,7	60,8	38,5
1996/97	97,1	27,2	34,4	61,6	35,5
1997/98	97,9	29,0	35,5	64,5	33,4
1998/99	95,5	30,7	38,0	68,7	26,8
1999/2000	95,8	31,6	39,0	70,6	25,2
2004/05	98,6	35,6	39,2	74,8	23,8

Forrás: Jelentés, 2006.

A továbbtanulás fő iránya a szakközépiskolai oktatás lett, az expanzió is itt a legnagyobb: a kilencvenes évek eleje és vége között 13 százalékkal, a gimnáziumban pedig 10,8 százalékkal tanulnak nagyobb arányban. E ténynek a felsőfokú továbbtanulásban lesz majd jelentősége. A képzés általánossá válását az oktatási kormányzat szorgalmazta, s a szakmunkásképzést az érettségi utáni időszakra helyezte az ezredfordulón, ezzel két csoportra osztotta a szakoktatásban érdekelt szülőket: egyik részük, a társadalom alsóbb szeleteiben élők a szakiskolákat választották, másik részük pedig az érettségi után ment ugyanoda.

Szakközépiskolák

A korábban is meglévő szakközépiskolák arra terjeszkedtek, amerre tér nyílt, azaz felfelé: az érettségi után még két esztendősz technikusi képzést szerveztek, amelyek a kilencvenes évek végén a felsőfokú szakképzés bevezetésével elhaltak (*Hrubos 2002*).

Ha szem előtt tartjuk, hogy a hivatali értelemben vett intézmény valójában több képzőhelyet jelent, 53 százalékosnál bizonyosan nagyobb a növekedés. Az intézmények számának növekedése meghaladta a tanulókéét (ez utóbbi aránya 41,7 százalék). Figyelemre méltó, hogy legnagyobb mértékben a főállású pedagógusok száma növekszik, azaz egyre több pedagógus jut egy gyerekre, s az iskolák egyre több pedagógust alkalmaznak. Azt nem tudjuk, hogy milyen végzettséggel álltak munkába az új pedagógusok, de azt igen, hogy a képzésnek ez a formája is elnőiesedik, vélhetően az általánosan képző tárgyak megnövekedett óraszámát a pedagógusnők látják el. Ebben a képzési formában is megindult az elnőiesedés, amelyet a kétezres évek elejétől a leány tanulók fokozatos távolmaradása kísér.

Ezen a helyzeten központosítással kívánt változtatni a szakképzési kormányzat, az iskolák igazgatásának térségi integrált szakképző központokba való szervezésével.



5. táblázat: Változások a szakközépiskolai képzésben, nappali tagozaton (1990 = 100)

Tanév	Intézmények	Tanulók	Leány tanulók aránya	Főállású pedagógusok száma	Főállású pedagógus nők aránya
1990/91	100,0	100,0	56,5	100,0	56,7
1991/92	106,6	106,3	56,1	105,0	56,3
1992/93	111,7	110,6	55,5	110,5	57,2
1993/94	116,2	114,2	54,6	117,4	56,7
1994/95	118,7	116,9	55,7	121,3	57,4
1995/96	125,3	123,7	56,7	124,6	58,2
1996/97	133,9	130,9	57,0	129,0	59,1
1997/98	135,7	134,9	56,3	135,1	60,0
1998/99	143,5	139,2	56,1	140,9	61,1
1999/00	148,5	143,3	56,2	145,6	61,4
2000/01	153,0	142,1	55,7	149,7	61,9
2001/02	155,6	141,7	55,9	153,7	62,4
2002/03	155,6	142,4	53,0	157,7	62,4
2003/04	155,0	147,0	52,5	164,4	63,2
2004/05	154,8	145,6	53,3	164,0	63,5
2005/06	155,4	144,9	52,7	164,9	64,3
2006/07	157,3	144,3	52,9	167,9	64,4

Szakiskolák

6. táblázat: Változások a szakiskolai képzésben, nappali tagozaton (1990 = 100)

Tanév	Intézmények	Tanulók	Leány tanulók aránya	Főállású pedagógusok száma	Főállású pedagógus nők aránya	Szakképzettséget szereztek*
1990/91	100,0	100,0	34,9	100,0	43,0	100,0
1991/92	128,1	99,8	37,8	112,4	36,9	107,2
1992/93	154,4	95,3	38,7	110,8	35,8	121,1
1993/94	158,5	89,5	39,6	110,8	35,1	117,1
1994/95	156,4	83,6	40,0	108,7	35,3	111,5
1995/96	154,0	77,7	39,9	101,0	36,5	101,1
1996/97	145,1	71,3	39,5	90,1	35,9	96,1
1997/98	131,4	64,8	38,9	82,7	43,0	83,1
1998/99	122,1	57,7	38,6	77,8	44,6	76,0
1999/00	112,0	52,7	38,2	74,0	46,0	69,1
2000/01	112,2	54,2	38,2	72,2	47,2	na.
2001/02	112,5	55,8	38,5	70,7	48,3	23,5
2002/03	114,6	55,5	38,0	74,6	50,0	43,2
2003/04	111,8	55,6	37,7	76,6	50,0	42,4
2004/05	113,9	55,5	37,8	76,0	50,4	42,8
2005/06	118,9	55,0	37,9	79,2	51,5	41,3
2006/07	121,6	53,8	37,8	79,3	50,8	39,8

* Érettségizettséghez nem kötött szakképzettséget szereztek száma nappali oktatásban.

A szakiskolák története is figyelemre méltó. A kilencvenes évek végére némileg több mint a felére csökkent a tanulók száma, amely a későbbiekben vélhetően tovább fog csökkenni, hiszen a 2000 utáni évek stabilitását mutató adatok nemcsak az általános iskolát végzettek, hanem a már érettségizett szakmát tanuló fiatalok adatait is tartalmazzák. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy az iskolák száma magasabb, mint húsz évvel ezelőtt, amikor kétszer annyi tanuló járt ide.

A szakképzés hagyományosan férfi terület, valamennyi képzési forma közül itt a legalacsonyabb a nők aránya, de úgy tűnik, mint a pedagógusnők aránya itt is növekedett volna.

Gimnáziumok

7. táblázat: Változások a gimnáziumi képzésben, nappali tagozaton (1990 = 100)

Tanév	Intézmények	Tanulók	Leány tanulók aránya	Főállású pedagógusok száma	Főállású pedagógusnők aránya
1990/91	100,0	100,0	66,4	100,0	65,8
1991/92	111,5	108,7	65,6	104,7	65,6
1992/93	123,4	116,5	64,8	110,2	66,5
1993/94	130,8	121,7	63,4	116,7	67,3
1994/95	139,9	128,8	62,3	122,8	67,5
1995/96	148,0	133,0	61,6	126,0	67,6
1996/97	154,8	135,3	60,6	128,2	68,1
1997/98	159,2	137,0	60,3	133,4	68,6
1998/99	166,0	139,2	59,8	136,8	68,9
1999/00	166,0	142,2	59,4	140,7	69,2
2000/01	172,9	144,6	59,2	151,8	70,2
2001/02	179,8	147,7	59,0	164,4	70,5
2002/03	187,5	151,1	59,0	167,2	70,7
2003/04	188,2	154,3	58,8	172,5	71,2
2004/05	191,3	156,7	58,6	173,9	71,4
2005/06	193,1	159,8	58,6	177,8	71,3
2006/07	195,3	162,3	58,7	188,2	71,1
2007/08	192,5	162,1	58,6	182,4	71,6

Az iskolaszervezet – spontán és oktatáspolitikai vezérelte – radikális átalakulása a rendszerváltáshoz kapcsolódik, ekkor tört meg az 1945-ben a társadalmi egyenlőséget szolgálni hivatott egységes és általános iskola rendje azzal, hogy az általános iskola felső tagozatán hat és nyolc osztályos gimnáziumok szerveződhetek (*Liskó & Fehérvári 1996*). 1990/91-ben további 12 gimnázium indult új szerkezetben. Gázsó Ferenc oktatáspolitikájának fontos eleme, hogy formalizálta-intézményesítette a folyamatosan jelentkező kiválási szándékot: 1989-ben már két „szerkezetváltó gimnázium” működhetett. Az oktatási törvények elfogadásának évében, 1993-ban 154, tíz évvel később 266 ilyen feladatot ellátó iskola működött (*Statisztikai Évkönyv 2007*). Mindennek az lett a következménye, hogy a kilencvenes évek elejéhez ké-



pest megnőtt az iskolák közötti különbség – ha úgy tetszik az egyenlőtlenség – az önszerveződéshez szükséges pénzügyi, hatalmi és szakmai egyenlőtlenségek okán. Különbéle okokból ezekben a szelektív iskolákban igen jó a tanulók teljesítménye: a 2008-as kompetencia mérés szerint a tanulók szövegértése és matematikai kompetenciája a 6. és a 8. évfolyamon lényegesen (79–85 ponttal) jobb, mint a hagyományos általános iskolai képzésben tanulóké.

A hagyományos 4 osztályos gimnáziumok igencsak nagy területet hasítottak ki. Növekedett az iskolaalapítási kedv és az alkalmazott pedagógusok száma. Nemcsak többen tanulhattak egyre több helyen, több szolgáltatást is nyújtott a gimnázium, hiszen a diákokénál nagyobb mértékben bővült a főállásban alkalmazott pedagógus kör. Egyre több helyen, egyre több pedagógus tanít. 1990-hez képest 2007-re az iskolák és pedagógusok száma csaknem megkétszereződött (92,5 ill. 82,4 százalékkal), míg a tanulóké csak 62,1 százalékkal bővült.

Az iskolák szaporodása – vélhetően az általános iskolai pedagógusok megjelenése – átrendezte a férfiak és nők arányát ebben oktatási formában. E szűk időszakban folyamatosan növekedett a pedagógusnők aránya, lassan megközelíti a rendszerváltás előtti egy-két évtizedes általános iskolai helyzetet. Noha a gimnázium tanulói között ma is magasabb a lányok aránya, mint a fiúké, arányuk folyamatosan csökkent, amelyben tendencia vehető észre. Mondhatjuk, hogy miközben a gimnáziumi tanári kar nőiesedik, a diákok között ellentétes folyamat zajlik: kiegyensúlyozottabbá válik a nemek aránya.

Tanulmányi teljesítmény a 10. évfolyamon

A vázlatosan ismertetett változások – többnyire középiskola szerkezeti átalakulása – következményét a kompetencia mérések mutatják meg. A 2008. évi mérés eredményei szerint a 8 osztályos gimnáziumokban tanuló diákok mindenből a legjobbak: matematikából 588 pontot érnek el, 54 ponttal többet, mint a négyosztályosok, amelyek viszont 50 ponttal jobbak, mint a szakközépiskolások, amelyek igen jelentős, 90 ponttal jobb teljesítményt mutatnak szakiskolákban tanuló társaiknál. Ugyanez a lejtő rajzolódik ki a szövegértés teljesítményében is. A távolság hatalmas a hierarchia csúcsa és alja között: matematikában 194, szövegértésben 193 pontnyi a távolság a 8 osztályos gimnáziumok és a szakiskolák között, amely az iskolai-önkormányzati szintű iskolaszerkezetben megjelenő érdekérvényesítés és két évtizedes oktatáspolitikai következménye.

Alapvető kérdés, hogy összességében javult-e vagy éppen romlott-e az iskolák teljesítménye? Az évtized elején megkezdett és egymással elvileg összevethető kompetenciaszint vizsgálatok azt mutatják, hogy az évtizedben nem történt értékelhető változás sem a matematika, sem a szövegértés kompetencia terén, az egyik évben hol jobbak az eredmények, a másikban meg rosszabbak, tendencia nem látható. Következésképp a fentiekben bemutatott képet tekinthetjük normálisnak.

A kompetenciák ilyenén való elosztása egyértelművé teszi a felsőoktatás merítési bázisát. A felsőoktatási tanulmányokra hagyományosan a gimnáziumok készíté-

nek elő, ebben sincs változás az elmúlt évtizedben. A gimnáziumban érettségizettek bő háromnegyede tanul tovább, s a szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők bő egyharmada kerül be. Valójában nagyobb a különbség a két érettségit adó forma között, hiszen a táblázatban a technikusok szakközépiskolai érettségít követő képzés *utáni* adatait mutatja a 8. táblázat.

8. táblázat: Az új belépők az adott évben érettségizettek számához viszonyítva, nappali tagozat

Tanév	Gimnáziumi	Szakközépiskolai+technikus	Összesen*
	végzettségű hallgatók		
2000/01	77,34	28,89	50,93
2001/02	79,63	31,65	54,44
2002/03	80,67	36,12	57,76
2003/04	76,59	39,44	58,30
2004/05	73,92	42,02	59,28
2005/06	75,46	41,74	59,98
2006/07	79,31	39,01	60,66
2007/08	78,31	35,24	58,30

* Külföldiek és felsőfokú végzettségűek nélkül.

A szakközépiskolai és technikus végzettek növekvő eséllyel tanulhatnak felsőfokon, s feltehetőleg főként a főiskolákon.

Felsőfokú képzés

A felsőoktatás is nagy változásokat élt át már a Bologna rendszerű kétszintű képzés bevezetése előtt is. Utána pedig a két évszázados főiskola-egyetem párhuzamos rendszer – az orvosi, jogi és művészeti képzés kivételével – is a múlté lett. A következőkben beszéljünk csak a múltrol, hiszen a jelen még nagyon közel van.

Láttuk az előbb, hogy általánossá vált a középfokú oktatás, az iskolák bővítettek szolgáltatásaikat, megnyújtották képzési idejüket, mindez feljebb tolta a felsőoktatás szerkezetét. A felsőfokú végzettség után szerveződő doktori iskolákkal bővült a rendszer, valamint felsőfokra került az eddig középfokú érettségire épülő technikusképzés *felsőfokú szakképzés* névvel. Az 1999/2000-es tanévben 1283-an kezdték meg itt tanulmányaikat, 2007-ben már 6756-an. A doktori iskolai képzés 1994/95-ben indult 1128 hallgatóval, 2007-re ez a szám megkétszereződött, 2382-en kezdték meg tanulmányaikat. A hagyományos nappali, esti-levelező képzési forma mellett 1998-ban a távoktatási formával is gazdagodott a felsőfok kínálata, majd tizenegy ezren kezdték meg ebben a formában tanulmányaikat, 2000-ben már tizenhét ezren, de az utóbbi években visszafejlődni látszik e terület.

A felsőoktatás is, mint az oktatási rendszer többi része komoly változásokon ment keresztül (*Polónyi 2008*). A felsőoktatási intézményeket összevonták a 2000/2001-es tanévben, abban a reményben, hogy növekszik az integráció az intézmények között, ám ebben csalatkozniuk kellett, hiszen a felsőoktatási intézmények karok formá-



jában őrizték meg korábbi szerkezetüket, sőt belső tagolódásuk tovább mélyült. A karosodás dinamikája egyértelműen mutatja a felsőoktatáson belül mutatkozó szándékokat.

Két évtized alatt a felsőoktatás elveszítette korábbi elit jellegét, és ma a tömegoktatás jegyeit éppen úgy mutatja, mint az alsó- és középfokú oktatás. A felsőoktatásban (mint általában a középfokú oktatásban is) a fogyasztás-orientált elemeket követő hallgatók aránya növekszik azokhoz képest, akik a tanulmányaikat valamiféle befektetésnek tekintik. Ez a különbség az „államilag finanszírozott” és a „fizetős helyekre” felvett tanulók között is megjelenik. Az oktatók egyre több, és különböző motiváltságú hallgatót tanítanak, a képzés célirányos technikája és szervezeti feltétele folyamatosan fellazul.

Ez a folyamat érzékelhető a legtöbb hallgatót befogadó nappali tagozaton, ahol háromszor többen tanultak 2006-ban, mint a rendszerváltáskor. A többnyire fizetős levelező tagozat bővülése káprázatos: hatszoros a növekedés. Az összes hallgató száma az elmúlt húsz év alatt három és félszeresére növekedett, miközben az oktatói kapacitás nem bővült hasonló mértékben. A közoktatással éppen ellentétes folyamat zajlik a felsőoktatásban, egy oktatóra több hallgató jut, költséghatékonyabb lesz a képzés, de személytelenebb is, ami okkal váltja ki a régi rendet ismerő oktatói kar rossz érzését.

9. táblázat: Intézmények, karok, hallgatók (egyetemi, főiskolai, alap-, mester- és osztatlan képzésben) és oktatók száma, aránya (1990 = 100)

Tanév	Intézmények száma	Karok	Nappali tagozaton a hallgatók aránya (%)	Esti	Levelező	Összesen	Oktatók aránya (%)
1990/91	77	117	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1991/92	77	118	108,6	92,3	92,7	104,6	101,0
1992/93	91	132	120,5	90,7	99,0	114,7	102,5
1993/94	91	137	135,4	98,0	121,6	130,8	108,0
1994/95	91	137	151,9	115,1	156,0	151,1	110,4
1995/96	90	138	169,1	121,7	210,3	175,4	104,6
1996/97	89	139	185,5	121,4	243,1	194,4	111,7
1997/98	90	140	199,6	138,0	352,7	228,2	114,0
1998/99	89	141	212,9	144,9	419,7	252,3	123,2
1999/00	89	143	224,0	165,9	472,8	272,5	122,8
2000/01	62	155	229,8	182,1	524,3	288,2	132,2
2001/02	65	156	240,3	204,0	567,7	305,9	132,1
2002/03	66	157	252,2	209,0	656,2	333,2	133,8
2003/04	68	169	267,5	215,2	721,4	358,4	134,6
2004/05	69	170	277,1	197,5	745,0	369,6	137,5
2005/06	71	172	283,6	188,7	733,8	371,8	134,0
2006/07	71	172	293,2	161,8	681,9	367,1	127,6
2007/08	71	173	296,5	131,3	598,9	351,0	129,3

A felsőoktatást is elérte a tömegesedéssel az oktatási rendszer legalsó szintjénél kezdődött – ott már teljessé váló – nőiesedés tendenciája. Nyolc év adatai azt mutatják, hogy a felsőoktatás főfoglalkozású oktatói körében a nők aránya lassan növekedett, 2000-ben 37,2 százalék volt az arányuk, 2008-ban 39,5 százalék; ez az érték azonban még nagyon messze van ahhoz, hogy a nemek arányát egyenlőnek lehessen mondani.

Erőltetett expanzió

A felsőoktatás növekedési üteme nagyobbak bizonyult, mint a középiskola kibocsátás-kapacitása, hiába érettségiznek egyre többen, a felsőfok felvevő képessége még nagyobb. (Ugyanaz a helyzet egy szinttel lejjebb: az egyre kevesebb nyolcadikosból egyre többen iratkoznak be érettségit ígérő iskolákba.) Ha az érettségizettek számára vetítjük a tanulmányaikat megkezdő nappali szakos hallgatókét, voltaképpen modelláljuk a felsőoktatás étvágyának mértékét. A rendszerváltáskor, amikor még szelektív képzés volt, az érettségizettek egyharmada tanult tovább, ma csaknem a háromnegyedik. Mindennek számos közvetlen következménye van. Egyrészt a közoktatás érdekelt az érettségis kibocsátás-növelésben, ami a képzés és az érettségi minőségének átértékeléséhez vezet – azaz szerényebb kompetenciaszinthez illeszti a sikeres érettségit –, másrészt a felsőoktatás egyre mélyebbről kényszerül meríteni az érettségizettek kínálatából. Számos felsőoktatási intézmény ugyanolyan helyzetbe került, mint az apró községek kisiskolái.

10. táblázat: A felsőoktatás expanziója, a nappali tagozatos elsőéves hallgatók az érettségizettek százalékában

Tanév	Elsőévesek	Tanév	Elsőévesek
1990/91	33,39	1998/99	53,97
1991/92	37,04	1999/00	58,71
1992/93	42,25	2000/01	61,20
1993/94	43,48	2001/02	66,28
1994/95	47,30	2002/03	67,70
1995/96	50,41	2003/04	70,58
1996/97	50,70	2004/05	74,86
1997/98	50,60	2005/06	74,97

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlelist&iid=1>

Voltaképpen nem színvonalcsökkenésről van szó, hanem hígulásról, ugyanaz történik ami a középfokú oktatásban. A kiválóak, a nagy tudású érettségizettek száma változatlan, vagy akár növekedhet is az adott korosztályi csoportban, nincs szó a generációk hanyatlásáról, csupán mások és másfajta kompetenciájú diákok is éppen úgy érettségiznek, mint kiválóak. Az egyes felsőoktatási intézmények szintjén azonban már megjelenik a hanyatlás. A felsőoktatás növekedési pályája miatt elsősorban a hallgatók száma iránt növekszik az intézmények közötti verseny – ha



nincs hallgató, az maga a vég. Csupán a jó versenyhelyzetben lévő intézmények válogathatnak a felsőoktatás felől nézve a régi és az új kultúrát követő diákok között. Az a fontos kérdés tehát, hogy a felsőoktatásban elválik-e a kétfajta intézmény- és hallgató típus. A Bologna-folyamat előtti helyzetet érzékeltető adatok az mutatják, hogy igen.

A felsőoktatási piramis talpazatát adó, alacsonyabb tekintélyű főiskolák és a felsőfokú szakképzés intézményei élvezték a növekedés előnyeit, s többnyire ide kerültek a tömegérettségi kedvezményezettjei, s erre tájékozódnak a szakközépiskolások is, elsősorban a *nem-nappali* képzési formák felé, ahol meghétszereződött a kezdő, érettségizett hallgatók száma. A főiskolákon valamennyi oktatási formát figyelembe véve a növekedés 1990-hez képest 2004-ben majdnem ötszörös volt, míg az egyetemi szférában csak két és félszeres, ami azt mutatja, hogy az egyetemek nemcsak jobban képesek válogatni a formailag azonos érettségi bizonyítványok közül, mint a főiskolák, hanem a már diplomázottakat is vonzzák.

Az ezredforduló első öt évében a *nappali* tagozaton is növekszik a főiskolákhoz képest az egyetemek szelekciós ereje. Bár az egyetemek expanziós üteme elég nagy ahhoz, hogy az egyre szűkebb szemű hálóval egyre inkább megfognak a húsz éve még potyadéknak mondott halat is.

11. táblázat: Főiskolákra-felsőfokú szakképzésre valamint az egyetemek nappali tagozatának I. évfolyamára iratkozott nappali hallgatók számának változása (1990 = 100)

Tanév	Főiskola+felsőfokú szakképzés	Egyetem	Növekedési különbség százalékpontban
2000/2001	261,3	218,6	42,7
2001/2002	285,9	231,8	54,1
2002/2003	306,0	230,9	75,0
2003/2004	313,7	238,8	74,9
2004/2005	372,1	236,0	136,1
2005/2006	349,9	230,6	119,3

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium, Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlelist&iid=1>

Az erőltetett expanzió okozta problémákra kínálna gyógyírt – vagy ki tudja, placebo – a bolognai rendszerre történő áttérés: a főiskolai képzésé lenne az alap-, az egyetemeké pedig a mester szint. De ez a képzési szerkezet egészen biztosan csak a rajzasztalon mutat jól.

Végezetül

Az elmúlt húsz esztendő alatt a magyar oktatási rendszer hihetetlenül kibővült, az erőltetett expanzió nemcsak a felsőoktatást érintette, hanem a közoktatást is. Az öngazgatás eszméje a kapitalizmus viszonyai között hatalmas és költséges oktatási rendszert hozott létre, mely közköltségen nőtt fel, amelyben egyre kisebb súlyú a hagyományos, tárgyyszerű, teljesítmény-orientált oktatási szerep, és ezzel együtt

megváltozott az uralkodó ideológia is. Már a felsőoktatásban sem az egyes foglalkozás tárgyszerű betöltéshez szükséges ismeret oktatása az elsődleges, hanem ennek, tárgytól megfosztott képessége.

A képzés szerkezete alapvetően megváltozott, a bizonyítványok, felsőfokú diplomák bizonyító ereje csökkent, hiszen ennyi évi tanulás után olyan állásokat is el kell fogadni, amelyeket évtizedekkel ezelőtt az alacsonyabb végzettségűek töltöttek be. Ugyanakkor távolról sem látszik igazoltnak, hogy az összességében magasabb iskolázottság nagyobb egyéni jövedelemmel, az ország nagyobb gazdasági hatékonyságával járna. Mindemellett a köz- és felsőoktatásban szigetszerűen fennmaradtak a hagyományos kultúrán mért minőséget tartó oktatási egységek, tagozatok, karok, tanszékek.

A képzési hatékonyság romló tendenciája mögött részben az önszerveződés elvéhez igazodó döntéshozatali és ellenőrzési rendszer állhat. Erre mutat a minőségbiztosítása teljes hiánya a képzés technológiai folyamatában. A közoktatásban a tantestületen belüli együttműködés hatékonyságát kívánta erősíteni a Comenius minőségbiztosítási program. A felsőoktatás területén a Magyar Akkreditációs Bizottság megkísérelte kordában tartani az expanziót, s a felsőoktatási autonómia keretei közé utalta a képzési folyamat ellenőrzésének módját.

A rendszerszintű romló képzési hatékonyság a pedagógiai feltételek látszólagos javulásával (egy pedagógusra jutó kevesebb tanuló, több iskola) romló költséghatékonysággal jár együtt a közoktatásban.

Minden jel arra utal, hogy a részben szocialista, részben kapitalista harmadikutas modell mérsékelten sikeres, hiszen szocialista és polgári oldalról egyaránt az önkormányzatiság felszámolását, azaz az oktatás államosítását szorgalmazzák (*Sáska 2009*). Míg a baloldal meghagyná a tantestületek autonómiáját, a jobboldal azt sem. A Fidesz oktatási programjának látszó cikkben éppen a szocialista öngazgató rendszer előtti, szintén szocialista, de központosított tanügyigazgatáshoz való visszatérésben látják a megoldás módját: „... az iskolák fenntartásában, az egységes követelményrendszer kidolgozásában és a minőségi pedagógiai munka megkövetelésében kormányzati szerepvállalásra van szükség” (*Klinghammer 2009:32*).

Sapientia sat.

* * *

Itt köszönöm meg Csákó Mihály és Polónyi István segítségét.

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

- BÁTHORY ZOLTÁN (2001) *Maratoni reform*. Budapest, Önkonet.
- BÁTHORY ZOLTÁN (2003) Közoktatási reformmozaik. *Iskolakultúra*, No. 3. pp. 3–10.
- BENEDEK ANDRÁS & HUNYADY GYÖRGYNÉ (2009) *A kúszó centralizáció*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság. pp. 772–775. (Az oktatás közügy. VII. Nevelésügyi Kongresszus.)



- BERÉNYI ESZTER, BERKOVITS BALÁZS & ERŐSS GÁBOR (2008) *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest, Gondolat.
- CSEH GYÖRGYI, GÁL FERENC, HALÁSZ GÁBOR, HORN GÁBOR, SZABÓ MÁRIA & SZŰDI JÁNOS (1997) *Önfejlesztő iskolák*. Budapest, Soros Alapítvány. (Soros oktatási füzetek.)
- GÁBOR R. ISTVÁN (1998) A második gazdaság: a magyar tapasztalatok általánosíthatónak tűnő tanulságai. In: FOKASZ NIKOSZ & ÖRKÉNY ANTAL (eds) *Magyarország társadalomtörténete III. (1945-1989) Válogatott tanulmányok. I.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó pp. 320-341.
- HRUBOS ILDIKÓ (ed) (2002) *Az ismeretlen szakképzés. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai*. Budapest, Oktatáskutató Intézet-Új Mandátum Könyvkiadó.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2003.* (2003) Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2006.* (2006) Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- KLINGHAMMER ISTVÁN (2009) A tudásról és napjaink oktatáspolitikájáról. *Heti Válasz*, No. 41. pp. 52–53.
- KOVÁCS ZOLTÁN (2009) Mi marad? *Élet és Irodalom*, szeptember 18.
- LISKÓ ILONA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ (1996) *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kutatás közben, 212.)
- OKM Országos kompetenciamérés 2008. Országos jelentés. www.kompetenciameres.hu
- Oktatási és Kulturális Minisztérium: Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlelist&iid=1>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium: Közoktatási Statisztikai Kiadvány 2007 <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231185&ctag=articlelist&iid=1>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium: Oktatási Évkönyv 2007/2008 <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231847&ctag=articlelist&iid=1>
- POLÓNYI ISTVÁN (2005) *A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20–21. századfordulón*. Budapest, Felsőoktatási Kutató Intézet-Új Mandátum Kiadó.
- POLÓNYI ISTVÁN (2008) *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- R. GÁBOR, R. (1994) Small Entrepreneurship in Hungary – Ailing or Prospering? Historical and Contextual Dependencies in Comparative Perspective. *Acta Oeconomica*, No. 3–4. pp. 333–346.
- SÁRKÖZYTAMÁS (1986) *Egy gazdasági szervezeti reform sodrában*. Budapest, Magvető. (Gyorsuló Idő.)
- SÁSKA GÉZA (1981) Egy döntéssorozat kényszerpályája. *Mozgó Világ*, No. 12.
- SÁSKA GÉZA (2002) A kilencvenes évek felnőttoktatásáról. In: MAYER JÓZSEF (ed) *Módszertani stratégiák, problémák, kérdések, megoldások, válaszok*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet-Krónika Nova.
- SÁSKA GÉZA (2002/3) The Age of Autonomy. *European Education*, No. 4. pp. 34–56.
- SÁSKA GÉZA (2009) Az iskolák ismételt államosításáról. *Népszabadság*, április 17.
- SIMON GYULA (1965) *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1965. Tanulmányok a nép demokrácia neveléstörténetéből*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
- SZALAI ERZSÉBET (2003) *A baloldal új kihívásai előtt*. Budapest, Aula.
- TISCHLER J. (1999) *A magyar pártvezetés és a lengyel válság, 1980–1981*. Miskolc, ME. (Studia Miskolcinsia 3. Történelmi Tanulmányok. A Miskolci Egyetem történettudományi tanzszékeinek évkönyve.) www.kompetenciameres.hu.