

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA HETVEN ÉVE

Az oktatáspolitikai
háttérrel negyvenötben | 3 | STANDEISKY ÉVA

Az általános iskola és az emlékezetpolitika | II | SÁSKA GÉZA

Fordulópont a magyar
oktatás történetében | 36 | KELEMEN ELEMÉR

Az általános iskola történetének
néhány gazdasági aspektusa | 48 | POLÓNYI ISTVÁN

Hová lett az egyenlősítő
közoktatás? | 65 | KOVAI MELINDA – NEUMANN ESZTER

A gyakorlati foglalkozás bevezetése az
általános iskolában (1958–1965) | 79 | SOMOGYVÁRI LAJOS

24

2015

TÉL

E szám tanulmányainak szerzői

DONÁTH PÉTER – *prof. emer., ELTE TOK* | **STANDEISKY ÉVA** – *DSc, c. egyetemi tanár* | **SÁSKA GÉZA** – *oktatáskutató, ELTE OITK, PPK* | **KELEMEN ELEMÉR** – *prof. emer., ELTE TOK* | **POLÓNYI ISTVÁN** – *egyetemi tanár, DE BTK* | **KOVAI MELINDA** – *szociológus, KRE BTK Pszichológia Intézet* | **NEUMANN ESZTER** – *oktatásszociológus, King's College London* | **SOMOGYVÁRI LAJOS** – *egyetemi tanársegéd, Pannon Egyetem MFTK TK* | **VIDA GERGELY** – *PhD-hallgató, PTE* | **CSÁSZÁR LILLA** – *PhD-jelölt, PTE* | **GARAI IMRE** – *egyetemi adjunktus, ELTE* | **SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS** – *tudományos segédmunkatárs, ELTE* | **MISLEY HELGA** – *PhD-hallgató, ELTE* | **SMID DÁVID** – *PhD-hallgató, ELTE* | **SOMFALVI ZITA** – *szociálpedagógus* | **TONGORI ÁGOTA** – *PhD-hallgató, SZTE* | **IMRE ANNA** – *tud. főmunkatárs, OFI*

(a tartalommutató folytatása)

91 | VALÓSÁG

Interjú három általános iskolai intézményvezetővel

107 | KUTATÁS KÖZBEN

Az oktatási inklúzió eredete és hazai értelmezése (VIDA GERGELY)

Vizuális kommunikáció és énmegjelenítés a Facebook közösségi hálón (CSÁSZÁR LILLA)

A szakkollégiumi mozgalom története és jelenkori kihívásai Magyarországon (1895–2015)

(GARAI IMRE ÉS SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS)

Szociális dimenzió az online térben (MISLEY HELGA)

138 | SZEMLE

A komprehenzív iskola Európában: élet és utóélet (SMID DÁVID)

Esélyegyenlőségi szakpolitikák (SOMFALVI ZITA)

Kitekintés a nagyvilág közoktatására (TONGORI ÁGOTA)

Pillantás az általános iskolai oktatásra (IMRE ANNA)

153 | ÖSSZEFOGLALÓ / ABSTRACT

SZERZŐINKHEZ

Az Educatio® minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok felhasználási joga négy évre a folyóirat kiadójáé. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások, a lap arculatához való igazítás, valamint a cím módosításának jogát a szerkesztőség fenntartja.

Az elektronikusan beküldött tanulmányokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg 35 ezer karaktert. Külön kérjük mellékelni a kézirat egyikét bekezdésnyi angol és magyar kivonatát, a kulcsszavakat, a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné önmagát), valamint azt az elektronikus címet, ahová a kefelevonatot kéri). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákat nem közlünk), grafikon esetén az alapadatokat is kérjük. A hivatkozásokat és lábjegyzeteket a lap tipográfiájának megfelelően szerkesztjük.

A kefelevonaton a szerző javításait három munkanapon belül kérjük e-mailen visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elfogadni. Jelentősebb változtatásokra nincs már mód.

Az oktatáspolitikai háttér negyvenötben

Az *Educatio* folyóirat e számának kérdése az egységes általános iskola hetven éve, s ezen belül megteremtése, ezt a témát kellene politikai, kulturális összefüggésbe ágyaznom.¹ A feladat több szempontból is nehéz. Nem csupán azért, mert a sokrétű változások körvonalazására kevés a rendelkezésre álló terjedelemben, hanem azért is, mert a politikában és a történettudományban megoszlanak a vélemények a második világháború befejezését követő évekről. A politika és a tudomány közötti kellő távolságtartás hiánya jelzi, hogy még nem jött el az ideje a hetven évvel ezelőtt történtek ideológia- és indulatmentes értékelésének, s egyúttal arra is rámutat, hogy a historikusoknak is van még mit tenniük annak érdekében, hogy erről a korról tárgyilagosabb kép maradjon a jelenleginél és a múltbelinél a jövőbeli utókorra.

Negyvenöt – s ennek hangsúlyozása a továbbiak szempontjából fontos – számomra nem csupán az 1945-ös évet jelenti, hanem a második világháborút követő demokráciakísérlet éveit, amely a politikában a fordulat éveig (1947–1949) tartott, a kultúrában egészen 1950-ig kitolódott.

A múlt politikai értelmezési céljai és módszerei

Az 1945 utáni évek értékelésére a párt és állampolitika még napjainkban is igényt tart. A 2011-ben elfogadott új alkotmány, azaz az Alaptörvény múltértékelésre is vállalkozik, ami azért veszélyes, hacsak nem ez a valóságos cél, mert iránymutatóul szolgál a tudományos intézmények, fórumok számára, s így a historikusok szellemi függetlenségét veszélyezteti a prejudikált, s – mint majd látni fogjuk – ellentmondásoktól nem mentes hatalmi véleményalkotás.

Idézek a Nemzeti hitvallásból: „*Hazánk 1944. március 19-én elveszített állami önrendelkezésének visszaállításától 1990. május 2-tól, az első szabadon választott népképviselői megalkotásától számítjuk. Ezt a napot tekintjük hazánk új demokráciája és alkotmányos rendje kezdetének. [...] az 1990 utáni berendezkedés és a megelőző kommunista diktatúra összeegyeztethetetlen [...] az MSZMP és a jogelődjei [...] bűnöző szervezetek voltak, s felelősséggel tartoznak [...] a második világháborút követő esztendőkké többpártrendszerre épülő demokratikus kísérletének szovjet katonai segítséggel történő felszámolásáért.*”

¹ Jelen írás *A magyar iskolarendszer történelmi fordulata – az általános iskola* című, 2015. december 17-én rendezett konferencián (WJLF) elhangzott előadás bővített, szerkesztett változata.

► *Educatio* 2015/4. Ständeisky Éva: *Az oktatáspolitikai háttér negyvenötben?* 3–10. pp.

A fenti szövegből azonban nem derül ki az, hogy az 1990 előtti kommunista diktatúra mettől meddig tartott. Ha ugyanis az MSZMP jogelődöstül bűnös, vagyis az 1945 novemberi szabad választásokon 17 százalékos eredményt elért egyik koalíciós kormánypárt, a Magyar Kommunista Párt is az, a demokráciakísérlet alapját megeremtő választói akaratot a szöveg megfogalmazói semmibe veszik, s azt sugallják, hogy a kommunisták ugyanazok, ugyanolyanok voltak 1945-ben, mint a szovjetizálás éveiben, 1956-ban (lásd a reformer kommunisták szerepét a forradalom előtt és alatt), valamint a Kádár-éra különböző szakaszaiban. A zavart éppen az okozza, hogy az Alaptörvény idézett utolsó két sorában megemlíti a háború utáni demokratikus kísérlet éveit.

A fentiek mellett az Alaptörvény idézett, történelemre vonatkozó részeiben tisztázatlan a szuverenitás és a demokrácia közötti viszony. Nem esik szó arról, hogy milyen nemzetközi és hazai döntések következménye volt nemzeti önállóságunk elvesztése 1945 után. Hiányzik a felelősség felvetése. A politika által szentesített megfellebbezhetetlen alapigazságok súlykolása leegyszerűsítő történelemértelmezések, politikai célokat követő történelemhamisítások kiindulópontja lehet.

Ebben az új alkotmány nem áll egyedül. A politika a negyvenötös demokráciakísérlet bukása után folyamatosan befolyásolta a tudományos múltkép alakulását. A kommunista hatalomátvétel után a tudományban és a közoktatásban a második világháborút követő éveket a „népi demokratikus forradalom” időszakának illetet nevezni, amikor minden jó – előrevivő, a múltat meghaladó, „a fasiszta Horthy-rendszer” bűneit jóvá tevő döntés, intézkedés – a kommunista párttól, és az ország legfőbb szövetségesétől, a Szovjetuniótól származott. Ez a fekete-fehér, hamis, leegyszerűsítő látásmód az 1956-os forradalom rövid időszakát kivéve csak a Kádár-kor közepétől, a hatvanas évek második felétől kezdett sötétszürkévé, piszkosfehérré árnyalódni. A második világháború utáni néhány év a tudományban és az oktatásban ebben az időszakban a semlegesnek tűnő „koalíciós időszak” elnevezést kapta. A kommunista párt haladó vezető szerepe továbbra sem kérdésjeleződött meg, a Szovjetuniót továbbra sem lehetett bírálni, az antiszemitizmus továbbra is tabutéma maradt, de megkezdődhetett a nem kommunista pártok történetének feltárása, és egyes forráskiadványok is kezdték feszegetni az addig megközelíthetetlennek tűnő határokat. (Lásd mindenekelőtt a *Sorsforduló* című gyűjtemény² viszontagságos sorát.) Eredmények születtek a kor gazdaság- és kultúrtörténeti feltárásában is. A Szovjetunió gyengülése, a Kádár-rezsim erodálása, fellazulása kedvezett a történeti kutatásoknak: forrásfeltárásoknak és az értelmezéseknek egyaránt. Igazi áttörést az 1989–1990-es rendszerváltozás hozhatott volna, ha a figyelem az első két évtizedben nem terelődött volna fontosabbnak tűnő témák felé. A politikusokat és az értelmiségieket Trianon, 1956, a második világháború és a Horthy-kor foglalkoztatta elsősorban. A korról megszülető tudományosság igényével íródott művek azonban egyre inkább a demokrácia körülményei között létrejött tudományos művekre jellemző árnyaltságot, sokféleséget tükröztek. A tankönyvírók, a szintézist író szaktörténészek a rövid időszak minősítésének, óhatatlan beskatulyázásának dilemmája elé kerültek. Egyre inkább általánossá vált, hogy az egyedi sajátosságokkal rendelkező második világháború utáni néhány év történetét a szovjet érdekszférába és az 1948 utáni történések okán a szovjetizáció témakörébe

² KARSAI ELEK – SOMLYAI MAGDA (szerk.) (1970): *Sorsforduló. Iratok Magyarország felszabadulásának történetéhez. 1944. szeptember–1945. április.* I–II. kötet. Levéltári Igazgatóság, Budapest.

sorolták, s a nagy egységen belül próbáltak rámutatni a „koalíciós évek” a korábbi és a későbbi időszakoktól eltérő jellegzetességeire.³

Az utóbbi években ismét terjed a kétszín-betegség, csak az ellenkező előjellel, mint a kommunista állampárti évtizedekben. Most minden rosszra, elítélendővé vált, ami a baloldalhoz, s mindenekelőtt a kommunistákhoz köthető: a kommunista megközelítést az antikommunista előjelű múltrekonstrukciós mód váltotta fel. Új intézmények jöttek létre, amelyek az Alaptörvény szellemében lennének hivatottak a múlt újraértelmezésére. Meghökentető példája ennek az a konferencia, amelyet 2015 szeptemberében az ELTE Bölcsészettudományi Kara és a Nemzeti Emlékezet Bizottsága Vidéktörténeti Munkacsoportja rendezett *Váltóállítás – Diktatúrák a vidéki Magyarországon 1945-ben* címmel. A neten olvasható összefoglaló szerinti a tanácskozáson szó esett a földosztás anomáliáiról, a közigazgatás átszervezéséről, a kommunista párt szerepéről, a holokauszt idején a zsidó vagyonok elkobzásáról és széthordásáról. Hol itt a diktatúra? Melyek a sajátosságai? Valóban már ekkor is a kommunistáktól függött minden? Ha így lenne, mit keres az előadások között a fentiek ellenkezőjét bizonyító előadás, amely a Zala megyei közigazgatás 1944–1945-ös átszervezéséről szolt?⁴

Fura ellentmondás és összevisszaság tapasztalható a második világháború utáni évek korunkbeli történeti megítélésében. Látnok viszont, pozitív tendenciát is, amelyet – paradox módon – a fentebb említett „diktatúra”-konferencia is bizonyít. Negyvenöt újraértékelése, eddigi fehér foltjainak feltárása ugyanis nem a nagy összefoglalókon, újszerű vagy újszerűnek tűnő, iránymutató szintéziseken múlik, hanem új eredményeket felszínre hozó részkutatásokon, a mikrotörténeti vizsgálódásokon, helytörténeti munkákon és a társadalomtörténeti vizsgálódásokon. Aki mikrotörténelemmel foglalkozik, kénytelen az „apró” helyi történésekkel, eseményekkel foglalkozni, ami a forráskritikán alapuló tényfeltárásnak kedvez, noha tudjuk, hogy bármit be lehet kenni a kor megkívánta ideológiai mázzal. Nem lenne kívánatos visszatérni az államszocialista éra történetírásának gyakorlatához, és politikai-ideológiai útmutatások alapján keresni-értelmezni a minden napok történéseit.

Különösen olyan időszakok esetében kontraproduktív ez az eljárás, amelyek ezer szálal kötődnek az azt megelőző és az azt követő történelmi időszakhoz. Ezt a problémát hozza felszínre egy friss kiadvány, amely a „Korszakhatár – 1945?” talányos címet viseli.⁵ A címben feltett körkérdésre a válaszoló történészek – *Berend T. Iván, Egry Gábor, Gyáni Gábor, Romsics Ignác, Szakály Sándor és Tomka Béla* – egy kivétellel igenlően felelnek.

³ Lásd mindenekelőtt ROMSICS IGNÁC (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest, és GYARMATI GYÖRGY (2011): *A Rákosi-korszak. 1945–1956*. ÁBTL–Rubicon, Budapest. A korszak historiográfiai áttekintésére lásd STANDEISKY ÉVA (2012): *Tétova újraértelmezések*. Magyarország második világháborút követő évei a rendszerváltozás utáni történetírásban. In ERŐS VILMOS – TAKÁCS ÁDÁM (szerk.): *Tudomány és ideológia között. Tanulmányok az 1945 utáni magyar történetírásról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest (Talentum sorozat), 134–150. és STANDEISKY ÉVA (2015): *Demokrácia negyvenötben*. Napvilág, Budapest.

⁴ Az új típusú közigazgatási szerv, az Ideiglenes Nemzetgyűlésen rendeletének megfelelően megalakított Nemzeti Bizottság többpárti képződmény volt, s ebben a kommunista pártnak nem jutott szerep. Az Ideiglenes Nemzeti Kormány többi pártja, a Kisgazdapárt, a Szociáldemokrata Párt és a Nemzeti Parasztpárt egyszerűen nem engedte be a közigazgatásba a Magyar Kommunista Pártot. (Igaz, a későbbiekben az MKP mindent megtett befolyása növelése érdekében.)

⁵ *Levéltári Közlemények*, 2015. Tematikus folyóirat-évkötet.

Gyáni tagadó válasza mögött nagy léptékű, világtörténeti megközelítés van. Neki az a véleménye, hogy a második világháború nem hozott gyökeres változást a történelemben. Szerinte az első, a második világháború és következményeik csak állomások abban a többé-kevésbé egységes folyamatban, amely a kapitalizmus uralomra jutásával vette kezdetét és még a XXI. században sem zárult még le.

Derűlátásra adhat okot, hogy a szintézisekkel szemben a kutatók, s főként a fiatalok, kedvüket lelik a „kis kérdések”, mikrotörténeti témák változatos megközelítésű feltárásában.⁶ Van példa újszerű dokumentumkiadványra is.⁷ Negyvenöt feltárásának ez az új iránya talán olyan munkák megszületéséhez vezet, amelyekből majd kirajzolódik a második világháborút közvetlenül követő évek történetének újszerű, meggyőző árnyalatokban gazdag képe.

A politikai háttér

Negyvenöt politika- és kultúrtörténete szerintem legeredményesebben a demokráciadiktatúra tengely mentén értelmezhető. Abból a helyzetből kellene kiindulni, ami a nagyhatalmak lépéseit és Magyarországon az egyes ember korabeli mindennapi életstratégiáit is meghatározta. Arra a várakozási állapotra, sorsdöntő változások előtti szorongásos létélményre kellene gondolni, amely 1944 és 1947 között jellemezte a kort. Ez volt az a (nyílt) hidegháború beköszöntése előtti időszak, amikor még bizakodni lehetett a fasizmust legyőző demokratikus és diktatórikus berendezkedésű hatalmak együttműködésének, egyensúlyának megmaradásában. Utólag könnyű illúzióknak minősíteni azt a reményt, amely feltehetően a kortársak zömét éltette: az 1945-ös szabad választásokkal és az 1946 eleji köztársasági törvénnyel létrejött a demokratikus jogállam, az ország számára kedvező békeszerződés aláírása után véget ér a szovjet megszállás, s az ország visszanyeri szuverenitását. A vágyott új éra egyeseknél a Horthy-rezsim javított kiadását jelenthette, mások pedig valamiféle angol típusú demokráciára áhítozhattak. Az eltérések mit sem vonnak le annak a megállapításnak az érvényességéből, hogy az emberek a háború borzalmai után készen álltak valami új befogadására és megteremtésére. A kommunista párt az amerikaiakkal és az angolokkal szövetséges Szovjetunióhoz igazodott egészen a természetellenes szövetség⁸ megbomlásáig: kénytelen-kelletlen a korabeli jogállamiság feltételeihez idomult, ha ugyanakkor készült is a másik eshetőségre: a hatalom megszerzésére. 1946 tavaszáig-nyaráig a kocka még nem volt elvetve.

Negyvenötben az emberek többsége olyan ideális politikai, társadalmi rendszernek vélhette a demokráciát, amely felszámolja a kirívó gazdasági egyenlőtlenségeket, s a közelebbi felelősséget érző, azért áldozatot hozni kész állampolgárokká változtatja a múltban gazdaságilag-társadalmilag elnyomott, erkölcsileg nem ritkán torzult – megalkuvásra, álságosságra kényszerült – embereket. A szép, új világ tervezetői közül nem kevesen kapitalizmus nélküli demokráciáról álmodoztak. Ennek neve azonban nem demokrá-

⁶ Lásd a *Levéltári Közleményekben* megjelent írásokat, valamint a következő konferenciakötet írásait: GYARMATI GYÖRGY – PIHURIK JUDIT (szerk.) (2015): *Háborús hétköznapiak hadszíntéren, hátszínben, 1939–1945*. Magyar Történelmi Társulat – Kronosz Kiadó – Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára, Budapest–Pécs.

⁷ L. BALOGH BÉNI (szerk. és bevezető tanulmány) (2015): „Törvényes” megszállás. *Szovjet csapatok Magyarországon 1944–1947 között*. Magyar Nemzeti Levéltár, Budapest.

⁸ A diktatúra és a demokrácia tartósan nem férhet meg közös karámban.

cia, hanem szocializmus, addigi megvalósult formája pedig az általuk is ellenszenvesnek tartott nemzetiszocialista és a bolsevik diktatúra. Az álmódók abban hittek, hogy a szocializmus nem csupán „igazságos társadalmat” terem, hanem tiszta erkölcsöket is. Az átalakulás, a megújulás legfőbb akadályozója pedig szerintük a „reakció” volt, vagyis mindazok, akik a szocializmusutópiával nem értettek egyet. A náluk mérsékeltbbek – a szociáldemokraták és a kisgazdapártiak egy része, a baloldali polgári liberálisok – a kapitalizmus megszelídíthetőségében reménykedtek, abban, hogy az anyagi javak gyarapodásával a szellem is pallérozódik, s valamiféle ideális, a nyugati országokéra emlékeztető polgári demokrácia váltja fel a tekintélyelvű, avitt múltbéli rendszert.

Nehéz kronologikusan behatárolni a második világháborút követő történeti időszakot. Negyvenöt időhatárainak értelmezése attól is függ, hogy milyen szempontból tekintünk erre az időperiódusra. Ha a politikatörténet felől nézzük, más időhatárokat kell megjelölni, mint ha a gazdaságtörténeti vagy a kultúrtörténet vagy a kultúrpolitika felől közelítünk hozzá. Főként a társadalomtörténeti megközelítésből nem lehet kijelenteni, hogy negyvenöt egy meghatározott dátumig, mondjuk 1948 közepéig tartott.

Politikatörténeti szempontból az 1945-ös évet és 1946 első felét lehet az új típusú demokrácia időszakának tekinteni. Sajátosságai az ország keleti részében már 1944 végén megjelentek. Magyarországon a front átvonulásával egyidejűleg megszűnt a fegyelmező állami kontroll: a régi állam erőszakszerveivel együtt szétesett, az új államiság megteremtése pedig éppen csak megkezdődött. A felsőbbtség nélkül maradt, eltérő érdekű helyiek egyénileg vagy csoportokba szerveződve kísérelték meg vágyaik kiteljesítését, amibe a nem egyszer elvakultan osztályszempontú ítélkezés és önbíráskodás is beletartozott. A front átvonulását követően egyes településeken a huszonöt évvel korábban a kommunista tanácsuralomban szerepet vállaló, s ezért a Horthy-érában hátrányokat szenvedő legszegényebbek alakítottak helyi hatalmi szervet. Elfogadottságuk a települések társadalmi tagoltsága miatt korlátozott volt: intézkedéseik ellenérzést keltettek azokban, akik a helyi társadalmi hierarchia más lépcsőfokán álltak, s vagyonukat, magántulajdonukat veszélyben érezték. Erre a legismertebb példa a Viharsarokban Dévaványa és Vésztő. A forradalmi helyzet – a gyökeres változást kikényszerítő állapot – sajátos szüleményei, a „népi” helyi hatalmi formák – a spontán és szervezett nemzeti, földosztó és üzemi bizottságok, a házbizalmi-rendszer stb. a közvetlen demokrácia kiteljesítői lettek, s ugyanakkor nehezítették a képviselői demokrácia megteremtését.

Az 1944 ősztől az 1945 tavaszáig terjedő időszak fő jellemzője országos szinten a dezintegráció, a szétesettség, helyi szinten pedig a spontán önszerveződés és a kényszerű újjászervezés volt. A régi hatalom felbomlott, a Debrecenben szerveződő új államhatalom hevenyészett és kis hatósugarú volt. A szovjet csapatok átvonulásával járó katonai közigazgatás a településeken lehetőséget adott a vezetői ambíciók kiélésére. Szinte mindenhol akadtak jelentkezők, többnyire a nyilas kiürítési parancs ellenére településükön maradó alacsonyabb beosztású közalkalmazottak: előljárásági hivatalnokok, helyi rendőrségi vezetőnek ajánlkozó alacsonyabb rangú katonai vagy rendőrtisztek. A szovjet katonai közigazgatás képviselőinek nem sok fogalmuk lehetett az általuk kinevezettek múltjáról, de nem is igen érdekelte őket. Döntésük azonban nem egyszer megosztotta a helyieket. Ők ugyanis tudták, hogy a település élére kerültek milyen politikai beállítottságúak, s azzal is tisztában voltak, hogy új vezetőik emberileg milyenek, ami egyeseknek tetszett, másokból azonban elkeseredettséget, dühöt váltott ki. Előállott az a furcsa helyzet, hogy a szovjet katonai igazgatás segített felszámolni azokat a spontán létrejövő, egyenlősítő

ideológiájú, a szociális problémák megoldására összpontosító helyi hatalmi szerveket, amelyektől a Tanácsköztársaság idején alkalmazott diktatórikus módszerek sem voltak idegenek. A mélyszegénységben élők, a korábbi rezsimekben magukat kisemmizetteknek érző helyiek hirtelen megszerveződő hatalmát a magántulajdonukat, korábbi egzisztenciájukat féltők – a helyi tisztviselők és értelmiségiek, parasztok, iparosok és kereskedők – a csöcselék rémuralmaként élték meg. Rettegtek a munkaszolgálatból visszatért zsidó férfiaktól is, akik nem csupán családjuk elhurcolásában játszott felelősségüket firtathatták, hanem vagyontüraik hivatalos, félhivatalos és nem hivatalos úton történő eltulajdonítását is számon kérhették rajtuk. Lelki önvédelemből saját sérelmeiket hangoztatták, így próbálták elkerülni, hogy a történekekért felelősség, büntudat terhelje őket. Minden rosszat a megszállókra és vélt és valós kiszolgálókra háírtottak.

Negyvenöt jellegzetessége az új típusú közigazgatási/önigazgatási szervek megjelenése.

A második világháború befejeződése után a korábbi intézményi struktúra azonban alapjaiban változatlan maradt Magyarországon. A már meglévő intézmények mellett azonban nagy hatáskörrel és számottevő eredménnyel működtek olyan szervezetek, amelyek valamiféle köztes helyet foglaltak el a hivatalos állami szervek, illetve a társadalmi szervezetek között (szabad szakszervezetek, nemzeti bizottságok, országos hatókörű „tanácsok”). Létüket az „átmenetiségnek” köszönhették, annak az ideiglenes helyzetnek, hogy az egyes területek felszabadítása előtt a közigazgatási apparátus a legtöbb helyen működésképtelenné vált. A harcok megszűnése után az élet újraindítását magukra vállalók a felettes szerv intencióinak hiányában a maguk tapasztalataira alapozva hoztak létre olyan fórumokat, szervezeteket, ahol a halaszthatatlan feladatok megoldására tettek – a legtöbb esetben eredményes – kísérletet. Olykor a már meglévő keretek telítődtek meg új tartalommal. A változások többnyire új nevekhez kapcsolódtak. Korábban háttérbe szorított vagy féllegálisba, illegálisba kényszerített emberek vették át a vezetést a közélet legkülönbélebb posztján. 1945 elején az intézményi szerveződés kínjaival bajlódó koalíciós kormánzatnak önállóan politizáló, konfrontációra hajlamos helyi testületek helyett fegyelmezetten működő végrehajtó szervekre volt szüksége: olyan, tapasztalt közhivatalnokokra, akik az országot megszálló szovjet haderő ellátását megszervezik, akik fenntartják a rendet, és felügyelik a háborús jóvátételi kötelezettségek teljesítését.

A két világháború között a parlament két gyenge ellenzéki pártja, a szociáldemokrata és a kigazda párt jogfolytonosságát megőrizve negyvenötben váratlanul jutott irányítói pozícióba. Nem volt kormányzóképes politikusi tapasztalatuk, s infrastruktúrájuk sem felelt meg az új idők követelményeinek. A fő hatalmi pozícióban lévő politikai erők a Horthy-korban és 1945 után is e két párt felmorzsolásán, kivézetetésén buzgólkodtak. A második világháborút követően ez a dicstelen szerep a korabeli legenerikusabb politikai tömörülésnek, a demokratikus, nemzeti mezben tetszelgő kommunista pártnak jutott, amely a kigazdapárt és a szociáldemokrata párt ellehetetlenítésekor éppúgy a politikai egység szükségességének megteremtésére hivatkozott, mint az 1919 után hatalomra kerülő keresztény, nemzeti jobboldal. Az aktív politikai szereplők egyik csoportjába sorolhatók a kigazdapártiak, a másikkba a koalíció többi pártjához tartozók, akik 1946. március elején blokkba tömörülve kényszerítették politikájuk fokozatos feladására az 1945-ös választásokból abszolút győztesként kikerülő kigazdapártot. A gyűjtőpárt szerepébe kerülő, belsőleg megosztott kigazdapárt ellenfelei könnyű prédájának bizonyult. A kommunista párt ügyesen használta a számára nem szokatlan parlamenten

kívüli eszközöket. Vezetői paritásos részvételen alapuló pártközi értekezleteken készítették elképzeléseik feladására riválisaikat, nyomásgyakorlásra használták fel a Szövetséges Ellenőrző Bizottságot és a politikai rendőrséget. Populista jelszavakkal utcára vittek a tömegeket. A háború utáni koalíciós kormány sorsát megpecsételte, hogy eltérő politikai nézeteket valló pártok mesterséges konglomerátuma volt.⁹ A háborút követően hatalomra kerülő pártok – a koalíció tagjai – szisztematikusan mérgezték a közéletet: álságosságra, korrupcióra készítettek az embereket. A pártok által uralt közvéleményben nem volt meg az eltérő nézetek ütköztetéséhez szükséges nyitottság, a bonyolult és ellentmondásos kérdések boncolása iránti társadalmi igény. Akik elvétve megtörték a csendet, kívül estek a politikán, s hangjuk elveszett az egyre zajosabb pártcsatározásban. Miközben a baloldali pártok politikai célból vagy túlzott félelemből a letűnt rendszer visszatérésétől tartottak, a Horthy-rendszer működtetői és aktív támogatói önvédelemből és egzisztenciális okokból beléptek a baloldali pártokba vagy lojálisnak mutatkoztak irántuk. 1944–1945 látszólagos demokratikus egysége folyamatosan bomlott, s 1946 végére, 1947 elejére a sokszínű demokratikus tábor végletesen kettészakadt. Mindkét félnek nagy volt a tömegtámogatottsága – ez volt a politikai demokrácia valódi válsága. A győztes nagyhatalmak szembekerülése és Magyarország szovjet blokkbeli helyzete miatt a konszolidációs folyamat immár csak antidemokratikus lehetett. Csak a helyzettel adekvát politikai erő – a kommunista párt – kizárólagos hatalma számolhatta fel a szétessetiséget, szüntethette meg az általa is teremtett hatalmi formák káoszát. A mindennapi élet a második világháborút követő néhány évben sajátos – a demokráciák és a diktatúrák „békeidejétől” eltérő – módon itatódott át politikummal, érintkezett a pártpolitikával. A gyors változások bizonytalansággal terhes folyamatában a hatalomnélküliség átmeneti állapota a kapcsolattartás új formáinak létrehozására készítette az embereket: szokatlan, véletlennek tűnő kapcsolódások jöttek létre a civil szféra és a hatalom – például a megszállók, az ideiglenes országos politikai szervek – között.

A második világháború utáni néhány év a XX. századi magyar történelemben olyan időszak volt, amelyet az újszerű csoportos szerepvállalások különítenek el a megelőzőtől és a rákövetkezőtől. Az MKP fokozatosan dezorganizálta a polgári demokrácia intézményrendszerét, megakadályozta a korlátolt jogállamiság örökölten avult kereteinek megújítását, s ezzel a közéletet a pártpolitikai csatározások színterévé tette, ahol a hagyományos fegyverekkel harcolók egyre inkább hátrányba kerültek. A viszálykodó pártok mögött egyre fenyegetőbbben kezdett kirajzolódni egy jövőző diktatúra árnyéka.

A kultúrpolitikai háttér

A kultúrában és a kultúráirányításban a háború utáni években nem volt gyökeres változás, de a régi folytatása mellett számos olyan új elem is megjelent, amelyek megerősödésük esetén egy új típusú demokrácia tartópillérei lehetnek volna. A közoktatás és a közművelődés, mint korábban is, 1945 és 1949 között köztudottan a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz tartozott. Az egyházak működéséhez, s a hozzájuk szorosán kötődő iskolaügyhöz az ország csaknem minden lakosának volt valamilyen köze.

⁹ 1945 novemberétől a két fentebbi párton kívül a kommunista párt és a Nemzeti Parasztpárt vett részt a kormányzásban.

E téren a legjelentősebb lépés az egységes nyolcosztályos általános iskola megteremtése volt, amely a korábbi polgári iskolákat, valamint a gimnáziumok alsó évfolyamait egységesítette az új iskolatípus felső tagozatában, amivel megteremtődtek a továbbtanulás esélyegyenlőségének alapfeltételei. Ugyancsak demokratikus lépésnek tekinthető az egyházi iskolák államosítása 1948-ban, vagyis az egyház és az állam szétválasztása, ami azonban a kommunista hatalomátvétel folyamatába illeszkedve számos anomáliához és törvénytelen lépéshez vezetett. 1949-ben a VKM megszűnt, s helyette létrejött az Oktatási, valamint a Népművelési Minisztérium. Az iskolán kívüli népművelés – 1945 utáni szellemes és kifejező nevén: szabadművelődés – ez utóbbihoz került, s immár „népművelés” elnevezéssel lényegében a kommunista párt, az MKP-t 1948 nyarán felváltó MDP ideológiai-propagandaszerve lett.

A kultúrpolitikában, a kultúrában 1949–1950 között még fellelhetőek a demokratikus sokszínűség nyomai. Ennek az a magyarázata, hogy a berendezkedő diktatúra elsősorban a politikai és a gazdasági hatalom megszerzésére törekedett, és miután ezt megvalósította, utána összpontosította energiáit az ideológiára és a kultúrára. És ott is elsősorban az ideológiafüggő részterületeket kebelezte be: az irodalmi élet fórumait, a színházat és filmgyártást. A képzőművészet és a zene, mint hatalmi szempontból nem igazán fontos kulturális részterületek, csak utána következtek. S a végére maradt a folyóirat- és könyvkiadás teljes (párt)államosítása. A demokrácia lebontása magát a kommunista pártot is érintette. A kommunista hatalomátvétel után a népi demokratikus átmenet elméleti megalapozásában a második világháborút közvetlenül követő években különösen kitűnt *Lukács György* nagyrealizmus-elmélete korszerűtlenné vált. Az ideológiai-kulturális kulcspozícióba került *Révai József* a XIX. századi polgári irodalmat és művészetet részben, a XX. századit pedig szinte teljesen kiiktatta a korabeli kulturális életből, együttműködést ajánlott viszont a népiek balszárnyának és centrumának. Különösen *Illyés Gyula* megnyerése, átformálása érdekében fáradozott sokat, nem kis bosszúságára az erősebb előtt meghátrálni kényszerült magyar „proletkultosoknak”. A kommunista párt a hatalomátvételi folyamattal párhuzamosan egységes művészetfelfogás kidolgozásába fogott, amelybe nem csupán a nem kommunisták zöme, hanem saját balos elhajlói sem fértek bele.

* * *

A botladozó demokráciában új értékek születtek, s felszínre kerültek régiak is. A szabadnak érzett légkör véleménynyilvánításra, alkotó munkára ösztönzött. A korabeli napilapok, folyóiratok őrzik a sokszínű, nemritkán magas színvonalú termést, amelyből vissza lehet következtetni, hogy milyen is volt valójában negyvenöt.

SÁSKA GÉZA

Az általános iskola és az emlékezetpolitika

A szovjet forгатókönyv és a nemzetnevelők

Szabó Miklós (1935-2000)
emlékének

2015-ben a hetvenéves állami általános iskola ügye már jószerével érdektelen, a közbeszédben önmagában említve csak elvétve jelenik meg. Az okokat illetően több magyarázat is adódik.¹ A legnyomósabb érv² szerint az alsó és felső tagozatból álló képzési forma harminc éve tartalmában és szerkezetében nem egységes, következésképpen általános mivolta is megsemmisült. Voltaképpen új irányt vett a szocialista oktatáspolitiká az 1985-ös oktatási törvény előmunkálataitól kezdve, amely ellentétes volt az előző, 1945-ben kezdődő, vagy ha inkább úgy tetszik, inkább 1948-tól tartó időszak felfogásával. Mindkettő szocialistának tekintette önmagát, a különbség köztük azonban lényeges. A központból vezetett társadalom gondolatát és irányítását felváltotta az alulról szerveződő, öngazgató jellegű társadalom és iskolájának építése, s ezzel le is mondtak a társadalmi egyenlőség kormányzati eszközökkel való befolyásolásról (Sáska, 2001, 2002-3).

Az alábbiakban az általános iskola hetven évének *kezdetéivel*, illetve előzményeivel fog az olvasó találkozni, amely – kiegészülve az *Educatio* e számának többi – egymástól eltérő szemléletet követő – tanulmányaival kiindulópontot jelenthet e terület monografikus feldolgozásához. Csak arról esik szó, hogy milyen zavaros viszonyok között született meg ez a képzési forma, amelyben a magyar fajt legtisztábban képviselő parasztság érdekei nevében fellépő népbárát nemzetnevelők mellett a kommunista párt mennyire játszott – szovjet kottából – meghatározó szerepet.

¹ A tanulmány az OTKA K100496 számú kutatás keretében készült.

² A másik magyarázat a tömegoktatás kiterjedéséből adódik: ma egy generáció megközelítőleg hetven százaléka érettségizik, azaz az életutat meghatározó formális döntés 14. életéről még magasabba került. Ebből fakadóan az általános iskola igen kevés ígéret tehet diákjainak jövőjéről. A harmadik magyarázat az állami egységes és általános iskola létrejöttéhez, illetve legitimációjához kötődik. Az egy generációval korábbi szocialista rendszer bukásával együtt megszűnt az az intézményrendszer, melyik folyamatosan ápolta e képzési forma vívmány mivoltát, képviselői kiöregedtek, követőik nem akadtak.

► *Educatio* 2015/4. Sáska Géza: *Az általános iskola és az emlékezetpolitika – a szovjet forгатókönyv és a nemzetnevelők*, 11–35. pp.

A szocialista berendezkedés legitimációja: az általános iskola

A magyar, szovjet típusú szocialista (közoktatás) politika kezdetét az 1990 előtti nevelés-történetírás többnyire az 1945-ben létrehozott általános iskolához köti.

Demokratikus tetteknek tekinti az apologetikus irodalom az oktatási rendszer, azaz a képzés tartalmának és szerkezetének, s vele együtt az iskola-szolgáltatáshoz, az iskolai kultúrához való hozzáférés lehetőségének radikális átszabását, a parasztok, a munkások, és a majdani vezetők együttnevelése intézményes kereteinek megteremtését, amely felszámolta a felsőfokú továbbtanulás – a vezetővé válás – lehetőségét formálisan elzáró népiskolai és polgári iskolai formát, és kettévágta a nyolc osztályos gimnáziumi képzést.

Valóban megteremtették az oktatáshoz jutás – formális – egyenlőségét. Ezt azonban az ötvenes évek közepére csak brutális és statisztikajavító³ tanügy-igazgatási intézkedésekkel,⁴ a tanulás-tanítás tárgyi-személyi feltételeinek tudatos rontásával tudták elérni. A rendszeres tananyagcsökkentéssel, illetve a bukítás tilalmával elérték, hogy egy-egy generációnak majdnem a fele tudta befejezni az általános iskolát.⁵ A végzetek közül azonban sokan nem tanultak tovább – mintegy harmincezren – a mezőgazdaságban foglalkoztatottak nélkül⁶ – munkába se álltak, otthon maradtak.

Az egyenlőség mértékegysége az iskolalába beiratkozott diákok növekvő száma lett, és nem a megszerzett „tudásuk.” A bő első évtizedben a politikai-szakmai norma szerint az egyenlőség megteremtésének számítási alapja a kimaradás és a bukás csökkentéséhez igazított tanulnivaló mértéke, vagyis az iskolában megmaradás foka alapján kiállított bizonyítvány lett. Az iskolarendszer átszabását az *egyenlőséget* meghozó szocialista forradalomnak tekintették, amely a demokrácia ismert hármas jelszavából csak ezt az egyet emelte ki, amellyel együtt a 'szabadságot' és a 'testvériséget', azaz a szerveződés jogát elvették. Összehasonlításképpen a nyugat-európai polgári demokratikus országokban oktatási reformoknak sehol sem volt forradalmi jellege. A tiltakozás és az egyesülés szabadságát sehol sem korlátozták.

Nemes Dezső, a párt keményvonalas ideológusa fogalmazásában a Magyar Kommunista Párt már 1945-ben a társadalmi átalakítás élére állt, ami ekkor már „tartalmazza... a szocialista forradalomnak... igen lényeges elemeit” (S. G. kiemelése) (Nemes: 1960:233). Az általános iskola e forradalom gyümölcse.

Kétségtelen forradalmi tett, parlamenti polgári liberális felfogás szerint azonban egyfajta puccs volt az általános iskola megszervezése, illetve kikényszerítése, mert a reformot nem törvény, hanem rendelet útján indította el az az Ideiglenes Kormány, amelyik köztudottan nem választások révén állt fel, hanem a szovjet csapatok előrenyomulása követ-

³ Az iskola igazgatója hivatalból köteles volt beírni azokat a gyereket is, akiket a szülei felszólításuk ellenére sem írtak be, a 1951 évi 15. sz. tvr. 6.§ - a szerint.

⁴ Az ötvenes évek elején az osztálytermek 44,6%-át váltott rendszerben használták. (ERDÉSNÉ, 1957:694)

⁵ Az 1947/48-ban beiratkozott tanulók 51,7%-a nem lett nyolcadikos az 1955/56-os tanévben. A 6 éves korú generáció 3,3% be sem iratkozott az iskolába, 1952-ben. Ugyanakkor az általános iskolában a túlkoros tanulók (az évisméltók) aránya 1952/53-ban 24,3 és az 1956/57-ben 18,0 % volt.

Az 1955/1956-ban végző általános iskolai diákok tanulmányi idejük alatt „13 fontosabb felsőtagozatos tantárgyat vizsgálva – 14 tanterv- és 16 tankönyvmódosítást hajtottak végre.” (ERDÉSZ, 1957: 690-693)

⁶ A gyermekmunkára alapvetően a mezőgazdaságban volt szükség, és a nem állami tulajdonban lévő területeken. Az állami vállalatok többnyire betartották, az idézet tvr. 8. §-a szerint a tanköteles gyereket szorgalmi idő alatt alkalmi vagy rendszeres munkára nem lehet, a mezőgazdaságban, a családi gazdálkodásban a 16 alattiak alkalmazási jóval mérsékeltbben.

keztében keletkezett hatalmi űrben és a szovjetek ellenőrzése alatt vette át – mint a neve jelzi ideiglenesen – az ország irányítását.

A szocialista neveléstudomány vezető képviselői nem érzékelték a demokratikus és a forradalmi viszonyok közötti különbséget, vagy ha mégis, – a célok felől közeledve – a puccsot indokoltak látták.⁷ Ábent Ferenc 1962-ben a kor jellegzetes álláspontját képviselte. A Szovjetunióban kandidált szerző úgy látja, hogy „A közoktatás új rendszere legnagyobb részét a Magyar Kommunista Pártnak köszönhető... a nyolcosztályos, minden gyermek számára kötelező általános iskola életre hívása forradalmi cselekedet volt” (S.G. kiemelési) (Ábent, 1965: 263⁸). Lényegében ugyanezt állítja az ötvenes évek oktatáspolitikájának meghatározó személye, Jóború Magda is: „Az ideiglenes Kormány a Magyar Kommunista Párt javaslatára (S.G. kiemelés) 1945. augusztus 16-án rendeletileg kimondta az általános iskola létrehozását.” (Jóború: 1961: 50). Azaz a puccsot az MKP kényszerítette ki, még ha azt (visszautasíthatatlan) javaslatként fogalmazta is meg Jóború.

A népranítói iskolázottságú Simon Gyula, oktatáspolitikus, neveléstörténész 1965-ben íródott és 1970-ben megismételt sorai szerint az 1945-ös „... forradalmi demokratikus (S. G. kiemelés) átalakulásnak a Magyar Kommunista Párt volt a vezető ereje” (Simon, 1965: 15-18; 1975:216). Igaza van abban, amit haditudósító stílusban a MKP szerepéről mondott, azonban a forradalom és a demokrácia egymást kizáró fogalmainak együttes használata már későbbi történetírói termék: Kádár János második korának ideológia-nélküliségének egyik ismertetőjegye.⁹

Az emlékezetből kitörlődött területek

A forradalmi tettekkel létrehozott szervezetek általános jellegzetessége, hogy létjogosságuk folyamatos igazolást kíván, amely többnyire létrejöttük szükségszerű voltában merül ki. E magyarázat semmit se érne, ha bemutatnák az előzményeket és a lehetséges alternatívákat; éppen ezért kell ezeket elhallgatni, és a feledés homályába küldeni vagy tabusítani.

⁷ Az általános iskola történetét pedagógus kultúrájú személyek írták, akik főként e nézőpontból tekintettek az eseményekre. A politológiai szempontú elemzés nem született, ha az apologetikát nem vesszük tekintetbe. Ezzel magyarázható, hogy a 'jó szakmai törekvések és a rossz politikai döntések' logikája szerint íródott a történet. Ld. pl. HORVÁTH 1978, KARDOS 2007.

⁸ Az idézet első forrása Das schulwesen sozialistischer lander In Europa. Volk and Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1962”, amelynek magyar fejezetét a Pedagógiai Tudományos Intézetének munkatársai írták.

A jelentős forrásértékű kiadványban valamennyi szovjet befolyás alatt álló szocialista-kommunista ország oktatásügyét mutatják be az intézményes neveléstudomány képviselői, akik Bolgár Tudományos Akadémia Pedagógiai Intézete (Szófia), Csehszlovák Tudományos Akadémia Jan Amos Komensky Pedagógiai Intézete (Prága), Német Központi Pedagógiai Intézet (Berlin), OSZSZSZK neveléstudományi Akadémiája (Moszkva), Pedagógiai Intézet (Varsó), Pedagógiai Tudományok Intézete (Bukarest), Pedagógiai Tudományos Intézet (Budapest) munkatársai. A kollektívák vezetői: Ábent Ferenc (Budapest), Arszenyev, Alekszandr Mihajlovics (Moszkva), Csakarov, Najden (Szófia), Dyma, Mojmir (Prága), Gabream, Iosif I. (Bukarest), Goncsarov, Nyikolaj Kirillovics (Moszkva), Günther, Karl-Heinz (Berlin), Kozjar, Jaroslav (Prága), Pechersky, Mieczyslaw (Varsó), Stojan, Stanciu (Bukarest).

⁹ A 'demokratikus' szóhasználat a társadalmi egyelőséget is jelentheti, ugyanazt, aminek kifejezésére korábban a 'szocialista' fogalom szolgált. A szűk társadalmi elit középiszkolai monopóliumának a megdöntését az osztályharc részének tekintették, amit nem is neveztek demokratikusnak.

Úgy látom, hogy – legalább – két elhallgatott mozzanattal számolhatunk az 1945-ös oktatási reformmal kapcsolatban. Az egyik, az a tény, hogy a szovjet befolyási övezetben működő *valamennyi* kommunista párt egytől egyig az egységes általános iskola programját képviselte. Ekkora összehangoltság láttán valószínű, hogy a tervet és politika-technikai módszertant a Szovjetunióban dolgozták ki, az implementációját innen irányították.

Az egyenlőséget ígérő oktatási rendszer kialakításának, és az előző rendszer okozta aluliskolázottságból származó hátrányok kompenzálásának (Sáska, 1988) az ígérete a hatalomba kerülés tervének az egyik eleme lehetett. A koordinációra utaló jegyekről majd lejjebb szólunk.

Másodszorra azt a kommunista emlékezetpolitikát kell említenem, amellyel az 1945-ös reform előzményeit, valamint a – taktikai szövetségeseik háború előtti, a nyilasokhoz képest moderált jobboldali nemzetnevelők nézeteiket-voltukat elhallgatta és a '45 utáni munkájuk eredményét pedig sajátjaként állította be.

Kezdjük az egységes alapfokú oktatás megteremtéséről szóló – feltételezett – szovjet iniciatívával.

Moszkoviták mindenütt?

Ahogy a szovjet Vörös Hadsereg haladt Nyugat Európa felé, nyomukban vagy velük együtt jelentek meg az évek óta emigrációban élők, és akik a háború alatt többnyire munkaszolgálatosként a szovjet oldalra átszöktek, majd a katonákkal – nem ritkán egyenruhát viselve – jöttek vissza, mint például Mérei Ferenc. E jól szervezett csoport tagjait és ideológiájukat osztó, velük együttműködő, korábban ellenzéki szerepben lévő személyeket,¹⁰ nevezte – részben igaztalanul¹¹ – a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium 1945-46-os államtitkára Bassola Zoltán moszkovitáknak.

Valamennyi kelet-európai országban ugyanez történt, mindenütt volt a hatalom megszerzésére szerveződött honi, és a katonai előrenyomulással érkező kommunista csoport (Applebaum, 2014). Vélhetően belőlük kerültek ki azok, akiknek feladata volt az egységes alapfokú oktatás megteremtése. Közülük sokan voltak olyanok, akik néptanítóként kezdték pályájukat, vagy pedig a tanítóság gimnázium-ellenességére, a gimnáziumi tanársággal, a középosztállyal szembeni irigységgel elegyes ellenszenvére építkeztek. Azokra, akiket vonzott a felemelkedés, a nagyobb tekintély, magasabb életszínvonal ígérete, s a maguk értékei általánossá tételének vágya és lehetősége.¹²

¹⁰ Azokra gondolt „*akiknek idegenből visszatért elvtársai adták át a künn szerzett ideológiai tudást, s akiket ők részesítettek pártvezetésre és vezetésre vonatkozó kiképzésre*” (BASSOLA, 1998:363).

¹¹ Bassola nézőpontjából egyforma minden kommunista, vagy feljűk fordul szociáldemokrata. Nagy különbség van azonban közöttük is, elég, ha a magyarországiak közül Kemény Ferenc és Ágoston Györgyre, vagy a Szovjetunióból érkezettek közül Mérei Ferencre és Andics Erzsébetre gondolunk. Arról nem is szólva, hogy 1948 után a politikai üldözés célpontja a hazai baloldal képviselői voltak, például Rajk és Szakasits.

¹² A néptanítók szervezetei már 1896 követelték az egyenrangúságot a gimnáziumi tanársággal. Ez volt az egyik motívuma a tanítóképzés felsőfokú szintre emelésének, és útja a vele járó jövedelem eléréséhez. Ehhez a politikához kapcsolódott a 8 osztályos népiskola felállításának követelése 1910-ben (DONÁTH 2015: 256-259, KELEMEN, 1993. 24).

1947-ben, Kiss Árpád pályájának második szakaszában¹³ ugyanez a tapasztalata a tanítósággal. „Az általános iskolának ma a tanítóság a legmeggyőződésebb és legmaróbban hadakozó híve. Elméleti és közösségi szempontokon kívül természetesen az eddigi rendi sérelmek is hajtják egy magasabb minősítés, nagyobb megbecsülés, társadalmi elismerés felé” (Kiss, 1947). A közösséghez tartozás érzésére és a ressentiment-re bármelyik politikai oldalról,¹⁴ bármikor lehetett politikát építeni.

Az ötvenes évek szovjet oktatási miniszterhelyettese előtt is ismert volt e tény. Pontosan leírta azt a taktikát, amellyel a kommunista pártok a tanítóságot a hatalom megszerzésének eszközeként felhasználhatják: „a munkásosztály és politikai pártjai már a kapitalizmusban szövetségesüknek tekintették a néptanítót (S. G. kiemelése), támogatták az iskola fejlesztésért¹⁵ folytatott harcát, és arra törekedtek, hogy bevonják őt a kapitalista társadalom elleni harcba” (Arszenyev, 1965: 29).

A fenti szavak nem elégséges bizonyítékai annak, hogy a kelet-európai kommunista pártok szovjet forгатókönyvből dolgoztak volna. Az intencionalitáson kívül számolni kell funkcionális magyarázattal is: mindegyik pro-kommunista országban a munkások-parasztok, valamint a középosztály között a megvívandó osztályharc ígérete általános volt, következésképpen elvileg egymástól függetlenül is rátalálhattak ugyanarra a *technikai megoldásra*, de ennek csekély az esélye. Ami engem illet, a tudatosan felépített koncepció létét tartom valószínűbbnek, hiszen mindegyik országban, ahol a szovjet hadsereg megjelent, valamennyi kommunista párt ugyanazt az irányt mutató programot hirdette meg 1944 és 1948 között, és ugyanazt valósította meg.

Az intenció tényének¹⁶ elégséges bizonyítéka az, hogy az ötvenes évek legvégén, bő tíz évvel a kelet európai kommunista hatalomátvétel után az előbb idézett szovjet politikus-neveléstudós leszögezte: „Az egységes iskola elve megköveteli, hogy a legmagasabb képzett-

¹³ Kiss Árpád szakmai-politikai pályájának három szakasza közül az első, a fajvédő-pedagógus feledésbe merült. A második (az 1945–1948 közötti), az elbukott demokratikus kísérlet egyik szakma-politikai szereplőjének képe megmaradt. Míg az 1948 utáni szakasz, az internálását követő időszak, a poszt-sztálini rendszerrel együttműködő jó minőségű, Nyugat-Európára nyitott, politikától távol álló képviselőjének képe él talán a legtovább.

¹⁴ A néptanítók radikalizmusára Magyarországon Gömbös politikája és későbbi a nyilas mozgalom is épített.

¹⁵ E politikusi szavak világossá teszik a pedagógiai-szakmai koncepciók politikai jellegét és értékét. 1945-ben a tanítóság évtizedes követelése teljesült: létrejött és a tanítóké lett az egységes nyolc osztályos általános iskola és megszűnt a középfokú tanítóképzés egy időre. A tanítókat az alsó és a felső tagozati oktatásra pedagógiai főiskolában készítették fel (LADÁNYI, 1989:36). Végül is, amint a kapitalizmus elleni harc győzelemmel zárult, a tanítóknak tett politikai ígéretekéből nem lett semmi, mint az önálló gazdálkodásból a földosztás után Magyarországon.

Amit adtak a tanítóságnak, el is vették 1949-ben. A felsőfokú képzést, és az általános iskola felső tagozatát. Visszaállították a középfokú tanítóképzést, a pedagógiai főiskolákon csak a felső tagozat tanárait képezték. Szaktanítóként a felső tagozaton dolgozni a szaktanfolyam sikeres elvégzését követően lehetett. A tanítók munkaterhei továbbra is nagyobbak, jövedelmük viszont alacsonyabb lett, mint a Pedagógusképzőt végzett kollégáké. A középfokon dolgozó tanárok hozzájuk képest relatív előnyük noha csökkent, de továbbra is megmaradt. Ezek után mindkettőjükkel szembeni tanítói ressentiment érzése állandósult.

¹⁶ Tudható, hogy a szovjet befolyás erős volt az negyvenes és ötvenes években. A mechanizmusuk azonban nem ismert, nem ismert azonban, hogy miben volt az utasítás teljesítése és miben az eszme-követő magatartás.

Ismert, hogy SZKP vezetőinek politikáját szorosan követte a szocialista országok többsége. Lásd a hruscsovi 1958-ban kezdődő reformról (FARAGÓ: 1959b) és hatásáról pl. JÓBORÚ, 1951, SÁSKA, 1981. A korábbi időszakokról SÁSKA, 2009. KALMÁR, 2014.

séget minden tanuló elérhesse¹⁷ [...] Egyik iskola sem lehet 'zsákutca',¹⁸ amely [a] végzett növendékei számára nem ad lehetőséget a továbbtanulásra. Az egységes iskolának ezek az alapelvei a szocialista országokban már megvalósultak” (S. G. kiemelése) (Arszenyev, 1965: 29.).

A szovjet érdekszférába tartozó valamennyi¹⁹ európai országban valóban létrehozták az egységes iskolát már a negyvenes években. Ugyanakkor ez a fajta egységesség még a hatvanas években sem mutatható ki a Nyolc tőkés állam közoktatási rendszerében²⁰ című könyv szerint (Illés, 1967). Az UNESCO 1956. január 9. és 14. között Hamburgban tartott nemzetközi konferenciáján a kapitalista országok neveléstudósai csupán arról beszéltek, hogy milyennek kellene lennie a közoktatás rendszerének. A konferenciakötet bevezető tanulmány szavai szerint a polgári demokráciában az „egyenlőség elve megköveteli, hogy... ne legyen a társadalmi osztályok szerinti megkülönböztetésen alapuló kettős iskola-rendszer” (Farágó, 1959a:20).

E különbség alapján alapos gyanúval élhetünk, hogy a kelet-európai, benne a magyarországi egységes általános iskola megteremtése politikai termék, amely a kommunista pártok hatalomra kerülését támogató *forгатókönyv* egyik fejezete lehetett a háború utáni években.

A fentiekben politikai taktikáról beszéltünk, amely távolról sem azt jelenti, hogy a „zsákutcás” képzési formák megszüntetésének *gondolata*, esetenként követelése évtizedekkel *ezelőtt* (vagy később) bárhol meg ne születhetett volna, ahogy a magyarországi Tanácsköztársaság²¹ esetében, vagy később a komprehenzív oktatás bevezetésével Nyugat-Európában meg is történt.

Nem arról beszélünk, hogy az egységes alapfokú oktatás gondolata ne lett volna a legvégben,²² különösképpen Európa kommunista, vagy szociáldemokrata, baloldali gondolkodású csoportjainak körében, hanem arról, hogy terveikből – például az 1944-ben született Langevin-Wallon koncepcióból – semmi, vagy alig-alig valósult meg valami. A fentebb említett hamburgi konferencia megállapította 1956-ban, hogy „az iskolarendszer szerkezete egy fél évszázada lényegében nem módosult” (Farágó, 1959a 17-18). A Kelet-Eu-

¹⁷ Kontextus kedvéért idézem a kihagyott mondatot "Az egyes iskolafokokozatok tanterveinek ennek következtében lépcsőzetesen egymásra kell épülniük." A miniszterhelyettes a tantervi szabályozás lényegére mutatott rá.

¹⁸ Itt jegyzem meg, hogy a 'zsákutca' népszerű metafora politikai értelemben maga a mobilitás ígérete.

¹⁹ Az UNESCO 1956-ban tartott konferenciája példaként egyedül csak Norvégiát tudja felhozni, ahol „több mint 30 éve... a 7-14 éves gyerekek számára kivétel nélkül bevezették az egységes iskolát” (eredeti kiemelés) (FARAGÓ, 1959a: 31)

²⁰ Az elemzett államok köre Német Szövetségi Köztársaság, Belgium, Franciaország, Olaszország, Egyesült Királyság, Svédország, Svájc, Amerikai Egyesült Államok. A kiadvány forrása a „technique, art, science” című folyóirat 1966 március-áprilisi, 197-198. száma.

²¹ A 113 napot megélt magyar Tanácsköztársaság 1919. március 27.-én megjelent rendeletében államosította az iskolákat, és rendelte el a nyolcosztályos, kötelező, ingyenes népiskolát (DANCS, 1977). A rendelet mögött álló koncepció koherenciája szakmai tekintetben kiemelendő.

²² Az Emberi jogok egyetemes nyilatkozata (elfogadva és kihirdetve az ENSZ Közgyűlésének 217 A (III) határozata alapján, 1948. december 19-én) 26. cikke a zsákutcás képzés – puhán megfogalmazott: u.i. az 'érdem' kultúrafüggő, tehát politikai fogalom – tilalmát mondja ki.

„(1) Mindenkinek joga van az oktatáshoz. Az oktatásnak legalább elemi és alapfokon ingyenesnek kell lennie. Az elemi oktatás kötelező. A műszaki és szakoktatást általánossá kell tenni, és a felsőfokú oktatás is legyen érdeme alapján mindenki számára egyaránt hozzáférhető” (S.G. kiemelése).

rópában azonban közvetlenül a háború után mindenütt létrehozták az egységes általános iskolát.

Tehát nem a koncepció a szovjet termék, hanem a megvalósításából fakadó politikai haszon learatása, ami a kommunista pártok hatalom megszerzésének része.

Magyarországon a német megszállás előtt már volt hasonló koncepció. A kormányzatban sohasem lévő Kisgazdapárt oktatási programját a néprajztudós és kommunista szimpatizáns Ortutay Gyula²³ kezdeményezésére létrejött Polgári Tagozat tagjaként készítette másokkal együtt 1943 és 1944 között. http://www.rev.hu/sulinet45/szerviz/kislex/biograf/ortutay_g.htm. A program a nemzetnevelés szellemében készült, és az egységes 8 évfolyamos iskola tervét tartalmazta, amely négyéves elemi fokú képzésből, és négyéves általános középiskolából állt.²⁴ (Németh–Pukánszky, 1996). Más koncepcióról nincs tudomásom.

A zsákutcát kiküszöbölő egységes képzés gondolta valóban a 'levegőben' volt, amely olykor a kommunista társadalom egyenlőségéig is elment. A háború után a Paraszt párti Illyés Gyula felkérésére Németh László írta meg pártok vezetőinek (Németh, 1945:3) A tanügy rendezése nevet viselő munkáját. A tervvel azonban elkésett, hiszen az általános iskolát létrehozó kormányrendelet megjelenése után, 1945 szeptemberében készült el. Számos ponton technikai és elvi szempontból ugyan bírálta a kormányrendeletet, azonban az elvi társadalompolitikai célját nem vitatta. Maga is úgy látta, hogy tanügyi reform célja: „az osztálytalan társadalom megteremtése a most jövő nemzedék műveltségében” (S. G. kiemelése (Uo.:5)). Németh 6+6-os rendszert javasolt. Rendszerében a 12 évfolyam az egységes hatosztályos elemire épülő, négyféle irányú (értelmiségi, ipari, mezőgazdasági, adminisztratív) középiskolából tevődött volna össze.

Lássuk most a Szovjetunió érdekszférájába tartozó országokban az egységes általános képzés létrehozásának összehangoltságát mutató jegyeket.²⁵ A lényeges momentum nem az új képzés hossza, amelyet a meghaladott iskolarendszer szerkezete eleve meghatározott, hanem az egységes alapfokú képzés kiépítése, vele együtt a „zsákutca” képzési ág megszüntetése volt.

²³ A Kisgazdapárt és a szociáldemokraták 1942-től szorosan együttműködtek az 1943. VI. 21.-én létrejött „Polgári Tagozat” az illegális kommunistáknak tette lehetővé a beszivárgást. <http://lexikon.katolikus.hu/K/kisgazdap%C3%A1rtok%20Magyarorsz%C3%A1gon.html>

A Ortutay a Kisgazdapárt balszárnyának egyik vezető személyisége, baráti körével együtt a róla elnevezett „O” csoport tagja. 1945 szeptemberétől a néprajz egyetemi tanára, majd akadémiai levelező tag. 1946. március 7.-én egyik aláírója az FKGP balszárnya nyilatkozatának, amely támogatta a Baloldali Blokk követeléseit. 1946. május elejétől – a Magyar Kommunista Párt kivására – tagja lett az FKGP Politikai Bizottságának. Baloldali magatartása miatt 1946. júliusában pártfegyelmit kapott, majd augusztus elején kizárták a politikai bizottságból. http://www.rev.hu/sulinet45/szerviz/kislex/biograf/ortutay_g.htm Ortutay 1945. március 7.-től lett titkos kommunista párttag (DONÁTH, 2008:84), nem valószínű, hogy 1943-ban az oktatási terv készítésében kommunista instrukciót kapott volna.

²⁴ Lehet, hogy technikai értelemben a Kisgazdapárti koncepció volt az 1945-ös általános iskola tervének kiindulópontja, a feltevéis természetesen igazolandó.

²⁵ Amennyiben erősebb bizonyítékokkal igazolható a sejtés, akkor ezek szerint az 1948 utáni, minden országra kiterjedő, birodalmi egységesítő szovjet politika első kísérleteinek egyikével állunk szembe.

Az egységes és általános képzés megteremtése a szovjet érdekszférába tartozó kelet-európai országokban

Csehszlovákiában, – ahogy a neveléstudomány szakemberei később megfogalmazták – a reakció ellenállása miatt a kommunisták csak 1948-ban tudták elfogadtatni az egységes közoktatás szabályozásáról szóló törvényt. A döntő lépést azonban három évvel korábban már megtették. „1945 novemberében az általánosan képző iskolák részére új tantervet adtak ki... Ennek a feladata volt az is, hogy, hogy előkészítse (S. G. kiemelése) a középiskolák (gimnáziumok, reálgimnáziumok, reáliskolák) alsó négy osztályának a polgári iskolával való összeolvasztását.” 1948 ősztől hozzák létre az általános iskolát, az iskolák államosításával egy időben. „Ez a törvény megszüntette az oktatási rendszer kettősségét és megteremtette az egységes állami iskolát”(Dyma–Kojzar, 1965:118). Az államosítással teljessé vált az oktatási rendszer egysége.

Lengyelország esete az előbbtől némileg különbözik. A háború utáni oktatáspolitikai a német megszállás előtti, az 1932-es reform alapján szerveződő 6+4+2 rendszerű iskola-rendszerhez²⁶ nyúlt vissza, amelyet a fasiszta megszállás képzés-minimalizálási politikája teljesen elsöpört.

1946-ban hozták létre az egységes hét osztályos általános iskolát a hatosztályos népiskolákból olyképpen, hogy a korábbi négyosztályos gimnáziumból egy évfolyamot a népiskolához csaptak. 1948-ban azonban kiiktatták a gimnáziumokat úgy, hogy a líceumi képzést egy évvel meghosszabbították. A hétosztályos általános iskola és négyéves líceumi 7+4-es rendszere jött létre. Az érettségi megszerzéséhez szükséges képzési idő hossza egy évvel ugyan rövidebb lett, de „ezáltal megszűnt az oktatás több fokozatú jellege, ugyanakkor az ifjúság szélesebb köre számára vált lehetővé, hogy megszerezze az érettségit, és ezáltal a főiskolai tanulmányokhoz való jogot” (Pecherski, 1965:192). E zsákutca nélküli rendszerben a művelődési egyenlőség megteremtésének módja: rövidül a képzés és megszüntetnek egy szelektáló képzési formát.

Bulgáriában is a Csehszlovákokhoz és Lengyelországhoz sokban hasonló forgatókönyv szerint alakultak az események, noha alapvetően mások voltak a feltételek, de azonosak a politikai körülmények. A háború előtti négyosztályos népiskola és hároméves 'progimnázium' alkotta a képzés alsó szakaszát. A hetedik évfolyam után indult az egyik irányba „zsákutcás” ág, a 3 éves reáliskola, amelyet 1944 után szüntettek meg. A felsőbb tanulmányokra felkészítő ág, erősen szelektív, 5 éves gimnáziumi képzés volt (Csakarov és mtsai, 1965: 53). A rendszer zsákutcás ága tíz [(4+3)+3], a felsőfokra vezető ág pedig tizenkét, [(4+3)+5] éves volt.

A főként külföldiek által fenntartott 5 éves gimnáziumokat államosították, lényegében bezárták (Georgeoff, 1977). 1950-től kezdték kiépíteni a 11 évfolyamból álló 7+3 rendszerű egységes iskolát, amelynek a felső három éve volt a gimnázium (Uo.55). A háború előtti gimnáziumi ág hosszához képest az egységes képzés egy tanévvel rövidebb

²⁶ Jędrzejewicz 1932-es reformja megszüntette a porosz eredetű magyarországiéhoz hasonló szerkezetű oktatási rendszert, egységes hatosztályos népiskolát teremtett, ahonnan a négy évfolyamos gimnáziumba lehetett tovább tanulni. A reform előtti 8 osztályos gimnázium első felét neveztek 1932 után gimnáziumnak, amelynek elvégzése azonban felsőfokú továbbtanulásra nem jogosított. A 6+4 rendszerű képzés befejezés után két éves líceumi tanulmányok után lehetett felsőfokú képzésben részt venni. A német megszállás előtt 6+4+2 rendszer volt kiépülőben, amelyben - úgy tűnik - nem volt „zsákutcás” típus, azonban hierarchikus felépítésű volt és erősen szelektív logikán alapult.

lett, mint Lengyelországban. Az érettségihez Bulgáriában is rövidebb idő alatt és többen juthattak a fiatalok.

Romániában a zsákutcát a négyosztályos népoktatást követő, hároméves szakmai előkészítő tanfolyam jelentette, amelyet a kommunista párt győzelmét követően, az államosítás évében meg is szüntettek, miképpen a nyolcosztályos gimnáziumot is, létrehozva a 7 osztályos egységes állami általános iskolát, amelyre a gimnáziumi képzés három éve épült (Stoian–Gabrea, 1965: 405).

A fentiek alapján távolról sem zárható ki, hogy a kelet-európai kommunisták a béke első napjaitól kezdve egyazon forgatókönyv szerint építették fel (oktatás) politikájukat, s közülük a magyarországiak voltak a legsikeresebbek, még a teljes hatalomátvétel előtt elérték az egységes alapfokú oktatás megteremtését és a zsákutcas képzési rendszer felszámolását, amit a többieknek csak a totális hatalomátvétel után – az államosítással egy füst alatt – sikerült.²⁷ Az államosítás Magyarországon már az első pillanatban megkezdődött.²⁸

A magyarországi sikerben komoly szerepet játszott az is, hogy az irányított demokrácia éveiben a kommunisták sikeresen építhettek a magyar nemzet- nevelésében járatos népbarát értelmiségi körre, amely a háború előtti évek fajvédő ideológiájának híveiből, s a szociális egyenlőség megteremtésének radikális képviselőiből tevődött össze.

A magyar reformjobboldal elfeledett hagyatéka

A tankötelezettség felemelése

Klebsberg idején, az 1928-ban meghirdetett kormányzati program újabb állomásához érkezett 1940-ben (Pornói, 1995: 322-330). Hóman Bálint előterjesztésében fogadta el a Parlament a 8 osztályos népiskoláról²⁹ szóló törvényt.³⁰ Az 1. § szerint népiskola feladata – többek között –, hogy a növendékeit „további tanulmányokra is képessé tegye.” A továbbtanulás útja a gazdasági középiskolák felé vezetett. Ide azonban csak azok jutottak be, akik népiskola felső tagozatát az átlagot meghaladó eredménnyel végezték el, és sikeres felvételi vizsgát tettek. Felső becsléssel éve, legfeljebb a diákok fele jelentkezhetett a felvételi vizsgára.

A jogszabály a közoktatásról azt a politikai szándékot mutatja, amelynek a megítélése alapvetően más, mint az, hogy ebből mennyi vált valóra. Semmit se von le a 8 osztályos népiskola megteremtéséből, és a társadalom tagolódása és az iskolatípus egymáshoz rendelésének politikájából, ha a népiskolák kilencven százaléka továbbra is hatosztályosként

²⁷ Meglehet, hogy a magyar 8+4 rendszer fennmaradása összefügg 8 osztályos népiskola, illetve az egységes és általános nyolcosztályos általános iskola 1945-ös létrehozásával.

²⁸ Az oktatás tartalma fölötti totális állami kontroll első lépéseinek egyike volt az 1946-ban meginduló állami tankönyvkiadás, amit a pedagógiai elit a szakmaiság a piacgazdaság felett aratott győzelmének és a társadalmi egyenlőség megteremtése feltételének tekintett, (KISS, 1946), tudva, hogy ez az intézkedés az egyházi oktatás mozgásterét erősen szűkíti (ld. MÉSZÁROS, 1989: 89-104). Az is tudható, hogy a középiskolák közömbösen fogadta a termelő eszközök folyamatos államosítást, a nem-magyar gyár és üzem tulajdonosok sorsát nem követték, a következményeit pedig nem látták (SZABÓ, 2014).

²⁹ A néptanítók szervezetei már 1910-ben követelték a 8 osztályos népiskola felállítását (KELEMEN, 1993: 24).

³⁰ 1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról.

működött volna 1945-ig (Jóború, 1961:43). Bármennyire csekély a végrehajtás hatékonysága, mindez nem érinti az (oktatás)politikai cél kitűzésével együtt járó felelősséget.

A hómani törvény 4. § (1) szerint „az iskolázási kötelezettség a gyermek hatodik életévének betöltésével kezdődik és kilenc iskolai éven át szakadatlanul tart. (2) A gyermek nyolc tanéven át mindennapi népiskolai oktatásban és nevelésben, avagy hat tanéven át mindennapi népiskolai és két tanéven át mindennapi mezőgazdasági népiskolai oktatásban és nevelésben, a kilencedik évben pedig gyakorlati gazdasági oktatásban részesül.” A 8+1, illetve a 6+2+1 rendszerben tankötelezettség összességében 15 életévig tartott volna.

Nem lehet tudni, hogy az alulinformáltság, esetleg a törvény végrehajtásának a mértéke,³¹ vagy a jogalkotó szándékainak tudatos mellőzése magyarázza azt, hogy csak a Magyar Kommunista Párt elsőségének és sikeres politikájának állították be a sikert. Holott a tankötelezettségről és az általános iskoláról hozott 1951. évi 15. számú törvényerejű rendeletben foglaltak szerint a tankötelezettek körét az 1940-es népiskolai törvényben foglaltakkal megegyezően állapították meg.³² Az elsőbbségre benyújtott igény alaptalan, ám a végrehajtás sikere nem.³³ Az 1930-34 időszakban a nyolc iskolai osztályt a 14-18 éves korosztály 14,1%-a fejezte be, az 1951 és 1955 időszakra vonatkoztatva ugyanez az arány már 64,4 % volt (Erdész: 1957:692).

Még a hatvanas évek közepén is arról beszéltek, hogy az általános iskolát felállító rendelet „az iskolakötelezettség időtartalmát a 6-14 éves gyerekek számára 6 évről 8 évre emelte

³¹ A helyzet 1940-hez képest csak rosszabb lett 1945-ben. Megbízható adatok hiányában csak annyit mondható, hogy az új iskolatípus érdemi működtetéséhez a tárgyi, és a személyi feltételeknek rosszabbaknak kellett lennie 1945-ben, mint 1940-ben, hiszen mindezek hiányoztak a nyolcosztályos népiskola kiépítéséhez, Tesléry Károly, a VKM népiskolai ügyosztályának vezetője szerint az 1945/46. tanév végén „167 iskola szünetelt tanítóhiány miatt (Idézi KNAUSZ 1994:9), de nem említi sem a harcok során használhatatlanná vált, valamint katonai (kórház, raktár, laktanya) és politikai célokra (pártház) lefoglalt iskola-épületeket. Tesléry által közölt szám az 1937/38 tanévben működő 6899 népiskola töredéke 2,4%-a, valószínűtlenül alacsony az arány. A tanítói hiány nagyságát sem lehet pontosan tudni. Tesléry kimutatása nem is tartalmazza az elhunyt tanítókat, az iskolában dolgozók köre sem lehet teljes (2984 fő). Knausz becslése szerint (u. o.) a munkából kiesett – legalább – 3336 tanító. Ezek szerint az 1937/38-as tanévben népiskolában tevékenykedő 20 149 néptanító 14,8- 16,6%-a hiányzik. Ez persze alsó becslés. A hiány ennél biztosan nagyobb, de nem tudjuk mennyivel. (KSH, 1938: 265)

³² 1951. 15. Tvr. a tankötelezettségről és az általános iskoláról 2. § (1) A tankötelezettség a gyermek hatodik életévének betöltését közvetlenül követő szeptember hó 1. Napjával kezdődik és megszakítás nélkül annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a gyermek a tizennegyedik életévét betölti.
2.§ (2) Ha a tanköteles gyermek nyolc év alatt nem végzi el az általános iskola nyolc osztályát, a községi (városi, városi kerületi) tanács végrehajtó bizottsága a szülő kérelmére a gyermek tankötelezettségét – időkorlát nélkül S.G. – meghosszabbíthatja.
1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról 4.§ (3) Ha a tanuló a nyolc tanévre terjedő mindennapi népiskolai tanítás ideje alatt a tantervben meghatározott ismereteket és készségeket nem sajátította el, a királyi tanfelügyelő a népiskola látogatásának kötelezettségét az iskola helyi hatóságának (gondnokságának, iskolaszékének), a tanító (tanítótöbbség) jelentése alapján tett javaslatára egy évvel meghosszabbíthatja.

³³ 1950-ben az általános iskolák közel nyolcvan százalékában a tanulók életkori és évfolyam szerinti bontás nélkül egy tanteremben egy tanító irányításával tanulnak. (FORRAY R., 1976:25). Nekik még a rossz minőségű felső tagozati – alsó gimnáziumi – oktatásban sem letett részük.
Az általános iskolai felső tagozati szaktárgyi órák közel egyötödét más szakra képesített tanárok látták el. A matematika- fizika órák 38, a magyar-történelem órán 28 százalékát nem ezekre képzett tanárok látták el. (ERDÉSZ, 1957: 693). Az 1951.évi 15. sz. a tankötelezettségről és az általános iskoláról szóló törvényerejű rendelet 14§ (2) pontja szerint a közoktatásügyi miniszter átmenetileg engedélyt adhat a szaktanítói vagy tanári képesítéssel nem rendelkezők – mint olvasható: működésére. Erre gyakorta sor kerülhetett.

fel” (Ábent, 1965: 263). Az 1976-ban kiadott Pedagógiai Lexikon is arról tudósít, hogy „1945-ben 8 évig tartó mindennapos iskolába járást tették kötelezővé” (Nagy, 1976: 61).

Ma a köztudatban az általános iskola létrejötte és a tankötelezettség idejének felemelése összekapcsolódott. Az elsőség vindikálásának a meghatározó mozzanata a szocialista berendezkedés legitimálásának lehetett a szempontja, amely az első évtizedben oly erős szükséglet volt, hogy a tényeken is át lehetett lépni,³⁴ ha az történetesen nacionalista, fajvédő, kormányzati politika terméke. Később, főként a hatvanas évek közepétől, amikor már elfogadható szinten kiépült az általános képzés rendszere, nem volt politikai jelentősége sem az igazságnak, sem a hazugságnak. Ezt is mindenki elfelejtette.

A Horthy-rendszer belső ellenzéke

Volt olyan középosztályi kör, különösen a harmincas évek közepétől, amelynek keresztény nemzeti oktatáspolitikai kurzus, Kornis Gyula: *Kultúra és politika* könyvében kifejtett ideológiájának (Jóború, 1972: 22-36) zsidóellenes voltát elfogadta, azonban a három részre osztott társadalom mindegyikének más és más képzési formát adott volna, és az oktatási tartalmat adó rendszert már nem, vagy csak részben támogatta.

A rendszerkritika szerint a kulturálisan szétszakadt társadalom a stabilitást veszélyezteti. A jó társadalomban – felfogásuk szerint – a népi és a magas kultúra egységet kell, hogy alkosson, s ezt a dinamikus és szerves kapcsolatot az iskolának, pontosabban a származástól független tehetségek kiemelkedését támogató iskolarendszernek kell kiépítenie.

Kiss Árpád szerint az az alapvető baj, hogy a magyar társadalom piramisa nem áll „feldönthetetlen biztonsággal népi alapon, hanem középen megszakad, elveszíti lefelé szilárd-ságát... minden terhelésnél meginog, szomorúan jelezve a ... népi tartalék elhanyagoltságát és hozzáférhetetlenségét, egész magasabb kultúránk gyökértelenségét” (Kiss, 1943 25). E körben általánosnak mondható, hogy a figyelem fókuszában a magyar nép, a magyar falu, a magyar paraszt állt, amit a középosztállyal szembeni ellenszenv kísért. Az idea az egységes magyar nemzet megteremtése, amelynek eredményeképpen megszűnik a rétegek közötti szakadék és a lent és a fent között a kapcsolat organikus – ha úgy tetszik funkcionális lesz.

Anélkül, hogy a téma mélyebb kifejtésre vállalkoznék, itt csak utalni tudok a népi írók tevékenységére, a magyar népelettel hivatásszerűen foglalkozókra, többek között Györffy István szorgalmazta Magyarságtudományi Intézet tevékenységére. Csupán példaként hozom fel az Intézet kiadásában az *Úr és paraszt a magyar élet egységében* címet viselő 1941-ben kiadott konferencia-könyvet, amelynek szerzői közül többen az 1945-ös fordulat után a politikai élet aktív szereplői lettek. A könyv előszava szerint „valamennyi előadó megállapítja, hogy a magyar műveltség alsó és felső rétegei állandó körforgásban élnek; majd alulról érkezik a tápláló nedv, majd meg felülről a termékenyítő ösztönzés, sőt a két műveltség egységbe olvad, a magyar nemzeti műveltség nagy egységébe” (Eckhardt, 1941).

Mindebben az a fontos szemléleti elem, hogy egységes és általános a magyar nemzeti műveltség, azaz nem német és nem zsidó. A társadalomnak magyarnak kell lennie. Nos, ebből a nem-pedagógus szerzői körből négyen (Keresztury, Kodály, Mendöl, Ortutay) szerepelnek az 1945-ben az Országos Köznevelési Tanács által kiadott programadó *Demok-*

³⁴ Nem volt, aki cáfolhatott volna: a VKM vezetői és a tovább nem szolgáló tisztviselői, valamint az érintett kis számú gyerekek szülei és a tanítók gyenge szava nem is kapott nyilvánosságot.

rácia és Köznevelés kiadványban (Sík, 1945). Ugyanebben, az újrakezdést szimbolizáló 1945-ös kötetben jelent meg a háború előtti közéletben a magyar nép-paraszti tehetséget – a középosztály rovására – vezetői helyzetben szívesen látó, új műveltségismét ajánló: Kiss Árpád, Kovács Máté, Simon László,³⁵ Szombatfalvy Gyula, Veres Péter. Rajtuk kívül a kötetben olyanok is szerepelnek, akik a végleg elpusztult állam politikai ellenfelei, üldözöttei, mellőzöttei, később a szocialista berendezkedés vezetői voltak, mint a hazai vagy a Szovjetunióból érkezett kommunista Andics Erzsébet és Rudas László, valamint a magyarországi kriptó-kommunista Molnár Erik. Hirtelenjében azonos platformon találjuk az üldözötteket és egykori üldözőiket. Valamennyien az újrakezdés hívei voltak, noha másképp képzeltek el jövőt, aminek csupán az egyik eleme, hogy 1948 után a szerepek felcserélődtek: az üldözőkből üldözöttek lettek. Mindebből itt számunkra az a fontos, hogy láthassuk: a két korszak között a jobb oldalon volt személyi, ideológiai átrendeződés a pedagógia, a közoktatás területén.

A fajszeretet és a szocializmus

Az általános iskola létrejöttében meghatározó politikai és technikai szerepet játszó Kiss Árpád és Kovács Máté már a háború előtt az Országos Közoktatási Tanács tagjai voltak, pedagógiai felfogásuk akkor a magyarságvédelmi, nemzetnevelési alapon állt. Önálló magyar pedagógiát – nevelést szorgalmazott az 1944-45 előtti Kiss Árpád, olyat, amely nem idegen eredetű. Azt írja a *Magyarságtudomány és Nemzetnevelés* című – Kovács Mátéval közösen szerkesztett – kötetben: „Nevelésünk ... a maga egészében szerves folytatása az első világháború előtt kiépült, idegen minták szerint, idegen tanulságok felhasználásával alakított nagyszabású iskolarendszernek, melyben a nevelés intézményeit, a nevelési eljárások formális törvényeit, a tanterv szerkezetét nézve sok sajátosan magyar vagy magyarost nem igen találunk” (S.G. kiemelési) (Kiss, 1944: 49).

Kovács Máté ugyanezt állítja a politikai fordulat után, 1945-ben is. Szerinte a köznevelés „legszembetűnő hiánya és hibája, hogy nem egyetemes (S. G.), nem a magyarság egészét szolgálja, hanem a tanulók kiválasztásában csupán az értelmiségi utánpótlást, azaz a letűnt uralmi rendszer érdekeit³⁶... szolgálja. Ráadásul sok tekintetben idegen mintát követ” (S. G. kiemelés) (Kovács, 1945: 107). Ezt a gondolatot megismétli az Országos Köznevelési Tanács számára 1945-ben készült sokszorosított előterjesztésében is. Úgy látja a demokrácia első esztendejében, hogy meghaladott nevelőképzetből hiányzott a „magyar

³⁵ A szovjet csapatokat követték Budapest végéig felé a debreceni Ideiglenes kormány körül megjelent – máskor nem lévén – a mérsékeltnek tekinthető nemzeti-fajvédő, művelt pedagógusok is, mint például szociáldemokratává vált Simon László, VKM államtitkára 1945-ben, aki a harmincas években még a debreceni zsidóverő Árpád Bajtársi Egyesület alelnöke. Kovács Máté, az Árpád Bajtársi Egyesületben a bölcsészkar Turul szervezet vezére volt az 1928. októberi zsidóellenes atrocitások idején, de az 1930-as évek közepén már francia lektorként és tanársegédként dolgozott a karon, (KEREPESZKI, 2004: 149, 155, 163). Itt jegyzem meg, hogy az 1945 után kiadott Lexikonok életrajzi adatainak szerkesztési elvei közé tartozik az elhallgatás is.

³⁶ Kovács Máté világosan látja, hogy a szelekció alapja tudás és az ismeret. Az idézetben kipontozott részben arról ír, hogy a „tananyag és a módszer tekintetében... az egyoldalú értelemi, majd később a testi nevelést szolgálja” (Kovács, 1945: 107). Megjegyzem, hogy az 'egyoldalú értelemi nevelés' bírálata közös az erős antiintellektuális reformpedagógiai gondolattal. A bírálat politikai éle a gimnázium kultúrája és klientúrája ellen vág.

lelkület³⁷ korszerű színvonalon való tanulmányozása. A magyar lelkület sajátos igényeinek és törvényszerűségeinek nemismerése, népi kultúránk nevelő hatásának elhanyagolása, idegen, főként német minták másolgatása, az idegen, főként német kultúra nevelő hatásának túlzott szerephez juttatása...” (Kovács, 1983: 177-178)

Kiss Árpád és Kovács Máté szerkesztette, a háború vége előtti, *Magyarságtudomány és Nemzetnevelés*³⁸ című könyvben jelent meg a kor egyik számon tartott pszichológusának és neveléstudósának, Boda Istvánnak,³⁹ ekkor a kolozsvári egyetem neveléstanai tanszék-vezetőjének antiszemita cikke, *A magyar lélek alapformái és természetes fejlődéslehetőségei* címmel. (Boda, 1944: 21-45). Megítélése szerint „... hazánk földjén maradvány is könnyen kimutatható pl. a magyar és a zsidó származású földbirtokosok pszichés másfélesége... A magam vizsgálatainak köréből nyilatkozhatom pl. az ügyvédi és bírói beállítódásformák bizonyos különbségeiről a magyar és a zsidó származású ügyvédeknel és bíráknál”⁴⁰ (U.o.: 29).

A magyarságvédelem apostola – Kiss Árpád szavai szerint – Karácsony Sándor, aki a háború után Révai József felkérésére maga is kiterjedt közéleti szerepet vállalt.⁴¹ „Tartozunk is a magyar nevelés példával buzdító apostolának, Karácsony Sándornak azzal, hogy a magyarságra törekvő nevelésnek legalább egy részét hozzá vezessük vissza. Egyik

³⁷ Az eredeti szöveget cenzúrázva jelentették meg 1983-ban „a kevésbé jelentős kérdésre vonatkozó részeket” elhagyták (SZELLE, 1983: 175). A szerkesztők pedig elmaszatolják jelentetükben a 'magyar lélek' eredeti jelentését. Szerintük mindez pusztán pszichikumot jelent (U.o.: 216).

³⁸ Haladó szelleműnek tekintete ezt a kiadvány Horváth Márton 1983-ban, homályba hagyva Kovács Máté hallatlan ideológiai rugalmasságát (HORVÁTH, 1983: 18).

³⁹ Boda István (Máramarosziget, 1894-1979) a budapesti tudományegyetemen magyar-francia szakos középiskolai tanári oklevelet (1917), majd bölcsészdoktori oklevelet szerzett (1929). Egyetemi magántanár a szegedi tudományegyetemen (1932). Középiskolai tanár Fiumében (1917-20), majd Budapesten a Kereskedelmi Akadémián (1920-39) tanított. A kassai Kereskedelmi Főiskola francia-olasz szakos tanár és a lélektani laboratórium vezetője (1939-44), majd a kolozsvári egyetemen a neveléstan tanszékvezetője (1944). Ismét Bp.-en a Kereskedelmi Főisk. tanára (1945-50), 56 évesen nyugdíjaztatták, a közéletből kiszorították.

Jelentősen hozzájárult a Magyar Pedagógia Társaság megalapításához (1928), amelynek ügyvezető titkára (1928-36), alelnöke (1936-38), ügyvezető társelnöke (1938-41), majd ügyvezető elnöke (1942-44) volt. Kutatásokat végzett a személyiség-, valamint a neveléslélektan területén. Pszichológiát oktatott a Műszaki Egyetem Közgazdasági Karán. Tanulmányainak jelentős része az általa is szerk. Magyar Pszichológiai Szemlében jelent meg. – F. m. Lélektan és karakterológia (Bp., 1933); A személyiség szerkezete és kísérleti vizsgálata (Bp., 1939); A Magyar Pszichológiai Társaság Laboratóriuma ... (társszerzővel, Bp., 1932). <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/>

A neve a hetvenes években kiadott Pedagógiai lexikonban nem szerepel.

⁴⁰ Az idézet a következőképpen folytatódik: „Csak egyetlen érdekes ily különbséget említve: a magyar származású ügyvédek elvi és tárgyi alapú, az elv, a törvény érelmétől kiváltott felháborodásával szemben a zsidó származású ügyvédekben szinte kizárólag csak a személyi gyöngeségek, emberi hitványságok miatti morális felháborodásokat találjuk: náluk az elvet magát ért sérelem, a törvény objektív szellemének sérelme szinte soha nem váltja ki a felháborodás kitéréseit” (U.o.: 29).

⁴¹ 1945 áprilisától az Országos Köznevelési Tanács elnökségi tagja, a középiskolai szakosztály elnöke, a Magyar Népművelők Tudományos Társaságában a Pedagógiai Szakosztály elnöke. 1945 júniusában a Magyar Cserkészszövetség tiszteletbeli elnöke lesz, Sik Sándorral együtt. 1945. október 9-én a VKM rendelete alapján megalakul az Országos Szabadművelődési Tanács, melynek első elnöke szintén Karácsony Sándor. 1945. október 21.-én a Magyar Evangéliumi Keresztény Diákszövetség (MEKDSz) újra elnökévé választja.

1946. augusztus 22-én megalakul a Magyar Cserkészfiúk Szövetsége, amelynek elnöke természetesen Karácsony Sándor. 1946 szeptemberétől a debreceni tudományegyetem Tanárképző és Tanárvizsgáló Bizottságának elnöke. 1946. október 12-én a Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetség (MADISZ) elnökévé választják. 1947-től 1948-ig főszerkesztője az Országos Szabadművelődési Tanács kiadásában a paraszti életforma hagyományainak ápolását végző Új Szántás című, havonként megjelenő folyóiratnak.

legutóbbi meghatározása a következő: 'Nevelésünk tartalma annyiban új, amennyiben magyar. Mennél magyarabb, annál újabb — írja. Azt, hogy mi a magyar, szó szerint nem is tudjuk, legfeljebb sejtjük. Ezért nevelésünk tartalma magyarsága egészen újkeletű, modern követelmény'" (Kiss–Kovács, 1944: 52). A nacionalizmusra épülő neveléstudomány, mint a modernség jegye, igencsak hatékony ideológia lehetett.

A nemzetnevelés eleme a parasztok mobilitásának bürokratikus támogatása. A Magyar Néprajzi Társaság Társadalomtudományi Szakosztályának,⁴²Társadalomtudomány nevű folyóiratában Szombatfalvy György, a Társaság ügyvezető elnöke, s e mellett VKM tisztviselője – majd a háború után az általános iskola területén a VKM tanügyi főtanácsosa – kimutatta, hogy a magyar vezetőréteg előképzésében meghatározó szerepet játszó gimnáziumok nem merítenek a paraszti rétegből. Minthogy a gimnáziumok városokban működnek, a távolabb lakók nem érhetik el. Az iskolától messzi helyeken ezer kereső közül átlag csak heten gimnazisták, addig Budapesten és környékén, valamint a városokban általában négyszer, ötször annyian vannak. Mindennek következtében jelentős előnyt élvez a városi hivatalnoki polgári réteg az „östermelő réteggel szemben" (Szombatfalvy, 1941).⁴³

A kormány 1941-ben Állami Tehetségvédelmi Alapot létesített Szombatfalvy György kezdeményezésére (Martinkó 2006). A VKM 57436/1941. sz. rendelete a miniszter irányítása alatt álló gimnáziumi tanulók szüleit különböző, a Horthy Miklós Ösztöndíjalapra befolyó járulékok fizetésére kötelezte „a tehetséges falusi szegény tanulók gimnáziumi tanulásának előmozdítására," és ugyanennek a logikának alapján emelték fel a polgári iskolai tandíjat is (Pornói, 2011:125). A szegény tanulók továbbtanulásának finanszírozását technikailag a középosztály terhére, a tandíjak emelésével tervezték megoldani.⁴⁴ A középosztály ellenesség ugyanaz, mint a nyolc osztályos általános iskola létrehozásánál – de a léptéke távolról sem akkora.

A magyar tehetség kibontakoztatása előtt meredő faji akadályok lebontása is a pedagógiai gondolkodás és politika eleme. Hóman miniszteri hatáskörben rendelte el a hat százalékos zsidó-kvóta alkalmazását a középiskolák első évfolyamára történő felvételeknél 1939-ben. Abban a négy budapesti közösségi középiskolában, ahová zsidók nagyobb arányú felvételét engedélyezte, az iskola épületében egyfajta gettót állítatott fel: előírta a zsidó és nem zsidó tanulók térbeni elkülönítését (Ungváry, 2016), egy osztályba nem járhattak. E politika irányából semmit se vesz el, hogy a jogszabályt „nem hajtották szigorúan végre," (Ujváry, 2016: 57).

Tudjuk, hogy ennek a politikának az egyik nagyhatású ideológusa Németh László volt. A *Társadalomtudomány* című lap Figyelő rovatában 1939-ben Szombatfalvy György

⁴² Imre Sándor 1941-1944 között az elnöke.

⁴³ A munkaszolgálatosként elpusztult baloldali Földes Ferenc voltaképpen ugyanazt a társadalmi ténynt mutatja be, ugyanabban az évben (1941) mint a jobboldali Szombatfalvy, csak hogy ebből nem faji-szociális, hanem osztály alapú következtetéseket von le. Földes kimutatja, hogy a szegényparasztság aránya a népességben 35%, a középiskolai diákság körében 1,3 %. Ugyanezek az arányok a munkásság esetében 21,4 és 3,8. A birtokos osztály aránya a népességben 16,8, a középiskolában 12,2 és a polgárságé: 26,8 és 82,7% (FÖLDES, 1941:38). Tudatos emlékezet-politika, hogy a szocializmus évei alatt csak Földes neve hangzott el.

⁴⁴ A tandíjmelés – szolidaritás ide, vagy oda – népszerűtlen volt a gyermekeiket a polgári iskolába és a gimnáziumba iskoláztató szülők körében. A tandíjak eltörlésének kommunisták (1945 utáni) általi követelését nyilván mindegyik társadalmi réteg örömmel fogadta. Szavazatszerzés szempontjából általában jó taktika a család költségeinek állami átvállalása, illetve ígérete, a hatalommegragadás szempontból közömbös, hogy az országnak a vesztes háborút követően milyen a pénzügyi helyzete.

dicsérő sorokat írt Németh László *Kisebbségben* című művéről. Szerinte Németh ebben a könyvében adja meg a választ a disszimiláció kérdésére. „Nincs még egy foltja Európának – idézi Szombatfalvy – melyen fajszeretet és szocializmus ennyire egy, mint nálunk, ahol a szegénységnek a négyötöde a magyar és az elnyomóknak négyötöde nem az⁴⁵” (S. G. kiemelése) (1939: 105). Az elnyomók és az elnyomottak helyzetét a faj mássága okozza a harmadik utas ideológia és pedagógia magyarázata szerint, s innen nem kell nagy ugrás, hogy a kommunista társadalom-magyarázatban a kizsákmányoló uralkodó osztályban is az idegent találja majd meg a népszerű logika, akinek a pusztulását, kitelepítését, vagyonnának elrablását, vagy államosítását nem is bánja.

A fajszeretet és a szocializmus eszménye Kiss Árpádtól sem idegen, mintája Hitler. Helyeslően idézi a Führert: „az a nép... amelyiknek egyik fele nyomorúságos és gondoktól gyötört, vagy éppen elsatnyult, olyan rossz benyomást kelt, hogy láttára senki se érezhet büszkeséget” (Kiss, 1943: 24). És itt következik a német nemzetiszocialista ideológiával való azonosulás: „... ez az ítélet senkiben sem kelthet mélyebb gondolatokat, mint bennünk, magyarokban” (Uo.). Az elismerés mellett azonban ott van a németektől – a nemzetiszocializmustól – távolságot tartó félelem is. Noha a német nevelés számtalan kezdeményezést sugallt már – mondja – a hatalmas nép szomszédságában a magyarságnak is, éppen ezért „létének magyar vonásait mindig (Tehát 1941-ben is. S. G.) félténie kellett” (Uo.: 59).

Kiss Árpád antiszemitizmusának és a németellenességének oka a magyarság térvészése, a parasztság megromlásának a magyarázatát bennük látja, s erre történeti-szociológiai magyarázatot kínál. A „XIX. század második felében gazdaságilag hirtelen fellendült országunk...jövédelmző foglalkozásait a zsidóság és az élelmesebb elmagyarosodott nemzetiségek [véltetően a németek, S. G.] már régen megszállták, mikor a növekvő létszámú magyarság elhelyezkedést próbált találni.” (Kiss, 1943. 28) „A friss vér, az egészségesen tisztító levegő romlott meg a beszívárgás ideje alatt: az alul oly szépen virágzó erények adtak helyet egy mohó vágynak, hogy a legrövidebb idő alatt bekövetkezzék az uralmon lévőkhöz való teljes hasonlóság...”) (Uo.). A szép metaforák fejezik ki a bevándorlók okozta veszedelmet. Az idegenellenesség a fajvédelem ideológiájának jellegzetes eleme.

Az idegenellenességéből azonban következett a teljes és tökéletes faji tisztaság megteremtésének szándéka, Kiss kételkedik abban, hogy hasznos volna, ha a „vezető fajnak”, a magyarnak előjogai lennének a „közösségi élet minden területén” (Uo.77). Ha jól értem: gazdasági vonzatait nem számítva, nem fenntartás nélküli híve sem a zsidótörvényeknek, sem a németek majdani kitelepítésének.

⁴⁵ Emblematis, hogy a nyolcvanas évek oktatáspolitikai fordulata hozza létre a politikai skála két szélső pontját a Németh Lászlóról elnevezett nyolc osztályos gimnáziumot (Hoffman Rózsa) és az Alternatív Közgazdasági Politechnikumot (Horn György).

A kor totalitárius és autoriter államaiban általános felfogás szerint (többek között Hitler,⁴⁶ Hóman⁴⁷) a jó állam alapja a származástól, a családi körülményektől függetlenül megszerezhető 'megfelelő' tudás és a természet adta 'jó' képesség. A biológiai adottságként felfogott 'megfelelő' tudás és a természet adta 'jó' képesség az alapja és feltétele annak, hogy a legalacsonyabb társadalmi rétegből a legmagasabbra lehessen jutni.

A tehetségkeresés, képzés, elsősorban az elnyomott parasztok számára nyújtja a felemelkedés lehetőségét, azoknak, akik a faj – legyen az német, magyar vagy e nézetrendszer szerint bármelyik államé – ősi tulajdonságait a legtisztábban megőrizték. A tehetségmentő politika megvalósítására lehetőség nyílt a zsidó törvények és az ország határainak átrajzolása után, ahogy olvashatjuk a Protestáns Tanügyi Szemlében, „mert nemcsak jeles közigazgatási emberek képzésére van szükség, hanem a zsidó törvények folytán elhagyott, és még gazdátlanul váló helyek benépesítésére is” (Csanády 1940: 241).

Kiss Árpád nem híve a negyvenes évekbeli oktatási rendszer logikájának, alighanem szakmai-technikai tekintetben közelebb állt a két évvel később bevezetett az általános iskola kínálta megoldáshoz, amelynek létrehozásában neki is, Kovács Máténak is tetemes szerepe volt. Úgy látja, hogy a vezérelvet szolgáló szelekciónak, azaz a kiválasztásnak a „tanuló szempontjából... a végérvényesen elutasító döntésnek a mainál későbbre való halasztása,„ fontos, mert „... a tanuló tizedik évében felnyíló legyező – amely inntől kezdve külön ágakban halad – idő előtt vezetheti a tanulót egyik vagy a másik irányba” (Uo. 33). Ez a bíráló nyilvánvalóan érinti a 8 osztályos népiskola koncepcióját is.

A harmincas évei közepe felé járó szerző az iskolák szervezete és szelleme egységesítésének – azaz tanügyigazgatásnak – az uralmát, fontosságát hangsúlyozza, mindazért, mert ilyen berendezkedés mellett az „az iskolában folyó nevelés biztosíthatja helyes kiválasztás után a felhozott értékek megmaradását” (Uo. 33). A technikai-szakmai tekintetben 1945 után valóra válhattak szavai: a centralizáció, a magasabb életkorra tolódó formális szelekció megvalósult, azonban a „helyes kiválasztás” és a „felhozott értékek” tartamajelentése a felfogásával ellentétes értelmezést kapott az osztályharchoz kötött elitcsere éveiben.

⁴⁶ „A népi állam feladata lesz, hogy a közoktatás útján gondoskodjék a meglévő szellemi vezetőrétegnek az alulról jövő vérfrissítés útján történő állandó megújulásáról. [...] Az államnak kötelessége az, hogy a néptársak körében a legnagyobb gondossággal és pontosággal kiválassza és a köz szolgálatába állítsa a természet által láthatólag a legnagyobb tehetséggel megáldott emberanyagot.” „Mint hogy az ésszerűen berendezett államban arra kell törekedni, hogy minden egyes embert tehetségének megfelelő pozícióba juttassanak, vagyis másként kifejezve, hogy az embereket a tehetségüknek megfelelő munkára képezzék ki, azt kell szem előtt tartanunk, hogy tehetséget nem lehet elsajátítani, hanem azzal születni kell, (S.G. kiemelése) mert az a természet ajándéka, és nem az embernek a megszolgált jutalma.” (Hitler: i.n.).

⁴⁷ Hitler előbbi gondolatait ismétli Hóman Bálint: „Korunk egyik szomorú jelensége az, hogy a nemzet életében a vezetésre hivatott tehetségek gyakorta elvesznek a közösség számára s helyüket erkölcs és tudás tekintetében kisebb értékű elemek foglalják el... A közszolgálatban avagy a magángazdasági életben hasznos munkát végző emberek... oly vezető szerepre vágnak, aminőnek a betöltésére tehetségük iránya, képességük terjedelme és műveltségük minősége miatt teljességgel alkalmatlanok... Másfelől pedig nagyképességű, magasműveltségű, vezetésre hivatott kiváló egyéniségek... fosztják meg a nemzeti közösséget szellemiségük gyümölcseitől (Idézi Kiss ÁRPÁD. Hóman Bálint A Magyar Közigazgatás 1942 májusi számában megjelent cikkéből. (Kiss, 1943 49.o) Ebben az ideológiai térben értelmezte Kiss Árpád 1940-ben a majdani vezetők nevelés és kiválasztásának pedagógiai problematikája (Kiss, 1940).

Fajszeretet és demokrácia

A két háború között időszakban a nemzetnevelés politikai programjával sokan azonosultak a pedagógia vezető képviselői közül. Szemükben a felnövekvő generációk és a később felnőttek hazafias nevelése stratégiai jelentőségű volt, amelyhez képest az oktatást – racionalitáson alapuló ismeretet, azaz önmagában a tudást, amely jellegéből adódóan kozmopolita természetű – másodrendűnek tartották. Voltaképpen Gömbös és Hóman oktatás-politikáját⁴⁸ vitték át pedagógiai területére.⁴⁹ Gömbös és Hóman közös álláspontja szerint a nemzeti egység megteremtéséhez az út a nemzetnevelésen keresztül vezet. Aminek célja a nemzeti öntudat kialakítása, a kötelességteljesítés a társadalommal, a nemzettel, az állammal szemben; engedelmesség az állam vezetői felé, felelősségvállalás a nemzet sorsának jobbra fordításában (*Devényi*, 2012:28-29). A nemzetnevelési koncepció hatására már a háború vége előtt többször is megakarták változtatni az Országos Közoktatási Tanács nevét, amelyet akkor nem, de 1945 után sikerült elérni. Ekkor született az Országos Köznevelési Tanács,⁵⁰ amelyben a nemzetnevelés új tartalmat kapott.

Ahogy Veres Péter kifejtette, a teendő a régi rendszer lebontása mellett „*demokráciára nevelni és magyarságra nevelni*” (Veres: 1945:7). A magyarság jelentése megváltozott. A háború után – amikor Európa szerte etnikai tisztogatás folyt – Magyarországból éppen a németek és szlovákok ki-, Szlovákiából és Romániából a magyarok betelepítése zajlott – a demokratikus magyarság felnevelése lesz az új nevelési eszmény, amely abban különbözik a korábbi időszak felfogásától, hogy a magyarságot nem fajbiológiai, fajpszichológiai tudományos tételekből, hanem a magyar gyerekek – pedológiai indíttatásból –, ösztönös viselkedéséből vezeti le. (Sáska, 2011)

Az Országos Köznevelési Tanács az 1945/46-os tanévre kiadott Kiegészítő utasításában olvasható,⁵¹ „*minthogy magyarságunk törvényei, emberségünk sajátosan magyar jegyei még nem teljességükben ismertek, használják fel a nevelők⁵² a rájuk bízott ifjúság spontán és gátlásnélküli (S. G. kiemelése) megnyilatkozásait,⁵³ azoknak a finom megkülönböztetéseknek a rögzítésére, amelyek a magyar lélekre szabott nevelés lassú megvalósulása érdekében szükségesek*” (OKNT, 1945: 9.1).

⁴⁸ 1928-ban az olasz Gentile szerint a fasiszta nevelés nem egyéb, mint nemzeti nevelés (MESTER, 1936: 186.)

⁴⁹ Nem mindenki. Az idős Imre Sándor 1942-ben mondja, hogy „*»nemzetnevelés»ről tömérdeket beszélnek, de akinek ez igazán benső ügye, az meglehetősen aggodalommal figyeli az e szóval jelölt sokféleséget; az összevissza szóhasználat zavarossá teszi az eredetileg [Széchenyi vagy éppen 1912-ben Nemzetnevelés könyvében kifejtett] egészen világos gondolatot*” (Idézi DEVÉNYI, 2012:33).

⁵⁰ Valószínűleg fogalmuk sem volt azoknak, akik az 1993-ban elfogadott Közoktatási törvényben felállították az Országos Köznevelési Tanácsot, hogy ezzel a névvel a magyar fajvédő, szocialista örökséget is a nyakukba kapták. Az emlékeztörténet szerint az OKNT 1945 és 1948 közötti demokratikus képe maradt fenn, amely nem tartalmazta a politikai-ideológiai átmenet jó néhány szereplőjének háború előtti szerepét, s akiket a Magyar Kommunista Párt útításként kezel.

⁵¹ Vélhetően Kovács Máté szövegezése. Meglehetősen nagy a tartalmi átfedés Kovács kézírata (Kovács 1945) és az OKNT utasítása között.

⁵² A tanárképzés területére most nem léphetek, közelebről lásd (DONÁTH, 2008).

⁵³ Ismereteim szerint a fajvédő nemzetnevelő oldalról ez az első 1945 utáni hivatalos pedológiát támogató dokumentum. Megvizsgálandó, hogy az 1950-ben indított pedológia elleni kampány célpontjai között szerepeltek e jobboldalról érkezett gyermekbarátok.

Az éppen zajló fajtisztságot eredményező etnikai tisztogatás – a németek kitelepítése⁵⁴ – feltehetőleg oszlatta a magyar lélek nevelésének hatékonysága feletti aggodalmak egy részét.

A fajszeretet-demokrácia és a gyermektanulmányozás

A magyar lélekre szabott nevelés gondolta ugyanazon az alapon állt, mint húsz évvel korábban a tanítói képzettségű, volt kormányfő – Huszár Károly. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság és Gyakorlati Lélektani Társaság 1926-ben által szervezett gyermekrajzok kiállításának megnyitó beszédében a gyermekrajzok láttán arról beszélt, hogy a „magyar őserő feltörése és felcsillogása tűnik itt élénk. Ami előttünk áll, bizonyítéka annak, hogy a magyar élet gyökértalajában (S. G. kiemelése) egészséges energiák szunnyadnak, s igyekeznek felkészülni, hogy a múltban megszerzett kulturális erőt a jövőnknek átadhassák” (idézi Ozorai–Bálint, 1927. 17. o.).

Ugyanezen a biológiai eredetű, természet alapú gondolat talaján áll Nagy László is, aki szakmásvá mondja: „Tehetség az összes biológiai és pszichológiai erők (S. G. kiemelése) magasabb fejlettségi foka és alkotásokra törekvő iránya.” (Nagy, 1930. 81. o.). Huszár nemzeti, faji mozzanatot lát a gyermeki rajzokban, Nagy a természeti adottságok kibontakoztatását. A két álláspont eszmei alapja ugyanaz.

A magyar gyermek egyediségének empirikus bizonyítékait többek között Ballai Károly, a Gyermektanulmányi Múzeum igazgatója is feltárta. 1929-ben kiadott könyvében a magyar faj gyermekeinek koponya méretei alapján vont le következtetéseket (Ballai, 1929). Pozitívista munkájában az ötödik fejezetben például a magyar és az idegen gyermek megkülönböztető jegyeiről értekezett.

A gyermektanulmányozásnak azonban van a faji szempontokat mellőző ága is, amelynek képviselői a gyermekben a jövő, az osztály nélküli társadalom fiatal tagját látják. Noha mindkét irányzat képviselői a társadalom megjavítása érdekében tanulmányozná a gyermekeket, azonban a felnőttek világára vonatkozó céljaik, a 'jó' társadalomról alkotott ideológiájuk gyökeresen eltérnek egymástól. Közös bennük az alakítható 'gyermek', pontosabban a gyermekben rejlő politikai potenciál felismerése.⁵⁵

Az oktatáspolitikai közbeszédben 1945-ben találkozott a Mérei Ferenc képviselte gyermektanulmányi szemlélet és a fajvédelemi alapú alkalmazott pszichológia.

Visszatekintve úgy tűnik, hogy a Horthy rendszer autoriter rendjét elfogadó és a totalitárius rend felé igyekvő pedagógusok és pszichológusok együttműködésének közös vonása a polgári liberális demokrácia iránti mérsékelt vonzódás.

Hogyan? Miért?

Randolph L. Braham szerint tudatos kommunista politika hozta létre ezt a különös frygyet. „Kommunistákat és szövetségeseiket...az államhatalom megszerzését célzó politikai küzdelem foglalta el. Hogy az antiszemitizmus által változatlanul áthatott keresztény emberek ...támogatását megszerezzék (S. G. kiemelése), a baloldali vezetők az elsők között

⁵⁴ Ld. a 3820/1945. ME. r. a német lakosság kategorizálásáról és e csoportok elleni intézkedésekről (júl. 1.), valamint 12.330/1945. ME. r. a németek kitelepítéséről (dec. 29.).

⁵⁵ A világnézeti értékhattér ki nem fejtése, a politikai célok eltitkolása adja meg a szakmai alap kereteit.

alkalmazták az 'általánosítás' módszerét, és intéztek támadást a holokauszt ténye és egyedisége ellen" (Braham, 2015: 229).

Ez a magyarországi politika sem helyi innováció, Sztálin irányította taktikát valamennyi kommunista párt követte (Applebaum, 2014).

Rákosi Máttyás 1945-ben és 1946-ban éppen ezért aggasztotta, hogy az antifasiszta perek „túlságosan is (S.G. kiemelése) azokra összpontosulnak, akik valamit műveltek a zsidókkal” (Applebaum, 2014:174-175). Rákosi nem véletlenül fűszerezte parlamenti beszédét antiszemita megjegyzésekkel (Uo.), nyilván azon okból, amire Braham rámutatott.

A kommunisták szövetsége e tekintetben a nemzeti-faji, népi talajon álló írókat és értelmiségieket összefogó Nemzeti Parasztpárt volt. Pontosabban Darvas József, a későbbi miniszter, nevével jellemezhető vonal volt együttműködésre hajlamos (Standeisky, 2007, Papp, 2012). Szabó Miklós szerint tőlük ered a nemzeti színű szocializmus gyakorlata (Szabó, 2014).

1958-ból visszatekintve, az MSZMP Kulturális munkaközössége helyeselte, hogy 1945 őszén az MKP „nem élezte ki az ideológiai ellentéteket, sőt megvédte a „népi” írókat a szociáldemokrata jobboldal és a polgári demokraták oldaláról jövő támadásokkal szemben (Zsolt, Faragó László⁵⁶ stb.) vonalával, általában a „Haladás”⁵⁷ vonalával szemben” (Vass-Ságvári, 1973a: 224). Ez a taktika vélhetően érvényesült a nemzetnevelők esetében is.

Azt már tudjuk, hogy a magyarországi jobb és a baloldal szövetsége az 1948-as kommunista hatalomátvételig tartott, amikor a baloldal felszámolt minden korábbi szövetséget és valamennyi kooperáción alapuló intézményt.⁵⁸ Az is ismert, hogy 1950-ig kizárták a közéletből, a tanügyigazgatásból – néhány kivétellel – mindazokat, akik az 1945 előtti években a fajvédő politika népbárát hívei és pedagógiai képviselői voltak, s akarva-akaratlanul hozzájárultak a kommunista oktatáspolitikai sikeréhez, benne az egységes nyolcosztályos általános iskola bevezetésével, a szabadoktatás kiépítésével. Ugyanerre a sorsa jutottak a nyugat-orientált kommunisták is. (Az ismertebbek Kiss Árpád, Karácsony Sándor, Mérei Ferenc.)

Történetük a későbbi években előbb tabusodott, talán éppen ez is kellett néhányuk későbbi rehabilitációjához, amely a rendszerváltás után glorifikációba torkollott.⁵⁹ Ehhez az is kellett, hogy a 1945 után a fajvédő pedagógusok a nacionalizmusukból teljesen kihagyták a fajvédő szót, így nem volt nehéz a Moszkva felé forduló kommunista pedagógia politikai alternatívájaként megjelenni és ebben a formában továbbélni az emlékezetben. Már az Országos Neveléstudományi Intézetben dolgozó Faragó László és Kiss Árpád *Az új nevelés kérdései* közös könyvének címében (Faragó–Kiss, 1949) az 'új' jelentése eltér az oktatáspolitikai kommunista irányvonalától, kettőjük, valamint Mérei pedagógiai elhajlása nem is maradt büntetlenül. Az MDP KV 1950-es párthatározat kijelentette, hogy „burzsoá pedagógia melegágya” és az ellenséges tevékenység egyik góca éppen az Országos Neveléstudományi Intézet (Knausz, 1986, 1994: 46).

⁵⁶ Az idézetben szereplő szociáldemokrata Faragó László, nem azonos a hasonló nevű pedagógus és szakpolitikussal, aki a Magyar Kommunista párt tagja volt.

⁵⁷ A Magyar Radikális Párt (Csécsy Imre, Zsolt Béla) hetilapja 1945 és 1949 között.

⁵⁸ A politikai jellegű Országos Köznevelési Tanács helyébe a szakmai Országos Neveléstudományi Intézet lépett, amelynek vezetője Mérei Ferenc, a Didaktikai osztály élére Kiss Árpád került.

⁵⁹ Többek között: Báthory Zoltán szerint Kiss Árpád (1907-1979) a hazai progresszív pedagógia egyik jeles képviselője (BÁTHORY, 2007).

Velük együtt mindenkit eltávolították – többek között korai nyugdíjaztatással⁶⁰ – a felsőoktatásból, a Magyar Tudományos Akadémiából. Azokat is, akik bár távol tartották magukat a szakma-politikai közélettől, azonban nézeteiket a marxizmussal ellenségesnek és ezért károsnak tekintették. Prohászka Lajos nevével jellemezhető ez a csoport. Helyüket az új rendszer feltétlen és – fiatal – hívei⁶¹ foglalták el, akik tudatosán, vagy helyzetükből fakadóan automatikusan a feledésbe küldték elődeiket (*Németh–Biró–Garai*, 2016, *Sáska*, 2015).

Még két dolog miatt felejtették el a paraszt-gyerek párti, nemzeti fajvédő pedagógusok tetteit. Az egyik, a jól ismert 'összemosás' politikájának következménye. Valamennyi 1945 utáni nem-kommunista irányzatot és tagjait összességében – korábbi nézeteiktől és tetteiktől függetlenül – 'polgári humanistának', azaz nem-kommunistaként, marxistaként kezelték. Hozzájuk csapták még a kiátkozott meggyőződéses baloldali gondolkodásúakat is. Így többek között egy kalap alá került Szentgyörgyi Albert, Szombatfalvy György, Várkonyi Hildebrand, Prohászka Lajos, Mérei Ferenc, a reformpedagógus-protestáns lelkész Nánay Béla, a katolikus pap Árpás Ferenc, és a pécsi Barankay Lajos, az 1944-ben kiadott *A népi gondolat művelődésünkben a nemzet ébredéséig* című könyv szerzője is, ahogyan a kor vezető pedagógiai ideológusa, Szarka József az erkölcsi nevelés elméletének⁶² fejlődése kapcsán írt tanulmányából kiderül. (*Szarka*, 1962: 8-30).⁶³

A másik ok az, hogy az ötvenes évektől nyilvánossághoz sohasem jutottak a Magyarországon maradtak. Innentől számolva csak a baloldal megosztottsága, Kádár 1957-ben meghirdetett 'dogmatikus' (rákosista) és 'revizionista' (Nagy Imre-i) (*Vass–Ságvári*, 1973b:33) politika együttes elutasítása volt a politika fő témája.⁶⁴

Végezetül

Az ötvenes évek közepére-végére végképp megsemmisült az a háború előtti faji szempontok szerint érvelő, szociálisan érzékeny jobboldali (oktatáspolitikát, pedagógiát) képviselő csoport, amelyik az autoriter Horthy-rendszer keretei között népbarátként, akár a középosztály ellenére, a parasztság iskoláztatásának ügyét képviselte. Szerepüket majd a hatvanas években az anti-sztálinista, mélyen egyenlőségelvű urbánus baloldal veszi át, számon kérve a szocialista államon a munkások és a parasztlétszámokban mutatkozó hátrányát, a növekvő társadalmi különbségeket.

Kádár János lassú megbékélési politikát folytatott a kommunista rendszer első évtizedében az osztályharcban megsértett-megkínzott középosztály kiengesztelésére a származás nyilvántartásának eltörlésével, a tagozatok, (szakszerűen: a speciális tantervű osztályok) megnyitásával, a fakultáció bevezetésével, a tanulmányi teljesítményre épülő

⁶⁰ Karácsony nyugdíját később meg is vonták, vélhetően másokét is az osztályharc fokozódásának éveiben.

⁶¹ Többek között Ágoston György, Nagy Sándor, Szarka József.

⁶² Az erkölcsi nevelés Szarka értelmezésében azonos a kommunista világnézet kialakításával.

⁶³ A jobboldali nacionalista, nemzeti fajvédők, valamint a 'hazai' és Nyugat orientált kommunisták diszkreditálása után a „nemzeti” szó használatát felváltotta a 'bazafias' kifejezés, amelyből ki lehetett zárni, mint ellenséget, az előbbi két csoportba soroltakat.

⁶⁴ Az 1950. március 29-től a Központi Vezetőség határozata nem szerepelt Ágoston György és tanítványa, Gácsér József lektorálta 1980-ban kiadott közoktatás és művelődéspolitikai dokumentumgyűjteményében (KONCZ–SZABÓ : 1980.) Tehát sztálinista-szocialista oktatáspolitikai már nem érvényes 1980-ban, erről nem is kell tudniuk a tanárképzésben részt vevő egyetemi és főiskolai hallgatónak.

közép-, és felsőfokú felvételi rendszer reneszánszával. Addig-addig, míg a korszak legvégén már mindent odaadtak, amit korábban, az egyenlőség érdekében elvettek, a hat-, és a nyolc osztályos gimnáziumoktól az alternatív pedagógiáig. Minden hatalomgyakorlási eszközt eldobtak, a tanfelügyelettől, az igazgatók kinevezési jogáig.

Mindegyik döntést a szocialista demokrácia térnyeréseként tállalták, amelyek valójában a szovjet típusú szocializmus elhúzódnó és elmélyülő agóniájának a jelei voltak: az egyenlőség növekedett, azonban a polgári demokratikus szabadságjogok gyakorlását a Szovjetunió összeomlásáig továbbra is az állami, a párt igazgatás és a belügyi ellenőrzés tette lehetővé.

Mindez azonban már egy másik, a rendszerváltás utáni, a polgári demokrácia éveire is kiható történet, amelyben eljött a szabadság, és vele nőtt az egyenlőség is. A régi fajta nemzeti faji alapra építkező antiszemita politikusok noha megjelentek (Szabó, 1995), azonban hozzájuk kötődő nemzetnevelő pedagógus-politikusok talán nem is voltak.

Új korszakot nyitott az 1993-as, a Közoktatásról szóló LXXIX. törvényt 2011-ben felváltó Nemzeti Köznevelési Törvény, amely már a nevében is legitimálta a háború előtti, valamint a közvetlenül a háború utáni évek nemzetnevelés pedagógiáját és vele együtt a kudarcos oktatáspolitikát.

* * *

Itt köszönöm meg, Baska Gabriella, Donáth Péter, Csákó Mihály, Kovács András, Laki Mihály, Lukács Péter, Nagy Péter Tibor, Polónyi István, Setényi János, valamint Szabó Zoltán András észrevételeit és javaslatait, nélkülük az olvasó sokkal nehezebben boldogult volna e szöveggel.

IRODALOM

ÁBENT F. és a Pedagógiai Tudományos Intézet munkaközössége (1965) *A Magyar Népköztársaság közoktatásügye*: In: Ábent Ferenc (szerk.) *Országos Pedagógiai Intézet: A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. A magyar nyelvű kiadás szerkesztője: Ábent Ferenc. Az eredeti kiadás: *Das Schulwesen in der sozialistischen Lander In Europa*. Volk and Wissen Volkseigener Verlag, Berlin. 1962.

APPLEBAUM, A. (2014) *Vasfüggöny Kelet-Európa megtörése 1944-1956* Európa, Budapest.

ARSZENYEV, A. M. (1965) *A szocialista és kommunista nevelés alapvonásai*. In: Ábent Ferenc (szerk.) *Országos Pedagógiai*

Intézet: A közoktatásügy Európa szocialista országaiban. Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 11-46.

BALLAI K. (1929) *A magyar gyermek. Eredeti mérések és lélektani adatok alapján*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.

BALOGH S. (vál. és szerk.) (1980) *Földet, köztársaságot, állami iskolát! Viták a Magyar parlamentben 1944-1948*. Gondolat, Budapest.

BASSOLA Z. (1998) *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomása*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

BÁTHORY Z. (2007) *Kiss Árpád társadalompedagógiája. Neveléstörténet No. 1-2*.

- BODA I. (1944) A magyar lélek alapformái és természetes fejlődéslehetőségei. In: Kiss Árpád és Kovács Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni könyvek kiadása, 1944. Nyomatott Nagy Károly grafikai műintézetében, Debrecenben pp. 21-45. http://mtdaportal.extra.hu/books/magyarsagtudomany_es_nemzetnevelés.pdf
- BRAHAM, R. L. (2015) Magyarország: hadjárat a holokauszt történelmi emlékezete ellen, In: Braham, Randolph L-Kovács András szerk. (2015) *A holokauszt Magyarországon hetven év múltán*. Múlt és Jövő Alapítvány, Budapest. pp. 229-278.
- CSAKAROV, N., VASZILJEV, H., HRUSZSZANOV, G., JANEV, SZ. & PAVLOV, I. (1965) A Bolgár Népköztársaság közoktatásügye, In: Ábent Ferenc (szerk.) *Országos Pedagógiai Intézet: A közoktatásügy Európa szocialista országában*. Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 47-110.
- CSANÁDY S. (1940) A Kirtűnök Iskolája. *Protestáns Tanügyi Szemle* vol. 14. No. 9. pp. 237-241.
- DANCS I. (összeáll.) (1979) *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról / 1945-1948*. Kossuth, Budapest.
- DÉVÉNYI A. (2012) A nemzetnevelés szerepe Gömbös Gyula és Hóman Bálint politikájában. *Képzés és Gyakorlat* vol. 10. No.3-4. pp. 22-35.
- DONÁTH P. (2008) *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945-1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- DONÁTH P. (2015) Tanítói, tanári viták, A magyarországi tanítók társadalmi küldetéséről, helyzetük javításáról, a tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről 1890–1905 In: *Filozófia – művelődés – történet 2015*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei című kiadványsorozat folytatása, pp. 256-259.
- DYMA, M. & KOZJAR, J. (1965) A Csehszlovák Szocialista Köztársaság közoktatásügye. In: Ábent Ferenc (szerk.) *Országos Pedagógiai Intézet: A közoktatásügy Európa szocialista országában*. Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 111- 182.
- ECKHARDT S. (szerk.) (1941) *Úr és paraszt a magyar élet egységében*. Budapesti Kir. Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karának Magyarságtudományi Intézete, Budapest ld. http://mtdaportal.extra.hu/books/eckhardt_sandor_ur_es_paraszt.pdf
- ERDÉSZ T.-né (1957) A közoktatás helyzete. *Statistikai szemle* vol. XXXV. No. 8-9. pp. 689-704.
- FARAGÓ L. & KISS Á. (1949) *Az új nevelés kérdései* Egyetemi Nyomda, Budapest.
- FARAGÓ L. szerk. (1959 a) *Az iskolareform és a nevelés problémái a kapitalista országokban*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.
- FARAGÓ L. szerk. (1959b) *A nevelés és iskolarendszer problémái néhány szocialista országban*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.
- FORRAY R. K. (1976) *Az iskolakörzetezés társadalmi hatásai*. Egyetemi doktori értekezés. Szeged, <http://mek.oszk.hu/11200/11223/11223.pdf>
- FÖLDES F. (1941) *Munkásság és paraszt-ság helyzete Magyarországon*. Cserépfalvi, Budapest.
- GEORGE OFF, P. J. (1977) *The Educational System of Bulgaria Education around the World Office of Education (TEEN)*, Washington, -D.C. <http://eric.ed.gov/?id=ED156600>
- Golnhofer E. (2004) Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949. *Iskolakultúra*, Pécs.
- HITLER, A. (i.n.) Harcom. <https://elysium666.files.wordpress.com/2014/06/adolf-hitler-mein-kampf.pdf>
- ILLÉS L.-NÉ (szerk.) (1967) *Nyolc tökéscél a közoktatási rendszerében*. Tankönyvkiadó, Budapest. A pedagógiai időszerű kérdései külföldön sorozat.
- HORVÁTH M. (1978) . Akadémiai, Budapest.
- HORVÁTH M. (1983) Kovács Máté művelődéspolitikai tevékenysége a koalíciós időszakban In: Szelle B. szerk. *Kovács Máté emlékkönyv*. Magyar Könyvtárosok Egyesülete, Budapest pp. 17-26.

- IMRE S. (1912) Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához. Kolozsvár pp.234.
- JÓBORÚ M. (1962) Élet és iskola (A modern köznevelés történelmi és társadalmi háttere) Stúdium Könyve, 24. sz. Gondolat, Budapest.
- JÓBORÚ M. (1972) *A köznevelés a Horthy-korszakban*. Kossuth, Budapest.
- KALMÁR M. (2014) *Történelmi galaxisok vonzásában Magyarország és a Szovjetrendszert 1945-1990*. Osiris, Budapest.
- KARDOS J. (2007) *Iskola a politika sodrásában 1945-1993*. Gondolat-Infonia, Budapest.
- KELEMEN E. (1993) A magyar pedagógusmozgalmak és -szakszervezetek vázlatos története. In: „Lázad hát már az élet alágyúrtje, a tanító...?” 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete. PSZ, h.n., é. n. pp. 7–48.
- KEREPESZKI R. (2004) A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története, 1912–1949. In: Papp Klára (szerk.) *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története*. Debreceni Egyetem BZK kiadása.
- KISS Á (1940) A „vezetők” nevelése és kiválasztása. *Protestáns Tanügyi Szemle* vol.14. No. 7. pp. 165-173.
- KISS Á. (1943) *Mai magyar nevelés*. Debreceni könyvek kiadása. Nyomtatott Nagy Károly grafikai műintézetében, Debrecenben.
- KISS Á. (1944) Nevelés magyarul Európában In: Kiss Árpád és Kovács Máté (szerk.) *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni könyvek kiadása, 1944. Nyomtatott Nagy Károly grafikai műintézetében, Debrecenben pp. 45-63. http://mtdportal.extra.hu/books/magyarsagtudomany_es_nemzetnevelés.pdf
- KISS Á. (1946) A tankönyv. *Köznevelés*, No.22. pp. 1-3.
- KISS Á. (1947) Az általános iskola és középiskola. *Köznevelés*, No. 6. pp. 102-106.
- KNAUSZ I.(1986) A magyar „pedológia” pere 1948-1950. *Pedagógiai Szemle* vol. 36 No. 11. pp. 1087–1102.
- KNAUSZ I. (1994) *A közoktatás Magyarországon 1945–1956*. Kandidátusi disszertáció <http://mek.oszk.hu/10000/10080/10080.pdf>
- KONCZ J.& SZABÓ G. M. (1980) *Közoktatás- és művelődéspolitikai*. (Dokumentumgyűjtemény) Egyetemek és tanárképző főiskolák egységes jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOVÁCS M. (1945) A magyar irodalom szerepe korszerű köznevelésünkben. In: Sík Sándor (bev.) (1945) *Demokrácia és Köznevelés*., Országos Köznevelési Tanács, Budapest. *Nevelők Könyvtára*, No. 1. pp. 107-114.
- KOVÁCS M. (1983) A magyar köznevelés korszerű kifejllesztése In: Szelle B. szerk. *Kovács Máté emlékkönyv*. Magyar Könyvtárosok Egyesülete, Budapest. pp. 175-216.
- Központi Statisztikai Hivatal (1938) *Magyar Statisztikai Évkönyv 1938.*, Budapest. pp. 265.
- LADÁNYI A. (1989) *Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után*. Tankönyvkiadó- Oktatáskutató Intézet, Budapest. Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége általi határozata a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. (1951) In: Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének, Politikai Bizottságának és Szervező Bizottságának fontosabb határozatai. Szikra, Budapest.pp. 175-181.
- MARTINKÓ J. (2006) Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből. *Neveléstörténet*. No. 3-4.
- MESTER J. (1936) *Az olasz nevelés a XIX. és a XX. században*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- MÉSZÁROS I. (1989) *Mindszenty és Ortutay Iskolatörténeti vázlat 1945-1948*. Pro Domo, Budapest.
- NAGY L (1930) A tehetség kifejlődésének fő tényezői. In: *Tehetség problémák*. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság Pszichológiai Szemináriumában előadták: Balassa László, Hermann Imre stb. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság, Budapest. pp. 81–82.

- NAGY S. (főszerk.) (1976) *Pedagógiai lexikon*. Első kötet A-F Akadémiai, Budapest.
- NÉMETH A., BIRÓ ZS. H. & GARAI I. (2015) *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat, Budapest.
- NÉMETH L. (1945) *A tanügy rendezése*. Sarló, Budapest.
- NEMES D. (1960) *Magyarország felszabadulása*. Kossuth, Budapest.
- OZORAI F. & BÁLINT A. (szerk. 1927) *Tehetségvédelem és pályaválasztás. Az 1926. évi február hó 2-án és 3-án tartott országos kongresszus naplója, a tehetséges ifjak második kiállításának leírása és kapcsolatos mozgalmak ismertetése*. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- PAPP I. (2012) *A magyar népi mozgalom története - 1920-1990*. Jaffa, Budapest.
- PECHERSKI, M. (1965) A Lengyel Népköztársaság közoktatásügye In: Ábent Ferenc (szerk.) *Országos Pedagógiai Intézet: A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 183-256.
- PORNÓI I. (1995) Az 1920-as évek népoktatása és a nyolcosztályos népiskola Magyarországon. *Magyar Pedagógia* vol. 95. No. 3–4. pp. 315–331.
- PORNÓI R. (2011) A tehetségmentés szerepe a Horthy-rendszer kultúrpolitikájában. *Iskolakultúra* No. 6-7. pp. 123-133.
- PUKÁNSZKY B. & NÉMETH A. (1996) *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- SÁSKA G. (1981) Egy döntéssorozat kényszerpályája. *Mozgó Világ* No. 12. pp. 116-124.
- SÁSKA G. (1988) Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlatja. *Magyar Pedagógia* 88:(1) pp. 373-391.
- SÁSKA G. (2001) „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el.” *Iskolakultúra* 11:(2) pp. 45-62.
- SÁSKA G. (2002-3) The Age of Autonomy, *European Education*, vol. 34. No. 4. pp. 34-56.
- SÁSKA G. (2004) A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban 1. rész. *Magyar Pedagógia* No. 4. pp. 471-499.
- SÁSKA G. (2005) A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban 2.rész. *Magyar Pedagógia* 105:(1) pp. 83-99.
- SÁSKA G. (2006) A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio* 15:(3) pp. 593-608.
- SÁSKA G. (2011) Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! a XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról. Gondolat, Budapest.
- SÁSKA G. (2009) The Emergence of „real” Socialist Pedagogy. In: Johanna Hopfner-András Németh- Éva Szabolcs (Hrsg.Ö: Kindheit – Schule - Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008. Peter Lang Frankfurt am Main-Berlin-Bern-Bruxelles-New York-Oxford. Wien.pp. 201-209.
- SÁSKA G. (2015) A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években In: Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna, Garai Imre (szerk.) *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat, Budapest. pp. 177-212.
- SÍK S. (bev.) (1945) *Demokrácia és Köznevelés*, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. Nevelők Könyvtára. 1. sz.
- SIMON GY. (1970) Felszabadult nevelésügyünk huszonöt évről. *Pedagógiai Szemle* No. 4. Újraközli Horváth Márton – Zibolen Endre szerk. (1975): 30 év neveléstudomány és művelődéspolitikája. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- SZABÓ M. (1995) *Múmiák öröksége - Politikai és történeti esszék*. Új Mandátum, Budapest.
- SZABÓ M. (2014) *A jó kommunista együtt ingadozik a párttal 1983-2003*. Előadások a kommunista pártok történetéről és a fekete-piros-fehér-zöld színre festett sztálinizmusról Szerk. Jankó Attila JATEPRESS, Szeged.

- SZABOLCS É. (szerk.) (2006) *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József, Budapest.
- STANDEISKY É. (2007) *Antiszemitizmusok*. Argumentum, Budapest.
- STOIAN, S. & GABREA, I. (1965) A Román Népköztársaság közoktatásügye. In: Ábent Ferenc (szerk.) *Országos Pedagógiai Intézet: A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 399-460.
- SZARKA J. (1961) *Az erkölcsi nevelés elméletének fejlődése*. In: Dancs I. és Simon Gy. Szerk. *Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből I. kötet*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest pp. 7-67.
- SZOMBATFALVY GY. (1939) A mélymagyarság problémája. *Társadalomtudomány*, vol. 19. No. 1-3, pp. 104–108.
- SZOMBATFALVY GY. (1940) A zsidótörvény társadalmi mérlege. *Társadalomtudomány* 20.vol 1. No. 20. pp. 75-82.
- SZOMBATFALVY GY. (1941) Tehetségmentés a falusi népiskolában. *Néptanítók Lapja*, No. 1.
- SZOMBATFALVY GY. (1941) A társadalmi vezetők és a gimnázium. *Társadalomtudomány*, vol. 21.No. 3. pp. 321.
- SZOMBATFALVY GY. (1941) A társadalmi vezetők és a gimnázium. *Társadalomtudomány* No. 3. pp. 321.
- Törvény az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdításáról és a Szovjetunió közoktatási rendszerének továbbfejlesztéséről. Pravda. 1958. december 25. In: Faragó László (szerk.) (1959b): *A nevelés és iskolarendszer problémái néhány szocialista országban*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.
- UJVÁRY G. (2016) Történettudomány vagy törvényszék? Még egyszer a Hóman perről. *Rubikon* No. 2. pp. 52-65.
- UNGVÁRY K. (2016) Hóman Bálint Népbíróági pere. *BBC History* vol. VI. No. 1.
- VASS H. & SÁGVÁRI Á. (sajtó alá rendezte)(1973b) *Az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottságának 1957. februári határozata az időszerű kérdésekről és feladatokról, 1957. február 26.* In: *A magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1956-1962. második kiadás*, Kossuth, Budapest.
- VASS H. & SÁGVÁRI Á. (sajtó alá rendezte)(1973a) *Az MSZMP Központi Bizottsága Elméleti Munkaközösségének állásfoglalása a „népi” írókról.* In: *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1956-1962. második kiadás*, Kossuth, Budapest. pp. 210-235.
- VERES P. (1945) *Demokrácia és nevelés* In: Sík Sándor (bev.) (1945): *Demokrácia és Köznevelés: Országos Köznevelési Tanács*, Budapest. Nevelők Könyvtára 1. sz. pp. 7-21.

Fordulópont a magyar oktatás történetében

70 éves az általános iskola

„...a jó sajátja, míg büne
a koré, mely szülte őt.”¹
(Madách)

A modern magyarországi oktatási rendszer alapvetését jelentő 1868-as népoktatási törvény – a 19. század nemzetközi oktatásfejlődési irányaihoz igazodóan – kor-szakos lépés volt a 6–12 éves korosztálynak a tankötelezettség bevezetésén alapuló tömeges iskoláztatása terén, elősegítette az oktatás nagyarányú hazai expanzióját.^{2,3} Már a század végén felmerült azonban a továbbfejlesztés igénye, a 10–14 éves korosztály rendszeres iskoláztatásának társadalmi és gazdasági szempontokból egyaránt indokolható kiterjesztése. Így került napirendre a századfordulón – mind társadalompolitikai, mind pedagógiai-szakmai programként – a kötelező és ingyenes, nyolcosztályos általános népiskola követelése, amelynek „forradalmi” megvalósítására 1918–1919-ben meg-
alapozatlanul, voluntarista módon történt sikertelen kísérlet.⁴

A két világháború közötti korszak oktatáspolitikája – radikális változtatás helyett – az adott rendszer óvatos továbbfejlesztésével, konzervatív reformjával kísérletezett: az elemi népiskola nyolcosztályossá fejlesztésével, a polgári iskola középfokú oktatási intézménnyé nyilvánításával (1927) és – saját 1924-es reformját felülírva – az egységes középiskola („gimnázium”, 1934), majd a középfokú szakképzés (1938) megteremtésével. Ez a „reform” azonban a 10–14 éves korosztály iskoláztatásának gazdasági-társadalmi helyzetükhöz igazodó, lényegében osztályszempontok szerinti elkülönítését, a tanulási és társadalmi-mobilizációs esélykülönbségek, a „zárt társadalom” szentesítését jelentette.⁵

¹ Madách Imre: Az ember tragédiája. Madách Imre összes drámái. I-II. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994. II. 7-148. – Idézet: 78-79. (Nyolcadik – prágai – szín)

² Ez a tanulmány egy közel tíz éve készült dolgozatom újabb információk és tapasztalatok alapján történt újragondolása és átdolgozása. – Lásd: KELEMEN (2007/a)

³ KELEMEN (2002/a), 26-29., 36-41.; (2002/b)

⁴ KELEMEN (2002/b), 133-134.

⁵ KELEMEN (2002/a), 41-50.

Ez az iskolarendszer és –szerkezet – társadalompolitikai és pedagógiai szempontokból egyaránt – joggal képezhetette kritika tárgyát. Bírálata és meghaladásának szándéka közös platformot jelentett az 1944–45-ös változást követően hatalomra került politikai erők, a baloldali pártkoalíció számára. Oktatáspolitikai programjuk lényegi eleme az eltorzult magyar oktatási rendszer elmaradottságának felszámolása, demokratikus szellemű átalakítása volt.⁶

A helyzet megoldásában, az évtizedek óta követelt és sürgetett iskolareform alapkérdésében, azaz a nyolcosztályos, egységes általános iskola megteremtésében a demokratikus szakmai közvélemény, a hangadó értelmiség és a tanítótársadalom széles körű egyetértésével, támogatásával is számolni lehetett. Jóval megosztottabb volt azonban – még a baloldalnak mondható közfelfogás is – a problémák gyökerét jelentő alapkérdésben: az állam és az egyházak oktatáshoz való viszonyának, illetve az óhatatlanul felmerülő szekularizációnak a kérdésében.⁷ Súlyos politikai konfliktusok forrását képezte az a tény, hogy az oktatásügy elodázhatatlan reformja összefonódott a magyar társadalmi és politikai viszonyok polgári demokratikus átalakításának, megkésett modernizációjának olyan elemi követelményeivel – és szükségszerű lépéseivel –, mint a tulajdonviszonyok átrendezése (államosítás, földosztás), a származási előjogok felszámolása, a politikai berendezkedés és az intézményrendszer átalakítása, az állam és az egyház szétválasztása, a kényszer nélküli, szabad vallásgyakorlás, a lelkiismereti szabadság biztosítása stb.⁸

A közoktatás állapota 1945-ben

Milyen volt a magyar közoktatás állapota 1945-ben, néhány héttel, hónappal a második világháború befejezése után? Az iskolaépületek, tantermek csaknem fele romokban hevert, szinte teljesen megsemmisült; elpusztultak az iskolai berendezések, felszerelések is. Nyomasztó volt a pedagógushíány. Az 1944/45-ös csonka tanév zűrzavarát fokozta a fejekben és a lelkekben okozott felmérhetetlen kár, amelynek bűnjeljei, a rendies szemlélet, a háborús propaganda, az antiszemitizmus, az irredentizmus tovább éltek a tankönyvekben, az iskolai nevelőmunka, a tanítás szellemiségében. Az első tanügyi rendelkezések okkal sürgették a tankönyvek revízióját, a demokratikus, humanista nevelési elvek érvényre juttatását. Az iskoláért aggódó közvélemény, szülő és pedagógus egyaránt kétségek és remények között tekintett a következő, immár békésnek ígérkező 1945/46-os tanév elé.⁹

Ebben a feszült, várakozással teli légkörben szinte bombaként robbant a várt, ám mégis váratlan esemény: 1945. augusztus 16-án napvilágot látott az *ideiglenes kormány 6650/1945. M.E. számú rendelete*, amely kimondta, hogy „a népiskola I–VIII. és a gimnázium, illetőleg a polgári iskola I–IV. osztálya helyett »általános iskola« elnevezéssel új iskolát kell szervezni.¹⁰ Az ezt követő, *37000/1945. számú vallás- és közoktatásügyi mi-*

⁶ DANC SNÉ (1969), 12-18.; KNAUSZ (1990); KARDOS (2007), 27-31.; KELEMEN (2007/a)

⁷ Uo., - lásd még: NÉMETH (1986)

⁸ ROMSICS (1999); KARDOS (2007), 11-39.; KELEMEN (2003/b); (2007/a)

⁹ KNAUSZ (1990); KARDOS (2007), 11-18.; KELEMEN (2007/a)

¹⁰ Az ideiglenes nemzeti kormány 66050/1945. ME számú rendelete az általános iskola szervezése tárgyában. Köznevelés, 1. 1945. 4.7., valamint: Dokumentumok (1969), 219-220., – Lásd még: KNAUSZ (1990), 13.; KARDOS (2007), 28.

niszteri rendelet – egységesen – az általános iskola 5. osztályává minősítette a gimnázium és a polgári iskola első osztályát; az iskolafenntartók szerint megosztott népiskolák 5. osztálya esetén pedig – 50 fő felett – az eredetileg tervezett kötelező előírással szemben kölcsönös együttműködést ajánlott.¹¹

A gyors intézkedések kellette bizonytalanságot fokozta, hogy az oktatás tartalmát meghatározó miniszteri rendelet, miszerint az általános iskola első osztályában a népiskola első osztályos, ötödik osztályában pedig a polgári iskola módosított első osztályos tanterve az irányadó, csak megkévsé, szeptember folyamán jelent meg.¹²

Az általános iskola létrehozását és rendeleti úton történt bevezetését élesedő társadalmi, politikai és szakmai viták kísérték, amelyek elhallgattatása, erőszakos módon történt lezárása mintegy genetikailag is meghatározta az intézmény történetét végigkísérő feszültségeket, konfliktusokat.

A korszak oktatáspolitikai vitáit egyfelől a koalíciós pártok kétségtelenül jó szándékú demokratikus törekvései – ám mögöttük az egyre markánsabban kirajzolódó MKP-program: a közoktatási rendszer ideológiai-politikai céloktól vezérelt, szovjet típusú átalakításának stratégiája – determinálta, másfelől viszont többnyire merev, konzervatív, anakronisztikus felfogást tapasztalhatunk a polgári ellenzék és az egyházak, különösképpen a katolikus egyház részről a szükséges és elkerülhetetlen rendelkezésekkel szemben is (lásd például a tankönyvi revízió vagy a fakultatív hitoktatás kérdését). Az általános iskolára vonatkozó intézkedések szükségképpen vezettek a korábbi gazdasági és politikai hatalmuk elvesztését követően a társadalmi szerepük korlátozásától is tartó egyházak tiltakozásához, majd nyílt ellenállásukhoz. Sajnálatos tény, hogy az egyházak, mindezekelőtt a *Mindszenty* bíboros által irányított katolikus egyház – iskoláik és az iskolák révén élvezett társadalmi-közéleti befolyásuk védelmében – hátráltatták, sőt bojkottálták a közoktatás demokratikus átalakítását, az oktatásügy elkerülhetetlen modernizációját. Az 1948-ban bekövetkezett iskolaállamosítás ennek az ellentmondásos folyamatnak a véglegesnek tűnő, kétségtelenül erőszakos, bolsevik típusú lezárását jelentette.¹³

Az iskolareform gerjesztette feszültségekre utalva meg kell említenünk azt a tartózkodást, illetve társadalmi ellenállást is, amellyel a rendszeres iskolalátogatásra kötelezett 13–14 éves korosztályra is igényt formáló általános iskolát a lakosság széles rétegei, elsősorban a földhöz juttatott „újjgazdák” fogadták, nyilvánvalóan „munkaerő-gazdálkodási” okokból.¹⁴

A kormányrendelet közvetlen előzményei is igazolják a politikai erőviszonyok fentebb jelzett eltolódását. Az 1945 áprilisában megalakult *Országos Köznevelési Tanács* – a tankönyvrevízió és a pedagógusok átképzésének kezdeményezésével egyidejűleg – az elsők között tűzte napirendre az oktatás demokratikus reformját és elvileg állást foglalt a nyolcosztályos általános iskola mellett. Hangsúlyozta azonban a további előkészítő munkálatok és az érdemi szakmai viták szükségességét. A *Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium*ban ugyanakkor – Kovács Máté irányításával – felgyorsultak a köznevelés átalakításával kapcsolatos munkálatok. Az új iskolatípus szerkezetéről, az ingyenességről, valamint a latinoktatás jövőjéről kibontakozó vitákat félretolva és a még kiérleltlen

¹¹ Dokumentumok (1990), 220-226., KNAUSZ (1990), 13.

¹² Dokumentumok (1990), 195-197., KNAUSZ (1990), 13-14.

¹³ DANC SNÉ (1979), 25-36., 37-39., KNAUSZ (1990), 24-25.; KELEMEN (2003/b); KARDOS (2007), 29-31.

¹⁴ DANC SNÉ (1979), 25-36.; KNAUSZ (1990), 13-14.

tantervi elgondolásokon is túllépve, megszületett a koalíciós pártok részéről szinte egyöntetűen támogatott, csupán egyes kiszagda képviselők által kifogásolt, illetve vitatott döntés; a parlamentet megkerülő rendeleti megoldással is fokozva az egyházi körök és az azokat támogató ellenzéki pártok érthetően indulatos ellenállását.¹⁵ A centralizált tanügyigazgatás lényegében változatlan, Hóman-féle rendszere adaptálható szervezetet kínált a kormányzat oktatáspolitikai törekvéseinek érvényesítésére, alkalmas eszköz volt a közoktatás – mindenféle társadalmi és politikai vitát és konszenzust mellőző, rendeleti úton zajló – reformjának kezdetben polgári demokratikus, később – és mindinkább – autoriter jellegű, kizárólagos politikai-hatalmi érdekeket szolgáló, szovjet típusú megvalósítására.¹⁶

A kommunista kézi vezérlés alatt álló központi tanügyigazgatás politikai túlsúlyát jól példázza az általános iskola rendeleti úton történt bevezetése, de sorsának további alakulása is. Ebben az intézményben, amint erre korábban már utaltunk, az előző évtizedek és egy új történelmi korszak demokratikus iskolapolitikájának alapvető követelményei összegződtek: a modern tömegoktatás, az általános, egységes, kötelező és ingyenes nyolc évfolyamos alapiskola megvalósítása. Létrehozása azonban a lehetséges politikai kompromisszumot, a szakmai közmegegyezést és a szükséges feltételek megteremtésének jogi biztosítékait egyaránt mellőző politikai-kormányzati döntés volt.

Az általános iskola trójai falovában a mindenféle pluralizmust türelmetlenül elutasító, szükség esetén könyörtelen eszközökkel felszámoló új típusú etatizmus jelent meg, amely sem az iskolatípusok, de – a későbbiekben majd – az iskolalétesítés és -fenntartás tekintetében sem volt hajlandó elfogadni az alternatív megoldások lehetőségét, nem is beszélve az oktatás tartalmi kérdéseiről, a tantervekről és a tankönyvekről, valamint a nevelés jellegéről. Az 1945-ös kormányrendelet tehát – ilyen értelemben – a magyar oktatásügy elkövetkező, törvények nélküli és törvényen kívüli korszakának nyugtalanító előjátékként is értelmezhető.¹⁷

A változás egyébként a mindinkább kommunista pártirányítás alá kerülő *Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének* a pálfordulásában is kimutatható az általános iskola kérdésének kezdeti, a szakmai közvéleményt is tükröző, kritikus, ám konstruktív támogatásától az 1948-as – és a '48 utáni – fordulatok kritikátlan elfogadásáig és kiszolgálásáig terjedően.¹⁸

A jobb- és a baloldali pártjai, de a koalíciós partnerek között is, ám főképpen az egyházakkal kiéleződő, kenyértörésre vezető nyílt konfliktusok – a tankönyvi revízió, a fakultatív hitoktatás, az általános iskola, majd a szekularizáció, illetve az államosítás kérdésében – akár a polgári demokratikus átalakulás szükségszerű velejárójának, a megkésített modernizáció elkerülhetetlen társadalmi költségének is tekinthetők. A következő években azonban a politika, a közélet lappangó, majd egyre leplezetlenebb bolsevizálódása nyomán ezek a megnyilvánulások – a klerikális reakció elleni küzdelem és a fokozódó osz-

¹⁵ DANCSNÉ (1979), 12-20.; KNAUSZ (1990), 24-25.; KARDOS (2007), 29-31.

¹⁶ Lásd: A vallás- és közoktatásügyi miniszter 56000/1945. VKM sz. rendelete a közoktatásügyi igazgatás megszervezés tárgyában. – KARDOS (2007), 15.o., továbbá 14-18., 27-31. o.; KNAUSZ (1990) 16-18. – Lásd még: KELEMEN (2002/a), (2003/b)

¹⁷ KELEMEN (2002/a), (2003/b)

¹⁸ DANCSNÉ (1979), 13-20., 21-25.; KELEMEN (2007/b), 131-135.

tályharc jelszavával – a társadalom, az ország feletti korlátlan ellenőrzés megszerzésének, a totalitárius hatalomgyakorlásnak durva, elfogadhatatlan elveit és módszereit képezték.

Az általános iskolával kapcsolatban egyébként számos alapvető szakmai kérdés is tisztázatlan maradt. Nem zárult le megnyugtatóan az iskolaszerkezetet és a felső tagozat jellegét érintő vita. Elsősorban az intézményi és személyi feltételek nyilvánvaló hiánya miatt jogos aggályok merültek fel – a polgári iskola és a gimnázium teljesítményével összehasonlítva – a felső tagozat várható és elvárható színvonalát illetően. Az ún. latin háború és a latin nyelvoktatás fakultációs köntösbe bújtatott továbbélése vagy megfelelő feltételek nélküli bevezetése nem csupán az elitoktatás sajátos utóvédharcának tekinthető, hanem az általános iskola iránt megfogalmazódó minőségi elvárásoknak a továbbtanulási igényekre, esélyekre is jogos aggodalommal tekintő kifejeződése volt.¹⁹

Az általános iskola minőségével kapcsolatos aggályokra egyébként biztató választ kínált – az 1945-ös, ideiglenes tantervi megoldást követően – az 1946-ban elfogadott első teljes tanterv, amelynek kidolgozásában oroszánrészt vállalt az *Országos Köznevelési Tanács*, illetve – személyesen is – az OKT ügyvezető igazgatója, *Kiss Árpád*. A tanterv mértéktartóan, a politikai-világnézeti semlegesség jegyében megfogalmazott célrendszerre humánus és demokratikus társadalomszemlélettel, korszerű, szociológiai és pszichológiai megalapozottságú pedagógiai elvekkel társult. Mindez jól tükröződött a tanterv belső, tantárgyi szerkezetében és az egyes tantárgyak korszerűnek mondható tananyagában is. Kiemelkedő az óratervek 20 százalékos fakultációs célokat szolgáló szabad időkerete, amely a fentebb említett pedagógiai elvek jegyében a tanulók differenciált nevelését, képzését szolgál(hat)ta volna az általános iskolát eltorzító későbbi, uniformizáló törekvések ellenében.²⁰

Az általános iskolák túlnyomó többségének külső és belső körülményei azonban elene hatottak a differenciált képességfejlesztés szándékának. Az egyes iskolák színvonalát is meghatározó, eltérő feltételek – az új intézmény deklarált céljával ellentétben – az esélyegyenlőtlenség beprogramozódását jelentették a közoktatás rendszerébe. A későbbiek során éppen ezek a különbségek szolgálták érvként a fakultáció felszámolása, a nívellálásra és uniformizálásra törekvő tartalmi egyöntetűség, a központilag előírt tananyag és tantervi követelmények mellett.

Az általános iskola létrehozását kísérő ellentmondások között utalunk kell az említett körülményekre: a működés alapvető intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek kezdeti súlyos hiányaira, amelyek nyomasztó módon végigkísérték az intézmény történetét.²¹

¹⁹ DANC SNÉ (1979), 40-44.; KNAUSZ (1990), 21-24.; KARDOS (2007), 23-27.

²⁰ Tanterv az általános iskola számára. Kiadta a magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter 75000/1946. VKM számú rendeletével. Országos Köznevelési Tanács, Bp. [1946]. DANC SNÉ (1979), 40-43.; KNAUSZ (1990), 21-24.

²¹ A politika mulasztásaira utal, hogy az első évtizedekben rendkívül alacsony volt az oktatás részesedési hányada – akár nemzetközi összehasonlításban, akár a fejlesztési igényekhez képest – a nemzeti össztermékből (GDP): 1950-ben 2,6; 1960-ban 3,21; 1970-ben 3,33 százalék. Átmeneti emelkedés után az 1980-as években ismét 4 százalék körüli értékre csökkent. – Az általános iskolai oktatás körülményeire vonatkozóan lásd: DANC SNÉ (1979), 23-25.; KNAUSZ (1985), 71-74., (1989), 150-153.; KARDOS (2007); továbbá: VÁRHEGYI, szerk. (1985); KELEMEN (2007/a), 8-11. – A statisztikai adatokra vonatkozóan tájékoztatást ad: Oktatás, művelődés. 1950-1985. Központi Statisztikai Hivatal, Bp., 1986.

Elsőként az általános iskola intézményi bázisát jelentő, felekezetiileg széttagolt népi iskolai hálózat elaprózottságát, eredendően is rossz állapotú és a háború következtében katasztrofálisan lepusztult épületállományát, valamint az új tantervekhez igazodó iskolai felszerelések, taneszközök, tankönyvek tartós hiányát említhetjük. Ezeknek az integrált, nyolcosztályos, felső tagozatán szakrendszerű oktatást ígérő általános iskola igényeihez igazodó pótlása, gyarapítása – a későbbi időszakok olykor impozáns erőfeszítései ellenére is – meghaladta az autarkióra berendezkedett, megalomán fejlesztésekbe bonyolódó magyar népgazdaság reális lehetőségeit.²² Az iskola- és tanteremhiány különösen szembeötlővé vált a gazdaság radikális átalakítása során bekövetkezett városiasodás, a nagyarányú belső migráció nyomán felduzzadt városi-lakótelepi környezetben és a körzetesített iskolaláközpontokban, ahol – például – még az 1980-as években sem ment ritkaságszámba a két-, sőt három műszakos tanítás.²³

Az általános iskola megszervezésével kapcsolatos másik súlyos gond a pedagóguskérdés, elsősorban a felső tagozatos szaktanár-ellátottság megoldatlansága. Az általános iskola kontra népiiskola vitában az egyik legnyomósabb érv a szakrendszerű oktatás bevezetése és fokozatos kiterjesztése volt.²⁴ A polgári iskolai és a gimnáziumi tanárok adott létszáma ennek akkor sem jelenthette volna fedezetét, ha nem érinti őket tömegesen a B-listázás és – az iskolaállamosítás után – nem következik be szerzetestanárok visszalépése, illetve elbocsátása. A szaktanárképzés körüli viták elhúzódása, illetve az alsó és a felső tagozatra egyaránt képesítő, egységes általános iskolai pedagógusképzést favorizáló, elhibázott döntés késleltette, elodázta a megoldást. A szaktanárhiányt így elsősorban a tanítók szaktanfolyamokon történő felkészítésével enyhítették, ami viszont – tetézve a tanítóképzés körüli bizonytalanságokkal, majd a középfokú képzés átmeneti megszüntetésével – tanítóhiányt idézett elő.

Az átmeneti zűrzavart követően csak a negyvenes évek végétől alakult ki a pedagógiai – később tanárképző – főiskolák sajátos profilja, a felső tagozatos szaktanárképzés, aminek nivója – legalábbis átmenetileg – érthető módon elmaradt az etalonnak számító polgári iskolai tanárképzés elismerten magas színvonalától. 1950-től aztán a tanítóképzés is visszatért a régi kerékvágásba, azzal a különbséggel, hogy a korábban ötéves képzési idő egy négyéves, érettségivel és – nyilvánvalóan munkaerő-gazdálkodási kényszerből eredően is – egy egyéves, iskolai gyakorlatban töltendő és képesítő vizsgával befejeződő szakaszra tagolódott. Ez viszont kétségtelen visszalépést jelentett mind a korábbi helyzethez, mind pedig az érettségi utáni felsőfokú, akadémiai jellegű tanítóképzés elgondolásaihoz képest.²⁵

Az útkeresés és az átszervezések nehézségeivel és kedvezőtlen hatásaival is súlyosbított szakemberhiány tovább növelte az egyes iskolák közötti különbségeket, gátolta az „általános iskola-koncepció” megvalósulását. A kezdetektől kimutatható, változó mértékű hiány szükségképpen együtt járt a tömeges képzés kényszermegoldásaival, a minőségi engedményeket jelentő esti és levelező képzés túlzott és aránytalan elterjedésével,

²² Lásd: 21. sz. jegyzet

²³ ANDOR (1980, 1981); VÁRHEGYI, szerk. (1985); KELEMEN (1987)

²⁴ KNAUSZ (1989), 150-153.

²⁵ DANCSNÉ (1979), 43-47.; DONÁTH (2008); LADÁNYI, 1988 197-233. KNAUSZ (1988), 130-132., (1990), 19-21.; KELEMEN (1993); KARDOS (2007) 21-22., 77-80.

illetve – még az 1980-as években is – a képesítés nélküli pedagógusok viszonylag magas arányával.²⁶

Az általános iskola működési zavarainak és fokozódó válságának mélyebb okai

A feltételek hiányán, valamint a kezdetektől tapasztalható tartalmi–tantervi bizonytalanságokon és következtelenségeken túlmenően azonban az általános iskola működési zavarainak és fokozódó válságának mélyebb okai is voltak. A következőkben ezekre: az általános iskola funkciójának értelmezésére, valamint az értelmezés és a gyakorlat ellentmondásainak feltárására és bemutatására teszünk kísérletet.

Az általános iskola 1946-ban elfogadott első teljes tanterve humanista és demokratikus világnézeti alapon határozta meg az új intézmény társadalmi funkcióját: „az általános iskola feladata, hogy tanulóit egységes nemzeti műveltséghez juttassa, minden irányú továbbnevelésre és önévelésre képessé tegye, és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje.”²⁷ Ez a célrendszer korszerű, szociológiai és pszichológiai megalapozottságú pedagógiai elvekkel és korszerűnek mondható tantervi tartalommal társult.

Az általános iskola társadalmi funkciójának kezdeti – humánus és demokratikus – értelmezése azonban a fordulat évét követően eltorzult, ideológiai–politikai szempontoknak rendelődtet alá. A közoktatási rendszer, illetve alapintézményének az általános iskolának a rendeltetését egy, a realitásoktól elrugaszkodó ideológiai–politikai töltetű determináció, egy elvont társadalom utópista víziójából levezetett, elvont embereszmény, a hol „kommunistának”, hol „szocialistának” aposztrofált embertípus megalapozásának, kialakításának irracionális célkitűzése határozta meg. Ez a szemlélet – idővel visszafogottabb változatokban – mindvégig nyomon követhető a korszak különböző oktatáspolitikai dokumentumaiban és az ezekből direkt módon levezetett nevelési–oktatási tervek voluntarizmusában.²⁸

Az általános iskola funkciójának aktuális értelmezését – és ezáltal sorsának alakulását – ugyanakkor közvetlenebb gazdaság- és társadalompolitikai célok is befolyásolták – a mindenkori kül- és belpolitikai széljáráshoz igazodva, hektikus módon, önellentmondások kíséretében.

Ilyen, közvetlenül érvényesülő, ellentmondásos politikai hatás volt egyrészt az autarkiára berendezkedett, megalomán gazdaságfejlesztés parancsoló munkaerő-szükséglete, a tömeges szakmunkásképzést előkészítő, alapiskolai bázisának mennyiségi szemléletű bővítése, „termelékenységének” fokozása, másrészt a rendszer – a „munkás-paraszt hatalom” – középkáder és értelmiségi utánpótlásának bővített újratermelését megalapozó, a mennyiségi szempontokon túl minőségi követelményeket is támasztó alapképzés ugyancsak feszítő igénye.

Ez az önellentmondásoktól terhes politikai elvárás kettős súllyal nehezedett az egész köznevelési rendszerre és torzítóan hatott az általános iskolára. Az intézményt egyfelől – vissza-visszatérően – mintegy a szakmunkásképzés előiskolájaként kezelte és a tömegtermelésre berendezkedett gazdaság munkaerő-piaci igényeinek kiszolgálását várták el: a

²⁶ Uo., - továbbá: ANDOR (1980, 1981); VÁRHEGYI, szerk. (1985); KELEMEN (1987), (2007/a)

²⁷ Lásd: 20. sz. jegyzet. – Idézet: 14.

²⁸ KNAUSZ (1988), (1989); KELEMEN (2002), (2003/a) (2011), (2013); KARDOS (2007)

vulgárisan értelmezett munkára nevelést, a technikai képességeket fejlesztő kézimunka-munkaoktatás szorgalmazásától az ún. politechnikai képzés bevezetéséig, illetve a termelő munkában való fizikai részvételig terjedően.²⁹ A mennyiségi szempont voluntarista értelmezését jelentette az iskolai továbbhaladás, az eredményes iskolavégzés gyorsítását szolgáló intézkedések – ideológiai-politikai érvekkel alátámasztott – bevezetése is: a „bukásmentes iskoláért” folytatott harc, a „lemorzsolódás elleni küzdelem”, az iskolai értékelés és osztályozás időnkénti fellazítása, a „számonkérés trónfosztása”, vagy az – olykor burleszkbe illő – tananyag-csökkentési kampányok „túlterhelés-csökkentéssel” indokolt meghirdetése és véghezvitele.³⁰

Másfelől – a fentiekkel szöges ellentétben, de ugyancsak logikátlanul, hektikus módon – időszakonként meg-megfogalmazódott a „minőség”, a „teljesítménynövelés” igénye is, és állandósult – a hajdani gimnáziummal és az egykori polgári iskolával folytatott látens versengés következtében is – a tantervi maximalizmus tantervi reformokon átívelő jelensége.³¹ Paradox példa erre a tananyagcsökkentést előíró 1972-es KB-határozat nyomán az évtized második felében megszületett nevelési-oktatási terveknek az iskolai és az iskolán kívüli nevelő-oktató munka minden területére kiterjedő totális jellege, a pedagógus tevékenységét gúzsba kötő tartalmi és módszertani túlszabályozás, ami – eredeti céljával ellentétben – felerősítette az általános iskola szelekciós hatását, illetve ennek belső és külső mechanizmusait.³²

A tehetségnevelés jelszavát zászlajára tűző – és széles körű társadalmi igényeket is tükröző – minőségi szempont érvényesülése viszont szükségképpen együtt járt az iskolai szelekció rejtett, majd nyílt térnyerésével: a szakosított tantervű tagozatok, az első osztályos felvételi vizsgák elterjedésével vagy az óvoda iskolásításaként emlegetett jelenséggel.

Az általános iskola egyre erőteljesebb belső differenciálódása – a minőségi igényekre kínált elégtelen megoldásokon túl – felszínre hozta az elleplezett, illetve elleplezni kívánt társadalmi problémák, a „hátrányos helyzet” iskolai kezelésének elégtelenségét is, amit nem ellensúlyozhatott „a munkás-paraszt származású” tanulókkal, később „a fizikai dolgozók gyermekeivel” való, kampányszerű adminisztratív intézkedésekben megnyilvánuló „fokozott törődés” sem.³³

Az iskolai történések és a pedagógiai folyamatok politikai rendelkezésekkel és adminisztratív intézkedésekkel történő szabályozása – végső soron – magának az iskolának és a közoktatási rendszernek a hitelességét is kikezdte, funkcionális bizonytalanságot szült, felerősítette eredendő működési zavarait és a krónikus feltételhiánnyal tetézve hozzájárult teljesítményromlásához, egyre nyilvánvalóbb válságához. Az általános iskola útkereséseiben és úttévesztéseiben felsejlett a történelmi múlt is: az egykor volt elemi népiskolának az eredeti eötvösi koncepciótól mindinkább eltérő, eltorzuló arculata, a termelőtevékenységre való közvetlen felkészítés vulgáris igényének, illetve az elitképzést megalapozó szelektív jellegének a dichotómiája. A közoktatási rendszer alapintézménye – minden, adatokkal igazolható eredménye, elvitathatatlan társadalmi teljesítménye el-

²⁹ KNAUSZ (1988), 142-144., (1989), 147-149., 158-159.; SETÉNYI (1922); KELEMEN (2011), (2013)

³⁰ KNAUSZ (1988), 136-137., (1989), 159-160.; BÁTHORY (2001); KARDOS (2007); KELEMEN (2011), (2013) –
Vesd össze: KELEMEN (1987), (1989)

³¹ Uo.

³² BÁTHORY (2001); KELEMEN (1987), (1989), (2013)

³³ KNAUSZ (1985), 74-91., (1988), 144.; – L. még: BÁTHORY (2001); KARDOS (2007); KELEMEN (2011), (2013)

lenére – ezt a rávetülő árnyékot nem léphette túl, mondhatni összeroppant a közvetlen politikai beavatkozások, az ellentétes elvárások és az ad hoc követelmények súlya alatt.

Az iskolarendszer szerkezeti problémái

Az általános iskola funkciózavaraira és működési elégtelenségére utaló kritikái észrevételekkel szinte a kezdetektől folyamatosan találkozhatunk, ám ezek lényegében következmények nélkül maradtak.³⁴ Az 1961-es oktatási törvény előkészítésének időszakában a nemzetközi változásokra, illetve a Szovjetunió és néhány népi demokratikus ország iskolareformjára reagálva – felmerült az iskolarendszer szerkezeti átalakításának, a 9 vagy 10 évfolyamos általános iskola bevezetésének, az alapozó szakasz, az alsó tagozat erősítésének a terve is. A javaslat azonban hamarosan lekerült a napirendről, az iskolaszervezet kérdése tabutémává vált.³⁵ Az 1970-es évektől sokasodtak az általános iskola, illetve a közoktatási rendszer elégtelen teljesítményére, funkciózavaraira utaló – iskolaszociológiai vizsgálatokon, hazai és nemzetközi tanulói teljesítményméréseken alapuló – jelzések.³⁶ Az új gazdasági mechanizmus hatására megélelénkülő közéleti és tudományos tevékenység az iskola, az oktatásügy problémáival való nyílt szembenézést ígerte. Az MSZMP KB 1972-es oktatáspolitikai határozata azonban szőnyeg alá söpörte a feltárt problémákat; az oktatási rendszer várt és remélt gyökeres reformja helyett a kialakult köznevelési rendszer megszilárdítását, illetve a „tartalmi megújulás” jelszavát tűzte zászlajára.³⁷

Az általános iskolát övező ellentmondások az 1980-as években manifesztrálódtak.³⁸ A megtorpedózott gazdasági reformkísérlet, majd a világgazdasági válság nyomán végbenő tektonikus változások, a felszínre törő társadalmi mozgásfolyamatok megfogalmazta igények nyilvánvalóvá tették az iskola tehetetlenségét a sokasodó új kihívásokkal szemben. A válságtünetek két területen mutatkoztak meg a legélesebben: az ún. hátrányos helyzet vonatkozásában, azaz az iskolán túlmutató társadalmi problémák pedagógiai eszközökkel történő kezelhetetlenségében, illetve a tehetséggondozás szükségességét hangsúlyozó minőségi igényekkel szemben megmutatózó felkészületlenségben. A változó társadalmi elvárásokra nehézkesen reagáló, uniformizált és rugalmatlan általános iskola szükségképpen roppant meg ezek súlya alatt. Ugyanakkor az is mind nyilvánvalóbbá vált, hogy a „szocialista” iskolának, illetve a szocialista közoktatás emblematisz intezményének, az általános iskolának a válsága szorosan összefügg a szocialistának mondott gazdasági, társadalmi és politikai rendszer válságával, megreformálhatatlanságával.³⁹

A rendszerváltás azonban rossz választ adott a felmerülő társadalom- és oktatáspolitikai kérdésekre. A tankötelezettség szükségszerű kiterjesztéséhez igazodó iskolaszervezeti korrekció – s ezen belül az alapozó képzés időtartamának bővítése, szemlélet- és

³⁴ KNAUSZ (1988), (1989); KARDOS (2007); KELEMEN (2011), (2013)

³⁵ SETÉNYI (1992); KELEMEN (2011), (2013); – Vesd össze: NAGY (1970)

³⁶ GAZSÓ (1971); GAZSÓ, PATAKI, VÁRHEGYI (1971); FERGE (1974); KOZMA (1975); GAZSÓ (1976), illetve ÁGOSTON, NAGY, OROSZ (1971); BÁTHORY (1973)

³⁷ HALÁSZ (1972); BÁTHORY (2001); KARDOS (2007), 121-134.; KELEMEN (2013)

³⁸ ANDOR (1980, 1981); VÁRHEGYI, szerk. (1985); KELEMEN (1987), (1989); továbbá: BÁTHORY (2001); KARDOS (2007); KELEMEN (2013)

³⁹ BÁTHORY (2001); KARDOS (2007); KELEMEN (2013). – Vesd össze: KELEMEN (1987), (1989)

tartalombeli megújítása – helyett oktatásügyi restaurációt hajtott végre. A korai – 10 éves kori – szelekciós küszöb visszaállításával lényegében kimondta az általános iskola megcsonkítását, ellehetetlenítését. Az így átalakított iskolaszervezet az 1945 előtti állapotokat idézte fel.⁴⁰

A jelenleg hatályos köznevelési törvény – anakronisztikus társadalomfelfogásával és a közoktatási rendszer ehhez igazodó deformálásával – ezt a restaurációs folyamatot tette teljessé, a jövő helyett a múltat legitímálta.⁴¹

Összegzésképpen

Megállapíthatjuk, hogy az általános iskola megteremtése – a hazai iskoláztatás korábbi eredményeire alapozottan – beilleszkedett az oktatásügyi modernizáció, a tömegoktatás kiépülésének folyamatába, ugyanakkor történelmi fordulópontra is jelentett: az 1940-es évekre kialakult zárt, zsákutcás iskolarendszer meghaladását, az oktatásügy nemzetközi fejlődési tendenciáihoz igazodó, polgári és demokratikus reformját. Ennek a változásnak a lényege nem csupán az évtizedes szakmai-politikai követeléseket beteljesítő általános, egységes és kötelező 8 évfolyamos iskola létrehozása volt, hanem a társadalmi esélyegyenlőség ígérete, a korai iskola- és pályaválasztási kényszert jelentő „szelekciós küszöb” felemelése a tizedikről a tizennegyedik évre. A társadalmi szerkezet átalakulásához és a politikai rendszerváltozáshoz igazodó, paradigmatis jellege ilyen értelemben – az 1868-as népoktatási törvényéhez hasonlóan – elvitathatatlan.

Befejezésül – a hetvenéves történetből levonható következtetésként is – annak a feltevésnek, mi több, meggyőződésnek szeretnék hangot adni, miszerint az általános iskola jövőjét a tankötelezettség ismételt, 6-tól 18 éves korig tartó kiterjesztéséhez igazodó továbbfejlesztés, a komprehenzív (nem elkülönítő) jellegű alapképzés ebbe illeszkedő szerkezeti és tartalmi reformja, azaz a „megszüntetve megőrzés” jelentheti. Akkor is, ha ez – az Eötvös-féle elemi népiskola sorsához hasonlóan – az „általános iskola” elnevezés múzeumban kerülésével, neveléstörténeti emlékké válásával jár(hat) együtt.⁴²

⁴⁰ ROMSICS (1999); BÁTHORY (2001); KELEMEN (2003/a), (2003/b); KARDOS (2007), 155-178.; NAGY (2001).

⁴¹ KELEMEN (2015)

⁴² KELEMEN (2007/a), (2015)

IRODALOM

- ÁGOSTON GY., NAGY J. & OROSZ S. (1971) *Méréses módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest
- ANDOR M. (1980, 1981) Dolgozatok az iskoláról. *Mozgó Világ*, vol.12. No.1.
- BÁTHORY Z.(1973) *Hét standardizált tantárgytestet*. OPI, Budapest
- BÁTHORY Z. (2001) *Maratoni reform*. ÖNKONET, Budapest
- BÉNYEI M. (2005) *Kovács Máté*. OPKM, Budapest (Tudós tanárok, tanár tudósok. sorozat)
- DANCSNÉ (1979) Bevezető. . Dancs Istvánné & Kornidesz Mihály (szerk.) *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról. 1945-1948*. Kossuth, Budapest pp. 5-61.
- KARDOS J. & KORNIDESZ M. (szerk.) (1990) *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből I. 1945-1953*. Tankönyvkiadó, Budapest
- DONÁTH P. (2008) *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945-1960*. Trezor, Budapest
- FERGE ZS. (1974) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai, Budapest
- GAZSÓ F. (1971) *Mobilitás és iskola*. Budapest
- GAZSÓ F., PATAKIF & VÁRHEGYI GY. (1971) *Diákéletmód Budapesten*. Budapest
- GAZSÓ F.(1976) *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth, Budapest
- HALÁSZ G. (1992) Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat. *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Évfordulók, események 1991*. (szerk.) Balogh László. OPKM. Budapest (Neveléstörténeti Füzetek 11.)
- HORVÁTH M. (1975) *A népi demokrácia közoktatási rendszere. (1945-1948)*. Tankönyvkiadó, Budapest
- HORVÁTH M. (1978) *Közoktatás-politika és általános iskola*. Akadémiai, Budapest
- KARDOS J. (2007) *Iskola a politika sodrásában*. Gondolat. Budapest
- KELEMEN E. (1987) Az általános iskola helyzete, fejlesztésének feladatai. *Pedagógiai Szemle*, vol. 37. No. 11. pp. 1091-1107.
- KELEMEN E. (1989)Az általános iskola fejlesztésének időszerű kérdései. *Pedagógiai Szemle*, vol. 39. No. 7-8. pp. 611-615.
- KELEMEN E. (1993) A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése. *Pedagógusképzés*, No. 1-2. pp. 33-43.
- KELEMEN E. (2002) A magyar oktatási törvénykezés története. In: Kelemen Elemér: *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest pp. 17-70.
- KELEMEN E. (2003/A) A rendszerváltás és az iskola. *Iskolakultúra*, vol. 13. No. 6-7. pp. 81-87.
- KELEMEN E. (2003/B) Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében 1945-1990. A korszak oktatási reformjainak természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, vol. 53.No. 9. pp. 25-32.
- KELEMEN E. (2007/A) Az általános iskoláról – a 60. évforduló után. *Iskolakultúra*, vol. 27. No. 5. pp. 3-15.
- KELEMEN E. (2007/B) Két fejezet a hazai pedagógusszervezetek és mozgalmak 20. századi történetéből. In: Kelemen Elemér: *A tanító a történelem sodrásában. Tanulmányok a tanítóság 19-20. századi történelméből*. Iskolakultúra, Pécs. pp. 128-135. (Iskolakultúra – könyvek 32.)
- KELEMEN E. (2011) Az 1961. évi III. (oktatási) törvény. *Budapesti Nevelő*, vol. 47. No. 3-4. pp. 20-32.
- KELEMEN E. (2013) Reform vagy ellenreform? Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat. *Neveléstörténet*, vol. 10. No. 1-2. pp. 5-33.

- KELEMEN E. (2015) Hagyomány és korszerűség? Reflexiók napjaink oktatáspolitikájára. *Magyar Tudomány*, vol. 176. No. 7. pp. 787-789.
- KISS Á. (1982) Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma. *Köznevelés*, vol. 38. 37. No. 12.
- KNAUSZ I. (1985) Az MDP és a közoktatás kérdései az iskolák államosítása után. In: Knausz Imre: *Történelem és oktatás*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest pp. 69-99.
- KNAUSZ I. (1988) A közoktatás pártfelülvizsgálata 1950 tavaszán. Uo. 127-146.
- KNAUSZ I. (1989) Az 1952-es és az 1953-as év a közoktatásban. Uo. pp. 147-160.
- KNAUSZ I. (1990) Az általános iskola létrehozása 1945-1950. Uo. pp. 13-25.
- KOVÁCS É. & PŐCZE G. (1988) Az állami iskolamonopólium kialakítása Magyarországon. Vita az iskola államosításáról. OPKM, Budapest *Neveléstörténeti Füzetek*, 9.
- KOZMA T. (1975) *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest
- LADÁNYI A. (1988) A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945-1959). In: Magyarfalvi Lajos: *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés*. Helyzetfeltáró előtanulmányok és javaslatok. BTF, Budapest pp. 197-232.
- NAGY J. (1970) *Az iskolafokozatok távlati tervezése. Iskolarendszerünk alapvető problémái*. Tankönyvkiadó, Budapest
- NAGY J. (2001) Mi lesz veled oktatási rendszer. *Educatio*, No. 4. pp. 625-635.
- NÉMETH L. (1986) *Művelődéspolitikai írások*. Múzsák, Budapest
- ORBÁN S. (1955) *Az egységes állami iskola megteremtése. Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből*. Szerk. Lackó Miklós. Akadémiai, Budapest pp. 543-584.
- ROMSICS I. (1999) *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest
- SETÉNYI J. (1992) Az 1961. évi III. (oktatási) törvény politikai vázlatja. Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. évfordulók, események 1991. Balogh László (szerk.) OPKM, Budapest pp. 64-71. (*Neveléstörténeti Füzetek* 11.)
- VÁRHEGYI GY. (szerk.) (1985) *Hiány és feszültség az általános iskolában*. Oktatás-utató Intézet, Budapest
- ZÁTONYI S. (2006) Hatvan éves az általános iskola. *Iskolakultúra*, vol.16. No. 6. pp. 49-58.

Az általános iskola történetének néhány gazdasági aspektusa

A közgazdászok úgy gondolják, hogy az oktatási rendszernek és a gazdaságnak a fejlődése összefügg. Ebben az írásban az általános iskola hazai létrejöttét és máig tartó történetét gazdasági, gazdaságtörténeti és oktatásgazdasági aspektusból vizsgáljuk.

A népoktatás és az ipari forradalom

A népoktatás – mint oktatási rendszer¹ – megteremtése az ipari forradalommal van kapcsolatban. Mint Berend T. Iván írja: „... az ipari forradalom előtt, amikor a túlnyomóan mezőgazdasági lakosság a család gyakorlatában sajátította el az élethez szükséges tradicionális szakmai - mezőgazdasági, de bizonyos ipari - és mindennapi gyakorlati társadalmi ismeretek minimumát, amikor a szűk ipari népesség szakmai képzésének – legalábbis Európa nagy részén és Magyarországon is – merev és szigorú kereteket teremtettek a céhek, a rendkívül szűk egyházi és világi uralkodó-adminisztrációs elit kiképzéséhez elegendő volt az egyetemekre (és egyházi intézményekre) épített elitképzés. A XVIII. század vége és az I. világháború közötti periódusban azonban nélkülözhetetlenné vált a modern tömegoktatás. (Berend T., 1978:69) „Ez alig tett többet ebben az első periódusban, mint hogy – teljesen vagy részlegesen – felszámolta az analfabétizmust,” folytatja a szerző.

Berend értelmezésénél strukturáltabb Mazsu János megközelítése. Szerinte az ipari forradalom és az iskolázás kapcsolatának ellentmondásosságára jellemző, hogy miközben az ipari forradalmat megelőzően – mintegy annak nélkülözhetetlen előzményeként – viszonylag magas volt az alfabetizáció pl. Angliában, Skóciában és Franciaországban, – ugyanakkor az ipari forradalom fellendülésével az ipari övezetekben igen jelentős volt a visszaesés, mivel mint írja „a korai ipari forradalmakban a nagyüzemi termelésben kialakult munkamegosztás és tömegmunka elsősorban írni-olvasni tudást nem igénylő, könnyen és gyorsan betanítható munkaerőt kívánt.” (Mazsu, 2012:12.) „Más szavakkal: az

¹ Maga a népoktatás gondolata lényegesen korábbi, hiszen már Luther felvetette azt a reformáció kapcsán, majd az ellenreformáció során még hangsúlyosabban felmerül. Mint Trencsényi írja „A reformáció és ellenreformáció küzdelmei a »lelkekért«, a reneszánsz korszak tudás-eszménye, a társadalmak irányításában-fenntartásában érvényesülő művelt világi csoportok jelentőségének növekedése vezetett a XVII-XVIII-XIX. század folyamán olyan intézményhez, melyet ma iskolának nevezünk, s látunk.” Lásd erről még Nagy Péter Tibor (1999).

angol ipari forradalom főszereplője a kisebb számú, szakképzett munkás és a technikus volt, az analfabéta fizikai munkások tömege – nem kevésbé gyerekek és nők – pedig a statisztéria.” (Mazsu, 2012:13) Ugyanakkor az iparosodás későbbi szakaszában a kapcsolat megerősödik. Ugyanis: „ahogy az európai iparosodás első, kb. 1840-ig terjedő periódusban nem igazolható a tömeges elemi szintű iskolázottság és az ipari forradalom között egyértelmű és pozitív kölcsönös meghatározottság, úgy a második szakaszban az ipari verseny az oktatási rendszer fejlődésének legerősebb motívumává vált.” (Mazsu, 2012:18)

A kapcsolat egy másik aspektusára világít rá Malthus,² aki a túlnépesedés hatásaitól félve szorgalmazza a kötelező népoktatás bevezetését, mert reményei szerint egyebek között az magával hozná részint a gyermekmunka felszámolását, és a házasságkötések későbbre tolódását. Részint pedig az iskolában szerzett ismeretek, viselkedési módok hozzájárulnának a születések számának csökkenéséhez (mivel ez igen fontos a túlnépesedéstől veszélyeztetett Angliában ez idő tájt). Mint írja: „A mellett, hogy felvilágosítanák a társadalom alsóbb osztályainak valódi helyzetét, a mely jólétük vagy nyomoruk tekintetéből főleg önmaguktól függ, a községi iskolák képesek volnának korai oktatás és jutalmak helyes osztogatása által a legnagyobb mértékben a jövő nemzedéket a józanság, szorgalom, függetlenség és eszélyesség szokásaiban és vallásos kötelességeik teljes gyakorlásában nevelni fel, a mi felemelné őket mostani elnyomott állapotukból és közelebb hozná némi mértékben a társadalom középosztályaihoz, a melynek szokásai általában szólva bizonyára magasabbak.” (Malthus, 1902. 517. oldal) Malthus tehát a túlnépesedés megakadályozása, a szocializáció, a társadalmi kohézió növelése, és a legszükségesebb megélhetési ismeretek elsajátítása miatt szorgalmazza a népoktatás megteremtését.

De a XX. század elejétől bekövetkező oktatási rendszerfejlődés is gazdasági gyökerű. Mint Berend írja „a két világháború között az európai oktatási rendszer s ezzel a népesség általános műveltségi színvonala rendkívül nagy előrehaladásról tanúskodott. Ennek gazdasági alapját, igényét elsősorban a nehézipar rohamos térhódítása, az ipar szerkezetében bekövetkező lényeges átalakulás és a gyakran „második ipari forradalomnak” is nevezett hatalmas technikai előrehaladás határozta meg. Ez nemcsak azzal járt, hogy a XIX. századi vállalati formákat, a kisszerű „tulajdonosi vállalatot” vagy a még mindig egyszerű, alapjában a vállalkozó által irányított „vállalkozói vállalatot” egyre jobban felváltották a modern, hivatásos szakemberek vezetésére bízott menedzseri vállalatok, ... Kialakult a nagyszériás tömegtermelés és a mindezzel összefüggő tudományos üzemszervezés.... Mindezzel szoros összefüggésben már nem volt elegendő a XIX. századra szabott elemi népoktatás, az általános írni-olvasni-számolni tudás alapképzése. Rohamosan terjedt a középfokú képzés, és a század közepére, a II. világháború éveire Nyugat-Európában a megfelelő korosztálynak már 2/3-a 3/4-e középfokú végzettséggel rendelkezett.... A fejlett tőkés világban tehát valamiféle második képzési forradalomról beszélhetünk, még akkor is, ha az oktatás tartalmában ez jóval kevésbé jelentkezett, mint kereteinek minden irányú kibővülésében.” (Berend T., 1978:154-155)

Lényegében ez a második ipari forradalom követeli meg az általános iskola jellegű kötelező, mindenkire kiterjedő oktatás teljessé válását, ami azután lehetővé teszi a középfokú oktatás expanziójának elindulását.

Témánk szempontjából itt most kevésbé fontos, de mindenképpen megemlítendő, hogy a XX. század második felétől, a 60-as évektől kezdődően kibontakozó posztin-

² Robert Thomas Malthus (1766 -1834) demográfus, a klasszikus közgazdaságtan egyik képviselője

dusztriális fejlődés, a szolgáltatások kiterjedése újabb oktatási forradalmat hoz magával, a felsőoktatás kiterjedését, expanzióját. (Lásd erről bővebben pl. *Polónyi*, 2014)

A XIX. század magyar írástudatlansága és alapfokú oktatása

„A kötelező és ingyenes népoktatás bevezetése Mária Terézia Ratio Educationisához nyúlik vissza, de a modern tömegoktatás valódi alapjait csak Eötvös József európai színvonalú, 1868. évi 38. törvénycikke vetette meg. Igaz, hogy 1869-ben még a tanköteles korú gyermekek fele sem látogatta az iskolákat, és 1870-ben a lakosság mindössze 31 százaléka tudott írni és olvasni, de ezt követően az analfabetizmus felszámolása rohamosan meggyorsult. Az I. világháború előtt csaknem 18000 elemi iskolában 44000 tanító az iskolaköteles korúak majd 90 százalékát tanította, és az iskolaköteles korú népesség több mint 2/3-a már tudott írni és olvasni. Az analfabetizmus egyre inkább az idősebb generációkra szorult vissza. A kereső népesség körében még kedvezőbb volt a helyzet, hiszen a gazdaság igényeiből adódóan az iparban foglalkoztatottak között már csupán 12 százalék, a közlekedésben, kereskedelemben és hiteléletben pedig kevesebb mint 10 százalék volt az írástudatlanok aránya. Csupán a mezőgazdaságban találhatók még kedvezőtlenebb körülmények: itt az írástudatlanok aránya megközelítette a 40 százalékot.” (*Berend T.*, 1978:150)

XIX. század végének magyar gazdasági fejlettségét az elmaradottság jellemezte,³ lényegében Magyarország egy gyengén fejlett mezőgazdasági ország volt. „Magyarországon a mezőgazdasági népesség aránya még 1910-ben is a lakosság 64 százalékát tette ki, és a mezőgazdaság állította elő a világháború előtti években a nemzeti jövedelem 62 százalékát.” (*Berend T.*, 1978:67) Ugyanakkor az írástudatlanság felszámolásában nem állt ennyire rosszul, mint *Berend* írja: „európai mércével mérve tehát jó közepesnek mondható oktatási eredmények” jellemzik (Uo.)

„A XIX. századi világ leggazdagabb és legfejlettebb országai közül gyakorlatilag Anglia, Hollandia, Svájc és Németország tudta csak maradéktalanul felszámolni az analfabetizmust, és általánossá tenni az alapfokú képzést a XX. század elejéig. (Franciaországban még az iskolaköteles korú lakosság 1/6-a, Belgiumban 1/5-e, Ausztriában pedig 1/4-e maradt írástudatlan.) Ha még a fejlett európai centrum alapfokú iskolázási eredményei is hézagosaak voltak századunk elején, az elmaradott európai periféria bizony nem sokat tudott felmutatni. Szerbiában és Romániában a lakosság közel 80 százaléka, az európai Oroszország lakosságának pedig 70 százaléka még változatlanul írástudatlan volt. ... a XIX. század hetvenes éveiben a legjobb iskolázási arányt (iskolai tanulók az összes népesség százalékában) elért országokhoz képest Ausztria teljesítménye 50 százalékos volt. Ehhez közelített a magyar, valamint, kissé elmaradva, a spanyol is. Görögország azonban még 30 százalékot sem ért el, Portugália pedig mindössze 17 százalékos szintet reprezentált. Vagyis az európai Délen, Délkeleten és Keleten egyaránt csak elindult az analfabetizmus felszámolása.” (*Berend T.*, 1978:148 – 149)

³ „Az egy főre jutó nemzeti jövedelem alapján készített számításaink, valamint a gazdaság és a foglalkoztatottak szerkezetére vonatkozó korábban publikált összehasonlító vizsgálataink megalapozottá teszik a megállapítást: Magyarország a gyenge közepes fejlettség színvonalán állt, vagyis közelebb az elmaradottakhoz, mint a fejlettekhez. (*BEREND T.*, 1978:152)

Ugyanakkor Magyarország eredményei az oktatás területén az európai országokhoz viszonyítva jó közepes színvonalat mutatnak, amely közelebb állt a fejlettebb országok mutatóihoz, mint az elmaradottakéhoz. (Uo.)

Arról van szó, hogy mint Berend rámutat „a kelet-európai fejlődésben a magyar gazdasági-társadalmi átalakulásban azt a sajátos aránytelődést észlelhetjük, hogy az infrastrukturális területek viszonylagos fejlettsége jóval magasabb volt, mint a gazdaság általános fejlettségi színvonala, mint az iparosodottság” (Berend T., 1978:68) És ez Berend szerint a vasúthálózat, a folyamszabályozás mellett az oktatási rendszerre is igaz volt. Ennek nyomán az I. világháború előtti években már Magyarországon az iskolaköteles korú népesség 90 százaléka valóban iskolába járt, és az analfabetizmus a felnőtt lakosságnak kevesebb mint egyharmadára terjedt ki. (Ezzel egyidőben Ausztriában a lakosság egynegyede volt írástudatlan, Belgiumban egyötöde, Franciaországban egyhatoda. Lényegében csak Angliában, Hollandiában, Svájcban és Németországban sikerült hiánytalanul felszámolni az analfabetizmust.) (Berend T., 1978:69)

Azt is hozzá kell tenni, hogy mindez jelentős anyagi áldozatokat kívánt, „az 1910. évi kiképzési költségeken számítva a kötelező és ingyenes népoktatás 1868. évi bevezetése az első világháborúig terjedő időszakban a közoktatásra fordított összegek mennyisége elérte a belső tőkefelhalmozásból ténylegesen a gazdaságba fektetett beruházások egynegyedét.” (Berend T., 1978:69)

„Sajátos kép rajzolódik ki tehát előttünk: miközben az egy főre jutó nemzeti jövedelem színvonala Magyarországon a fejlett nyugat-európai országokénak még egyharmadát sem érte el, a háttérágazatok fejlettsége – a mennyiségileg összehasonlítható területeken – a fejlett nyugat-európai szint 50-80 százaléka között mozgott, tehát általában jó közepesnek mondható, jóval közelebb állt a fejlettek szintjéhez, mint az elmaradottakéhoz.” (Berend T., 1978:70)

Ugyanakkor ezzel párhuzamosan világosan kell azt is látnunk, amire Mазsu János rámutat a hazai oktatás jellemzőivel kapcsolatban. „Az elemi iskolai képzés alapküldetését, az írni-olvasni tudás elsajátíttatását (alfabetizációt) az elemi szocializáció, valamint a professzionalizáció bázisa megteremtésének/kiszélesítésének feladatait a négyosztályos népiskolai hálózat olyan mértékben aránytalanul látta el, hogy egységesnek tekintett elemi iskolarendszer legalább két, funkcionális egységre tagolódott. Az iskolák többségét kitevő egytanítós, osztatlan tanítási rendű falusi kisiskolákban és legfeljebb kéttanítós kisvárosi és város külterületi elemi iskolákban – ezek tették ki a századfordulón és a századelőn még mindig az elemi iskolák 9/10-ed részét – a tanulók többsége (93–95%-a, 2,2 millió fő) csak az alfabetizáció szintjére jutott el, [és] erkölcsi normák és szabályok beidegzését kapták meg...”. (Mазsu, 2012:35). „Valójában tehát a századfordulón a négyosztályos elemi iskolák csekély töredéke, mindössze a tanulók 3,5%-át oktatók – többnyire a közép- és nagyobb városok belvárosi iskolái – töltötték be egészében a hármas funkciót, az írni-olvasni tudás elsajátíttatását (alfabetizációt), az elemi szocializációt, valamint a professzionalizáció bázisa megteremtésének/ kiszélesítésének teljes feladategyüttesét.” (Mазsu, 2012:35)

És ez a polarizáció, mint később látni fogjuk, ha a hátrányos helyzetű kistélepülések kisiskoláira szűkülve is, de a nagyon sokáig, lényegében máig fennmaradt.

A XX. század első felének alapfokú oktatása

A XX. század eleje, főleg a két világháború közötti időszak a fejlett világ gazdaságában a háttérágazat fejlődésének új korszakát hozta, amivel azonban a kelet-európai országok nem tartottak lépést, mivel gazdaságuknak a régi infrastrukturális feltételek is megfelelőek. Sajátos ellentmondásos fejlődésre mutat rá Berend: „Az előző periódusban a késve meginduló modern tőkés átalakulás keretében a leggyorsabb szinten éppen az infrastruktúra fejlődését követték a kelet-európai országok, a XX. század első felében pedig ezen a területen mutatnak nagyarányú lemaradást...” (Berend T., 1978:71)

„Az automobilizmus kialakulása, az energiarendszerek átalakulása, a hírközlés gyors kiépülése, a városi infrastruktúra, az egészségügy jelentős fejlődése, a tömeges szórakozás infrastruktúrájának kialakulása. Ugyanakkor ezek a folyamatok kelet-európában megrekedtek.” (Berend T., 1978:71) Azonban néhány új infrastrukturális ágazatban lényeges előrehaladás figyelhető meg, amelynek oka Berend szerint a Szovjetunió közelsége, ami a tőkés európai országokat az életviszonyok modernizálására kényszerítette. Magyarország esetében ilyen a villamosítás, amelynek nyomán 1944-ben a lakosság háromnegyede használhatta a villanyt (szemben az 1920-as 27 százalékkal). De jelentős a kiskereskedelmi hálózat fejlődése is, amelynek nyomán a budapesti üzlethálózat sűrűsége elérte a bécsi, a berlini vagy a müncheni szintet. Jelentős előrelépés következett be az egészségügy (a két világháború között 100 új kórház épült) és a szabadidő eltöltési infrastruktúra (a második világháború előtt már több mint 8 ezer sportlétesítmény volt) területén is. (Berend T., 1978:73-74)

„Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy például az egészségügy vagy az oktatásügy magas fejlettségéről beszélhetnénk. A biztosítottak köre alig haladta meg a lakosság egyharmadát, az iskolázás pedig változatlanul alig biztosított többet, mint a 4-6 osztályos elemi képzést. Az első osztályba beiratkozott mintegy 180000 tanulóval szemben a nyolcadiknak megfelelő osztályba már mindössze 35000 tanuló járt. A tények azonban rávilágítanak, hogy két világháború közötti időszakban, amikor a termelés fejlődése Magyarországon rendkívül lassú volt, amikor a mezőgazdaság termelése gyakorlatilag stagnált,...., vagyis végül a nemzeti jövedelem egy főre jutó évi növekedése 1 százalékot sem ért el, a háttérágazatok bővülése akkor is jelentősebb volt, mint a termelő szektoroké.” (Berend T., 1978:75)

A II. világháború után, az általános iskola megszületése és a relatív fejlettség ára

A második világháború utáni korszakról írva azonban mintha hirtelen megváltozna Berend véleménye, a hazai oktatás addigi színvonaláról. „A felszabadulás idején oktatásügyünk közismerten elmaradott volt. Az Eötvös-féle tömegoktatási-keretek kiválóak voltak, és módot adhattak volna a gyors előrehaladásra, de e keretek nem voltak kitöltve, s a XX. század első felének oktatásügyében végbement minőségi előrehaladását pedig végképp nem tudtuk követni.” (Berend T., 1978:219) „A felszabadulást követő első évek-től hatalmas lendülettel, úgyszólván egyidejűleg indult sokféle tennivaló megvalósítása. Az Eötvös-féle iskolatörvényhez fogható új rendelkezések a közel évszázados kereteket is átalakították. Mindenekelőtt megszüntették az alapképzés régi alacsony színvonalú 4–6 osztályos rendszerét és az erre épülő polgári iskolai zsákutcát, s kialakították a 8 osztá-

lyos általános iskola egységes alapképzési rendszerét. A kötelező népoktatás kereteit az iskolaköteles korú fiatalság tulajdonképpen csak ezekben az évtizedekben tudta valóban kihasználni és kitölteni. – A számszerű fejlődés legfőbb elemeként emelhetjük ki, hogy a korosztályoknak már úgyszólván az egésze részt vett az oktatásban, s ami még lényegesebb előrehaladásra utal: mind többen végzik el az általános iskola nyolc osztályát. A hatvanas évek végén a nyolcadik osztályt elvégző 180000 tanuló már megközelítette az első osztályba lépők számát.” (Berend T., 1978: 160-161)

Ehhez képest Berend egy másik tanulmánya inkább rámutat a valóságra. „A felszabadulást követően, a súlyos háborús károk helyreállítása után – s ezt többé-kevésbé általános kelet-európai jelenségnek ítéelhetjük – az a sajátosság jellemezte, hogy a háttérágazatok színvonala, bár alapvető lemaradást tükrözött a kor magas infrastrukturális szintjéhez, új minőségi tényezőihez képest, viszonylag mégis magasabb volt, mint a termelőágazatok színvonala. Így a háttérágazatok egy ideig mennyiségileg lehetőséget adtak a termelés fejlesztésére az infrastrukturális keretek megfelelő bővítése nélkül is. Mindezek hatására úgy tűnt, hogy a tervbe vett rohamos ütemű gazdasági növekedéshez jó ideig biztosítja a feltételeket az előző korszakokban kiépített infrastruktúra. A gyors iparosítás szállítási igényeit elláthatja a meglévő, még bőségesen elegendő (bár technikailag alaposan elavult) vasúrendszer. A hírközlés hálózata nagyjából elegendő lesz a növekvő igények közepette is. A szolgáltatások fejlesztéséhez a régi háttérágazat jobb kihasználása tartalékainak maximális igénybevétele egy ideig elegendő lesz. Például az egészségügyi biztosítás körét már az 1960-as évtized elejére több mint kétszeresére, a lakosság 85 százalékára bővítettük, anélkül hogy addig egyetlen új kórházat építettünk volna. Az iskolázás rendkívüli kiterjesztését sem kísérte olyan iskolaépítési tevékenység, amely például, az egy tanteremre jutó tanulók számát egyidejűleg csökkenthette volna, sőt a zsúfoltság ez esetben is nőtt, és gyakorta két turnusban hasznosítják a tantermeket. ... A kiskereskedelmi hálózatot egyenesen „túlfejlettnek” ítéelték, s eleinte az üzletek jelentős részét meg is szüntették.”⁴ (Berend T., 1978:75-77)

A fentiek világossá teszik a választ Andor Mihálynak az általános iskola létrehozásával kapcsolatos kérdésére, miszerint : „És egy másik kérdés: ha a kezdeteket némi sietség jellemezte is, miért nem lehetett később, menet közben megfelelő színvonalon pótolni a hiányzó feltételeket? Hogyan lehetséges például az, hogy 35 év alatt sem sikerült felszámolni a váltakozó tanítást, ami 1945 előtt ismeretlen fogalom volt. És nem azért volt ismeretlen, mert kevesebben jártak iskolába (az 1937-38-as tanévben elemi népiskolába, polgáriba és a gimnázium alsó tagozatába éppen annyian jártak, mint az 1977-78-as tanévben általános iskolába), és nem is azért, mert a szegény gyerekek cipő híján otthon maradtak (a tanterem- és órabeosztások elkészítésénél ezzel aligha számolhattak). Csak úgy lehetséges, hogy nem építették meg az általános iskola megteremtéséhez szükséges tantermeket.” (Andor, 1980, 1981)

⁴ A meglévő lakossági infrastruktúra fejlesztésének háttérbe szorítottágát jól jellemzi Berendnek ez a mondata: „Hozzá kell tenni, hogy a gazdaságvezetés a régi infrastrukturális keretek viszonylagos bőségénél is kedvezőbbnek ítélte a helyzetet. Erre igen jellemző példa, hogy miközben a két világháború között valamivel több mint kétszeresére bővült telefonhálózat is a lakosság csak mintegy 5 százalékának biztosította a rendszeres telefonhasználatot, az első tervek készítésekor olyan álláspont érvényesült, hogy a telefonhálózathoz „50 évig sem kell nyúlni, mert azt kiépítették a tőkésék”. (Uo.)

Az már mi tesszük hozzá, hogy valóban nem nyúltak hozzá, valóban nem fejlesztették ötven évig.

Igen, valóban nem építették meg, mert mint Berend írja „a gazdaság általános fejlesztési ütemének jóval szerényebb fejlesztési befektetéssel a háttérágazatban addig rejlő tartalékok egy ideig valóban felhasználhatók, „felélhetőek” voltak, s ezzel biztosítani lehetett a gyors gazdasági-társadalmi fejlődés által támasztott új igények részleges kielégítését.” (Berend T., 1978:77). Most ne ragadjunk le azon, hogy mit is ért itt Berend társadalmi fejlődésen, sokkal inkább feltűnő ebből a mondatból, hogy a hazai oktatás felszabadulást követő hatalmas lendülete tehát csak propaganda volt, a valóság az, amit Andor 1980-ban ír és bizonyít: „az általános iskolában a mai napig nem történt meg a hiányzó feltételek pótlása.” Arra is rámutat, hogy „a helyzet várhatóan tovább fog romlani. Körülbelül 1979-ben kezdtek az iskolát a „Ratkó-unokák” (a Ratkó-gyerekek gyerekei), ... A demográfiai hullám csúcspontján legalább negyedmillióval több általános iskolai tanulóval számolnak.”

Ha Andor gondolatmenetét végigvisszük, akkor nem túlzás, ha azt mondjuk, hogy az általános iskola feltételeinek megteremtése nagyjából a 90-es évekre érte el a szintet, ami normálisnak tekinthető, már ha ennek azt a feltételt tekintjük, hogy minden tanuló-csoportra (osztályra) jusson egy tanterem.

Tanulólétszám, osztályteremek száma és tanulócsoporthétszám 1952-2000

	Alapfokú oktatás tanulóinak száma	Ált iskolai osztályterem	Osztályok (tanulócsoporthétszám) száma	Egy tanuló-csoportra jutó tanuló	Egy osztályteremre jutó tanulócsoporthétszám
1952	1 206 211	25 110	33 402	36,1	1,3
1955	1 237 018	26 905	38 404	32,2	1,4
1956	1 266 492	27 343	39 597	32,0	1,4
1960	1 409 538	30 155	42 763	33,0	1,4
1970	1 144 850	31 520	41 527	27,6	1,3
1980	1 199 488	35 435	43 626	27,5	1,2
1985	1 339 871	43 800	48 610	27,6	1,1
1990	1 170 049	46 580	48 729	24,0	1,0
1995	1 016 730	48 615	46 425	21,9	1,0
2000	960 790	43 500	47 845	20,1	1,1

Forrás: oktatási évkönyvek, illetve az 50-es évekre vonatkozóan, Knausz 1994

A pedagógusképzés

Érdemes egy rövid kitérőt tenni a pedagógusképzésre is, mert az általános iskolai oktatás színvonalát, mint minden oktatásét alapvetően a pedagógusok színvonala határozza meg. A pedagógusképzés hullámszerű, ciklikus fejlődése nyilvánvalóan befolyásolta ezt a minőséget. (Sáska, 1992, Polónyi, 1986)

Az 1945-ben kezdődő iskolareform-sorozat egy jelentős vereszeséget szenvedett pedagógus állományt talál. Tesléry Károly, a VKM népiskolai ügyosztályának vezetője az 1945/46. tanév végén közölt adatai szerint... „167 iskola szünetelt tanítóhiány miatt...1994 tanító még nem tért vissza a hadifogságból, 204-en nyugatra mentek és még nem tértek vissza, és 786 volt azon tanítók száma, akiket még nem igazoltak és nem

működtek a pályán.” (idézi *Knausz*, 1994:9) Mint Tesléry kimutatja az elhunytak miatt mintegy 13%-kal csökkent a tanítók száma, és a működő tanítók mintegy 26 ezren voltak. (Uo.) A meginduló általános iskolai képzésnél azonban az igazi problémát a felsőtagozat szaktanári ellátása jelentette.

A felsőoktatás – s benne a pedagógusképzés – megújítására „az első lépést ... a Magyar Kommunista Párt 3 éves tervjavaslata jelentette, amely hangsúlyozta a műszaki képzés növelésének szükségességét, a műgyerem fejlesztése mellett ipari főiskolák felállítását is célul tűzte, és a létrejövő nyolc osztályos általános iskola alsó és felső tagozata pedagógusainak képzésére 10 nevelőképző főiskola létesítését irányozta elő. E tervjavaslatot – kisebb módosításokkal – a többi koalíciós párt is elfogadta, és ezt követően emelkedett törvényerőre 1947 júliusában. A 3 éves terv felsőoktatási célkitűzései azonban a változott körülmények következtében ... csak részben valósultak meg.” (*Ladányi*, 1985:32-33)

„Végül is az általános iskolai pedagógusok képzésére új intézményként nevelőképző főiskolák létesítéséről született döntés; az első két főiskola – elnevezésük időközben pedagógiai főiskolára módosult – Budapesten, illetve Szegeden 1947 őszén kezdte meg működését (az utóbbi lényegében a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola átszervezésével jött létre).” (*Ladányi*, 1989:22)

„1948-ban újabb két főiskolát hoztak létre (Pécsett, illetve Debrecenben, az utóbbit 1949-ben Egerbe helyezték). 1949-ben további két főiskolát kívántak felállítani, erre azonban nem került sor, és így a pedagógiai főiskolák száma jóval a tervezett alatt maradt. Ez a körülmény egyre inkább kétségessé tette, hogy a pedagógiai főiskolák az általános iskolai nevelőszükséglet kielégítését önmagukban biztosítani tudják; a tanítóképzőket ugyanis 1948-ban megszüntették. Ezért már 1949 tavaszán döntés született a középfokú tanítóképzés visszaállításáról, és a pedagógiai főiskolák feladata a felső tagozat tanárainak képzésére korlátozódott.” (*Ladányi*, 1989:36)

Ezek mellett a felsős szaktanár hiány átmeneti megoldására 1947-ben szaktanítói tanfolyamok indultak Szegeden, Debrecenben, Keszthelyen és Budapesten mintegy 1100 hallgatóval, amelyeknek a célja az volt, hogy tanítókat képezzenek át szakrendszerű tanításra is képes „szaktanítóvá”. 1950 ősztől a szaktanítók képzése hároméves tanfolyam keretében történt (nyári szünetekben). (*Knausz*, 1994:21)

A nagy lendületet vett pedagógusképzés hamarosan túlképzést eredményezett. Először a tanítóképzés területén alakult ki túlkínálat, amit a keretszám csökkentésével kezeltek (a hallgatólétszám az 1952-es 10 ezer főről 1957-re 2000 főre csökkent), részint intézményreformmal, amelynek nyomán 49-ből 20 tanító(nő)képző, és 22-ből 10 óvónőképző visszafejlesztését, ill. fokozatos gimnáziummá alakítását rendelték el” (*Donáth*, 1997)

A túlképzésnek több oka van. Részint az, hogy az alsó tagozatos csoportok bontása elmaradt (*Knausz*, 1997:57). Részint pedig az, ami miatt elmarad a csoportbontás, nevezetesen az, hogy 1945 és 1950 között nem épül új iskola, csak renoválják a régieket („nem építették meg az általános iskola megteremtéséhez szükséges tantermeket” *Andor* 1980). Mivel, mint arról volt szó, a források az erőltetett gazdasági növekedéshez kelletek (*Berend T.*, 1978:77).

De azután a pedagógus „túlképzés” kiteljesedése – immár a felső tagozaton is – 1954-ben következett be. Ennek előzménye, hogy az első öt éves terv (1949–1953) a pedagógusok számának 12.000 fős emelését írta elő, De 1951-ben az öt éves terv gazdasági előirányzatait felemelték, 163%-áról 230%-ra. A szükséges felsőfokú káderek biztosításához

az eredetileg tervezett 8 ezer fős felsőoktatási hallgatólétszám növelést 30 ezer főre emelték az öt éves terv alatt. (Ladányi, 1989) 1951. októberben a PB. elfogadta a közoktatás új, felemelt öt éves tervét. Ami 54/55. tanévre a középiskolások összlétszámát 146.445 főre kell növelni. Ez több mint 60 ezerrel haladja meg az 1949/50-es adatot, szemben a korábban tervezet – és már akkor is túlzó – 45 ezres emelkedést (Knausz, 1994:66). A következmény a krónikus középiskolai pedagógushiány lett (52/53-ban már 18%-a nem rendelkezett a szükséges képesítéssel). (I.m.) A megoldás – persze hangsúlyozottan átmeneti megoldás – rövid, 1–2 éves tanárképző tanfolyamok szervezése volt.

1953-ban – Sztálin halála után – irányváltás következik be a túlméretezett beruházások miatt Az 1953. évi beruházásokat csökkentették és 1954–55-re a beruházási volumen csökkentését irányozták elő (Bauer, 1981) Az 1953 júniusi politikai fordulat és kormányprogram az oktatáspolitikában is gyökeres fordulatot hozott. Jelentősen csökkentették a felsőoktatási felvételi keretszámokat: az 1953/54-es tanévben 14,8%-kal csökkentette az I. éves létszámtervet, az 1954/55-ös keretszámokat további 22,8%-kal, 1955-ben további 20,1%-kal. (Ladányi, 1989.) Előtérbe kerültek a felsőfokú képzés „minőségi kérdései” (Amikor csökken a forrás, mindig a minőség kerül előtérbe – azóta is).

Össességében 1953 és 1955 között az I. éves nappali hallgatók száma 47%-kal csökkent – ezzel együtt alacsonyabb lett a beruházási keret, az ösztöndíj keret és az oktatók száma is.

Majd jött az újabb fellendülés és megtorpanás. A népgazdasági feszültségek jelentős enyhülése hatására újra a nehézipar fejlesztése és a beruházások növelése vált a központi céllá. 1955 után sok leállított beruházást újraindítottak, ill. az 55–56-os időszakban több új beruházást is kezdtek. Igen gyorsan kiéleződtek a feszültségek. 1956-ban a II. öt éves tervezet a felsőoktatás területén az első éves nappali hallgatók számának 20%-kal (ezen belül a műszakiak 40%-kal) történő emelését tűzte ki célul. Júliusban az MDP KV elfogadta a hallgatólétszám növelést – sőt szeptemberben az oktatók fizetését emelték. De a forradalom után 1957 elején újra elkészített éves terv drasztikus beruházás-visszafogást, felhalmozási hányad csökkentést tartalmazott, s a második öt éves terv helyett is erősen visszafogott növekedést előírányzó három éves terv készült – felsőoktatási keretszám-csökkentéssel.

E folyamatok nyomán 1954-ben pedagógus túlképzést észlelt a vezetés. A „túlképzés” oka a korábbi nagy ívű fejlesztési elképzelések után a középiskolai létszámok visszafogása, amelyről 1953 decemberében születik döntés. (Knausz, 1994:98.) Így azután „1954-ben, majd az azt követő években még inkább a tudományegyetemen frissen végző tanár szakosok száma jelentősen meghaladta a középiskolai tanár-szükségletet.” (Knausz, 1994:107) Ennek megoldására 1954-ben a pedagógiai főiskolák képzését 3 évre emelték és visszaállították kétszakosságot, a középiskolai tanároknak bevezették a kétszakos oktatást. Megszüntetik a budapesti pedagógiai főiskolát és a pedagógusképző intézményekben is – akárcsak a felsőoktatás egészében – bekövetkezett a beiskolázási létszámok erőteljes csökkentése. És 1959-ben kialakul a 3 éves felsőfokú tanítóképző intézeti képzés.

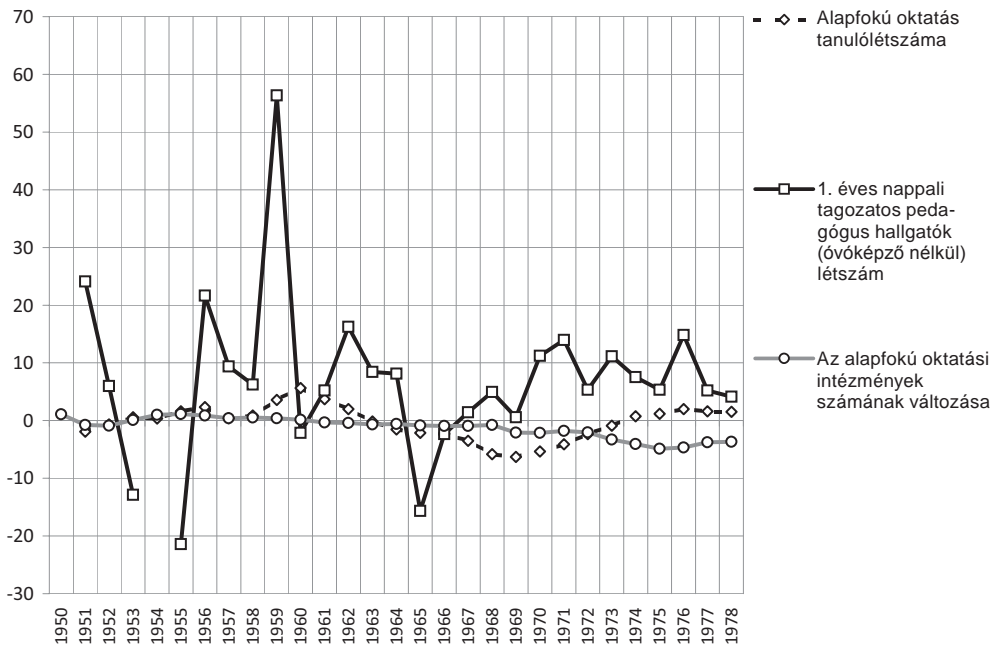
A pedagógusképzés hallgatói

	Bölcsészet és természet-tudományi karok	Pedagógiai főiskolák	A tanítóképzős tanulók létszáma
1952/53	7025	3461	10 137
1953/54	1440	3359	10 350
1954/55	6138	1850	7 463
1955/56	4643	685	5 494
1956/57	3653	1084	4 112
1957/58			2 000

Knausz 1990: 109 és 110 oldal alapján

Folytatódik a húzd meg ereszd meg, azaz a beruházási ciklussal együttmozgó felsőoktatási hallgatólétszám alakulás és diplomás kibocsátás, ami a pedagógusképzésre is kihat.

A pedagóguslétszám és az általános iskolai tanulólétszám alakulása 1950–1978



Megjegyzés: Korreláció (mégpedig igen magas: +0,62654) csak a beruházások éves növekedése és az I. éves nappali tagozatos (óvőképző nélkül tekintett) pedagógus hallgatók létszámának éves változása között van. Az I. éves pedagógus hallgatólétszám és az alapfokú oktatás tanulólétszámának éves változásai között nincs kapcsolat (korreláció: -0,00003).

A beruházások alakulása ciklikus, s így a felsőfokú szakemberek iránti kereslet is ciklikus. (Lásd még erről: Bródy, 2000) A beruházási fellendülés időszakában szakemberhi-

ány, a beruházás visszafogás időszakában pedig túlkínálat lesz, – így a fellendülés során a szakemberhiány (és a képzési minőségromlás), a visszafogás során az inkongruens foglalkoztatás termelődik újra. Tehát a központi tervgazdálkodás törvényszerűen hordozza magában a ciklikusságot: a szakemberhiányt, és vele a képzési minőségromlást, valamint az inkongruencia **újratermelődését**.

Az általános iskolai pedagógusképzés elsős létszámai is a beruházási ciklustól függenek és nincs, vagy csak alig van összefüggésük az általános iskolai tanulólétszám változásával. Ennek az az oka, hogy mind az oktatási rendszer kibocsátása, mind infrastruktúrájának fejlesztése a gazdasági fejlesztésekhez (beruházási ciklushoz) kapcsolódik, mint humán erőforrás biztosítás. Az 1. éves hallgatólétszámnak ez a beruházási ciklushoz kapcsolódó ingadozása a hetvenes években és a nyolcvanas évek elején – a korábbi időszakokhoz képest – **mérséklődött, amiben bizonyára szerepe van a hatvanas évek közepétől-végétől meginduló hosszú távú munkaerő-tervezésnek.** (Ladányi, 1988) Ugyanakkor a beruházások alakulásával való együttmozgása nem szűnt meg.

Az ingadozásnak van egy rendkívül fontos következménye: fellendüléskor a pedagógusképzés létszámait megemelik, egyben olyan intézkedések is születnek, amelyek a minőséget csökkentik (pl. a negyvenes ötvenes években képzési idő csökkentés, gyorsított képzések stb., de még jóval később is olyanok, mint a levelező képzés keretszámának megemlése), amelyeket azután a túlképzés „felismerése” időszakában „minőségjavító intézkedések” szüntetnek meg. És ezek a hiány idején gyorsan képzett pedagógusok még a 80-as 90-es években javában dolgoznak, ami nyilvánvalóan kihat az oktatás minőségére.

Az általános iskola a rendszerváltásig és tovább

Mint láttuk az általános iskolai rendszer létrehozása egy olyan népiskolai rendszerből történt, amely lényegében szinte változatlanul magán hordozta a századfordulón jellemző polarizáltságot.

Knausz rámutat, hogy az „1946/47-es tanévben az országban 7016 általános és népiskola volt. Ebből 4328 volt egyházi (2880 katolikus) és 2590 állami vagy községi iskola. ... A vizsgált tanévben népiskolának minősítettek 2908 nyilván rosszabb feltételek között működő intézményt, míg az általános iskola címet 4108 intézmény kapta meg.... Az előbbi csoportban – ha a törvényhatósági jogú városok népiskoláit nem számítjuk – 1,47 nevelő jut egy iskolára, a kihagyott iskolákat is beleértve ez az arányszám 1,56-ra emelkedik. Ezek tehát zömmel 1–2 tanítóval működő törpeiskolák. Az általános iskolákban az arány magasabb, de mai fogalmainkat alapul véve még mindig meglepően kicsi. A törvényhatósági jogú városokat ismét kihagyva 5,26 nevelő jut egy iskolára, e városokat is beleszámítva az arányszám 6,02 (Budapesten 15,33). Ezek a számok mutatják, hogy az osztatlan és részben osztatlan iskolák száma az utóbbi kategóriában is igen magas volt. A képet kiegészíti az az adat, amely szerint az 1937/38. tanévben a népiskolák 9,3%-a volt teljesen osztatlan és 43,7%-a osztatlan.” (Knausz, 1994:7)

Forray (1998) írásából tudható, hogy 1975-ben az osztatlan, vagy részben osztatlan iskolák aránya még 45%. Bár Forray a 90-es évek végén az osztatlan képzésről egyáltalán nincs rossz véleménnyel, azonban a 70-es években, amikor az iskolák több mint fele osztatlan, vagy részben osztatlan, nyilvánvalóan máshogyan kell értékelnünk. Ez az iskola-rendszer arányaiban lényegében majdnem ugyanaz, mint a 37-es. Alighanem erre is igaz

az, amit Mazsu írt a századforduló vidéki magyar iskoláiról, hogy az írástudáson és az alapszocializáción kívül nem sokat adnak a felnövekvő nemzedéknek.

Az osztatlan iskolák arányának alakulása

Tanév	Iskolák száma	Részben osztott	Osztatlan	Osztatlan vagy részben osztatlan iskolák aránya
1950	6185	1163	3490	75%
1955	6220	1195	3062	68%
1960	6307	1278	2873	66%
1965	6036	1014	2629	60%
1970	5480	885	2248	57%
1975	4468	502	1492	45%
1980	3633	301	737	29%
1985	3546	140	541	19%
1990	3548	154	442	17%
1995	3809	202	392	16%

Forrás: Forray 1998 alapján

1970 és 1995 között az osztatlan iskolák aránya rohamosan csökken, 1995-re alig haladja meg a 15%-ot. A javulás azonban nem hoz minőségi előrelépést. Mint Andor Mihály egy (másik) tanulmányában rámutat: „1970 és 1995 között az olvasási teljesítmény mind az általános iskolások, mind a középiskolások körében drasztikusan romlott, majd ezen az alacsony szinten rögződött. Egyre több pedagógus tanított egyre kevesebb gyereket egyre gyengébb eredménnyel.” (Andor, 2005)

És így jutunk el a rendszerváltásig, sőt Andor adatai szerint a rendszerváltás nyomán megvalósuló decentralizáció nyilvánvalóan konzerválta, illetve újratermelte a helyzetet, hiszen a hátrányosabb helyzetű települések rosszabb kondíciókat tudtak biztosítani iskoláiknak, ráadásul ezeken a településeken lényegesen több hátrányos szociális helyzetű tanuló él.

Nem csoda tehát, hogy úgy jutottunk el az ezredfordulóhoz, hogy kiderült „a különböző méretű településeken élő gyerekek teljesítménykülönbsége nemzetközi összehasonlításban is igen nagy: a háromezer lakosnál kisebb településeken és a Budapesten tanuló gyerekek iskolai teljesítménye közötti különbség messze meghaladja az OECD-átlagot.” (Mayer–Szira, 2007)

A 15 éves diákok átlagos teljesítménye településtípusonként Magyarországon és az OECD-országokban (2000)

Település-típus	Magyarország			OECD-országok átlaga		
	Olvasás	Matematika	Természet-tudomány	Olvasás	Matematika	Természet-tudomány
Falu, kevesebb mint 3000 lakossal	359	365	371	481	482	480
Város, több mint 1 millió lakossal	484	490	494	510	510	514
Különbség	125	125	118	29	28	34

Forrás: Halász és Lannert (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003 (9.4 tábla) PISA 2000 adatbázisára hivatkozva*

Az általános iskola tehát nem képes a kistelepülési, falusi gyermekeknek ugyanazokat a feltételeket biztosítani, mint a városiaknak, s ennek nyomán a kistelepülési és a nagyvárosi gyermekek iskolai teljesítménye között rendkívül nagy különbség mutatkozik. A kistelepülések lakosságának szociális összetétele is jelentős hatással van az oktatásra és annak minőségére. Más oldalról a kistelepülési iskolák pedagógus gondokkal is küszködnek, itt a legmagasabb a fiatal pedagógusok és a képesítés nélkül tanítók aránya.⁵ Ez a helyzet a tanuló teljesítményekben is megjelenik. A kistelepülési iskolák tanulói a számítástechnika, az olvasás-szövegértés terén különösen, de lényegében minden vizsgált területen kedvezőtlenebb eredményeket mutattak az összehasonlító vizsgálatok során.⁶

És ezek a jellemzők lényegében máig nem változtak. A 2012-es PISA vizsgálat tanúsága szerint Magyarországon a legnagyobb az iskolák közötti teljesítménykülönbség, amely „különbségeket erősítik az iskolák településkötött sajátosságai, például az eltérő iskolaméret, a rendelkezésre álló gazdasági, anyagi és humán erőforrások vagy éppen a pedagógus-diák arány.”⁷ Tehát a vidéki kistelepülések tanulóinak teljesítmény-lemaradása máig létező probléma. Vajon a hátrányos helyzetű falusi iskoláknak ez a lemaradása annak a polarizáltságnak a maradványa, amiről Mazsu beszélt a múlt század eleji magyar oktatással kapcsolatban? Lehet, hogy a mai napig megmaradtak ennek az elmaradásnak a nyomai?

Pedig ez a polarizáltság az alacsony iskolázottság újratermelődésének egyik meghatározó oka. És az alacsony iskolázottság a foglalkoztatottsági nehézségek egyik alapvető tényezője.

A polarizáltság egyik következménye az alacsony iskolázottság újratermelődése. Mint Kertesi és Varga rámutatott: „A nyolcvanas évek közepén megtört – és a kilencvenes évek második felében sem állt helyre – az a hetvenes évek eleje óta, 15 éven át töretlenül érvényesülő trend, amely évről évre folyamatosan magas ütemben (legalább évi 0,8 száza-

⁵ Lásd Kistelepülések kisiskolái Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése suliNova Kht. Budapest, 2006

⁶ Lásd pl. VÁRI ET AL (2001)

⁷ BALÁZS ET AL. (2013: 64)

lékkal) csökkentette az egy születési évjáratból a nagyon alacsony iskolázottsági szinten megrekedt, frissen munkaerőpiacra lépő népesség arányát. ... az 1985 és 1995 közötti tíz évben megállt az idő: tíz év leforgása alatt évről évre változatlan arányban (23 százalékos szinten) reprodukálódott minden egyes kohorszban az iskolázatlanok aránya.” (Kertesi–Varga, 2005)

Mára a helyzet javult, bár még mindig 10% felett van a középfokúnál alacsonyabb iskolázottságú fiatalok hányada. A középfokú végzettséggel nem rendelkező (below upper secondary) 25–34 éves népesség aránya 1998-ban még 23% volt⁸, 2005-ben 15%, 2010-ben 14%, és a legutóbbi Education at a Glance adatai szerint 2014-ben 13%⁹.

Egy másik mutató, amellyel az alacsony iskolázottság újratermelődését jellemezhetjük a korai iskolaelhagyók aránya, amelynek alakulása már nem annyira kedvező. Ez a mutató a 2010. évi 10,5%-ról, 2011-re 11,2%-ra, majd 2012.-re 11,5%-ra emelkedett (Mártonfi 2014). 2013-ra pedig tovább növekedett 11,8%-ra¹⁰

Az alacsony iskolázottság újratermelődése meghatározóan befolyásolja a foglalkoztatottságot. „Az Európai Unió és Magyarország foglalkoztatási rátája közti 14 százalékos különbségből nem több mint 2,1–3,6 százalék származik abból, hogy a képzett munkaerőt kevésbé tudja felszívni a gazdaság, mint az Európai Unióban. A különbség zöme, 10,5 – 11,0 százalék abból adódik, hogy a középfokúnál alacsonyabb végzettségűek foglalkoztatásával bajok vannak.” Az alacsony iskolázottságúak foglalkoztatási jellemzőit illetően igen óvatosan fogalmaznak a szerzők: „A jelenség okai rendkívül összetettek. Az okok között elvileg az is felmerülhet, hogy az alacsony iskolázottságú magyar munkaerő tudása, készségszintje nem üti meg azt a mércét, amelyet egy modern gazdaság megkövetel.” (Kertesi–Varga 2005)

Magyarul az általános iskola nem tudja felkészíteni tanulóinak egy részét a munkaerőpiac elvárásaira. Ezt sajnos az alacsony iskolázottságúak foglalkoztatási jellemzőinek nemzetközi összehasonlítása bizonyítja. Az OECD országok között 2012-ben (de lényegében a 2000-es években végig, napjainkig):

- A nagyon alacsony (pre primary and primary, a mi iskolarendszerünkben a legfeljebb 4 osztályt végzett) iskolázottságú (25–64 éves) népesség foglalkoztatottsága (foglalkoztatási rátája) az adatot közlő OECD országok között Magyarországon a legalacsonyabb.¹¹
- A következő iskolafokozat (lower secondary, a mi iskolarendszerünkben legfeljebb 8 osztály) végzettségével rendelkezők foglalkoztatottsági rátája között Magyarország csak Szlovákiát előzi meg és Csehországgal azonos szinten van.¹²
- Az alacsony (pre primary and primary) iskolázottságú (25–64 éves) népesség munkanélkülisége (munkanélküliségi rátája) az adatot közlő OECD országok között Magyarországon a legmagasabb.¹³

⁸ Adat forrása Education at a Glance OECD Indicators 1998

⁹ Forrás: Education at a Glance OECD Indicators 2015 (Table A1.4a. Trends in educational attainment, by age group (2000, 2005, 2010 and 2014)

¹⁰ Tackling Early Leaving from Education in Europe 2014

¹¹ Lásd OECD Education at a Glance 2014 OECD Indicators 2014 Paris Table A5.1a. (pp.114.)

¹² Uo.

¹³ Lásd OECD Education at a Glance 2014 OECD Indicators 2014 Paris Table A5.2a (pp.117.)

- A következő iskolafokozat (lower secondary) végzettségével rendelkezők munkanélküliségi rátája között Magyarország az utolsó ötödben van (a szlovák, a spanyol, a görög, az ír, a cseh adatok előtt).¹⁴

A hazai általános iskolai végzettségű népességet tehát munkaerő-piaci sikertelenség jellemzi, s ez nemzetközi összehasonlításban különösen szembetűnő.

Ma már a közgazdasági teoretikusok nem kis részének véleménye szerint a tanulók teljesítménye hosszabb távon visszahat az ország gazdasági helyzetére. A gazdasági növekedés és az oktatás minősége között fennálló kapcsolatot egyre több elemzés bizonyítja. „A közgazdaságtanban az emberi tőke elmélete szolgál a leginkább használható kerettel az oktatás minősége és a gazdasági növekedés közötti összefüggések feltárásához. Bár a gazdaság növekedését az emberi tőke jellemzőivel is magyarázó közgazdasági modelleknek számos variációja létezik, a leggyakrabban használt modellek az endogén növekedési modellek családjába tartoznak. Ezekben a modellekben a tudás, az emberi tőke minősége a gazdasági fejlődés központi magyarázó tényező.” (Fazekas, 2011) „A témára vonatkozó irodalomból kiemelkednek Eric A. Hanushek és szerzőtársainak elemzései, amelyekben összesítették a nemzetközi kompetenciavizsgálatok eredményeit, és azokat egységes elméleti és módszertani keretbe rendezve nem csupán a növekedés és a kognitív képességek minősége közötti szoros oksági kapcsolat tényét bizonyították, de a modellek adta keretek között számszerűsítették is a sikeres és a nem megfelelően teljesítő oktatási rendszerek gazdasági következményeit.” (Fazekas, 2011; Hanushek–Woessmann, 2010a)

Magyarul a hazai oktatás és benne az általános iskolai oktatás minősége nyilvánvalóan visszahat a hazai gazdaság teljesítményére.

Befejezésül

A hazai oktatási színvonal egyáltalán nem volt elmaradott az általános iskola 75 évvel ezelőtti létrehozása előtt. Ennek alapvetően történelmi okai vannak. Mind a Monarchiában, mind az első világháború után az oktatáspolitikai a kultúrfölény megteremtését tartotta egyik alapvető feladatának, s ehhez az oktatásnak meghatározó szerepet szánt. Így a második világháború után az új rendszer egy viszonylag magas – legalább is a gazdasági fejlettséghez viszonyítva magas – iskolázottságot és viszonylag fejlett iskolarendszert örökölt. Így azután az államszocializmus túlerőltetett gazdasági fejlesztése során az állami, politikai vezetés elegendőnek ítélte az oktatási rendszer infrastruktúrájának fejlettségét, s arra rendkívül kevés forrást fordított, miközben kiterjesztette az iskolakötelezettséget. Ezt követően a Ratkó korszak demográfia robbanása, majd a Ratkó-unokák miatt, annak a kevés fejlesztésnek a hatása sem érződött, amit az oktatás kapott. Így a hetvenes évek végéig, nyolcvanas évek elejéig a hazai alapfokú képzést majdnem ugyanaz a polarizáltság jellemezte, mint a 30-as évek végén, amelynek nyomán konzerválódtak a falusi, városi és nagyvárosi oktatás közötti különbségek. Negyvenévi pangás után törvényszerűen megmerevedtek az oktatási rendszerbeli szokások, hagyományok, különbségek, így semmi meglepő nincs abban, hogy a valamennyit javuló feltételek ellenére a rendszerváltásig nem változott a minőség. Ráadásul a pedagógusképzés ciklikussága – amely a tervgazdaság sajátja – törvényszerűen hoz olyan időszakokat, amikor a minőség erősen csökken.

¹⁴ Uo.

A rendszerváltás után pedig az iskolafenntartás decentralizációja, és az oktatásirányítás liberalizálása nyomán erősödtek azok a hatások, amelyek az iskolarendszer polarizáltságát, minőségi egyenlenségét lényegében napjainkig konzerválták.

A polarizáltság nyomán a hátrányos helyzetű kistéleplési iskolák alacsony színvonalú általános iskolai képzésének következményei mára nyilvánvalóak és nagyon robusztusak. Az alacsony iskolázottságú népesség, s vele foglalkoztatási problémáik, magas munkanélküliségük újratermelődése csak az egyik, bár igen szembetűnő következmény. A társadalmi kohézió ebből eredő hiányosságai talán még ennél is súlyosabbak.

Az általános iskola másik, lényegesen szélesebb körű problémája a korszerűtlen képzés nyomán az oktatási rendszerben tovagyrűződő képességhiány (pl. az idegem nyelvtudás hiánya, a procedurális, praktikus, hasznosítható ismeretek közvetítésének hiánya). Ennek pedig nyilvánvaló következménye a gazdasági fejlettségre gyakorolt visszafogó hatás.

Nem arról van tehát szó – mint ahogy sok kutató és szakértő fogalmaz, hogy – az általános iskolán túllépett az idő. A helyzet ugyanis az, hogy „az idő mindig is túl volt rajta,” azaz az általános iskola sohasem érte el azt a szintet, amit a magyar társadalmi, gazdasági fejlődés megkövetelt volna.

HIVATKOZÁSOK

- ANDOR M. (1980, 1981) Dolgozat az iskoláról. *Mozgó Világ* No.12. és No. 1.
- ANDOR M. (2005) Lépéskényszer Az extenzív fejlődés lehetőségeinek kimerülése az oktatásban. *Iskolakultúra* No. 3.
- BALÁZSI I., OSTORICS L., SZALAY B., SZEPESI I. & VADÁSZ CS. (2013) PISA2012 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BAUER T. (1981) *Tervgazdaság, beruházás, ciklus* KJK, Budapest.
- BEREND T. I. (1978) *Öt előadás gazdaságról és oktatásról* (Gyorsuló idő sorozat.) Magvető, Budapest.
- BEREND T. I. (1979) *A szocialista gazdaság fejlődése Magyarországon 1945-1975.* Kossuth, Budapest.
- BRÓDY A. (2000) A magyar felsőoktatás ingadozásairól. *Közgazdasági Szemle*, No. 10.
- DONÁTH P. (1997) *A tanítóképzés a legfelső döntéshozó fórumok előtt 1954 Egy súlyos következményekkel járó oktatáspolitikai döntés születése.* http://old.tok.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2001/donath.htm#_ftn1
- FAZEKAS K. (2011) *Közgazdasági kutatások szerepe az oktatási rendszerek fejlődésében* *Magyar Tudomány* No. 9.
- FORRAY R. K. (1998) *A falusi kisiskolák helyzete.* Kutatás közben 220. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- HALÁSZ G. & LANNERT J. (szerk) (2003) *Jelentés a magyar közoktatásról.* OKI
- HANUSHEK, E. A. & WOESSMANN, L. (2010a) The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact Of Improving PISA Outcomes. OECD, Paris. <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>
- HANUSHEK, E. A. & WOESSMANN, L. (2010b) The Economics of International Differences in Educational Achievement (April 2010). National Bureau of Economic Research Working Paper. <http://www.nber.org/papers/w15949.pdf>
- KERTESI G. & VARGA J. (2005) Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, No. július–augusztus.
- KNAUSZ I. (1994) *A közoktatás Magyarországon 1945–1956.* Kandidátusi disszertáció <http://mek.oszk.hu/10000/10080/10080.pdf>

- LADÁNYI A. (1985) A magyar felsőoktatás fejlődése a felszabadulás után In: Ladányi Andor (szerk): *A felsőoktatás távlati fejlesztésének kérdései*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- LADÁNYI A. (1989) *Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után*. Tankönyvkiadó – Oktatókutató Intézet, Budapest.
- MALTHUS, R. T. (1902): *Tanulmány a népesedés törvényéről*, Politzer Zsigmond és fia kiadása, Budapest. Nemzetgazdasági írók tára, Kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága.
- MÁRTONFI GY.(2014) Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. *Educatio* No.1.
- MAYER J.& SZIRA J. (2007) Befogadás és esélyegyenlőség munkacsoport Vitaindító In: *Oktatás és képzés 2010* Műhelybeszélgetések. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- MAZSU J. (2012) *Tanulmányok a magyar értelmiség társadalomtörténetéhez 1825 – 1914*. Társadalom és oktatás könyvsorozat 36. Gondolat, Budapest.
- NAGY P. T. (1999) Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai, *Educatio*, No. 4.
- POLÓNYI I.(1986) *A felsőoktatás fejlődése és a beruházási ciklus*. Kézirat.
- POLÓNYI I. (2014) Régi új felsőoktatási expanzió. *Educatio* No.2.
- SÁSKA G. (1986) *A szakaszos fejlődés tünetei a magyar közoktatás-politikában 1950 és 1980 között. A tananyagreformok, az általános iskolai szelekció és az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusai*. Az Értékelési Központ közleményei, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- SÁSKA G. (1992) *Ciklikusság és centralizáció: A központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete*. *Educatio*, Budapest.
- Tackling Early Leaving from Education in Europe Strategies, Policies and Measures Eurydice and Cedefop Report 2014 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175EN.pdf
- TRENCSÉNYI L. (2006) A modern iskolarendszer kialakulása – a nem-iskola típusú intézmények nézőpontjából In: Trencsényi László (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése Iskolán kívüli nevelés* Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- VÁRI P., BÁNFI I., FELVÉGI E., KROLOPP J., RÓZSA CS.& SZALAY B. (2001) A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle* No.12.

Hová lett az egyenlősítő közoktatás?

A komprehenzív iskolareform sorsa Angliában
és Magyarországon 1945-től a nyolcvanas évekig

Európában a második világháborút követő évtizedekben a nyugati kapitalista és a kelet-európai szocialista hatalmi blokk küzdelmében két, az industrializáció mennyiségileg mérhető ismérvei mentén versengő modernizációs program forrott ki. Ebben az időszakban a kétpólusú Európa mindkét térfelén előtérbe kerültek az iskolaszerkezeti átalakítást sürgető, osztályszempontú oktatási reformok. Nyugat-Európában a belépést felvételi vizsgához nem kötő, vegyes társadalmi összetételű alsó középiskola bevezetése vált az oktatáspolitikai programok fő tétjévé, ezzel párhuzamosan, különösen a Sztálin utáni Szovjetunióban és a szovjet befolyási övezetben a tíz osztályos általános iskola bevezetésével az iskolázottsági szint emelése és a politechnizáció voltak az osztálykülönbségek kiegyenlítését célzó reform legfőbb elemei.

Az egyenlősítő iskolapolitikák receptje, tematikája a kétpólusú Európa országaiban fel-tűnő hasonlóságot mutat. Az iskolarendszer baloldali kritikája az osztályalapú különbségek intézményesítése és megszilárdítása, valamint a társadalmi mobilitás hiánya miatt az oktatási rendszer egészét tartotta problematikusnak, az iskolaszervezeti reform a tágabb értelemben vett egyenlősítő társadalompolitika eszközeként jelent meg. A reform egyfelől a munkás-paraszti, illetve elit csoportokat külön („polgári” és „népiskolai”) iskolatípusokba, átjárhatatlan tanulási pályára szelektáló – „zsákutcás” – intézményi struktúrát kezdte ki mindenekelőtt 16 éves korig, és megnyitotta a középfokú oktatást a munkásosztály tömegei előtt. Másrészt a baloldali politikai programok megkérdőjelezték a szelekció alapját képező klasszikus, akadémiai jellegű iskolai tudás érvényességét, és az iskolai követelmények munkásosztálybeli tudásokhoz és tapasztalatokhoz való közelítése mellett érveltek. Az osztályszempontú oktatási reform fundamentuma a közoktatást univerzálisan hozzáférhető jószágként biztosító nemzetállami iskolarendszer, amelyben az állam sem a korábbiakhoz, sem az ezt követő időszakhoz nem hasonlítható mértékben vállalt szerepet az iskolafenntartásban.

A hetvenes évek második felétől Nyugat-Európában a „jóléti állam” társadalomszemléletének helyét egy „neoliberális-konzervatív” kormányzási program vette át. Míg az ötvenes-hatvanas évek oktatáspolitikai programjai szociológiai jellegűek voltak abban az értelemben, hogy az iskolarendszert az osztálypolitika egyik kiemelt terepének tekintették, addig a hetvenes évektől egyre nagyobb befolyást gyakorolt az a közgazdasági és menedzsmentszemlélet, amely a társadalmi hátrányokat egyéni deficitként és kompenzá-

ciós igényként értelmezte, és az iskolára mint fejlesztendő szervezetre tekintett. Az osztályszempontot a nyolcvanas évekre nemcsak az oktatáspolitikai engedte el végleg, hanem az iskolával foglalkozó tudományos szakértelmek is. A társadalmi igazságosság nevében fellépő államot felváltotta az értékelő, elszámoltatható, posztbürokratikus kormányzási racionalitás.

Tanulmányunk azt a kérdésfelvetést járja körül, hogy a második világháború után milyen feltételek teljesülésével került az egyenlősítő oktatáspolitikai paradigma hatalmi pozícióba, milyen szakértelmek és szakpolitikai érdekcsoportok léptek szövetségre a reform megfogalmazásában. Ezután azt nézzük meg, hogy a hetvenes években hogyan rendeződött át ez a szövetségi rendszer, és miként változott meg gyökeresen az iskola mint társadalompolitikai tér észlelése. Ezeket a kérdéseket két országot, Angliát és Magyarországot összehasonlítva tárgyaljuk. A két történet az egyenlősítő oktatáspolitikák végpontján, a nyolcvanas években fonódott össze, amikor a Thatcher-korszakbeli angol oktatáspolitikai diskurzus a magyar reformszakértelem elsődleges hivatkozási pontjává vált. A magyar egyenlősítő oktatáspolitikák történetéhez új szempontokat nyújthat egy olyan elemzés, amely az államszocialista történeti perspektíva mellett a centrum-periféria viszonyrendszer kontextusában is elhelyezi a magyar általános iskola történetét.

Komprehenzív iskolareform Angliában

A középosztályosodás és társadalmi differenciálódás következtében Nyugat-Európában a harmincas évekre kiteljesedett a bérmunka társadalma (Castel, 2003), amely nem írható le többé a kétpólusú, tőkés-munkás osztályellentéttel. A szociáldemokrácia politikai programja ennek az új társadalmi berendezkedésnek a feszültségeire keresett választ, amikor az államot az osztályok közti viszonyok stabilizálásával és a versengés szabályozásával, valamint a rászoruló csoportok szociális biztonságának megteremtésével bízta meg. A korai modernitás átalakuló osztálystruktúrája kényszerítette ki annak a hagyományos kétosztatú iskolamodellnek a felülvizsgálatát, amelyben a középfokú oktatás az elitek privilégiuma volt. A szakszervezetek és a munkásmozgalom politikai pozíciójának erősödésével a nyugat-európai baloldali pártok oktatáspolitikájának központi követelésévé vált az egységes, ingyenes és univerzális középfokú oktatás megszervezése 16 éves korig, a komprehenzív alsó középiskola modelljének bevezetése.

A második világháború után az OECD és az Unesco szakértői ajánlásai világos kapcsolatot fogalmaztak meg az oktatás demokratizálása (a 6–16 éves korosztály számára biztosított egységes iskolai tudás) és a gazdasági fejlődés között. (Derouet, et al., 2014: 195, Jones, 2015) A második világháború után Nyugat-Európa szerte megerősödött a baloldali pártok politikai pozíciója, a nyugat-európai baloldali pártok legfontosabb reform célkitűzése pedig a komprehenzív középiskola lett. Az ötvenes évekre Nyugat-Európa számos országában megindult az oktatás „demokratizálása”: megemelték a tankötelezettséget és széles tömegek számára megnyitották a középfokú oktatást.

A keynes-i jóléti állammodell összehasonlító szakirodalma meglepően kevés figyelmet fordít az oktatási szektor szerkezetváltására és az egyenlősítő oktatáspolitikákra. (Sass 2015) Azt, hogy a középfokú iskolaszervezeti átalakítás hol és milyen fokban valósult meg, a szakirodalom a nyugat-európai nemzetállamok eltérő társadalom- és politika-

történetével hozza összefüggésbe, elsősorban a 19. századi államfejlődés és az osztálystruktúra átalakulásának nemzeti sajátosságaira, valamint a liberális establishment és politikai koalíciós partnereinek, illetve a szociáldemokrácia és politikai szövetségeseinek szerkezetére vezeti vissza. (Wiborg, 2009) A szociáldemokrácia politikai pozíciójának különbségei felől magyarázható a komprehenzív iskolarendszerek eltérő fejlődési útja Skandináviában, Angliában és a germán nyelvű országokban, ahol mindvégig megmaradt a tripartit, háromosztatú középiskolai modell. A komprehenzív iskolareform időszakának, ahogy a keynes-i jóléti államberendezkedésnek is, az 1973-as olajválság nyomán begyűrűző gazdasági válság vetett véget.

A „szociáldemokrata szövetség”

Angliában a tankötelezettségi korhatár emelése, a középfokú oktatás tandíjának eltörlése, és a tömegoktatás megeremtése a húszas évektől a brit munkáspárt programjának szerves része volt. Az 1944-es Oktatási Törvény végül valóban ingyenessé tette a középfokú képzést, és ezzel megindította azt az oktatási expanziót, amely a hatvanas évekre teljesedett ki. 1947-ben 15 évre, majd 1973-ban 16 évre emelték a tankötelezettséget, és a hetvenes évek elejéig folyamatosan növekedett az oktatásra fordított költségvetési kiadások aránya is. Azonban az Attlee-kormány az oktatásügy területén jóval kevésbé volt radikálisnak mondható, mint a lakhatási, szociális és egészségpolitikában, mivel a munkáspárton belül sem volt egységes álláspont a középfokú szerkezeti reform kérdésében. Az oktatás és egészségpolitika államosításában a munkáspárti kormány elsősorban a szociális biztonság megeremtésének terepét, és nem az osztálypolitika eszközét látta. Noha ezután az 1951 és 64 között kormányzó konzervatív kabinet magáévá tette a gazdasági növekedés és az oktatásba való befektetés közt oksági kapcsolatot tételező érvelést, az elit és tömegoktatást intézményes szinten szétválasztó rendszerhez nem nyúltak. Igaz ugyan, hogy a munkásosztálybeli tanulók egyre nagyobb eséllyel szereztek középfokú szakmunkás végzettséget, a gimnáziumi jellegű grammar schoolokba és a felsőoktatásba való hozzáférésük a második világháborút követő két évtizedben lényegében nem javult.

Másfél évtizedes konzervatív kormányzás után a Munkáspárt 1964 és 1970 közt indította meg az iskolaszervezeti reformot. A két leglényegesebb intézkedés az általános iskolát lezáró 11+ vizsga eltörlése révén az alsó középiskolai szelekció megszüntetése, valamint a 11–16 éves korosztályt fogadó komprehenzív iskolatípus bevezetése volt. Míg az ötvenes évek politikai vitái még a grammar school-ok kiterjesztésének lehetőségéről, valamint az akadémiai és szakképzési („liberal” és „vocational”) tanulási útvonalak értékének kiegyenlítéséről, a szakképzés státuszemeléséről folytak („parity of esteem”-vita), a hatvanas évekre a munkáspártban konszenzusossá vált, hogy a munkásosztály érdekét a komprehenzív iskola létrehozása és a korábbi háromosztatú középfokú iskolarendszer (grammar, secondary modern és technical school) fokozatos kivezetése szolgálja. A komprehenzív iskolatípus azonban sosem vált kizárólagossá, a tripartit rendszer fennmaradt néhány iskolafenntartó önkormányzatban, és az elit fizetős magániskolái is érintetlenek maradtak. A munkáspárt oktatási kabinetjének dilemmája többé nem arra vonatkozott, hogy hogyan lehet az elit iskoláit megnyitni és a munkásosztályt „felhúzni” a tradicionális, akadémiai jellegű elvárásokhoz, hanem arra, hogy hogyan lehet a munkásosztálybeli, az iskolában átlagosan és gyengébben teljesítő diákok eredményeit, kép-

zettségi szintjét tömegesen emelni. A középiskolai expanziót nagyléptékű tanárképzési program kísérte. Leszakadó nagyvárosi kerületekben, akciókutatásokkal kísérve, 1967-ben hozták létre az első Oktatási Elsőbbségi Területeket, ahol az általános iskolák magasabb költségvetési hozzájárulásban részesültek. Azonban a program az eredeti terveknel (az elemi iskolák 10%-a) jóval kevesebb iskolát érintett, és a baloldaltól is hamar komoly kritikákat váltott ki.

Hogyan jött létre az egyenlősítő oktatáspolitikai konszenzus a hatvanas évek elejére? A továbbiakban Finn és szerzőtársai (1977) elemzését foglaljuk össze, akik szerint a háború utáni két évtized baloldali oktatáspolitikáját három csoport „szociáldemokrata szövetsége” szilárdította meg. A három kulcsszereplő a brit munkáspárt, az oktatásszociológiai szakértelem és a tanári szakma volt.

A brit oktatásszociológia az ötvenes években intézményesült, a kutatási témák és megközelítésmódok a baloldali politikai programjával szoros kölcsönhatásban alakultak. A diszciplína előzménye a harmincas években induló politikai aritmetikai iskola, amelynek tudományos téje, az osztályhelyzet és az iskolai mobilitás összefüggéseinek statisztikai vizsgálata, az eugenika biopolitikai érvelésével szembeni vitában bontakozott ki. A statisztikai vizsgálatok igazolták az iskolai teljesítmény és az osztályhelyzet szoros korrelációjának hipotézisét. A politikai aritmetikai iskola az ötvenes években a London School of Economics-on intézményesült, és a hetvenes évekig a brit oktatáspolitikai legfőbb támasza és szövetségese volt, az iskolakutatások biztosították a társadalmi igazságosság jegyében fogant állami beavatkozások tudományos legitimitációját. Ez az emancipatorikus és funkcionalista szociológiai szakértelem az iskola intézményében a társadalom makrofolyamataiba való beavatkozás, és mindenekelőtt az osztálykülönbségek csökkentésének, megszüntetésének lehetőségét látta meg. A nagymintás szociológiai kutatások eredményei alapozták meg azt a munkáspárti álláspontot, amely a pszichológiai tesztelést az osztályalapú szelekció és elnyomás eszközeként azonosította, és a munkásosztály rendszerszintű tanulási kudarcát nem a veleszületett képességekre, hanem a családi és nyelvi hátrányokra vezette vissza. Mindebből az következett, hogy úgy kell átalakítani az iskolarendszert, hogy alkalmas legyen a társadalmi hátrányok kompenzálására.

Továbbra is konszenzuális volt, hogy az oktatási rendszer a társadalmi és gazdasági viszonyok átalakulásához képest lépéshátrányban van, nem alkalmas az új munkaerőpiaci igények kielégítésére, ezért „modernizációra” szorul. A technológiai fejlődés rugalmasabb alapképzettségű, magasban képzett szakmunkás és szakértelmiségi réteget igényelt, a tömegoktatás átalakításából fakadó módszertani dilemmákra pedig a rugalmasabb tanulászervezésben és a munkásosztály tudásához, tapasztalatához relevánsan illeszkedő tanulási-tanítási módszerekben keresték a választ.

Mivel a szociológia kritika és a szociáldemokrata ideológia az oktatás tartalmi, tantervi és pedagógiai módszertani kérdéseivel nem foglalkozott, ezt a szakértelmet a szociáldemokrata szövetség harmadik oszlopa, a pedagógus szakma szolgáltatta. A tanárszakszervezetek fő agendája a béremelés és a tanári státusz emelése, valamint ezzel összefüggésben a tanári autonómia növelése volt. A professzionalizmus felmutatására a komprehenzív iskolareformhoz illeszkedő tanterv és pedagógiai módszertan kidolgozása, valamint a

vizsgarendszer átalakítása megfelelő terepet kínált. A pedagógus szakma azzal érvelt, hogy a pedagógusok és a diákság közös érdekében áll, hogy az új, komprehenzív iskolai tananyag a középfok alsó évfolyamaira belépő munkásosztály tapasztalatához illeszkedő, „releváns” tudást nyújtson. Az eladdig elszigetelten működő, exkluzív „progresszív” pedagógiai közegekben gyakorolt gyerekközpontú, reformpedagógiai módszertanok vonzó pedagógiai megoldást adtak a munkásosztálybeli iskolai tudás konceptualizálásával birkozó szociáldemokrata szövetség számára. (Dale, 1979) A szakmai diskurzusok szintjén lényeges szerepe volt annak, hogy a reformpedagógiák filozófiája összeilleszthető volt az IQ-vita következtetéseivel és a képesség alapú iskolai szelekciós gyakorlatok szociológiai kritikájával. A hatvanas évek végétől a korábban középosztálybeli exkluzív privilégiumként működő gyermekközpontú pedagógiai módszertan bekerült a tanárképzésbe, és fokozatosan uralkodóvá vált a főáramú közoktatásban.

A hetvenes évek: baloldali hatalomvesztés és a szövetségek szétválása

Az 1970-es választásokat a konzervatív párt nyerte, azonban ez nem szakította meg az iskolareformot, és nem indultak a komprehenzív gyakorlatot kioltó oktatási reformok sem. A hatvanas évek végétől a reformok hatását vizsgáló oktatásszociológusokat már az foglalkoztatta, hogy a reformok ellenére miként határozza meg továbbra is az osztályhelyzet az iskolai teljesítményeket. A strukturális reformok és az iskolai mobilitás kutatása helyett az iskola belső folyamataira összpontosító interakcionista, iskolai etnográfiai irányzatok (pl. Hargreaves, Lacey, Ball) a korábban „fekete doboznak” tekintett intézményi szintet vizsgálták. A Munkáspárt vereségével és a szociáldemokrata szövetség felbomlásával az iskolát többé sem a politikai, sem a kutatói szféra nem tekintette a társadalmi rétegződés erőviszonyaiba való beavatkozás terének, ehelyett az iskola intézménye maga vált problematikusává. Az etnográfiai jellegű kutatások mellett, Michael F. D. Young megalapította az új oktatásszociológiát, amely ugyancsak a tantermi folyamatokra összpontosítva tárta fel, hogy a tanári gyakorlatok miként járulnak hozzá a társadalmi reprodukció folyamataihoz. Az akadémiai mezőben az oktatásszociológia egyre inkább beszorult a tanárképzés intézményrendszerébe, az új oktatásszociológia pedig a pedagógiai gyakorlatok radikális átalakításában, radikális pedagógusok képzésében látta meg a mikroszintű iskolai folyamatok minőségi megváltoztatásának lehetőségét.

A hetvenes évek második felében ismét hatalomra kerülő munkáspárti kormány vetett véget a három évtizedes oktatási expanciónak. A munkáspárti oktatási miniszter 1976-os beszédében radikálisan átértelmezte az oktatás céljáról alkotott víziót, a társadalmi mobilitás szempontjának helyét átvették a hatékonyság- és eredményességgelví oktatási reformok. A közsféra decentralizálása és piaci logikájú átszervezése a Thatcher-korszakban teljesedett ki. A neoliberális oktatási reformok a társadalmi egyenlőtlenségeket egyéni deficitekre és aspirációs eltérésekre visszavezetve a társadalmi egyenlőtlenség szociológiai problémáját közgazdasági és pszichológiai terminusokban fogalmazták át. Az 1988-as oktatási törvény érvrendszere szerint az iskolarendszer minőségi problémáit a hatékonysággelví iskolamenedzsment, az elszámoltatási rendszerek bevezetése és a szülők iskolaválasztási szabadsága biztosíthatja. Ebben az értelmezési keretben a teljesítménykülönbségek egyéni motivációs és képességkülönbségekre, nem pedig a társadalmi háttérváltozókra vezethetők vissza. Az oktatáskutatások legjelentősebb irányzatává

ugyanekkor az alkalmazott típusú szervezetkutatások váltak, amelyek a közpolitikai célokkal összhangban az iskolák hatékonyságát, a közsféra minőségelvű menedzsmentjének jellemzőit kutatták, valamint a mérés-értékelési rendszerek fejlesztéséhez és célzott fejlesztési beavatkozásokhoz szolgáltattak szakértelmet és a tudományos legitimitációt.

Az oktatásszociológia és a szociológiai megközelítés a nyolcvanas évekre a tanárképzésben is egyre inkább marginalizálódik, az oktatáskutatásnak pedig egyre nagyobb szétét teszik ki az alkalmazott kutatások. Ball (2008) kritikusan úgy értékeli ezt a folyamatot, hogy az oktatásszociológia néhány évtized alatt a társadalmi reformot sürgető szakértelemről olyan diszciplínává változott, amely a tanárképzésen, a mérés-értékelési rendszerek fejlesztésén és a szakfelügyeleti rendszeren keresztül a neoliberális kormányzati technológiák, az intézményi önreflexióra és szervezeti gyónás gesztusaira alapuló önfegyelmző technológiai apparátus tudományos legitimitációját biztosítja.

A kritikaibb szemléletű szociológiai kutatás a nyolcvanas évekre két kutatási területre szorult vissza. Egyfelől a posztmodern fordulat nyomán az oktatáskutatásban is divattossá váltak azok a „kisebbségi episztemológiák vagy nézőpont elméletek” (Ball, 2008), amelyek a multikulturalizmus, a feminizmus és a fogyatékoság elméleteire támaszkodva az iskolát elsősorban mint nyilvános társas teret értelmezik. Másfelől létrejött a közpolitika szociológiája (policy sociology), amely a közpolitikai folyamatban manifesztálódó hatalomgyakorlási mechanizmusokat és megküzdési stratégiákat vizsgálja. Kritikusai szerint az utóbbi esetében a közpolitika helyi megvalósulására összpontosító elemzések a komplexitás túlhangsúlyozása, „az esetlegességek ünneplése” viszi félre. (Gewirtz, 2002: 15) Összességében azonban mindhárom kutatási irányzat a neoliberális rezsimbe illeszkedik: egy olyan establishmentet legitimálnak, amely a közpolitikai beavatkozás és a kutatás/tudástermelés terepeként a családot és az iskolai szervezetet azonosítja, és amelynek látóköréből az állami feladatvállalás kérdésköre, a társadalmi rend és az iskolarendszer összefüggései, és különösképpen az osztályszempont végleg kikopott. (Ball, 2008, Reay, 2006)

Egyenlősítő közoktatás Magyarországon

Radikális reformok: 1945-1956

Az iskoláztatás és a társadalmi egyenlőtlenségek problémája a század első felében is felmerült különféle – elsősorban baloldali – oktatáspolitikai reformtervezetekben, de tartós és az oktatás szerkezetét is érintő változtatásokra 1945-ig nem nyílt lehetőség. Ahogy a legtöbb európai országban, az egyenlő esélyeket biztosító, átfogó közoktatási rendszer Magyarországon is a második világháború után épült ki. A globális gazdasági-politikai folyamatok, az ország gazdasági helyzete és a munkaerő meglévő szerkezete, az aktuális belpolitikai erővonalak, továbbá a háború utáni újjáépülés jegyében alakuló nemzetközi szervezetek ajánlásai egyaránt a közoktatáshoz való hozzáférés kiterjesztésének irányába mutattak.

Az egyenlő esélyeket biztosító közoktatási rendszer kiépítése 1945 augusztusában a nyolc osztályos általános iskola bevezetésével és a tankötelezettség 14 éves korig való kiterjesztésével indult. Eltérően a korábbi, 1940-ben alkotott törvénytől, az általános isko-

la nem a népiskola meghosszabbítása lett. Célja a társadalmi rétegek szerint szegregáló közoktatás (ahol a gimnázium az „uraké”, a polgári a „polgároké”, a népiskola a „népé”) átalakítása volt olyan módon, hogy a rendszer alsó szintjeit összeilleszti a felsővel, és a szintek közötti átjárhatóságot elvileg mindenki számára lehetővé teszi. A nyolc osztályos általános iskola felső tagozata magába olvasztotta a polgári iskola és a gimnázium első négy osztályát, elvégzése középiskolai továbbtanulásra jogosít. Az évtized folyamán kiemelő rendszerben négy osztályossá alakultak a gimnáziumok.

A korai szocialista korszak reformjai a közoktatás óriási expanzióját, és egy korábban és később sem tapasztalt társadalmi mobilitási boom-ot eredményeztek. A közoktatás átalakítása Magyarországon egyszerre szolgálta az iparosítás, a modernizáció, és az állami bürokrácia átszervezése nyomán fellépő extrém munkaerőhiány mérséklését, és a szocialista társadalom egyenlősítő projektjét. Ezek a tényezők a korszakban egymást erősítették. A gyáripar gyors fejlesztése, a mezőgazdasági népesség proletarizálása, a (szocialista) modernizáció nyomán létesülő új gazdasági és közintézmények sok új kádert igényeltek. Az új ipari munkakörök betöltéséhez iskolázottságra és szakképzettségre volt szükség. A munkaerőhiányt tovább erősítette, hogy a fordulat évei után a szovjet mintára kiépülő bürokratikus egypártrendszer intézményeinek óriási igénye volt a rendszerhez lojális munkás- és paraszti származású iskolázott közép-kaderekre. Az ideológia nyelvén ezek az igények az „új elit”, „új értelmiség” megteremtéseként fogalmazódtak meg, az osztályharc egyik legfontosabb terepe az iskola lett (*Révai*, 1948, 1949, *Mérei*, 1948).

A fenti igényeknek megfelelő oktatási rendszer kiépítése, éppen úgy, ahogyan az iparosítás és a modernizáció, erőforrás-hiányos feltételek mellett, extrém gyorsasággal és óriási energia befektetéssel ment végbe. Az egyenlősítő közoktatási projektek receptjéhez a hozzávalókat (központilag irányítható oktatáspolitikai – állami iskolákkal, hosszú tankötelezettség, kései szelekció, munkásgyerekek pozitív diszkriminációja) adminisztratív eszközökkel gyorsan biztosították, a tárgyi és szakmai feltételek megteremtésére azonban jóval több időre és pénzre lett volna szükség. Nem volt elegendő iskolaépület, diákszállítás, képzett tanító, felső tagozatos tanár; megfelelő tankönyv, tanterv; és az iskolázatlan lakosság habitusa sem változott meg egyik napról a másikra, gyerekeikben inkább láttak potenciális munkaerőt, mint az iskola általi felemelkedés lehetőségét (Knausz, 1985). Mindeközben az ipari és közigazgatási munkaerőhiány extrém elvárások elé állította az alig néhány éve létező oktatási rendszert. El kellett érni, hogy az általános iskola végzősei – elsősorban persze a munkás és paraszti származású gyerekek – minél nagyobb arányban tanuljanak tovább, a középiskolákból pedig tömegesen áramoljon a gyárakba a szakképzett munkaerő.

Ekkor merült fel először az egyenlősítő közoktatási projekteket kísérő állandó probléma: miért morzsolódnak le az alsóbb rétegekből származó tanulók egy olyan rendszerben, amely elvileg mindenki számára biztosítja az előre jutás lehetőségét? A kérdés megválaszolására és a probléma kezelésére 1950-ig tudományos szakértelmet és adminisztratív intézkedéseket egyaránt igénybe vettek, majd 1950 és 1954 között csak az utóbbit. A koalíciós időkben a tudományos kutatások a képességek és az osztályhelyzet közti kapcsolatok feltárására, az iskola belső világának, követelményeinek és a gyerekek osztályhelyzetéhez kapcsolódó tapasztalatainak ellentmondásaira koncentráltak egy ha-

tékonyabb pedagógia kidolgozásának reményében. A probléma kutatói elsősorban pszichológusok voltak.¹

A lemorzsolódás megfékezésére és a munkás-paraszt származású tanulók továbbtanulásának elősegítésére gyors és radikális adminisztratív intézkedések születtek. A végzős nyolcadikosok számára gimnáziumi előkészítő osztályokat hoztak létre, ösztöndíjjal és ingyenes kollégiumi ellátással támogatták azokat a tanulókat, akiket szüleik munka helyett középiskolába küldtek; gyorstalpaló egyetemi előkészítő, ún. szakérettségi tanfolyamokat szerveztek; csökkentették a tananyag mennyiségét; a tanulmányi eredmények értékelésénél – a bukások és a lemorzsolódás elkerülésére – a párt az osztályszempontok „szubjektív” mérlegelését ajánlotta (részletesen: *Knausz*, 1985, 1987; *Sáska*, 2006, 2011). A munkás és paraszti származású tanulók pozitív diszkriminációjának és a fenti intézkedések kivitelezhetőségének alapja a tanulók származás szerinti nyilvántartása és a középiskolai, felsőoktatási felvételi arányszámok osztály szempontú tervezése volt, amelybe beletartozott az is, hogy az „osztályidegennek” minősített szülők gyerekeinek továbbtanulását korlátozták.

Az extrém rövid idő alatt bevezetett radikális közoktatási reform minden visszássága ellenére eredményesnek bizonyult: valóban a közoktatás óriási expanzióját hozta, és valóban tömeges mobilitást tett lehetővé az iskolarendszeren keresztül. 1950-ben kétszer annyian tanultak középfokú oktatásban, mint a háború előtti utolsó évben, a gimnáziumi tanulók csaknem fele, a felsőoktatásban tanulók kétharmada fizikai dolgozók gyereke volt.

Gazdasági racionalitás és az iskola szociológiai problémái: 1961-1978

A Szovjetunió Kommunista Pártjának nevezetes XX. kongresszusa, majd az ún. Szputnyik-sokk után a hidegháború új fejezete kezdődött: a gazdasági-katonai versengésben egyre nagyobb szerepet kapott a tudományos technológia. Mindkét fél számára fontos nemzetgazdasági és politikai tényezővé válik a közoktatás minősége és hatékonysága.

Az ötvenes évek végén a gazdasági expanzió és a technikai fejlődésbe vetett hit a legtöbb európai országban a közoktatás további expanzióját előmozdító reformokat hozott. Nem volt ez másképp Magyarországon sem. Azonban a háború utáni évek „új elit” megteremtését célzó intézkedései az évtized végére új kontextusba kerültek. Egyrészt az 1956-os forradalom megtorlását lezáró gesztusként a párt új értelmiségi politikát hirdetett, amelynek egyik elemeként, a középosztállyal való „megbékélés” jegyében, az MSZMP 1962-es VIII. kongresszusának határozata alapján eltörlik a tanulók származás szerinti nyilvántartását a közoktatásban. Másrészt az új gazdasági mechanizmus néven futó pia-

¹ A koalíciós időszakban a gyermekpszichológia nagy konjunktúrája ment végbe. A korábban meglévő és az újonnan alapított kutatóintézetekben (Fővárosi Lélektani Intézet, Állami Gyermeklélektani intézet és országos hálózata, majd 1948-tól az Országos Neveléstudományi Intézet, a Párt első számú pszichológusa, Mérei Ferenc vezetésével) folytatott fejlődés-lélektani kutatások elsősorban a közoktatási reformokhoz kapcsolódtak: az iskolai lemorzsolódás, a képességek és a gyerekek osztályhelyzete közötti összefüggések feltárására irányultak, illetve egy olyan fejlődés-lélektan alapú pedagógiai kidolgozására, amely az iskolai tananyagot a munkás és paraszti származású gyerekek otthoni tapasztalataihoz igazítja. Majd a Szovjetunióból importált tudományos rituálék keretében az Országos Neveléstudományi Intézetet tették felelőssé az expanzió viszontagságaiért, végül 1950-ben „pedológia” és „pszichologizmus” vádjával a pszichológia összes többi intézményével együtt megszüntették. (Részletesen: Kovai, 2015)

cosító reformok előkészítése során a közoktatás minősége, hatékonysága és a munkaerő-piaci kapcsolata gazdaságpolitikai tényezővé vált.

A közoktatási kvóták eltörlése és a közoktatás-politika „közgazdasági fordulata” nyomán a korszak egyik legfontosabb oktatáspolitikai témájává válik az iskola és a társadalmi egyenlőtlenségek problémája. Ez az oktatáspolitikai azonban egy teljesen új érőterben szerveződik, korábban nem létező új pozíciókkal, szereplőkkel, és dinamikákkal.

A legfontosabb változás a politika és a szaktudományok viszonyában történik. A hatvanas évek elejétől az újraintézmenyesülő társadalomtudományos kutatások funkciója a politikai-gazdasági reformok szakértői döntés előkészítése.² Ez a közoktatás területén is olyan politikaorientált kutatások iránti igényt jelentett, amelyek a rendszer makroszintű problémáira koncentrálnak (részletesen: *Halász*, 1984, 1988, 1988-89). Az iskola egyenlősítő funkciója így egyszerre lett ideológiai, pedagógiai, gazdasági, és szociológiai probléma. A gazdasági reformok előkészítése keretében folytatott szociológiai rétegződés-kutatások segítségével empirikusan mérhetővé vált az oktatási rendszer esélykiegyenlítő funkciója is. Egyúttal az oktatáspolitikai terében megjelentek a szociológusok, akik friss szakmai legitimációjukat és értelmiségi identitásukat egyebek mellett éppen az oktatási rendszer és a társadalmi egyenlőtlenségek összefonódásának „leleplezésével” teremtették meg. A hatvanas években a magyar oktatásszociológia legfontosabb referenciái azok a „nemzetközi”, azaz nyugati (főleg angol és francia) kutatások voltak, amelyek a nyugati jóléti államok baloldali közoktatási reformjaihoz kapcsolódtak (lásd: *Ferge és Háber* szerk. 1974). Ebben a diskurzusban kimutathatóvá vált, hogy az elvileg egyenlő esélyeket biztosító közoktatási rendszerben a fizikai dolgozók gyerekei rosszabbul teljesítenek, a közoktatási kvótarendszer csupán elleplezte az iskola kontraszelektív mechanizmusait. A megoldás egy olyan oktatási reform kidolgozása, amely rendszerszerűen és az iskola belső világának átalakításával egyaránt a kontraszelekció csökkentésének irányába hat (*Ferge*, 1976).

A korszak oktatáspolitikai döntéseiben az egyenlőség vagy munkaerő-piaci, gazdasági hatékonyság ellentmondásait, továbbá a politikai döntéseket meghatározó egyes szakmai érdekcsoportok (neveléstudósok, közgazdászok, szociológusok, szakmunkásképzés stb.) ellentétes szempontjait igyekeztek kompromisszumos megoldásokkal kezelni (részletesen: *Halász*, 1984, 1988, 1988-89). Ennek köszönhetően az 1961-es, az 1965-ös, majd az 1972-es oktatási reformok a rendszert nem változtatták meg radikálisan, csupán diszfunkcióit igyekeztek csökkenteni. Így a hatvanas években megfogalmazott problémák – az iskolai képzés minőségétől a kontraszelekcióig – a reformok ellenére a hetvenes évekre is aktuálisak maradtak. Az 1972-es oktatáspolitikai határozattal sem a kormány, sem a szakmai csoportok nem voltak elégedettek.

Az oktatásirányítás továbbra is átfogó reformokban gondolkodott, ezért jelentősen támogatta az oktatás rendszerszintű vizsgálatára vonatkozó szakértői kutatásokat. 1975-ben a minisztérium megbízott egy részben társadalomtudósokból, részben pedagógusokból álló bizottságot, hogy dolgozzon ki egy átfogó reform elveit rögzítő állásfoglalást. „Lényegében egy olyan, az egységes alapfokú oktatás időtartamát megnövelő, komprehenzív jellegű oktatási reform célkitűzéseit fogalmazták meg, amelyekről egyebek mellett a társadalomban lévő szociális és kulturális egyenlőtlenségek mérséklését, a korai szakkép-

² A szociológia kifejezetten a gazdasági reformok társadalmi hatásainak vizsgálatára intézményesült újra a hatvanas évek elején. (Részletesen lásd: *Éber*, 2012.)

zési specializáció felszámolását és a növekvő szabadidő értelmes eltöltéséhez, illetve az állampolgári léthez szükséges készségek jobb kifejlesztését várták.” (Halász, 1988: 14, a koncepcióról Ferge, 1976). A tervezetből végül nem lett semmi. Az akkor már erősen intézményesült neveléstudomány képviselői ugyanis a szakmájuk autonómiájának sérelmét látták a koncepcióban, miszerint az oktatásirányítás politikai (szociológiai) direktívák és nem (nevelés)tudományos kutatások alapján akarja megreformálni a közoktatást.³ A minisztériumi vezetés végül elfogadta a kifogásokat, a reformokat kivitelezhetetlennek értékelte (Halász, 1988).

Mivel a különböző szakmai érdekcsoportok nem tudtak megegyezni a koncepciót illetően, 1976-ban az oktatásirányítás úgy döntött, a közeljövőben nem lesz átfogó reform. A minisztérium és az MTA illetékes szakmai bizottsága továbbra is „súlypontosnak minősített” témaként kezelte a társadalmi struktúrára és az oktatási rendszer szerkezetére vonatkozó kutatásokat, de mivel ezek nem szolgálhatták a konkrét politikai döntés-előkészítést, a tanügyigazgatási szervek számára nem is bírtak valódi jelentőséggel. A meglévő rendszer működési zavarai, elfogadottságának hiánya, és a reformok elmaradása viszont folyamatosan fenntartotta a kutatások céljaival kapcsolatos véleményeltéréseket és az alapelvek állandó megkérdőjelezését (Halász, 1988).

Mindemellett a hetvenes évek végéig az iskola és a társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolata, illetve a közoktatás esélykiegyenlítő funkciója az oktatáspolitikai és a körülötte működő szakértelem legfontosabb témája volt. A szerkezeti reformok helyett az iskolai társadalmi egyenlőtlenségek kezelésének jelszava a „felzárkóztató oktatáspolitikai” lett, amely a társadalmi egyenlőtlenségek kompenzációját pedagógiai problémaként határozta meg és az iskolák belügyévé tette (napközök, felzárkóztató osztályok, felvételi előkészítők szervezése stb.)⁴ (Lukács, 1991). Ugyanakkor az oktatásszociológusok rámutattak, hogy a „felzárkóztatás” nemhogy csökkenti, hanem kifejezetten erősíti az iskola kontraszelekciós mechanizmusait (lásd például Csanádi és társai, 1978, Solt, 1979).

Az egyenlőség-projekt feladása és az iskola „államtalanítása”: 1978-1985

A hetvenes évek végén az elmélyülő gazdasági válság a piacosító reformok újabb hullámát eredményezte. A korszak reformközgazdász diskurzusa a vállalati tervalku-rendszer kritikájára irányult, jelszava a decentralizáció és a piaci folyamatokhoz való igazodás volt. Míg az 1968-as „új gazdasági mechanizmus” kidolgozói alapvetően egy szocialista piacgazdaságban gondolkodtak, a nyolcvanas évek elejének közgazdászai a reformokat a nyugati kapitalizmus tudományosan igazolt felsőbbrendűségére, a Nyugat felé való nyitás gazdasági kényszerére hivatkozva sürgették (részletesen: Gagyi, 2014). A reformelképzelek egy komplex gazdasági szerkezetváltásra irányultak, a gazdaság aktuális problémáit – a kortárs nyugati neoliberais közgazdaságtani irodalomra hivatkozva – alapvetően az állami beavatkozás piactorzító hatásaival magyarázták.

Az oktatáspolitikai területén a gazdaságpolitikai fordulat az exportképes termeléshez illeszkedő hatékony közoktatási rendszer vízióját, és a professzionális döntés-előkészí-

³ Részletesen lásd: a *Köznevelés* 1975/17. számában *Tudomány, kutatás, döntés* címmel folytatott vitát.

⁴ Jellemző, hogy a *Az oktatáspolitikai és pedagógiai szakirodalomban a hatvanas években használatos „fizikai dolgozók gyerekei”* kifejezést felváltja az osztály szempontból semleges „hátrányos helyzetű tanuló” (először: Ankét a hátrányos helyzetű...1967).

tés igényét erősítette. A szakemberek a kortárs magyar reformdiskurzus szellemében és a kurrens angolszász neoliberális irodalom tanulmányozásától inspirálva hangoztatják, hogy a megyei tanácsok aktív szerepet játszanak az oktatáspolitikában, és helyi szinten a vállalati tervekhez hasonló forráselosztási és érdekegyeztetési küzdelmek folynak. A nyolcvanas évek gazdaságpolitikai és értelmiségi diskurzusainak jelszavai, a „decentralizáció” és a „piacosítás” az oktatás területén a „pluralizmus, autonómia, alternativitás.” A reformtervek kidolgozásának alapjául szolgáló vízió az angolszász demokratikus, öngazgató társadalom eszméje, amely itt az önkormányzatiságra alapuló közigazgatásban és az autonóm iskolában ölthet testet (Neumann, 2011). A koncepció alapjául szolgáló ideológia szerint a közoktatás, a gazdasághoz hasonlóan, akkor lesz hatékony, ha elsősorban a piaci folyamatok szabályozzák. A hatékonyság ebben a kontextusban egyszerre jelenti a munkaerő-piaci igények rugalmas kiszolgálását, a folyamatos pedagógiai innováció lehetőségét (mi több: rendszerszerű kényszerét), és a demokrácia ethosának megteremtését, működésének biztosítását (az iskola mint a helyi igényekhez illeszkedő autonóm „vállalkozás”). A piac – demokrácia – civil társadalom háromszögére alapozott iskola víziója a korszakban jól illeszkedett az 1956-os munkás-öngazgató, munkás-tulajdonon alapuló demokratikus szocializmus elképzelések reneszánszához. Bár ez utóbbinak nem sok köze volt a piac önszabályozó hatalmát hirdető neoliberális ideológiához, az iskolát illetően szintén a decentralizációt támogatta a bürokratikus, csak nevében „szocialista” állami túlhatalom leépítésének igényével (részletesen ld.: Sáská, 2002).

Az 1982-es oktatáspolitikai párthatározat a nagyszabású reformok helyett a folyamatos megújulás vízióját fogalmazza meg. 1984-ben ezt a parlament is elfogadja, az oktatáspolitikában a rendszerváltás 1985-ben kezdődik. Az 1985-ös oktatási törvény megteremti az iskolai autonómia jogi feltételeit, lebontja az állami ellenőrzés eszközeit, a szülőknek szabad iskolaválasztást biztosít, és engedélyezi alapítványi és magániskolák alapítását. Az iskolai pedagógiai innovációs kezdeményezések (pl. kísérleti osztályok) engedélyezését minisztériumi hatáskörbe utalja, ahol gyakorlatilag minden kérelmet elfogadnak. (Neumann, 2011). A reformok hosszabb távon az önkormányzatiságra alapozott közigazgatás kiépítésének terveihez kapcsolódnak, ahol az önkormányzatok átveszik az államtól az iskolák tulajdonjogát (is) – ez a rendszerváltás után meg is valósul, létrehozva a világ egyik legdecentralizáltabb, szinte kizárólag a helyi hatalmi viszonyok és a középosztályi szülői igények által irányított iskolarendszerét.

Annak ellenére, hogy az iskolarendszer decentralizálása, a szabad iskolaválasztás, a kvázi piaci feltételek a korabeli szakértői tudás alapján is a közoktatási rendszer polarizációját, és az iskola kontraszelektív mechanizmusainak erősödését eredményezik, ezt a nyolcvanas években (és később sem) kérte számon egyik szakmai csoportosulás sem – ide értve az oktatási rendszer egyenlőtlenségeit rendre kimutató oktatásszociológiát is. Ennek okát az általunk elért források alapján nehéz megmondani. Feltehetően a Nyugathoz, a piacosításhoz és a demokratikus átalakuláshoz fűződő korabeli illúziók fénye elhalványította a közoktatás esélykiegyenlítő funkciója iránti értelmiségi-szakértői elköteleződést. Az oktatási rendszer decentralizációja a korabeli szakértők, de a szélesebb értelmiségi, középosztályi közvélekedés szerint is az ideológiamentes, illetve világnézeti szempontból plurális köznevelés, így a diktatúra lebontásának egyik garanciája lett. A társadalmi egyenlőtlenségek mérséklése, de általában véve az osztálypolitika a nyolcvanas évek második felében a gazdasági válsággal birkózó és legitimitását veszítő állampárt számára sem volt prioritás. Így az 1985-ös iskolareform tulajdonképpen minden szakmai

érdekcsoport igényét elégítette ki: a neveléstudósok és a pedagógusok innovációjának et-től kezdve csak saját kreativitásuk szabott határt; a közgazdászok és az oktatáskutatók jó része bízott a piac önszabályozó képességében, amely majd „magától” illeszti az iskolák világát a munkaerőpiachoz; az iskola körüli tágabb értelemben vett értelmiség pedig bízott abban, hogy a demokratikus viszonyok között szocializálódó „új nemzedék” az iskolaválasztást, ahogy saját életpályáját is, jó vállalkozóként fogja menedzselni. A kulturális tőke és egyéb erőforrások nélküli szülők és gyerekeik nem tartoztak egyik szakmai érdekcsoportozhoz sem, a rendszerváltás előtti években az osztály és tőkekülönbségek kiszorultak az oktatáspolitikai agendából.

Konklúzió

Ebben a tanulmányban az egyenlősítő oktatáspolitikák sorsát akartuk megérteni, elsősorban azt, hogy hová tűnt ez a szempont a nyolcvanas évek második felére. Miképpen lehetséges, hogy noha jelentős szakértői tudás halmozódott fel az egyenlősítő oktatási rendszerek „receptjeit” illetően, a nyolcvanas évek második felében „senki”, még az esélyegyenlőségre amúgy érzékeny szakértők sem „vették észre”, vagy legalábbis nem hangzottak, hogy a hön áhitott reformok az egyenlőtlenségek szélsőséges növekedésének kedveznek? Vagy másképpen fogalmazva: a nyolcvanas évektől miért nem akadt olyan jelentős tudományos, szakpolitikai, vagy egyéb kritikai diskurzus, aki/ami számon kérné az iskola osztályszempontú szelekciós mechanizmusait?

Nyilvánvaló, hogy az oktatáspolitikai döntések és a mögöttük álló ideológia erősen kapcsolódik saját gazdasági-politikai kontextusához. Az 1985-ös magyar „oktatáspolitikai rendszerváltást”, ahogy arra a kifejezés is utal, a hazai szakirodalomban többnyire a magyarországi államszocializmus kontextusában értelmezik. Innen nézve az egyenlőség projekt eltűnése egyfajta „szükségyszerűség”, éppen úgy, ahogy a gazdasági-politikai rendszerváltás is. Ebből a „belső” nézőpontból azonban épp arra nincs válasz, miért volt „szükségszerű” az egyenlősítő közoktatás-politika bukása Magyarországon. Hasznosnak tűnt megnézni egy olyan párhuzamos történetet, ami a vasfüggöny túloldalán játszódott, „kapitalista” viszonyok között. A szerzők ismereteinek korlátain túl Anglia mellett szólt az az érv is, hogy az 1985-ös, a rendszerváltás utáni két évtized oktatáspolitikáját alapvetően meghatározó magyar reform kidolgozói a korabeli angol oktatási rendszert tekintették példának, és elsősorban az angol szakirodalomból tájékozódtak (vö. Sáska 1997). Az angliai és a magyar oktatási reformok összehasonlítása lehetővé tette, hogy magát a magyarországi államszocializmust lássuk globális kontextusban, innen nézve láthatóvá válik a közoktatás-politikákat meghatározó ideológiák, érdekek eredete és sorsa.

Bizonyos értelemben a két ország története különböző. Angliában az egyenlősítő oktatási reformok a szakképzett ipari munkaerő iránti megnövekedett igényt, a szociális biztonság megteremtését szolgálták és elsősorban a munkáspárt hagyományos baloldali, szociáldemokrata oktatási koncepciójához kötődtek. Ez a koncepció inkább a hatvanas évek második felében kapcsolódott valamiféle osztálypolitikához, ekkor a cél a középis-kola és a felsőfokú oktatás demokratizálása volt a komprehenzív iskola bevezetésén keresztül. Magyarország a szovjet tömb tagállamaként a hidegháborús „utolérő iparosítás” programját futtatta a háború után. A közoktatás expanziója itt erős állami szerepvállalással (konkrétan az iskolák államosításával) és adminisztratív intézkedésekkel történt. A vállalkozás alapvető motivációja a gyors iparosítás, a mezőgazdasági népesség prole-

tarizálása, az új állami bürokrácia kialakítása, illetve a munkásosztály uralmára épülő ideológia megvalósítása volt. Angliában a hatvanas évekre teljesedett ki a baloldali reformkoncepció, ekkor nyílt lehetőség a rendszer szintű beavatkozásra, illetve ebben az időszakban intézményesül az iskolát osztályszempontok alapján vizsgáló szakértelem is. Magyarországon a hatvanas évek oktatáspolitikáját a szocializmus piacosító reformjai keretezték. Ekkor Magyarországon is létrejön olyan tudományos szakértelem, amely az oktatáspolitikai döntés-előkészítés alapjául szolgál. A korszak elvárása a hatékony, munkaerő-piaci igényeket szolgáló és a társadalmi egyenlőtlenségeket mérséklő oktatási rendszer. Itt a két történet összeér: a professzionalizálódó magyar szakértelem jelentős részben az angol oktatásszociológiai irodalomra hivatkozik.

A két ország történetében azonban van hasonlóság. A háború utáni gazdasági konjunktúra, az egyre inkább a tudományos technológiára épülő termelés, az európai közép-osztályok kiszélesedése, továbbá a háború után megerősödött baloldali pártok programjai a közoktatás kiterjesztésének kedveztek. Az oktatás demokratizálását Európa-szerte erőteljes oktatási expanzió kísérte. A baloldali oktatáspolitikák igénye nyomán létrejött egy erős szakértelem az iskola szociológiai komponensei körül. A szakértői beavatkozások az iskola és a tanulók osztályhelyzetének kapcsolódásaira irányultak. 1945 után az iskolát egyértelműen olyan erőforrásnak tekintették, amely egyfelől lehetővé teszi a társadalmi mobilitást, másfelől pedig – többé vagy kevésbé – de egyenlőtlenül oszlik el. Ahogyan az ötvenes-hatvanas években a globális gazdasági konjunktúra, úgy a hetvenes években a recesszió vált az oktatáspolitikák kontextusává. A közzsféra decentralizálására és a piaci befolyásolás erősítésére alapuló neoliberális gazdaságpolitika mindkét országban az egyenlősítő közoktatási projekt bukásához vezetett.

IRODALOM

- Ankét a hátrányos helyzetben lévő tanulókról 1967, *Pedagógiai Szemle* 5. pp. 385–427.
- BALL, S. (2008) *Some Sociologies of Education: A history of problems and places, and segments and gazes*. *The Sociological Review*. No.4. pp. 650–669.
- CASTEL, R. (1996) *A bér munka társadalma*. *Esély* No.3. pp. 3–28. http://www.esely.org/kiadvanyok/1996_3/abermunkatarsadalma.pdf
- CSANÁDI G., LADÁNYI J. & GERŐ ZS. (1978) *Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kiegészítő iskolák*. *Valóság* No.6. pp. 30–44.
- DEROUET, J-L, MANGEZ, E. & BENDALUSI, L. (2014) *Introduction to the EERJ dossier*. *European Educational Research Journal*. No.3-4. pp. 195–205. <http://eer.sagepub.com/content/14/3-4/195.full.pdf>
- ÉBER M. Á. (2012) *Megkülönböztetett különbségek. A „magyar társadalom” tagolódásának és tagolásának vizsgálatához*. PhD disszertáció. ELTE TáTK, Szociológia Doktori Iskola.
- FERGE ZS. (1976) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai.
- FERGE ZS. & HÁBER J. (szerk.) (1974) *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- FINN, D., GRANT, N., JOHNSON, R., BARON, S., BREHONY, K., GREEN, M., MCROBBIE, A., MILLER, H. & MOOS, M. (1977) *Social Democracy, Education and the Crisis*. Discussion Paper. University of Birmingham, Birmingham. <http://epapers.bham.ac.uk/1807/1/SOP52.pdf>

- GAGYI Á. (2014) *Beágyazott kritika. A Fordulat és reform kontextusa*, Fordulat 21. pp. 150-170. http://epa.oszk.hu/02100/02121/00019/pdf/EPA02121_fordulat_21_150-169.pdf
- GEWIRTZ S. (2002) *The Managerial School*. Routledge, London és New York. Post-welfarism and Social Justice in Education. 204 p.
- HALÁSZ G. (1984) *Az oktatáspolitikai szerkezete a hatvanas-hetvenes években*. Medvetánc, No. 2-3. pp. 73-96. <http://halaszg.ofi.hu/download/Medvetanc.pdf>
- HALÁSZ G. (1988-89) *Radikális ideológia és kompromisszumos gyakorlat: oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején*. Medvetánc, 1988/4-1989/1. pp. 243-252.
- HALÁSZ G. (1988) *Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években: a hatos főirány története. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról* No. 9. pp. 5-49. http://halaszg.ofi.hu/download/Hatos_foirany.pdf
- JONES, K. (2015) *Education in Britain: 1944 to present*. 2. kiadás. Cambridge, Polity Press.
- KNAUSZ I. (1985) *Az MDP és a közoktatás kérdései az iskolák államosítása után*. Párttörténeti Közlemények 3. pp. 171-201.
- KNAUSZ I. (1988) *A közoktatás pártfőelöltségvizsgálata 1950 tavaszán*. Párttörténeti Közlemények. Párttörténeti Közlemények 1. pp. 151-172.
- KOVAI M. (2015) *Gyermekpszichológia Magyarországon 1945-1970*, Imago Budapest 3. <http://imagobudapest.imagoegyesulet.hu/index.php/component/kk/?ww=cikk&cid=62>
- LUKÁCS P. (1991) *Színvonal és szelekció*. Budapest, Educatio.
- MÉREI F. (1948) *A falakon belül. A neveléstudomány feladata*. Köznevelés 4: 22., pp. 449-552.
- NEUMANN E. (2011) *Az állam kizsorítása az iskolából*. Anblokk, No. 5. pp. 26-31. http://epa.oszk.hu/02700/02725/00004/pdf/EPA02725_anblokk_2011_5_026-031.pdf
- PUKÁNSZKY B. & NÉMETH A. (1994) *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- REAY, D. (2006) *The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality*. British Journal of Educational Studies. No. 3., pp. 288-307.
- RÉVAI J. (1949) *A demokratikus nevelés szelleme (1947. december)*. In: Élni tudunk a szabadsággal. Budapest, Szikra. pp. 614-615.
- SASS, K. (2015) *Understanding comprehensive school reforms: Insights from comparative-historical sociology and power resources theory*. European Educational Research Journal. No. 2. pp. 240-256.
- SÁSKA, G. (2002): *Az autonómiák kora*. Educatio, 11:1, pp. 28-49. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00019/pdf/42.pdf>
- SÁSKA G. (1997) *Charta vagy Bulla – avagy brit hatások Magyarországon*. Új Pedagógiai Szemle, 47/7-8. pp. 36-55.
- SÁSKA G. (2006) *A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában*. Educatio 15: 3, pp. 593-608.
- SÁSKA G. (2011) *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti, antikapitalista pedagógiákról*. Budapest, Gondolat.
- SOLT O. (1979/1998) *Cigány gyerekek az iskolában*. In: Méltóságot mindenkinek. Összegyűjtött írások I. pp. 289-298.
- WIBORG, S. (2009) *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe*. New York, Palgrave Macmillan.

A gyakorlati foglalkozás bevezetése az általános iskolában (1958–1965)

A munkára nevelés a szocialista pedagógia jellemző sajátossága, olyan komplex jelenség, mely több szempontból is hozzájárulhat a korszak iskoláztatásának, társadalompolitikai-oktatástörténeti kontextusának árnyaltabb megismeréséhez. Minden iskolafokozatot átható jelenségről van szó: az óvodai kerti munkától, az általános iskolás gyakorlati foglalkozásokon és a gimnazisták termelési napján keresztül, a tanító-képzők átalakuló, az új igényekhez alkalmazkodó tananyagáig ívelt a tág értelemben vett politotechnika fogalmköre. A hagyományos kézimunka és a szőlődjellegű tevékenységek éppúgy megtalálhatók e fogalmkörben, mint a modern tömegtermelésbe való bekapcsolódás, a gépekkel végzett munka. A terminológiai vitától most eltekintek, a tárgyalt korszak a tradícióhoz való kapcsolódás helyett inkább a kézimunka meghaladását, megújítását emlegette – a munkára nevelés a magyar oktatástörténet egyik kevésbé feltárt, a korban reformként definiált területe további vizsgálatokat tesz szükségessé, hogy jobban megértsük a kérdés teljesebb jelentéskörét.

A XX. század második felében folyamatosan jelen volt valamilyen mértékben a kézi munka és a gyakorlati foglalkozás az általános iskolai tananyagban (Gaul, 1994). Jelen tanulmány ebből a témakörből a szovjet példa hatására meginduló, az 1961-es oktatási törvényben kulmináló, majd 1965-ben korrigált, felemás reformfolyamatot elemzi (Kelemen Elemér nevezte pszeudo- vagy álreformnak a törvénykezést, mely valójában egy voluntarista utópiát írt le: Kelemen, 2003). Az iskola és az élet világainak közelebb hozása, mint jelszó 1958-tól volt érzékelhető a szakmai-közéleti diskurzusban, aminek számtalan kiváltó oka lehetett. A különböző döntések ideológiai megalapozása, a marxista-leninista legitimitációhoz való visszatérés jelezte az egyik okot, ami a hrucscsovi hatalom legitimitálásához is nélkülözhetetlen volt – az ekkor keletkezett szövegek értelmezésében az oktatáspolitikai határozatoknál is elengedhetetlen ideológiai-retorikai máz lehámozása az egyik legnagyobb nehézség.¹ Népgazdasági okai is voltak annak, hogy a gyermekek, fiatalok tömegeit az értelmiségi pályák felől a fizikai munka irányába telerjék, a munkaerő-politika szempontja azonban jóval kisebb hangsúlyt kapott a nyilvánosságban az ideológiai dimenzióhoz képest, jóllehet a különböző szempontok a döntéshozatali

¹ A szocialista pedagógia kritikai feltárása teljes mértékben máig nem valósult meg (Trencsényi, 2002).

► *Educatio* 2015/4. Somogyvári Lajos: *A gyakorlati foglalkozás bevezetése az általános iskolában (1958–1965)*, 79–90. pp.

mechanizmusban többször is keveredtek. Végül a kor tudományos-technikai újításait, a műveltségi szerkezet átalakulását kell megemlíteni, mely Nyugaton és Keleten egyaránt számos vitát generált, illetve a természettudományos és technikai tárgyak előretörését eredményezte.

Írásom ennek a történetnek egy szűk szeletét kívánja bemutatni: a Gyakorlati foglalkozás tantárgyának bevezetését 1958-ban és fokozatos kiterjesztésének történetét a felső tagozatban. Az elemzés centrumában az a folyamat áll, ahogyan a politikai-szakpolitikai döntéseket a szakértők lefordították a pedagógia nyelvére, „szakmáították”, létrehozva a kor diszciplínájának jellegzetes pedagógiai tudását.² Természetesen a hatalom érdekeihez, igényeihez való alkalmazkodás, megfelelés a modern tömegoktatás egész időszakában jelen van, az államszocializmus időszakában azonban ezek az áttételek sokkal közvetlenebbek voltak – érdemes megismerni hatalom és pedagógia viszonyát ebből a szempontból.

Szakmai diskurzus, politikai döntéshozatal és a szovjet minta

A Gyakorlati foglalkozás tantárgy története 1954-ben kezdődik: a szovjet neveléstudomány bevallott hatására a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) több publikációban is elkezdett foglalkozni a munkára nevelés kérdésével (a Köznevelés és a Pedagógiai Szemle hasábjain jelentek meg ezek az írások), 1955-ben pedig az Intézet összehívta az első politechnikai ankétot. A rendezvényen összeállt vitaanyag az előzménye az 1956 tavaszán, az Oktatásügyi Minisztérium és a PTI által közösen létrehozott, a politechnikai oktatásra vonatkozó távlati tervnek. Innentől kezdve a tudományos-akadémiai szféra és a politika váltakozó hangsúlyokkal van jelen a folyamatban. Az 1956/57-es tanévben új alsótagozatos tantervet vezettek be, mely már tartalmazta a kézimunka oktatását, továbbá 15 általános iskola 5. osztályában (és néhány gimnáziumban) kísérleti jelleggel bevezették a Gyakorlati foglalkozást is (a történeti áttekintéshez: *Bori & Tihanyi*, 1965, *Ballér*, 1996:106–109).

Sajátos párhuzam figyelhető meg a magyar és a szovjet közoktatásban lezajlott események között. Az SZKP XIX. kongresszusán Sztálin indítványára az általános politechnikai oktatás megvalósítása lett a következő ötéves terv egyik célja (1952:285–286), ami azonban csak nagyon lassan haladt előre. Alsó fokon bevezették a kézimunkát (I-IV. osztály), felsőfokon a műhelyekben és mezőgazdaságban végzett gyakorlati tevékenységet (V–VIII., illetve X. osztályig) – az új tantárgyak és tevékenységformák bevezetése 1956-ig húzódott. (*DeWitt*, 1961:9) A szovjet politechnikai kezdeményezés döntő volt a magyar tantervi-oktatásügyi munkálatok beindításában. Az 1956-os XX. kongresszuson Hruscsov vádbeszédet mondott a szovjet iskolarendszer ellen: a diákokat az intézmények nem készítik fel a gyakorlati életre, a XIX. kongresszus irányvonala nem valósult meg (1956). A következő két év a szovjet neveléstudomány, a pedagógusok, a politikusok és a közgazdászok/gazdasági tervezők vitáival telt el; ideológiai, szakmai és népgazdasági érvek egyaránt szerepet kaptak az eltérő nézetek közti konfliktusokban, többek között a Szovjetszkaja Pedagógika adott teret a vitának.

Ugyanezt az időszakot nálunk az 1956-os forradalom okozta megrázkódtatás kihevérese, az iskolák újbóli beindítása, a diák- és pedagógus társadalom konszolidálása töltötte

² A kölcsönhatás fordított irányban is működött: a pedagógiai diskurzusok a törvényalkotást befolyásolva sajátos nyelvet hoztak létre.

ki³ – a közoktatás felértékelődött ebben a kontextusban, hiszen a harcokban nagyon sok fiatal vett részt. 1958. február 18-án az MSZMP PB határozatot hozott a „politechnikai képzés és az életre való gyakorlati nevelés elemeinek bevezetéséről az általánosan képző iskolákban.” Az újjáalakított Művelődésügyi Minisztérium új vezetője, Benke Valéria terjesztette elő a testületnek a javaslatot, mely szerint 500 általános iskola V. osztályában és 40 gimnáziumban vezetik be a politechnikai (gyakorlati) foglalkozást az 1958/59-es tanévtől.⁴ A vita során a tervezet ellen számos érv merült fel Apró Antal⁵ és Nemes Dezső⁶ részéről, melyeket az infrastruktúra hiányosságaiként lehetne jellemezni: tanteremhiány van az országban, a bevezetés anyagi vonzata pedig rendkívül nagy (88 millió forintból volt szó). Kállai Gyula és Marosán György⁷ felszólalása döntötte el a kérdést a politika bevezetése mellett. Az ideológiai és voluntarista szempontok („világészeti nevelésük szempontjából is nagy jelentősége van a javaslatnak⁸ (...) más baráti országokhoz képest nagyon le vagyunk maradva...”), illetve a gazdasági érdek más szempontból történő megközelítése, a gyermekeknek a szellemi helyett a fizikai munka irányába történő terelése („Annyi intellektuálra nincs szükség, hogy ezeket el tudjuk helyezni.”) döntőbbnek bizonyult a realitásokhoz képest. (*Jegyzőkönyv...*, 1958) Az iskolareformra vonatkozó, később született pedagógiai és politikai értékelésekben – számos egyéb probléma mellett – majd újból felbukkannak Apró és Nemes észrevételei.

Az új tantervek ekkor még csak készülöben voltak, hiszen az új tantárgyakra vonatkozó javaslatokat 1958. február 28-ig zárta le a Művelődésügyi Minisztérium szakbizottsága és csak ezt követően került ki a gyakorlati foglalkozás tervezete a szélesebb pedagógus-nyilvánosság elé – erről később még részletesen szó lesz. (*Az új tanterv elé...*, 1958) A döntés meghozatala után a szűkebb szakmai-tudományos szféra is véleményt nyilváníthatott. 1958. március 21-én rendezték meg az MTA Pedagógiai Bizottságának vitáját (*A műveltség megalapozása...*, 1958) – a szovjet Neveléstudományi Akadémia ugyanezt a felülről irányított és ellenőrzött társadalmi vitát az iskolareformról 1957-ben és 1958-ban, több szakaszban folytatta le. (Coulme, 2009) A magyarországi vitán részt vett a minisztérium számos képviselője, több problémás kérdés is felmerült elmélet és gyakorlat viszonyáról és összekapcsolásáról, a politechnikai képzés értelmezéséről, a műveltség újfajta felfogásáról – ez utóbbi szempontot a PTI munkatársa, Kiss Árpád tette hozzá a vitához.⁹ Nagyon fontos itt megjegyezni, hogy habár a pártvezetés által már eldöntött kérdéssről volt szó, az ötvenes évek első felétől eltérően most már engedélyezték a szakmaiság korlátozott megnyilvánulását.

³ A számos tanuló fegyelmi eljárásával, kirúgásával, illetve tanárok áthelyezésével, az országos és megyei oktatásügyi apparátus átalakításával járó folyamat az egész 1957-es éven végighúzódt. A neveléstudomány területén ugyanez a tisztogatás ment végbe, a „revizionista nézetek leküzdése”, a balatonfüredi pedagógiai konferenciára adott reakció jelszava alatt. (Nagy, 1958)

⁴ Újabb érdekes párhuzam, hogy a Szovjetunió területén szintén 500 iskolában vezették be az új tantervet az 1956/1957-es tanévben, ami többek között műhelygyakorlatot írt elő az V., VI., VII. osztályban. (Faragó, 1958:336).

⁵ A Minisztertanács első elnökhelyettese.

⁶ A Népszabadság szerkesztőbizottságának vezetője ekkor póttag volt az MSZMP PB-ben.

⁷ Mindkettő államminiszteri tisztségben, az adatokhoz ld.: Bölöny, 1978:81-82

⁸ A gyermekekre és pedagógusokra is vonatkozik ez a kitétel!

⁹ Kiss Árpád a harvtanas években a hazai tudásszint-vizsgálatok koordinálója lesz, 1969-ben adják ki nagy hatású könyvét, műveltség és iskola kapcsolatáról (Ballér, 1996:121-126).

Hamarosan központi utasítás is született a kérdésben, az 1.014. számú, 1958. március 29-én kibocsátott kormányhatározat rendelte el „a gyakorlati ismeretek és foglalkozások (a politechnikai képzés) bevezetését az általánosan képző iskolákban.” (1959:291) A jogi szövegben sajátságosan keveredik a pedagógia és a politika nyelve – ez a keveredés egyébként az 1961-es oktatási törvényre is jellemző. A bevezető szövegben egyértelműen olyan nevelési feladatokat, célképzeteket tűz ki a jogalkotó, melyek leginkább egy pedagógiai dokumentumra emlékeztetnek: „Az ifúságot arra kell felkészíteni, hogy a szocializmus építését egyre aktívabban és odaadóbban szolgálja (...) Ki kell alakítani bennük a fizikai munka megbecsülését, szeretetét, a szocialista munkaerőkölcsöt.” A pedagógia előíró, sollen jellege kerül itt előtérbe (Sáska, 2008), amikor egy jogi szövegben a kormány a pozitív érzelmi viszony kialakítását, erkölcsi nevelési eszményt fogalmaz meg a pedagógusok, szülők, tágabb értelemben az egész társadalom számára.

A gyakorlati foglalkozások általános iskolai és gimnáziumi bevezetésének kettős célja volt. A tanulóknak az új tantárgy keretében el kellett sajátítani a termelés alapjait képező, modern (természet)tudományos ismereteket (a határozat az energetika, mechanika, kémia, elektrotechnika, valamint a korszerű mezőgazdaság tudásterületeit emelte ki),¹⁰ illetve a megfelelő kéziszerszámok, gépek, eszközök és anyagok megismertetésével, használatával a gyakorlati készségeket fejlesztették, aminek az eredménye „a munka megszerettetése és a pályaválasztás előkészítése” lehetett. A szöveg utolsó harmada már utal a jövőbeli megvalósítás problémáira, a hiányos anyagi és emberi feltételekre: a megvalósításhoz elengedhetetlen az üzemek, vállalatok, állami gazdaságok és tsz-ek segítségével (leselejtezett gépek, anyagok átadása, oktatásban való részvétel, műhelyek rendelkezésre bocsátása). A gyakorlati foglalkozásokat vezető pedagógusok felkészítésére 1958 nyarán tanfolyamokat terveztek – egy szeptemberre datált szakfelügyelői jelentés szerint a megkésített szervezés, a kevés foglalkozásvezető és a túlságosan elméleti tananyag miatt ezek a foglalkozások nem mindig érték el a céljukat. (Gönczi, 1958)

A szakmai diskurzus érvrendszere számos olyan elemet tartalmazott, amely a reformpedagógiai gondolkodásban gyökerezett, de ez egyáltalán nem volt hangsúlyozva az iskolareform nyilvános terében zajló vitáknál. A túlterhelés problematikája, a tananyag csökkentése, az iskola közelítése az élethez és a gyakorlati ismeretek átadásának igénye min-mind a marxista ideológia köntösében jelentkező motívum volt, a szovjet minta követésének nyilvánvaló szándékával övezve.

A gyakorlati foglalkozások tanterve

Az 1955–56. tanévnnyitó utasítás már rendelkezett a politechnikai oktatás fejlesztéséről, de ehhez még nem nyújtott az oktatásirányítás megfelelő háttérrel, így csak egyéni-helyi kezdeményezések születtek. (Vadász, 1956) Az első lépés a kézimunka tantárgy bevezetése volt az alsó tagozatban, 1956. szeptember 1-től. A papír-, fonál- és famunkákat kiegészítette a kerti szerszámok használata, ami a későbbi politechnika megalapozását, valamint az elemi fizikai munkához szükséges készségek kialakítását, a munka megsze-

¹⁰ A termelés alapjait képező ismeretek szinte teljesen megegyeznek a Sztálin iránymutatása által, az SZKP XIX. kongresszusán a szovjet iskolák számára kiadott politechnikai oktatási tartalommal (Sapovalenko, 1953:21). 1952-ben az energetikai, mechanikai, kémiai és mezőgazdasági termelést emelték ki (a sorrend megegyezik mindkét dokumentumban), ezt az 1958-as magyar határozat az elektrotechnikával egészítette ki. A két felsorolás hasonlósága jó példa a szovjet gyakorlat mintaadó erejére.

rettetését szolgálta (Kiss, 1956) – a két évvel későbbi kormányhatározat indoklása hasonlóan fogalmazott. Ugyanebben a tanévben megkezdődött a gyakorlati foglalkozások (1955 óta a PTI által készített) tantervi vázlatának kísérleti kipróbálása 13 általános iskola V–VI. osztályában. A tanterv több változatban is elkészült, hogy a helyi adottságokra alkalmazni tudják a gyakorlati foglalkozásokat: a vidéki városi verzió műhely- és kerti munkával is számolt, a nagyvárosi csak műhelygyakorlattal, a falusi pedig csak mezőgazdasági termeléssel – mindezeknek osztott és részben osztott iskolára is elkészült a megfelelő tervezete. (Bori, 1956)¹¹

1957. március 1-től a Művelődésügyi Minisztériumban folytatódott a PTI-ben megkezdett tantervi munka, amit az év végéig 2000 pedagógus véleményezett. 1958. február 28-án zárultak le a munkálatok, ezt követően még a kibővített kommunista pedagógus-aktívák is elmondhatták a véleményüket az új felsőtagozatos tanterv vázlatáról az 1958. április 23. és május 20. között tartott kerületi, megyei és városi gyűléseken. (Az új tanterv elé..., 1958)¹² Az MSZMP művelődési politikájának irányelvei (1958. július 25.) az ideológiai háttérrel biztosították az új tanév előtt: az 1956-os forradalom okait is értelmező határozat újra a munkásosztálynak adta a vezető szerepet „a szocialista társadalom felépítéséért folyó harcban,” szemben a revizionista felfogással,¹³ mely az értelmiségnek juttatta ezt a feladatot. Ezzel párhuzamosan a fizikai munka és a munkára nevelés is hangsúlyosabbá vált, hiszen az ifjúság „szocialista erkölcsi-politikai arculatának kialakításában” a politechnika került előtérbe. (Ságvári & Vass, 1973:256-257, 261)

Ilyen előzmények után vezették be a gyakorlati foglalkozások tantárgyat – az előirányzat szerint 500 általános iskolában és 40 gimnáziumban. A számokat azonban megemelték időközben, hiszen Benke Valéria tanévnyitó rádióbeszédében (1958) már 500 általános és 60 középiskolát említett ebben a kontextusban, Bencédy József, a minisztérium UNESCO-ba delegált képviselője pedig körülbelül 500 általános iskoláról, valamint 68 gimnáziumról szólt a XXII. Nemzetközi Köznevelési Konferencián. (International Yearbook..., 1959:221) Valójában az általános iskolák közül is többen vettek részt a gyakorlati foglalkozások implementációját illetően az 1958/59-es tanévben: a későbbi adatok (Statistikai tájékoztató..., 1970:27) 551 iskolát sorolnak ide.

Az 1956-os kísérleti verzióhoz képest egyszerűsödött a végül bevezetett gyakorlati foglalkozások tanterve: csak két változat jelent meg (ipari és mezőgazdasági), igaz, ezek keret jellege lehetővé tette a különböző tartalmakkal való megtöltést, a helyi adaptációt. A szerzők elismerték a szlőjd, kézimunka hagyományhoz való kapcsolódást, de hangsúlyozták annak meghaladását is, elsősorban az üzemlátogatások révén a termeléssel és a

¹¹ A 13 iskola kiválasztásában az Oktatásügyi Minisztérium láthatólag az arányosságra törekedett az ipari- és az agrár-jellegű területek (és ennek megfelelően a foglalkozások tekintetében): Budapest (XII. gyarkorló; XIII. Sziget utca, Pannónia utca; XVII. rákoshegyi), Iváncsa, Diósgyőr-Vasgyár, Cegléd (Táncsics utca), Keszthely, Zalaegerszeg (Jókai utca), Komló belváros, Kerta, Nagykőrös tanyai, Soltvadkert általános leányiskola. A 13 iskolából kilenc fővárosi vagy dunántúli volt, ami viszont az oktatásfejlesztés területi egyenlenségeire figyelmeztethet.

¹² A Szovjetunióban is tartottak hasonló társadalmi vitát az iskolareformról, 1958 szeptemberétől kezdődően. Kairó túlzónak tűnő adatai szerint (1963) a nyilvános társadalmi vita során 299.000 találkozó volt az Ukrán és az Orosz SZSZSZK-ban, melyeken 23 millió ember és 1.300 000 előadó vett részt 1958 decemberéig.

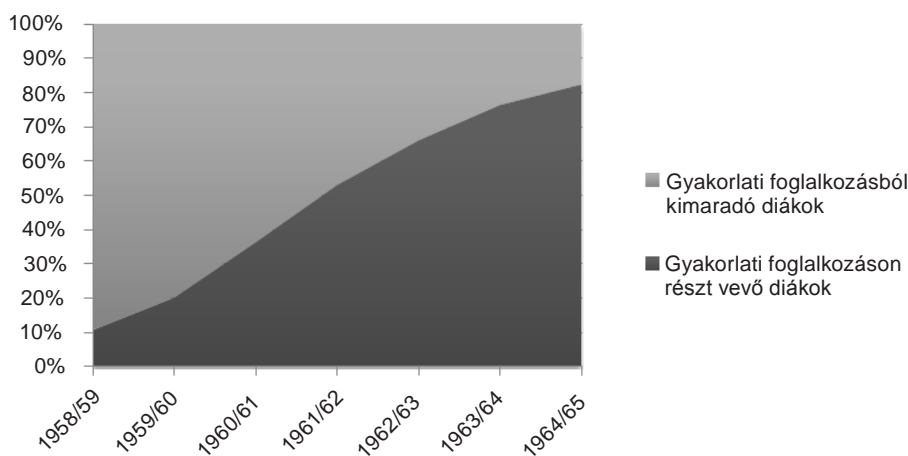
¹³ Itt a Nagy Imre irányvonalát követőkre kell gondolni, jöllehet a határozat egyszer sem írja le a nevét. Egy hónappal a volt miniszterelnök kivégzése után (1958. június 16.) ez a gesztus is a név, a múlt kitörlését, a feledésre ítéletet szolgálta.

gépi munkával való megismerkedést, a későbbi (középiskolai) politechnika megalapozását kiemelve. Az ipari változat centrumában a fa-, fémmunka, gépszerezés, elektrotechnikai gyakorlatok álltak (VIII. osztályban már motorszerelés is szerepelt a tantervben). A szocialista mezőgazdaság kialakítása (a téveszesítés) rányomta a bélyegét a tanterv agrár-variációjára, nagyüzemek (termelőszövetkezetek, állami gazdaságok), meglátogatását irányozta elő, a betakarítási munkákban való segítséget pedig az őszi és tavaszi mezőgazdasági gyakorlat keretében kötelezővé tette. A lányoknak nem készült külön női kézimunka tananyag (ez sok kritikát váltott ki), hiszen a tanterv készítői szerint a háztartási munka hasznos ismerete nem tartozik a politechnikai képzés körébe. (*Gyakorlati foglalkozás*, 1958)

Statisztikai adatok, és ami az adatok mögött van

A meginduló iskolareformot széles körű propaganda-tevékenység kísérte, amely a lakosság és a pedagógus szakma meggyőzését szolgálta, illetve a mennyiségi növekedés adataival próbálta alátámasztani a bevezetés sikerességét – ez azonban nem csapott át minőségi fejlődésbe, amit a problémák egyre növekvő száma is jelzett a pedagógiai sajtó cikkeiben, illetve a pártjelentésekben. Az adatok összeállításánál több forrást vettem figyelembe, és csak a több oldalról is egyeztetett számokat használtam fel, hiszen a tervek és a végül megvalósult gyakorlat sokszor eltért egymástól, ahogyan azt már korábban is láttuk.

1. ábra: A gyakorlati foglalkozáson részt vevő felső tagozatos tanulók százalékos aránya (1958/59–1964/65)



Az adatok forrásai: *Az oktatásügy fejlődése...*, 1966; *Művelődéssziszatizikai adattár*, 1968:33; *Statisztikai tájékoztató...*, 1970:27

1. táblázat: A gyakorlati foglalkozáson részt vevő felső tagozatos tanulók száma és százalékos aránya (1958-1965)

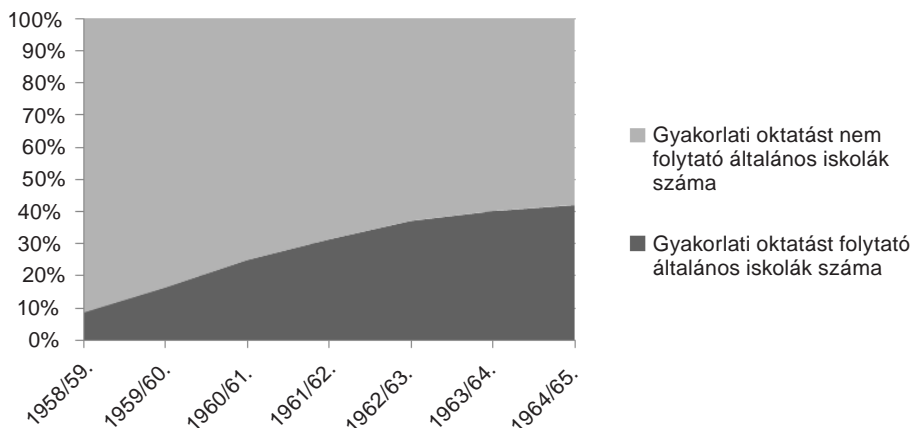
Tanév	Gyakorlati oktatásban részt vevő felső tagozatos tanulók száma	Százalékos arányuk az összes felső tagozatos tanuló körében
1958/59.	58.036	10,7%
1959/60.	114.984	20,2%
1960/61.	223.634	36,3%
1961/62.	343.302	53%
1962/63.	440.266	66%
1963/64.	522.150	76,3%
1964/65.	587.849	82,3%

Az adatok forrásai: *Az oktatásügy fejlődése...*, 1966; *Művelődésszisztiikai adattár*, 1968:33; *Statisztikai tájékoztató...*, 1970:27

1958 és 1960 között minden tanévben megkétszereződött a gyakorlati foglalkozásban részt vevő felső tagozatos tanulók száma (1. ábra és táblázat). A robbanásszerű növekedést egyrészt az újonnan bevont iskolák száma okozta (az előzetes irányelvek szerint az 1959/60. tanévben újabb 500 iskolával emelték meg a tervszámot, a következő tanévben megint 500 iskola lett volna növekmény – ennél még nagyobb számot mutatott a gyakorlat), másrészt a bevezetés felmenő, fokozatos gyakorlata révén egyre több osztály kapcsolódott be ugyanabban az intézményben a gyakorlati képzésbe. Az 1962/63-as tanévtől lelassult a növekedés, egy 1963-ban született előterjesztés (*Jelentés...*, 1963:7) egyébként 1975-re tűzte ki célul a 100 százalékos részvételt a gyakorlati foglalkozások területén.

Ha a gyakorlati foglalkozást folytató iskolák számát és arányát nézzük (2. ábra és táblázat), jóval kisebb növekedést tapasztalhatunk, hiszen a foglalkozást főleg osztott iskolákban vezették be, márpedig ebben az időszakban még igen magas volt a részben osztott intézmények száma. A csak alsó tagozattal működő iskolák száma nőtt 1960 és 1965 között (1063-ról 1770-re, miközben egyébként csökkent az általános iskolák száma – ld. *A magyar oktatás...*, 1980:60), s ezek az intézmények csak kézimunkát tanítottak, így nem szerepelhettek a gyakorlati foglalkozások oktatását felmérő statisztikákban.

2. ábra: A gyakorlati oktatást folytató/nem folytató általános iskolák százalékos aránya (1958–1965)



2. táblázat: Gyakorlati oktatást folytató általános iskolák száma és százalékos aránya (1958–1965)

Tanév	Gyakorlati oktatásban részt vevő általános iskolák száma	Százalékos arányuk az összes általános iskola tekintetében
1958/59.	551	8,73%
1959/60.	1044	16,51%
1960/61.	1578	25,02%
1961/62.	1969	31,45%
1962/63.	2316	37,23%
1963/64.	2481	40,26%
1964/65.	2565	42,01%

Az adatok forrásai: *Művelődéstatistikai adattár*, 1968:33; *Statisztikai tájékoztató...*, 1970:27

A foglalkozásokat vezető pedagógusok képzettsége jóval rosszabb arányokat mutat. Egy 1962-ből származó helyzetértékelés szerint például az 1961/62-es tanévben 3800 pedagógus tanított gyakorlati foglalkozást az iskolákban, de mindössze 10 százalékuknak volt erre szakképesítése a tanév elején és 276 főnek még pedagógus végzettsége sem volt. (Buti – Oroszi, 1962:1) A Központi Pedagógus Továbbképző Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium által szervezett tanfolyamok és a pedagógiai főiskolákon folyó gyakorlati foglalkozás-szakos tanárok képzése ellenére a helyzet csak lassan javult. 1963 utolsó negyedében a Minisztertanács jóváhagyásával átfogó ellenőrzést végzett a Központi Népi Ellenőrzési Bizottság (KNEB) „az oktatási reform egyes kérdéseinek jelenlegi helyzetéről.” A vizsgált időszakban 4802 általános iskolai pedagógus vezetett gyakorlati foglalko-

zásokat, ebből csak 979-nek (kb. 20 százalékuknak) volt képesítése a tárgy oktatására és 202-nek még tanítói képesítése sem volt.¹⁴ (*Juhász, 1964:1-2*)

Nemcsak a megfelelő szakértelem hiánya okozott gondot a gyakorlati foglalkozást tartó tanároknál, a probléma ennél mélyebben gyökerezett. 1960. június 6-án, a budapesti Pártbizottságon megtartott PB ülésen többek között a következő mondatok hangzottak el: „...van egynehány dolog, amely bennünket is figyelmeztet és lényegében Budapesten és országos szinten is foglalkozni kell vele. Pl. a pedagógusok ellenállása. Ez úgy néz ki, mintha világrengető dolgokkal állnánk szembe. Én beszélgettem pedagógusokkal és elmondották, hogy sokan nem voltak hajlandók végrehajtani a tananyag csökkentést sem, újból és újból visszacsempészték. (...) Néhány pedagógussal találkoztunk, akinek szinte ellenséges nézete volt.” A gondok az országos szakmai sajtóba is beszivárogtak: habár lelkiismeretesen végzik a feladatukat a gyakorlati foglalkozást oktató pedagógusok, az anyagbeszerzési, szerszám-karbantartási, műhelygondok, a magas kötelező óraszám és túlterhelés elkedvetlenedést eredményez, ezért nagy a fluktuáció a szaktanárok körében. (*Buti & Oroszi, 1962:1*)

Egy 1962. július 9-én keltezett, Budapestre vonatkozó, szigorúan bizalmas jelentés szerint az iskolareform bevezetésével fokozódott a pedagógusok terhelése, romlottak a feltételek, ami nyugtalanságot szült az iskolákban. A rosszul szervezett oktatás, a tárgyi feltételek hiánya, a kedvetlen oktató, a sok időkitöltő „üresjárat” negatív hatást vált ki – a megállapítások a gimnáziumokra és az általános iskolákra is vonatkoztak. A megtorpanás és a bizonytalanság az általános iskolában a tantárgy jellege, félreértelmezése miatt jelentkezett az előterjesztés szerint. (*Az iskolareform..., 1962:33-35*) Mindehhez hozzájárult az alacsony fizetés, a célok és a feltételek közötti összhang hiánya (*Jelentés..., 1963:11*) – szocialista elmélet és gyakorlat állandóan jelentkező, egyre növekvő eltérése köszön itt vissza. Az infrastruktúra hiányosságai szintén sok gondot okoztak: van, ahol pincében, vagy légóhelyiségben sikerült helyet biztosítani a gyakorlati foglalkozásnak, gyenge a bútor-ellátottság és visszatérő panasz az anyagellátás esetlegessége. (*Jelentés..., 1960:4*)

A hibákat, fogyatékoságokat még lehetne sorolni – mindebből csak kevés jelent meg a pedagógiai sajtóban (a fenti információk többsége pártbizottság-ülésein hangzott el, vagy bizalmas jelentésekben írták le), de a kevés, nyilvánosságot kapott információ is jelezte, hogy problémák vannak a politechnikai képzés gyakorlati megvalósítását illetően.

Politechnikai jó gyakorlatok

Természetesen voltak jó kezdeményezések is a gyakorlati foglalkozások (tágabban a politechnikai képzés) területén, melyek példaként szolgáltak, – illetve így lettek bemutatva – a többi iskola számára. A jó gyakorlatokat folytató iskolák általában kísérleti jellegűek voltak, népgazdasági hasznot is hajtottak, kiemelkedően jó kapcsolatuk volt a helyi üzemekkel, állami gazdaságokkal és jelentős társadalmi összefogás segítette a foglalkozás kialakítását. A hasonló iskolák népszerűsítését szolgálta és módszertani segítséget is adott az 1959-ben induló Munka és Iskola, a minisztérium folyóirata, amely

¹⁴ Az 1961/62-es tanévben összesen 58.333 tanár dolgozott az általános iskolákban, tehát 6,5 százalékuk vezetett gyakorlati foglalkozást. Az 1963/64-es tanévben 61.518-ra nőtt az alapfokú intézmények tanárainak száma, akiknek 7,8 százaléka dolgozott ezen a területen. (*A magyar oktatás..., 1980:59*)

szintén szovjet mintára jöhetett létre. Az OSZSZSZK-ban 1957 januárjától létezett a *Politechnicseszkjo obucsenyije* (Politechnikai képzés), hasonló célkitűzésekkel, mint magyar megfelelője (Faragó, 1957:207) – ez utóbbi később a *Gyakorlati foglalkozás*, majd *A technika tanítása* címet vette fel. (Gaul, 1994:39)

1. kép: Kozák Lajos: Fénycőszerelés a Balázs Béla úti iskolában
Munka és Iskola, 1959/2, borító



Az első kép a gyakorlati foglalkozás kívánatos, pozitív példáját nyújtja. A budapesti Balázs Béla úti általános iskolát úttörő intézményként mutatja be a kísérő cikk (*Kálman*, 1959), ahol már 1953 óta működtek hasonló szakkörök, 1957-től pedig kísérleti jelleggel bevezették a politechnikai képzést. A tanműhely a szülői munkaközösségnek és a kerületi vállalatoknak köszönhetően lett berendezve, „az iskola a maga lehetőségeihez mérten viszonzza a sok áldozatvállalást.” A tantermeket és a műhelyeket saját erőből szerelték fel fénycsővekkel, a gyerekek végezték az összeállítást, a felszerelést pedig az egyik villanszerelő szülő csinálta meg. A hasonló kezdeményezéseknél nagyon sok múlt a helyi iskolaigazgatókon és a tantestületen, valamint a pártszervek és gazdasági egységek hozzáállásán – *Setényi János* oktatáskutató az 1954 és 1958 közötti időszakot elemezve

a gimnáziumi iskolaigazgatók olyan „kvázi-érdekcsoportjáról” írt, akik a munkaoktatás bevezetését megfelelő szakmai-ideológiai érvekkel támasztották alá. (1992:66)

Befejezés

Sajátos kettősség figyelhető meg a szakmai-politikai diskurzusokban: a reform bevezetésének időszakában és a pedagógiai sajtóban később is a pozitív példák és az elmélet túlhangsúlyozása jellemző, míg az iskolareform bevezetését 1960-tól felmérő pártjelentésekben már őszintébben említették meg a gyakorlati problémákat. Mindezek ellenére mindegyik fórum továbbra is a politechnikai képzés szükségességét hangsúlyozta, a szocialista blokk többi országára és a voluntarista ideológiára hivatkozva.

Az MSZMP 1959-es, VII. kongresszusa, a következő évben az összes országos és megyei napilapban megjelent reformtézisek, valamint az 1961-es oktatási törvény újra és újra megismételte a korszerű technikai műveltség kényszerét, a mindenoldalúan fejlett ember eszményét, a szocialista munkaerőkölcs kialakítását célzó politechnikát, a fizikai munka megbecsülését – sorolhatnánk még az állandóan felbukkanó frázisokat. 1962-ben bevezették a végleges tantervet az általános iskolákban, de a feltételek továbbra sem

javultak számottevő mértékben, így az MSZMP PB 1965. június 8-án az iskolareformot korrigáló határozatot fogadott el.

Megállapították, hogy „az oktatási reform meghatározott fejlesztési üteme nagyobb anyagi feltételeket követel meg, mint amit a társadalom e célra jelenleg fordíthat.” Az általános iskolák túlszűkültak, a pedagógushiányt képesítés nélküli tanítókkal tudják csak megoldani (a hatvanas évek első felének általános iskolai tanulólétszáma jelentősen megnőtt, a Ratkó-korszak utóhatásaként), hiányoznak a tárgyi feltételek. A kudarc beismeréseként visszafogták a reform ütemét: „Az oktatási hálózat fejlesztésénél a jövőben az általános kultúrpolitikai célok mellett meghatározónak kell tekinteni a népgazdaság teherbíró képességét és biztosítani kell a munkaerő-gazdálkodás és az oktatásügy összhangját.” (Vass, 1978:212, 214) Az ideológia felett átmenetileg győzelmet aratott a gazdasági racionalitás.

IRODALOM

- 1.014/1958. (III. 29.) Korm. számú határozat a műszaki-gyakorlati nevelés fokozottabb fejlesztéséről az általánosan képző iskolákban. (1959) Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye, 1958. Igazságügyminisztérium & a Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány Titkársága. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- BALLÉR E. (1996) *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- BENKE V. (1958) Benke Valéria miniszter tanévnyitó rádióbeszéde. *Köznevelés*, No. 16. pp. 369-370.
- BORI I. (1956) Új tantárgy kísérleti bevezetése az általános iskolában. *Köznevelés*, No. 19. p. 444.
- BORI I. & TIHANYI F. (1965) A hazai politechnikai oktatás. In: SIMON GY. (ed.) *Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1964*. Budapest, Tankönyvkiadó. pp. 151-179.
- BÖLÖNY J. (1978) *Magyarország kormányai. 1848-1975*. Budapest, Akadémiai.
- BUTI E. & OROSZI A. (1962) Hol tart az általános iskolai gyakorlati foglalkozás? *Munka és Iskola*, No. 6. pp. 1-3.
- COUMEL, L. (2009): The Scientist, the Pedagogue and the Party Official: Interest Groups, Public Opinion and Decision-making in the 1958 Education Reform. In: ILIC, M. & SMITH, J. (eds.): *Soviet State and Society under Nikita Khrushchev*. Abingdon – New York, Routledge. pp. 66-86.
- DEWITT, N. (1961) *Education and Professional Employment in the U.S.S.R.* Washington, National Science Foundation.
- FARAGÓ L. (1957) A politechnikai képzés időszerű feladatai és problémái a szovjet pedagógiában. *Köznevelés*, No. 9. pp. 207-209.
- FARAGÓ L. (1958) Az OSZSZSZK Neveléstudományi Akadémiájának 1958. évi kutatási tervéről. *Köznevelés*, No. 14. pp. 335-338.
- GAUL E. (1994) Egy tantárgy vajúdik – a magyar munkaoktatás ötven éve. *Magyar Pedagógia*, No. 1-2. pp. 37-51.
- GÖNCZI J. (1958) Tanfolyam a gyakorlati foglalkozás oktatásáról. *Köznevelés*, No. 17. p. 415.
- Gyakorlati foglalkozás (1958) *Köznevelés*, No. 12, 317-319.
- A gyakorlati foglalkozások tapasztalatai és további feladatai a budapesti iskolákban. A Budapesti Pártbizottság PB ülése, 1960. június 6. MOL, MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései, XXXV.1. a. 3. 22. ő. e. 1-16.
- Az iskolareform végrehajtásának néhány kérdése. 1962. július 9. MSZMP Budapesti Bizottság Kulturális és Köznevelési Osztály. MOL, MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései, XXXV.1. a. 4. 128. ő. e. 31-41.

- Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. február 18-án megtartott üléséről. 1. napirendi pont: A politechnikai képzés és az életre való gyakorlati nevelés elemeinek bevezetéséről az általános képző iskolákban. MOL M-KS 288. f. 5/67. ö. e. 10-19.
- Jelentés a politechnikai oktatásról és annak továbbfejlesztéséről. 1960. december 28. Budapest Főváros Tanácsa Végrehajtóbizottságának X. Oktatási Osztálya. BFL, XXXIII. 102. a. 3-12.
- Jelentés az iskolareform végrehajtásának tapasztalatairól. 1963. május 16. MSZMP KB Agit. Prop. Bizottság. MOL M-KS 288. f. 41/8. ö. e. 1-16.
- JUHÁSZ K. (1964) *A Népi Ellenőrzési Bizottságok tapasztalataiból.* *Munka és Iskola*, No. 6. pp.1-4.
- KAIROV, I. A. (1963) *The Reorganization of General Secondary Education.* In: SZAPOVALENKO, S. G. (ed.): *Polytechnical Education in the U.S.S.R.* Paris-Amsterdam, UNESCO. pp. 55-70.
- KÁLMÁN GY. (1959) *A politechnikai oktatás egyik úttörő budapesti iskolája.* *Munka és Iskola*, No. 2. pp. 16-18.
- KELEMEN E. (2003) *Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990).* *Új Pedagógiai Szemle*, No. 9. pp. 25-32.
- KISS GY. (1956) *Az új általános iskolai tantervről és tankönyvekről.* *Köznevelés, A tanévnyitói értekezlet anyag.* Melléklet. No. 17. pp. 9-16.
- A magyar oktatás a statisztika tükrében: 1945-1980 (1980) Összeállította: Kurucz Dezső, Molnár Attila, Róth Tiborné. Budapest, Tudományos-szervezési és Informatikai Intézet.
- Művelődésstatisztikai adattár (1968) Összeállította a KSH Népesedési és Szociálstatisztikai Főosztály Művelődésstatisztikai osztálya. Budapest, KSH.
- A műveltség megalapozása és az általános iskola egyéb feladatai. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának vitája (1958) *Köznevelés*, No. 8. pp. 175-176.
- NAGY S. (1958) *A neveléstudomány mai helyzetéről.* *Társadalmi Szemle*, No. 4. pp. 68-81.
- Az oktatásügy fejlődése az MSZMP VIII. és IX. kongresszusa között. 1962-1966 (1966) Összeállította a Művelődésügyi Minisztérium MSZMP I. Alapszervezete, Budapest.
- SÁGVÁRI Á. & VASS H. (eds., 1973): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai. 1956-1962.* Budapest, Kossuth.
- SAPOVALENKO, SZ. G. (1953) *Politechnikai oktatás. Két tanulmány.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- SÁSKA G. (2008) *Régi és új szövegek értelmezése az 1945 utáni pedagógiai kánonban.* *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11-12. pp. 161-187.
- SETÉNYI J. (1992) *Az 1961. évi III. (oktatási) törvény politikai vázlat.* In: BALOGH L. (ed.): *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből.* Budapest, OPKM. pp. 64-72.
- Statisztikai tájékoztató az alsófokú oktatási intézmények 1969/70. tanévi helyzetéről (1970).* Összeállította: Kurucz Dezső. Budapest, Művelődésügyi Minisztérium Tervfőosztály Statisztikai Osztálya.
- Az SZKP XIX. kongresszusának anyaga (1952) Budapest, Szikra.
- Az SZKP XX. kongresszusa (1956) Budapest, Szikra.
- TRENCSENYI L. (2002) *Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára.* *Iskolakultúra*, No. 11. pp. 87-97.
- International Yearbook of Education. Vol. XXI. (1959) Paris - Geneva, UNESCO.
- Az új tanterv elé. Válasz a kibővített kommunista pedagógus-aktívák javaslataira. *Köznevelés*, No. 13. pp. 289-290.
- VADÁSZ F. (1956) *A politechnikai oktatás elvi és gyakorlati kérdései.* *Köznevelés, A tanévnyitói értekezlet anyag.* Melléklet. No. 17. pp. 17-23.
- VASS H. (ed., 1978) *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai. 1963-1966.* Budapest, Kossuth.

VALÓSÁG

Az alábbiakban három olyan általános iskolai intézményvezetővel készült interjú olvasható, akiknek az iskolájában – különböző mértékben bár, de – igen magas a hátrányos helyzetű tanulók, ezen belül a roma tanulók aránya. Az interjúk ezen intézmények sajátos helyzete miatt nyilvánvalóan nem reprezentálják az általános iskolák teljes körét, ugyanakkor jól szemléltetik azokat a speciális nehézségeket, amelyekkel a hátrányos helyzetben lévő térségekben küzdenek az igazgatók, de a beszélgetésekből kiderülnek az elért eredmények is.¹

„A lehetetlen létszámból megtartsunk minél több gyereket, sőt ...”

Educatio: *Kérem, először mutassa be röviden az intézményét!*

Válaszadó: Az épület az 1980-as évek közepén épült, később a '90-es évek elején toldották meg egy másik szárnyal. Akkor 360 gyerek volt, három első osztály. Rendkívül jó összetételű, dolgozó családoknak a gyermekei. Úgy két évig tartott ez a magas létszám, majd évente 10–20 fővel csökkent. Először a születések száma miatt, később a város közelsége és az ottani, magasabb színvonalú képzések, tagozatok miatt vitték át a gyerekeket. Sokan már ott kezdték az első osztályt. Közben elindultak a hatosztályos gimnáziumok, ami a felső tagozatból a hetedikeseket is elvitte. A kétezres években már csak 200 fő körüli volt a létszám, most pedig, sajnos, ennél is alacsonyabb.

E: *Az osztályok összetétele is átalakult?*

V: Az első osztályban a roma tanulók többségben vannak. Az óvodában az elmúlt évben a csoportban fele-fele volt a roma és a nem roma származású gyerek aránya, és ott a szülők rendkívüli módon erősíteni próbálták egymást. Nagyon jó és ügyes kampányt folytattak az iskola mellett. Közvetítették, hogy milyen jók a tanító nénik, milyen kedvezőek a feltételek, milyen kellemes környezetű az iskola: sok növény, biztonság, egészség... Nyelvoktatás első osztálytól indul, sportot is biztosítunk. Ennek ellenére a nem roma szülők túlnyomó többsége nem ide, hanem a közeli város – elsősorban egyházi – iskoláiba íratta be a gyermekét. Részben azért, mert ott dolgozik, részben azért, mert magasabban kvalifikált és magasabb az igény szintje. Sok esetben ott választanak óvodát is.

¹ Az interjúk 2015 novemberében készültek az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet *Az iskolák eredményessége* kutatásának keretében. Kutatásvezető: Szemerszki Marianna.

E: Hogyan alakul a sajátos nevelési igényű tanulók száma?

V: Most hét SNI-s van, közülük egy hallássérült kislány, a többiek pedig enyhe értelmi fogyatékkal küzdenek. Nem jelentenek beilleszkedési problémát, gyógypedagógus fejlesztí őket.

E: Milyen központi fejlesztési programokba kapcsolódott be az iskola a közelmúltban?

V: Az IPR-ben benne voltunk, és nemrégiben zártunk le egy TÁMOP-projektet, melyben a kompetenciamérések eredményeinek javítása volt a fő cél. Ennek érdekében egyéni fejlesztési tervek készültek az alulteljesítők számára. Szerveztünk sportfoglalkozásokat, kirándulásokat, színház- és mozilátogatást. Mindez nagyon pezsgő életet teremtett. A munkát mentor is segítette.

E: Az egyéni fejlesztési tervek készítésébe a szülőket is bevonták?

V: Igen, a szaktanárok és a szülők között volt konzultáció. Ugyanakkor – bár mi mindent megtettünk, amit lehetett – nem mindig volt kétoldalú a támogatás. Van, amikor a gyerekek otthon egy normális íróasztalhoz sem tud leülni.

E: Az IPR programnak milyen hatása volt?

V: A legfőbb hatása, hogy a gyerekek imádnak iskolába járni, nincs lógás. Késés néha előfordul, mint ahogy az is, hogy anyuka trehány volt és nem hozott igazolást arról, hogy beteg volt a gyerek. De nagyon szeretnek ide járni. A kicsik mindenképpen.

E: Bekapcsolódtak az Útravaló-programba is?

V: Igen. Tavaly két gyerek volt az egyik kollégánál, de előtte többen is. Van egy óriási sikerünk az elmúlt tanévből: egy roma legényke, aki részt vett az Útravalóban. Nagyon nehéz családból jött, ahol a nagyobb fiúk már börtönben voltak, s közben elveszítette az édesanyját is. Ő bekerült az Arany János Tehetséggondozó programba, jelenleg kollégiumban van, hetente-kéthetente jár haza. Az apja büszke rá, és úgy hallom, hogy megállta eddig a helyét. Nagyon szurkolunk neki. Most van egy másik, hatodikos fiú szintén nehéz sorssal, zűrös családi háttérrel, alkoholista anyával. De az esze nagyon jó, így most őt próbáljuk istápolni. Jó lenne, ha ő is bekerülne.

E: Hogyan fogalmazná meg az iskola a fő célkitűzéseit?

V: Az alapvető cél, hogy a lehetetlen létszámból megtartsunk minél több gyereket, sőt hozzájuk is hozzá. Az eredményekkel – kilépés, felvételik – nincs baj. Van annyi hozzáadott értékünk, hogy a gyerekek képességei fejlődjenek, a többség megállja a helyét.

E: Az alsó tagozatban működő iskolaotthon mennyire járul hozzá mindehhez?

V: Segít, hogy nem kell otthon annyit tanulni, csak az olvasást gyakorolni – ahol a szülő hajlandó erre. Felső tagozaton tanulószoba működik, amit kb. egy osztálynyi tanuló vesz igénybe. Ötödikben még nagyon népszerű, hiszen az iskolaotthont követi, de nyolcadikos diák is akad.

E: Mit gondol, hogy az iskolának milyen készségek fejlesztésében van nagy szerepe?

V: Az olvasásé, elsődlegesen, a logikáé és az elemi matematikáé. Ehhez kapcsolódik a gondolkodásmódunk, és a kommunikációnk. De a készségek fejlesztése párhuzamosan

megy. A tanítási órák mellett rengeteg program van. Fontosnak tartjuk az ünnepségeket, jelentőséget adunk az iskolán kívüli dolgoknak, a kirándulásoknak, a színházaknak, a sportnak. Ezek észrevétlenül hatnak a nevelésre. Nem kell tudatosan kimondani vagy leírni, hogy mire neveltek, a sport, például, a pontosságra, a precizításra, a kitartásra.

E: Mit gondol, mi mutatja egy iskola eredményességét?

V: Eredményes egy iskola, ha kevés a bukás, ez rendkívül fontos. De nem adminisztratív segítségekkel, hanem ténylegesen. Ha a felvételik jól sikerülnek, és a szülők elégedettek. Ha a gyerekek is azt mondják, hogy jó volt ebbe a suliba járni. Ha szívesen jönnek vissza. Nagyon nagy élmény volt nemrégiben, hogy egy tizenhat éve végzett osztály találkozására majdnem az egykori tanulók háromnegyede eljött. A beszélgetésünk során rengeteg pozitív élményt felidéztek. Ez a nagyon késői visszajelzés is az eredményességhez tartozik.

E: A légkör mellett a tanulmányi teljesítményt tekintve is eredményesnek tartja az iskolát? Milyenek a továbbtanulási mutatók?

V: Az elmúlt két évben picikét csökkent a nyolcadikosok kimeneti eredménye. Azelőtt a tanulók 75%-a érettségit adó képzésre ment tovább. Még most is többségben vannak azok, akik majd érettségizni fognak, jelenleg 60% körül veszik föl a tanulóinkat ilyen képzésekre. Egy-kettőről hallom csak, hogy kipergett.

E: Mit gondol, hogyan tudna tanulmányi téren eredményesebb lenni az iskola?

V: Ez nem embergyár, mégis ahhoz hasonlítanám: jobb alapanyagon jobban tudnánk dolgozni. Akkor volt több versenyeredményünk, több gimnáziumi tanulónk, amikor többnyire minden réteg ide hozta a gyerekeit. A kollégák ugyanezt mondják.

E: A közelmúltban elkészített intézkedési tervükben milyen célokat határoztak meg az eredményesség növelése terén?

V: Céljaink összhangban voltak a TÁMOP-os fejlesztő programunkkal. Ezekkel a gyerekekkel többet foglalkozunk, a visszajelzések értékelésére, a bemeneti mérésre nagyobb hangsúly kerül év elején, félévkor, év végén. Egy nagyon jó feladatbankunk is van, szintén ennek hatására. De ha meg kell magyaráznunk a két évvel ezelőtti gyengébb kompetencia-eredményeket, akkor azt mondom, az okozza, hogy elvitték hatodikból a jó tanulókat. Kis iskolánál pár gyerek is megbillenti az eredményt.

E: Mennyire tartja megbízhatónak a kompetenciamérést?

V: A fő baj az vele, hogy eszébe nem jut a mérés szervezőjének, vagy szerkesztőjének, hogy van egy nemzeti alaptanterv, amit illik betartani, és illik megtanítani egy iskolának. A kerettanterv követelményei nem mindig vannak köszönő viszonyban a kompetencia feladatokkal. Nem is arra szolgál, de akkor most pillanatnyi állapotot mérünk? Ezért van dilemmában a legtöbb igazgató. Jó, hogy csinálunk kompetenciamérő feladatokat is, de ezekből kevesebbet lehet végezni, ha, például, matekból öt órán keresztül az osztást kell gyakorolni ötödik osztályban, mert hiába tanulták valamilyen szinten alsóban, ha nem gyakorolják, elfelejtik.

E: *De nem gondolja, hogy, például, a százalékszámítás tanítása során az alapkompenciáik is fejlődhetnek?*

V: Csak akkor, ha ügyesen használjuk. Tehát ha azt mondom, hogy gyerekek, a százalék arra jó, hogy ha megveszel egy televíziót a Media Marktban, akkor megveheted készpénzért, vagy megveheted hitelre. Na, számoljuk ki, hogy ha hitelre veszed ... Ezt szeretik is többnyire, na de az alapot akkor is meg kell tanítani. És azzal megy el a hosszabb idő. Olykor a fegyelmezés is fékezi a dolgokat. Az alsós tanárnők mondják, hogy egy-két hiperaktív, vagy zavaró gyerek már kinyitja a bicskát a szülők zsebében. Előfordult, hogy a szülők megkértek, hogy ha azt a gyereket az osztályból nem rendezem, vagy küldöm el, akkor elviszik a gyereküket az iskolából. És egyre több az agresszív, idegrendszeri problémával küzdő gyerek, nagyon sok a szétesett család. A problémás tanulók bizony egy jó osztályt is hátráltatnak.

E: *Ön szerint milyen külső feltételek, illetve milyen belső tényezők segítik, avagy gátolják az iskola eredményes működését?*

V: Külső tényezőként a minimális kényelmi feltételekre azért szükség van. Van, hogy fáznak bent a gyerekek egy mínusz tízes szélben, ugyanis ezek az ablakok borzalmas rosszak. Évek óta nem tudunk olyan pályázatot találni – se az önkormányzat, se a KLIK révén –, amelyből önerő nélkül ki tudnánk cserélni az ablakokat. Tragédia, amikor hideg, szeles idő van, átfúj, kifúj mindent. Ilyenkor hiába megy a fűtés. Ez egy olyan külső dolog, amely a gyerekeket zavarhatja, nem tudnak megfelelően figyelni. Szintén külső tényező a világítás, hogy lásson megfelelően a gyerek. Talán szintén külső tényező, hogy a követelményeket szükséges volna a közeljövőben átgondolni. A természettudományos tantárgyak könyveiben sokszor túlzottan nehezen értelmezhetőek a szövegek, a feladatok. Csökkenteni kellene a tananyagot. De a középiskolát ez nem érdekli. Neki a maximális teljesítmény kell, főleg az erősebb gimnáziumoknak. Másrészt a Z generáció agyműködése nem olyan, mint a miénk, tanároké. Lehet minket képezni, mindenféle tréningeket szervezni számunkra, de az észjárásunk az nem fog közeledni a gyerekekéhez. Kell, hogy egy új tanári generáció lassacska beleépüljön a rendszerbe. Hogy jöjjenek a fiatalok.

E: *És a szervezeten belül?*

V: Talán jobban össze kell dolgoznunk módszertanilag a negyedik-ötödikes átmenetben. De jobban össze kell dolgoznunk az óvodával is. Az óvoda egy picit bezárta magát, nem mutatja meg, például, az iskolaérettségi feladatokat, vagyis azt, amit a gyerek ott produkált. Jó lenne látnunk azt, hogy miben kell majd fejlesztenünk a különben aranyos, iskolaérett gyermeket. Volt egy idő, hogy nem vitték el szakértői vizsgálatra, és itt derült ki, hogy hűha...

E: *Elegendő-e a segítő személyzet? Gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus?*

V: Gyógypedagógust a tankerület küld, hetente egyszer három-négy órában van itt. Fejlesztőt most kaptunk egy-egy órában, szintén a tankerülettől, de ez kevés. Jó a kapcsolattunk az ökomenikus segélyszervezettel, meg a helyi tisztelendő úrral, akinek a segítségével a közeljövőben talán lesz még egy pedagógus, aki ezeket a gyerekeket fogja fejleszteni.

E: Ha a gyerekeknek pszichológusra vagy logopédusra lenne szükségük, akkor azt hogyan oldják meg?

V: Azt csak a szakszolgálat biztosítja. Logopédus nincs. A régi tankerületi igazgatónak volt egy olyan véleménye, hogy nem is olyan fontos, pedig a kicsiknél nagy szükség lenne rá. Az óvodában kötelező, itt nem kötelező. Volt egy nagyon jó logopédusunk régen. Olyan dolgokat fejlesztett a gyerekeken, hogy az egy csoda volt, egy-két év alatt!

E: Mi segítené a pedagógusok szakmai fejlődését?

V: A jó továbbképzések szerintem sokat jelentenek, például azok, ahol számítógépen való tanulás, meg kontaktnap is van. Most a minősítés kapcsán benne voltunk ilyenben, de szerintem jó lenne ez, mondjuk, a matekosoknak, a magyarosoknak is. Egyszerűsíteni kellene ezeket a dolgokat, és azt mondani, hogy pl. négyévente a matektanárokat kötelezem egy valahány órászámos képességfejlesztőre, vagy módszertani tréningre, ahol egymástól is egy kicsit tanulhatnak. Jobb lenne, mint ez a százezerféle továbbképzés. A konfliktuskezelési továbbképzés is kell folyamatosan, mert a konfliktusok nem egyformák és jellegükben is folyton változnak. Meg az informatikai képzés, hogy még ügyesebb legyek, mert a gyerek okosabb ezen a téren.

E: El szoktak menni másik iskolába a pedagógusok órát látogatni, hospitálni?

V: Ehhez jó kezdet volt ez a TÁMOP, azon belül működtek látogatások. Nagyon jók, nagyon hasznosak ezek a konzultációk, szerintem többre lenne szükség. Az is furcsa, hogy ezek csak nagy projekteken tudnak megvalósulni, egyéni meghívásra kevésbé. Ha például azt mondom, hogy kedves kollégák, gyertek el, lesz egy bemutató óránk magyartól a hatodik osztályban, akkor a kolléga lehet, hogy eljön, de az is lehet, hogy azt mondja, nincs ideje. Na meg probléma az is, hogy hogyan utazik ide. Itt a fék már megint.

E: Érzékel-e változást a tantestület leterheltségében az utóbbi pár évben?

V: Néha sok az adminisztráció, volt plusz adminisztráció a TÁMOP-os pályázatban is. De inkább az, hogy az apróbb taneszközök, amik filléres dolgok, nem vehetők meg úgy, mint korábban. Ezelőtt volt egy kis ellátmány az önkormányzatnál, most pedig dilemmázik a tankerületi igazgató úr is, hogy ő sem tudja megmondani, hogy pl. a távirányítóba az elemet hogyan fogjuk megvenni. Ilyen apró kis problémák, de épp az a bosszantó, hogy nem nagy pénzekről van szó.

E: Érzékeli, hogy milyen elvárásai vannak a szülőknek a gyerekükkel, az iskolázással kapcsolatban?

V: Én azt érzékelem, hogy többet foglalkoznak a viselkedési problémákkal, meg a gyerekek neveltségi szintjével, mint a tudásával. Főleg alsóban, a hátrányosabb helyzetű rétegnél. A kényelmes szülőknél pedig azt az elvárást látom, hogy itt figyeljünk, itt neveljünk. Sok esetben a gyerek otthon csak úgy van. A szülő kíséri a gyereket az iskolába és látom, hogy közben a telefonját simogatja, a gyerek meg megy mellette némán. Gyakori a fiatalabb szülőknél, hogy nem beszélgetnek a gyerekekkel. Itt meg a gyerek hétfőn reggel, vagy szünet után annyit beszél, hogy alig lehet leállítani. A család, az otthoni közeg nem mesél neki, vagy nem beszélget vele eleget.

E: Milyen a fegyelem és a fegyelmezés az iskolában?

V: Jobb, mint korábban. Volt egy-két évfolyamunk az elmúlt években, amikor őszintén megvallom, én sem szerettem bemenni órára. Az egyik csoportom nagyon önértetes voltborzalmas stílussal, számtalan konfliktussal. Most alsóban van egy-két gyerek, aki bonyodalmakat okoz, vagy agresszívebb. A csúnya beszéd is elő-előfordul, de inkább a szünetben.

E: Mit gondol, mennyiben múlik a pedagóguson az, hogy hogyan teljesít egy gyerek?

V: Nagyon nagy százalékban, a legnagyobb arányban. Hogy csak úgy letanítom az anyagot, vagy pedig a gyerek visszajelzése alapján fogok még többet gyakoroltatni, vagy viszem versenyre a gyerekeket. A versenyzés nálunk nem kötelező, de egy hagyomány és elvárás részéről. A tanároknak pedig már természetes, hiszen szakmai sikert jelent.

E: Mik ennek a sikernek a korlátai?

V: Visszakanyarodva az előbbi témához, a hozott anyag. A most felnövő generáció már egy túlzottan internetfüggő világból jön, amit nehezen értünk, nehezen kezelünk, lekötni a gyerek figyelmét egy kicsit nehezebb. Több látványos órát kell csinálni, vetíteni kell, vagy elemezni, látatni olyan dolgokat, ami digitális táblán, vagy kivetítőn érzékelhető. A szemléletmód is változott: néha a gyerekek a tanulást azonosítják a stréberséggel. Na, ott kell aztán megbillenteni ezt a dolgot, hogy hát nem az a ciki, ha jól tanul valaki, hanem az, ha egyeseket visz haza.

E: Mit gondol, miért van az, hogy egyes gyerekekből a motiváció az évek során valahogy kivész?

V: A felsős gyereknél – még a szegényebeknél is – már megjelenik a pénz és a megvehető dolgok világa, de nem jelenik meg a tudás haszna. Pénz jön, nem kell sokat tennem érte, viselkedjek jól, ne bukjak meg, van egy ilyen motiváció, elég ez a családnak. Tegnap mentem a közmunkások közé, váltottam velük két szót. Egy hatodikos kisfiú nézte-nézte az egyik gépet. Na, mondom, mi az, segítenél? Mire az egyik apuka: úgyis itt fog köztünk kikötni. Valahogy ők érzik ezt a gátat, a féket. Nagyon kevés közülük az, aki ki tud törni, tehát szinte természetesnek veszi, hogy elég neki az. Nem tudom, miért értékeli alul a szellemi képességeiket, amik pedig vannak. Matematikában kifejezetten sok a jó képességű roma gyerek.

E: És más területeken? Tud az iskola segíteni abban, hogy azokon a területeken, ahol jók, önbizalmat szerezzenek, és ezzel egy kicsit más területeken is megerősödjenek?

V: A művészet, képzőművészet ebből a szempontból is nagyon jó. Tavaly volt egy pályázat, és egy nyolcadikos roma kislánynak kiállították a képét az egyik galériában, mert ő volt a legjobb. De aztán látom, hogy bár fölverték, jönnek az eredmények a középiskolából: bukott ennyiből, bukott annyiból. Ott már ezt nem nézik. Itt nálunk mi a haszna? Annyi, hogy sikeresnek érzi magát emiatt, s így lehet, hogy a tanulása is eléri a hármasszintet. Esetleg fel is veszik, de a középiskolában egyszer csak egy harmincadik senkivé válik, mert vagy nagy az iskola, vagy ott nincs erre figyelem.

E: Meg szokta nézni, hogy mire jutnak kilencedikben a volt nyolcadikosok?

V: Meg. Többsége tartja, vagy javítja a szintet, néhány viszont nagyon lezuhan. Két évig kellene kapnunk a visszajelzést, ebből az első mindig megvan. Meglepő, hogy néhányan

olyan iskolába elmennek, amit jónak, erősnek tartunk, és még jobbak is, mint itt. Ilyenkor azt mondom, hogy nem kell szégyenkeznünk.

Az interjút Szemerszki Marianna készítette.

„Nagy feladata az iskolának a szülő bevonása.”

Educatio: Kérem, néhány szót mondjon az iskoláról.

Válaszadó: 1901-ben nyitotta meg kapuit Abaújszántón az állami iskola. Idén ünnepeljük a 115. évfordulónkat. Alapfokú művészetoktatás keretében: zene, tánc, drámajáték-színjáték, képzőművészeti ág működik. Örökös ÖKO iskola és „Kiváló Tehetségpont” vagyunk.

2012 nyaráig az oktatás két épületben folyt, ekkor az önkormányzat egy sikeres pályázatot nyert az iskola felújítására és bővítésére, így ettől kezdve egy helyen tanul az alsó és felső tagozat. A település és a környék legpatinásabb épülete a miénk, mely korszerű eszközökkel felszerelt.

Az iskola korábban önkormányzati fenntartású volt, most a fenntartást, illetve a működtetést a KLIK végzi, de a tulajdonos továbbra is az önkormányzat. Az állami átvétel óta is gondot fordítanak az épületre, jelen pillanatban a tornatermet szigetelik le és ablacsere történik.

E: A tanulói összetétel szempontjából milyen fontos változásokat tapasztalt az utóbbi években?

V: A 2001–2002-es tanévig három osztály volt minden évfolyamon, most pedig csak kettő osztály működik. Tehát maga a létszám is nagy zuhanórepülésben van, és most is folyamatosan csökken. Ennek elsősorban demográfiai okai vannak, nálunk nem igazán jellemző, hogy elmennek a gyerekek az iskolából. Néhányan úgy gondolják, hogy hatosztályos gimnáziumban jobban elérhetik a céljaikat, de nem is a gyerekek, hanem inkább a szülők vélekednek így.

A tanulói összetételt nehéz összehasonlítani statisztikailag, mert 2013 szeptemberétől megváltozott a törvény a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatban. De ha ettől elvonatkoztatok, akkor azt mondom, hogy romlott az összetétel, és volt egy olyan időszak a 2000-es években, amikor folyamatosan romlott, azóta viszont stagnál az összetétel. A hátrányos helyzetűeket tekintve összességében 8–10 százalékpontos romlásról beszélhetünk ebben a térségben. Jelenleg a 2H-s tanulók aránya 35–40, a 3H-s tanulóké 20–25%-ra tehető, a roma/cigány tanulók aránya sok éve 30% körül mozog.

E: Milyen pedagógiai céljai vannak az iskolának?

V: Mindenképpen a gyermekközpontúság az, ami fontos nálunk. A legfontosabb célunk úgy felkészíteni a gyerekeket a majdani életre, hogy megállják a helyüket ott, ahol, és amit választottak. Azt gondolom, hogy nagyon fontos a megszerzett tudás mellett az, hogy a megszerzett ismereteket hogyan tudják a gyakorlatban hasznosítani, hogy ha innen kikerülnek, képesek legyen további tudás megszerzésére, arra építve, amit itt alapozunk meg. Fontosnak tartjuk a tehetséggondozást és a felzárkóztatást. Kiváló tehetségpont

vagyunk. Most másodszor szereztük meg ezt a címet, ugyanis nem csak általános, hanem művészeti iskolát is működtetünk. Minden évben pályázatokat írunk és valósítunk meg a gyakorlatban is a tehetség gondozás területén. Minden évfolyamon van felzárkóztatás. Nagyon sok szakkört szervezünk alsóban is és felsőben egyaránt. A tavalyi tanévben magyarból és matematikából a hatodik és nyolcadik évfolyamon csoportbontás volt, három csoportban tudtak dolgozni a gyerekek: volt egy gyenge, egy közepes és egy erős csoport, így ezáltal tanórán is hatékonyabban működött a felzárkóztatás és a tehetség gondozás. Sok pozitív oldalát tapasztaltuk meg az effajta csoportbontásnak.

E: A csoportbontást miként kell elképzelni?

V: Mondjuk, vegyük a hatodik évfolyamot, ahol tavaly két osztály működött összesen 45 gyerekkel. Ugyanabban az órában volt a matematika óra, de a gyerekek nem két osztályban, hanem a három említett csoportban dolgoztak. Van három matematika szakos tanárunk, ami ennek a bontásnak az alapja. Mindenki ugyanazt az anyagot tanulta ugyanabban az időben, csak éppen a csoporttagok képességének megfelelő módszerekkel és feladatokkal, magyarázattal.

E: És volt lehetőség átkerülni egyik csoportból a másikba?

V: Hogyne, persze, megvolt az átmenet.

A tankerületi igazgatóasszony is bekukkantott egy ilyen órára, és teljesen váratlanul megkérdezte a gyerekeket, hogy jó-e így. A gyerekek azt mondták, hogy ők nagyon szeretnek így tanulni. Azért, mert gyakrabban fel tudja szólítani őket a nevelő, nem nevei ki őket a többi jobb képességű gyerek, mert a többi gyerek is hasonló képességekkel bír, ezért bátrabban mernek vállalkozni arra, hogy jelentkezzenek, kimenjenek a táblához. Azonos problémát kell megoldaniuk az órán, és jobban együtt tudnak gondolkodni. Tehát sokkal bátrabbak a gyerekek. A pedagógus hatékonyabban, céltudatosabban tudja a fejlesztést végrehajtani. A jó csoportban pedig jobban kidomborodik az órai tehetség gondozás.

E: Az Önök intézményében hogyan értelmezhető az eredményesség? Milyen kritériumai vannak?

V: Az eredményességnél mindenképpen meg kell említeni a bukásokat, a versenyeket, nyilván a félévi, év végi és a továbbtanulási eredményeket is. A továbbtanulási eredményeket úgy követjük nyomon, hogy a középiskoláknak kötelezően közölniük kell az általános iskolákkal ezeket az eredményeket, de korábban ez nem volt így. A visszajelzések alapján valamilyen szinten tudjuk követni a tanulók továbbtanulását, amit külön tantestületi értekezleten is megbeszélünk, hogy kinek miként sikerült venni az akadályokat, vagy éppen hallomásból, hogy ez a diák ide jutott, vagy ezt végezte el, ezt a munkahelyet sikerült megszerezni, itt sikerült elhelyezkednie. A továbbtanulással kapcsolatban határozott elképzelésem van, ezt mindenképpen szigorúbban nyomon kell követni, mert így tudunk építkezni a továbbiakban. Számomra eredmény az is, ha a szülők szülői értekezleten, vagy egyéb más találkozások alkalmával üdvözölnek bizonyos programokat, vagy más dolgok bevezetését, vagy azt mondják, például kérdőívek kitöltésekor, hogy ezen és ezen a területen erős az iskola. Kapok visszajelzéseket az iskola erősségeivel kapcsolatban, számomra ez is nagy eredmény. Aztán említettem a versenyeket, melyek fontos helyet foglalnak el a tehetség gondozás, a motiváció, a siker, az eredményesség területén. Fontos az

eredményesség szempontjából az iskolai környezet, a felszereltség mennyisége, minősége, iskolai programok szervezése.

E: És mik ezek az erősségek?

V: Nagyon szép versenyeredményeink vannak, volt már például országos dráma I. helyezett versenyzőnk kétszer is, de a megyei biológia versenyeken, az elsősegélynyújtó versenyeken, vagy a tehetségkutató fesztiválok is sok szép díjat nyerne el a gyerekeink.

Az erősségek közt mindenképpen említeném az informatika-oktatást, a nyelvoktatást, a szakköröket, a felzárkóztató foglalkozásokat, és azt, hogy nagyon komolyan vesszük a hatékony tanítási módszerek alkalmazását. Például a szülők erősségnek tekintik az iskola felszereltségét is. Nagyon sok pályázatban veszünk részt, nem volt olyan év, hogy ne készítettünk volna kisebb-nagyobb pályázatot, gondosan átbeszélve a beszerezni kívánt eszközöket, mert ugye minden pályázatban lehet eszközöket is beszerezni, így az eszközellátottságunk jónak mondható. Erőssége az iskolánknak az ünnepségek, rendezvények szervezése, a bemutatóórák, és a művészeti iskolában működő tanszakok. Nálunk a pedagógusok elhivatottsága mellett fontos hagyomány, hogy a versenyekre készülni kell és jelentkezni kell, és menni kell. Én ezeket tartom nagyon erősnek, és a szülők is partnerek ezekben.

E: Említett módszereket. Mikre kell gondolni?

V: Amikor a 2000-es évek elején az integráció az iskolákban bevezetésre került, akkor számos hatékony tanítási módszerrel ismerkedtünk meg, mint például a kooperatív tanulási technikák, csoportfoglalkozások, páros foglalkozások, differenciált tanulói foglalkozások, stb. Vagy például többször volt már az egész tantestületnek informatikai képzés az IKT-eszközök, digitális tananyagok, interaktív táblák használatáról. Elég sok, projekt módszerrel, projektpedagógiával kapcsolatos képzésünk volt, de volt képzésünk az alapkompenciák fejlesztésével, családpedagógiával vagy éppen konfliktuskezeléssel kapcsolatban is. Tehát rengeteg ilyen jellegű képzésen volt az egész tantestület. Ellátogatunk a Hejőkeresztúri Általános Iskolába, ahol táblajátékok oktatása folyik, megismerjük a táblajátékok oktatását. Van táblajáték-szakkörünk is. Tankerületi szinten pedig van reál-, humán-, idegen nyelvi, informatikai, alsó tagozatos munkaközösség, amelyekben összejönnek a különböző iskolák pedagógusai, és ott információt cserélnek, megbeszélik a szakmai dolgokat és a továbbhaladást. Sokfelé próbálunk nyitni, hogy ne maradjunk le, tájékozottak legyünk mindenféle tekintetben, tehát a jó gyakorlatok tekintetében is, hogy módszertanilag frissek legyünk, és így is próbáljunk előrehaladni.

E: Ön szerint milyen terület szorulna fejlesztésre az iskolában?

V: Fejleszteni kell, hogy a szülők minél többen és bátrabban jöjjenek az iskolába. Az alsó tagozatban érdeklődőbbek a szülők, és többen látogatnak el, vannak, akik napi szinten jönnek érdeklődni a gyerekek iránt. A felső tagozatban a szülői értekezletek, a fogadóórák látogatottsága egyre alacsonyabb. Mondhatnám ezt a különböző rendezvények látogatottságára is. Nagyon magas színvonalú rendezvényeket szervezünk kevés szülővel. Kevesen jönnek, pedig biztos vagyok benne, hogy legtöbb esetben az időpont sem lenne akadály, ráadásul itt vannak olyan szülők, akiknek nincs munkája már hosszú évek óta, mert nagy a munkanélküliség.

Amit még fejleszteni kellene, az a szülők, családok szemléletmódja, értékrendje, ez az egyik legnehezebb dió. A gyerekek és a szülők körében a tanulás, a munka nem az első helyen áll. Ha rangsorolnám a dolgokat, akkor a végén kullogna ez a két dolog. A munka, a tanulás, a kitartás, a szorgalom, a magatartás – ezeket a dolgokat mindenképpen erősíteni kellene, és ezáltal az eredményesség is erősödne. Nincs már meg az a lelkesedés a gyerekekben, mint jó pár évvel ezelőtt. Egyre kevesebb az olyan gyerek, aki tudja, hogy mit akar, és hogy mi a célja, hogy azért tanulok, mert oda akarok eljutni.

E: Milyen szerepe van ebben az iskolának és a pedagógusoknak?

V: Szerepe van, de ez az, ami nagyon nehéz. A délután négy óráig tartó foglalkozásoktól, ami nálunk már amúgy is kitaposott út volt, igazából vártuk mi is az eredményességet és a hatékonyságot, de nem tudom azt mondani, hogy ez az elvárás teljesül is. A leszakadó gyerekeknél segítségnek látom, de mégsem jön ki az eredmény, nem igazán tudjuk az egyéni fejlődést növelni, de a szinten tartás is nehéz. Nagyon minimális a tanulási motiváció.

Ennek növelésére az iskolafejlesztési pályázat keretében végrehajtottunk többek között olyan programot, hogy elhívtunk egy településen élő olyan felnőttet, aki elmondta, milyen nehéz körülmények közül indult, és megbecsült, tanult, dolgozó ember lett belőle. Szintén a motiváció erősítésére és a továbbtanulás érdekében pályaaorientációs szakkört is szervezünk. Ennek ellenére nem tudom azt mondani, ezek az intézkedések emelték volna a tanulási motivációt. Rengeteg múlik a családokon, a családi környezeten. Mert a nevelők próbálják belesulykolni a gyerekekbe, de aztán a gyerekek hazamennek, és szinte úgy jönnek vissza, hogy minden le van rombolva, és előlről kell kezdeni az egészet. Ez főleg a hosszabb őszi vagy téli szünetek után nyilvánul meg látványosan. Ezek nem titkolt dolgok, ezek valós dolgok. Ráadásul bizonyos gyerekekben rendkívül nagy feszültség van felhalmozódva, és most valahogy nagyon kidomborodtak a magatartási problémák ebben a tanévben. Erre külön egy tantestületi értekezletet hívtam össze, és próbáltuk feltárni a miérteket tagozatonként. Minden osztályban van olyan gyerek, akinek a magatartása képes szétzilálni, felborítani egy tanórát, vagy egy délutáni foglalkozást.

A pedagógusnak abban van nagy szerepe és felelőssége, hogy minden gyerekhez meg kell találni a hozzá vezető utat. Minden gyerekhez, mintha egy saját útmutató kellene, és ez nem csak a rosszabb gyerekekre értendő. Ki tudja korábban milyen családi problémákon ment keresztül, és mit látott, mit élt át a gyerek. Itt a szeretet, ami rendkívül hiányzik, főleg a magatartászavaros gyerekeknél. Vagyis a megértő, elbeszélgető, és a kiderítő módszer, ami fontos egy pedagógusnál, fontos megismerni a gyereket.

E: Az iskolában értékeli valamilyen módon a pedagógusok munkáját?

V: Korábban folyamatos volt a minőségbiztosítás, végeztük a törvény által előírt méréseket. A tavalyi tanévben elvégeztettem az Oktatási Hivatal által kiadott útmutató alapján az önértékelési kérdőívet a pedagógusokkal. Ezt ki is értékeltük, benne van az év végi beszámolómban is. Én azért is csináltattam meg rögtön ezt a kérdőívet, mert muszáj szembenézni időközönként saját magunkkal, hogy hol tartunk, mi az, amit saját magunkban fejleszteniünk kell, mi az erősségünk és mi a gyengeségünk, a pedagógusoknak is egy önkontroll, egy önvizsgálat szükséges.

Értékelésként említeném a tankerületi Pedagógus napot, ahol iskolánként 2-3 pedagógus emléklapot kap az igazgató felterjesztése alapján. De értékelést végeznek az iskola

vezetői szóban és írásban a tantestületi vagy szakmai munkaközösségi foglalkozásokon nyilvánosan, de egyéni elbeszélgetéssel is.

E: Mennyire tartja fontosnak az Országos kompetenciamérést?

V: Mérés mindenképpen szükséges az általános iskolákban is. Ahogy figyelemmel kísérem, elég kemény és magas szintű, nehéz feladatok voltak az országos mérési feladatsorban. Nem tudom, hogy mi alapján és kik, gyakorló pedagógusok vagy kutatófejlesztő szakemberek állítják-e össze ezeket a feladatsorokat, de esetleg nem ártana gyakorló pedagógusokat bevonni, vagy a javaslataikat meghallgatni, mert az, amit esetleg a mérések alapján kitalálnak, az nem biztos, hogy ugyanúgy működik a gyakorlatban, mint ahogy azt megalkották.

E: Önök nyomon követik az Országos kompetenciamérések eredményeit?

V: A kompetenciamérési eredményeket mindig, minden évben tavasszal kötelezően kiértékeljük. Egy magyar és egy matematika szaktanár külön kiértékeli az eredményeket, és ezt a kiértékelést a teljes tantestület elé tárják, valamint ezt a tankerületi értekezleten is prezentáljuk. Ezek az eredmények rögzítésre kerülnek, és az intézkedési tervünkben is benne vannak. Alapvetően téves szemléletnek tartom, hogy ezeknek az alapkompenciáknak az erősítése és fejlesztése csak a magyar, meg a matematika szakos kollégák feladata. Nem csak matematika és magyar órán kell ezt a feladatot megoldani, ez össznevelői feladat. A testnevelést, a biológiát, a történelmet, vagy az éneket oktatóknak is ugyanígy feladata olyan szinten, amilyen szinten ezt az órán meg tudják oldani a gyakorlatban. Tehát ezt tantestületi szinten kötelességünk megtenni. Ezért is van az, hogy a felzárkózató foglalkozásokon alapvetően az alapkészségek fejlesztése történik. Szerveznek a kollégák kimondottan olyan gyakorló órákat, ami kompetenciamérésre készít fel.

Egy pályázat keretében beindítottunk egy mérési csoportot, ami a mérési eredmények folyamatos nyomon követésével, a további fejlesztés megtervezésével, az éves intézkedési terv feladataival foglalkozik, ami még most gyerekipőben jár. Méréseket végeztünk korábban is, csináltuk például a szegedi diagnosztikus méréseket, de ilyen mérési csoport, ilyen tervekkel még nem volt.

Tavaly kezdtük el bizonyos tantárgyakból a negyedik és az ötödik évfolyamot mérni, mert az alsó tagozatról a felső tagozatra történő átmenetre is kíváncsiak vagyunk. Végeztünk bemeneti mérést, aztán mértünk félévkor, és év végén volt a kimeneti mérés. Ezeket a méréseket a szaktanárok végzik el, és a mérési csoport elemzi.

E: Milyen a szakos ellátottság és a leterheltség a tantestületben?

V: Nagyon jó a szakos ellátottságunk, és a fluktuáció sem jellemző a tantestületre. Azonban nagyon nagy a leterheltség. Vannak kötelező órák, iskolai programok, ünnepek, versenyztetés, fejlesztés, stb., és ezután jön a pályázatok megvalósítása. Természetesen vannak kollégák, akik majdnem mindenben benne vannak, és önként nagyon sok feladatot vállalnak, és vannak olyanok, akik kevesebbet. Összességében azt látom, hogy a 32 óra bent tartózkodással sokkal leterheltebbekké és frusztráltabbakká váltak a pedagógusok. És van olyan, hogy ez konfliktusokhoz vezet, hisz türelmetlenebbek, zaklatottabbak a kollégák, nem olyan felszabadult a társaság, mint azelőtt. Az az egy-egy óra felfrissülés is sokat jelentett. De ez most nagyon feszítetté vált, s ez az eredményesség rovására is mehet. Nyilván, ha idegesebb, türelmetlenebb az ember, nem tud a munkájára se úgy

összpontosítani. Az adminisztráció is valami bődületesen sok, ráadásul úgy, hogy a kötelező 26 óra és a 32 óra között még van ügyelet, ebédeltetés, nyilván betegségek minden társaságnál előfordulnak, így a kötelező helyettesítés, stb., vagyis 1–2 óra marad csak a 32-ből, amit a pedagógus az adminisztrációra tud fordítani, a többit azon kívül végzi. És hol van még a felkészülés másnapra? És a dolgozatjavítás?

E: Ön szerint milyen további intézkedések segíthetik, hogy egy iskola sikeres legyen?

V: Szerintem jó lenne időnként szakemberek foglalkoztatása, vagy jelenléte az iskolában. Gondolok itt pszichológus alkalmazására.

Bizonyos pontokon törvényi változásra is gondolok, mint például erre a nagyon szigorú, délután 4 óráig tartó bent tartózkodásra, vagy egyes területeken az adminisztráció csökkentésére.

Változtatás kellene a szociális juttatások terén és a kötelesség szigorúbb érvényre juttatása terén is.

E: És ez ügyben mit tudnak tenni?

V: Ez az, ami nagy feladata az iskolának, és nem nekünk kell ezt egymagunk megoldani. Nagyfokú az érdektelenség a családoknál és gyerekeknél. Értekezletekkel, megbeszélésekkel, bizonyos programokkal, intézkedésekkel próbáljuk közelebb hozni a szülőket és az iskolát. Az iskola részéről azokat az utakat megkeresni, amivel közelebb csalogatjuk az iskolához a szülőket, és meg tudjuk értetni velük, hogy a gyerekekért történik minden, és az ő későbbi probléma mentesebb életükért.

Bármilyen hókusz-pókuszokat be lehet vezetni, de itt rendkívül fontos a család, a családi környezet, a szocializáció, a családi környezetben való nevelés és nevelkedés. Minden gyerek esetén nagyon fontosnak tartom a szülővel való szoros együttműködést.

Az interjút Széll Krisztián készítette.

„Első a gyerek. Második és a harmadik is a gyerek.”

Educatio: Hányan tanulnak az iskolában?

Válaszadó: Az iskola létszáma 200 fő. Van egy mérsékelt kiválasztódás, hogy a jobb hátterű gyerekek a szomszéd (nagyobb) településre járnak át, kb. nyolcvanan. Amit nem értek, hiszen az óvodában még együtt vannak és az oktatásunk nem rossz, az innen kilépő gyerekek megállják a helyüket.

E: Mi az oka a szülők döntésének?

V: A szülők döntése nem az oktatás minőségén alapul, ezt senki nem mondta. Mikor idekerültem, még voltak egyes osztályok, aztán ahogy jöttünk felfelé, már tiszta cigány osztályok vannak. Akkor pedig szülő nem hagyja a gyerekét, még akkor sem, ha a bátyja nyolcadikos. Elnézést kér, de elviszi. Nagyon kulturáltan csinálják, személyesen elmondják, hogy ha többen itt hagynák, akkor ők is itt hagynák a gyerekeiket. Így én tudnék két első osztályt indítani, ami származási háttért tekintve két vegyes összetételű első osztályt jelentene. Viszonylag jobb képességű gyerekeket tennék egy osztályba, akik pedig erős

felzárkóztatásra szorulnak, azok kerülnének a másikba, háttértől függetlenül. Itt ők egy fejlesztő, gyógypedagógus segítségével tanulhatnak. Így tudna fejlődni, aki jobb képességű és felzárkózna, aki kevésbé. Kétszer tudtam ilyet csinálni.

E: Milyen a jelenlegi tanulói összetétel?

V: Most közel harminc elsős cigány tanulóm van. Nagyon jó a hangulat. A gyerekek mosolyognak. Nincs nyomás, mindig csak kérdés van: mit hogyan szeretnénk. Ilyen érzelmet, mint itt, én sehol nem tapasztaltam. Csodálatos. Ezek a gyerekek másképpen tudnak szeretni, csak mi vagyunk nekik. A kisebb jön, bújjuk. A nagyokkal néha összecsapjuk a tenyerünket, ha jó jegyet kapnak. Nagy fiam nyolcadikban is bejönnek beszélgetni. Érdekes érzelmi szál köt minket egymáshoz, engem talán több is, mint őket. Lehet, hogy már öreg vagyok, nagymamásabb, de ezeket a gyerekeket szeretem talán a legjobban. Elestek, senkijük nincs, csak rám számíthatnak.

E: A szülők mit várnak el az iskolától?

V: Mindent. Hogy minden dolgot oldjunk meg. Így azzal segít sokat, hogy nem jön be és nem hátráltat. Sokan nem tudnak írni, olvasni, nincs meg a nyolc általánosuk. Van olyan szülő, aki felismerte, hogy munka nélkül nincs jövő, de közben azt is látja, hogy sokan szakmával is munkanélküliek. Kettős dolog ez. Van, aki ráébredt arra, hogy a gyerekére oda kell figyelni és erősen foglalkozik is vele, de van egy réteg, aki egyáltalán nem. A szülők itt hagyják, hogy foglalkozunk a gyerekükkel, hogy tanítsuk. Nem akarnak nálunk okosabbak lenni. Igazi összetűzés itt szülővel nem volt. Ha hívjuk a szülőt, valamikor bejön. Ha mégsem, akkor kimegyünk mi hozzá.

E: Egy ilyen hátterű iskola esetében mi jelenti a sikert? És mi a sikertelenséget?

V: Egy iskolában a gyerekekkel való foglalkozás az alap. Ebben nálunk sikertelenség, rossz érzelmek nincsenek. A tanulóinkat felveszik abba a középiskolába, ahová jelentkeznek. Továbbtanulnak, és ez is siker. Ami sikertelen, az a tárgyi, dologi oldal, ami szükséges lenne ahhoz, hogy a gyerek fejlődjön. A tornatermet másfél éve nem használjuk, ami pedig a nálunk tanuló gyerekeknél különösen fontos lenne. A programokat is csak az aulában tudom megtartani. Amikor idejöttem, egyetlenegy szemléltető eszköz sem volt. Azóta biológiából csak egy csontvázam van, azt sikerült venni. Emiatt nem is a mostani dolgokat hibáztatom, hiszen egy megörökölt több évtizedes mínuszt nem lehet pár év alatt ledolgozni. Azt kapta az önkormányzat, most pedig az állam. Viszont rengeteg pályázatot nyertünk. Tavaly húszszor voltunk kirándulni, a gyerekek mindig az életkoruknak megfelelő programokon vehettek részt. Elegáns étteremben ebédeltek, fehér asztalterítő mellett pincér szolgált fel nekik, hogy azt érezzék meg, hogy milyen, amikor nekik is odateszik az ennivalót. Rengeteg plusz dolgot kaptak mindezekkel a programokkal és mindig megdicsérték ezeket a gyerekeket.

E: Milyen a tanulók teljesítménye?

V: Mindenki megtanul írni, olvasni, számolni. Igaz, az írása sokaknak borzadály, ami alsóban még elmegy. A felsősöknél már más a helyzet. Itt adott a tananyag és mi nem vagyunk velük egész nap. Amellett, hogy a tananyagot el kell sajátítani, írni is, olvasni is kellene velük, kompetenciákat gyakoroltatni.

E: Mit mutat a kompetenciamérés eredménye?

V: Átlag alatt vagyunk, most leszünk talán felette, mert most kezdtük el rendesen csinálni. A kompetenciamérés eredményét nagyon befolyásolja a családi háttér. Mindenki behozza azt a lapot, amit ki kell tölteni. De ha nem tud írni? Ha nem tudja, vagy nem meri leírni, hogy nincs tv-je? Akkor nekem üres papírom van. Mi azt csináltuk, hogy szülői értekezleten megkértük a szülőket, és aki kb. tud írni, annak odaadtuk. Persze, haza kell adni a papírt, de van, hogy úgy jön vissza, hogy öt macska evett rajta. A kitöltést meg se szabadna néznünk, de mi meg szoktuk, hogy mit írnak: butaságokat, vagy olyat, ami nem felel meg a valóságnak. Ha pedig írástudatlan, akkor hogy fogja kitölteni? Hát leültetem magam mellé, ő válaszol, én beíkszelem, aláírja. Ez se törvényes, de mit csináljak? Ne jöjjön be a lap? Nekem ki kell töltenem, hogy egy reális kép legyen az iskoláról. Mióta így dolgozunk össze a szülővel, minden egyes szülői kérdőív korrekt módon ki van töltve. Ebben az évben már a KLIK is rendesen rádörrentett az igazgatókra, hogy minden lap legyen meg. Jogosan, hiszen ez befolyásolja a kompetenciamérés eredményét. Ezért mondtam, hogy most kicsivel jobbak leszünk, mint voltunk. A családi háttér miatt.

E: Mindenki megírja a kompetencia-felmérést?

V: Mindenkinek meg kell írni. Így itt nálunk egy teljesen cigány származású osztály írja meg, a másik húszer pedig, akik nem cigányok és 4-es 5-ös tanulók – ugyanerről a településről – máshol írják a kompetenciamérést. Ha mindenki nálunk írná, sosem lennénk az átlag alatt. De minden gyerek megírja, nem szoktunk szólni, hogy te ne gyere be. Csak a nagyon indokolt orvosi papírt fogadjuk el és külön meg szoktunk kérni mindenkit, hogy ezen a napon legyen ott. Bele kell adni mindent, mert a jövő generáció szempontjából nem mindegy, hogy milyen írnak.

E: Mennyire látja hitelesnek a kompetenciamérés eredményét?

V: Nem értek egyet a kompetenciamérés eredményeivel. Én nem vagyok csaló, ha a diákom megírja nullára, vállalom. Viszont azt is tudom, hogy van olyan – a miénknél rosszabb teljesítményű – iskola, amely átlag felettit ír. Ott a tanárok segítettek a gyerekeknek. Nem igazságos ez, valahogy másképp kellene megoldani. A fenntartó ugyanis figyelemmel kíséri, meg tudja nézni az iskolai kompetenciamérés eredményét. Levon ebből valamilyen következtetést, de az nem lesz odaírva, hogy ezt a teljesítményt a becsület vezérelte. Hogy ezek a gyerekek ilyenek, és ha megnézzük az intézkedési tervet, a gyerekekkel való rengeteg foglalkozás után lesz-e eredmény? Tudom, hogy az iskolák 80%-ában a pedagógusok segítenek a gyerekeknek. Én meg a kis őszinte eredményemmel szégyenkezek.

E: Mindenki elvégzi a nyolc osztályt?

V: Igen. Nem engedjük, hogy kimaradjanak. A lányok itt hamarabb érnek, így most terhesség miatt épp előfordul ez egy hetedikes diáknál, emiatt nagyon mérges vagyok. De általában a kimaradás nem jellemző, sőt túlkoros diákunk sem nagyon van. Az évismétlésre buktatás nem feltétlenül hasznos ezeknél a gyerekeknél. Benne vagyunk a MACI-KA ösztöndíjprogramban, a pedagógusok óraszámában szerepel a plusz foglalkozás. A lemaradókat addig nyüstöljük, amíg el nem érnek egy olyan szintet, amellyel átlólkedőek, hiszen a megbuktatott tanuló tönkretelhet egy másik osztályközösséget. Ott nehezebben tud beilleszkedni, a magatartása rossz lesz. Gondoljunk csak magunkra, hogyan tudnánk hirtelen új közegben teljesíteni. Nem biztos tehát, hogy a buktatás hasznosabb annál,

mintha egyéni segítséggel mindenkit továbbviszünk. Attól, hogy valaki kettes tanuló, még jó szakmunkás lehet. Csak az agyába azt kell beplántálni, hogy akkor leszel valaki, ha tanulsz és szakember leszel. Nagy hiányzások nincsenek. Abban a pillanatban rajtuk vagyunk, már kint van a kolléganő, az osztályfőnök vagy én, és hozzuk be az iskolába.

E: A középiskolában hogy állják meg a helyüket?

V: Van, aki megbukik, nem jár be. Van, aki nagyon szép eredményeket ér el. A tavalyiak közül sokan egészségügyi szakközépiskolába mentek, most írtak vissza, hogy négyes-ötösöket kapnak. Ha valaki akar tanulni itt, és elért egy jó eredményt, az máshol is jó lesz. Persze, van, aki bukik. Általában meg tudjuk mondani, hogy ki lesz az, akik bukik és ki az, aki előrébb fog jutni és megcsinálja a szakközépiskolát. A régiek visszajárnak, elmondják, hogy mi lett belőlük.

E: Nem jellemzőek a viselkedési, fegyelmezési problémák?

V: Nem. Nálunk, ha egy ünnepségre bejössz, azt hihetnéd, hogy valami elitiskolában vagy. Olyan a műsor, a gyerekek viselkedése. Néma csendben vannak, a Himnusz alatt vigyázban állnak. Gyönyörűen beszélnek a műsor alatt, arra az időre elfelejtik azt a fajta beszédet, amit otthon hallanak. Csakhogy jön egy hosszabb szünet és olyan, mintha nulláról kellene kezdenünk. Nagy konfliktus nálunk nincsen, a verekedés sem jellemző. A négy év alatt egy erőszakosabb eset volt, rögtön le is állítottam.

E: Hogyan alkalmazkodnak a központosított tantervhez?

V: Első a gyerek. Második és a harmadik is a gyerek. Aztán jöhetnek a könyvek, tananyagok, tanterv. Az alapkompenciákat meg kell tanulni, ha nem lenne tanterv, akkor is ugyanezek mentén haladnánk. A mi életünket – a pedagógusét, akinek ez hivatása – ezek a központosított dolgok nem érdeklik. Úgy haladunk, ahogy a gyerek előmenetele kívánja. A gyerekre kell figyelni.

E: Mennyire partnerek mindebben a kollégák?

V: Amikor ide kerültem, rengeteg nehézséget örököltem. Utálom az adminisztrációt, azt hogy a pedagógiai programot már ötödször írom át. Ez elveszi az időt a gyerekektől. Nekem csak egy jó tulajdonságom van, az hogy a gyerekeket nagyon szeretem. Nem is kellett itt nagyon kutakodnom, mert hasonló típusú emberekkel találkoztam össze. Nincs is köztünk hatalmi konfliktus. Attól, hogy igazgató vagyok, még ugyanolyan tanár vagyok én is. A gyerekek úgy hívnak, hogy igazgató tanárnéni. A kollégáimmal is közvetlen a hangulat. A nehézségeket mindig együtt oldjuk meg, segítőtársakként. Amikor valaki egy kicsit elfárad, abban a pillanatban mögötte ott egy segítség a kollégák részéről. Senkit nem hagyunk magára, figyelünk egymásra. Nincs rendetlenség, nincs szemét. Ezt csak akkor lehet, ha mindenki egy irányba megy.

E: Ennek mentén alakul a fiatal kollégák beilleszkedése is?

V: Én örülök a fiataloknak, mert új színt hoznak. Egy tantestület nem öregedhet el, hiszen akkor nincs, aki továbbvigye ezt a fajta szellemiséget. Amit a fiatalok is alakítanak az új ötleteikkel.

E: Hogyan lehet idecsábítani a fiatalokat?

V: Mikor elmegy valaki, meghirdetjük a helyét, vagy bemegyek a KLIK-be, hogy van-e szabad jelölt. Mindenkit behívok. Első kérdésem az, hogy mit csinál egy rossz gyerekkel. Ha azt mondja, hogy dorgálja, akkor nem kell. Ha azt mondja, hogy megpróbál beszélgetni vele, és én azt látom, hogy mögé néz a gyereknek, hogy miért ilyen, akkor hívom. Van három hónap próbaidő, amikor mindegyikünk visszaléphet még, de erre nem volt példa. Maradtak. A fiatal kollégákat először beviszem órákra, megmutatom nekik az iskolát. Elmondom, hogy én honnan jöttem és hogy én boldog vagyok itt, tele ötlettel, hévvel. Megpróbálom az én életem nehéz és kellemes pillanataival meggyőzni, hogy ez egy jó hely. Mi, mint egy kis szigeten jól elvagyunk. Igyekszünk karbantartani a gyereket.

Az interjút Kállai Gabriella és Sági Matild készítette.

Az oktatási inklúzió eredete és hazai értelmezése

Az oktatási inklúzió fogalmának eredete

A szó eredetileg a XVII. századi latin *includere* kifejezésből eredeztethető, mely jelentése: *tartalmaz*. A befogadásra tehát így utalhat a szó eredete. Azonban ahelyett, hogy további időt szentelnénk a szó kialakulásának a történetére, érdemesebb azzal foglalkozni, hogy mikor is került az „inklúzió” szó a pedagógia tudományágába. Nem titkolt tény, hogy főként politikai, szociálpolitikai megfontolásból fogalmazták meg az oktatási inklúziót, a fogyatékosok integrációját célozva (VARGA, 2015). Kérdés, hogy vannak-e korábbi törekvések, melyek elvezettek az 1994-es Szalamancai Nyilatkozathoz, mely az „Education for all” programban kifejezetten a fogyatékos és sajátos nevelési igényű gyermekek befogadását igyekezett előmozdítani. Ugyanakkor biztos, hogy korábbra kell visszatekinteni, ha a gyökereket keressük.

Nyomozásunk során a Szalamancai Nyilatkozatnál majd ötven évvel korábbi, de fontos lépésnek tekinthetjük a Nemzetek Szövetségének (mely az ENSZ előde volt) azon aktusát, mely során elfogadta az Egyetemes Emberi Jogok Nyilatkozatát. Ennek 26. cikkelye tartalmazza, hogy minden polgárnak joga van a megfelelő oktatáshoz nemtől, faji hovatartozástól (bőrszíntől) és a vallástól függetlenül. Itt azonban még nincs szó a későbbiekben megfogalmazott „fogyatékos integrációról”. De miért is fontos nekünk a Nemzetek Szövetsége az oktatási inklúzió szemszögéből? A Nemzetek Szövetsége létrehozását a párizsi békekonferencia írta elő 1919-ben (Magyarország 1922. augusztus 22-én kérte felvételét). A békés, versenyképes és erős Európa vízióját Wilson amerikai elnök az európai nemzetek integrációja mentén tartotta elképzelhetőnek, melyet a társadalmi és oktatási viszonyok átalakításán keresztül látott megoldhatónak. Tegyük hozzá, hogy a békés és versenyképes Európa feltételezhetően azért volt annyira fontos az Egyesült Államoknak, hogy ellensúlyozza az egyre erősödő orosz-szovjet fenyegetést. Innen máris két nyomot találhattunk a történelemben, mely segíthet megérteni a fogalom kialakulását és „jellemét”. Első nyom, hogy angolszász nyelvterületen alakult ki az a körvonal és váz, amit aztán különböző tartalmakkal töltöttek fel és melyet áttemeltek az oktatásba is. Ez a kezdő aktus annak a felismerésében, hogy az oktatás annyira jelentős tényező az újkori történelemben is, hogy a politikának számolni kell vele. Erre bizonyíték lehet, hogy a későbbi Egyetemes Emberi Jogok Nyilatkozatában külön cikkelybe foglalják.

A másik fontos nyom, hogy maga a befogadás, az integráció, később pedig az inklúzió szó körül kumulálódott és ezek tekinthetők az oktatási inklúzió alapjainak sok szempontból. Az akkori mérvadó politikai elképzelések Európát valamilyen szinten egyesíteni, integrálni kívánták és felismerték, hogy ebből az oktatást sem hagyhatják ki. Sőt, az is egyértelmű, hogy ebben az oktatás, mint stratégiai ágazat, alapvető fontosságú.

Összegezve tehát láthatjuk, hogy megjelenik egy integrációs törekvés a békés világ és egységes, erős Európa víziója mentén, melynek megteremtésében az oktatással kapcsolatban igen korán igényeket fogalmaz meg a világpolitika (mint hogy pl., hogy alapvető emberi jog). Az oktatás, politika, gazdaság viszonyára a legjobb bizonyíték lehet az Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (angolul Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) párizsi székhelyű nemzetközi gazdasági szervezet, melynek Magyarország 1996 óta a tagja. Bizonyító ereje abban áll, hogy az OECD alapvetően gazdasági társulásként jött létre és talán az európai integráció legemblematikusabb szervezete, mely az oktatásra is komoly hatással van. Az OECD és az oktatás kapcsolata azonban felfedi azt a szálát, mellyel az oktatás erőteljesen a versenyképességhez kapcsolódik. A versenyképesség, a profit és az oktatás kapcsolata a pragmatikus angolszász megközelítés sajátja, mely már a kezdetektől fogva afelől közelít, hogy mindenkinek be kell szállnia a termelésbe és erőteljesen szem előtt tartja, hogy az integrációra fordított többletforrások megtérüljenek. Ebben a viszonyrendszerben az oktatással kapcsolatos elvárások sokkal inkább afelé tendálnak, hogy lehetővé tegyék a kereskedelmet, a termelést és talán kevésbé jelenik meg benne az idealisztikus filozófiai csapásvonal. Az OECD számára is, és minden ehhez csatlakozó törekvésnek a társadalmi felzárkóztatás azért fontos, hogy hatékonyabbá tegye a termelést azáltal, hogy minél többen veszik ki a részüket belőle (akár a fogyatékosok is). Erre több utalást is találunk az amerikai irodalomban. RUGGS, E. & HEBL, M. (2012) *Diversity, Inclusion, and Cultural Awareness for Classroom and Outreach Education* című tanulmányában kifejezetten befektetés és megtérülés viszonylatában is értékeli az inklúziós törekvések sikerességét, mely kimondható, hogy a hazai pedagógiai szemléletről eleinte elég idegen, hiszen a fogyatékosok integrációjáról nem szokás hazai viszonylatban „befektetés-megtérülés” aspektusából beszélni. Ennek oka lehet az eltérő oktatástörténeti fejlődés.

Tartozunk azonban egy kis „kitekintéssel”, ugyanis az európai integráció politikai elképzelése (mely alapvetően befolyásolta az oktatást is) nem új és nem amerikai ötlet és már Immanuel Kant fejében is felmerült 1795-ben, Az örök békéről c. értekezésében, mely feltételez egy „szuverén államok által létrehozott köztársaságot,” ami már egyfajta integrációs eszmének tekinthető. Említhetjük még Victor Hugo-t is, aki egy beszédében 1850. január 15-én az oktatásról szónokolt. Az oktatás szabadsága című előadásában Hugo arról beszél, hogy kívánatos az ingyenes, mindenki számára kötelező és elérhető oktatás (azaz alapvető emberi jogként értelmezhető). Ami fontos még, hogy Victor Hugo érvelésében az szerepelt a fő helyen, hogy a gyermekeknek joguk van a tanuláshoz, és ők jelentik egy ország jövőjét, tehát ha bújtatva is, de egyfajta társadalmi különbség csökkentéséről beszélt, melyet az oktatáson keresztül érdemes elkezdeni és mely az ország jövőjének, versenyképességnek záloga. Ne feledjük, hogy ez ugyanaz a Victor Hugo, aki 1849-ben először használja a történelem során az Európai Egyesült Államok fogalmát!

Azonban sem Hugonak, sem Kantnak nem volt akkora politikai ereje, mint Wilson elnöknek, aki mindezt deklarálta 1919-ben. Ez a játékos, távoli kitekintés csak arra akart fényt deríteni, hogy „nincs új a nap alatt” és hogy ötletből a megvalósulás útján a legna-

gyobb támasz a politika és a hatalom az oktatás esetében is. Az pedig, hogy az egységes európai integráció, multikulturális társadalom csak egy délibáb vagy valós lehetőség, olyan kérdés, mellyel most nincs lehetőség foglalkozni, de feltétlenül egy kapcsolódási pont. Legyen ez a rövidke rész valóban csak egy kitekintés, hogy Európában már Amerika előtt is létezett a befogadás és inklúzió.

Az oktatási inklúzió története hazai viszonylatban

Az inkluzív és integrációs szemlélet kialakulásával kapcsolatban a magyar vonulat is feltételezhető, hiszen míg Wilson elnök az európai integráció érdekében tesz erőfeszítéseket és megfogalmazza az egyenlőség elvét az oktatásban, addig a rideg valóság az, hogy Magyarország éppen román megszállás alatt áll, Horthy az Antanttal folytat tárgyalásokat, majd bevonul Budapestre. Tehát hazánk erőforrásait kevésbé kötötték le abban a pillanatban az oktatási jogok, de talán ez általánosnak tekinthető a történelem azon szakaszában. Nem véletlen, hogy 1922-ben kérvényezte Magyarország a felvételét a Népszövetségbe, hiszen addigra indult el egyfajta fejlődés és konszolidáció – ez fontos nyomjelző lehet, hiszen a korábbiakban már említettük a Népszövetség oktatásra gyakorolt hatását. Klebelsberg Kuno vezényletével elindul egyfajta új irány az oktatáspolitikában, melyre a mai politika is elszerűen hivatkozik. Kérdés, hogy milyen viszonylatban. A hivatkozás az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatára valamennyire azonban csúsztatásnak is tekinthető ebben az esetben, hiszen a 26. cikkelyét az oktatásról és nevelésről csak 1945-ben fogalmazzák meg, mint alapvető emberi jogot. Magyarország bizonyos tekintetben 1945-ben sem állt sokkal jobban erőforrások tekintetében, mint 1922-ben, elég csak a trianoni békeszerződésre gondolni, majd utána a II. világháború zárására. Mindez utalás arra, hogy a magyar történelem e szakaszában olyan háborús cselekmények zajlottak, melyek közel sem kedveztek az oktatásnak, főleg nem hozhatóak kontextusba az inklúzió magyarországi terjedésével.

Az oktatási inklúzióra azonban találhatunk nyomokat a magyar neveléstörténetben más időszakokban, hiszen a magyar gyógypedagógia már 1900 környékén Európában egyedülálló képzési rendszert alkotott. Ez jól mutatja, hogy komoly erőforrásokat irányítottak a szakemberképzésre és arra, hogy adekvát módon foglalkozzanak az értelmi deficit miatt leszakadókkal. Tehát, ha nem is az integráció felől, de felmerül annak az igénye, hogy mindenki részesüljön oktatásban. Gondoljunk csak Ranschburg Pál munkássága is, aki közelítette a magyar rendszert egy humanisztikusabb felépítés felé. A pártállami korszak és szovjet politika hatása aztán megtörte mindezt a lendületet és más irányt vett a magyar pedagógia, így a gyógypedagógia is. Ha az integrációt vesszük alapul, nagyot fordult az a paradigma, amire addig a magyar oktatás felépült. A munkaiskola, a szocialista embereszmény sokáig hatott a gyógypedagógiára, a fogyatékosok oktatására is, mely tükrében inkább az elkülönítés volt hangsúlyos, ezért ez a korszak nem feltétlenül az integráció terepe. A demokratikus berendezkedésű országokban a hetvenes évek felé egy új irányzat születik a pedagógiában, mely a hermeneutikus-pragmatikus irányzatként fogalmazható meg, majd a nyolcvanas évektől átvezet a konstruktív pedagógia kialakulásához. Ennek lényegi vonása, hogy szakítani próbál a pozitívista szemlélettel és igyekszik az oktatás és nevelés folyamatát meta szinten vizsgálni, társadalmi és szociológiai irányzatból is közelítve. Hazánkba mindez kissé nehézkesen és nehezítve jutott csak el, hiszen

ekkor már a „nyugati” pedagógiában a konstruktivista pedagógia térhódítása figyelhető meg, melynek hivatalos megjelenése még váratott magára.

Ennek ellentmond azonban mindaz, hogy Magyarországra is beszivárognak természetesen e hatások, ha némi késéssel is. AEgy 1985-ös évi törvény az oktatásról már az integráció elvi lehetőségét is felveti. A rendszerváltást követően az ismeretek beáramlása már nem ütközött ideológiai nehézségekbe, így az 1993-as közoktatási törvény nagyot lépett előre. A hazai gyógypedagógiában a nemzetközi trendeknek megfelelően megjelenik a társadalmi hangsúly a fogyatékoság értelmezésében, ezen keresztül az esélyegyenlőség, majd a hátrányos helyzet fogalma és az integráció, mely elvezet az inkluzív szemlélet igényéhez, melyhez az oktatás és szakemberképzés is igyekszik alkalmazkodni.

Zárás

Belátható, hogy az oktatási inklúzió alapja a társadalmi befogadásnak, azaz a tágabb körben értelmezhető inklúzióknak, melyet már a politikai erők is igen korán felismertek. Azonban „jogerőre” csak a megfelelő hatalmak tudták emelni. A felsorolt politikai erők lépéseiből kitűnik, hogy inklúzió nélkül alaptalannak tekinthető minden olyan törekvés, mely erős, versenyképes, békés és multikulturális társadalmat kíván létrehozni. Győztesen talán az angol nyelvterülethez köthető „politika” emelkedett ki, ugyanis nagyon pragmatikus irányból közelíti a befogadást és így az oktatási inklúziót is. Ennek oka az, hogy markánsan számol azzal is, hogy vajon „mibe fog ez kerülni” a társadalomnak és hogy „miként fog megtérülni a befektetés.” Ez önmagában nem nevezhető sem pozitívnak sem elítélendőnek, hiszen talán a hazai programok is sikeresebbek lehetnének, ha ezt a faktort is vizsgálnánk. Emellett jogos az a felvetés is, hogy az inklúzióval a befogadónak is van teendője, munkája, melybe időt és pénzt kell fektetnie, így tehát jogos az igény, hogy az valamilyen módon és fokban „elszámolható” legyen. Bár ez kevésbé idealisztikus, mint Kant vagy Hugo elképzelése, azonban vitathatatlanul hatékony. Érdemes lehetne a két közelítést ötvözni.

Hazánk esetében, tekintve az oktatástörténeti múltunkat, kissé idegen a fent említett nézet és befogadás, azonban látható az is, hogy már a rendszerváltás előtt megkezdődött törvényi szinten az oktatási inklúzió előkészítése. Magyarország tehát korán felismerte és elkötelezte magát a befogadás mellett. Vitathatatlanul európai szemlélettel voksolt amellett, hogy elfogadó és befogadó oktatási rendszert épít, hogy versenyképes és egységes legyen. Az más kérdés, hogy ez miként valósult vagy hiúsult meg. Jelenleg is futó kutatások mutatják, hogy még 25 év távlatából is van mit dolgozni akár a pedagógusok elfogadó attitűdjén. Az inklúzió az oktatásban is nagy feladat, melyet rengeteg faktor befolyásol. Azonban alapja a társadalmi elfogadásnak, így alapvetően szükséges, hiszen a globalizáció erősödő hatása miatt a multikulturális társadalom elkerülhetetlennek látszik, melyre az oktatásnak is időben fel kell készülnie hazánkban is.

IRODALOM

- HALÁSZ G. (2001) *Az oktatási rendszer*, Műcsarnok, Budapest.
- HALÁSZ G. (2009) *A nyolcvanas évtized a magyar oktatásban*.
Letöltés: <http://halaszg.ofi.hu/download/MTV%20tanulmany.htm> 2015.01.11
- KOVÁCS B. (2009) A kulturális sokszínűség kérdése a politikai filozófiában, *Korunk* vol. 3.–20. No. 3. pp. 24–36.
- KOZMA T. (2012) *Oktatáspolitikai Debrecen – Pécs*.
- KOZMA T. (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- N. KOVÁCS T. (2007) *Helyek, kultúrák, szövegek: a kulturális idegenség reprezentációjáról*. Csokonai Kiadó, Budapest.
- NÉMETH A. (2014) *A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai*.
Letöltés: <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/02/nemeth-andras-a-nevelstudomany-fobb-fejlodesmodelljei-es-tudomanyos-iranyzatai> 2015. 01.01.
- NÉMETHNÉ TÓTH Á. (2009) : Tanári attitűdök és inkluzív nevelés, *Magyar Pedagógia* vol. 109.No. 2.pp. 105–120.
- PUKÁNSZKY B. (1996) Iskolaügy a felvilágosult abszolútizmus korában – In:
- PUKÁNSZKY BÉLA & NÉMETH ANDRÁS: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.pp. 676.
- RÉTHY E. (2002) Speciális szükségletű gyermekek nevelése oktatása Európában - Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései, *Magyar Pedagógia* vol. 102. No. 3. pp. 281–300.
- RUGGS, E. & HEBL, M. (2012) *Diversity, Inclusion, and Cultural Awareness for Classroom and Outreach Education*. In B. Bogue & E. Cady (Eds.). *Apply Research to Practice (ARP) Resources* pp.156 – 174.
- STALLER T. (1998) Az Európai Unió - humánökológiai gyökök In: KARIKÓ S. (1997): *Útban az Európai Unió felé*. PROGRESS Vállalkozásfejlesztő Alapítvány pp. 67–76.
- SZÜDI J. (2014) *A közoktatás változásai*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- TOKAI A. (1999) Nemzeti tudat – nemzeti és etnikai folyamatok: Filozófia és pluralizmus, egyenlőség és különbözőségek, *Kisebbségkutatás* vol. 8. No. 1.
- VARGA A. (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata PTE-BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék*.

Vizuális kommunikáció és énmegjelenítés a Facebook közösségi hálón

Az internet sikerének, robbanásszerű elterjedésének és fejlődésének hátterében a technológiai és praktikus szempontokon túl szociális jellege és lehetőségei állnak, emberi természetünk alapmotívumaira építve társas szükségleteinket elégíti ki. Különösen igaz ez a social media (közösségi média), és még inkább a social networks (közösségi hálózatok) megjelenése óta.

Jelenleg a legnépszerűbb, legkiterjedtebb és legnagyobb hatású, mára több mint egymilliárd regisztrált felhasználót magába foglaló közösségi háló a Facebook, amely szociális funkciója mellett egyben a legnagyobb képgyűjtemény is, 300 millió képfeltöltéssel naponta.

W. J. Thomas Mitchell (1992) nyomán már a kilencvenes évektől pictorial turn-ről, képi fordulatról beszélünk (utalva a média közvetítette képi információ-áradatra, a vizualitás uralmára, új eszköztárára, és a tudományos gondolkodás vizuális paradigmák mentén formálódó irányaira). Az azóta eltelt évtizedek infokommunikációs és médiatechnológiai fejlődése közepette az új médiatartalmakban egyértelműen látjuk a vizualitás szerepének, megjelenési mértékének további növekedését, a képek és mozgóképek, a világunkat és identitásunkat meghatározó képiség dominanciáját. A szociális interakciókat uraló elsöprő erejű vizualitás, a képi információk végtelen áradata alakítja a fiatalok mindennapi vizuális közegét, amely alapvetően hat szemléletükre, formálja ízlésüket és egyben terepet és fórumot szolgáltat kreativitásuknak is.

Jelen tanulmány a Facebook vizuális aspektusaira irányuló empirikus kutatás eredményeit kívánja bemutatni, exploratív jelleggel képet alkotva a közösségi hálón zajló vizuális kommunikációról, a résztvevők képfigyasztsági, képhasználati sajátosságairól, preferenciáiról, önbemutatói stratégiáiról, ábrázolási konvencióiról. Az online adatfelvétel 2013 júliusától decemberéig zajlott, a hozzájáruló felhasználók profilján található nyilvános vizuális kommunikáció rögzített képi tartalmainak kvantitatív és kvalitatív elemzéséhez 199 képkorpusz állt rendelkezésre, 72 férfi és 127 nő Facebook-profiljáról származó képek, profilképek, borítóképek, valamint az idővonalon megosztott képek és egyéb fényképalbumok képi tartalmai, azaz 199 Facebook-felhasználó összesen 5622 itemből álló képanyaga.

► *Educatio* 2015/4. Császár Lilla: *Vizuális kommunikáció és énmegjelenítés a Facebook közösségi hálón*, 112–117. pp.

Facebook-ikonográfia, képtipológia

Feltételezésünk az volt, hogy megalkotható a Facebook-ikonográfia. A Facebook vizuális tartalmai tipologizálhatók, elkülöníthető, definiálható típusokba, kategóriákba sorolhatók, melyek jellemzik a közösségi háló képi kommunikációját és érvényesen írják le a Facebook-felhasználók csoportjainak vizuális formában megjelenő karakterét. A jellemző képtípusok nem, illetve kor szerint változnak (nők és férfiak, illetve különböző korcsoportok képhasználati, képnézési szokásai, motivációi, preferenciái különböznek, mennyiségileg és tartalmilag eltérő képeket töltenek fel, osztanak és néznek meg a Facebookon).

A cikk első részében a vizsgálat a rendelkezésre álló képek sajátosságainak elemzésével a képanyag tipizálására, csoportosítására irányult, és vizsgálta a képmintában megfigyelhető különbségeket, különös tekintettel a nemi és életkori eltérésekre, ezen kívül a vizuális, művészeti képzettségre és a nyelvi, kulturális különbségekre, valamint az e szempontok szerint megállapítható közös mintákra.

A vizsgált képanyag alapján, Richard Chalfen (1987) és Roland Barthes (1961) elemzési kereteit felhasználva megállapítható, hogy a Facebook felhasználók a témát, formát, funkciót, a fényképezők és a fényképezettek körét tekintve jellemző típusokba, kategóriákba sorolható képeket töltenek fel és osztanak meg a közösségi hálón.



baráti csoport-
képek (19,30%)



önbemutató,
portré, szelfi
(16,30%)



nyaralás
(9,80%)



hobbi
(10,69%)



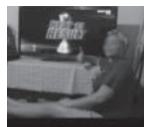
saját alkotások
(8,10%)



buli- és
partifotók
(5,40%)



család
(4,96%)



tárgyak (4,69%)
státusz-
szimbólumok



állatos képek
(4,50%)



tájképek
(4,50%)



mintázat
(4,60%)



jelek (4,25%)
szimbólumok



filmidézetek
(3,51%)



idézetek (3,40%)
bölcsségek



tanulás, iskolai
élet (3,30%)



képek, gegek,
mémek (3,23%)



nosztalgia képek
(2,80%)



sztrárok
(2,50%)



manipulált fotók
(2,40%)



szerelmem
(2,27%)



gyermekfotók
(1,56%)



munka
(1,10%)

A mintában szereplő képek alapján, a választás, a tartalom és a forma, a téma és a fotografiai szituáció, a minőség és a mennyiség szempontjait figyelembe véve Facebook-felhasználó-típusok nevezhetők meg. Ezek nem tiszta kategóriák, különösen a nagy elemszámú fényképalbumokat tartalmazó profilkok esetében, az egyén több típusba is sorolható, illetve típusa különböző időszakában változhat.



a barát, barátnő

a bulizós,
társasági

a hedonista



a csapatjátékos



a szórakoztató



a kreatív



a hobbista



a naturális



az állatbarát



a romantikus



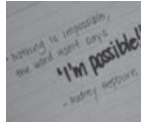
a családos



a karitatív

a pozitív, világ-
jobbító

a megmondó



az idéző



a rajongó



a karrierista



a szexi



a játékos



a rejtőző



az arctalan

A képelemzés során kialakuló általános benyomás pozitív, barátságos, szeretetteljes, boldogságot és életörömet sugárzó, gondoktól mentes világot tár fel a közösségi háló szociális közegében. Ezt fejezi ki elsődlegesen a Facebook-képminta központi témája, a szoros baráti kötelék megjelenítése, de ezt fejezik ki a szerelemről, összetartozásról szóló idillikus képtémák és a kapcsolódó szeretet-diskurzusok, valamint a gondtalan együttlétek és felhőtlen nyaralások képei is. A Facebook-képek kevés kivételtől eltekintve nem közvetítenek negatív érzéseket és tapasztalatokat. A képekhez tartozó kommentek, megjegyzések legtöbbször pozitív, támogató visszajelzések, tetszénnyilvánítások, gratulációk, elismerések. Máskor iróniával és humorral átitatott csipkelődések, ugratások, de jellemzően nem tartalmaznak bántó vagy agresszív megnyilvánulásokat. Ez a pozitív attitűd összefügg a Facebook alapvető, a kapcsolatok fenntartására irányuló funkciójával és a korábbi kutatásokban már megállapított offline to online trendjével, miszerint a felhasználók a közösségi hálót már meglévő, zömében a való életben is gyakorolt kapcsolataik fenntartására és működtetésére használják, kiterjesztve kommunikációs lehetőségeiket az online szociális színtérre is. Meg kell említeni azonban, hogy a kutatás a Facebook

nyilvánosan elérhető tartalmait vizsgálta, ebből adódhat az általános pozitív kép, és a Facebook-viszonyok és viselkedések látszólagos leegyszerűsödése.

A leginkább szembetűnő változás az életkor növekedésével individualizációs folyamatként érzékelhető, amely során a közösségitől az egyéni, a kortárs baráti kapcsolatoktól az önálló, független individuum kifejezése irányába alakul az egyén Facebook-identitása és énmegjelenítése. Az életkor előrehaladtával a Facebook-felhasználók önreprezentációjában egyre kevesebb kép szól a baráti kapcsolatokról, az életkor növekedésével jelentősen csökkenő arányban fellelhető csoportképek inkább családtagokat jelenítenek meg. A másik szembeötlő eltérés az önfotók, szelfik arányában figyelhető meg, amelyek kifejezetten a fiatal korcsoportokra jellemző önkifejezés eszközei, új és sajátos műfajja és egyben társadalmi jelenséggé válva. A szelfik a személyes jelenlétet, az én-tudósítás azonnaliságát, a megjelenítés közvetlenségét, spontaneitását kifejezve, szoros összefüggésben a digitalizáció, az okostelefonok és a közösségi média térhódításával korunk jellemző vizuális lenyomatai és a közösségi háló legjellegzetesebb ikonográfiai típusai. Elsődleges funkciójuk szocio-emocionális, a Facebook képes üzeneteiben a kommunikáció fatikus és rituális funkcióját betöltve a kontaktus, a szociális kötelék folyamatos fenntartására irányul, a távollétben is a jelenlét („presence-in-absence” – Villi and Stocchetti, 2011, 106), az ottlét, az együttlét, a fenntartott mediatizált intimitás („full-time intimacy” – Matsuda, 2005, 30) érzetét kiváltva.

Az elemzés kimutatta a vizsgált képminta nemek szerinti eltéréseit is. A nők egyértelműen több (átlagosan közel kétszer annyi) képet töltenek fel profiloldalukra, mint a férfiak, és képeik között több az önmagukat ábrázoló fotó. Az egyszerű portrék arányában kisebb, az egyedül pózoló szelfik arányában már jelentősebb ez a különbség. A férfiak jobban kedvelik a hagyományos portrét és a pillanatképeket, amelyeken jellemzően nem statikus pózban, hanem valamilyen tevékenység közben láthatók. A valódi személyiséget és megjelenést elrejtő profilkép feltöltése, profilkép helyettesítő képek, jelek, szimbólumok, tájképek, illetve a profilképen megjelenített, de felismerhetetlen fotók használata a férfiakra jellemzőbb, mint a nőkre. A női profiloldalakon a páros- és csoportos szelfik aránya jóval nagyobb, ahogy a tükörben pózoló képmásoké is. Nem csak a szelfik aránya, a csoportképek aránya is a nők javára billen. A nők által preferált témák a barátnők, barátok, a párkapcsolat, a szerelem, a család, a háziállatok, a nyaralás, míg a férfiak képei között több a kedvelt tevékenységre, hobbira, sportra, filmre, zenére vonatkozó kép, a humoros tartalom, vizuális gagek, mémek megosztása és a férfiakra jellemzőbb a képek manipulálása, különféle képalakító effektek használata is. Jellemző különbség figyelhető meg a képekhez kapcsolódó kommentek stílusában, és a profilképből és borítóképből felépülő profiloldal stílusában, a stíluseltérés érzelmeik kifejezésének különbségéből, illetve a nőiesnek és férfiasnak tekintett társadalmi elvárásokból fakad. Az ellenkező nemtől érkező kommentek mindkét nem esetében többnyire pozitív, támogató és elismerő tartalmúak, nyilvánvaló különbséget az azonos nemű ismerősök megjegyzései mutatnak. Nők képeihez írt női megjegyzések szintén zömében kedvesek, dicsérőek, elismerőek, pozitívak, míg a férfiak képeihez kapcsolódó férfiaktól érkező kommentek általában ironikus, humoros megjegyzéseket, vicces beszélásokat tartalmaznak.

A férfi profiloldalokon is előfordul, hogy profilképükön párjukkal, szerelmükkel láthatók. Az ilyen típusú profilok stílusa is látványosan eltér a női romantikus, idillikus stílusúaktól. A férfiak ilyen típusú, párjukkal pózoló képet bemutató profiljain a borí-

tóképek – érdekes kontrasztban a profilkép szerelmes, intimebb hangulatával – erőt, keménységet, férfiaságot sugároznak, esetleg agresszív, véres, provokatív vagy humoros tartalommal gátolják az érzelmes, romantikus hatás érvényesülését.

KÜLÖNBSEGEK

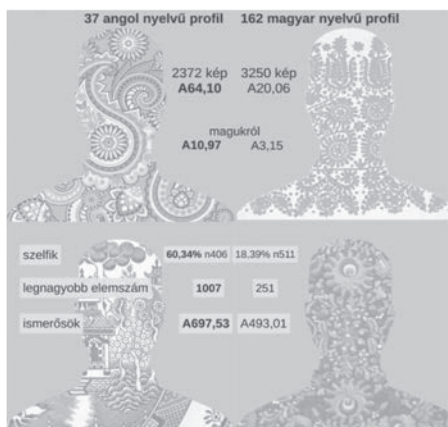
életkor szerint



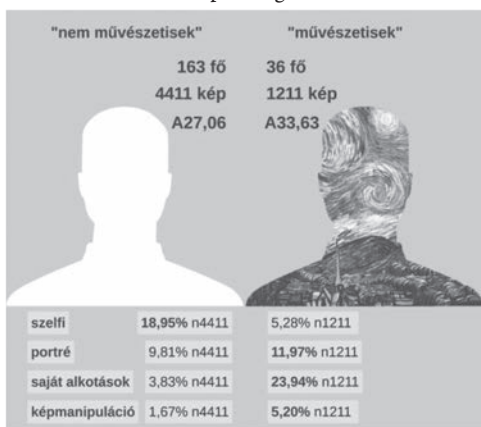
nemek szerint



kultúra szerint



vizuális képzettség szerint



A vizsgált mintában a 162 magyar nyelvű profil mellett 37 angol nyelvű profil is található, angliai diákok Facebook-oldalairól származó képek. Az angliai képgyűjteményt csoportképek, páros- és csoportos szelfik uralják, melyeken a szereplők gyakran viccesen pózolnak, grimaszolnak, bemutatnak vagy nyelvet öltenek a kamera felé. Összességében a vidám baráti együttlét, a buli és a humor jellemzi a képanyagot, nem jellemző viszont a szerelem, a párkapcsolat témája, kevés az intim, együtt pózoló, vagy ölelkező szerelmespárokat mutató fénykép. A magyar és angliai képanyag legszembetűnőbb különbsége az angliai minta sokszínűsége, multikulturalitása. A többségében angliai középiskola és college diákjai többféle etnikumot és kultúrát képviselnek, etnikai és kulturális hovatartozásuk kifejezettebben jelenik meg képeiken, kommentjeikben, különböző kultúrák,

nyelvek, szokások, hagyományok és vallások egymás mellett élése több olyan képet, kommentet, jegyzetet hív elő, amelyek a hovatartozás, a tradíció, a tolerancia, az egyenlőség és szabadság témáját érintik. E tekintetben a magyar nyelvű oldalak homogénebbnek hatnak, elsősorban a magyar népi kultúrával hobbi vagy hivatásszerűen foglalkozó néptáncosok, népzeneészek profiljai közvetítenek a képeken keresztül a kulturális háttérről, a magyar nép tárgykultúrájáról, viseletéről, tradícióiról.

A 199 Facebook-felhasználóból 36 művészeti iskolás, vagy valamilyen képző-, iparművészeti iskolát végzett, vagy egyéb művészeti képzésben vett részt. Az elemzés kimutatta a vizuális és művészeti szempontból képzettebbek és nem képzettek képanyagában megállapítható eltéréseket. A „művészetisiek” Facebook-profiljai átlagosan több képet tartalmaztak, közöttük jóval nagyobb arányban kreatív vizuális megoldásokat, saját alkotásokat, művészi szándékú munkákat, és több manipulált, képszerkesztő programok ismeretét és stílusérzéklet igénylő, szűrőkkel és egyéb vonal- és színhatással alakított képet, valamint műalkotások reprodukcióit és parafrázisait. A magasabb fokú vizuális és esztétikai igényességre, kompozíciós és kifejező eszközök ismeretére, tudatosabb képalkotásra és ön bemutatásra, esetenként magas szintű fotográfiai tudásra vezethető vissza, hogy a szelfi műfaját a hagyományosabb fotográfiai beállítások és kompozíciós eljárások egyértelműen háttérbe szorítják.

A bemutatott Facebook-képelemzés teljesítette a kutatás exploratív célját: feltárni és bemutatni a Facebookon zajló képi kommunikáció jellegzetességeit, tipologizálni a profilok vizuális tartalmait, megismerni a felhasználók képhasználati szokásait, és azok alapján megfigyelhető típusait, különös tekintettel a nem és kor, valamint a kultúra és a vizuális képzettség szerint megállapítható eltérésekre.

A vizsgálatok nagyobb elemszámú mintán való elvégzése, szélesebb körű csoportszintű, illetve kulturális összehasonlító elemzések megvalósítása a jövőbeli kutatásokra vár. A közösségi média és a közösségi hálózatok használatának generációk szélesebb körét bevonó továbbra is dinamikus terjedése és a Facebook folyamatos technológiai megújulása, fejlesztései, újabb és újabb alkalmazásai biztosítják a kutatás továbbhaladásának lehetőségét és szükségességét, amely a fiatalok vizuális fogyasztását és kultúráját meghatározó képi világ feltárása révén irányt és feladatokat jelölhet ki a vizuális nevelés számára.

IRODALOM

BARTHES, R (1961) *Le message photographique*. In: *Communications*, 1, pp. 127-138.

MATSUDA, M. (2005) *Discourses of Keitai in Japan*. In *Personal, portable, pedestrian. Mobile phones in Japanese life*, edited by M. Ito, D. Okabe, and M. Matsuda. Cambridge, MA: The MIT Press.

MITCHELL, W. J. T. (1992) *The Pictorial Turn*. *Artforum*, No. 3, pp. 89-94.

Magyarul: *A képi fordulat* (2007) Fordította: Hornyik Sándor. *Balkon*, No. 11-12.

VILL, M. & STOCCHETTI, M. (2011) *Visual mobile communication, mediated presence and the politics of space*, *Visual Studies*, 26: 2, pp. 102-112

A szakkollégiumi mozgalom története és jelenkori kihívásai Magyarországon (1895–2015)

Bevezetés

Immár 120 éve, hogy Budapesten megalakult a párizsi *École Normale Supérieure* mintájára létrehozott tanárképző elitintézmény, a Báró Eötvös József Collegium. Az internátus szerepére vonatkozóan sokáig eltérő álláspontok uralkodtak a szakirodalomban: bizonyos szerzők a tanárképzés módszertani megújításának igényével létrejött intézetként jellemezték működését,¹ míg mások egyértelműen a tehetséggondozás, illetve az elitképzés egyik első hazai példjaként tekintettek rá.² Az újabb kutatási eredmények azonban differenciáltabb képet festenek működéséről, hiszen a Collegium a tanárképzés módszertani megújításának szándékával jött létre, s működése fontos változásokat eredményezett annak intézményrendszerében is, emellett tagjai közül több tudósgeneráció került ki a különböző diszciplínákból. Az 1950-es évek elején a szocialista diktatúra által végrehajtott egyetemi intézményrendszeri változások a Collegium szerepét és mintaadó jellegét a tanárképzésben megszüntették, s 1956-ban az újjáalakuló intézet szakkollégiumként folytathatta jogelődjének munkáját. Így az Eötvös Collegium nem csupán a tanárképzés és a tehetséggondozás területén mutatott fel jelentős eredményeket, de a hazai szakkollégiumi mozgalom egyik első intézményes modelljének is tekinthető.³ A jubileum apropóján az ELTE PPK Történeti, Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoportján belül egy, a szakkollégiumi mozgalom történetének és jelenlegi állapotának feltárását célzó kutatás létrehozását kezdeményeztük. A projekt megindítását a fentiek mellett az is indokolja, hogy az elmúlt években több, a szakkollégiumok szerveződéséhez, minősí-

¹ Sepsi Enikő (2005) A Collegium története. Visszatekintés az elmúlt 100 évre. *Világosság*, 46. No. 2–3. 31–38. [URL: <http://www.vilagosság.hu/pdf/20050530052321.pdf>] Letöltés: 2015. 11. 15. 11:12

² Ld.: KARÁDY VIKTOR (2005) *A Francia Egyetem Napóleontól Vichyig*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

³ GARAI IMRE (2014) *A tanári elitképzés műhelye. A Báró Eötvös József Collegium története 1895–1950*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.

► *Educatio* 2015/4. Garai Imre és Szabó Zoltán András: A szakkollégiumi mozgalom története és jelenkori kihívásai Magyarországon (1895–2015), 118–124. pp.

téséhez és jogszabályi környezetéhez kapcsolódó változás történt a felsőoktatás-politika területén.⁴

A szakkollégiumok történeti háttere

Egyetemtörténeti kutatásokban ismert jelenség, hogy a 12. század második felében létrejött oxfordi egyetem körül alakultak meg első ízben olyan intézmények, amelyekben az egyetemi oktatással ellentétben rendszeres és közvetlen tanári-hallgatói együttműködésen alapuló tudományos munka folyt.⁵ Az oxfordi egyetem működésében olyannyira meghatározóvá vált ez a típusú intézményes modell, hogy a mintaadó „*universitas*”, a párizsi egyetem körül is létrejöttek a 15. század második felében az első kollégiumok, amelyek önálló tanári testülettel rendelkeztek, s egy-egy szakterület köré specializálódtak.⁶ Az 1789-es francia forradalmat követő időszakban lényegében Napóleon is ehhez a középkori hagyományokkal bíró intézménytípushoz nyúlt vissza, amikor a totális állami kontroll és a rendszeres tudományos munka biztosításának érdekében létrehozta 1808-ban a „*grandes écoles*” hálózatán alapuló Francia Egyetemet.⁷ Jól látható tehát, hogy az egyetemek mellett működő bentlakásos intézmények fontos szerepet játszottak az európai értelmiségi képzés történetében. A magyar felsőoktatásban a 20. század második felében terjedt el jelentős mértékben a szakkollégium mint intézménytípus, amely egyszerre látta el nyugat-európai intézményes elődjeihez hasonlóan a szakterületekre való felkészítést, tehetséggondozást, illetve az adott szakterület tudományos elitjének utánpótlását.⁸

Szakirodalmi áttekintés

A szakkollégiumok ezeken a területeken betöltött szerepéről – a nemzetközi szakirodalom felsőoktatási tehetséggondozáshoz kapcsolható tételein túl – számos magyar nyelvű munka látott napvilágot az elmúlt három évtizedben. Ezek az alkotások alapvetően két kategóriába sorolhatók: a szakkollégiumi mozgalommal kapcsolatos áttekintő, makroszintű összefoglalásokra, valamint az egyes intézmények – esetleg települések intézményeinek – történetét, eredményeit feldolgozó munkákra. Az előbbi csoport tartalma – amint arra Demeter Endre is rámutat⁹ – meglehetősen szűknek mondható: a korábban már idézett, a szakkollégiumok és az elitoktatás kapcsolatát vizsgáló tanulmány¹⁰ mellett

⁴ Ennek történeti összefüggéseiről lásd: PUKÁNSZKY BÉLA (2013) A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében. *Pedagógusképzés*, 10–11. No. 39–40. 73–91.

⁵ MIKONYA GYÖRGY (2013) *Az Európai egyetemek története 1200–1700*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

⁶ MIKONYA GYÖRGY: i.m. pp. 175

⁷ NÉMETH ANDRÁS (2005) *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlesztési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest. pp. 156.

⁸ FELEY BOTOND, KOVÁCS ENIKŐ, MAYER EVELIN & mtsai. (2014) Szakkollégiumaink a nemzetközi elitoktatás tükrében. *Magyar Tudomány*, 175. No. 2. pp. 228–239.

⁹ DEMETER ENDRE (2012) Szakkollégiumok, a tehetség kezege. *Felsőoktatási Műhely*, No. 4. pp. 53–72. [URL: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2012_4/Felsooktatasi_Muhely_2012_4_53-72.pdf] Letöltés: : 2015. 10. 1. 23:01

¹⁰ FELEY BOTOND, KOVÁCS ENIKŐ, MAYER EVELIN & mtsai (2014) i. m.

ide sorolhatóak Fazekas Mihály és Sik Domonkos írásai,¹¹ valamint az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megrendelésére készült – kutatási eredményeket és szakmai ajánlásokat egyaránt tartalmazó – helyzetfeltáró dokumentum is.¹² Ezek az írások alapvetően a kutatási problémához illeszkedő struktúrát és kidolgozottságot mutatnak, de több vizsgálati területen (nemzetközi kontextus, történeti és jogszabályi háttér, tipizálási lehetőségek) egyéb elemzési szempontok bevonását és módszertani továbbfejlesztést javasolunk.

A második csoportban számos könyvet, könyvfejezetet vagy tanulmányt regisztráltunk, amelyeket jelen írásban terjedelmi okokból nem tudunk feltüntetni. Ezekkel kapcsolatosan annyi legalább elmondható, hogy a szakkollégiumok lényegében valamennyi generációjából született már intézménytörténeti vagy szakmai eredményeket bemutató munka. Ezek jellegükénél fogva csak mozaikos, leggyakrabban pedig valamely érintett (igazgató, oktató, alapító tag, egykori diák stb.) által készített összefoglalások, melyek így gyakran kevésbé független, esetleg nem titkoltan elfogult álláspontot képviselnek.

Jól látható, hogy bár a szakkollégiumi hálózat bizonyos szegmenseiről, valamint az egyes intézményekről születtek írások, a szakkollégiumi mozgalomról még nem készült monografikus igényű, összefoglaló munka.

Kutatási kérdések

Kérdéses, hogy vajon mi lehet ennek a hiánynak az oka? A kutatás egyik nehézséget az adja, hogy a szakkollégium – mint intézménytípus – meglehetősen tág értelmezési kerettel rendelkezik.¹³ A vonatkozó kormányrendelet szerint „A szakkollégium az önkormányzatiság elvére és a szakkollégisták öntevékenységére épülő tehetséggondozó szervezet.”¹⁴ Bár a jogszabály további kritériumokat is meghatároz,¹⁵ célrendszerüket és más jellemzőiket tekintve a szakkollégiumok továbbra is heterogén csoportot alkotnak. A kutatás másik problémáját a szakkollégiumi hálózat földrajzi kiterjedése jelenti: lényegében Magyarország teljes területén – sőt, a határon túl is – elszórtan helyezkednek el az egyes intézmények, ami korlátozza az átfogó terepmunka lehetőségeit.¹⁶

A kutatás első – a fentebb tárgyalt munkákból származtatható – alaptézise, hogy bár jelen formájukban a szakkollégiumok hungarikumnak tekinthetőek, történetileg az angolszász „college”-ok, illetve a francia „grandes écoles”-ok egyfajta sajátos hibrid válto-

¹¹ FAZEKAS MIHÁLY & SIK DOMONKOS (2007) *A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció*. Kutatási zárójelentés, Nemzeti Civil Alapprogram. [URL: http://www.mihalyfazekas.eu/Fazekas-Sik_Szakkollegiumi%20mozgalom_2007.pdf] Letöltés: 2011. 12. 12.
FAZEKAS MIHÁLY & SIK DOMONKOS (2008) *A szakkollégiumok finanszírozási stratégiái és civil jellege közötti összefüggések*. *Civil Szemle*, 5. No. 3. pp. 8–21. SIK DOMONKOS (2007) *Nyilvánosság a magyarországi szakkollégiumokban*. In: REICH ORSOLYA (szerk.): *A tarkaság dicsérete 2. Az Erasmus Kollégium diákjainak tanulmányai*. Erasmus Kollégium Egyesület, Budapest.

¹² ADITUS Tanácsadó és Szolgáltató Zrt. (2011) *Szakkollégiumi helyzetkép felmérése*. Kézirat, Budapest. [URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ofi_szakkollegiumi_helyzetkep_felmerese.pdf] Letöltés: 2015. 09. 26. 11:20

¹³ Ld. még MÁRKUS ZSUZSANNA (2013) *Mi a szakkollégium? Kik a szakkollégisták? Szakkollégiumok a Debreceni Egyetemen*. In: Sz.n. (szerk.): *PhD konferencia 2013*. K. n., Debrecen. pp. 188–202.

¹⁴ 24/2013. (II. 5.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatási kiválóságról. 19. § (2)

¹⁵ Ld. a rendelet 19., 20. és 21. paragrafusait.

¹⁶ A földrajzi kiterjedtségre vonatkozóan ld. ADITUS (2011) i.m. és VÁZSONYI OTTÓ (2009) *Szakkollégium, tehetséggondozás, határon túli fiatalok*. *Magyar Tudomány*, 170. No. 8. pp. 1010–1012.

zataként jöttek létre és terjedtek el a 20. század utolsó harmadában (a folyamatos változásban levő) magyar felsőoktatásban. Keletkezésük és expanziójuk köszönhető egyfelől az elmélyültebb tudományos munka és a tehetséggondozás iránti igénynek, illetve a tömegesedéssel szembenező felsőoktatás hagyományos oktatási módszereinek egyfajta kritikájaként is.¹⁷ Ezért a vizsgálati szempontok első csoportját a szakkollégium mint intézménytípus *nemzetközi háttere és beágyazottsága*, valamint megkülönböztető *magyar sajátosságai* alkotják.

A második vizsgálati szempontot a szakkollégiumok *hazai beágyazottsága, egyéb tehetséggondozási formákkal való kapcsolata*, valamint – ezzel összefüggésben – *jogi szabályozása* alkotja. Ezen a kutatási kérdésen belül kerül feltérképezésre a szakkollégiumok 19. és 21. század közötti története, valamint ehhez kapcsolódóan – történeti korszakokhoz és funkciókhoz egyaránt kötődő – generációk meghatározását, az egyes szakkollégiumtípusok tipizálását is szükségesnek látjuk.¹⁸

A harmadik kutatási kérdés a szakkollégiumok alapítási motivációjára, kapcsolati hálójára, társadalmi és kommunikációs rendszerére, illetve érdekérvényesítésére vonatkozik. Ebben a szempontcsoportban mutatjuk be a szakkollégiumi akkreditáció meglehetősen új intézményét, valamint az intézmények ernyőszerűzeteként működő *Szakkollégiumok Egyeztető Fórumának* főbb sajátosságait is.

Források és módszerek

A nagy időtáv és a kutatási kérdések komplexitása miatt a vizsgálat is heterogén forráskört és vegyes módszertant kíván. A munkafolyamat első részét a vonatkozó – angol, német és magyar nyelvű – szakirodalom feltárása jelentette. A második fázis a történeti aspektusok esetében levéltári (elsősorban az Magyar Nemzeti Levéltár kapcsolódó anyagai) és jogforrásokra épülő történeti forráselemzés, míg a kurrens állapot felméréséhez a jogszabályi háttér feltárásán túl meghatározó szakkollégiumi dokumentumok (pl. Szakkollégiumi Charta, Interkoll Működési Rend, Szakkollégiumok Egyeztető Fórumának Eljárásrendje) elemzésével járul hozzá.¹⁹ A történeti és kurrens dokumentumok vizsgálatán túl a kapcsolatháló feltárását egy online kérdőív segítségével tervezzük, melynek adatait hálózatelemzés módszerével dolgozzuk fel.

Eredmények

A kutatás előzményeihez sorolhatóak az ELTE PPK Pedagógia-történeti Tanszékéhez, illetve Történeti, Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoportjához kötődő pedagógusképzési és tudománytörténeti projektek,²⁰ valamint a szerzők felsőoktatási és

¹⁷ Vö. FELEY, KOVÁCS, MAYER & mtsai (2014) i. m.

¹⁸ Ez utóbbira már kísérletet tett FAZEKAS ÉS SIK (2007) i. m., azonban a tanulmány megírása óta eltelt közel egy évtized szakkollégiumi expanziója újabb generációs besorolást tehet szükségessé.

¹⁹ A hivatkozott dokumentumok hozzáférhetőségét a Szakkollégiumok Egyeztető Fóruma (SZEF) honlapja biztosítja. [URL: <http://szakkoli.hu/oldal/szakkollegiumi-charta>] Letöltés: 2015. 09. 30. 12:34

²⁰ A *pedagógusképzést támogató történeti kutatások* című vizsgálat, a TÁMOP 4.1.2. projekt keretében (kutatásvezető: Németh András). Témája: Nemzetközi összehasonlító történeti pedagógiai, illetve történeti antropológiai kutatások a közép-európai régióban (XIX–XXI. szd.). A *magyar neveléstudomány története a szakmai folyóiratok tükrében (1945–1989) – tudományos kommunikáció, szakmai diskurzusok* című, 100496. sz. OTKA projekt (kutatásvezető: Németh András)

tehetséggondozási témákban megjelent tanulmányaik, előadásai.²¹ Jelen tanulmányban – a korábbi tapasztalatokat felhasználva – két elemzési terület (*jogszabályi háttér és a szakkollégiumi hálózat*) részeredményeit mutatjuk be.

A szakkollégiumi mozgalom jogszabályi környezete

A szakkollégiumok szűkebb értelemben vett, legfelsőbb szintű jogszabályi környezetét a mindenkori (felső)oktatási törvények (1985. évi I. tv., 1993. évi LXXX. tv., 2005. évi CXXXIX. tv.), azok módosításai (1990. évi XXIII. tv., 2003. évi XXXVIII. tv. és 2009. évi CXXXVIII. tv.), illetve a hozzájuk kapcsolódó rendeletek jelentették. A 2011. évi nemzeti felsőoktatásról szóló CCIV. törvény – bár 54. paragrafusában röviden már utal a szakkollégiumok létesítésének körülményeire – a tehetséggondozás rendjének (így a szakkollégiumok szervezési elveinek) részletes szabályozásával már a kormányt hatalmazta fel.²² Ennek nyomán született meg a nemzeti felsőoktatási kiválóságról szóló 24/2013. (II. 5.) Kormányrendelet, ami jogszabályi szinten rögzíti azokat az elvi megfontolásokat és kezdeményezéseket – így például az intézmények tradicionális jellegét és a roma szakkollégiumok kiemelt státuszát²³ – amelyek szándékát és előzetes jeleit az ADITUS 2011-es tanulmánya már kimutatta.²⁴

A rendelet emellett megerősíti a szakkollégiumok állami támogatásának elhatározását,²⁵ rögzíti a szakkollégiumi működés célját és alapelveit,²⁶ a szakkollégiumi szolgáltatások hozzáférhetőségét és a felsőoktatás rendszerében való integrációját,²⁷ valamint a szakkollégiumok – az Oktatási Hivatal általi – nyilvántartását és ellenőrzését is.²⁸

A rendelet talán legnagyobb újítása a *Szakkollégiumok Egyeztető Fórumának* (SZEF) nevesítése, amelyet érdekegyeztető és érdekképviselői szakmai testületként definiál a jogszabály.²⁹ A SZEF – nem hivatalos elnevezéssel *Interkoll* – önmeghatározása szerint a „Szakkollégiumi Mozgalom fóruma és döntéshozó szerve,” célja a szakkollégiumok közötti együttműködés elősegítése.³⁰ A SZEF működése azonban túlmutat a meghatározásokban olvasható funkciókon, mivel a szakkollégiumok akkreditációját is ellátja. Ehhez két testületet választ: az úgynevezett Minősítő Bizottságot (3 évre), valamint az ezt tehermentesítő Minősítést Segítő Bizottságot (5 évre).³¹ A Minősítő Bizottság – amelynek nem lehet tagja aktív szakkollégista, vezető vagy egyéb tisztségviselő – a Szakkollégiumi

²¹ A kapcsolódó munkák elérhetőségét ld. a *Magyar Tudományos Művek Tárában*. [URL: mtmt.hu]

²² 110. § (1) 12. b)

²³ Utóbbi előzményeire vonatkozóan ld. még FORRAY R. KATALIN & BOROS JULIANNA (2009) A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 18. No. 2. pp. 192–203.

²⁴ ADITUS (2011): i. m. Jelen tanulmány a rendelet 2015. december 9-én hatályos állapotát mutatja be.

²⁵ 19. § (1) és 24. §

²⁶ 19. § (2) és (3)

²⁷ 20. §

²⁸ 23. §; A szakkollégiumok nyilvántartásába vételére vonatkozó jogszabályok hozzáférhetőségét ld. az Oktatási Hivatal honlapján [URL: http://www.oktatas.hu/felsooktatas/hatosagi_ugyintezes/szakkollegiumok_nyilvantartasba_vetel/] Letöltés: 2015. 10. 12. 12:45

²⁹ 22. §

³⁰ *Szakkollégiumi Minősítési Eljárásrend*. 1. [URL: http://szakkoli.hu/sites/default/files/eljarasrend_2014.11.28_1.pdf] Letöltés: 2015. 11. 10. 13:45

³¹ *Szakkollégiumi Minősítési Eljárásrend*.

Charta alapelvei³² mentén négy szempontcsoport szerint értékeli a szakkollégiumokat: a) autonómia, b) szakmai és tudományos működés, c) társadalmi felelősségvállalás, d) materiális (tagság létszáma, együtttlakás).³³

A fenti kritériumok alapján a bizottság – az évenként kiírt pályázatban – négy kategóriába sorolja az intézményeket: a) „minősített szakkollégium” (3 évre), b) „minősített szakkollégium” (1 évre), c) „szakkollégiumi ígéret,” d) pályázat elutasítása.³⁴

A szakkollégiumi hálózat kiterjedése és minősítéshez kapcsolódó jellemzői

A szakkollégiumi mozgalom nagyságáról történeti viszonylatban nehéz összehasonlítást adni. Az 1990-es évek expanziójának köszönhetően 2007-ben 46, 2011-ben pedig 78 szakkollégiumot regisztráltak a vonatkozó tanulmányok.³⁵ A fentebb vázolt akkreditációs mechanizmus hiányában ezek a számok csak korlátozottan összevethetőek a 2015-ös adatokkal, ahol 108 szakkollégiumot soroltak be a SZEF honlapján.³⁶ Ezek minősítés szerinti megoszlását az 1. sz. ábra szemlélteti.

1. ábra: A szakkollégiumok minősítés szerinti megoszlása.

Az egyes szakkollégium-típusok aránya



Forrás: a szerzők saját szerkesztése a SZEF adatai alapján. [URL: <http://szakkoli.hu/oldal/szakkollegiumok>] Letöltés időpontja: 2015. november 30.

A szakkollégiumok akkreditáció szerinti arányában szembeűnő, hogy az intézmények többsége – közel kétharmaduk – *nem minősített*, de a fennmaradó 39% is megoszluk a

³² A Szakkollégiumi Chartát 1991-ben, Zánkán fogadták el a nyári találkozón részt vevő szakkollégiumok, azóta 2001-ben és 2011-ben is módosították (ld. ADITUS, 2011, i. m.). A Charta különböző szövegvariánsait ld. a SZEF honlapján. [URL: <http://www.szakkoli.hu/oldal/szakkollegiumi-charta>] Letöltés: 2015. 11. 3. 19:10

³³ Részletesebben ld. *Szakkollégiumi Minősítési Eljárásrend*.

³⁴ *Szakkollégiumi Minősítési Eljárásrend*. 4–5.

³⁵ FAZEKAS MIHÁLY (2007) i. m. ADITUS (2011): i. m. Az adatok mindkét esetben csak a fennmaradt szakkollégiumok számára vonatkoznak.

³⁶ [URL: <http://www.szakkoli.hu/oldal/szakkollegiumok>] Letöltés: 2015. 11. 30. 21:00

kritériumoknak korlátozottan megfelelő (1 éves minősítés), illetve a teljes értékű (3 éves minősítés) szakkollégiumok között. A vonatkozó szabályozás szerint az akkreditációs pályázatokat évenként írják ki, így az egyes alcsoportokba tartozó intézmények száma, így pedig a szakkollégiumi hálózat minősítés szerinti belső aránya is rendkívül dinamikusan változhat a közeljövőben.

Összegzés – a kutatás folytatása

A kutatás előzetes eredményeit tekintve elmondható, hogy a szakkollégiumok koordinációja törvényi és rendeleti szinten csak általánosan valósul meg, a részletesebb szabályozás (így különösen a minősítési eljárás) a nem jogforrási hierarchiába tartozó – elsősorban a Szakkollégiumok Egyeztető Fórumához köthető – dokumentumokban megy végbe. A szakkollégiumi hálózat méretét tekintve a lassuló növekedés trendje érvényesül, azonban az alapul vett adatok megbízhatósága és összehasonlíthatósága korlátozott. Az évenkénti ciklusokban zajló pályáztatás okán a szakkollégiumok zöme csak ideiglenesen viseli minősítését, így a teljes mozgalom mennyiségi jellemzői mellett a belső arányok változása is valószínűsíthető.

Szociális dimenzió az online térben

A magyar felsőoktatási intézmények weboldalán megjelenő online kommunikáció hátrányos helyzetű célcsoportra szegmentált vizsgálata

Bevezető

A felsőoktatás tömegessé válása, amely egyben a demokratizálódási tendenciák erősödését is magával hozta; az oktatás addig csak kevesek számára elérhető legmagasabb szintje a hallgatói létszám megugrásával szélesre nyílt a társadalom nagy tömegei, így a hátrányos helyzetű csoportok számára is (Veroszta, 2010).

Azon túl, hogy kiemelten fontossá vált a felsőoktatásban résztvevők számának fenntartása és növekedése, egyre hangsúlyosabb az a kérdés is, hogy kik a bekerülők és érvényesül-e az esélyek egyenlősége. A 2001-es prágai miniszteri találkozó óta a bolognai folyamat gondolatkörének egyik központi elemévé vált a „szociális dimenzió”¹ kérdésköre, melynek fókuszában az egyenlő hozzáférés biztosítása áll. Célja, hogy hozzájáruljon az egyéni életesélyek javításához, a tehetséggondozáshoz, a foglalkoztathatósághoz, és ily módon a társadalmi, gazdasági és kulturális fejlődést segítse (Garai Kiss, 2014).

Ezekre a változó gazdasági, társadalmi, kulturális és munkaerőpiaci-elvárásokra a magyarországi egyetemek és főiskolák különbözőképpen reagálnak. Mindez függhet az adott intézmény demográfiai elhelyezkedésétől, az oktatók számától és minőségétől, az intézmény anyagi helyzetétől, a hírnevétől, presztízsétől, az ott induló képzési formáktól, szakoktól, és még rengeteg olyan elemtől, amely a fogyasztót, vagyis a hallgató-jelöltet a felvételi döntés során az intézményválasztásban bármilyen módon befolyásolhatja. Az egyetemi honlapok és az internet ma már elsődleges információs forrásként szolgálnak a jelentkező hallgatók számára továbbtanulási döntéseikben (Gyarmatiné, 2008). Az egyes intézmények versenyképességét közvetlenül tükrözi, hogy milyen nagyságú és összetételű a felvételiző diákok köre (Kuráth, 2007).

Tanulmányomban ennek a komplex hatásmechanizmusnak az egyik szeletével, a hazai felsőoktatási intézmények központi weboldalán beiskolázási célzattal megjelenő elemek vizsgálatával foglalkozom, a hátrányos helyzetű hallgatókra, mint célcsoportra specia-

¹ Az alacsony társadalmi státuszú családi környezetből származók, bevándorlók, fogyatékosok felsőoktatási intézménybe való bejutási lehetősége (HRUBOS, 2012).

lízálva. Kutatásomból kiderül, hogy a vizsgált 22 felsőoktatási intézmény közül melyek azok, melyek célzott kommunikációval szólítják meg a hátrányos helyzetű csoportok valamelyikét, vagy akár közülük többet is. Kik teszik ki a magyar felsőoktatási intézmények esetében a hátrányos helyzetű célcsoportot? Mi jellemzi az intézmények kommunikációját a központi weboldalaikon? Beszélhetünk-e „szociálisan érzékeny” intézményekről? Mi az intézmények célja a hátrányos helyzetűek megszólításával és felvételükkel? Miért vannak markáns különbségek az egyes intézmények között a hátrányos helyzetűek megszólításának tekintetében? Tanulmányom ezekre a kérdésekre keres választ.

A magyar felsőoktatási intézmények jellemzői, csoportosítása

A felsőoktatási intézményeket többféleképpen csoportosíthatjuk: fenntartók, képzési szintek, hallgatói létszám, képzési profil szerint. Ennél összetettebb csoportosítási mód, ha mindezt egyszerre érvényesítjük. A *Hrubos Ildikó és kutatócsoportja* (2012) által készített, a felsőoktatási intézmények misszióinak bővülésével, átalakulásával foglalkozó kutatás a felsőoktatási intézményeket a három, fenntartó szerinti csoportosítási szemponton túl további klaszterekre bontja:

- a. kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák,
- b. kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést adó főiskolák,
- c. nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák,
- d. speciális, szűkebb képzési profilú (döntően) főiskolák,
- e. széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek,
- f. speciális profilú, kisebb egyetemek,
- g. „klasszikus” egyetemek,
- h. nemzetközi egyetemek (*Hrubos, 2012*).

A hátrányos helyzet fogalma és a felsőoktatás

Az oktatás expanziójával olyan csoportok is beléptek a felsőoktatásba, amelyeknek erre korábban nem volt lehetőségük: alacsony társadalmi státuszú családi környezetből származók, hátrányos helyzetű etnikai csoportok (*Hrubos, 2012*), így a velük történő foglalkozás, a rájuk célcsoportként való tekintés is feladattá vált a felsőoktatási intézmények számára. A hátrányos helyzet fogalmának komplexitását mi sem bizonyítja jobban, mint az a sokféle megközelítés, amelyet az ezzel kapcsolatos kutatások magukkal hoznak (*Papp, 1997; Várnagy és Várnagy, 2000; Imre, 2002; N. Kollár, 2004; Réthy Endréné és Vámos, 2006; Szabó-Tóth, 2014*). Tanulmányomban azokat a csoportokat tekintem hátrányos helyzetűnek, amelyeket a felsőoktatási kormányzat is annak tart és külön támogatást biztosít számukra.² Kutatásomban az alábbi hat hátrányos helyzetű csoportra fókuszáltam: szociálisan hátrányos helyzetűek, roma, fogyatékkal élők, tartós betegek, kisgyermekesek és határon túli magyar nemzetiségűek csoportjára.

² A 2013. évi XXVII. törvény, a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, illetve a 2001. évi LXII. törvény.

Marketing a felsőoktatásban – cél: a hallgatók elérése

A rendszerváltást követő időszakban a tradicionális, nagy múltú egyetemek mellett új képző intézmények jelentek meg. Egy adott földrajzi területen ma már több intézmény kínál azonos programot egy-egy képzési területen, mely *versenyhelyzetet* indukál (Duga, 2010). Minden egyetem és főiskola egy brand: márkaként szerepel a felsőoktatás piacán. Nem lehet eltekinteni az imázs kialakításától és annak kommunikációjától (Tóbi, 2010). A felsőoktatási intézmény célja, hogy minél optimálisabban, minél magasabb hallgatói értéket generáljon, és ezáltal a hallgatók elégedetté váljanak (Kuráth, 2008). „A közvetlen piaci eredményesség közös meghatározója az imázs-orientáltság, az intézményi imázs meghatározó szerepe a közvetlen piaci sikerben, vevői döntésekben (Piskóti, 2008. 116.). Mindezek alapján a felsőoktatási intézménynek rendelkeznie kell piacorientált marketinggondolkodással (Pavluska, 2010).

A hazai felsőoktatásban az 1990-es évektől tapasztalható a marketing megjelenése. Jellemzően elszigetelt szervezeti egységekben, részleges marketingirányú tevékenységekben és eszközökben valósulnak meg, melyek általában kevésbé érintik a lényegi funkciókat, ritkán beszélhetünk komplex, átgondolt koncepcióról. Mi lehet ennek az oka? Elsősorban a felsőoktatás sajátos szervezeti kultúrája indokolja; az a felülről és belülről vezérelt hierarchikus rendszer, melyet erős szakmaiság és a marketinghez kapcsolódó negatív attitűdök, elavult ismeretek és annak téveszméje jellemez, hogy a marketing kevésbé alkalmas a felsőoktatás menedzselésére. A problémára megoldást nyújthat az adekvát felsőoktatási marketing modell, mely a felsőoktatási intézmények marketingszempon-tú vizsgálatának fókuszába a – vevők, fogyasztók, közönség – vevőérték – kapcsolatok, folyamatok – ajánlatok – források – intézményi célok, szerepek, teljesítményértékelés kapcsolati hálót állítja (Pavluska, 2010).

A felsőoktatási marketinget irányja szerint három csoportba lehet sorolni (Kuráth, 2008):

- *beiskolázási marketing*, ami a marketingtevékenységnek az a része, amelynek célja a megfelelő nagyságú és minőségű hallgatói létszám elérése,
- *belső marketing*, ami az intézmény alapvető mechanizmusához köthető összes szereplőre irányuló marketingtevékenység;
- *munkaerőpiacra vitt „output”*, amely meghatározza az egyetem imidzsét és jó hírét.

Ma a felsőoktatás-marketing legnagyobb részét a *beiskolázási marketing* teszi ki (Deés, 2010) annak ellenére, hogy ez már régen több kellene, hogy legyen, mint beiskolázási és imázs építő tevékenység; intézményi identitás és márkáépítés és az ennek érdekében végzett tudatos fejlesztési és beszerzési-értékesítési kommunikációs tevékenység (Piskóti, 2010).

A kutatás leírása

A kutatás elsődleges célja, hogy egy az eddigiekben kevésbé vizsgált területet, a hátrányos helyzetű csoportok és a felsőoktatási intézmények kapcsolatát a marketingszempon-tú megközelítésből vizsgálja. Célja, hogy egy olyan általános diagnózist állítson fel a vizsgált minta alapján, amely valós képet ad a felsőoktatási intézmények weboldalainak kom-

munikációjáról a hátrányos helyzetű célcsoportok függvényében. A kutatás fő kérdése: *Mennyire jelennek meg célcsoportként a hátrányos helyzetű csoportok?*

A kutatási minta megválasztása során a 2016-ban képzést indító összes felsőoktatási intézmény (66) (*felvi.hu*, 2015) közül az alábbi felsőoktatási intézményeket választottuk ki³, a marketingkutatások során gyakran alkalmazott mintaválasztási módszer használatával, azaz az egyszerű véletlen kiválasztással, a *nem arányos rétegezett kiválasztás*⁴ módszerével szűrve (*Lehota*, 2001). A *Hrubos* és kutatócsoportja által létrehozott klasztereket alapul véve és a fenti mintaválasztási algoritmust alkalmazva kutatásomban összesen 22 felsőoktatási intézményt vizsgáltam.⁵

A kutatás eredményei

I. Kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák

Az 1. klaszterbe eső intézmények weboldalán fellelhető információk fókuszában a szociálisan rászoruló hallgatók támogatása jelenik meg a rendszeres szociális támogatás igénybevételi lehetőségének formájában.⁶ Ezen kívül a roma (Apor Vilmos Katolikus Főiskola) és fogyatékkal élő (Sárospataki Református Teológiai Akadémia) hallgatók, mint megszólított célcsoport vannak jelen, 50-50%-os arányban. A mentális és tanulás támogatás csak az AVKF esetében jelenik meg; a vallásgyakorlás mentorális rendszerének, illetve a weboldalon fellelhető tananyag-tárháznak formájában. Érdekes és egyben ellentmondás a klaszteren belül, hogy míg a Sárospataki Teológia rendelkezik esélyegyenlőségi dokumentummal, addig az Apor Vilmos Főiskola az intézményi SZMSZ-ben mindössze egy bekezdésben tér ki a fogyatékkal élő hallgatók lehetőségeire (jegyzetek támogatása). Összességében elmondható, hogy e klaszter intézményeinek nem elsődleges célja a hátrányos helyzetű hallgatók elérése (1. ábra).

II. Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést adó főiskolák

Mindkét intézmény weboldalán megtalálható a hallgatói ösztöndíjak, juttatások, támogatások menüpont, azonban míg a Metropolitan Egyetem könnyen elérhetővé teszi a támogatások és juttatások aloldalt, a Zsigmond Király Főiskolán nincs ilyen oldal, csupán bizonyos menüponton belül találunk erre vonatkozó leírást. Ugyanígy esélyegyenlőségi aloldallal is csak a Metropolitan Egyetem rendelkezik. A mentális és tanulás támogatását szolgáló lehetőségek mindkét intézménynél megjelennek, de különböző mértékben és szinten. Elmondható, hogy mindkét intézmény elég fontosnak ítéli a tanulás támogatá-

³ A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 2. pontjának 4. §-a szerinti csoportosítása alapján.

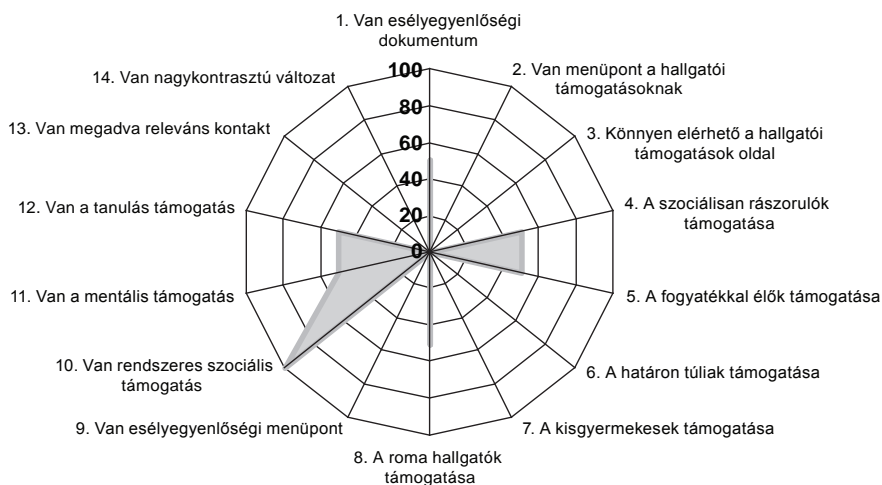
⁴ A véletlen mintavétel e módszere a kutatás célkitűzéseinek és a kutatás kérdéseinek szempontjából releváns, hiszen olyan esetekben alkalmazható, amikor az alapsokaság összetétele a legfontosabb elemrvek szempontjából ismert. Segítségével az erősen heterogén sokaság esetében nem szükséges a minta elemszámának növelése, mert kisebb minta is jól reprezentálhatja a sokaságot (*LEHOTA*, 2001).

⁵ *Hrubos* nemzetközi egyetemek klasztere kimaradt a mintavételből az erőteljes külföldi orientáció és speciális képzési profiljuk miatt.

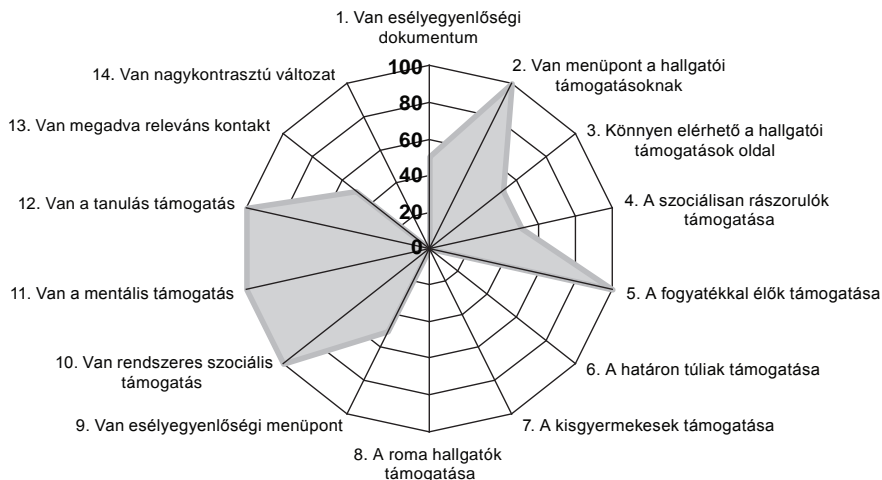
⁶ Értékek: 2=100%; 1=50%

sát, ami mentorrendszer, tehetség-műhely és önszerveződő csoportosulásokban valósul meg. Hiányosság, hogy egyik intézmény esetében sem jelenik meg a határon túliak, a kisgyermekesek és a roma hallgatók megszólítása vagy bármilyen formájú támogatása. Összességében e klaszter elsődleges hátrányos helyzetű célközönségei a fogyatékkal élők (bár nagykontrasztú nézet nincs) és a szociálisan rászoruló, a többi csoportot nem veszi figyelembe (2. ábra).

1. ábra: Kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák



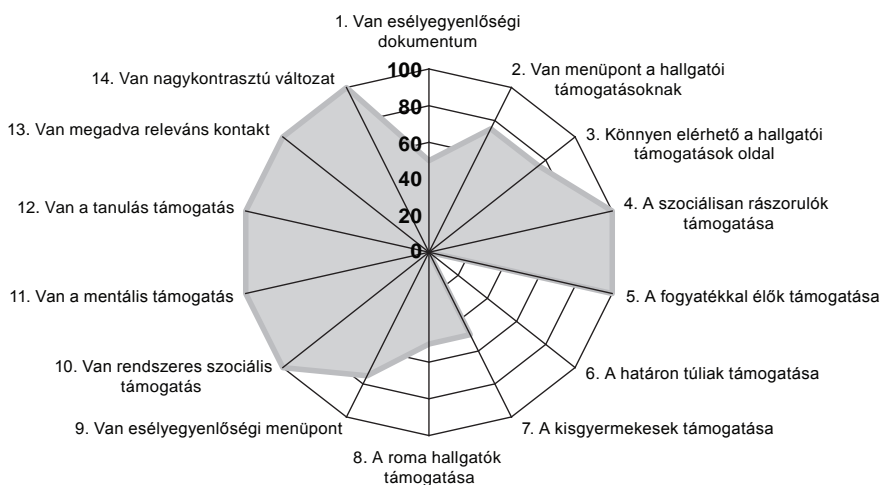
2. ábra: Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést adó főiskolák



III. Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák

E klaszter egyike azoknak, melyek a szociális dimenziót markánsan figyelembe veszik mind kommunikációjukban mind annak elhelyezésében, felépítésében.⁷ A szociálisan rászoruló és a fogyatékkal élő csoportok támogatása mind a négy intézmény esetében megjelenik, ugyanígy a mentális és tanulás támogatását szolgáló szolgáltatások. A releváns kontaktkok – akikkel a hallgatók felvehetik a kapcsolatot – minden intézmény esetében egyértelműek, így könnyebbé teszik a kapcsolatfelvételt. A fogyatékkal élők jelentős figyelembevételét igazolja a mind a négy intézmény weboldalán elérhető nagykontrasztú nézet és az akadálymentesített campusok (pl. Dunaújvárosi Főiskola). Mindezeket túl megjelenik a kisgyermekesek támogatása is (50%): A Dunaújvárosi Főiskola kezdőlapján kiemelt hírként jelenik meg egy felhívás kisgyermekes szülők részére, amely bölcsődei szolgáltatást nyújt, míg a szülő a főiskolán tanul. A Nyíregyházi Főiskolán baba-mama szoba áll a hallgatók rendelkezésére. A roma csoportok is kiemelt szerepet kapnak: két intézmény esetében (50%) célcsoportként szerepelnek (Nyíregyházi Főiskola, Eszterházy Főiskola). A határon túli csoportokat nem szólítja meg egyik weboldal sem (3. ábra).

3. ábra: Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák



IV. Speciális, szűkebb képzési profilú (döntően) főiskolák

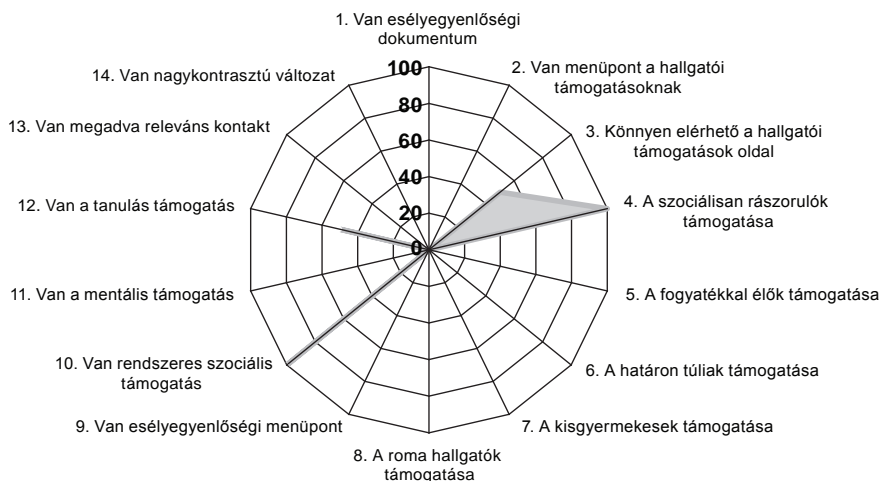
A speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák nagyon kevésbé célozzák meg kommunikációjukban a hátrányos helyzetű csoportokat.⁸ A szociálisan rászorulóknak lehetőségeinek feltüntetésén túl (szociális támogatás, rendszeres szociális támogatás) nem szólítanak meg egyéb csoportot sem. Esélyegyenlőségi aloldala és esélyegyenlőségi dokumentuma egyik intézménynek sincs. A fogyatékkal élők tanulás-támogatásáért a Wesley János Lel-

⁷ Értékek: 4=100%; 3=75%; 2=50%; 1=25%

⁸ Értékek: 2=100%; 1=50%

képzésképző Főiskola tesz: SZMSZ-ében megjelenik a fogyatékkal élők tanulásának segítése (pl. hangfelvétel készítése, tanulmányi kedvezmények, jegyzet-előállítás támogatása, elektronikus eszközök beszerzése). A Pető Intézet nem tér ki egyik csoport támogatására sem (4. ábra).

4. ábra: Speciális, szűkebb képzési profilú (döntően) főiskolák



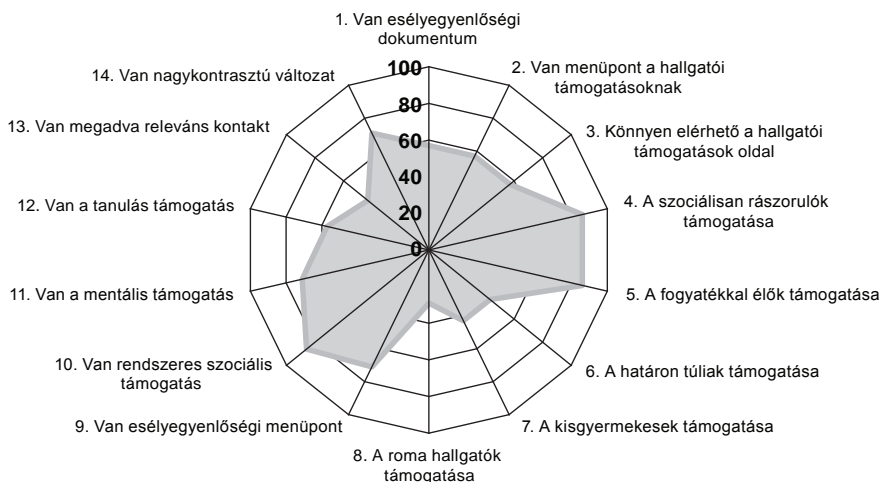
V. Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek

E klaszterbe tartozó egyetemek változatos módon és szinten szolítják meg a hátrányos helyzetű csoportokat.⁹ A szociálisan rászorulókat és a fogyatékkal élőket hat egyetem támogatja (kivételesen a Semmelweis Egyetem, melynek főoldalán nincs támogatásról szóló információ, minden a kari oldalról érhető el), melyen túl a szociálisan rászorulóknak számára mind a hat intézmény a rendszeres szociális támogatás lehetőségét feltünteti. A hallgatói ösztöndíjaknak, juttatásoknak, támogatásoknak külön, saját menüpontja négy intézmény esetében van (kivételesen: Semmelweis Egyetem, mely esetében a kari oldalakon feltüntetik ezt a menüpontot; BME, melynél a főoldalról érhetjük el a HSZI (Hallgatói Szolgáltatási Igazgatóság) oldalt; Kaposvári Egyetem, ahol nincs ilyen menüpont). A mentális támogatást (71%) és a tanulás támogatást (57%) a legtöbb vizsgált intézmény biztosítja. Az esélyegyenlőséget négy egyetem esélyegyenlőségi dokumentum formájában igazolja, öt pedig külön esélyegyenlőségi menüponttal is rendelkezik. Kiemelkedő, hogy a vizsgált hét intézményből öt rendelkezik nagykontrasztú nézetel. Nagy arányban jelenik meg a fogyatékkal élők (86%) támogatása, de a határon túliak (43%) és a kisgyermekesek támogatása (43%), továbbá a roma hallgatók támogatása (29%) is figyelmet kap. Összegezve, e klaszter az egyik azok közül, melyek eltérő szinten és módon, de tudatos kommunikációval igyekeznek elérni a hátrányos helyzetű célcsoportok közel mindegyi-

⁹ Értékek: 7=100%; 6=86%; 5=71%; 4=57%; 3=43%; 2=29%; 1=14%

két, melyhez az intézmények több mint a fele (57%) releváns elérhetőséget is biztosít a célcsoport számára (5. ábra).

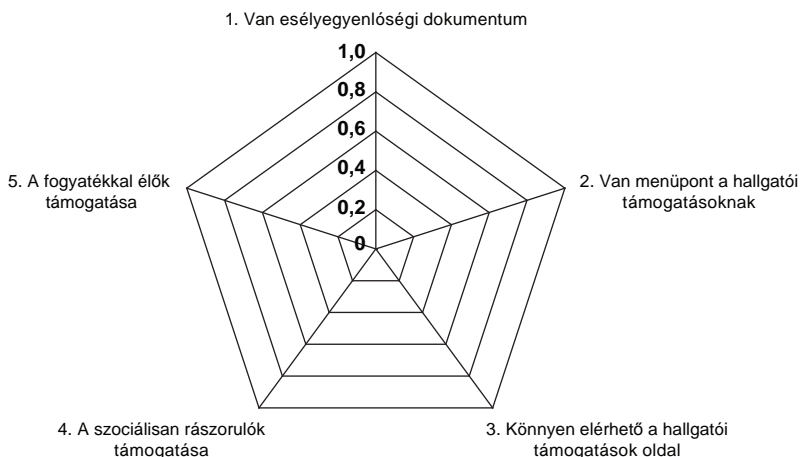
5. ábra: Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek



VI. Speciális profilú, kisebb egyetemek

A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem esetében nem jelent meg egyik vizsgált kritérium sem, így erről a klaszterről egyértelműen elmondható, hogy nem veszi figyelembe a hátrányos helyzetű célcsoportokat. Ennek indoka kereshető annak speciális profiljában, vagy a weboldal készítésekor megfogalmazott célkitűzésekben, de akár az intézmény kultúrájában, szellemiségében is. Mindezek azonban csak feltételezések, információ hiányában nem állítható sem egyik, sem másik (6. ábra).

6. ábra: Speciális profilú, kisebb egyetemek



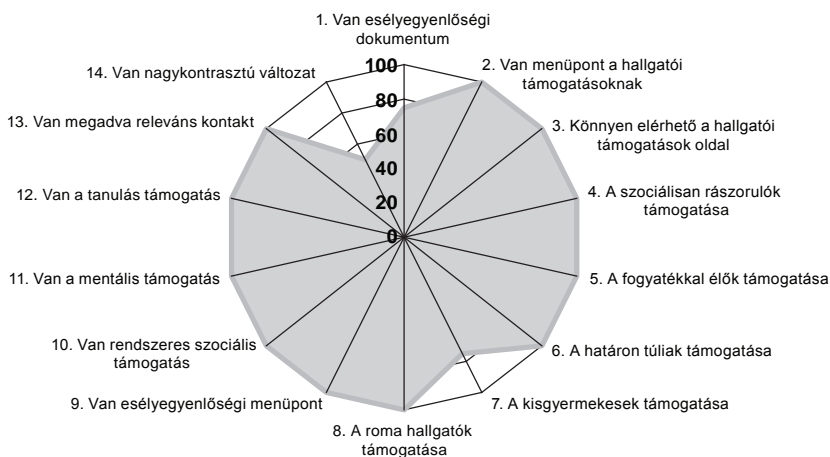
VII. „Klasszikus” egyetemek

A klasszikus egyetemek klasztere az, amely a vizsgálat alapján leginkább figyelmet fordít a szociális dimenzióra és a hátrányos helyzetűekkel való tudatos kommunikációra.¹⁰ Közülük is kiemelendő a Debreceni Egyetem és Szegedi Tudományegyetem, melyek esetén minden vizsgált szempont megjelenik. Mind a négy egyetem célcsoportként tekint a szociálisan rászorulókra, melyet a központi oldalakon elérhető hallgatói ösztöndíjak, juttatások, támogatások menüpont (a Szegedi Tudományegyetemen kicsit nehezebb elérni (3 lépés)) és a rendszeres szociális támogatás lehetősége is bizonyít.

Az esélyegyenlőség központi szerepet játszik mind a négy intézmény esetében: esélyegyenlőségi menüpont/aloldal segíti a tájékozódást, és három (75%) intézmény esetében esélyegyenlőségi dokumentum is elérhető, mely részletesen tárgyalja az esélyek gyakorlását. E szemléletet – a szociális dimenzió tudatos figyelembevételét – jól példázza az Eötvös Loránd Tudományegyetem esélyegyenlőségi dokumentuma; az egyenlő bánásmód elvének és az esélyegyenlőség elősegítése érdekében minden hátrányos helyzetű célcsoportra kitér. Kötelezettséget vállalva arra, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű személyek, a roma, illetve egyéb nemzetiséghez tartozó személyek, a fogyatékossgal élők, a megváltozott munkaképességű, egészségkárosodott hallgatók, a gyermeket nevelő hallgatók, a krónikus betegek és a külföldi hallgatók is egyenlő bánásmódban részesüljenek.

Mind a négy egyetem esetében megjelennek a fogyatékkal élők, mint célcsoport, azonban csak két intézmény weboldala érhető el nagykontrasztú formában is (Szegedi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem). A romák és a határon túliak támogatási formái, lehetőségei mind a négy egyetem esetében megjelennek, a kisgyermekesek pedig az intézmények 75%-nak alkotják célcsoportját. A mentális és tanulás támogatást biztosító szolgáltatások szintén mind a négy intézménynél megjelennek, továbbá releváns kontaktok is minden egyetemenél elérhetőek (7. ábra).

7. ábra: Klasszikus egyetemek



¹⁰ Értékek: 4=100%; 3=75%; 2=50%; 1=25%

Összegzés

„Oktatásszociológiai kutatások (Liskó, 2000; Bodárné, 2005) írják le azokat az összefüggéseket, melyek a társadalmi egyenlőtlenségeket tudásbeli egyenlőtlenségekké transzformálják, majd a tudásbeli (iskolázottsági, kulturális) különbségek, legitim módon szilárdítják meg a társadalmi egyenlőtlenségeket” (Márton és Venter, é.n. 6.), így az esélyegyenlőség biztosítása a felsőoktatási intézmények számára elengedhetetlen követelménnyé vált.

A kutatás eredményei alátámasztják a szakirodalom által megtett állítást, mely szerint a felsőoktatási intézmények kiemelt feladatkörévé vált a hátrányos helyzetűek esélyegyenlőségének biztosítása. A vizsgált 22 intézmény esetében a különböző klaszterekben különböző szinten és formában jelenik meg ez a törekvés. A hét klaszter 14 kérdés mentén történő vizsgálata alapján egy olyan rangsor állítható fel az egyes klaszterek között, amely a hátrányos helyzetűként definiált célcsoportok megszólításának módjáról, mennyiségéről és minőségéről ad képet (1. táblázat).

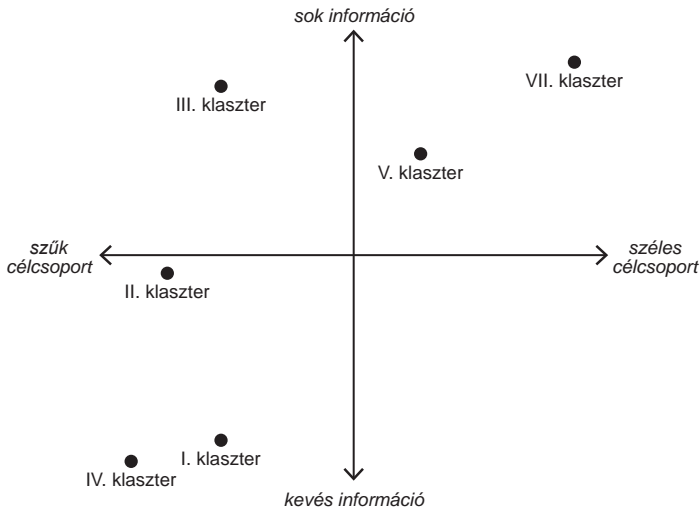
1. táblázat: A felsőoktatási intézmények rangsorolása a szociális dimenzió megjelenési mértéke alapján

A felsőoktatási intézmények rangsorolása a szociális dimenzió megjelenési mértéke alapján		
1.	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Debreceni Egyetem ✦ Eötvös Loránd Tudományegyetem ✦ Pécsi Tudományegyetem ✦ Szegedi Tudományegyetem 	<i>VII. Klasszikus egyetemek</i>
2.	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Dunántúli Főiskola ✦ Kodolányi János Főiskola ✦ Nyíregyházi Főiskola ✦ Eszterházy Károly Főiskola 	<i>V. Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek</i>
3.	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Budapesti Corvinus Egyetem ✦ Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem ✦ Károli Gáspár Református Egyetem ✦ Miskolci Egyetem ✦ Kaposvári Egyetem ✦ Pázmány Péter Katolikus Egyetem ✦ Semmelweis Egyetem 	<i>III. Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák</i>
4.	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Metropolitan Egyetem ✦ Zsigmond Király Főiskola 	<i>II. Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák</i>

5.	<ul style="list-style-type: none"> • Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Sárospataki • Református Teológiai Akadémia 	I. Kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést nyújtó egyházi főiskolák
6.	<ul style="list-style-type: none"> • Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete • Wesley János Lelkészképző Főiskola 	IV. Speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák
7.	<ul style="list-style-type: none"> • Moholy-Nagy Művészeti Egyetem 	VI. Speciális profilú, kisebb egyetemek

Az intézmények összehasonlításának további módja lehet a vizsgálati szempontok kétdimenziós csoportosítása, s ezáltal a *megszólitott hátrányos helyzetű célcsoport-arány* és az *információszolgáltatás-hozzáférhetőség* összevetése. E csoportosítási szempont mátrixon történő ábrázolása megmutatja, hogy mely intézmények milyen arányban szolgáltatnak releváns információt a vizsgált célcsoportok számára s egyben azt is láttatja, milyen széles célcsoport-arányt céloznak az adott klaszterek intézményei (a VI. klaszter tudatosan nem szerepel az ábrán, mivel egyik tengely sem jellemzi) (8. ábra).

8. ábra: Az információszolgáltatás és célcsoport-elérés mátrixa



Jelen kutatás rávilágít arra az idáig nem vizsgált jelenségre, miszerint a hazai felsőoktatási intézmények hátrányos helyzetűek, mint célcsoport függvényében vizsgált webes kommunikációja sokszínű módon jelenik meg, melynek oka a külső elvárásokon túl belső indíttatású, továbbá marketing-szemponutú is lehet.

IRODALOM

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
- DUGA ZS. (2010) Kommunikációs és promóciós eszközök a beiskolázási marketingben. In: Kuráth Gabriella és Pálfi Melinda (szerk.) (2010.): *III. Felsőoktatási Marketing Konferencia*. Konferencia CD. 2010. 10. 21- 22. URL: http://www.felsooktatasmarketing.pte.hu/files/tiny_mce/File/PDF/Felsooktatasi_Marketing_Konferencia_kotet.pdf Letöltés: 2016. 01. 07.
- GARAI O. & KISS L. (2014) *A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V magyarországi eredményei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. felvi.hu (2015): *A magyar felsőoktatási rendszer*. http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/a_magyar_felsooktatasi_felsooktatasi_rendszer Letöltés: 2016. 01. 05.
- GYARMATINÉ BÁNYAI E. (2008) *A közgazdasági felsőoktatás online marketingtevékenysége*. Informatika a felsőoktatásban. URL: <http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/B44.pdf> Letöltés: 2015. 12. 27.
- HRUBOS I. (szerk.) (2012.) *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények missziójának bővülése, átalakulása*. AULA Kiadó, Budapesti Corvinus Egyetem. URL: <http://mek.oszk.hu/11300/11397/11397.pdf> Letöltés: 2016. 01. 08.
- IMRE A. (2002) A hátrányos helyzet összetevői. *Educatio*, vol.11. No. 1. pp. 63–72.
- KURÁTH G. (2007) A hazai felsőoktatási intézmények regionális hatásának vizsgálata a beiskolázási marketingmunkában. *Tér és Társadalom*. vol.21. No. 4., pp. 95-110.
- KURÁTH G. (2008) A vonzerőfejlesztés lehetőségei a felsőoktatásban. A beiskolázási marketingmunka új területei. *Marketing & Menedzsment*. vol. 42. No. 2. pp. 26-36.
- LEHOTA J. (2001) *Marketingkutató az agrárgazdaságban*. Mezőgazda Kiadó. URL: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/marketingkutatas/ch04s03.html> Letöltés: 2015. 12. 28.
- LISKÓ I. (1997) Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, vol. 6. No. 1. pp. 60–73.
- MÁRTON S. & VENTER GY. (é.n.) *Hátránykompenzáló gyakorlat*. Kézirat. 6. URL: http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/04_hatranymkompenzalo_gyak.pdf Letöltés: 2016. 01. 09.
- N. KOLLÁR K. (2004) Amikor nem a gyerekkel van a baj... megváltoztathatatlan adottságok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. pp. 563–571.
- PAPP J. (1997) A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, vol. 6. No. 1. pp. 3–7.
- PAVLUSKA V. (2010) A marketingelmélet új irányai és a felsőoktatási marketing. In: Kuráth Gabriella és Pálfi Melinda (szerk.) (2010.): *III. Felsőoktatási Marketing Konferencia*. Konferencia CD. 2010. 10. 21- 22. URL: http://www.felsooktatasmarketing.pte.hu/files/tiny_mce/File/PDF/Felsooktatasi_Marketing_Konferencia_kotet.pdf Letöltés: 2016. 01. 07.
- PISKÓTI I. (2008) A felsőoktatás marketing szemlélete és modellje. In: Piskóti István (szerk.): *Marketing kaleidoszkóp*. Marketing Intézet, Miskolc.
- PISKÓTI I. (2010) Egyetemi identitás, márkaépítés, kommunikációs stratégia. In: Kuráth Gabriella és Pálfi Melinda (szerk.) (2010.): *III. Felsőoktatási Marketing Konferencia*. Konferencia CD. 2010. 10. 21- 22. URL: http://www.felsooktatasmarketing.pte.hu/files/tiny_mce/File/PDF/Felsooktatasi_Marketing_Konferencia_kotet.pdf Letöltés: 2016. 01. 07.

- RÉTHY E.-NÉ & VÁMOS Á. (2006) *Esélyegyenlőség és méltányos pedagógia. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése.* Bölcsész Konzorcium. URL: <http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf> Letöltés: 2016.01. 05.
- SZABÓ-TÓTH K. (2014) *Hátrányos helyzet és esélyegyenlőség a felsőoktatásban.* A kötetet a KEZEK – Észak-Magyarország felsőoktatási intézményeinek együttműködése TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0001 pályázat keretében jelent meg. Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar Szociológiai Intézet. URL: http://szociologiaszak.uni-miskolc.hu/docs/SZT2014_1.pdf Letöltés: 2015. 12. 27.
- TÓBI I. (2010) Egyetemi BTL. A reklámeszközök másik oldala. In: Kuráth Gabriella és Pálfi Melinda (szerk.): *III. Felsőoktatási Marketing Konferencia.* Konferencia CD. 2010. 10. 21- 22. URL: http://www.felsooktatasmktg.pte.hu/files/tiny_mce/File/PDF/Felsooktatasi_Marketing_Konferencia_kotet.pdf Letöltés: 2016. 01. 07.
- VÁRNAGY E.& VÁRNAGY P. (2000) *A hátrányos helyzet pedagógiája.* Corvinus, Budapest.
- VEROSZTA ZS. (2010) A felsőoktatás társadalmi felelőssége a hallgatói értékkészletekben. *Educatio*, No. 1.
- WETZEL T. (2015) Nagyobb szerepet kap a gazdaságfejlesztés a nemzetpolitikában. *fidesz.hu* URL: <http://www.fidesz.hu/hirek/2015-08-26/nagyobb-szerepet-kap-a-gazdasagfejlesztes-a-nemzetpolitikaban/> Letöltés: 2016. 01. 04.

SZEMLE

A KOMPREHENZÍV ISKOLA EURÓPÁBAN: ÉLET ÉS UTÓÉLET

Az ECER (*European Conference on Educational Research*) 2014-ben Portóban megrendezett konferenciájának egyik szimpóziuma az európai komprehenzív (egységes) iskola jelenét tűzte ki témájául. Ezt egy azonos tárgykörű felhívás követte az EERJ (*European Educational Research Journal*) folyóirattól egy dupla számhoz, melyre 21 válasz érkezett. A szerkesztők tíz tanulmányt jelentettek meg, melyek átfogó képet mutatnak az európai komprehenzív oktatás helyzetéről – többek között spanyol, holland, német, brit, svéd, magyar és a finn példákon keresztül.

A komprehenzív iskola fogalma a második világháborút követően született. Olyan, hat és 15–16 év közötti tanulókat tömörítő intézményt, intézmények hálózatát jelöli, ahol a cél az iskolázás szabványosítása. Következésképpen az oktatás összes aspektusa az azonosság elvén alapszik: ugyanaz a tanterv, az intézmények státusza, a tanárképzés. Mindennek az értelmezése, ill. megvalósítása természetesen országonként változó. A komprehenzív iskola modelljét sokáig a társadalom demokratizálásához nélkülözhetetlennek tartották, az 1970-es években azonban megkérdőjeleződött a különbségek figyelmen kívül hagyása. Felszínre tört a dilemma: vajon az a rendszer a jobb, amelyik mindenkit egyenlőként kezel, vagy az, amelyik felismeri és problémának tekint a társadalmi, gazdasági, kulturális, vallási különbségeket? E dilemma mintegy feloldásaként a komprehenzív iskolamodell mára egy (utó)korszakába lépett, melyben új értelmezést kapott az igazságosság, ill. demokrácia elve. Előtérbe került az inkluzív vagy befogadó iskola modell-

je, amivel a hangsúly áthelyeződött a kollektív, különbségeket kizáró nézetről az egyén és személyiség fontosságára.

A kiadvány egy vezércikkkel indul, melyben a különszám szerkesztői körvonalazzák a komprehenzív iskolamodell európai fejlődésének főbb sajátosságait. Az áttekintést követő három megállapítás közül a legfontosabb talán az, hogy a komprehenzív iskolamodell egy komplex, dinamikus rendszer, amely kiszámíthatatlan módon változik, ennél fogva legfontosabb mozgatórugóit retrospektív módon lehet csak igazán felismerni. Tehát nem tudni még, hová vezet a jelenleg zajló átmenet; afelől viszont semmi kétség, hogy a komprehenzív iskolaprogram egy új periódusába érkezünk.

A bevezetőt követő tíz tanulmány módszertanilag sokrétű – van, amelyik empirikus kutatásra (kvantitatívra és kvalitatívra egyaránt) épül, mások összehasonlító-elemző vagy elméletörténeti megközelítést alkalmaznak. Széles körű elméleti háttérrel találkozhatunk azonban minden esetben. A szerzők a pedagógián kívül szívesen merítettek ihletet a szociológiából, a történelemből, a gazdaság- és a politikatudományból is, így feltűnnek olyan meghatározó nevek, mint Pierre Bourdieu, Karl Marx, Friedrich Engels vagy Antonio Gramsci. Tematikáját tekintve a kiadvány két részre bontható: az első két cikk Európa egészét reprezentáló kutatási eredményekkel indít, ezeket országtanulmányok, ill. összehasonlító elemzések követik.

Az első tanulmány a *tracking* (képesség szerinti besorolás különböző tanulói csoportokba) és a társadalmi származás olvasási teljesítményre gyakorolt hatását vizsgálja 33 ország (ebből 23 OECD-ország, köztük Magyarország) PIRLS (általános iskola) és PISA (kö-

zépiskola) adatait figyelembe véve. A kutatás fő jellegzetessége, hogy egy újfajta módszertani megközelítést (*difference-in-differences analysis*) alkalmaz, amely lehetővé teszi a tanulmányi teljesítmény és a társadalmi származás közötti összefüggések vizsgálatát az iskolai pályafutás két különböző pontján. A jelenlegi kutatási eredmények alátámasztják a korábbiakat abban, hogy a korai *tracking* negatív hatással van a hátrányos helyzetű diákok érvényesülésére. Talán nem meglepő, hogy a *tracking* késleltetett megjelenése (legkésőbbi példa: 16 év) olyan, az oktatási eredményesség területén élenjáró országokban figyelhető meg, mint pl. Dánia, Kanada vagy Svédország.

Az előzőhöz hasonló következtetésre jutnak a második tanulmány szerzői is, akik a megkülönböztető oktatáspolitikai irányvonalán 26 OECD-ország oktatási rendszerét a Nathalie Mons által felállított rendszertan (*heterogeneity management models*) alapján kategorizálják. Utóbbi érdekessége, hogy a tanulók besorolásának vertikálisan (kötelező oktatás szerkezete, osztályozás eltolása) és horizontálisan (*tracking*) történő módosításait is figyelembe veszi, melynek eredménye négy modell, ezek: 1. szeparációs (*separation*) modell; 2. egységes integrációs (*uniform integration*) modell; 3. à-la-carte integrációs (*à-la-carte integration*) modell; valamint 4. személyre szabott integrációs (*individualised integration*) modell. Mindezek tükrében a szerzők a társadalmilag hátrányos helyzetű tanulók teljesítményét hasonlítják össze a 2009-es PISA-vizsgálat adataira támaszkodva. Az eredmények nem túl kecsgetők Magyarországra nézve: a hátrányos helyzetű, jól teljesítő diákok arányát (7,2%) tekintve az utolsó előttiek vagyunk a rangsorban, csupán Luxemburgot előzzük meg, míg a hátrányos helyzetű, rosszul teljesítő diákok tekintetében (50,2%) a lista utolsó helyét foglaljuk el. A hátrányos helyzetű diákok számára az ún. személyre szabott integrációs modellt követő országok bizonyultak a legkedvezőbbnek (ide tartoznak a skandináv államok, Észtország), míg a szeparációs modell (pl. Benelux államok,

Magyarország, Ausztria, Svájc) tűnik a legalkalmatlanabbnak e diákok előmenetelére.

A következő cikk elméleti szemszögből közelít a komprehenzív iskola témájához. Katharina Sass írása az összehasonlító történeti szociológiát veszi alapul, és hiánypótló abban az értelemben, hogy felismeri a jóléti állam és különböző vonatkozásainak (pl. hatalom eloszlása, foglalkoztatás, ideológia, társadalmi osztály) hatásait az oktatásra. A skandináv országok és Németország példáján keresztül szemlélteti, hogyan segíthet a hatalmi erőforrás elmélete (*power resources theory*) a komprehenzív oktatási reformok fejlődésének megértésében. Az író számos potenciális ötletet sorakoztat fel további összehasonlító elemzésekhez.

Stephen Gorard írásán keresztül betekintést nyerhetünk az angol nemzeti oktatásrendszerbe és annak kétségess jövőjébe. A Durham Egyetem professzora azt a kérdést vizsgálja, hogy a folyamatosan változó iskolarendszer és az iskolatípusok sokfélesége milyen hatással van az iskolaválasztásra, ill. az iskolák közötti társadalmi szegregációra. Egy igazságos és egyenlőséget biztosító iskolarendszer érdekében a komprehenzív modell visszaállítása mellett érvel. Ehhez fontos lenne, hogy az iskolai felvételnél figyelmen kívül hagyjanak olyan szempontokat, mint az iskolai teljesítmény, képesség, hit vagy családi háttér. A kérdés már csak az, hogy mindez a valóságban mennyire lehet megvalósítható. Természetesen a cikk szerzőjének erre a felvetésre is vannak kiváló elképzelései.

A holland komprehenzív oktatás történetének viharos helyzetéről a groningeni egyetem munkatársainak cikkéből kaphatunk ízelítőt. A szerzők Hollandia oktatástörténetének 1969–1993 közötti időszakát ismertetik öt szakaszban és három perspektívából (államvezetés, parlament és az oktatásban érdekelt szereplők). A komprehenzív oktatással a hollandok elméletileg egyetértének ugyan, ám az náluk – néhány kísérleti megnyilvánulástól eltekintve – soha nem valósult meg, ami leg-

inkább a politika befolyásának tulajdonítható. Mindennek következményeként a mai napig szegmentált az oktatási rendszerük, melynek legkomolyabb problémái az általános iskola és a középiskola közötti átmenet, az ennek részét képező szigorú felvételi követelmények és a korai *tracking*.

A valenciai egyetem kutatói a spanyolországi egységes iskola kialakulását vetik össze az európai komprehenzív rendszer fejlődésével, rámutatva a fontosabb hasonlóságokra és különbségekre. Tanulmányukból kiderül, hogy a spanyol komprehenzív rendszer megközelítőleg ugyanazokon a fejlődési szakaszokon ment végig, mint a többi európai ország, mégis, a kiindulási helyzetből adódó hátrányok miatt (Franco-rezsim), soha nem jutott el a tényleges komprehenzív modellig. A tanulók nagyarányú bukásában és lemorzsolódásában is megnyilvánuló kirekesztés folyamatosan jellemzi a spanyol rendszert. Az is igaz viszont, hogy a standard oktatásból kihullók számára Spanyolországban számos alternatív megoldás létezik az érettségi megszerzésére. Az ezekben a kiegészítő oktatási programokban megjelenő feszültségeket mutatják be a cikk írói egy húsz éven át folyó kutatási projekt eredményeire – a rendszer főbb hajtóerőinek (oktatók, tanulók, iskolaigazgatók) beszámolóira – támaszkodva.

Janne Varjo és Mira Kalalahti, a Helsiniki Egyetem kutatói, a finn oktatás jelenlegi, posztkomprehenzív helyzetéről írnak, melyben kiemelt szerepet kap az ún. szomszédos iskola elve (*neighbourhood school principle*), ill. a helyi oktatási hatóságok (*local education authorities*). Utóbbiak felelnek a szabad iskolaválasztás működéséért és az iskolák közötti konkurencia minimalizálásáért. A tanulmány empirikus adatokra támaszkodva bemutatja, hogy az iskolaválasztás lehetőségéből adódó előnyöket és hátrányokat mennyire ismerik fel, ill. szabályozzák a helyi önkormányzatok.

A magyar oktatás helyzetéről nyújt képet Szolár Éva leíró cikkében, aki a magyar oktatáspolitikai történetét elemzi 1945-től napjainkig. A magyar komprehenzív iskola történetének

három mérföldkövét különíti el: a centralizmus és egyenlőség korszakát (1945–1985); a pluralizmus, piacosság és decentralizáció korszakát (1985–2010); valamint az újcentralizáció és piactalanítás korszakát (2010-től napjainkig). A tanulmány talán egyik legnagyobb érdeme, hogy a komprehenzív iskola projektjét komplex ügyként kezeli, melynek színterét politikai, társadalmi és gazdasági tényezők alakítják.

A spanyol komprehenzív iskolamodellhez tér vissza Antonio Bolívar írása, aki retrospektív áttekintést kínál némi kritikával. A szerző a spanyol oktatáspolitikai (1970-től napjainkig tartó) ciklusszerű mozzanatait az emberi életszakaszokhoz hasonlítja: születés, fejlődés és hanyatlás. Végigkövethetjük, ahogy az egymást váltó politikai pártokkal mondhatni évtizedenként változik a komprehenzív oktatás manifesztálódása. Mindeközben a szerző külön figyelmet szentel a tantervfejlesztésnek és a tanári identitás kérdésének, mivel azokat különösen negatívan érintették a változások.

A tanárok hangja kap központi szerepet Louis LeVasseur írásában, aki egy Európán kívüli terület példáján keresztül ismerteti a kettéágazó, decentralizált iskolarendszer (elit, ill. gyengébb képességű diákokat képző intézmények) okozta következményeket. A kanadai Québec tartománybeli tanárokkal készült interjúkból kiderül, milyen a fogadtatása liberális értékek terjedésének és az iskolák közötti konkurenciának.

Néhány kritikai megjegyzéssel kezdem záró gondolataimat. A kanadai írás kapcsán valószínűleg joggal kérdezheti az olvasó, hogy egy, az európai komprehenzív oktatásról szóló tematikus lapszámban a szerkesztők vajon milyen megfontolásból döntöttek egy nem európai ország tanulmány közlése mellett. Az sem teljesen világos, hogy a spanyol helyzettel miért foglalkozik két külön cikk is, miközben „fontos” országok (részletesebb) bemutatása (pl. Franciaország, Lengyelország, balti államok) hiányzik. Összességében azonban a kiadvány teljesíti a célját: megfelelő körképet fest az európai komprehenzív iskolaprogram múltjáról,

jelenéről és jövőjéről, országonként eltérő megnyilvánulásairól. Az egyes tanulmányok széles körű elméleti háttérre, magas színvonalú kutatásokra építkeznek, szerzőik elismert professzorok és kutatók. Hasznos, gondolatébresztő kötet lehet mindenki számára, aki valamilyen módon érdekelt a közoktatásban.

(*European Educational Research Journal*, 2015, vol. 14(3–4), pp. 195–376.)

Smid Dávid

ESÉLYEGYENLŐSÉGI SZAKPOLITIKÁK

Az *Educational Policies and Inequalities in Europe* időszzerű és jelentős könyv, mely azzal a céllal született, hogy jobban megérthessük az oktatási esélyegyenlőség megteremtését szolgáló szakpolitikák születését, alakulását, sikerességét, emellett – példákon keresztül – kitér egyes szakpolitikák eredményességének vagy éppen eredménytelenségének okaira is. Mint a címe is mutatja, a kötet európai országokat vizsgál (az EU nyolc tagállamát), rajtuk keresztül vázolja fel, hol vannak az egyenlőtlenségek felszámolására született oktatási reformok határai és lehetőségei, végül javaslatokat is tesz arra vonatkozóan, hogyan orvosolhatók a társadalmi kudarcok.

A kötet magját nyolc fejezet alkotja, ezekben a szerzők egy-egy ország (Anglia, Belgium, Franciaország, Görögország, Portugália, Cseh Köztársaság, Románia és Svédország) oktatáspolitikáját vizsgálják a *priority education policy* (elsőbbségi oktatáspolitiká, a továbbiakban: PEP) fogalmának segítségével. A PEP, amely kulcskifejezésként vonul végig a könyv egészén, olyan szakpolitikákra utal, amelyeket kimondottan arra hoztak létre, hogy a különböző társadalmi rétegekből származó diákok számára többet vagy mást nyújtsanak az oktatásban. Az, hogy miből áll ez a több vagy más, társadalomgazdasági, etikai, nyelvi, vallási, geográfiai vagy oktatási kritériumok alapján határozható meg.

Mivel a könyv külön-külön fejezetekben taglalja az egyes országokat, az olvasónak a „magányos lovas” megközelítés juthat először az eszébe. Azonban hiba lenne alábecsülni a szerkesztőket (a belga Marc Demeuse-t, a francia Daniel Frandjít, a cseh David Gregert és a francia Jean-Yves Rochex-t), ők ugyanis rendkívül ügyesen jelölték ki egyazon nyomvonalat a különböző országokról író szerzők számára. A könyv attól érdekes és jól szerkesztett, hogy mindegyik fejezet egységesen vizsgálja a fő kutatási kérdést, így tartalmazza a PEP leírását az adott állam távlati politikai, szociális és oktatási kontextusában, a felmerülő kérdések szintézisét, a szerzett tudást és a kutatási eredményeket. Hozzá kell tenni, hogy a PEP fogalmán nem ugyanazt értik a vizsgált országokban, emiatt nem is egyértelmű a jelentése. A könyv szerkesztőinek jöllehet az volt a szándéka, hogy a szerzők a kifejezést lehetőleg egységesen használják, megtalálják mintegy a közös nevezőt, azt is elkarták viszont kerülni, hogy egy szűkre szabott definíció miatt túlságosan szoros korlátok közé szorítsák őket.

A bevezető, összehasonlító tanulmány két részből áll. Az első a tanulmányban szereplő nyolc ország oktatáspolitikájának mai helyzetét ismerteti röviden. Ehhez egy megelőző vizsgálat során minden egyes országot egységes kérdőívvel kerestek fel, amelyben a programok módszertanára, a jelenleg folyó vitákra, a felhalmozott tudásra voltak kíváncsiak. Az írás második része a közösen felmerülő témák és kérdések köré szerveződik, és azt mutatja be, hogy a kiválasztott országokban milyen módszereket használnak az egyenlőtlenségek csökkentésére. A szerzők konkrétan három kérdéscsoportot vizsgáltak. Az első a PEP indoklása a kedvezményezetté válás kritériumai mentén (pl. kinek jár és miért); a második a PEP-pel megragadható módszerek és azok szervezési módja (pl. mit csinálnak, hogyan folyik a kivitelezés); végül a harmadik kérdés e politikák és eredményeiknek az értékelése, illetve az értékelések felhasználása körül forog. Az adatbázisok számának, nagyságának és elérhe-

tőségének a növekedése egyre inkább megkönynyíti az összehasonlító módszerek használatát, ugyanakkor változatlanul csak kevésbé segíti felfedni a mintázatok mögött rejlő tényleges folyamatokat. Utóbbihoz olyan összehasonlító elemzésre van szükség, amely figyelembe veszi a nemzeti rendszerek sajátosságait. Ezt a hatékony módszert használja a kötet is, megkönynyítve az olvasó számára a megegyező és különböző jegyek megragadását.

A PEP fogalmának könnyebb megértése érdekében az alábbiakban két fejezettel részletesebben foglalkozom. Az egyik a svéd oktatási rendszert mutatja be, ahol nagy tradíciója van az egyenlőségpolitikáknak. A párhuzamos oktatási rendszert (ahol az eltérő társadalmi rétegek különböző oktatásban részesülnek) a hatvanas években felváltó egységes rendszer (ahol egyenlő hozzáférhetőség illet meg minden gyermeket) a svéd oktatási egyenlőségpolitika alapját képezi. Ekkor kezdtek el nagyobb figyelmet fordítani a társadalmi osztályok és nemek közötti oktatási különbségekre. Ezek felszámolására közös állami iskolákat hoztak létre, aminek következtében nőtt a svédek iskolázottsági szintje, viszont nem sikerült csökkenteni a társadalmi csoportok közötti különbségeket. A nyolcvanas években a liberális szemlélet térhódítása a svédországi oktatáspolitikában is változásokat eredményezett. Az egyenlőség koncepcióját az oktatásban felváltotta a méltányosság: fontossá vált a különbségek elismerése, a gyermekek érdeklődési körének és társadalmi helyzetének megfelelő oktatás lett a cél. Ami a PEP fejlődését illeti, Svédországban három fő vonalról beszélhetünk: az első a testi és értelmi fogyatékkal élő gyerekekre, a második a lappföldi számikra, a harmadik pedig a bevándorlókra fókuszált. Különböző programok keretében támogatták nyelvtanulásukat és beilleszkedésüket a társadalomba.

A svéd tanulmányban a PEP elemzése a hátrányos területeken (szegregált településrészekben) élők oktatására és az ún. *Egyéni Programra* korlátozódik. Svédország az oktatási méltányosság elérése érdekében stratégiák so-

rát dolgozta ki. A tanulmány elsőként említi az évismétlés nélküli egységes iskolát, amely a szerzők szerint nem vált be az oktatási kudar-cok megelőzésére. További stratégiának tekinthető a mindenki számára biztosított ingyenes oktatás – nemtől, lakóhelytől, társadalmi és gazdasági körülményektől függetlenül. A gyerekeknek nem kell fizetniük a taneszközökért, az étkezésért és a megfelelő pedagógiai és orvosi ellátásért sem. Méltányossági stratégiaként említi a tanulmány a svéd nyelv (anyanyelvként és idegen nyelvként) tanítását is, de ide számítja az oktatás fölötti ellenőrzést is. Célzottabb PEP-stratégiák is előkerülnek. Ilyen például a szegregált területeken élő, évismétlésre kényszerült külföldi gyerekek oktatásának javítása (hozzá kell tenni, hogy a bukott tanulók lakóhelytől függetlenül is kapnak segítséget). Az Iskolafejlesztési Nemzeti Ügynökség szerint a PEP sikeressége az iskolára való felkészítés megerősítésén, a nyelvi fejlődést elősegítő feltételek megteremtésén és a felkészítő intézmények, a kötelező iskolák és a könyvtárak közötti együttműködés fejlesztésén alapszik.

Az iskolai kudar-cok megelőzésére, ill. az iskolai eredményesség növelésére irányuló célzott oktatáspolitikát Görögországban is régóta megfigyelhető. Az intézkedések azonban csak az elmúlt időkben váltak igazán fontossá. A görög országtanulmány – a szakpolitikák elemzése előtt – történelmi áttekintést nyújt azokról az intézkedésekről, amelyek a kötelező oktatás minőségének javulását segítették elő. Az 1976-ban törvénybe foglalt kilenc évfolyamos kötelező oktatást 2007-ben tízre emelték (egy év óvoda, hat év általános iskola és három év középiskola). Az általános iskolai tanárképzés egyetemi szintre emelkedett, és regionális tanárképző intézményeket alapítottak. Az egyenlőtlenségek csökkentésére törekvő oktatási szakpolitikák keretében eltörölték a középiskolai felvételi vizsgát, és – csoportos magánoktatás keretében – állami támogatást nyújtottak az 1980-as években visszatelepült emigránsok és politikai menekültek gyermekei számára. Ezeket a támogatásokat hamarosan

mindenkire kiterjesztették. 1997-ben számos változás történt: bevezették az egész napos iskolát, megreformálták a nemzeti tantervet, és az iskolai tudás fogalmát új módon közelítették meg. Fontos megjegyezni, hogy ebben az időszakban még nem készültek kutatások a diákok tanulmányi eredményességéről, de nem állt rendelkezésre olyan irányadó mérce vagy objektív kritérium sem, amely alapján mérni lehetett volna a diákok tudásszintjét.

Az általános reformok leírását követi (részben átfedésekkel az előzőekkel) a már kimondottan PEP-stratégiának tekinthető intézkedések bemutatása. Elsőként a magánoktatást támogató, ill. különböző kiegészítő programokról olvashatunk. Utóbbiak keretében az általános iskolában gyengén tanuló diákok számára nyújtanak segítséget – főleg az olvasás, írás és számtan területén. Fontos stratégiának tekinthető az előkészítő iskola és a már említett egész napos oktatás bevezetése, amelynek a dolgozó szülők megsegítése mellett is volt pozitív hozadéka. A külföldi és hazatelepült görög gyerekek iskolai integrációjára külön programokat hoztak létre. A muszlimok számára görög és török nyelvű oktatási programokat terveztek saját lakóhelyükön. Ezek azonban nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket: a statisztikák szerint a diákok jelentős része nem fejezi be a kötelező tanulmányait. Számos problémát vet fel a roma gyerekek beiskolázása is. A nekik nyújtott programok, stratégiák sem bizonyultak sikeresnek, ahhoz kevésbé vették figyelembe életkörülményeiket, a társadalom róluk alkotott képét, „más”-ként való megbélyegzésüket. A roma közösségek (és képviselőik) ellenzése dacára változatlanul tovább él a szegregációs oktatás: sok roma diák tanul külön iskolában, esetleg többségi iskolában, de külön osztályban. A központi oktatáspolitikát számos kritika éri, olyannyira, hogy hatékonyak egyedül a külső és belső értékelés által támogatott, lemorzsolódást csökkentő, egyetemek által irányított programok számítanak.

A könyv befejező fejezete visszakanyarodik ahhoz, amit már korábban említettem: egyáltalán nem meglepő, hogy a különböző országok nem egyforma módon értelmezik a PEP-et. Jóllehet, a kötet összeállítói a szociálisan hátrányos helyzetűek támogatásával kapcsolatos szakpolitikák elemzését tűzték ki célul, ez a csoportmeghatározás nem minden esetben (országban) bizonyult elegendőnek. Emiatt a szerkesztők kénytelenek voltak engedményeket tenni, hiszen több vizsgált országban PEP-közé sorolnak olyan intézkedéseket is, amelyek a kötet definíciója szerint nem is ide tartoznának (pl. programok fogyatékosok számára). Ez az engedmény következetlenségnek tűnhet, de inkább az összehasonlító módszer egyik sajátossága, pozitívuma. Jelen esetben lehetővé teszi, hogy jobban megértsük a PEP céljait, elemezni tudjuk a változásokat és ellentmondásokat nemzeti és nemzetközi, társadalmi és történelmi kontextusban, bepillantást nyerjünk a fejlődési és megvalósítási folyamatokba.

A küllemét tekintve is igen igényes kiadvány olvasmányos, és igen érdekes gondolatokat tartalmaz. A szerzők magas színvonalon elemezték és prezentálták nyolc ország hátrányos helyzetűek támogatásával kapcsolatos oktatási szakpolitikáit. A könyv nemcsak a szakmának szól, hanem mindenkinek ajánlható, aki igényt tart az egyenlőtlenségek csökkentését célzó oktatási szakpolitikák alaposabb megismerésére. A szakkifejezésekben gazdag, néha talán hosszú és körülményesen megfogalmazott mondatok miatt azonban nem biztos, hogy könnyű olvasmány a témában kevésbé jártas olvasó számára.

(*Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger & Jean-Yves Rochex (eds): Educational Policies and Inequalities in Europe, Palgrave MacMillan, 2012, New York, xv. + 325. p.*)

Somfalvi Zita

KITEKINTÉS A NAGYVILÁG KÖZOKTATÁSÁRA

A gyermekek jogairól szóló 1989-es egyezményt követően az 1990-es *Oktatást mindenkinek* (*Education for All*, röviden: *EFA*) elnevezésű jomtieni konferencia nyilatkozata megerősítette, hogy az oktatáshoz való hozzáférés emberi jog, s érvényesítése érdekében nemzetközi együttműködést sürgetett. Azóta több mint negyedszázad telt el, azonban az eredeti célkitűzés, jelentős eredmények dacára, nem valósult meg. Az oktatás változatlanul nem mindenki számára elérhető, az iskolázottság, az iskola nem vált mindenütt általánossá.

Jelen összefoglalóban az UNESCO *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges* című kiadványát mutatom be. Mivel lapszámunkban az általános iskolával foglalkozunk, ezért az anyagnak csak az alapfokú és (kisebb részt) az alsó középfokú oktatásra vonatkozó részeit ismertetetem.

A 2000 áprilisában, a szenegáli Dakarban összegyűlt 164 állam az oktatás addigi alacsony hatékonyságát látva tizenöt évre szóló intézkedési tervet dolgozott ki – újfent *Oktatást mindenkinek* címmel. Nagyszabású oktatási célok megvalósítását tűzték ki a kisgyermekkorú nevelés-oktatástól a felnőttképzésig. Stratégiai céljaik között szerepelt a mindenki számára elérhető oktatás iránti elköteleződés, a fenntarthatóság, a civil társadalom bevonása, az elszámoltathatóság, a konfliktusok sújtotta országok támogatása oktatási programok segítségével, a nemek egyenlőségének és az AIDS-el kapcsolatos felvilágosító oktatásnak a megvalósítása. A megfelelő oktatási környezet kialakítását, a pedagógusok felkészültségének emelését is megcélozták.

A színvonalas oktatáshoz való hozzáférés kiterjesztésekor kiemelten a leánygyermekekre, a nehéz körülmények között élőkre és az etnikai kisebbségekre gondoltak, leginkább az ő beiratkozási arányaik növelése (különösen a Szaharától délre eső országokban) és az iskolától távol lakás miatt nem járók, illetve az onnan

kimaradók számának csökkentése volt a cél. Pozitívumként könyvelhető el, hogy az iskolába nem járó gyermekek száma 2000 és 2012 között megfelelődtött (204 millióról 121 millióra). Ebből 58 millióra tehető azoknak a száma, akiknek az alapfokú oktatásban lenne a helye, ami az 1999-es 106 millióhoz képest hasonló mértékű csökkenést mutat. Néhány szubszaharai ország is jelentős fejlődést mutatott e téren, bár az általános iskolai beiratkozások aránya még mindig távol van a kívánatostól. Nigerben és Guineában közel duplájára emelkedett a nettó beiratkozási ráta, de megemlíthető a latin-amerikai országok közül a soknemzetiségű Bolívia, Guatemala, Nicaragua vagy Suriname, amelyek mind óriási előrelépést tettek a szegénységben élő, iskolázatlan gyermekek számának csökkentése terén.

Az alacsony jövedelmű országokban az iskolázatlanság továbbra is súlyos probléma. A 2012-es becslések szerint mintegy 25 millió gyermek (az iskolába nem járók 43%-a) semmilyen iskolai oktatásban nem fog részesülni élete során. A Szaharától délre fekvő afrikai országokban, valamint Dél- és Nyugat-Ázsiában ez az arány még rosszabb (50, illetve 57%). Az arab országokban az iskolába nem járó lányok fele soha nem fog semmilyen iskolázatlanságban részesülni.

Az előrejelzések szerint 54 országban (többnyire Közép-Ázsiából, Közép-, Kelet- és Nyugat-Európából) gyakorlatilag minden beiratkozott első osztályos tanuló befejezi az alapfokú képzést. A spektrum másik végén van azonban az a 32 (főként szubszaharai) ország, ahol a gyermekek legalább ötöde nagy valószínűséggel alapfokú végzettség megszerzése nélkül fejezi be a tanulást. Az elmúlt öt év változásain alapuló előrevetített számítások szerint 2015-ben még mindig világszerte 46–57 millióra tehető azoknak a gyermekeknek a száma, akik nem járnak iskolába (teljes távol maradás, késői beiratkozás vagy valamely évfolyamról való kimaradás miatt).

A beiratkozáshoz, rendszeres iskolalátogatáshoz kötött (pl. világbanki) támogatások

hatása világszerte megmutatkozik. A készpénzkiutalást is magában foglaló iskolai jutalékkendszer jó eredményt hozott, különösen a latin-amerikai országokban. Egy 25 tanulmányt felölelő meta-analízis szerint a rendszeres iskolalátogatáshoz kötött készpénz-támogatások majdnem kétszer akkora hatással vannak a beiratkozási hajlandóságra, mint a feltétel nélküliek. Azonban néhány alacsonyabb jövedelmű országban (pl. Kenya, Malawi, Zambia) a külső támogatások felvetik a fenntarthatóság kérdését.

A jelentős kiadással járó infrastruktúra fejlesztése segíti az alapfokú oktatáshoz való hozzáférést, különösen a lányok esetében. Afganisztánban pl. az iskolától való távolság arányában csökken a szülők hajlandósága arra, hogy lánygyermeküket beírassák az iskolába. A vízhozam egy óránival való lerövidülése Jemenben 8–9%-kal, Pakisztánban 18–19%-kal növelte a lányok beiratkozási arányát. Brazíliában a vezetékcsatlakozás való hozzáférés hozott szignifikánsan jobb eredményeket.

A „gazdag” régiókban (Egyesült Államok, Európa, Kelet- és Közép-Ázsia, ill. csendes-óceáni térség) az alapfokú beiskolázás továbbra is szinte 100%-os. Az arab országok közül Marokkóban volt a legnagyobb változás a beiskolázás terén (az 1999-es 71%-ról 2013-ban 99%-ra emelkedett) – vidéki iskolaépítési beruházások és a nemek közötti egyenlőséget célzó reformok eredményeként.

A város–vidék szakadék általánosságban csökkent. A beiskolázási ráta növekedése azonban nem mindenhol járt a vidék hátrányának csökkenésével. Guineában például továbbra is fennáll, Nigériában még nőtt is a város és vidék közötti egyenlőtlenség.

A nyelvi és etnikai kisebbségek, illetve a többségi populáció között tátongó szakadék felszámolása terén a trendek eltérőek. Míg Nigériában nem, addig Guatemalában csökkentek az etnikai egyenlőtlenségek (egy tízéves, a kétnyelvűséget támogató reformnak köszönhetően). Európában országonként eltérőek a szabályozások. Svédországban, egy 2010-ben

meghozott nyelvtörvény óta, ha egy önkormányzat területén van legalább öt azonos (nem svéd) anyanyelvű tanuló, akkor nekik joguk van arra, hogy saját anyanyelvükön folyó oktatásban részesüljenek. Hollandiában a nem holland családból származó 1–4. osztályos gyermekek minden tantárgyból taníthatók más nyelven is. Finnország a felső középfokig bezárólag megengedi a választást a finn és a svéd nyelvű tanítás között. Ezzel szemben az Európai Unió területén élő, 10–12 millióra tehető roma népesség mintegy tizede egyáltalán nem iratkozik be az iskolába. Ők tehát – gyakran nyelvi nehézségek miatt is – kirekesztődnek, semmilyen oktatásban nem részesülnek, holott minden tagállamban tankötelezettség van érvényben.

Az egészségügyi kockázatok közül 2000-ben a HIV-fertőzés (illetve az AIDS) jelentette a legnagyobb kihívást. Az AIDS-ben elhunyt szülők gyermekei, illetve azok, akiknek a családjában vannak fertőzöttek, nagyobb valószínűséggel maradnak ki az iskolából – egyrészt a megbélyegzettség miatt, másrészt azért, mert nekik gyakran otthon kell maradniuk, hogy beteg családtagjaikat gondozzák. A 2000-es évek közepétől kezdve az AIDS által érintett gyermekek támogatása tankönyvvel, egyenruhával való ellátásukra is kiterjedt. A prognózisok szerint egyébként 2020-ig az AIDS által valamilyen módon érintett gyermekek száma 15 millióra csökkenhet (az UNICEF 2014-ben kiadott 2013-as tematikus jelentésében szereplő közel 18 millióról). A malária felszámolására irányuló programok is jelentősen hozzájárultak ahhoz, hogy nőtt az alapfokú oktatásban eltöltött idő hossza, és csökkent az iskolába lépési kor.

A fejlődő országokban a fogyatékkal élő gyermekek szükségleteinek meg nem értése, a megfelelően képzett tanárok hiánya fokozza az ilyen diákok (főleg a lányok) szegregációját és lemorzsolódását. Még hátrányosabb helyzetben vannak a tanulási nehézséggel vagy beszédzavarral küzdők. A befogadó társadalmak kialakítását távlati célként megjelölő nemzetközi (pl. UNESCO) és civilszervezetek inkluzív

nevelési modelleken alapuló oktatási programokat alakítottak ki, és közös definíciók meghatározásán dolgoznak.

Természeti katasztrófák és politikai konfliktusok is súlyosbítják az oktatási helyzetet. 2014 áprilisában csak Nigériában 200 lányt raboltak el az iskolából. Az afganisztáni háború alatt a leányiskolák kiemelt támadási célpontokká váltak. Az olyan válsághelyzetek, mint pl. a szíriai, mindkét nemet, de a lányokat különösen veszélyeztetik: terrorista szervezetekhez való csatlakozásra, kémkedésre, öngyilkos merényletek elkövetésére vagy szexuális rabszolgaságra kényszerítik őket. A jelenlegi szíriai események a világon eddig példátlan méretű menekültáradathoz vezettek. Fennáll annak a veszélye, hogy egy teljes generáció fogja nélkülözni az alapvető szükségleteket és az oktatást. 2013. decemberi adatok szerint mintegy 4,8 millió iskolás korú szíriai gyermek nem járt iskolába, és ebben a számban még nincsenek benne az Egyiptomba, Irakba, Jordániába, Libanonba és Törökországba menekültek.

A konfliktus sújtotta övezetek problémáinak megoldására tett hatékony lépések között könyvelhetők el az *Inter-Agency Standing Committee* (IASC) nevű államközi bizottság által felállított globális és helyi központok. Kongóban, az 5 millió halottat és 3 millió menekültet követelt konfliktus óta, 2013-ig az UNESCO irányításával 126 ezer gyermeket sikerült reintegrálni az oktatásba. A 2010-es haiti földrengést, kolerajárványt és hurrikánt követően ugyanez a központ, mintegy 100 szervezet munkáját irányítva, egy éven át közel 200 ezer gyermek számára biztosított ideiglenes oktatási helyszínt, s mintegy félmillió gyermeknek alapvető taneszközöket.

A nemek közötti egyenlőtlenségek felszámolása terén mutatkozott meg a legátütőbb siker, különösen az alapfokú oktatásban. Míg 1999-ben 100 beiratkozott fiúra még csak 92 lány jutott, addig 2012-re már 97. Emellett globális szinten felére csökkent azoknak az országoknak a száma, ahol 100 beiratkozott fiúra 90 vagy kevesebb lány jut. A korábban legelma-

radottabb Dél- és Nyugat-Ázsiában 2012-re megvalósult a teljes nemi egyenlőség az alapfokú oktatás szintjén. A beiratkozásnál a nemek közötti különbségek a felére csökkentek a szubszaharai és az arab országokban is. Azonban a nemek közötti aránytalanság továbbra is problémát jelent az adatszolgáltató országok egyharmadában. A Szaharától délre fekvő afrikai országokban a legszegényebb leánygyermeknek továbbra sincs esélyük arra, hogy valaha is iskolába járjanak. A lemorzsolódás viszont kevésbé (vagy legfeljebb ugyanannyira) érinti a lányokat: ők, ha már bekerültek az iskolába, nagyobb vagy egyenlő eséllyel jutnak el az ötödik évfolyamig, mint a fiúk.

Infrastrukturális tényezők szintén hozzájárulnak a nemek közötti különbséghez. A lányoknak nagyobb problémát okozhat, ha nem eléggé biztonságos az iskola megközelíthetősége, és a megfelelő illemhelyek hiánya is őket érinti hátrányosabban. Egy 2010-es tanzániai felmérés szerint az iskolák mindössze egytizede felelt meg a higiéniai alapkövetelményeknek (25 fiúra, ill. 20 leányra legalább egy illemhely), ráadásul a lányok használta illemhelyek fele ajtó nélküli.

Jogrendszerben bekövetkezett változások (mint a lányok oktatáshoz való jogának törvénybe iktatása, a nemi alapon történő diszkrimináció tilalma) mellett tantervi és tankönyvreformok is hozzájárulhatnak a nemek közötti egyenlőség megvalósításához. Míg a megkülönböztető nemi szerepnormákat közvetítő tankönyvek rombolhatják a gyermekek önbecsülését, és korlátok közé szoríthatják várakozásaikat, egy jó tanterv a nemi sztereotípiák megkérdőjelezésére, a másik nem egyenrangúként kezelésére ösztönözheti őket.

A tantárgyi teljesítmények tekintetében is megmutatkoznak a nemek közötti egyenlőtlenségek, még ha csökkentek is az utóbbi időkben. A fiúk változatlanul jobbak matematikában, a lányok az olvasásban, amit sokan az eltérő kulturális elvárásokkal magyaráznak.

A 146 ország 83 százalékában csökkent a tanuló/tanár arány. A további fejlődés kulcsa

a képzett tanerő. A Közép-Afrikai Köztársaságban, Csádban, Bissau-Guineában és Dél-Szudánban 100 tanulóra még mindig csak egy képzett tanár jut. A 2012-es adatok alapján az általános iskolai pedagógusok kevesebb, mint 75%-a rendelkezik megfelelő képesítéssel.

1990 és 2013 között jelentősen nőtt az érdeklődés az oktatási színvonal emelését célzó tanulói mérések iránt. Az országos sztetenderdek szerinti mérések száma 12-ről 101-re emelkedett az elmúlt 25 évben. E mérések jellemzően tantárgyi, elsősorban nyelvi (100%) és matematikai (98%) jellegűek, emellett az idegen nyelvek is előtérbe kerültek. A több országot bevonó tanulói teljesítménymérések szerint az oktatáshoz való jobb hozzáférés nemcsak a beiratkozási arányok növekedésében, hanem a tanulmányi eredményekben is megmutatkozik. A Szaharától délre fekvő országok némelyikében 2000 és 2007 között egyaránt nőtt a beiratkozottak és az iskolát elvégzők száma, és javultak a tanulmányi teljesítmények. Kenyában a minimumszintet elérők aránya 20 százalékponttal nőtt. Ghánában csökkentek a különböző régiók közötti teljesítménykülönbségek a TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) nemzetközi matematikai és természettudományos mérés adatai szerint. A 15 latin-amerikai ország 3. és 6. évfolyamosait vizsgáló 2006-os SERCE és a 2013-as TERCE összehasonlító elemzése alapján nemcsak a város és vidék közti szakadék szűkült általában a vizsgált matematika, szövegértés, írásbeli szövegalkotás és természettudományok területén, de nőtt az átlagos tanulói teljesítmény is.

A mérések tantervi és tanítás-módszertani reformokat is előidéztek. Azon 18 fejlődő ország közül, amelyik részt vett a TIMMS-Repeat 1999-es mérésben, nyolc változtatott az oktatási módszerein, elmozdulva a tevékenységközpontú tanulás, a problémamegoldó matematikaoktatás és a kritikai gondolkodásra épülő természettudományos oktatás felé. A nagymintás nemzetközi mérésekben való részvétel azonban költséges, így akadályt jelenthet a fejlődő országok számára.

A vitathatatlan fejlődés ellenére a 15 éves folyamat vizsgálata kijózanító eredményeket hozott. Továbbra is 58 millió 6 és 11 év közötti gyermek marad távol az iskolától, és 100 millió gyermek nem szerez alapfokú végzettséget. Változatlanul fennáll az oktatás alulfinanszírozottsága. Ráadásul 2010 óta az adományozói kedv is csökkent az oktatásban, a legrászorultabb országok nem megfelelő arányban kapnak segítséget.

Mára világossá vált, hogy a fejlődés érdekében konkrét, releváns és mérhető új oktatási célokat kell megfogalmazni. Előnyben kell részesíteni a perm- vagy hátrányos helyzetű csoportokat. Erőteljesebbé kell tenni a határon átvéelő finanszírozást, s az ENSZ-nek fel kell vállalnia, hogy nemcsak fenntartja, hanem növeli is az oktatásra fordított támogatásokat. Az *Oktatást mindenkinek* globális felügyeleti jelentései korábban is független és megbízható forrást jelentettek a világ nevelési-oktatási folyamatainak megértésében, szilárd elemzési alapot biztosítottak a döntéshozatalban érintettek számára. Az is egyértelmű azonban, hogy a jelenleginél még több munkára van szükség ahhoz, hogy a színvonalas oktatás és az élethosszig tartó tanulás elérhető legyen mindenki számára, és valóban általánossá válhasson az iskola, illetve az iskolázottság.

(UNESCO: *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*. UNESCO, 2015, Paris. xv. + 499 p.)

Tongori Ágota

PILLANTÁS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OKTATÁSRA

Az OECD *Education at a Glance* (EaG – *Pillantás az oktatásra*) címmel éves rendszerességgel megjelenő kiadványa a legkülönbözőbb oktatási témák nemzetközi szintű összehasonlító elemzését teszi lehetővé. A kötetek legfontosabb jellemzője, hogy szakmai és szakpolitikai szempontból kulcsfontosságú indikátorokra

építenek, amelyek kialakítását körültekintő szakmai és módszertani munka előzte meg. Ezek az indikátorok fejezetekre bontva, tömör elemző szöveg kíséretében jelennek meg. Es-ti olvasmányoknak a kiadvány nem kifejezetten ajánlható, inkább nehézkes és száraz, elemzések háttéréhez azonban kitűnő forrásanyagot jelent.

Az általános iskola nem könnyen elemezhető egy-egy kiadvány segítségével, hiszen hiányzik egy olyan tematikus fejezet, amely az oktatási rendszerek felépítéséhez igazodna. Az érdeklődő így nem tehet mást, minthogy azokat a fejezeteket, amelyek érintik az általános iskolai oktatást, horizontálisan olvassa át, és a vonatkozó információkat maga rakja össze. Ez a hátrány kétségtelenül nehezíti az olvasó munkáját, kárpótol azonban érte az a többlet, amivel az *Education at a Glance* más kiadványokhoz képest rendelkezik: részletes képet ad nemcsak az oktatási rendszerek sajátosságairól, de néhány vonatkozásban a kimenetekről, az eredményességről is. Az általános iskolai szintet mi magunk is e két nézőpontból vizsgáltuk: egyrészt a kimenetek felől, másrészt az általános iskolai szintű oktatás sajátosságait leíró fontosabb jellemzők mentén.

A kimenetek felőli megközelítés az iskolázottság szintje és a megtérülés mentén közelít a témához, ahogy mi is ebben a rövid írásban a legfeljebb általános iskolai végzettség és a munkapiaci elhelyezkedés és egyéb gazdasági tényezők közötti összefüggésekkel foglalkozunk. Ehhez az *Education at a Glance* 2015-ben megjelent kötetének elsősorban az első és utolsó (A és D) fejezetét vettük alapul. (A kötet adatainak többsége most is a két évvel korábbi, jelen esetben a 2013-as állapotokat tükrözi.) Az áttekintés során elsősorban arra törekedtünk, hogy a nemzetközi tendenciákat összevessük a hazai helyzettel, emellett, ahol csak lehetett, megragadtuk az idősoros elemzések lehetőségét is. Az általános iskolai szint ilyen elemzése azonban korlátokba is ütközött, mivel a kapcsolódó két szint (alapfok és alsó középfok) időnként más, alsóbb szintekkel együtt (pl.

alapfokú végzettség hiánya), azokkal összesítve jelenik meg (ilyenek pl. az iskolázottsággal kapcsolatos adatok).

A kiadvány *A fejezete* foglalkozik az oktatási rendszerek kimeneti oldalával. Az itt található egyik indikátor (iskolázottság szintje) egyike azon adatoknak, amelyek az évek során nem változnak, megbízhatóan megtalálhatók az évente megjelenő kiadványokban, érdemes tehát ezzel kezdeni. Az elmúlt évtizedekben szinte valamennyi OECD-országban jelentősen nőtt a népesség iskolázottsági szintje, különösen a fiatalabbaké. A legáltalánosabb legmagasabb iskolai végzettségnek a befejezett felső középfok (pontos elnevezéssel: felső középfokú és/vagy nem felsőfokú poszt-szekunderi végzettség) számít: 2014-ban a felnőtt, 25–64 éves népesség 43%-a tartozott ebbe a csoportba. A felsőfokú végzettséggel rendelkező aktív felnőttek aránya 35%, az általános iskolai vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkezőké pedig 24% (ISCED2: 15%; alapfokú vagy annál alacsonyabb: 9%). Magyarországon 16%-ot tesz ki a felső középfokú végzettséggel nem rendelkező felnőttek aránya, többségük (15%) befejezte az általános iskolát, mindössze 1%-uk nem. (A1.1.)

A legmagasabb iskolai végzettség alapján ugyanakkor az egyes országok, illetve egyes országokon belül a különböző korcsoportok jelentősen eltérnek egymástól. 2014-es adatok szerint az OECD-országokban az 55–64 évesek 34%-a nem rendelkezett felső középfokú végzettséggel, ez az arány a fiatalabbak (25–34 évesek) körében csupán 17% (Magyarországon 13%). Jelentősek az országok közötti különbségek is. Például Brazíliában, Portugáliában és Spanyolországban a felső középfokú végzettséggel nem rendelkező 25–34 évesek aránya ennél jóval magasabb (30–40%), sőt, például Kínában, Indonéziában, Mexikóban és Törökországban 50% feletti, azaz kiugrónak mondható. Kínával kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy míg 2000-ben a 25–34 évesek 94%-ának nem volt felső középfokú végzettsége, addig 2010-re ez az arány 64%-ra

csökkent, a fejlődés tehát rendkívül látványos. A nemek szerinti bontásban közölt adatok szerint a nők „jobb” helyzetben vannak. Maradva a 25–34 éves korcsoportnál: a nők 15%-ának nincs felső középfokú végzettsége (ugyanaz az arány a férfiaknál 18%).

Az *A fejezet* segítségével vizsgálható az iskolázottság *megterülése* is, igaz, csak megszorításokkal, tekintve, hogy sok táblázat itt is összevont adatokat tartalmaz. Az azért jól kivehető, hogy az iskolázás megterülése függ az iskolázottsági szinttől (minél magasabb a legmagasabb iskolai végzettség, annál nagyobb a megterülés). Ezt mutatják a kiadványban szereplő foglalkoztatási adatok is. Átlagosan a felsőfokú végzettséggel rendelkezők 80%-a foglalkoztatott, szemben a középfokú vagy posztsekunder végzettségűek 70%-os vagy a felső középfokú végzettséggel nem rendelkezők 60% alatti arányával.

Az OECD-országok átlagában a felső középfokú végzettséggel nem rendelkező 25–64 évesek mindössze 56%-a volt 2014-ben foglalkoztatott (felső középfokon végzettek: 74%; felsőfokon végzettek: 83%). Az alacsony iskolázottságúak foglalkoztatottsági aránya egyes országokban jóval átlagon aluli (pl. Szlovákia: 33%; Lengyelország: 39%), másutt viszont viszonylag magasnak tekinthető (pl. Brazília, Svédország, Korea, Svájc, Új-Zéland). Magyarországon átlag alattiak az értékek: 47% (ISCED2), illetve 25% (alapfokú végzettség). A fiatalabb, 25–34 éves korcsoportban az alacsony iskolázottságúak foglalkoztatottsági aránya 57% (OECD-átlag), ill. 49% (Magyarország).

A kereset hasonló összefüggést mutat az iskolázottsággal, mint a foglalkoztatottság. (A kiadvány az egyes iskolai szintekhez tartozó kereseteket a középfokú végzettek keresetének százalékában adja meg.) A felső középfokú szintű iskolázottsággal nem rendelkező 25–64 évesek keresete az ISCED3 végzettséggel rendelkezők keresetének 77%-át érte el 2013-ban az OECD átlagában (Magyarországon: 75%),

míg a diplomások a 160%-át (Magyarországon: 201%).

A *D fejezet* a szakmai és szakpolitikai kérdésekhez visz közelebb, és annak rekonstruálásában segít, hogy megértsük, hogyan működik a fejlett országokban az alap- és alsó középfokú oktatás. A fejezet az oktatás szerkezeti kérdéseit külön nem tárgyalja, de az adatokból (így pl. az *alap és alsó középfokon kötelező tanításra fordított összes tanítási idő* alakulását bemutató táblázatból) néhány következtetés így is kiolvasható. Az OECD-országokban a tanulók (60 perces órákban számolva) átlagosan 7570 órát töltenek kötelezően ezen a két, alapképzésnek tekinthető szinten az iskolában. (Ezzel kapcsolatban fontos tudni, hogy a tanítási időbe a szabályozás szerint csak a kötelező tanítási időt számítják bele, ami nem feltétlenül azonos az oktatásra fordított idővel. A tanórán kívül, nem tanórai foglalkozásokkal töltött idő sem része a számításnak.) Mivel a táblázatban, ill. a kapcsolódó ábrában együtt szerepelnek azok az országok, ahol az oktatás alsó két szintje (alapfok, alsó középfok) nyolc, kilenc, vagy akár tíz évfolyamot is jelent, nem meglepő, hogy jelentősek az eltérések az egyes országok között. Az egyik végleten találjuk hazánkat, ahol a kötelező összes óraszám a 8. osztály végéig 5553 óra, a másik végleten a 10 évfolyamos általános iskolát működtető Dániát (10 040 óra). A tanítási idő hossza természetesen nem csupán az évfolyamok eltérő száma miatt lehet rövidebb vagy hosszabb, hanem függhet a tanévek és/vagy a tanítási napok hosszától is. Az OECD-országokban átlagosan 185 (ISCED1), ill. 183 tanítási nappól áll egy tanév (ISCED2). A két szélső értékeket Izland (170, ill. 170 nap) és Japán (201, ill. 202 nap) mutatja, Magyarországon ebben a vonatkozásban az átlag közelében helyezkedik el (181-181 tanítási nap).

Az adatokból az általános iskola *szerkezeti tagolódása* is kiolvasható: a nyolc évfolyammal működő rendszerek között találunk 4+4 felépítésűt (Magyarország és Ausztria, Törökország), 5+3-ast (Olaszország), de 6+2-est is

(Belgium). A kilenc évfolyamos oktatási rendszerekben előfordul 4+5-ös (Németország), 5+4-es szerkezet is (Franciaország), de a legjellemzőbb a 6+3-as megoldás. A 10 évfolyamos rendszerekből van 6+4-es (pl. Új-Zéland, Csehország), és van 7+3-as változat is (Dánia, Norvégia, Skócia, Izland).

A tanítási idő és a szerkezet kérdéseivel összefüggően bizonyos *tantervi kérdések* is, pl. az, hogy adott szinten, adott időkeretben milyen tárgyakat milyen megoszlásban tanítanak. A kötet a szövegértési és a matematikai képességek fejlesztésére fordított tanítási időt emeli ki, és hasonlítja össze ennek alapján az egyes országokat. Az alapfokú oktatásban az olvasás és írás, valamint az irodalom oktatására a tanítási idő 18–37%-át fordítják, alsó középfokon az egyes országokban mért értékek 12 és 33% között mozognak. A matematikára fordított idő 13 és 27% között alakul alapfokon, és 11 és 20% között az alsó középfokú oktatásban. Idegen nyelvre a rendelkezésre álló tanítási idő 5%-át (ISCED1), ill. 10%-át (ISCED2) fordítják átlagosan az OECD-országokban. Magyarországon ugyanez az arány alapfokon 3%, ISCED2 szinten pedig 11%. Az iskolák által szabadon választható tanítási idő átlagosan 4% (alapfokon és alsó középfokon is), és ugyancsak 4% a tanulók által választható tárgyak aránya. Az országok egyharmadában lehetőséget biztosítanak a tanítási idő évfolyamok közti átcsoportosítására is, erről vagy a helyhatóság, vagy az iskola dönt. Az általános iskolában, főleg alsó tagozaton, gyakoriak továbbá a különböző tanórán kívüli tanulási lehetőségek. Ezeket a foglalkozásokat (amelyek jellemzően felzárkóztató foglalkozások, ill. sport- és művészeti tevékenységek) szervezhetik az iskolák vagy a helyhatóságok. A programokba külső partnerek is gyakran bevonódnak. 36 országból 18-ban a tanárok külön fizetést kapnak a részvételért.

Az osztályok átlagos mérete és az egy pedagógusra jutó tanulók száma is alkalmas mutató az országok összevetésére. (Az osztályméret hatással lehet a tanítás feltételeire, a

kisebb osztálylétszám segíti a tanár munkáját és az egyéni bánásmód érvényre jutását, a nagyobb méret több fegyelmzési problémát eredményezhet.) Az *egy osztályra jutó tanulók száma* az OECD átlagában 21 fő az alapfokú, és 24 fő az alsó középfokú oktatásban. Alsó középfokon a nem állami szektor valamivel kedvezőbb helyzetben van: míg az állami fenntartásban működő intézményekben az OECD-országokban átlagosan 24 gyermek jut egy osztályra, a nem államiakban 22. A hazai adatok az alapfokú oktatásban megfelelnek az OECD-átlagnak (21 fő/osztály), alsó középfokon alacsonyabbak (20 fő/osztály); a nem állami oktatásban mindkét érték alacsonyabb: 20-20 fő/osztály). Az *egy tanárra jutó tanulók száma* az OECD átlagában 15 fő (alapfok), ill. 13 fő (alsó középfok). Magyarországon a helyzet kedvezőbbnek mondható: a hazai iskolákban 11, ill. 10 tanuló jut egy tanárra, szektorok közti eltérés nélkül.

Egy következő fontos kérdés a *pedagógusok fizetése*. A pedagógusok fizetése országonként erősen eltérően alakul: a 15 éves szakmai tapasztalattal rendelkező tanárok fizetése dollárra átszámítva általában évi 15 000 (Észtország és Magyarország) és 60 000 dollár (pl. Kanada, Németország, Hollandia) között alakul, de például az USA-ban és Luxemburgban meghaladja az évi 100 000 dollárt is. Bár a pedagógusfizetések jellemzően emelkednek, a fizetések alakulására az elmúlt évtizedben hatással volt a gazdasági válság: 2009 és 2013 között 5%-kal még csökkentek is (ha az oktatási szinteket együttesen vesszük figyelembe). Az oktatási szint befolyásolja a kereset mértékét: a magasabb szinten tanító pedagógusok jellemzően több pénzt visznek haza. Magyarországon a különbség az egyes szinteken dolgozó pedagógusok bére között viszonylag kis mértékű (a nyolcosztályos általános iskola miatt az alapfok és az alsó középfok között nincs is eltérés).

A tanári fizetések a szakmai tapasztalat növekedésével (a pályán eltöltött időnek megfelelően) mindenütt emelkednek, nagyban eltérnek ugyanakkor az országok a kezdő és az elérhető legmagasabb fizetés közötti különbség mentén.

A kezdő fizetés nagysága meghatározhatja a pálya vonzerejét, ezért az országok egy része magas kezdő fizetésekkel igyekszik a pályára csábítani a fiatalokat. A kezdő fizetés 15 000 és 31 000 dollárnak megfelelő összeg között szóródik, hazánkban (Szlovákiához és Észtországhoz hasonlóan) 20 000 dollár körüli. A kezdő pedagógusok fizetése igen magas, jóval meghaladja az OECD-átlagot például Ausztriában, Koreában és Dániában.

Végezetül néhány szó a *pedagógusok munkaterheiről*. Az alapfokú oktatásban a pedagógusok átlagosan 772 (60 perces) órát tanítanak egy-egy tanítási évben, ez napi 3–6 óra nettó tanítási időt jelent (alsó középfokon évente 694 órát). A tanítási idő az átlagnál alacsonyabb (600 óra körüli) Finnországban, Koreában, Lengyelországban, ugyanígy Magyarországon (évi 601 óra); néhány országban viszont meghaladja az évi 1000 órát (pl. Kolumbia, Mexikó). A tanítási idő mennyisége oktatási szintenként

eltérő: munkaórát tekintve az óvodapedagógusok dolgoznak a legtöbbet. Különbség van az alap- és középfokú oktatás között (átlagosan 11%-os). Magyarországon ilyen eltérés nem jelentkezik, mivel az azonos szabályozás alá eső pedagógusok tanítási és munkaideje azonos az általános iskola alsó és felső tagozatán. A munkaidőt a legtöbb országban éves szinten határozzák meg, és jellemzően magában foglalja a tanításon kívüli feladatokat is. Néhány ország az iskolában töltött munkaidőt is megszabja. 2000 és 2013 között a tanítási terhekben kisebb-nagyobb változások is megfigyelhetők, de ebben nem fedezhető fel egyértelmű tendencia: 10% körüli növekedés és csökkenés, ill. változatlanosság egyaránt előfordult.

(OECD: *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, 2015, 563 p.)

Imre Anna

ÖSSZEFOGLALÓ/ABSTRACT

Az általános iskola hetven éve

STANDEISKY ÉVA

AZ OKTATÁSPOLITIKA NEGYVENÖTBEN

Az írás a második világháború utáni néhány év oktatáspolitikájának politikai és kulturális hátterét kívánja megvilágítani. Kiindulásként a rövid, de megkülönböztető jegyekkel rendelkező időszak értékelése körüli eltérő politikai és történeti állásfoglalásokat veszi számba. A 2010-es évekkel indít, s visszafelé haladva vázolja az egymást követő rezsimekre jellemző értelmezéseket. A vizsgált időszak politikai sajátosságainak összefoglalásakor a korabeli többpártrendszer egyedi vonására és a párton kívüli szerveződések funkciójára, szerepére, átmeneti jellegére teszi a hangsúlyt.

A korlátozott demokrácia viszonyai között a kulturális élet viszonylag szabad és sokszínű volt. A kultúra intézményrendszerének bemutatása is a korabeli oktatáspolitikai alaposabb megismerésének segítségét célozza.

KULCSSZAVAK: HISTORIOGRÁFIA, KORLÁTOZOTT DEMOKRÁCIA, TÖBBPÁRTRENDSZER, A KULTÚRA INTÉZMÉNYEI, KULTÚRPOLITIKA.

SÁSKA GÉZA

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS AZ EMLÉKEZETPOLITIKA - A SZOVJET FORGATÓKÖNYV ÉS A NEMZETNEVELŐK

Az 1990 előtti korszak önlegitimálásának eleme volt az általános iskola, amelyet a társadalmi egyenlőség értelmében tekintette demokratikusnak, elhallgatva a szabadság és a testvériség, azaz a szerveződés lehetőségének teljes hiányát. E mellett hallgatás övezte azt is, hogy valamennyi szovjet érdekszférába tartozó országban a kommunista pártok az egységes oktatás megteremtésén fáradoztak, mindannyian, a sértett tanítóságra, az felemelkedni vágyó alul-iskolázott rétegekre építve politikájukat.

A felejtés áldozatává vált az a tény, hogy a háború előtti nacionalista, fajvédelmet és szociálisan érzékenységet ötvöző pedagógusok kulcs szerepet játszottak a reformban, koalícióban a korábbi időszak üldözöttjeivel és a Szovjetunióból érkezettekkel, akiket majd 1948 és 1950 közötti időszakban szorítanak ki a közéletből és az emlékezetből.

KULCSSZAVAK: EGYSÉGES ÁLTALÁNOS ISKOLA, ÁTMENET 1945-BEN, EMLÉKEZET POLITIKA, OKTATÁSPOLITIKA, SZOVJET BEFOLYÁS.

KELEMEN ELEMÉR**FORDULÓPONT A MAGYAR OKTATÁS TÖRTÉNETÉBEN – 70 ÉVES AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA**

Az 1945-ben létrehozott intézmény történetét a keletkezés ellentmondásos körülményei (a társadalmi-politikai és a szakmai konszenzus hiánya, a vitatható jogi szabályozás és a működési feltételek permanens hiánya nagymértékben meghatározták.

Az iskola társadalmi funkciójának kezdeti, humánus és demokrata értelmezése a fordlat évét követően eltorzult, ideológiai-politikai szempontoknak rendelődött alá. A funkciózavart növelte a követelmények hektikus váltakozása, valamint a szelekció felerősödése. A válságtünetek az 1980-as években már túlmutattak az iskolarendszer belső problémáin. A rendszerváltozás azonban rossz oktatáspolitikai választ adott a felmerült kérdésekre.

KULCSSZAVAK: ÁLTALÁNOS ISKOLA, OKTATÁSPOLITIKA, OKTATÁSÜGYI MODERNIZÁCIÓ, OKTATÁSI REFORM.

POLÓNYI ISTVÁN**AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA TÖRTÉNETÉNEK NÉHÁNY GAZDASÁGI ASPEKTUSA**

A hazai oktatási színvonal nem volt elmaradott az általános iskola 75 évvel ezelőtti létrehozása előtt. Az államszocialista rendszer a gazdasági fejlettségéhez viszonyítva viszonylag magas iskolázottságot és fejlett iskolarendszert örökölt. Így az állami vezetés rendkívül kevés forrást fordított az iskolai infrastruktúra fejlesztésére, miközben kiterjesztette az iskolakötelezettséget. A demográfiai folyamatok miatt a kevés fejlesztés hatása sem érződött, így a 80-as évek elejéig a hazai alapfokú képzést majdnem ugyanaz a polarizáltság jellemezte, mint a 30-as évek végén. Konzerválódtak a falusi, városi és nagyvárosi oktatás közötti különbségek. Az oktatási rendszer szokásai, hagyományai, különbségei megmevedtek, így a kissé javuló feltételek ellenére a rendszerváltásig nem változott a minőség. 89 után pedig az iskolafenntartás decentralizációja, és az oktatásirányítás liberalizálása nyomán erősödtek azok a hatások, amelyek az iskolarendszer polarizáltságát, minőségi egyenetlenségét napjainkig konzerválták. A polarizáltság következtében a hátrányos helyzetű iskolákból kikerülő alacsony iskolázottságú népesség foglalkoztatási problémái, magas munkanélkülisége, s a társadalmi kohézió problémái újratermelődnek. Nem arról van tehát szó, hogy az általános iskolán túllépett az idő: „az idő mindig is túl volt rajta.

KULCSSZAVAK: ÁLTALÁNOS ISKOLA, ELMARADT INFRASTRUKTÚRA FEJLESZTÉS, POLARIZÁLTság

KOVAI MELINDA–NEUMANN ESZTER**HOVÁ LETT AZ EGYENLŐSÍTŐ KÖZOKTATÁS?**

A komprehenzív iskolareform sorsa Angliában és Magyarországon 1945-től a nyolcvanas évekig
Tanulmányunk az egyenlősítő iskolapolitikák hangsúlyosságá válásának és befolyásvesztésének társadalmi, gazdasági és politikai-ideológiai kontextusát vizsgálja a vasfüggönnyel kettéválasztott Európa mindkét oldalán. Azt szeretnénk megérteni, hogy a nyolcvanas évektől miért nem akadt olyan jelentős tudományos, szakpolitikai, vagy egyéb kritikai diskurzus, aki/ami számon kérné az iskola osztályszempontú szelekciós mechanizmusa-

it. Az angol és a magyar oktatási reformokat összehasonlító, a magyarországi államszocializmust globális kontextusba helyező elemzésen keresztül reményeink szerint láthatóvá válik az osztályalapú közoktatás-politikákat meghatározó ideológiák, érdekek eredete és sorsa.

KULCSSZAVAK: ANGLIA, KOMPREHENZÍV ISKOLA, MAGYARORSZÁG, OKTATÁSPOLITIKA, OKTATÁSSZOCIOLÓGIA

SOMOGYVÁRI LAJOS

A GYAKORLATI FOGLALKOZÁS BEVEZETÉSE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN (1958-1965)

A tanulmány célja a szocialista pedagógia jellemző vonásaként definiálható munkára nevelés jelenségkörének (a politechnikának) vizsgálata, a „Gyakorlati foglalkozás” tantárgy általános iskolai bevezetésének kontextusában. Az iskolareformként is jellemzett folyamatban nagy szerepet játszott a Szovjetunió mintaadó szerepe – a Hruscsov által kezdeményezett váltás hivatalos jelszava: „Közelebb vinni az iskolát az élethez”. A gyakorlati életre való felkészítés szempontja mellett a munkaerőpiac igényei és az ideológiai voluntarizmus képezte a munkára nevelés legitimációs bázisát, melynek politikai diskurzusát a pártvezetés fogalmazta meg, a neveléstudomány pedig ezt „fordította le” a pedagógia nyelvére. A döntéshozatali mechanizmus áttekintése, a bevezetés statisztikai adatainak ismertetése után néhány konkrét jelentés szemlélteti a hiányzó feltételekből adódó, kezdetektől jelentkező problémákat – ezek részletesebb feltárása a későbbi kutatás feladata.

KULCSSZAVAK: OKTATÁSTÖRTÉNET, POLITECHNIKA, MUNKÁRA NEVELÉS, GYAKORLATI FOGLALKOZÁS, ISKOLAREFORM.

70 Years of the Hungarian Primary School

ÉVA STANDEISKY

EDUCATION POLICY IN 1945

This paper seeks to illustrate the political and cultural background of education policy in the post-1945 time period. First, different theories about and evaluations of these distinctive few years are looked at as seen and assessed by various historians and politicians. The paper explores the educational policies of the distinct political regimes via a process of going backwards in time, i.e. commencing in 2010 and ending in 1945.

When summarizing the characteristics of such temporary policy-making in the examined time period, the study focuses on the role of a specific multi-party system and that of non-party organizations. Cultural life was relatively free and diverse in the period of restricted democracy. Introducing the culture of a then-existing institutional system can enable us to get a better understanding of contemporary education policy.

KEYWORDS: HISTORIOGRAPHY, RESTRICTED DEMOCRACY, MULTI-PARTY SYSTEM, INSTITUTIONS OF CULTURE, CULTURAL POLICY.

GÉZA SÁSKA

THE PRIMARY SCHOOL AND THE POLITICS OF MEMORY – THE SOVIET SCENARIO AND THE NATION’S EDUCATORS

The primary school was considered to be democratic in terms of social equality, though with suppressed freedom.

It was not widely discussed that every Communist party in countries in the Soviet sphere in Europe had kept to the same policy in their coming to power. All of them made efforts to set up unified, primary school-based education systems to attract disregarded teachers working in basic education; and they also promised to raise the social standing of under-educated people.

It was forgotten that teachers from the pre-war period – persons who carried a mixed baggage of racist, nationalistic attitudes and social sensitivities – went on to play a key role in school reform, in coalition with people coming with the Red Army; though from this 1948-1950 period, all such groups have been marginalized in public life and eliminated from social memory and, ultimately, from history.

KEYWORDS: 8 GRADES PRIMARY SCHOOL, THE 1945 TRANSITION, REMEMBRANCE POLICY, EDUCATION POLICY, SOVIET INFLUENCE.

ELEMÉR KELEMEN

THE TURNING POINT IN THE HISTORY OF THE HUNGARIAN EDUCATION SYSTEM: THE 70 YEAR-OLD PRIMARY SCHOOL

The primary school as an institution was created in controversial circumstances. A socio-political and professional consensus was lacking and the political legitimacy of the primary school was under dispute. Furthermore, poor conditions of day-to-day functioning had a major impact on the future of this type of school.

The initially-conceived humanistic and democratic function of the primary school was gradually replaced with Communist ideological and political goals in 1948. This caused a serious dysfunction, which was exacerbated by rapidly changing political requirements and an intensification of the selection process. Yet the symptoms of the crisis in 1980 went beyond the school system's internal problems – and the new democratic system that was established in 1990 has failed provide proper responses to the challenges posed by the old system.

KEYWORDS: PRIMARY SCHOOL, EDUCATIONAL POLICY, EDUCATIONAL MODERNIZATION, EDUCATION REFORM.

ISTVÁN POLÓNYI

SOME GENERAL ECONOMIC ASPECTS OF THE HISTORY OF SCHOOLS IN HUNGARY

National education standards were not lagging behind 75 years ago when the elementary school system was created. Given the level of economic development, the state socialist system inherited a relatively high level of educational attainment and an advanced school system. Thus, the state leadership has spent very little on improving the school infrastructure, though it has extended the obligations of schools. Domestic, basic education in the early '80s was therefore characterized by a polarization that was like that at the end of the '30s. The differences between rural, urban and metropolitan education was maintained. Conditions did improve slightly, but the quality of education, despite policy system changes, has not altered. After 1989, the upkeep of schools become decentralized while educational management was liberalized. For this reason, a polarization of the school system and an uneven quality has been conserved to the present day. Polarisation is producing low educational attainment along with employment-related problems; and there are high unemployment and issues with the social cohesion of underprivileged strata of persons. The truth is not that the primary school has gone beyond its time but that time was always moving beyond primary education.

KEYWORDS: ELEMENTARY SCHOOL, LOSS OF INFRASTRUCTURE DEVELOPMENT, POLARIZATION

MELINDA KOVAI – ESZTER NEUMAN

**WHERE HAS SOCIALLY JUST PUBLIC EDUCATION GONE? THE FATE OF
COMPREHENSIVE EDUCATION REFORM IN ENGLAND AND HUNGARY
FROM 1945 TO THE 1980S**

This paper aims to explore the social, economic and political-ideological context of the rise and fall of comprehensive education policies on both sides of post-war Europe. Our interest lies in seeking the reasons behind this phenomenon from the 1980s onwards; for scientific, policy and other critical discourses focusing on class-based selection mechanisms within education have been greatly diminished. We hope that identifying the major divergences and convergences between the history of comprehensive education policies in Hungary and the UK will provide us with a perspective that locates Hungarian State Socialism within a global context and allow us to study the sources and the development of ideologies that were influential as regards class-centred education policies.

KEYWORDS: COMPREHENSIVE SCHOOLING, EDUCATION POLICY, ENGLAND, HUNGARY, SOCIOLOGY OF EDUCATION

LAJOS SOMOGYVÁRI

**THE INTRODUCTION OF PRACTICAL ACTIVITIES INTO ELEMENTARY
SCHOOLS (1958-1965)**

This study aims to analyse work education as a characteristic symptom of socialist pedagogy, especially via the introduction of a new subject: “Practical activities”. The so-called school-reform was initiated by the Soviet Union; Khrushchev came up with the official slogan for the change: “A closer tie between education and life”. Preparation for practical life was an important claim made for this, while other reasons for education-based work came from the labour market and ideological voluntarism. The political discourse formed by the leaders of the Party was “translated” by the education sciences into the language of pedagogy. The first half of the study reviews the decision-making mechanisms and some data relating to implementation; the second part points to the clash between intentions and arising problems – though further study will be needed to ANALYSE THE WHOLE OF THE PROCESS.

KEYWORDS: HISTORY OF EDUCATION, POLYTECHNIC EDUCATION, WORK EDUCATION, PRACTICAL ACTIVITIES, SCHOOL REFORM

