is. A közoktatás világában egyre gyakrabban fellelhetőek olyan programok, kezdeményezések, innovációk, amelyeknek a célja, hogy a Közoktatási Törvény és más, oktatással kapcsolatos jogszabályok érvényre jussanak az óvodai-iskolai hétköznapok során, végeredményben pedig a hátrányos helyzetű tanulók oktatási esélyegyenlőségének lehetősége teremtődjék meg. A közoktatás így járulhat hozzá e tanulók társadalmi integrációjához, demokratikus állampolgárrá neveléséhez.

Jegyzet

(1) 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
(2) Kt., 19. § (1)
(3) A vizsgálat általános iskolai pedagógusok körében zajlott. A minta régióra és településtípusra volt reprezentatív, 1 464 pedagógust kérdeztünk meg személyesen kérdőívvel és mintegy 110 pedagógussal készítettünk interjút. Az országban abban az évben 96 700 általános iskolai pedagógus dolgozott.
(4) Kt., 13. és 14. §
(5) A felsőoktatási intézmények hallgatóinak száma az összes tagozaton (nappali, esti, levelező és távoktatási) és képzési szinten (akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, főiskolai és egyetemi szintű alap- és kiegészítő alapképzés, szakirányú továbbképzés, doktori képzés) 381 560 fő volt. Ez 32 ezer fővel (9%-kal) magasabb az előző tanévi létszámnál. 6 128 fő akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzésben, 216 581 fő főiskolai, 124 606 fő egyetemi szintű alap- és kiegészítő alapképzésben, 26 815 fő szakirányú továbbképzésben és 7 430 fő PhD, illetve DLA képzésben vett részt. (Oktatási Minisztérium, 2004)
(6) Alkotmány (1949. évi XX. tv.) 70/F. §
(7) 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

Irodalom

Az Oktatási Jogok Biztosa Hivatala számára a Kurt Lewin Alapítvány által készített országos kutatássorozat (2000–2003) összefoglalója teljes terjedelmében elérhető a www.oktbiztos.hu honlapon.
Aronson, Elliot (1994): *A társas lény.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
Bíró Endre (1998): *Jog a pedagógiában.* Pedagógustovábbképzési Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány, Budapest.
Csécsiné Máriás Emőke – Besenyei Roland (2004, szerk.): *Statisztikai tájékoztató; Felsőoktatás, 2002/2003.* Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztálya – Statisztikai Osztály.
Csepeli György (1992): A szabadsági iskolája. In: Csepeli – Stumpf – Kéri: *Állam és Polgár. (Politikai szocializációs tanulmányok I.)* MTA Pol. Tud. Int. Budapest.
Gönczöl Katalin (1998): *A diákokat megillető jogok érvényesüléséről a középfokú oktatási intézményekben.* Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának OBH 6213/1998. sz. jelentése, Budapest.

Ligeti György
Kurt Lewin Alapítvány

Az iskolarendszer és a társadalmi mobilitás a kiegyezéstől (1867–1945)

A magyarországi közoktatási rendszer kialakulására és fejlődésének irányaira, változási tendenciáira utalva elsősorban e változások társadalmi összefüggéseinek néhány elemét vizsgáljuk 1867 és 1945 között, különös tekintettel a társadalmi mobilitás kérdésére.

A modern, egységes rendszerré szerveződő iskoláztatás, a közoktatás létrejötte a polgári társadalomfejlődés késői szakaszának, a nemzetállamok kialakulásával és megerősödésével (is) összefüggő folyamatoknak az eredménye. A közoktatás – az urbanizációval, a tömegkommunikációval és a választójoggal, a „modern” társadalmak e három másik jellemzőjével együtt – mind nagyobb szerepet játszik az egyes országok gazdasági-társadalmi fejlődésében. Az iskolának a modernizációban betöltött szerepével szorosan összefügg az iskola modernizációja, azaz magának az intézményrendszernek a kialakulása, változása és megújulása, amely szerves fejlődés esetén a hagyomány és a korszerűsítés érzékeny egyensú-

lyára épül. Az iskolarendszer eredményessége, elvárt társadalmi hatása – nem utolsó sorban – azon is múlik, hogy az általa közvetített tudás és az új ismeretekhez kötődő értékek összhangba hozhatók-e az iskolák társadalmi környezetének szükségleteivel, sajátos igényeivel, illetve kialakult értékrendjével, művelődési hagyományaival, szokásaival.

Eötvös József, a magyarországi modern – polgári és nemzeti – közoktatási rendszer megteremtője politikai fellépésének kezdetétől rendkívül fontos szerepet tulajdonított a köznevelésnek az ország polgárosodásában, gazdasági és társadalmi fejlődésében. A népnevelés kiterjesztése – meggyőződése szerint, amint ezt az 1848-as népiskolai törvényjavaslattal és az 1868. évi népoktatási törvénnyel kapcsolatos vitákban többször is kifejtette – az emberi szabadság, a társadalmi és politikai egyenlőség és a nemzeti felemelkedés céljait szolgálja, s alapja „a műveltségi állapot további emelésének, (…) a magasabb tanintézetek tökéletesítésének."

A népoktatás Eötvös-i felfogása korszakos fordulatot, paradigmaváltást jelentett a magyar népoktatás történetében. A tanszabadság és a tanítási szabadság liberális elvével és gyakorlati biztosítékaival ellenpontozott tankötelezettségen alapuló polgári népoktatási rendszer ugyanis nemcsak szervezetében, működésében és tartalmában, hanem funkcionálisan is eltért a korábbi iskolai gyakorlat sajátos szocializációs rendeltetésétől, amely elsősorban az egyes néprétegeknek a társadalmi munkamegosztásban eleve kijelölt helyére és szerepére, „állapotbeli kötelességeik" tudomásulvételére és elsajátíttatására irányult.

A kötelező és egységes népiskola – Eötvös felfogása szerint – a polgárosodó társadalom változó igényeihez igazodóan egy arányosan fejleszthető, demokratikus iskolarendszer több irányban is nyitott alapintézményét jelentette. Ilyen értelemben tehát nemcsak elvi elhatárolódást jelentett a hagyományos, „felülről építkező" (és skolasztikus jellegű) iskolarendszerrel szemben, amely – kezdetben az egyház(ak), később az iskolát „politikumként" kezelő felvilágosult abszolutizmus sajátos szempontjai szerint – az iskolai szelekció eszközeivel segítette elő az erősen korlátozott társadalmi mobilitást és ezáltal is erősítette a társadalmi struktúra öröknek és megváltoztathatatlannak tekintett stabilitását, hanem nagyszabású társadalmi-gyakorlati kísérlet is volt egy, az előzőtől eltérő logikájú, azaz az egyéni szabadság elvére alapozott, alulról építkező, nyitott és demokratikus társadalom céljait szolgáló, nyitott és demokratikus iskolarendszer megteremtésére.

Eötvösnek az iskolarendszer egészével kapcsolatos elgondolásait jól érzékelteti a középiskola általa elképzelt, ám szinte minden irányból elutasított reformterve, amely – többek szerint – a magyar közoktatási rendszer más irányú fejlesztésének „elmulasztott, nagy lehetősége" volt. Eötvös középiskolája a népiskola szerves kiegészítését és folytatását jelenthette volna négyéves – a felső népoktatás intézményeivel egyenrangú és átjárhatóságot biztosító – alsó tagozatával, valamint hároméves, egységes középső szintjével, amelyet a magyar iskolai hagyományokat folytató kétéves, líceum jellegű, háromirányú egyetemi előkészítő szakasz zárt volna le. Ez az iskola az általánosan képző középiskola első hazai előképe, – elvileg – elejét vehette volna az iskolarendszer korai széttagolódásának.

A magyar közoktatási rendszer szervezeti és tartalmi fejlődésének irányát azonban – Eötvös elképzeléseit korrigálva – éppen az adott társadalmi erőviszonyok határozták meg: a polgári jellegű egységesülés helyett a sok tekintetben anakronisztikus társadalmi szempontokhoz és elvárásokhoz igazodó, túlzott differenciálódás irányába – mind az alsó-, mind pedig felső-középfokú oktatás terén. Az alapfokú oktatás egysége ellen irányuló antidemokratikus akciókat viszont, amelyek különösen az 1890-es években erősödtek fel, – polgári és nemzetpolitikai érvekkel – lényegében sikerült kivédeni. A népoktatás eltorzuló, illetve – részben a településszerkezeti sajátosságok következtében, részben a felekezeti megosztottság miatt – torzóban maradt szerke-

zete (a népiskolák több mint 60 százaléka a századforduló után is egytanítós, osztatlan iskola!) azonban eleve korlátok közé szorította a megújuló népiskolai tantervek (1877, 1905) megvalósítását, illetve a tömeges(ebb) továbbtanulást megalapozó funkció kiteljesedését.

A népoktatási törvényre épülő modern magyarországi közoktatási rendszer növekvő társadalmi szerepe, egyre szélesebb rétegekre kiterjedő műveltségközvetítő és szocializációs hatása – mindezek ellenére – statisztikai adatokkal is jól igazolható. 1870 és 1914 között – a népességnövekedés mintegy 140 százalékos arányához képest – csaknem a duplájára nőtt az elemi népiskola 1–6. osztályát rendszeresen látogató tankötelesek számra (kb. 1 150 000-ről csaknem 2 190 000-re). A korszak újnak számító alsó-, illetve alsóközépfokú intézményeit, az iparos- és kereskedőtanonc-iskolákat, illetve a polgári iskolát 1910-ben együttesen több mint 175 000 ezer növendék látogatta (93 + 83 ezer), az egyéb szakiskolákba járók száma pedig megközelítette a 30 000-et. 1870 és 1910 között – a felsőoktatási intézmények hallgatóihoz hasonlóan – megkétszereződött a középiskolákba járó tanulók száma. Az adatokat összesítve megállapíthatjuk, hogy amíg 1870-ben mintegy 1 200 000 magyarországi gyermek és ifjú, azaz az összlakosság kb. 9 százalékának az életében játszott mindennapi szerepet az iskola, ez az arány 1910-ben megközelítőleg 14 százalékos, a valamilyen iskolába járók száma csaknem 2,5 millió. Az iskolázatás mindennapossá válása, nagyarányú kiterjedése a tanulást, a művelődést beemelte a társadalom átalakuló értékrendjébe, fokozatosan növelte a tudás, a műveltség társadalmi presztízsét.

A fenti adatokból hozzávetőlegesen megbecsülhetjük az iskola növekvő szerepét az ország gyors ütemű gazdasági fejlődése által indukált társadalmi mobilitási folyamatokban. Megbízható történetstatisztikai és szociológiai elemzések híján is joggal feltételezhettük már korábban, hogy a népiskolai oktatás tér- és időbeli kiterjedése, amely a fenti adatokon túl az alfabetizáció mértékének ugrásszerű emelkedésével is igazolható (1869: 36 százalék, 1910: 68,7 százalék), a parasztság nagy tömegei számára az általános – és nem kis mértékben a speciális, szakmai – műveltség színvonalának az emelkedését jelentette, s egyes rétegeit nyitottabbá és fogékonyabbá tette az árutermelés és a piaci viszonyok iránt, illetve az ehhez szükséges új ismeretekkel és szociális készségekkel, képességekkel vértezte fel őket. Ezek a változások kétségtelenül nyitottabbá, mozgékonyabbá tették a zárt paraszti társadalmat, elősegítették az iskolázottabb paraszti rétegek, főképpen a mezőgazdasági tulajdonviszonyok által kevésbé kötött zsellérség növekvő mértékű – részben a falusi, mezővárosi iparosréteg, nagyobbrészt a városi munkásság bővülő utánpótlását szolgáló – társadalmi mobilitását, s nem utolsósorban a kivándorlásban megnyilvánuló helyzetváltoztatást is.

A magyar iskolarendszer tehát a 20. század közepére – a két világháború között végrehajtott konzervatív iskolareform eredményeképpen – kétségtelenül megszilárdult és bizonyos értelemben gazdagodott is, ám a nemzetközi fejlődés fő irányától és belső arányaitól mindinkább eltérő, sajátos fejlődési utat járt be.

A korszak második felében egyre jelentősebb mobilitást segítő tényezővé válik az ipar, a kereskedelem és a közlekedés, valamint az egyéb szolgáltatások bővülő és differenciálódó munkaerőigényéhez igazodóan növekvő volumenű alsó és középfokú szakképzés. Hasonló szerepet játszanak a polgári iskola és az erősen szelektáló középiskola alsó osztályai (a „négy gimnázium”), az állami és a magánalkalmazotti réteg, továbbá a növekvő létszámú „alsó” értelmiség (pap, tanító, jegyző) merítési bázisának „alulról” történő bővítésében.

A középiskola kettős profilja (gimnázium és reáliskola) egyrészt az állami és vármegyei köztisztviselői réteg és egyes ma-

gas presztízsű értelmiségi pályák meglehetősen zártkörű, illetve a modernnek számító értelmiségi pályák (orvosi, ügyvédi, pénzügyi-kereskedelmi, magántisztviselői) viszonylag nagyobb társadalmi mozgást megengedő és indukáló munkaerőutánpótlását biztosította. Ez utóbbi vonatkozásban különösen tanulságosak *Karády Viktor*nak a magyarországi zsidóság iskoláztatására (az úgynevezett „túliskolázás" és az ezzel összefüggő gyorsütemű, többlépcsős mobilitás jelenségére) vonatkozó kutatásai, illetve – a mobilitás szélesebb összefüggéseire utalóan – a tájékozódása nyomán elindult történetstatisztikai és történetszociológiai vizsgálatok (*Nagy Péter Tibor* és munkatársai).

A dualizmuskori magyarországi iskolarendszer alakulását összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a fejlődés iránya több tekintetben is eltért Eötvös közoktatás-politikai elgondolásaitól. A tanulás szabadságát, valamint a több irányú kapcsolódást és átjárást biztosító, tehát a liberális demokratizmus elvei szerint építkező, nyitott iskolarendszer helyett – legalábbis a századforduló után érzékelhető tendenciákat illetően – egy széttagolódó, társadalmi szempontok alapján elkülönülő iskolarendszer képe bontakozik ki előttünk, amely a társadalmi mobilitás szempontjából is erősödő korlátokat és szelekciós mechanizmusokat alakít ki.

Hiányos lenne azonban a korszak iskolafejlődésnek bemutatása, ha nem utalnánk azokra a törekvésekre, amelyek a korszak hivatalos iskolapolitikájától eltérő módon, a kialakult iskolarendszer szervezeti és tartalmi fogyatékosságainak és ellentmondásainak bírálatából kiindulva kíséreltek meg más – európai orientációjú – alternatívát felmutatni a magyarországi közoktatás-fejlesztés számára. E változást sürgető új nevelés- és iskolakoncepciók a századfordulót követően szükségképpen találkoztak a polgári radikalizmus és a szociáldemokrata munkásmozgalom iskolapolitikai programjaival. A szekularizációt, az egyházak közoktatási szerepének visszaszorítását, az egységes, nyolcosztályos állami népiskola megvalósítását zászlajukra tűző politikai erők természetes szövetségesre találtak a magyar neveléstudomány konzervatív irányzataival, illetve a hivatalos oktatáspolitikával szembeforduló pedagógiai reformtörekvésekben. A világháborút, a forradalmakat és a Trianont követő megrázó történelmi fordulat azonban a gyakorlati megmérettetés esélye nélkül – pontosabban: egy eltorzult, utópista-voluntarista gyakorlati kísérlet negatív tapasztalatai alapján – söpörte el ezeket a merőben más alternatívákat kínáló oktatásfejlesztési elgondolásokat.

*

A magyar iskolarendszer két világháború közötti története az utóbbi alternatíva egyértelmű elutasítását, a századfordulón kirajzolódó iskolaszerkezet meghatározott irányú továbbfejlesztését, kiteljesítését jelentette. *Kornis Gyula* már a huszas évek elején megfogalmazta az „új korszak" társadalom- és művelődéspolitikai alapelveit: „a társadalmi organizmus" különböző rétegeihez igazodó, „öncélú", azaz a várható társadalmi helyzetre és a velejáró „állapotbeli kötelességekre" felkészítő, s ily módon a társadalom hagyományos belső tagolódását is megszilárdító iskolarendszer célirányosan differenciált továbbfejlesztésének az Eötvös-i tradícióktól elforduló, antidemokratikus irányvonalát.

A hat-, illetve a – korszak végén – nyolcosztályossá fejlesztett népiskola felső osztályai és a népiskolához kapcsolódó alsófokú szakképzési intézmények a társadalom „alsó néposztályai" számára nyújtottak korlátozott művelődési lehetőséget. Ezt az iskolát a bíráló kortársak joggal minősítették „nem alsó fokú, hanem alsó rendű" iskolának (*Karácsony Sándor*), illetve „osztályiskolának" (*Prohászka Lajos*); ebből a „zsákutcából" (*Földes Ferenc*) csak kivételesen lehetett átlépni a közoktatási rendszer magasabb rendű intézményébe.

Az iskoláztatás „másodrendű útvonalát" egyrészt az alsó középosztály mind tömegesebb szocializációját szolgáló, középfokú iskolának minősített polgári iskola, másrészt az erre épülő négyirányú középfokú, az ipari, a kereskedelmi, a mezőgaz-

dasági, valamint a felsőfokú tanító- és lelkészképzést megalapozó líceumi szakképzés jelentette. Ez utóbbiak a másodvonalbeli, „nem lateiner" értelmiség képzését, „a keresztény úri középosztály" alsóbb rétegeinek a kialakítását és megerősítését voltak hivatva elősegíteni. Az 1938-as szakiskolai törvény egyben az addig külön utakon járó hazai szakképzés kései legitimációját, a magyarországi kapitalista fejlődés kényszerű tudomásulvételét, ugyanakkor „magyarosítási" szándékát is jelezte.

Az iskoláztatás (és a társadalmi érvényesülés) „királyi útját" az új összetételű és új szellemű „keresztény-nemzeti középosztály" gerincét képező közhivatalnoki és értelmiségi réteg felkészítésére, kialakítására hivatott, a hiearchizált iskolarendszer „csúcsát" jelentő intézmény – a többszörös metamorfózisa ellenére is lényegében változatlan „új" középiskola –, az egységes (humán) gimnázium kínálta, amelynek kiváltságait az 1934-es középiskolai törvény ismételten megerősítette.

A magyar iskolarendszernek ez a merev, kasztszerű tagozódása mindinkább eltávolodást jelentett az egyetemes fejlődés fő irányától, amelyre – már a századfordulótól, s főleg az első világháborút követően – a tömegoktatás tér- és időbeli kiterjesztése, azaz a tankötelezettség időtartamának növelése, a közoktatás alapintézményeinek széles körű megszervezése, valamint az általános és közös képzés időtartamának bővítése, az egységesülő alsó középfokú képzés általánossá (és kötelezővé) tétele, s ezáltal a szelekciós küszöb emelése, az iskola- és pályaválasztási kényszer „kitolása" volt a jellemző.

A magyar iskolarendszer tehát a 20. század közepére – a két világháború között végrehajtott konzervatív iskolareform eredményeképpen – kétségtelenül megszilárdult és bizonyos értelemben gazdagodott is, ám a nemzetközi fejlődés fő irányától és belső arányaitól mindinkább eltérő, sajátos fejlődési utat járt be.

Míg a dualista korszakban az iskoláztatásban résztvevők növekedési üteme – természetszerűen – lényegesen meghaladta a lakosság növekedésének mértékét, addig a két világháború között ez a folyamat lelassult, s csupán csekély eltérés volt az iskolai mutatók javára (1921/22-ben 110, 1937/38-ban 114 százalék). Ettől némileg különbözik a polgári, illetve a középiskolába járók aránynövekedése (119, illetve 125 százalék). A felsőoktatásban részt vevő hallgatók száma viszont 1937/38-ra az 1921/22. évi létszám 76 százalékára esett vissza. A középiskolai tanulók körében kismértékben nőtt a polgári, kispolgári, valamint a paraszt, csekély mértékben a munkásszármazású tanulók aránya. A felsőoktatás szociális mutatói pedig teljes mértékben igazodtak a szellemi-értelmiségi réteg egyes, egymástól is elkülönülő csoportjainak zárt belső arányaihoz.

A két világháború közötti magyar társadalomra vonatkozó mobilitási vizsgálatok (*Andorka Rudolf* és mások) arra a következtetésre jutottak, hogy „a nagy és alapvető társadalmi rétegek közötti korlátok, valamint a mobilitási kerülő utak tulajdonképpen az egész társadalmi struktúra félfeudális és elmaradt jellegét" fejezik ki. Ennek a helyzetnek a magyarázatát – elsősorban – a külső körülmények és a belső okok következtében lelassult gazdasági fejlődésben, az ipari munkahelyek számának vontatott növekedésében, az egész foglalkoztatási szerkezet alapvetően elmaradott voltában látják. A megmerevedett társadalmi struktúrán belül különösen szembeötlőnek találták a szellemi réteg zártságát, főleg a munkás- és parasztszármazásúak rendkívül csekély arányát, korlátozott társadalmi mozgáslehetőségét. Az iskolarendszer szerkezete, belső arányai lényegében leképezték a társadalom merev, anakronisztikus szerkezetét, s a két lépcsőben végrehajtott iskolareform szelekciós hatása maga is nagymértékben hozzájárult a szociális különbségek megőrzéséhez, a zárt társadalmakra jellemző kasztjelleg fennmaradásához, erősítéséhez.

Kelemen Elemér
Neveléstudományi Tanszék,
Tanító- és Óvóképzőképző
Főiskolai Kar, ELTE