

# AZ EGYENLŐSÉG ÉS AZ ELKÜLÖNÜLÉS OKTATÁSPOLITIKÁJÁNAK KÉT KORSZAKA MAGYARORSZÁGON

SÁSKA GÉZA

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

*Beérkezett: 2021. május 22., elfogadva: 2021. október 12.*

A tanulmány ismerteti a társadalmi egyenlőség növelésének a harmincas évek közepétől a hatvanas évek elejéig tartó középosztály-ellenes oktatáspolitikai mozgalmait, a tekintélyelvű és totalitárius állam egységesítő intézkedéseit. A társadalmi béke teremtése jegyében a középosztálynak egyre nagyobb engedményeket téve fokozatosan növekedett a társadalmi rétegek között az iskolai végzettségben mért távolság a hatvanas évek elejétől. Előbb (oktatási) intézményeken belül, később az intézmények között legálisan jelent meg a társadalmi egyenlőtlenség. A nyolcvanas évek közepén, majd a rendszerváltás után az öngazgatás eszméje alapján átszervezett tanügy- és iskolairányítás következtében lényegében megszűnt a közoktatás rendszerében a szociális kiegyenlítés eszköztárszere, amely hiánya a középosztályba tartozó szülők és tanárok számára lehetővé tette az elit iskolák létrehozását. 2010 után az oktatáspolitikai intézményesítette e spontán folyamatok teremtette helyzetet.

**Kulcsszavak:** egyenlőség és szegráció trendjei, középosztály-ellenesség és következményei, iskolai autonómia, szegregáció

The study describes the anti-middle-class movements to increase social equality from the mid-1930s, and the unifying measures of the authoritarian and totalitarian state until the early 1960s in the education policy. For aiming at the social peace more and more concessions was made to the middle class. It caused gradually increased the distance between social strata in terms of educational attainment. Firstly the social inequality appeared within (educational) institutions, and later between institutions. In the mid-1980s, and more after the change of regime, the reorganization of school and school management based on the idea of self-government abolished the institutional system of social equalization in the public education system, which made possible for the middle-class parents and teachers the creating of elit schools.

**Keywords:** trends of equality and segregation, middle class opposition and consequences, school autonomy, segregation or segregation-enhancing

---

Levelező szerző: Sáska Géza, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27. E-mail: geza.saska@gmail.com

30 éve jelent meg az *Educatio*, s e bő generációnyi idő alatt megjelent tanulmányok sorához magam is hozzájárultam, több mint egy tucatnyival.<sup>1</sup> Közülük, követve e lapszám szerkesztői koncepcióját, e tisztelgő kötetben megjelenő alábbi írásban csupán azokat gondolom újra, pontosabban azok szintetizálására<sup>2</sup> teszek kísérletet, amelyek a társadalmi egyenlőséget növelő, illetve ezzel felhagyó ideológiákat és politikákat elemzi (*Sáska 2004, 2006a, 2006b, 2009, 2011a, 2012, 2013, 2015, 2020*). A mondandóm okadatulása, szakirodalmi alátámasztása a felsorolt tanulmányaimban található. Erre nemcsak terjedelmi okokból kényszerülök, hanem a folyamatos olvasás kedvéért is. Itt csupán az új hivatkozásokat közlöm.

### Az egyenlőségteremtési kísérletek és utak

Már az első világháború után, különösen a városi és az agrárproletariátus magyar emancipációs programját hirdető, az internacionalizmus talaján álló Tanácsköztársaság bukása után, egyfajta visszahatásként megerősödött a gyermek biológiai adottságaira építő, a magyar faj specifikumát hangsúlyozó iskolai oktatás pedagógus és pszichológus híveinek a hangja. A közbeszédben a magyar gyermek nemzeti karakterének vizsgálata a gyermektanulmányozás egyik ágából nőtt ki, s ebben a közegben a racionalizmust, a tudományt képviselő *oktatásról* a megkülönböztető nemzeti jelleg erősítésére, faji karakterre épülő *nevelésre* került a hangsúly. Ekkorra már elhomályosult a 19. század végi szociáldemokrata felismerés, hogy a tudás hatalom és a hatalom tudásra épül (*Liebknecht 1914*). A tudásalapú oktatási rendszer hosszú halódása ekkor kezdődött.

A századforduló további problémája a társadalmi evolúcióban az állami szabályozás (szelekció) és ennek alternatívája, a természetes (azaz spontán) kiválasztás (azaz az individualizmus) elsőbbségének a kérdése állt (ld. pl. *Somló 1907*). Az első világháború után a megerősödött állami beavatkozás indokoltságához már nem fért különösebb kétség, amelyhez nacionalista eszmék társultak.

Általánosan elterjedt eszme és program volt a fasiszmus korában a genetikai tekintetben homogénnek tekintett népben a kapitalizmus és a burzsoázia iskolarendszere által elnyomott tehetség felszabadítása, a lent lévők emancipálása. Az egyenlőségteremtés ígéretével közel egy időben jelenik meg a hitleri árja- és az Action Francaise-ideológia, valamint Mussolini olasz nacionalizmusa (*Nolte 2003*). Mindezek hatnak Európa keleti felében, s többnyire ők adják a társadalomátalakító magyar nemzetnevelők érvkészletének jelentős hányadát.

A harmincas évek heterogén politikai nézeteit képviselők – Gömbös Gyula népi-populista politikájával; a tőle többé-kevésbé független „népi írók mozgalmanak” egyik erős irányzata; egyetemi diákszervezetek, a jobboldali (Turul) és a belőle kivált, továbbra is népi-nemzeti arculatú, szociáldemokrata és kommunista ideológiákra fogékony baloldali (Györffy Kollégium) diákszervezetek; egyetemi emberek, *pedagógiai* szakírók, az

<sup>1</sup> Amennyiben ideveszem azokat a tanulmányokat, amelyeket eredetileg az *Educatiónak* szántam, ám nem fogadta el a néhai főszerkesztő, ezért máshol jelentek meg (*Sáska 2004, 2006*). Az e gondolatkörhöz tartozó munkám az *Educatio* első kiadója – az Oktatáskutató Intézet megváltozott nevű utódja – a Felsőoktatási Kutatóintézet *Kutatás közben* c. sorozatának 267. számában jelent meg *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái* címen (*Sáska 2006c*), amelyből készült könyvet már a Pannon Egyetem gondozásában a Gondolat Kiadó adta ki (*Sáska 2011b*).

<sup>2</sup> Voltaképpen egy megírandó könyv egyfajta szinopsziséval találkozok itt az olvasó.

ismertebbek közül Kiss Árpád, Kovács Máté, Karácsony Sándor; valamint a *pszichológusok* közül számosan, például a szegedi Boda István – ugyanazon politikai-ideológiai aura alatt tevékenykedtek. Szerintük a társadalomfejlődés, a haladás, a fejlődés lehetőségét (kompetenciáját) a magyar alkat, a magyar faj hordozza. Az ősi, még fel nem hígult értékeket legtisztábban a társadalom alsó részét alkotó szegényparasztság őrizte meg. Közös kiinduló pont, hogy a nemzetépítés alapfeltétele a magyar nép felemelése, felemelkedése, mert a nemzeti értékek jogos uralmát megteremtve a gazdasági és a társadalmi értelemben vett egyenlőség így jöhet létre.

A terv megvalósítása előtt két-három leküzdendő akadályt láttak. Az egyiket a magasabb állásokat, jobb társadalmi pozíciókat „elorzó”, idegen kultúrát éltető és terjesztő németek és zsidók magatartásában, létében keresték és találták meg éppúgy, mint Európa jobboldali köreiből – egymást erősítve – megannyian. Továbbá a torznak diagnosztizált magyar társadalom szerkezetéből fakadó, a kiváltságait őrző avított középosztály, illetve a tagolt középréteg önzésében látták a felemelkedés magas gátját. Mindennek további feltétele a magyar alkatból fakadó pszichológiai egyenlőség elismerése, ahogy Karácsony Sándor írja: „*az alsóbb néposztály lelkét lényegében a legfelső kulturális fokon lévőekkel egyformának venni*” (Karácsony 1939: 27).

Voltaképpen egyfajta faji szempontú pozitív diszkrimináció ideológia képe tűnik fel előttünk, amelyből politikai cselekvés fakadt.

Az alsóbb néposztályok szerény iskolázottságán, a tetemes társadalmi különbségen felháborodó Szombatfalvy Gyula a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium osztályfőtanácsosa, egyben a Társadalomtudományi Társaság elnöke politikai súlyával és államigazgatási eszközökkel támogatta, hogy a magyar népből a *tehetségesek* gimnáziumi oktatásban részesüljenek. A falusi tehetségek gimnáziumi oktatásának pénzügyi támogatását, tandíjmentességét, ösztöndíjának a forrását a polgári és gimnáziumi oktatás tandíjának felemelésével teremtették elő, nem kis felzúdulást okozva az érintett középosztály tagjaiban. (Az Országos Közoktatási Tanács munkatársai – Kiss Árpád, Kovács Máté – vélhetően részt vettek e pozitív diszkriminatív politika megvalósításában.)

A magyar nép tehetségesnek tekintett gyermekei *ugyanabban* az iskolai osztályban *ugyanazt* tanulták a gimnáziumban, amit a magyar középosztály és a kispolgárság fiai, lányai. Ezzel az elrendezéssel a faji és szociális korlátokat egyszerre döntötték le.

Csupán az 1945 utáni földosztás és az egységes általános iskola megteremtése fölül nézve tűnik szerény léptékűnek a Hóman Bálint miniszter támogatását élvező faji-szociális alapú tehetségpolitika. A falusi tehetségek kiemelésével lényegében változatlanul hagyta a szelektív oktatási rendszer szerkezetét és tananyagának jellegét, azaz a kiegészítő utáni technikai-kulturális értelemben vett polgári berendezkedést támogató iskolarendszer lényegét. Marxistaül szólva, az oktatási rendszer osztályjellege érintetlen maradt.

A tankötelezettség teljesítésének a helye, a népiskola több, de a gimnáziumi képzéshez képest másfajta műveltséget adott a nép kevésbé tehetségesnek tekintett többségének. A modern időkhoz igazodó, gyakorlatias ismeretek implementálására és a magyarságtudat mélyítése érdekében két évvel megemelték a hatosztályos népiskolai képzést, amely társadalompolitikai szempontból továbbra is külön útra terelte az alsóbb osztályokat. Az osztályok közötti különbségből fakadó, egymásnak feszülő és növekvő egyenlőtlenégi érzület politikai problémáját az „emeltszintű” népiskola nem oldotta meg, a modernizáció szempontjai – a korszerű műveltség – azonban érvényesültek.

Ma már világosan látható, hogy a Hóman-féle nyolc évfolyamos népiskola iskolarendszer-modellje és politikai iránya megegyezik az akkori, sőt még a háború *utáni* demokratikus Nyugat-Európaiával: az oktatási rendszer népiskolai ága hosszabb lett, meghagyva a szelektív nyolcosztályos gimnáziumi rendszert és az expanzió előtti szintből induló szakképzés szervezeti rendjét, s vele együtt a réteggkulturát átörökítő képzési tartalmakat.

### *A háború után*

A második világháború után megsemmisült a nemzetalkotó népesség biológiai, azaz faji tekintetben egynemű többsége körében értelmezett szociális egyenlőség ideológia legitimitása, amelynek nacionalizmusa a fajon *belüli* különbségek csökkentésére, a távlatokban pedig megszüntetésére terjedt ki.

A politikai hatalmi viszonyok mindenütt átrendeződtek Európában, azonban a szovjet érdekszférába tartozó országokban másképpen, mint Nyugat-Európában. Két, egymással össze nem téveszthető úton indult el a Kelet és a Nyugat, más tartalom rakódott ugyanazon szavak jelentésébe.

Németország nyugati megszállási övezeteiben és Olaszország egészében az iskolarendszernek a totalitáriánus korszak *előtti szelektív* szerkezetét állították vissza. Azonban Kelet-Európa mindegyik országában – idesorolva a Német Demokratikus Köztársaságot is – a közoktatás reformja ugyanabba az irányban haladt: a népoktatáshoz csatolták – az ISCED-terminológia szerint – az alsó középiskola osztályait. A különbség jelentős, okai is mások.

A szovjet érdekszférába került országok évtizedek, évszázadok alatt kiépült oktatási rendszerének szelektációs logikáját megváltoztató fordulatnak az okai távolról sem pedagógiai vagy gyermeklélektani, hanem nagyobb léptékű politikai szempontok voltak.

Ennek a fordulatnak természetesen voltak hívei, akik társadalmi egyenlőséget, magasabb iskolázottságot, nagyobb műveltséget akartak tanítványaiknak és ezzel együtt önmaguknak magasabb tekintélyt, jövedelmet gimnáziumi tanársággal, valamint a középosztályal szembeni mély ellenszenv kiélését. Hittek az egyenlőséget, jobb életet ígérő szavaknak, amelyek – ma már látjuk – sohasem teljesíthető szükségleteket gerjesztettek. Ez a győztes társadalmi csoport narratívája vált a későbbi évtizedekben uralkodóvá.

A háború utáni első választásra erre a hangulati-tudati állapotra építette Moszkva a kommunista párt *valamennyi* oktatáspolitikai kampányát,<sup>3</sup> még Tito Jugoszláviájában is, de csak a Sztálinnal való szakítás előtti időszakban. Ugyanezt a foratókönyvet követték mérsékelt sikerrel a nyugat-európai kommunista pártok (legismertebb a Langevin–Wallon-tervezet), amíg az amerikai politika ki nem szorította őket az olasz és a francia kormányból.

Nyugat-Európában az egyenlőséget növelő, iskolaátalakító oktatáspolitikai lassabban nyert tért, és hosszú idő alatt – mondhatni evolúciós léptékben – alakult át az iskolarendszer majd az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején. Csak a nyugati régióban maradt fenn a polgári demokrácia keretei között az egyenlőség és a szabadság eszméje, amit a hidegháború éveitől kezdve tudatosan csábító alternatívaként tártak a keletiek elé.

<sup>3</sup> A földosztás volt a másik központban készült hatékony politikai termék.

A világ kommunista szervezeteinek politikáját koordináló moszkvai stratégia szerint eljáró magyarországi Kommunista Párt kényszerítette ki az *egységes* (szelektív pont nélküli) és *általános* (tantervű) nyolcosztályos iskolát felállító oktatási reformot, 1945-ben. A politikai cél ismert elemeit már említettük, a hozzávezető utat, technikai (azaz szakmai) értelemben az általános iskolát – tanügyigazgatási értelemben – nem a kommunisták, hanem a magyar fajvédők tervezték és valósították meg: elsősorban Kiss Árpád és Kovács Máté. A felnőttek oktatását, a szabadművelődést (1948 után a népművelést) pedig Karácsony Sándor és Szalay László, a *debreceniek*, ahogy olvashatjuk a ma már jórészt elfeledett Bassola Zoltán, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium magas beosztású antifasiszta, zsidóknak menlevelet adó tisztviselőjének (1938–1948, a nyilas időszakot kivéve) az emlékiratában (Bassola 1998).

A kommunisták és a népnemzeti fajvédők – pedagógusok, népművelők és népi kollégisták – közötti együttműködés 1948-ban a totalitárius rendszer kezdetével, végleg pedig az 1950-es oktatáspolitikai párthatározattal szakadt meg. A politikai együttműködés szükségességét a háború éveiben Révai József Kállai Gyula neve alatt megjelent *Népiség, demokrácia, szocializmus* munkájában fejtette ki (Kállai–Révai 1943). (Mind-ebből a drámai antidemokratikus fordulatból a nyugat-európai kultúrájú kommunista-szociáldemokrata baloldal (Mérei) kiszorítását és az egyházi iskolák államosítását, a nyugati pszichológia kipurgálást őrizte meg a neveléstudományi, a szak-, valamint a közemlékezet.)

A totalitárius – proletár – diktatúra első éveitől az (oktatás)politikában továbbra is a származás alapú megkülönböztetés szolgáltatta az ideológiát, csakhogy ekkor már nem a fajhoz tartozás, hanem a társadalom totális átalakítása és benne jelentős súllyal a társadalmi egyenlőtlenségek osztályharcos kiegyenlítésének eszméje szerepelt.

### *A győztes osztályharc mértékegysége: az egyenlőség*

Az 1948-ban megindított az új értelmiség megteremtésének politikája a középosztály rovására a munkásosztály és a parasztság felemelését jelentette, ami oly mély nyomokat hagyott, hogy évtizedekkel később tanulmányok sokasága tárta fel a társadalmi igazságosság elérésének e durva kísérletét. E feltűnő gyakoriságból is sejthetjük a generációkon át fennmaradó sérelem mértékét.

Csupán az emlékezetfrissítés kedvéért: a korábbi érettségi megszerzésének szabályát megkettőzték oly módon, hogy a korábbi kizsákmányolás elszenvetői szakérettségi letételével juthattak a felsőoktatásba 1948 és 1953 között, míg másoknak a hagyományos iskolai akadályokat sikeresen kellett venniük, hogy a kitűnő érettségivel az egyetemi felvételi szóba jöhessen.

A támogatás, illetve a továbbtanulás akadályozásának bürokratikus rendszerének működtetési logikája a tanuló származása szerinti nyilvántartásán alapult, amelynek technikájára és főként morális megalapozására a zsidótörvények és a numerus clausus alkalmazása is mintául szolgálhattak.

A közép- és felsőfokú oktatási intézmények szelektív felvételi rendszerét a gyakran változó tartalmú származási arányok felállítása nélkül lehetetlen lett volna működtetni. Napjainkban többnyire elfeledett, hogy 1951 előtt az egyetemi felvételhez a szelektív gimnáziumok érettségi jegyei elegendőek voltak. Kétségtelen, hogy az iskolai érdemjegy és a családi háttér közötti kapcsolat igen szoros, amit a bizonyítvány is tükröz. Ezt a

„hibát” orvosolták a felvételi vizsgák elrendelésével, ahol a felvételi bizottság tagjai személyesen érzékelhették a jelölt iskolában szerzett tudása és a származása közötti kapcsolat jelentőségét.

Ebben az időszakban szinte bármilyen iskolai végzettséget meg lehetett szerezni a korábbi időkhez képest csekélyebb intellektuális erőfeszítéssel. Tudjuk, hogy az általános iskolai értékelés rendjét is megszabta az osztályharc: azoknak, akik „rossz családba” születtek, a teljesítményükhöz képest alacsonyabb jegyet kellett adniuk a pedagógusoknak, és jobbat azoknak, akik a tanügyigazgatás közvetítette politikai támogatást élveztek (Somogyvári 2015).

A magasabb iskolai végzettség kategóriájának a körét az is növelte, hogy a néptanítókat – a nyári szünetben – a felső tagozat elemi működtetéséhez szükséges szaktanárrá képezték át, olyanná, ami korábban csak egyetemet végzett tanárokat illetett meg. Ebben a légkörben vált lehetségessé, hogy a háború előtt középfokú tanítóképzőt végzők jelentős hányada a felnőttképzés keretében szerzett egyetemi diplomát.

A dolgozók általános és középiskoláinak esti, (kezdetben) a pártfunkcionáriusok levelező tagozatai a nappali képzéshez képest más és csökkentett tartalmú képzést nyújtottak, államigazgatási értelemben azonban a kiadott bizonyítványok a nappali tagozatokéval azonosak voltak. A húszas években születettek közül a főiskolai végzettek háromnegyede, az egyetemi diplomával rendelkező férfiak 40%-a nem nappali tagozaton szerezte meg diplomáját az 1973-as KSH Mikrocenzus szerint (Nagy 2014: 235).

A kiállított bizonyítványok számában mért egyenlőségnek azonban van ára: az oktatási rendszer válogató ereje megroppant, nem csak a fentebb említetthez fogható lépések növelték az egyre magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők tömegeit.

Az iskolarendszer mindegyik szintjén politikai áron adott bizonyítványok tömegének következménye, hogy a bizonyítványok, illetve a diplomák értéke inflálódott, óhatatlanul leértékelődött, nagyobb mértékben, mint ami a tömegessé válásból fakadó értékvesztésből következne. Csökkent a bizonyítványok bizonyító ereje, és ezáltal a tekintélyük is.

Mindemellett a képzés tartalmának az ideológiai jellege erősödött, a tudásban szármolt képzés minősége kikerülhetetlenül romlott, gyorsabban, s nagyobb mértékben, mint a közoktatás expanziója utáni nyugat-európai kultúrában, ahogy Thomas F. Green leírja (Green 1980). A későbbi PISA-vizsgálatok visszatérően kimutatják, hogy az iskolában eltöltött azonos éveket alapul véve a nyugat-európai diákok többet tudnak, ha úgy tetszik, jobb a kompetenciájuk, mint a keletieknek, noha valamilyen formában fennmaradt a *lower secondary* oktatás intézménye, s sehol sem állították az oktatási rendszert oly mélyen a társadalmi egyenlőség szolgálatába, mint Kelet-Európában. Úgy tűnik, hogy történelmi és nem tanítás-módszertani okai vannak a kelet és nyugat közötti tartós különbségnek.

### *Az egyenlőség teremtése közepette a középrétegnek okozott sérelmek*

Az egzisztenciális és kulturális csapás mellett számos morális sérelem érte a népszerűség kétharmadát kitevő, erősen tagolt középréteget (Teller 1976).

Ez a középréteg – az iskolai oktatás tartalmát illetően – kulturális agresszió áldozatának érezhette magát részben a magyar irodalom, a történelem, illetve a földrajz tárgyaknak a kurzus ideológiájához igazított átértelmezése, részben a német és egyéb

élő idegen nyelvet kiváltó orosz nyelv kötelező oktatása miatt, illetve a középosztálynak fontos latin nyelvre szánt képzési idő drasztikus csökkentése, eljelentéktelenítése okán.

Az egyházi és a magán- – köztük a refompedagógiai – iskolák államosítása után már mindegyik diák ugyanabban az értelmezésben tanult, aminek következtében a kispolgárság és a polgárság elveszítette társadalmi elkülönülése iskolából származó kulturális háttérének intézményeit. Természetesen nem lehet eldönteni, hogy az ideológiai egységesség politikai célja volt az elsődleges vagy a társadalmi egyenlőség megteremtése, csak annyi bizonyos, hogy a totalitárius berendezkedésre jellemző ideológiai monopólium szervezeti feltételei jöttek létre.

Az új rendszerben szocialista közműveltséget implementáló gyakorlat élesen választotta egymástól az otthoni és az iskolai kultúrát. Párhuzamos értékrendek éltek egymás mellett, ezt a kettősséget a nyugat-európai oktatásügy nem is ismerte. Az erős szocializáló hatású családi háttér örökölte át Magyarországon is a középréteg kultúráját, amivel szemben tehetetlenül állt a Rákosi-korban született neveléstudomány, illetve a személyiség tudatos formálására vállalkozó szocialista nevelőiskola.

A tankötelezettség teljesítésének ellenőrzésére az évtizedekkel korábban kidolgozott iskolakörzetek rendszerét a társadalmi egyenlőség növelésére is használták. A nagyobb települések, a városok eltérő társadalmi összetételű részeit egy-egy iskola beiskolázási körzetébe szervezték a szociális elegyítés, a pedagógia mai nyelvén fogalmazva, az együttnevelés érdekében. Számos esetet ismerünk, amelyben az általános iskola felső tagozatán évfolyamonként tanulók osztályok közötti cseréjével orvosolták a köztük lévő szociális, tanulmányi különbséget, homogén osztályokat teremtve.

A kulturálisan kevert társadalmi háttérű általános iskolai osztályokban a hagyományos „gimnáziumi” értékrendet követő diákokat valóban akadályozták a tanulásban a népi iskolai kultúrát vagy azt sem követő családban nevelkedett osztálytársak. A kölcsönös lenézéssel egyes elkülönülés jelensége jól ismert ott, ahol az 1945-ös reform előtt polgári iskola vagy gimnázium működött. A tanulók közötti fizikai erőszak gyakori kezdeményezői a népi rétegből származtak.

## A különbségek növelésének az időszak

A gátlástalan és fegyelmezetten végrehajtott sztálini eredetű politikának feszültségekkel és sérelmekkel terhes időszaka lényegében a hatvanas évek elejéig tartott Magyarországon. Szálin halála, de különösen a forradalom után csökkent a volt középosztályra, a polgárosodó munkásságra és parasztságra gyakorolt nyomás.

Ne feledjük, hogy formális értelemben az 1948 és 1962 közötti időszakban volt a legnagyobb fokú társadalmi egyenlőség Magyarországon. Az elért eredményre a Rákosi-rendszer hívei sikerként tekintettek, amiben megerősödtek az októberi forradalom utáni Nagy Imre-párti revizionistákkal történt leszámolás után. Mindez Kádár János még sztálinista politikájának időszaka. A hatvanas évek elején azonban fordulat történt, az 1961-es III. törvény kihirdetése után nem sokkal. A teljes egyenlőség és a jólét eljövételét hirdető utópia valóra váltásának időpontját későbbi korokra tették (Rainer 2011).

Az egyenlőség eszméje és megteremtésének módja az egypártrendszer keretei között alapvetően két, illetve három ideológiai-politikai-szakmai áramlatban élt tovább a nyolcvanas évek közepéig. Az egyik továbbra is a proletár diktatúra marxi értelmezésű egyenlőség ideológiáját, igazgatásának a módszertanát, pedagógiai felfogását követte.

A személyiség mindenoldalú pedagógiai kibontakoztatásában a társadalmi egyenlőség megteremtésének eszközét látták. Feltételezték, hogy a marxi értelemben vett szocialista iskola társadalmi (családi) hatásokat felülíró erővel rendelkezik (Gazsó 1979). A másik irányzat képviselői lemondtak az emberek megváltoztatásának, átnevelésének a politikájáról, s a gyakorlatias, az életszínvonal emelését lehetővé tevő gazdasági szempontok kerültek előtérbe. A „szocialista piacgazdaság” metafora kifejezi a nyitást a kapitalizmus felé és szakítást a sztálini tervgazdaság gyakorlatával, tudva, hogy a piac versenyelme egyenlőtleniséget szül. Végül a harmadik áramlat képviselői a nyugat-európai különféle radikális, illetve mérsékelt baloldali mozgalmak felé tájékozódtak, köztük a szociáldemokrácia felé, amely már elfogadta a kapitalista berendezkedést és vele együtt a polgári demokráciát.

### *A felszabadult társadalmi erő az oktatási rendszerben*

A kádári konszolidációs politika hosszú távon is meghatározó eleme a sértett középréteg kiengesztelése, a rendszer elfogadásának az elérése. A meggyötört középréteg az oktatás területén bizonyos szabadságjogokat kapott, politikai jogokat azonban itt sem.

A közemlékezet elsősorban a származási kategóriák nyilvántartásának és használatának az eltörlését őrizte meg. A közép- és a felsőfokú továbbtanulás szabályozásából az osztályszempontokat félretették, szabad utat nyitottak a spontán társadalmi folyamatoknak, aminek következtében az egyetemekre felkészítő középiskolákban és a felsőfokon tanulók között drámaian csökkent a munkás és a paraszt származású diákok aránya, odalett a nagy erővel fenntartott, de a társadalom stabilitását veszélyeztető, ingtag egyenlőség. Lényegében feladták a munkások-parasztok szocialista államában e két osztály támogatását, lezárták a mobilitás mesterségesen kiépített csatornáját, amely a sztálini totalitárius rendszer híveit szállította letről fel – kivívva a konzervatív és az új baloldal ellenérzését, ellenállását (Takács 2006; Valuch 2008).

Az iskolák belső szervezési rendje az egyenlőtlen növekedésének kedvezően változott, aminek következtében az évtized végére a felsőoktatásra felkészítő gimnáziumokban és a sikeresen felvételizettek körében a munkás vagy a paraszt háttérű diákok egyre vitathatatlanabban alulreprezentáltak társadalmi csoportjukat.

Az általános iskola felső tagozatán párhuzamos osztályok esetén a származás helyett a „képesség” lett az osztályszervezés elve. Nem meglepő, hogy a pszichológiai értelmezésű képességek alapján szervezett osztályok szociális háttérük szerint különböztek, s az sem, hogy a tantestület tagjai leginkább a jobb képességű osztályokban szerettek dolgozni, amelyekben a középrétegbe tartozó szülők gyermekei jártak. A továbbtanulás irányát befolyásoló képzés minősége legális szervezeti formát kapott, és legalizálódott a tanulók elkülönítése, ám növekedett az iskoláknak, a pedagógusoknak a „gyermekismereten alapuló” autonómiája. Ez a szabadság kis léptékben ugyan, de megbontotta az egységesség elvét és az egységes gyakorlatot.

Mínthogy továbbra is fennmaradt az iskolakörzetek rendszere, a társadalmi különbségek az iskolán belül és nem az iskolák között képződtek le. A szocialista berendezkedést igazoló, a származástól, a társadalmi hatásoktól független, minden gyereket egyaránt érintő egységes és általános iskola legitimációja megsérült.

Az egységesség elvére sokkal nagyobb csapást a tagozatok – vagy ahogy a semleges-egyre mindig ügyelő bürokratikus nyelvezet kifejezi –: a „szakosított tantervű” osztá-



lyok jelentették. Az első szakosított tantervű osztályt Kodály Zoltán kezdeményezte: egy általános iskolában ének-zene tagozat kezdte el működését. A hatvanas évek elején (1962) már néhány gimnáziumban is tagozat indult, később sebesen elterjedt ez a képzési forma, növelve ezen iskolák egyetemi felevételekben mért hatékonyságát. Verseny jött létre a szocialista oktatási rendszerben.

A diszciplináris logikát követő tagozatok létrejöttében jelentős szerepet játszottak a rendszer befolyásos akadémikus hívei, akik a minden iskolára nézve kötelező tantervi időkeretből részt kértek, felmentést az egységesség alól. Főként az ideológiai tekintetben közömbös területek művelői, a matematika, a természettudomány és a műszaki-technológiai tudományok területét képviselő tudósok (többek között a fizikus Jánosy Lajos, geográfus Radó Sándor és Kodály Zoltán) jártak sikerrel. Melléjük az első idegen nyelvet – elsősorban az angolt – előtérbe helyező tantervű tagozatok nyitottak a nyugat-európai kultúra felé. Ezekbe a magas presztízű és politikai, ideológiai tekintetben közömbös tagozatokba és gyakorló iskolákba a középrétegbe tartozó magas kultúrájú, a korábbi keresztény középosztály gyermekei már bekerülhettek, akik majd a rendszerváltás után a tudományos és a politikai életben a jobboldal tekintélyes képviselőiként jelennek meg.

A tagozatos és az általános tantervű gimnáziumi osztályok szociális összetétele jelentősen különbözött, ami egyben a továbbtanulás irányát és esélyét is előre vetítette. A régi középosztály és az új, a szocialista elit gyermekei között azonban társadalmi béke uralkodott az egyetemi gyakorló és más tagozatos gimnáziumokban. A sztálini oktatáspolitikai lassú felhagyása nemcsak a középosztálybéli szülőknek kedvezett, hanem a polgári kultúrát ismerő és képviselő pedagógusoknak is.

A konszolidációs kísérlet sikeresnek bizonyult, aminek az egyenlőtlenség növekedése lett az ára: az iskolák tantestületeinek összetétele lassan megváltozott, ezzel némelyek teljesítménye, hírneve növekedett, ahová szívesen küldték az iskolázottabb és befolyásos szülők a gyermekeiket.

### *A rendszer stabilizálói*

A különbségek növekedését generáló szocialista oktatáspolitikai képviselőivel szemben legalább két nagy – legális –, az egyenlőség elmaradását számonkérő ellenzéki politikai ideológiai tábor formálódott, melyek közül az egyik politikai hatalomhoz is jutott a hetvenes évek elején. Azokról van szó, akik a Rákosi-korban létrejött rendszer eszméinek hívei maradtak, egyenlőségteremtő módszereik és céljaik hasonlatosak volt az elődjeikéhez, ám puhábbak, konszolidáltabbak a Kádár-korszakban, erejükből ennyire futotta. Ők stabilizálták a szocialista politikai berendezkedést azért, hogy a politikai értelemben revizionista, technokrata szempontból reformista csoportok mozgásának fékjeit és ellensúlyát alkották (Rainer 2011).

Ez a Magyar Szocialista Munkáspárton belüli csoport, amelyik újra bevezette a Rákosi-rendszer származás szerinti nyilvántartását, megjelölve a támogatásra érdemes társadalmi csoportot, elkülönítve azoktól, akik lényegében a maguk, illetve környezetük támogató erejéből boldogulhattak. Ironikus, hogy a munkások és parasztok szocialista konszolidált államában eufemisztikusan „F”-esnek, azaz fizikai dolgozók gyermekeinek nevezték a munkások, parasztok gyermekeit. Az iskolai naplókban így jelölték a pozitív diszkrimináció alanyait. Lehetővé tették számunka, hogy az egyetemekre érettségi

nélkül, szakmunkás bizonyítvánnyal kerülhessenek, ez a bürokratikus ügyintézési technika és gondolkodási mód emlékeztet a szakérettségi logikájára. Ugyanez a politikai csoport indította el a bukásmentes iskola programját, ugyanők tették lehetővé, hogy a dolgozók iskoláiban a szakmunkás végzettségük politikai áron egy tanévvel rövidebb idő, három év alatt szerezhették meg az érettségi bizonyítványukat.

Az egyenlőséget erősítő oktatáspolitikai lépésnek tekinthetjük az iskolák közötti különbséget előidéző és legitimáló szelektív tagozati rendszer megszüntetését is. Helyébe fakultáció lépett a gimnáziumi II. osztályt követően. Jóllehet a társadalmi különbségek e döntéssel az iskolákon belülre kerültek, de a gimnáziumok között korábban létező különbség stilizálódott.

Az iskolai tanulmányi összteljesítmény súlyán könnyítettek a tanulmányi *átlag* eltörlésével, aminek a középiskolai és a felsőoktatási felvételi eljárásban volt jelentősége. A felvételi tárgyakban elért osztályzat lett a számítás alapja, és nem az általános tanulmányi teljesítmény. Ez a rendszer – a hagyományos teljesítményelvű értékrend szerint – könnyítést jelentett a diákok többségének.

Az 1978-as hivatalos tananyagot rögzítő tantervben a törzs- és kiegészítő anyag megkülönböztetése – talán a szándékokkal ellentétben – valójában a középosztálynak kedvezett. A törzsanyagot mindenekre nézve kötelező volt tudni, ez adja az iskolai értékelés tárgyát, a kiegészítő anyag nem. Amennyiben a tananyag mindkét részének az elsajátítása az otthonról hozott kultúra szerint fontos, ez már önmagában is szellemi előnyt jelentett. A középiskolai és a mérvadó felsőoktatási felvételinél a megszerzett tudás kompaktsága fontos volt, amelyet a törzs- és kiegészítő anyag egysége hordozott. A társadalmi egyenlőtlenség e mechanizmusa láthatatlanabbá vált. Ahogy az gyakran megesik, a támogató szándék a tanügyigazgatás kezei között visszafelé sült el.

Másfelől nézve, ez a jelenség úgy is olvasható, hogy legitim lett a kétszintű tudás, a kevesebb, a törzsanyag elég a bizonyítványhoz, a kiegészítővel együtt a továbbtanuláshoz. A bizonyítvány bizonyító erejének csökkentése e politikai irány jellegzetes eleme, ugyanakkor informális támogatást is ad és a munkaminimalizálás lehetőségét a tanítványait a túlterheléstől védő pedagógusok érveinek is.

### *Alternatív utak*

A másik, a nagyobbodó és heterogén ellenzéki csoport előtt a cselekvés lehetősége majd csak a rendszerváltás környékén nyílik meg. Közös bennük a sztálini államszocializmus általános és pedagógiai ideológiájának és gyakorlatának az elutasítása. Közös bennük az is, hogy megőrizték és átértelmezték a társadalmi egyenlőség eszméjét – csakhogy a versenylelvű, piaci és egyenlőtlenséget generáló kapitalizmus elfogadása nélkül.

Az ideológiai skála egyik felén állók a nyugat-európai baloldali, főként a polgári demokratikus szociáldemokrata – skandináv – irány felé tájékozódtak már a hatvanas évek elejétől. A skála másik felén pedig egy radikálisabb csoport tagjai, akik a szocializmus eszméinek elárulását látták a kádári megbékélési politikában, s alternatívát az 1968-as New Left filozófiából, illetve az anarchizmus környékéről az öngazgató államban és a torzítatlan marxi eszmékben, az autonómiában, az öngazgató megvalósításában keresték.

### *Távolodás Nyugat-Európától*

A békés egymás mellett élés éveiben úgy tűnt, hogy Európa nyugati és keleti fele egymáshoz közeledik. A sztálini szocializmus és a nyugati polgári demokratikus államok társadalma egyformán tagolt, az iskolarendszerük szelektáló mechanizmusai is lényegében azonosak. Úgy látszott, mintha Európa két fele a hidegháború utáni évtizedekben egymás felé tartana olyannyira, hogy várható, hogy belátható időn belül nem is lesz lényegi különbség közöttük. Keleten az ötvenes évekhez képest növekedett az egyenlőtlenség, Nyugaton pedig folyamatosan csökkent az iskolában a társadalmi különbség. Ez azonban csupán a látszat, hiszen két eltérő társadalom, fejlődési mód, pedagóguskutúra és még számos egyéb dolog különbözőképpen dolgozott a felszín alatt, ami először vitathatatlanul a nyolcvanas évek közepén vált nyilvánvalóvá.

A szocialista rendszer utolsó évtizedében a szabadság öskommunista-radikális baloldali öngazgatás eszméje legitimálódott Magyarországon, s ebben a szellemben változott az állam igazgatása, az állami tulajdonú intézmények döntéshozatali rendje. Legelsőként a Munkás Tanácsok jöttek létre, később más ágazatokban is a munkavállalók választhatták meg a munkaadójukat, az igazgatójukat, döntöttek a tervekről, a költségvetésről, hogy csak a legfontosabbakat említsem.

Az alulról építkező rendszer a lent lévőket moráljára hagyatkozott, az ideológiai konstrukció szerint a munkások, a parasztok, az egészségügyben dolgozó nővérek és orvosok, tanítók, tanárok szaktudásuk, elkötelezettségük és helyzetismeretük alapján a munkahelyi-foglalkozási közösségükben meg tudják mindazt teremteni, amire egyik állam sem képes. A hierarchiát és függőségi viszonyokat nem ismerő öngazgatás önmagában az egyenlőség záloga.

A fordulat mentalitás-szociológiai gyökere a dezideologizálásban keresendő. Amint formálissá válik a foglalkozások, a tudományok fölött a kommunista tartalmú ideológiai kontroll, helyébe miután másik nem léphetett, a *szakmaiság* ideológiája lépett, ami az állampárti marxista-leninista ideológiával szemben, tőle független, politikai tekintetben semleges entitásként határozza meg magát.

A szakmaiság eszméjére fogékony értelmiségiek közül az államszocialista berendezkedésben kevesek voltak önállóak, a többségük állami alkalmazott volt, sokuk véleménye szerint a politikától, a párttól független, a megkérdőjelezhetetlen természeti állandóságú, értékmentes szakmai tudáson alapuló önállóságnak kellene az államügyek rendező elvének lennie. A szakmai önállóság intézménye esetünkben az iskola, amiben a szabad pedagógusok a szakma szabályai szerint építik fel az egyenlőséget teremtő szocialista nevelőiskolát. Ennek a megteremtésére évtizedekig tartó hatású kísérlet történt 1985-ben.

A hagyományos baloldali önkormányzatiságon nyugvó eszmére és a szakmai önállóság erejére hagyatkozva az oktatáspolitikai szervezeti kerete, a tanügyigazgatás módja komoly fordulatot vett. Nemcsak a központosított, a demokratikus centralizmus államszocialista logikájával szakítottak, hanem a kapitalista piacgazdaság lényegével, vele együtt a polgári demokráciával is, ahogy az 1985-ben elfogadott Oktatási törvényből kitetszik. Az *iskola pedagógiai autonómiája, valójában a tantestületi önállóság elve* kielégíti a szocialista nevelőiskoláról alkotott koncepcióban foglaltakat (Lóránd 1983: 46–52). Az „iskola” önmagában politikai szereplő lett, amelynek következtében megszűnt a *közoktatás közügy jellege*, helyébe minden egyes iskolai szinten hozott döntések additív

összege adta meg a közoktatás célját, benne a közműveltséget teremtő tankötelezettség okát.

Ez a politika nemcsak a Magyar Szocialista Munkáspárt központi hatalmát gyengítette, hanem a szabadon választott demokratikus oktatási irányítás megteremtése felé vezető utat is elrekesztette, hiszen így képtelenség rendszerszintű oktatáspolitikát folytatni. Nem lehet olyan lépés, amely ne sértené bármelyik iskola szakmai önállóságát, azaz a tantestület hatalmát.

Tartható állítás, hogy az 1985-ös oktatási törvény beterjesztője és érdemben készítője, Gazsó Ferenc szerkezetváltó gimnáziumok indítását engedélyezte. A lower secondary szintű oktatás lehetővé tétele az 1945-ben sikerre vitt szocialista oktatáspolitikára, vele együtt az államszocializmus végét is jelentette.

Mindemellett az önigazgatás alapuló állami oktatási rendszer építésével a magyar tanügyigazgatás rendjét letéértette a *Ratio Educationis* által megkezdett útról, amelyhez majd csak negyedszázad elmultával kanyarodtak vissza.

### *Mire jutottak?*

A rendszerváltás után, az 1993-ban elfogadott új oktatási törvény lényegében átemelte az iskola szakmai autonómiáját rögzítő 1985-ös törvényt. Mindennek következtében a mindenkire vonatkozó tankötelezettség nyilvánvaló közpolitikai célját minden egyes iskola tantestülete önmagukra szabva határozhatta meg. A háború előtti egységes tantervű népiskolai képzéshez képest az önigazgató általános iskolák között egyre nőtt a különbség.

Az iskolai autonómia ideológia alapján megerősítették az 1985-ös szelekciós politikát. Támogatták a hat- és a nyolcosztályos gimnáziumok és alternatív iskolák robbanásszerű elterjedését.<sup>4</sup> Vélhetőleg a döntést hozó politikussá váló pedagógusok sem tudták, hogy szakmai felfogásukat követve elősegítették, hogy a 10–14 éveseket befogadó iskolák között a társadalmi különbségek drámaian megnövekedjenek.

Ma csupán részben lehet látni, hogy honnan eredt az az erős hit, hogy az autonóm tantestületek szabadon és önként szolgálják az országos léptékben értelmezett közoktatás ügyét, ennek részeként elsősorban a tanítványaik és a (helyi) társadalom érdekeit követik, és csupán másodsorban az önmagukét. Mire alapozták, hogy az együttműködő iskolák közössége nagyobb és elfogadottabb egyenlőséget teremt, mint amire az állam valaha képes volt? Tévedtek, az egységességből csupán verbalizmus és a drámaian leszakadó rétegek gyermekeinek szisztematikusan romló sorsa fölötti aggodalom és őszinte együttérzés maradt.

### *Piacgazdaság és közszolgálat, valamint az egyenlőség a rendszerváltás évtizedeiben*

Az 1948-ban államosított iskolák monolitikus tömbjét bontotta meg a fenntartói pluralizmus-elvű politika. A közösségi szféra mellett egyre növekvő mértékben jelentek meg az egyházi fenntartású, többnyire hat- és nyolcosztályos gimnáziumok, és a különböző fenntartói hátterű magániskolák. A nem állami, a nem önkormányzati isko-

<sup>4</sup> 1988-ban két gimnáziumban, 1990-ben 10, 1991-ben további 45-ben indult meg a képzés, 1992/93-ban 59 helyen kérvényezték a képzési szerkezet átalakítását (Balogh 1991: 57).

lák az elkülönülés intézményei lettek: a társadalmi elit vagy a leszakadók iskolái. A szegregálódás természetes következménye a közösségi és a nem közösségi – egyházi és magániskolák – elkülönülése. Miképp a polgári demokráciákban többségében általánosan elfogadott, hogy a piacgazdaság szférája és az állami közzszolgáltatás együtt, de mégis elkülönülve működik.

Ahonnán a tanügyigazgatás új rendje nőtt ki 1985-ben, ugyanon eredt az államellenes eszme: gyenge legyen a központi államigazgatás és erős a települési önkormányzati rendszer. A nagyságukat és a pénzügyi forrásaik erejét figyelmen kívül hagyó – egymás mellé rendelt – önkormányzatok rendszerének létrejöttéről van szó. Az iskolai és települési autonómia közös gondolati eleme a társadalomszervezés hierarchikus rendszerének tagadása, az alulról építkezés, a munkahelyen dolgozó és a településeken élők belátására való hagyatkozás, a magasabb szintű koordináció elutasítása. A konstrukció ideológiai sikere abból is látszik, hogy a közbeszédben az önkormányzatokat sohasem tekintették az állam részének, noha kötelező állami feladatokat láttak el.

Az autonóm, a helyi közzszolgáltatást szervező önkormányzati rendszerben működtek a szintén autonóm, a fenntartóktól csupán pénzügyi tekintetben függő (közoktatási) intézmények is. A szabad választásokon megválasztott önkormányzatok és a szakmailag autonóm iskolák egymásmellettisége a konfliktusok sokaságát, illetve a különbséget növelő, ellenőrizhetetlen folyamatokat generáltak egy-egy önkormányzaton belül és között, illetve a fenntartó, állami feladatokat ellátó önkormányzatok és a szakmailag önálló iskolák között. Ebben a képletben a pedagógus közfeladatot is ellátott továbbá szakmai tekintetben önálló is volt. Az autonóm közzszolga paradoxonját 2010-ig nem oldották fel.

### *Egyenlőtlenség születik*

Az iskolakörzetek formálissá válása, valamint az önkormányzati területi, költségvetési határokat lebontó iskolaválasztás szabadsága és a tanszabadság a középosztályba tartozó szülők és tantestületek, tanárok számára kedvező helyzetet teremtett.

A középosztálybeli értelmiségi szülők és a közéjük tartozó tanárok lényegében közösen privatizálták a közoktatásból a közös érdekeiknek megfelelő, jobbnak tekintett iskolákat, azokat, amelyek a felsőoktatási felvételeik tekintetében korábban is hatékonyak voltak. A tudatos iskolaválasztó, többnyire magasan iskolázott szülők s az ugyanilyen kultúrájú pedagógusok általában tudományalapú, tantárgyfelfogású helyi tantervet és pedagógiai programot kínáltak a közösségi fenntartású iskolákban.

A tömegoktatás iskoláinak tantestületei az esetek többségében a népiskolai hagyományokra emlékeztető központi Nemzeti alaptantervben (NAT) foglalt ideákat követtek: az általános műveltség alapja tíz műveltségi területből áll, amelyek egymástól elkülönül és szabadon kombinálható, így struktúrát nem alkotó, csekély rendezettségű elemekből tevődnek össze. A NAT szerint bármelyik tantárgyba bármilyen kontextusba kerülhet bármelyik műveltségi elem (Báthory 1991). Ez a szabad választás a tankönyvkiadóknak nyitott lehetőséget, aminek következtében még az ugyanazt a nevet viselő tantárgy tankönyveinek a tartalma is jelentősen különbözhetett. A feladatmegosztás ezen rendszere nemcsak a népesség közös műveltségének, azaz a közműveltségnek a létrejöttét tette lehetetlenné, hanem az iskolatípus és a képzés tartalma közötti egyértelmű kapcsolatot is elhomályosította. Nőtt az entrópia.

A közös érdekartikulációnak elsősorban a területi viszonyok szabtak határt. Megfigyelhető, hogy egy adott (kis)térségben többnyire van egy, a helyi vezető réteg gyermekeit befogadó általános iskola, ahová jellemzően egy másik iskolában dolgozó pedagógus inkább járítja gyerekeit, mint a saját munkahelyébe. Növekedett az iskolák teljesítménye és szociális összetétele közötti különbség, a tantestületek szakmai homogenitását a lokalizmus tartotta fenn: demográfiai hullámvölgy okán bezárt, összevont iskolák esetében az iskola telephelyén lakó pedagógusok nagyobb védelmet élveztek a fenntartó önkormányzattól, mint a munkahelyüket elveszítő kollegáik.

A kisebb városokban, amelyekben a kevés diák miatt nem lehetett önálló hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumot felállítani, ott az iskolán belül nyitnak más képzéstartalmú osztályok mellett szelektív képzést. Ezáltal az azonos képzéshelyen *belüli* elkülönítés szélsőséges formái jöttek létre.

Az OECD adatai szerint a 20. század végén az iskolák szervezeti és tartalmi ügyeiben a magyarországi tantestületek rendelkeztek a legnagyobb döntési joggal európai kollégáik között. Ez az autonómia adta lehetőség nem az egyenlőséget, nem is a pedagógiai munka hatékonyságát, hanem a különbségek növekedését és az iskolák izolációbba fordulását eredményezte. Az önálló iskolák tömegében legalizálódott „az osztályban azt teszem, amit akarok” szakmai önállóság gyakorlata, ami részben munkaminimalizálást és a diákok munkaterheinek csökkenését jelentette.

Igen gyakran az a kolléga lett az igazgató, aki több csoportbontást, több túlórárt ígért, és még egyéb kedvezményekkel is kampányolt. A pedagógiai munka ellenőrzésének, az elfogadott pedagógiai program teljesítése vizsgálatának bejelentése önsorsrontással ért fel, hiszen a munkavállaló választja meg munkáltatóját.

A tantestületi érdekek és főként a hangadó pedagógusok érdekvégyesítése előtt formális korlátok alig voltak. Az iskolák közötti különbségek csökkentésére csupán a meggyőzés mérsékelten hatékony verbális eszköze állt rendelkezésre.

A fentebb ismertetett folyamatok nem, illetve részben érintették a változatlanul központi irányítás alatt maradt szakoktatást, aminek képzési szerkezetébe a hatvanas évek eleji egalizáló ideológia alapján közismereti tárgyakat helyeztek el a szakképzésiek mellé, amelyek iránti érdektelenség is szerepet játszott a megnövekedett kimaradásban.

A második háború körüli évekhez képest soha nem látott mértékű társadalmi-kulturális elkülönülés jött létre. A PISA első adatai szerint az EU-n belül Magyarországon volt a legnagyobb mértékű az iskolák teljesítményei *közötti* különbség, miközben a középiskolai oktatás jelentősen expandálódott, egy generáció háromnegyede érettségivel rendelkezik. Mindebből egyenesen adódik, hogy az iskola, illetve az iskolarendszer szerepe, mondhatjuk ereje a társadalmi mobilitásban jelentősen csökkent.

Miközben a magyar közoktatáspolitikában meghatározó maradt az iskolai autonómia, a tanszabadság és a társadalmi egyenlőség, az egyenlő esélyek fontosságának hagyományos baloldali ideológiája, a gyakorlat ennek az ellenkezője felé haladt. Ez a kettőség húsz évig maradt fenn.

### *Új korszak 2010-től*

A választások utáni politikai fordulat a központosítással kiüresítette az iskolai döntési szintet, vele együtt a tantestületek autonómiáját, ezzel együtt az önkormányzatok elveszítették az iskolafenntartói jogukat, az igazgatók, az állami akarat végrehajtói lettek.

A középosztály egy részét vonzó egyházi iskolák súlya tetemesen megnőtt. A szakképzés irányítása visszakerült a gazdasági tárcához.

Összességében az 1985 óta létrejött egyenlőtlenségi struktúra legalizálódott és stabilizálódott, de tovább is mélyült olyképpen, hogy a kurzus a gazdaság szempontjait, valamint a társadalmi elit és az alattuk lévők képzését iskolaszervezeti szinten elkülönítette egymástól. Ezzel a középosztály évtizedek alatt megszerzett intézményes helyzetét megerősítette, ugyanakkor az alsóbb néposztályok iskoláztatása terén konszolidáló politikába kezdett, melynek fontos eleme az óvodai, bölcsődei hálózat fejlesztése – mindezek mögött munkaerőgazdálkodási szempontok is álltak. Úgy tűnik, hogy országos léptékben az egyenlőtlenség ügye nem lett se a társadalmi, se a politikai nyugtalanság forrása a telítődött közoktatás korában. Azaz, az elkülönítést érdemben támogató oktatáspolitikai következtében megnövekedett társadalmi különbségek ténye nem transformálódott politikai dimenzióba. Ennek a minden tekintetben új korszaknak a taglása – területi okokból – egy másik tanulmány tárgya leendő.

Miközben Nyugat-Európában a mérvadó oktatáspolitikai intézmények, az UNESCO, az OECD és az Európai Unió központja a hagyományos és a radikális fordulatokról megkímélt európai baloldali ideológia mentén továbbra is lemorzsolódásellenes (korai iskolaelhagyás), és a szociális integráció eszméjét hirdetik, a kelet-európai gyakorlat más irányba halad. E térség általános politikai kultúrája, miközben az európai ethosz szavait használja, homlokegyenest azzal ellentétesen cselekszik.

## Kitekintés

A társadalmi osztályok közötti különbségből nem lett harcossá egyenlőségpolitika a 21. században. Polgári érdekeket szolgáló berendezkedés jött létre, mely szervezetében hasonlít a nyugat-európaiakéhoz, lényege azonban mélyen tagolt – valamennyi poszt-kommunista államban. Ma már nem is lehet parasztságról és munkásosztályról beszélni, képviselőjük sincs. Azonban a társadalom peremén élők érdekeit képviselő értelmiségiek hangja még erősödhet.

Nem is tűnik valószínűnek, hogy a közeli időben a társadalmi egységességet erősítő oktatáspolitikai előtt tér nyíljon hazánkban. Nem kizárt, hogy a társadalom alsóbb rétegeiben élők kulturális identitásának felismerése veszi át az egyenlőség igenlésétől a vezető ideológia szerepét, a *woke*. Az új kulturális ideológiában, a lent lévők – a többségi társadalomtól független – önálló kultúrájának felépítése a cél, autonóm értékrendjük képviselésével, amelyben önálló társadalomképük és a helyzetükből levezetett történelemértelmezésük a meghatározó. Következésképpen számukra az integrált oktatás gondolata értelmetlen, sőt idegen.

Érzékelhető, hogy a társadalmi rétegek közötti különbségek ügyét elhagyta a baloldali politika, és helyette mintha a nemek közötti társadalmi különbség került volna a politikai közbeszédbe, az egyenlőségideológia eköré szerveződik.

Meglehet, hogy létrejön a Nyugattal szemben álló, az idegeneket kirekesztő, a nemzeti, népi, a régmúlt közös öröksége alapján értelmezett egységes magyarságkép, és a keresztény értékrend adja majd meg az egyenlőség értelmezési keretét, amiben nagy súllyal szerepelhet a határon túli, hátrányos helyzetű magyarokat felkaroló, tehetségeket támogató kormányzati politika.

A fenti szavaknak nincs jóslőerejük, pusztán feltételezéseken alapulnak, csupán a napjaink társadalmi jelenségeinek mechanikus extrapolálásáról van szó. A politikai bizonytalanság korában ugyanis bármi megtörténhet.

## IRODALOM

- BALOGH L. (1991) Szerkezetváltás a középiskolában. *Iskolakultúra*, Vol. 1. No. 9. pp. 57–61.
- BASSOLA Z. (1998) *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomásai*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- BÁTHORY Z. (1991) Az Alapítvány és közoktatás szabályozása. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 41. No. 2. pp. 5–12.
- GAZSÓ F. (1979) Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. *Valóság*, Vol. 22. No. 9. pp. 1–11.
- GREEN, T. F. (1980) *Predicting the Behavior of the Educational System*. Syracuse University Press.
- KARÁCSONY S. (1939) *A magyar észjárás és a közoktatásügyünk reformja*. Budapest, Exodus kiadás.
- KÁLLAI GY. – RÉVAI J. (1943) *Népiség, demokrácia, szocializmus*. Budapest, Téka (Társadalmi könyvtár).
- LIEBKNECHT, V. (1914) *A tudás: hatalom! A hatalom tudás!* az 1872 február 5-én a drezdai munkásképző-egyesület alapító ünnepén tartott ünnepi beszéd. Budapest, Népszava Könyvkereskedés.
- LÓRÁND F. (1983) *A szocialista nevelőiskola egy lehetséges modellje. (Kutatás a távlati fejlesztés számára.)* Készült az Országos Pedagógiai Intézet Neveléstudományi és Iskolakutatási Önellátó osztályán. (Kézirat gyanánt.) Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- NAGY P. T. (2014) A tömegesedés évszázada – A történet-szociológia új lehetőségei. *Educatio*, Vol. 23. No. 4. pp. 216–238.
- NIETZSCHE, F. (1996) *Adalék a morál genealógiájához*. Budapest, Holnap Kiadó.
- NOLTE, E. (2003) *A fasiszmus korszaka – Action française / Az olasz fasiszmus / A nemzeti-szocializmus*. Budapest, Kairosz Kiadó.
- RAINER M. J. (2011) *Bevezetés a Kádárizmusba*. Budapest, 1956-os Intézet – L'Harmattan Kiadó.
- SÁSKA G. (2004) Az alternatív pedagógia poszt-szocialista győzelme. *Beszélő*, 12. sz. <http://beszelo.c3.hu/04/12/05saska.htm> [Letöltve: 2021. 03. 05.]
- SÁSKA G. (2006a) A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, Vol. 15. No. 3. pp. 593–608.
- SÁSKA G. (2006b) Az oktatási ideológiák változékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 56. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/saska-geza-oktatasi> [Letöltve: 2021. 03. 05.]
- SÁSKA G. (2006c) *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái*. Budapest, Felsőoktatás-kutató Intézet, Kutatás Közben sorozat 267.
- SÁSKA G. (2009) Nevelésügyünk húsz éve. *Educatio*, Vol. 18. No. 4. pp. 492–508.
- SÁSKA G. (2011a) Ideológiák és az oktatás. *Educatio*, Vol. 20. No. 1. pp. 3–17.
- SÁSKA G. (2011b) *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! a XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SÁSKA G. (2012) Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? A matematikaosztályzat rejtett összetevői. *Educatio*, Vol. 21. No. 4. pp. 563–577.



- SÁSKA G. (2013) Centralizáció, decentralizáció, demokrácia. *Educatio*, Vol. 22. No. 1. pp. 3–22.
- SÁSKA G. (2015) Az általános iskola és az emlékezetpolitika – a szovjet forgatókönyv és a nemzetnevelők. *Educatio*, Vol. 24. No. 4. pp. 11–35.
- SÁSKA G. (2020) A pszichológia és a pedagógia az oktatáspolitikában. *Educatio*, Vol. 29. No. 4. pp. 529–544.
- SOMLÓ B. (1907) *Állami beavatkozás és individualizmus*. Budapest, Grill Károly Könyvkiadóvállalata.
- SOMOGYVÁRI L. (2015) Származási kategóriák és lemorzsolódás a középiskolában (1953–1962). *Neveléstudomány*, No. 3. pp. 56–68.
- TAKÁCS R. (2008) *A származási megszüntetése*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- TELLÉR GY. (Kovács János) (1976) A szabadság egy rejtett dimenziója. *Irodalmi Újság (Párizs)*, nov. dec. 6–7.
- VALUCH T. (2006) A magyar művelődés 1948 után. In: KÓSA LÁSZLÓ (ed.) *Magyar művelődéstörténet*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 565–689.