

MINŐSÉGEK VERSENGÉSE

NEM TUDOM, MEG LEHET-E ÍRNI AZ OKTATÁSI MINŐSÉG történetét – az mindenestre biztos, hogy a szerzőnek ez nem sikerült. Optimistán (jövőbeni összeilleszthetőség reménye felől) fogalmazva *mozaikokat*, pesszimistán fogalmazva *foltokat* rekonstruáltam. Nem véletlen – hiszen tükrözi a magyar oktatástörténetírás helyzetét és „fejlesztésének feladatait” – hogy a régebbi időkről nem, vagy alig tudunk statisztikailag bemutatni összefüggéseket – a 20. század viszont – beleértve a statisztikát manipuláló időszakokat is – jól empirizálható. Ebből a kényszerből szervező elvet csinálva a régi időkben a szorosan vett minőségfogalom változását a modernebbekben a „mennyiség és minőség” részben valós, részben álságos ellentétpárjáról szólunk – tudatosan vállalva, hogy keveredni fog a hagyományos leírás és az empirikus elemzés.

A történet íve

A „hídfőállás”

Sidney Pollard híres könyve ugyan a 18–19. századról és az iparosításról szól, mégis hajlamosak vagyunk úgy látni, kísértetiesen analóg a helyzet a 16–17 századi magyar oktatástüggyel. Pollard arra hívta fel a centrum-periféria elmélet híveinek figyelmét, hogy centrumok a periférián is találhatóak, azaz: a világgazdasági centrumnak mindenütt vannak olyan hídfőállásai, amelyekkel intenzív kapcsolatban van, s ezeknek a helyi centrumoknak a fejlettsége tulajdonképpen független a mögöttük lévő, országnyi – országrésznyi háttér fejlettségétől (*Pollard 1981*).

Úgy tűnik, a magyar oktatásban is így van ez. Nem az ország társadalmi fejlettsége, nem csak a társadalmi struktúra egyszerűsége vagy bonyolultsága határozza meg az iskolák színvonalát és minőségét, hanem az iskolák nyugati kapcsolatrendszere is.

Az iskolák színvonalát nem a magyarországi alkalmazói piac, s természetesen nem is az állam, vagy az iskolafenntartók garantálták, hanem az iskolarendszer nemzetközi integrációja. (Bizonyos értelemben így volt ez a középkorban is – Szent-Mártonhegy – közismertebb nevén: Pannonhalma – nyilvánvalóan nem az ezer évvel ezelőtti magyar viszonyok, hanem a nyugati bencés normák – ún. regulák – szerint szerveződött. Különösen a reformációtól kezdve tapasztalhatjuk a nyugati normák követését.)

A protestáns iskolák élére az egyházi vezetők leginkább az országtól távol nagy műveltséget szerzett embereket állítottak, az iskolák legfontosabb feladatává tették, hogy olyan diákokat képezzenek, akik nyugat-európai protestáns egyetemeken megállják helyüket. (Csak Wittenbergbe 1526 és 1560 között 200 magyar tanuló ment ki, de Göttingen és Bazel is fontos célpont volt.) (Horváth 1988)

Ez elkerülhetetlenné tette, hogy a magyarországi protestáns iskolák tananyagválasztásukban, minőségükben ne maradjanak el nyugat-európai társaiktól.

A partikularendszer viszont a helyi protestáns iskolák minőségi kontrollját Debrecen vagy Sárospatak kezébe tette – nem a helyi igények szabályozták tehát az iskolafenntartást, hanem a két központ – s mögöttük a protestáns Észak-Nyugat-Európa – által diktált normák.

A válaszképpen rohamosan növekvő *jezsuita* iskolarendszer pedig a nemzetközi *Ratio Studiorum* alapján, külföldi származású iskolavezetőkkel garantálta, hogy a magyar iskolarendszer az európai rendszer része maradjon. A jezsuita *világtanterv* és iskolarend részletesen megszabta a tanítandó anyagot, az iskolafokozatokat, a szervezetet, az iskolázás mindennapjait.

Ez a kettős biztosítékrendszer azonban a 17. század végén és különösen a 18. században egyre inkább elégtelennek mutatkozott. Az iskolák és az egyházak vezetése egyértelműen ellenállt a helyi elit mind markánsabban megfogalmazódó új műveltségigényeinek.

A protestáns hierarchia aránytalanul erősebb volt, mint a protestáns társadalom: minden megfogalmazódó kritika – jöjjön az akár az oktatási szférán kívülről, pl. Bessenyei Györgytől, akár belülről, pl. Maróthi György professzortól – elutasításra talált. Azokat, akik egy *másfajta* minőséget kértek számon a protestáns iskolarendszere, igen hamar elcsapták egyházi funkciójukból.

Hiába járunk a felvilágosodás századában: *az iskolák dolga a tradicionális felekezeti-ség védelme és nem a modern eszmékkal való kísérletezgetés*, a modern társadalomba való beilleszkedés. A kálvinista iskolák nyelve a latin marad, tantervüket klasszikus írók, teológia és egyháztörténet uralják. A történelemnek, a földrajznak, a modern nyelveknek és a természettudományoknak egészen az 1830-as évekig csak rövid periódusokra jut hely. A 18. században megváltozik a világ: új eszmék járnak át a holland, svájci, német egyetemeket. Ezek a modern tendenciák azonban már nem törnek be Magyarországra – egyre kevesebb diák is tanul ezeken az egyetemeken – és nem pusztán a Habsburg abszolutizmus korlátozó törekvései miatt, hanem pl. azért is, mert a magyar diákok jól tudnak latinul, viszont alig németül, hollandul.

A katolikusoknál sem jobb a helyzet, hiszen miközben Franciaországban a jezsuiták nagy konkurensei a janzenisták már a modern tudományok és eszmék felé nyitnak, Magyarországon a jezsuitizmus még a lényegesen szerényebb mértékben nyitó (a katolikus társadalomban nagy támogatást élvező, s a társadalom igényeire – pl. nemzeti történelemtanításra – kész) piarista iskolákat is be kívánja tiltatni (Kosáry 1980).

Az „állampolgár” minősége

A 18. században az új minőségeket, modern tudományokat megjelenítő iskolarendszer néhány szakfőiskola formájában létezik – s természetesen abban a lehetőségben, hogy a magyarországi nemesi (és egyre inkább polgári) ifjúság a Birodalom különböző pontjain tanulhat.

A minőségek versengésének új elemét hozta meg a *Ratio Educationis*. Ennek az elemnek a lényege, hogy az állam immár néven nevezi, hogy az általa pártolt és fontosnak tartott ismeretanyag felvételéhez más ismeretanyagokat *ki kell ejteni* a tananyagból.

Az új ismeretanyagok bizonyíthatóan szorítanak ki régieket, ez viszont azt jelenti, hogy már a 18. században is megjelenik egy nemzedék, *mely apái nemzedékéhez képest bizonyos dolgokat jobban, másokat viszont kevésbé tud.*

A felekezetiileg meghatározott műveltség bizonyosan süllyed, hiszen az iskolákban mindenütt csökken az egyháztörténet, a teológia aránya. Még inkább csökken azonban azoknak a társadalmi pozícióknak az aránya, ahol ezek az ismeretek szükségeltettek. Nemcsak a társadalmilag – gazdaságilag „új” ágazatok alkalmaznak ugyanis felekezeti preferenciák nélkül (vagy legalábbis azok háttérbeszorításával) hivatalnokokat, hanem azok a területek is, amelyek hagyományosan konfesszionálisak: így maga az oktatás (ezen belül persze főleg a tanügyigazgatás) vagy az egészségügyi igazgatás.

Ezekkel a tisztviselőkkel szemben új minőségfogalom jelenik meg: gazdasági, jogi, kamerálisztikai („kincstártani”) ismeretek kelleneek.

Ezzel egyidejűleg a magas latin óraszám ellenére bizonyosan csökken a latinul tudás befolyása, hiszen az iskola minden szintjén kötelezővé válik a német nyelv. Azzal *a kimondott érvel*, hogy a legfontosabb s legmodernebb ismeretek immár nem latinul, hanem németül, német szakkönyvekben férhetők hozzá.

A minőség a korábbiakkal ellentétben nem a „régi, megbízható, kipróbált, kijegecesedett” hanem az „újszzerű, kortárs, felvilágosult” fogalmakkal került elszakíthatatlan kapcsolatba.

Minőség és standardizáció

Az 1850-es években újabb fordulat következik be: immár nem csupán megfogalmazódik, mi „az állami elvárás” a középiskolákkal szemben, most már megjelenik az is: a kritériumoknak való megfelelés vagy meg nem felelés: azonos az iskola *létevel vagy nem létevel*. A kritériumok pedig egyértelműen minőségiek: szakirányú végzettség nélkül immár nem lehet középiskolában tanítani, a tanároknak tudniuk kell németül, nem lehet egészen kicsi, és rosszul felszerelt iskolákat működtetni, a középiskolai tanulmányok végén standard, országos normáknak megfelelő, államilag garantált hitelű érettségit kell (illetve lehet...) tenni. Ez az abszolutista rendelkezéssorozat különösen a széttagolt protestáns iskolahálózatra mér csapást.

A kormányzat az iskolafenntartók, a tanári karok egy részével szembekerül, de színvonalaszemélyét több felől (azaz neohumanista és természettudományi irányból egyaránt) biztosítja, ezenkívül a legnagyobb és legbefolyásosabb intézetek számára – a

kicsik betiltásával – tulajdonképpen nagyobb presztízt, nagyobb diákkeresletet teremt.

Ugyanakkor az, hogy a Bach korszakban annyi osztrák és cseh tisztviselő, mérnök, gazdasági szakember jön Magyarországra – tulajdonképpen felértékeli a *szaktudás* társadalmi szerepét. Szinte mindenki számára világossá válik, hogy egy-egy járás, egy-egy birtok igazgatását, egy-egy megyei szak-hivatal irányítását nemcsak az végezheti jól, akit (ill. családját) az emberek évszázadok óta *megszoktak*, hanem *bárki*, azaz, hogy a közigazgatás, a szakigazgatás és az igazságszolgáltatás (s annak minden apró kérdése) mindenekelőtt *szakértelmet és iskolázottságot* igényel. S nyilvánvalóan ekkor válik világossá a magyar nemesség számára is, hogy ha majd visszatérhet a helyi pozíciókba, *más minőségű közigazgatást* kell produkálnia, mint korábban, olyat, ami nem marad el az „idegenek” által bemutatott példáktól, s ehhez – vállalva a nagyobb intellektuális erőfeszítést – formális iskolázottságot is bizonyítania kell...

A minőségfogalom változásának egyik legfontosabb sajátosságához érkeztünk: nemcsak az a kérdés, hogy az iskolák – belső indíttatásból, vagy ilyen-olyan társadalmi-politikai igény hatására – minőségi oktatást végeznek –e, hanem az is, hogy a társadalomban, a munkaerőpiacon ez a minőség díjazódik – e, hogy az egyes korszakokban a szaktudás, avagy valami más – pl. szokásszerűség, származás, vagy kapcsolatrendszer, politikai megfelelés – játszik-e nagyobb szerepet az elitpozíciók betöltésekor. Bibó „színléltnek” tartotta ezt a kialakuló hivatalnoki szakszerűséget, de a dualizmus közigazgatásának és különösen igazságszolgáltatásának eredményei alapján ezt az állítást kétségbe kell vonnunk... (*Bibó 1986*). S ha igaz is, hogy a tisztviselők mentalitásukban a dzsentrihez alkalmazkodtak, a századforduló után már többségbe kerültek közöttük a nem-dzsentri származásúak. *Akiket nyilván már nem a szokásszerűség, hanem az iskolázottság predesztinált pozíciójukra.*

A minőséget – s ebben az 1867 utáni kormányzat egyértelműen az ötvenes évek örököse – mindinkább az állam biztosítja.

Állami tanárvizsgáló bizottságok – s nem „középkori értelemben autonóm”, tehát ellenőrizhetetlen és elszámoltathatatlan egyetemi önkormányzatok – garantálják az iskolákba kerülő tanárok képzettségének szintjét. Állami népiskola-tankönyv-engedélyezés – szemben a „pedagógusszakma” ill. a felekezeti fenntartók korlátlan autonómiaüregességével – garantálja a tankönyvek színvonalát. Ez az engedélyezési eljárás a kilencvenes évekig a legfelsőbb szakmapolitikai döntéshozó testület, az Országos Közoktatási Tanács kezében volt, később pedig az állam által kijelölt egyéni lektorok kezében. Mindenképpen igaz azonban, hogy a gyermekét iskolába küldő szülő s az iskolázottakat foglalkoztató köz és magánintézmények egyaránt biztosak lehetnek abban, hogy amit – illetve aminek alapján – a tanulók tanulnak, az valamiféle szakmai kontrolon esett át. Igen fontos, hogy ez a kontrol nem helyi, nem pedagógus-szakmai, nem konfesszionális és nem is piaci, hanem állami.

Minőséget biztosít a tantervpolitika, hiszen a tanterv bármely más tanügyigazgatási eszköznél erősebben – azaz az államsegély nagyságától függetlenül kötelezően – fogalmazza meg, mi a teendő a nem állami iskolákban.

A minőség pluralizálása

A magyar oktatáspolitikai 1867 után három lépéssorozatban fogalmazott meg egy új minőségigényt – mindhárom lépéssorozat az iskola fenntartóival, valamint hagyományos és meghatározó elitjeivel szemben történt.

Az egyik alapvető lépés a reáliskola nyolcosztályossá tétele és középiskolai jogúvá változtatása volt. (Ez már rendeleti úton megtörtént a hervenés években, az 1883-as törvény csak jóváhagyta a kormányzati eszközökkel kialakított állapotot...) Ez a reáliskolákkal szemben egészen új minőségi igényeket fogalmazott meg: hosszabb tanítási időt, magasabb tudományos színvonalat, jobban képzett tanárokat követelt meg a korábban meglehetősen gyakorlatias – ezután viszont természettudományos jellegű – iskolatípustól. A lépést – noha a reáliskolák színvonalának, minőségének növelésével járt együtt – a *gimnáziumi érdekkör minőségromlásként élte meg*: A „minőségromlás” élménye nemcsak szimbolikus, legalább annyira konkurenciális eredetű is. Hiszen egyik napról a másikra más – a hagyományos „körön” kívül lévő – iskolák is adhattak ki érettségi bizonyítványt, s ezek az érettségik ugyanazon állások betöltésére képesítettek, mint a klasszikus gimnáziumi érettségik, s a felsőoktatási intézmények egy részében is megjelenhettek a gimnáziumi tanárok szemében alacsonyabb – hiszen nem latinos – műveltségű tanulók (*A gymnasiumi 1886; Névy 1873*).

A reáliskolák, felsőkereskedelmik – s ezek (ellentétben a gimnáziumokkal zömében állami intézmények voltak) gyorsan növekednek, s tanári karukból egyre növekvő számmal kerülnek ki az értelmiségi elit kulcsfigurái, egyetemi magántanárok stb.

A kormányzat magának a gimnáziumnak a *belső minőségfogalmát is megtámadta*. Világosan megfogalmazta – tantervekben, utasításokban, tankönyvbírálatokban, iskolalátogatásokon, hogy elégedetlen a gimnáziumi oktatás színvonalával. Az állam lépéseket tesz a modern nemzeti irodalom, a modern történelem, az alkotmányos és a politikai ismeretek körének tágítására. Az állam kinyilvánítja, hogy ezek hiányát nem ellensúlyozzák a másfajta minőségek, az ógörögül tudás, a középkortörténeti ismeretek, a retorikai ismeretek (*Dengi 1890*).

A gimnáziumi oktatás színvonala a hagyományos ismeretek és elkötelezettjeik szempontjából csökken, az új ismeretek elkötelezettjei szempontjából emelkedik...

Még inkább színvonalatlanságnak minősült a gimnáziumi elit szemében, hogy az 1883-as minősítési törvény a négy polgárit szinte minden tekintetben azonos értékűnek nyilvánította az algimnáziumi és alreáliskolai végzettséggel, miközben a polgárik nyíltan vállalták, hogy a bennük folyó tanítás sokkal kevésbé „tudományos”, inkább gyakorlatias.

A középiskolai érdekkör szemében az érettségi „inflálásának” minősült, hogy az alközépiskolára ill. polgári iskolára épülő felsőkereskedelmik is érettségit adhattak, s e diákok nemcsak kisebb hangsúllyal tanultak magyart és történelmet, de gyakorlatiasabban – tehát a gimnáziumi elit szemében alacsonyabbrendűen – tanultak élő nyelveket, s még fakultatív tárgyként sem latint. Ráadásul a „kereskedelmisek” egy évvel kevesebb tanulás árán juthattak érettségihez.

A kormány – és az 1883-as minősítési törvény tanúbizonyossága szerint a parlamenti többség – által helyeselt polgári minőségfogalom a szabad verseny minőségfogalma volt. A kormányzati politika biztosította, hogy *különbéle dolgokban* lehet minőségét teljesíteni, s a különféle irányú – de mindenképpen legalább elégséges – teljesítmények végén egyenlő értékű bizonyítvány, s az értelmiségbe történő belépés vár a diákokra.

Az 1883-as minősítési törvény nemcsak azért jelentős, mert olyan modern iskola-típusokat egyenjogúsított, amelyeket a hagyományos oktatási elit – egy oktatási törvényben – mindenképpen megtorpedózott volna, hanem azért is, mert leszögezte, hogy az állások rendkívül széles körét igazolt műveltség nélkül betölteni nem lehet: ezzel a törvény a polgári egyenlőség új dimenzióját nyitotta meg. Míg ugyanis a polgári egyenlőség fogalom csak azt tartalmazta, hogy a polgároknak sincs *kevesebb* joguk betölteni valamely állást, mint a nemesség fiainak, a minősítési törvény után annak lehetősége is elveszett, hogy *pusztán* „születési előjogon” *bármilyen* valamirevaló állás betölthető legyen. (Ez természetesen nem jelenti annak a közismert történet-tudományi állításnak a megkérdőjelezését, hogy a közhivatalokban a továbbiakban is felülreprezentált a nemesség. De a pozíciók betöltésének immár – megkerülhetetlen polgári előfeltételei is vannak.) (Az 1881... 1911)

A rendszer tehát nemcsak az iskola minőségét garantálta, hanem a társadalom működtetésének minőségét is – éppen az iskolázottság megkövetelésével.

A minőség mérhetősége

A minőség hagyományos elemei igen nehezen mérhetőek össze: ki jelenthetné ki, hogy az ógörög vagy a francia irodalom művelő hatása magasabb-e, hogy egy város református vagy katolikus iskolája közül melyik a színvonalasabb, a „jobb” iskola. Avagy: melyik állami iskola hordoz elegendő „színvonalfölényt” ahhoz, hogy a családi tradícióval – a felekezeti iskola választásával – szemben azt válassza a család.

A minőségbiztosítás jogi – pl. tanügyigazgatási – útja tulajdonképpen csak két választást enged: „megfelel” vagy „nem felel meg” az iskola a törvényes követelményeknek.

A minőség *skálázására* lehetőséget egyedül a statisztika nyújthatott.

Az adatszolgáltatás rendje alapján – pl. a középiskolák esetében minden egyes intézménynél – tájékozódni lehetett a tanári kar minőségéről. (Persze a tanári minőségnek csak arról az oldaláról, ami intézményes módon kifejeződött.)

A rendes és helyettes tanárok, a bejáró óraadók, a próbaéves tanárok, a világiak és szerzetesek aránya, a magyarul tökéletesen és nem tökéletesen (ill. sehogyan sem) tudó tanárok aránya éppúgy része volt az állami-fővárosi statisztikának, mint a tanárok állami – vagy régebbiről itt maradt – felekezeti képesítettsége, mégpedig külön aszerint, hogy rendes vagy rendkívüli tárgyat tanítottak.

Az iskola dologi ellátottságát is felmérte a statisztika. Tájékozódni lehetett az osztály és szaktantermek számáról, a könyvtárszoba meglétéről vagy hiányáról, „óraközi üdülőhelyekről”, „tápiintézeti és internátusi” helyiségekről. Tantárgyanként külön adatok szolgáltak a falitérképekről, szertárakról, a tanári és ifjúsági könyvtárakról. Az

egy tanulóra eső intézményi költségek egyszerű adatai mellett nyilvános adat volt az is, hogy az intézmények vagyona mennyi, milyen bevételre tesznek szert az állami költségvetésből, tandíjából, felvételi díjából, egyéb forrásokból, mennyit költenek személyi, dologi szükségletekre, mennyit fordítanak ösztöndíjakra.

A tanulókról számtalan adat szólt: az éven belüli és évközi lemorzsolódási adatok, a tanulók életkora, sőt megbetegedése, fegyelmi büntetései, mulasztásai, tandíjai és tandíjmentességei, ösztöndíjai és jutalmi voltak hozzáférhetőek.

Hasonlóképpen tájékozódni lehetett az iskolába járó gyerekek szülei foglalkozási, felekezeti, anyanyelvi összetételéről.

Az érettségig eljutott tanulók száma összevethető volt az érettségire jelentkezettekével, azzal, hányan véreztek el már az írásbelin, hány százalék érettségizett végül jeles, jó és egyszerű eredménnyel. Meg lehetett tudni, hány tanuló ment javító és érettségi vizsgálatra, s azt is, hogy véglegesen hányat utasítottak el. A diákok pályaválasztása és továbbtanulása nyilvános adat volt. (Pontosabban: arról állt adat rendelkezésre, hogy érettségi után közvetlenül mit csináltak a diákok. Hogy később mi lett a tanítványokból azt a gimnáziumok egy része – legalább a „híres emberek” vonatkozásában – összegyűjtötte, mások viszont nem, ki-ki jól felfogott érdeke szerint...)

Az egyes fenntartók iskoláinak minőségéről a statisztikai évkönyvek tanulmányozói megtudhatták, micsoda különbségek vannak az egyes fenntartók között: az érettségire jelentkezők és a sikeresen érettek aránya a századfordulón 61 és 100% között változott intézményenként. A jogi pályára lépés – csak a különböző fiúgimnáziumokat összehasonlítva – 10 és 35% között változhatott, az orvosegyetemi továbbtanulásé 2 és 21% között. A budapesti szülők, ha akarták, megállapíthatták pl., hogy a László magángimnáziumban 4, az egyetemi gyakorlógimnáziumban 9, a kegyesrendiben 30, a VIII. kerületi államiban 35 tanuló jut egy tanárra. Az iskola költségvetését vizsgálva megállapíthatták, hogy míg a budapesti állami iskolákban 220–250 korona, addig pl. a kegyesrendieknél 117 korona jut egy tanulóra (*Magyar Statisztikai Közlemények, 1901*).

A fenti adatfajták – az egyes iskolák piaci helyzetétől és feltárulkozási hajlandóságától függetlenül – teljes részletességgel rendelkezésre álltak a tanügyigazgatás és az iskolafenntartók számára, a főváros részletes intézménysoros adatokat publikált, az állam pedig a legfontosabb adatokat intézményenként, később fenntartónkénti bontásban tárta a nyilvánosság elé.

Az éves iskolai értesítő (melyet minden iskola kiadott) – azon kívül, hogy a fenti adatokat is részlegesen tartalmazta – az intézmény önmagáról alkotott és a nyilvánosság felé bemutatott önreklámjaként funkcionált. A tanulók névsora, osztályzatai – gyakran tárgyankénti bontásban! – éppen azért nyilvánosak, hogy a helyi társadalomban ismerősen csengő családnevek segítségével mindenki eldönthesse: „neki való-e” az iskola. (A más városban élő szülő – s a nem helytörténész kutató – számára az intézményi *statisztika* mutatja az intézmény közönségét – a helybeliek számára a diákok nevei sokkal pontosabban határozzák meg, hogy pl. az önálló iparosok mely köre járathatja az intézménybe gyermekeit...)

Az iskolai értesítőkből a tanárok névsora – s tudományos, közéleti munkássága – is nyomon követhető volt. A legtöbb tudományos társaság zártszámú elitintézményként működött, a társasági tagságok, az akadémiai folyóiratokban való publikálás egyértelműen orientálhatta a szülőket gyermekeik leendő tanárainak szakmai elismertségéről.

Az értesítő gyakran tartalmazta a részletes helyi tantervet – ez nem pedagógiai jelszavakat, hanem a szülők számára értelmezhető tematikát jelentett. Pl. a magyar és idegen nyelvi olvasmányok címszerű listáját, a természetrajzból megtanulandó állatfajok listáját, de még azt is, s mindenképpen a „vevő” számára fogyasztható nyelven, hogy milyen körből (pl. „A gazda az iparos és kereskedő számadásai”) veszik a matematika-példát a tanárok... Innen lehetett megtudni – tehát a beiratkozási szándék kinyilvánítása előtt – a várható tankönyvek listáját is.

Az értesítők tartalmazták/tartalmazhatták azokat – az országos statisztikába nem kerülő, szimbolikus kódokat hordozó – ügyeket is, hogy milyen ünnepélyeket tartott az iskola, s ott milyen versek, zeneszámok hangzottak el, hogy miképpen folyt az önképzőkörök és szülői értekezletek munkája. A századfordulón rendelet kötelezte az iskolákat az iskola múltját feldolgozó monográfia megadott szempontok szerinti elkészítésére – szinte arra is lehetőséget biztosítva, hogy a „szimbolikus tradíciók” is összemérhetővé, áttekinthetővé váljanak.

A országos statisztikai szempontok kidolgozásával és a statisztikai adatszolgáltatás megszervezésével, illetve az értesítők éves publikálásával az oktatáspolitikai mérte és a külvilág számára is láttatni engedte az egyes intézmények eltérő minőségét.

A kultúrfölény minőségfogalma

A századfordulótól kezdve a kulturális közéletben egyre nagyobb hangsúlyt kapott, hogy nem a (tradicionalisan, vagy társadalmi alkukban) kialakult értékek határozzák meg, hogy mi a minőség, hanem a minőség valamiféle *nemzetközi versengésben* mérettetik meg. A középiskolai tantervről, s a követelményekről szóló vitákban mind nagyobb hangsúllyal nem csak – a hagyományoknak megfelelő – német vagy Lajtán túli középiskolákkal történik összehasonlítás, hanem pl. Szerbia, Bosznia, Románia iskoláival is.

Megjelenik – már ekkor, a századfordulón – a kultúrfölény gondolata, mégpedig egyszerre három értelemben. Egyrészt a magyaroknak Magyarországon belül egyértelműen iskolázottsági fölényben kell maradniuk a nemzetiségekkel szemben, másrészt Magyarországnak fölényben kell maradnia Romániával, Szerbiával, az e tekintetben teljesen autonóm Horvátországgal szemben, harmadrészt a magyarországi románoknak fölényben kell maradniuk a romániai románokkal, a magyarországi szerbeknek a szerbiai szerbekkel szemben (*Oktatáspolitikai... 1987*).

Ezért olyan – nem az iskolát, hanem az iskolázottságot mérő – minőségi mutatókat kell „javítani”, mint az iskoláztatási kötelezettség teljesítése, az egymást követő korcsoportok alfabetizmusa, a magyarul tudás, és az egyes korcsoportokban a négy középiskolát végzettek aránya (*A középiskola... 1906*).

Trianon után a kultúrfölény minőségfogalma egyértelműen a nemzetközi szintérre koncentrálódik. A Klebelsberg által megfogalmazott kultúrfölény program eredetileg nem mennyiségi szemléletű: olyan középiskolarendszer – s arra épülő olyan egyetemi képzés és posztgraduális képzés – kell, mely „néhány ezer kiválóan képzett, idegen nyelveken beszélni képes értelmiségi” – kitermelésére alkalmas: ezek az értelmiségiek látják el majd a világban a kulcsfontosságúnak ítélt propagandatevékenységet. Az új minőségfogalom középpontjában tehát az idegen-nyelvi képzés áll: épp ezért ellentmondásos, hogy az egyházakkal kötött kompromisszum érdekében éppen a legrangosabb iskolák lesznek – modern nyelvek helyett – görögre-latinra koncentrálnak – humángimnáziumok, illetve, hogy az állam – ellentétben a dualizmus korának reáliskola fejlesztésével – most már elsősorban a német mellett (s értelemszerűen más élőnyelv rovására, viszont komoly szimbolikus haszonnal) latint tanító reálgimnáziumot tekinti fejlesztendőnek (*Balogh 1927*).

A népiskolában a kultúrfölény fogalom továbbra is mennyiségi – erre utal az „öt-ezer népiskolai objektum” oly sokat emlegetett fogalma is, a tanterv tananyagcsökkentést, azaz a hagyományos intellektuális nézőpontból hanyatlást mutat: mind határozottabban jelenik meg viszont a tanítóképzős-népiskolai érdekkörnek az az állítása, hogy a népiskolával szemben *másfajta* minőségi kritériumokat kell megfogalmazni, mint a középiskolával szemben. Ugyanezt a pedagógusszakmai – és részben pszichológus-szakmai – önállósodást mutatja a polgári iskola körének változó öndefiníciója is.

A tanügyigazgatási minőség

A tanügyigazgatási expanzió korszakának igazi újdonsága az egyéni minősítés megjelenése. Az oktatás minőségét az állam immár nem az intézmény egészétől várja el, hanem fokozott mértékben az egyes tanár tevékenységét minősíti.

Ez azt jelenti, hogy kidolgozott szempontrendszer alapján a tanügyigazgatási tisztviselő a tanár alkalmasságát ítéli meg. A klasszikus középiskola minőségfogalma a tudomány szférájában megfogalmazott minőségfogalmak hatása alatt állt: az számított jó minőségű tankönyvnek, mely a tudomány legújabb eredményeit foglalta magában, az volt a legjobb „minősítésű” tanár, aki a legelfogadottabb volt szaktudományának rendszerében, aki matematikai és történelmi folyóiratokban publikált stb. Ez a harmincas évekre megváltozik: a tanügyigazgatás minőségfogalma az óravázlat s tanmenetkészítés intenzitása és precizitása alapján, valamint az iskola „nevelő” tevékenységében való részvétel alapján értékeli magasabbra vagy alacsonyabbra a tanárt.

A tanügyigazgatás sajátos választ fogalmazott „az értelmiségi túltermelés veszélyére” is.

Az egyre növekvő tanulási ambíciókat visszaszorítani nem lehetett: a harmincas évek oktatáspolitikája a minőségfogalom újra-elitizálásával válaszolt. Az egységes latinos középiskola (1934), az egyetemre vezető egyetlen „királyi út” lett – az élőnyelvi és természettudományi képzés minőség produkáló ereje kétségbevonatott. Ugyanakkor, pontosabban 1938-ban – ha nem is az egyetem szempontjából – de a szakirányú középiskolák is érettségi osztó helyévé váltak.

A leendő egyetemi hallgatóság kívánatos szellemi összetételéről immár eltérhet a fenntartók és iskolai elitek, valamint a tanügyigazgatás és a politikai elit elképzelése. Ez és (kisebb mértékben) az érettségizettek számának növekedése előtérbe állítja a felsőoktatás előszelekcióját. Ez az 1934-es középiskolai törvényben jelenik meg, ettől kezdve az érettségi nem, csak annak külön záradéka képesít egyetemi felvételre. Ismeretes, hogy ennek a záradéknak az odaítélésében sokkal nagyobb szava volt az érettségi biztosnak, mint általában az érettségi jegyeinek megállapításakor (*Nagy 1992*).

A minőségvédelem kormányzati célja a két világháború között mindvégig ellentmondásban állt az alapvető társadalompolitikai célokkal: az izraelita gyerekek ugyanis nemcsak létszámban voltak felülreprezentáltak a középiskolában, de – ahogy ezt Karády Viktor felmérései egyértelműen bizonyítják – sokkal jobban is tanultak, s jobb eredménnyel érettségiztek. Ennek ellenére 1920 és 1928 között, ill. 1938 után jogi, 1928 és 1938 között pedig társadalompolitikai és tanügyigazgatási eszközök biztosították, hogy az elsős hallgatók között az izraeliták aránya még az érettségizettek között mért érték felét sem tette ki (*Karády 1997*).

A jogi és tényleges *numerus clausus* és a minőségvédelem egyszerűen összeegyeztethetetlen volt.

Szubjektív gondolatok a középiskola 1948 utáni „minőségi gondjairól”

Az 1945-tel kezdődő periódust a középiskolák nagy része egyértelműen minőségromlásként élte meg. A „minőségromlás” alapeleme az iskolaszervezet átalakulásával függött össze: a középiskola nem nyolc évre, hanem csak négyre „kapja meg” a gyerekeket, a 10–14 évesek elit-képzését nyilvánvalóan akadályozza, hogy gyengébb képességű gyerekekkel is együtt kell tanulniuk.

Jellemző, hogy erre a minőségi évrre a demokratikus erők csak egyenlőségelvű választ adtak, miszerint a későbbi szelekció növeli az alsóbb csoportokból származók esélyét a továbbtanulásra. Jellemző, hogy csak pedagógiai nyelven – és nem társadalompolitikai nyelven – fogalmazódott meg egy *ellen-minőségkoncepció* – például arról, hogy 14 éves korban könnyebb a „valóban tehetséges” gyerekeket kiválogatni – tehát a középiskolába kerülő „gyerekanyag” akár „jobb” is lehet, mint a 4+8-as verzióban. (Azaz kedvező körülmények esetén egy modernebb, mobilabb, nyitottabb elit létrejötte is lehetséges egy komprehenzív iskolarendszerben, ahogy ezt az 1945 utáni Nyugat-Európa társadalomtörténete bizonyítja...)

A minőségromlás további elemeit a tananyaggal kapcsolatban érhették meg a középiskolák: az ötvenes évek többszöri kampányszerű tananyagcsökkentésében, a bukást helytelenítő tanügyigazgatási gyakorlatban (*Knausz 1987*).

A formálisan azonos értékű szakközépiskolai érettségi mögött olyan iskolatípus és olyan tanterv állt, mely a középiskola hagyományos literátus vagy természettudományos értékrendjéhez képest egyaránt keveset adott. Hasonlóképpen az esti és levelező képzésekben szerzett érettségi mögött egyre kisebb tudást állt.

A szülők növekvő elégedetlenségét kifejezte a magántanítás iránti kereslet óriási bővülése: az iskola tudniillik a saját (mindenki szerint csökkenő) színvonalának telje-

sítésére sem kész diákok felzárkóztatására éppúgy nem tudott „korrepetálást” szervezni, minthogy az egyetemi-főiskolai felvételikre való felkészülést, s a munkaerőpiac által díjazott nyelvismeretet egyaránt mindinkább iskolán kívül biztosították a szülők.

A minőségbiztosítási törekvések egy része a hagyományos műveltség védelmére és „visszaállítására” irányult (*Halász 1984; Lukács 1991*).

Ennek nemcsak szimbolikus okai voltak: a felsőoktatás zártsága, s a felsőoktatási helyekért folyó rendkívüli verseny a gimnáziumok egy részét abba az irányba terelte, hogy még inkább a felvételire készítsen fel. A gimnáziumi tantervek maguk is egy egyetemi-diszciplináris elkötelezettségű tananyagszervezést parancsoltak – az elitgimnáziumok, ha lehet még tovább is mentek, mint ahogy ezt tanterv előírta. Az ő minőségfogalmuk szerint a „jó” gimnáziumnak – akárcsak a háború előtt – hasonlítania kell az egyetemhez.

Minőségi lehetett az iskola klasszikus magyar irodalomból, – a tananyagcsökkentési kísérletek a literátus értelmiség elszánt ellenállását váltották ki, illetve „kihagyható-e a Ludas Matyi” vagy a „Tetemrehívás” típusú szakmapolitikai polgárháborúkhöz vezettek. Divatos témává vált, (műszaki és orvosértelmiségi körökben is) a „mi mindent nem kell tudni a gyerekeknek, amit nekünk kellett” típusú évszám és névkatalógusok összeállítása. (Ugyanez tudományosan is elvégezhető volt pl. a múlt századi és a hatvanas években megjelent irodalomtankönyvsorozat életrajzi tényanyagának összehasonlításával.) A klasszikus magyar irodalom csökkenése körüli minőségi aggodalmak közepette „elfelejtődött”, hogy közben a hatvanas évektől a modern világirodalom magyarul hozzáférhetővé vált, de akit családja vagy barátai nem részesítettek „irodalmi nevelésben”, az érettségizettként sem rendelkezett az iskoláztatlanoknál jobb eséllyel arra, hogy megkülönböztessen egy kortárs Nobel-díjast egy lektúrtól (*Margócsy 1969*).

A másik „nemzeti tudományág” (a történelem) kapcsán a tananyag és követelmény-csökkenés mindenképpen értelmiségi beszédtémává vált. A hagyományos műveltségesezményben felnőttek elfogadhatatlannak tartották, hogy az érettségiző diákok nem tudják uralkodási évszámaikkal együtt elsorolni a magyar királyokat, vagy az aradi vértanukat. A szaktudomány korszerűsödése viszont a társadalom és művelődéstörténeti anyagrészek és szemlélet növekedését kívánta. Minthogy a gazdaság és társadalomtörténeti ismeretek növekedésének műveltségi hatása, illetve a történelemtanítás másik korszerű célja az információk önálló elemzésének készsége a mindennapi diskurzusban *közvetlenül* nem volt érzékelhető, sokan a korszerű történelemtanítás kapcsán is színvonalcsökkenésről beszéltek (*Szabolcs 1999*).

A hagyományőrzés – mivel a tantárgyak rendjét rendeletek szabályozták – csak a hagyományos szakdiszciplinák értelmében lehetett minőségbiztosító.

Tehát: minőségi kínálatot nyújthatott a fizika és a kémia tudományos érdekkörei szempontjából –, de nem tehetette azt pl. a környezetvédők és várostervezők aspektusából (*Nahalka 1994*). Az új tudományok és szempontok érdekkörei részt követeltek maguknak, s akadémiai oldalról is megfogalmazódott az integrált tudományosság

koncepciója (gondoljunk csak a Marx György névével fémjelzett áramlatra). A „TTF”-ről (a fiatalabbak kedvéért: tudományos és technikai forradalomról) mindenki beszélt: de a legszínvonalasabb iskolák is a „forradalom” előtti természettudományokat tanították, a második „T”, a technikai forradalom érzékeltetése az alacsonyabb presztízsű szakközépiskolákra maradt, az egész ügy társadalmi kontextusát pedig a világnézetünk alapjai c. tárgy kísérte meg „elvinni” – ismert hatékonysággal.

Minőségi lehetett irodalomból, de nem lehetett az – minthogy erre nem volt sem technika, s alig volt órakeret – filmesztétikából, vagy a hatvanas évek árucikk-piaci robbanásának kialakulása után kulcsfontosságúnak számító iparművészetből. Azokban az évtizedekben, amikor a modern zene – csak egészen kis túlzással – lerombolta az osztályok és nemzetek közötti határokat, s „új ízlés- és generációs törzsekre szabdalta” a társadalmat, a magyar középiskola egyetlen énekórája erről nem tudott tudomást venni.

Az „új” (úgy száz-kétszáz éves) társadalomtudományok is célba vették a középiskolát. Voltak, akik önálló közgazdaságtan, szociológia, jogi ismeretek tárgyak bevezetésében, s voltak, akik a történelem tantárgy társadalomtudományi nézőpontú interdiszciplináris integrálásában voltak érdekeltek, s bár a téren igen sok történt, sokan elégedetlenek maradtak (*Szabolcs 1999*).

A minőségromlás három fő „belső oka” tehát nem csak a rendszer ideológiai természetében, hanem a tömegesedés világjelenségében és a kádárizmus korporatív természetében is keresendő. Abban, hogy a középiskola előbb tömegesedett, majd s – ez különösen a gimnáziumra igaz – mintegy „oda lett adva” az oktatásiügyi és tudományos érdekkörnek, s ez gyakorlatilag lehetetlenné tette a hagyományos tárgyak és a külvilág közelítését, illetve a hagyományos ismeretstruktúrába nyilvánvalóan be nem férő új dolgok integrálását. A minőségromlás negyedik el nem hanyagolható eleme viszont ideológiától függő volt: az hogy a középiskolák hatalmas óraszámot fordítottak az orosz nyelvre, miközben a nyugati exportot ösztönző gazdaságpolitika, a zenei kulturális fogyasztás, a politikai és szakmai tájékozódás valamint a turizmus igényei az angol és a német iránt fogalmaztak meg egyre növekvő igényeket. (Az oroszul föllelhető szakirodalom és szépirodalom ráadásul fordításban is inkább hozzáférhető volt, mint az egyéb világnyelvek – politikailag a pártállammal nem feltétlenül ellenséges – produktumai.) Megjegyzendő azonban, hogy az idegen nyelvi oktatás színvonal-emelkedésének itt sem egyszerűen az állt útjában, hogy az orosz lefoglalta a „gyerekek idejét”, hanem az is, hogy a pedagógusok bérezési egyenlősége – közalkalmazotti rendszerünk elődje – gyakorlatilag lehetetlenné tette, hogy az iskolák az angol- és némettanárok legjobbrait alkalmazzák.

Az iskola (s éppen a legszínvonalasabb iskolák) – az audiovizuális nevelés szakmai és divathullámai ellenére – a verbális –és nyomtatott ismeretátadás intézményei maradtak, miközben a tanulókat érő információhordozók között a hatvanas-hetvenes évektől meghatározóvá vált a televízió, később a videók képi nyelve, miközben a háztartásokban általánossá váltak a világvevő rádiók.

Az iskolával tehát nemcsak azért voltak „minőségi gondok” mert tömegesedett, nemcsak azért, mert a alacsonyabb „ünnepnap” tudást biztosító intézmények is jogosulttá váltak „azonos értékű” bizonyítvány kiadására, s nem csak azért, mert a hagyományos ismeretekből az iskola egyre kevesebbet adott, hanem azért is, mert látványosan megnőtt a távolság az iskolai anyag – ahogy Háber Judit „bestsellere” az alsó tagozatosok számára készített olvasókönyveket jellemezte: a „tankönyvszagú világ” – s a „valódi világ” között (*Háber & H. Sas 1980*).

Mennyiség kontra minőség

Az alábbiakban kísérletet teszek arra, hogy az iskolastatisztika és az iskolázottsági statisztika áradó bőségéből szemezgetve értelmezem a középfok bővülésének társadalmi következményeit és azt, hogy e bővülés „élményei” az oktatási minőséggel kapcsolatos vélekedésekre miként hathattak. A kérdéskör gazdag irodalmát alig használtam, mert az iskolastatisztika és a népszámlálások adataiból kívántam kiindulni. Abba a képtelen helyzetbe kerültem, hogy *bármely aggregátummal kapcsolatos magyarázatot módosítottam*, ha az adott kérdést részletesebb (nemi, korcsoportos, területi stb.) bontásban próbáltam vizsgálni, az újabb eredmények pedig a szerint módosultak tovább, hogy az egyes alcsoportokon belül mennyire álltak rendelkezésre tovább bontott adatok. Az elemzés mélyítésében valahol önkényesen „meg kellett állni”, mint ahogy azt is ki kellett választani, hogy a száznál több elkészített táblázatból melyekkel terhelhető a tanulmány olvasói.

Az érettségizők számának stagnálása és nekilendülése

A minőségfogalom változásai eredetileg nem álltak összefüggésben a létszámmal. A kiegyezés utáni évtizedekben alig nőtt az érettségizettek száma. Az 1863-as esztendőben az érettségizők számát 1475-re becsülhetjük (*Konek 1865*). Már statisztika is van arról, hogy 1867-ben: 1739, 1870-ben 1949, 1880-ban 1869-en érettségiztek. Abban is igaza van Karádynak, hogy „a polgári, a népiskola, a tanítóképző és a kereskedelmi elszívó hatása a klasszikus középszintű oktatás publikumában 1890-ig ténylegesen elenyészőnek tekinthető” (*Karády 1995*). Szempontunkból vizsgálva a képzést, tehát még ezen iskolatípusok beszámításával is azt mondhatjuk, hogy a korcsoport növekvő méretéhez képest csökken a legszélesebb értelemben középiskolába járók, s különösen az azt elvégzők aránya. A kilencvenes években azonban megindul a létszámnövekedés.

A századforduló előtt egyetlen évtized alatt a gimnáziumban érettségizettek száma 1,4-szeresre nőtt, ugyanezen idő alatt a reáliskolában érettségizetteké viszont 1,9-szeresre. Így a századfordulón a 2809 gimnáziumi érettségi mellett már 481 főreáliskolai érettségit is kiadtak. Még figyelemreméltóbb, ha a „legfiatalabb” érettségi típus – a felsőkereskedelmi iskolai érettségi – arányát is megfigyeljük. Az 1891/96-os években átlagosan 3269-en érettségiztek évente, ebből 918-an voltak felsőkereskedelmisek, 1911–14-ben 7823-an s ebből 2536-an. (Nem számít ugyan érettséginek, de itt érzékeltetendő, hogy ekkoriban kb. ezer fiú végzett évente a tanítóképzőkben.)

Összességében tehát a kiadott középiskolai érettségik aránya a századforduló húsz esztendeje alatt 2,4 – szeresére, ezen belül a kereskedelmi érettségiké 2,8-szorosára emelkedett.

A művelt körök szemében „nem teljes értékű”, de a munkaerőpiacon rendkívül nagyra értékelt érettségit adó felsőkereskedelmi iskola társadalmi összetétele (mint-hogy a városi kistulajdonosok preferálták) eltért a középiskolától, s nyilván az sem véletlen, hogy a bizonyos egyetemi szakokra nem képesítő reáliskola társadalmi összetétele eltért a gimnáziumétól. A reáliskola lényegesen polgárabb, s szélesebb társadalmi csoportokból rekrutálta diákjait, mint a gimnázium. A gimnazisták 15%-a köztisztviselő gyermeke volt, 17% más értelmiségieké, a reáliskolásokból viszont csak 10 ill. 8% tartozott ebbe a csoportba. A reáliskolában magasabb volt a kereskedők, az iparosok, a magántisztviselők aránya, de még ipari és kereskedelmi munkások is voltak 7,3%-os arányban. (E két utóbbi kategória a gimnáziumban együttesen 2,4%-ot tett csak ki.) A polgárisultabb rétegek eltérő arányát közvetve az is jelzi, hogy a gimnáziumi tanulók ötöde, a reáliskolaiak kétötöde, a felsőkereskedelmisek fele izraelita (*Magyar Statisztikai Közlemények, 1901*).

A középiskolázottság gyarapodása

Az 1910-es népszámlálás sajnos nem tartalmaz arról adatokat, hogy az egyes középiskolázott csoportok milyen arányban szereztek különböző iskolatípusokban középiskolai végzettséget, így csak az összesített arányok diagnosztizálhatók.

1. TÁBLA

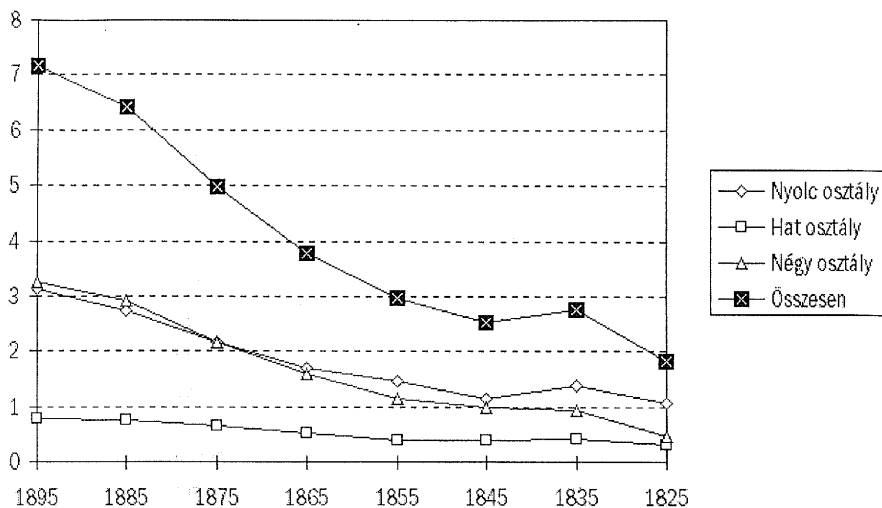
A négy, hat, nyolc középiskolai osztályt végeztek a 19. század egyes generációiban

	Életkor 1910-ben								Ismeretlen
	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-99	
Az iskolakezdés középértéke	1895 k	1885 k	1875 k	1865 k	1855 k	1845 k	1835 k	1825 k	
Össznépesség (abszolút számban)	2 850 537	2 203 344	1 888 576	1 563 135	974 182	430 913	86 394	7 742	1 024
Nyolc osztályt végeztek %	3,13	2,73	2,16	1,69	1,45	1,14	1,39	1,06	3,22
Hat osztályt végeztek %	0,78	0,75	0,65	0,51	0,38	0,38	0,41	0,30	0,39
Négy osztályt végeztek %	3,26	2,92	2,17	1,59	1,15	1,00	0,95	0,48	1,37
Négy-hat-nyolc osztályt végeztek összesen	7,16	6,40	4,98	3,79	2,98	2,53	2,76	1,83	4,98
„Nyolcasok” és „négyesek+hatosok aránya	0,77	0,74	0,76	0,80	0,94	0,82	1,02	1,36	1,83

Forrás: 1910. évi Népszámlálás.

I. ÁBRA

A négy, hat, nyolc középiskolai osztályt végzettek a 19. század egyes generációiban



Az adattáblából az állapítható meg, hogy amiképpen évtizedről évtizedre haladunk visszafelé az időben, úgy csökken annak valószínűsége, hogy valaki négy, hat, illetve nyolc osztályos középiskolás végzettséget szerezzen.

Az első tanulság, ami megállapítható, hogy mind a négy, mind a nyolc osztályt végzés valószínűsége 1865 és 1895 között *egyenletesen* növekszik. Ha ezt az egyenletes növekedést összevetjük azzal, hogy a mért fiúközépiskolai adatok szerint leginkább stagnálnak, vagy (1885 és 1895 között) a korábbinál mindenképpen gyorsabb emelkedésnek *kellene lennie*, érdekes összefüggésre juthatunk: arra, hogy a 10–19 évesek beiskolázásának pontosan azok az elemei biztosították az egyenletes növekedést, amit a gimnáziumi elit minőségi romlásként élt meg: azaz az új iskolatípusokban szerzett népszámlálási értelemben négy-nyolc évesnek számító középiskolai végzettség, a polgári tömegesedése, valamint a lányok középfokú – de nem klasszikus középiskolai – tanulmányai.

Nem kétséges, hogy a rohamosan modernizálódó országban egyre több tanult embernek jutott munka – nem abban az értelemben, ahogy a művelt elit „értelmiségi munkahely” fogalma sugallta volna, hanem éppen azért, mert a nagyipar illetve a tercier ágazatok aránya növekedett, s ezekben az ágazatokban *az eredetileg „nem értelmiséginek számító” pozíciókban is mindinkább értelme volt a négy és nyolc osztályos középiskolai végzettségnek.*

Ha távolabbra megyünk az időben az egész népességhez viszonyított számok pontosan meg nem mondható mértékben torzítanak, hiszen a 60–69 éves nemzedék már sokkal kisebb abszolút számú, mint az előtte járó, s nyilvánvaló, hogy az iskolázottabb embereknek sokkal nagyobb esélye van megérni ezt – és az ennél idősebb – kort,

mint az iskolázatlanok átlagának. (Ha tehát a táblából úgy látjuk, hogy az 1855 körül tízéves nemzedékből élete folyamán 1,45% érettségizett, az azt jelenti, ennél *valójában csak kisebb lehet az arány.*)

A mortalitásos együttható ugyanakkor nem, illetve alig torzít, ha azt vizsgáljuk, hogy nemzedékről-nemzedékre mennyi a négy és nyolc középiszkolát végzettek *egymáshoz* viszonyított aránya. (A négy középiszkolát végzettek ugyanis nem sokkal korábban halnak meg, mint az érettségizettek.) A 19. század első évtizedeiben iskolába lépőknél a nyolc osztályt végzettek száma lényegesen felülmúlta a négy osztályt végzettekét, tehát a hányados 1 és 2 között volt, a század közepén iskolába lépő nemzedéknél ez a hányados eléri az 1-et, a század végéig pedig 0,77-re süllyed. Ezt azt jelenti, hogy *a régi társadalomban az érettségizettek és a teljesen iskolázatlanok között alig lehetett valakit találni, a későbbi időszakban azonban egyre szélesedik az iskolázottsági értelemben vett „középréteg”. Az a „minőségromlás”, az a tanulmányi „csonkaság”, hogy az évtizedek folyamán mind többen elkezdtek valamiféle középiszkolát, de nem végezték el a „komplett” nyolcosztályos középiszkolát egy iskolázottsági középréteg kialakulásához vezetett – s így a polgárosodást segítette elő.*

Az 1910-es népszámlálás korcsoportos adatainak érvényét korlátozza, hogy az egyes korcsoportok iskolázottsága nemcsak az egyes *magyarországi* korcsoportok *magyarországi* iskolavégzési esélyeit tükrözi, hanem a szám tartalmazza, hogy az adott korcsoporthoz tartozó, ide vándorolt iskolázott *külföldi* szakembereket, s azokat a hazai születésűeket is, akik valamiért külföldön végeztek középiszkolát – vagy olyan szakképző intézményt, melyet a népszámlálás középiszkolának minősített. Az iskolázott központ, Budapest férfinépességnek 1869-ben még közel 20, 1880-ban közel 15, 1890-ben közel 10, 1900-ban 7,6 – s még 1910-ben is 5,9% külföldi születésű volt (*Budapesti Statisztikai Közlemények, 53. kötet*). A külföldi születésűek egy része a népszámlálás idején is külföldi honos volt, meglehetősen magas arányt téve ki a társadalom legiskolázottabb csoportjaiban: az 1900-as népszámlálás pl. az ipari tisztviselők 9, a bányászati tisztviselők 14%-át találta nem-magyar honosnak.

Az a tény, hogy a magyarországi népesség iskolázottsági statisztikája magában foglalja azok eredményeit is, akik külföldi születésűként, (vagy magyarországi peregrinusként) külföldi iskolákban szereztek iskolai végzettségüket, megítélésem szerint *nem csökkenti, hanem növeli* az iskolázottsági statisztika oktatástörténeti használhatóságát. Egy modern és modernizáló kormányzat ugyanis nemcsak azzal „oktatáspolitikáz”, hogy iskolákat csinál és működtet, hanem azzal is, hogy *olyan viszonyokat terem*t, melyek arra biztatják a polgárokat, hogy a magyar gazdaságba visszaforgó szakértelmüket külföldi intézményekben szerezzék meg, s azzal is, hogy arra biztatja a gyárosokat, hogy külföldi szakemberek „importjával” a külföldi oktatási intézmények munkáját kamatoztassák a magyar gazdaságban, magasan iskolázott külföldiek honosításával „javítsák” a magyar társadalom összetételét. (Ha bárki előtt kétséges lenne: „Brain drain” zajlik, csakhogy ellenkező irányban: Magyarország „szívja el” a német-cseh-osztrák „agyakat”...)

A középfokú oktatásban részesülők köre a két háború között

Míg az 1910-es adatok „torzulásai” azt fejezték ki, hogyan vonzotta a magyar gazdaság az iskolázott külföldi embereket, az 1920-as s azt követő népszámlálások anyagát egészen másféle indítékú „vándorlási különbözet” torzítja. Az elcsatolt területekről elsősorban az erősen iskolázott köztisztviselők – családjaikkal együtt százezres nagyságrendben – áramlottak Magyarországra. Az 1941-es népszámlálás ezért csak a legfiatalabbak vonatkozásában tudósít az iskolázottak létszámának *ténylegesen szűkebb magyarországi* növekedéséről.

Eszerint az 1935–1939 között 18 évet betöltött férfi évfáratnak már 8,5%-a érettségizett, az előző korcsoportban ez 7,6%, a 1925–1929-ben érettségi korba értek között 6,3% volt. Tíz év alatt az érettségizők köre a kortársak számára is nyilvánvalóan érzékelhetően 1,34 szerezésre bővült.

Az éves iskolastatistikai adatok közül az 1927/28-as és 1937/38-as éveket vetjük össze. (Az első időpontban már kifelé megy az iskolából a világháború végén beiratkozott nemzedék, s még nem torzítja az adatokat a világgazdasági válság. A második időpontban már kifelé megy a világgazdasági válság idején iskolát választó nemzedék, s még nem érintik a számokat a zsidótörvények.) (*Magyar 1928, 1938*)

A húszas évek végéről tudnunk kell, hogy a 12–14 évesek közül 12,1% járt polgáriba és 6,4% járt alsóközépfokú iskolába. Feltehetően ekkora, tehát a gyerektársadalom egyötödére terjed ki az a csoport amelyet szociális körülményei „engednének tanulni”. (Az oktatáspolitikai felelőssége innen kezdődik: az oktatáspolitikai az, amely – a századfordulóhoz képest – a polgári és a felsőközépfokú között az átjárhatóságot radikálisan lecsökkenti, így a középfokú oktatás útján már elindult, szociális értelemben tehát arra képes diáksereg kétharmadának a királyi úton nem biztosít férőhelyet.

A középfokú felső tagozatába (mely tehát normális körülmények között a 15–18 évesek iskolatípusa, s ekkoriban hétszázezren tartoznak e kohorszhoz) mintegy 22 ezren jártak, azaz alig 3%. Az egyetlen érettségit adó „szakközépfokú iskolatípusba”, a felsőkereskedelmibe ugyanebből a csoportból mintegy 7 ezren, az érettségit nem adó, de mégiscsak középfokú iskolának számító, s bizonyos felsőoktatási intézményekbe vezető tanítóképzésben is 6–7 ezren tanultak. Mindent összeszámolva tehát a korcsoportnak durván egyhúszada járt középfokú intézménybe. (Ha az érettségit nem adó de zömében négypolgáris végzettséget feltételező középfokú szakintézményeket megnezzük, ezek összesített hallgatólétszáma is csupán ötezer fő.)

Ha megvizsgáljuk ezután a középfokú (reáliskolás, reálgimnazista, gimnazista, és leányközépfokú iskolákba járó) tanulósság összetételét, kitűnik, hogy az értelmiség a tanulók szüleinek mintegy ötven százalékát tette ki. Társadalmi arányát figyelembe véve az értelmiség hat-nyolcszorosan felülreprezentált a középfokú iskolában.

Az értelmiségen belül a legnagyobb csoportok a köztisztviselők 14,4%-kal, a pap-tanár-tanító csoport 8,2 a nyugdíjasok 6%-kal részesedtek. A kereskedelmi tisztviselők és az önállók egyaránt 8–8,2%-kal az agrár- és ipari tisztviselők 1–2%-kal részesedtek.

Mint hogy a közalkalmazottak és a magánalkalmazotti értelmiség (eltartottjaival együtt) egyaránt negyed-negyedmillióst tömböt tett ki a társadalomban, a közalkalmazottak mintegy kétszeresen felülreprezentáltak a *magánértelmiséghez képest is*. A magánértelmiségben belül viszont az agrártisztviselők 2,66-szorosan felülreprezentáltak az iparforgalmi tisztviselőkhöz képest, hiszen a 13 223 lelket számláló agrárértelmiségi blokk 923 középiskolást adott, a 243 600-as iparforgalmi blokk pedig csak 6348-at.

A társadalmi felülreprezentáció adatai ezekből a számokból jól becsülhetők. Fontos felülreprezentációs jelzésként megemlítenéd, hogy az izraeliták a tanulók 16,9%-át adták – azaz a dualizmus kori felülreprezentációhoz képest némileg csökkent az izraeliták felülreprezentációja.

A másik végponton elég jól megragadható az iparforgalmi munkásság hét százalékos tömbje, s a kisbirtokosság mintegy 8%-os tömbje. A 2 milliós parasztság és a közel 1,7 milliós munkásság körülbelül azonos mértékben alulreprezentált a középiskolában. Inkább a polgári iskola szférája mutatja, hogy a munkások helyzete jobb, mint hogy minden ötödik polgáris tanuló munkás szülők gyermeke, viszont csak minden tizedik kisbirtokosé.

A társadalom legalján lévő 2,4 milliós agrár-szegénység – ahogy ez közismert – mindössze 1,1%-kal képviseltette magát a középiskolában, ők azonban olyan „messze vannak”, hogy még a polgáriban is csak 2,7% az arányuk.

Az ipari és kereskedelmi önállók húsz százalékos részesedését – mint hogy az iparbáróktól a suszterekig mindenki ide tartozik – elég nehéz lenne most értelmezni, mint ahogy az altsztek mintegy 3%-os részesedését is. (A századforduló másféle statisztikai adatközlése következtében még tudjuk, hogy a nagyiparosok 1,3%-ban, a nagykereskedők 1,7%-ban vannak jelen a középiskolában a kisiparosok és kiskereskedők viszont 15 és 11,2%-kal. Ha ezen arányok fennmaradását feltételezzük, akkor az „ipari és kereskedelmi önálló” foglalkozású szülők nagyobbik részét szociális értelemben valahova az ipar-forgalmi munkásság és az értelmiség közé helyezhetjük.)

Mi változott ehhez a helyzethez képest tíz év alatt?

A középiskolai hallgatók sorában az ipari értelmiség 137,5%-ra, a kereskedelmi értelmiségé 141,5%-ra, a köztisztviselőké 108,3%-ra, az egyéb értelmiségié aránya 112,2%-ra nőtt. Az értelmiségben egyedül a pap-tanár-tanító szülők aránya maradt szinten: 96%-on. A nyugdíjas tisztviselőké aránya 88,9%-ra csökkent.

Az értelmiség az 1930-as évtizedforduló előtt összesen 49,1, a második világháború előtt pedig 54,8%-os aránnyal volt jelen, a növekedést elsősorban az iparba és kereskedelembe áramló keresztény intelligencia gyermekei jelentették. Az értelmiség a szinte általános arányszámnövekedést természetesen a többi jelentős társadalmi réteg rovására érte el.

A kisbirtokosok aránya 67%-ra csökkent, az eleve töredéket jelentő gazdasági munkásoké 45,5%-ra, egyéb napszámosoké 50%-ra, árvaházi gyerekeké 33,3%-ra.

A városi középréteg, az iparosok, kereskedők, s a nem tisztviselő rangú kereskedelmi alkalmazottak aránya nagyjából szinten maradt.

Az ipari munkásság 2,6%-ról indulva 130,4%-os, az altisztek 3,2%-ról indulva 134,4%-os növekedést produkálnak.

A világgazdasági válságot és a második világháborút megelőző állapot összehasonlítása tehát azt mutatja, hogy az értelmiség növelte részvételét a középiskolai szférában.

A középiskola minőségvédelme tehát azonos a mindinkább az értelmiség iskolájává váló intézmény „védelmével”.

Az értelmiségi „túltermelés” ill. értelmiségi munkanélküliség fogalmát is innen kell értelmeznünk: a gyermekeit gimnáziumba járató középosztály alapvetően természetellenesnek éli meg, ha a középiskolát végzettek nem értelmiségi munkakörben helyezkednek el. 1920-ban a közszolgálat és szabadfoglalkozások blokkjának önálló és tisztviselői 256 ezer embernek, a gazdaság tisztviselői további 231 ezer embernek, a nyugdíjas tisztviselők 22 ezer embernek biztosítottak megélhetést. A nem értelmiségiként kereső, de legalább nyolc középiskolát végzett emberek viszont csak 32 ezer embernek adtak megélhetést (*Magyar Statisztikai Közlemények*, 76. kötet).

Az iskolázottaknak csak kicsiny töredéke kész arra, hogy az iskolázottak számára egyébként természetes előnyöket kínáló terciér szférában önállóként próbáljon szerencsét. A középiskolázott aktív férfiak 1920-ban 136 ezres tömegéből tehát alig hatodfélezeren lesznek pl. önálló kereskedők, azaz 4%. 1930-ban a 165 ezres középiskolázott tömegből alig nyolcadfélezeren lesznek azok, azaz 4,5%. A reálszféra önálló között egyébként összesen is csak 38 ezer férfinak van érettségije vagy annál magasabb végzettsége 1930-ban (*Magyar Statisztikai Közlemények*, 72., 114. kötet; 1980. évi Népszámlálás, 36. kötet). Az iskolázott emberek számára tehát nemcsak a segéd-személyzetként végzett fizikai munka, de az önállóság, a vállalkozás is teljesen idegen.

A középiskola tömegesedése 1945 után

A középiskolába járók köre 1945 után rendkívüli módon kiszélesedik. Az iskolastatisztika 1950-ben 82 ezer, 1960-ban 155 ezer, 1970-ben 233 ezer, 1980-ban 203 ezer nappalis középiskolai tanulót regisztrál (*Magyar Statisztikai Évkönyv 1949, 1975, 1986*). A népszámlálások eltartottsági statisztikái szerint 1960-ban 146 ezer középiskolai tanuló van (tehát már ekkor is négyszer annyi, mint három évtizeddel korábban), 1970-ben már 239 ezer tanuló – 1980-ban pedig 193 ezer tanuló. Itt, s a továbbiakban következetesen mellőzni fogom az 1990-es népszámlálás adatait – ennek egyik fontos oka, hogy az 1990-es népszámlálás nem különböztette meg a különböző jellegű középfokú végzettségeket, így az 1980-as rendkívül differenciált képet rontaná az 1990-es adatsor bekapcsolása. Másrészt az 1990-es népszámlálás „telibe találja” a rendszerváltást, ami pl. a foglalkozási adatok értelmezését igencsak megnehezíti.) A népszámlálási adatok arányaiból kiindulva azt jelenti, hogy 1960-ban még csak 24%-os esélye volt egy megfelelő korcsoportba tartozónak, hogy középiskolába kerüljön, 1970-ben már 32%-os, 1980-ban pedig 37%-os esélye (1960. évi Népszámlálás, 13. kötet).

Az ötvenes-hatvanas-hetvenes évek iskolastatisztika által gyűjtött származási adatait manipulálnak szokás tartani. Ilyen nyilván ideológiailag vezérelt adat, hogy az ötvenes évek közepén a 119 106 középiskolai tanulóból 46 039 a munkás, 25 029 a paraszt, 18 502 az értelmiségi szülők gyermeke. Ez azt jelentené, hogy az értelmiségiek csak 15,53%-át adják a középiskolai tanulósnak. E szerint az értelmiségiek (általános iskola nyolcadikos adatokhoz mérve) 2,21-szeresen vannak felülreprezentálva. A munkások 1,1-szeresen enyhén felülreprezentáltak a parasztok 0,5-szörösén alulreprezentáltak (*Magyar Statisztikai Évkönyv, 1949*).

Nyilvánvaló, hogy az iskola érdekelt volt az adatok kozmetikázásában, s elsősorban az értelmiségiek alacsonyabb arányának feltüntetésében. Ezért az alábbiakban a népszámlálások *eltartottsági minőség szerinti statisztikai* adatait vettük elő. (Ezek úgy készülnek, hogy a család fő foglalkozása szerint közlik, hány eltartott van középiskolai tanulói, hány általános iskolai tanulói stb. minőségben. Nincs tehát hol és mikor manipulálni az adatokat.)

1960-ban a 146 ezer középiskolásból 55 ezer volt szellemi dolgozó gyermeke, 17 ezer önálló, 50 ezer szak- és betanított munkásé, 19 ezer egyéb fizikai dolgozóé. A szakmunkás családok általános iskolásainak 17%-a a segédmunkás családok gyermekeinek 9%-a lett középiskolás. E logikában a parasztság besorolódik a fizikai kategóriába (*1960. évi Népszámlálás, 13. kötet* alapján számított adatok).

A középiskolai tanulók társadalmi összetétele a későbbiekben azonban nem úgy tolódott el, ahogyan ez a tömegesedésből várható lenne: azaz a népszámlálások szerint 1960-ban még 39% volt szellemi dolgozó gyermeke, 1970-ben már 44% s 1980-ban is 40% (*1980. évi Népszámlálás, 36. kötet* alapján számított adatok).

Nem arról van tehát szó, ahogy azt az elitista értelmezések sugallni szokták, hogy a fizikai dolgozók gyerekeinek aránynövekedése rontotta le a középiskola szintjét, hanem arról, hogy a társadalmi munkamegosztásban mind többen foglaltak el (alacsonyabb szintű) szellemi státusokat, s küldték gyerekeiket középiskolába. A szellemiek aránya a három népszámlálás során 17-ről előbb 25%-ra, majd onnan 30%-ra változott. A szellemi dolgozók aránya növekedésével ezek szerint párhuzamosan csökken középiskolai felülreprezentációjuk mértéke.

Fiúk és lányok

Kísérjük meg megvizsgálni, hogy a szülők, illetve a gyerekek nemzedékében, miként alakul a középiskolai végzettség. A középiskola tömegesedésének üteméről a 20–24 éves korcsoportban középiskolát végzettek aránya jól tudósít. (Ez az adat sokkal használhatóbb, mint az, hogy a 14–18 évesek között mennyi a középiskolai tanuló, hiszen a 20–24 évesek adata „feldolgozza” az évvesztéseket, illetve az iskolából való kimaradás társadalmi következményeit is. A demográfiai ingadozás is kevésbé zavaró, hiszen öt év átlaga már valamennyit „simít” a háborút közvetlenül követő, illetve a Ratkó Annának köszönhető csúcson. Az adat értelemszerűen a vizsgált időpontot fél évtizeddel megelőző iskolai állapottal áll összefüggésben, nyilván érdemes lenne a vonatkozó évek érettségi statisztikáit és a népszámlálási statisztikát összevetni.)

2. TÁBLA

A középiskolai végzettség alakulása a szülők ill. gyermekeik nemzedékében

	„A” Érettségi- zettek a 20–24 éves férfiak körében	„B” Érettségi- zettek az 50–54 éves férfiak körében	„C” Az alsó közép- iskolát vagy nyolc általánost végzettek az 50–54 éves férfiak körében	„D” 20–24 éves női népesség	„A”/„B” értelemben vett mobili- tás: a „kör bővülése”	„A”/„C” értelemben vett egylépcsős mobilitás
1920	8,5	5,4	9,9	2,3	1,6	0,9
1930	6,8	7,8	13,3	2,4	0,9	0,5
1941	9,5	9	15,1	4,9	1,4	0,6
1949	10,0	8,8	16,0	5,9	1,1	0,6
1960	16,8	8,0	17,7	16,5	2,1	1,0
1970	27,1	16,4	37,6	37,4	1,7	0,7
1980	29,8	22,5	57,4	42,7	1,3	0,5

Forrás: 1980. évi Népszámlálás, 36. kötet

Kiderül, hogy a férfinépességben az ötvenes és a hatvanas években meredeken nőtt az arány, a hetvenes évek végén azonban már alig érettségiztek többen, mint a hatvanas évek végén.

Ugyanakkor a lányok az ötvenes évekbeli fejlődés eredményeképpen utoléri az eredetileg jóval iskolázottabb fiúkat, a hatvanas években többségbe kerülnek, s előnyüket még a hetvenes években is növelik.

Ez a „színvonalromlás” élményének egészen sajátos aspektusára világít rá. A társadalom hagyományos felfogása szerint a férfiak keresik a pénzt, élnek közéletet, töltenek be magasabb pozíciót, iskolázottabbak – röviden: ők determinálják a család társadalmi státusát. Az, hogy a középiskolákban – és a középiskolát végzettek között – többségbe kerülnek a lányok, egyértelműen anak a jele, hogy a középiskolai végzettséget a társadalom immár kevesebbre becsüli, mint a fiúk által megszerezhető „jó szakmákat.” Amiképp az egyes szakmák elnőiesedése együtt jár azzal, hogy az adott szakma presztízse csökken, úgy a középiskolák elnőiesedése is együtt jár a középiskola presztízscsökkenésével, „színvonaltalanságával”.

A másik érdekes összefüggés akkor mutatkozik, amikor megvizsgáljuk, az egymást követő nemzedékekben mennyivel van nagyobb esélye a fiúknak középiskolai végzettség megszerzésére, mint apjuknak. A harmincas években érettségizettek köre csak egész kicsit bővebb, mint a középiskolázottaké az apák nemzedékében.

A negyvenes években érettségizettek 1,1-szer többen vannak, mint apáik, bár ezt a számot az akkoriban 50–54 évesek háborús vesztesége miatt inkább lefelé kell mozdítanunk, az egy évtizeddel korábbiak megfelelő szintet érve el.

Az ötvenes években viszont már minden második érettségizőik apja nem rendelkezik érettségivel. Ez után csökken az érettségizetlen apák előfordulásának valószínűsége.

ge, magyarán lassul az intergenerációs társadalmi mobilitás. (Természetesen az apák nemzedéke az iskolázottsági statisztika szerint azokat is tartalmazza, akik felnőtt fejjel tették le az általános vagy középiskolát, de erre később visszatérünk.)

A következő viszonyszám az egyes időszakokat a szerint minősíti, hogy az egylépcsős intergenerációs iskolai mobilitásnak mekkora a valószínűsége. (E szám akkor lenne „1”, ha minden legalább nyolc általánost – ill. korábbi alsóközépiskolát – elvégzett 50–54 éves férfira jutna egy legalább érettségizett 20–24 éves fiú. A táblázatból látható, hogy itt is az ötvenes évek érettségizőivel történik nagy ugrás: míg a korábbi nemzedéknél csak 62%, addig ennél a nemzedéknél már 95% középiskoláztatik.

A Horthy korszakban polgárit-alsóközépiskolát (vagy annál magasabb iskolát) végzett férfiak tehát szinte kivétel nélkül érettségihez juttathatták fiaikat-lányaikat.

Az apák nemzedékének iskolázatlansága ill. iskolázottsága különbözőképpen kelti a „minőség-nélküliség” érzését. Ha iskolázatlanok a szülők, a pedagógusok elégedetlenek a tanuló motiváltságával, verbális képességeivel és teljesítményeivel, s úgy élük meg, a rendszer az iskola minősége rovására tartja benn ezeket a tanulókat. Ha viszont középiskolázottak a szülők, egyre differenciáltabb és egyre nehezebben teljesíthető igényeket fogalmaznak meg, s ekkor ők elégedetlenek a minőséggel. (A jelenség nem új, a polgári iskolai iskolaszékekben már a századfordulón kétféle konfliktus alakult ki: vagy az, hogy az iskolázatlan, de helyileg tekintélyes iskolaszéki tagok „butaságokat beszéltek” óralátogatásaik során, vagy éppen az, hogy a gimnáziumot, egyetemet végzett emberek a gimnázium tudományosságát kérték számon egy másik iskolatípuson...)

Szakközépiskola és gimnázium

Tovább bonyolítja a képet, ha bekalkuláljuk a szakközépiskola-gimnázium kettősséget. Ezt egy másik számsor segítségével az 1980-as népszámlálás egyik kéziratosa nyoma nyomán rekonstruáljuk. (A munkaanyag létezésére Nagy Orbán hívta fel figyelmünket a KSH-ban, köszönet érte.)

A 3. táblázat azt mutatja, hogy a 18–19 éves korcsoportban – a három népszámlálási időpontban – hányan végeztek általános gimnáziumban, s hányan a kornak (tehát az ötvenes, hatvanas, hetvenes évek végének) megfelelő egyéb – szakképző – középiskolákban. (Azért nem a 20–24 éveseket vizsgáljuk, mert köztük már vannak főiskolát-egyetemet végzettek, a középfok szerepét tehát nem lehetne elkülönítve vizsgálni...)

A fiúk, miközben a középfokot végeztek között 48-ról 41%-ra csökkentették arányukat, átáramlottak a szakközépiskolába – hiszen míg a gimnáziumban 46-ról 33-ra csökkent, addig a szakképzésben 50-ről 54%-ra nőtt az arányuk. A következő évtizedben a lányok aránynövekedése megtorpant, s igen kis mértékben megindult a lányok aránynövekedése a szakközépiskolában, s a fiúk a gimnáziumban.

A középfokot végzett fiúknál a gimnáziumi végzettségük aránya folyamatosan csökkent (64–50–44%). A lányok között eleve magasabb volt az általános gimnázis-

ták aránya, ez az első évtizedben még növekedett is, s csak azután indult hanyatlásnak (68–70–58%).

3. TÁBLA

Középiskolai végzettséget szerzők a három népszámlálási időpont idején

	Abszolút szám			Korcsoport %-ában		
	1960	1970	1980	1960	1970	1980
Összesen						
Gimnázium	27 367	50 414	43 247	9,39	14,50	15,97
Szakközépiskola	13 706	30 898	39 436	4,70	8,88	14,56
Összesen	41 073	81 312	82 683	14,09	23,38	30,53
Férfiak						
Gimnázium	12 709	16 837	15 312	8,71	9,52	11,04
Szakközépiskola	6 916	16 896	19 244	4,74	9,55	13,87
Összesen	19 625	33 733	34 556	13,45	19,06	24,91
Nők						
Gimnázium	14 658	33 577	27 935	10,07	19,65	21,15
Szakközépiskola	6 790	14 002	20 192	4,66	8,20	15,29
Összesen	21 448	47 579	48 127	14,73	27,85	36,44

Mint említettük, az 1990-es népszámlálás e vonatkozásban nem használható, ezért az olvasóknak meg kell elégedniük azzal az iskolastatisztikai adattal, hogy 1986-ban (például...)

4. TÁBLA

Középiskolát végzettek, 1986

	Fiú	Lány	Összesen	Fiúk aránya
Gimnázium	36 602	68 592	105 194	34,79
Szakközépiskola	63 341	68 446	131 787	48,06
Összesen	99 943	137 038	236 981	42,17
Gimnázium aránya	36,62	50,05	44,39	

A rendszerváltás előtti időszakban tehát a gimnazisták kevesebb mint harmada fiú, s a középiskolás fiúk alig több mint harmada gimnazista. A gimnáziumi képzés immár a középfokú képzésnek kevesebb mint fele. Az általános iskolát eredményesen befejezett fiúk 26%-a tanult tovább szakközépben és 13,8%-a gimnáziumban. A lányoknál ez a két szám 28 ill. 27,7% (*Magyar Statisztikai Évkönyv, 1986*).

Érdeemes egy pillantást vetni az 1960–1970–1980-as adatokat tartalmazó táblázat másik felére is, mely azt mutatja, hogy a 18–19 éves korcsoport hány %-át jellemezte a szakközépiskolai és gimnáziumi végzettség. A hatvanas évektől készülő (itt most nem közölt) iskolastatisztika adatsorai – a fentieket megerősítve – mutatják, hogy a gimnáziumban tanulók a korcsoportnak mindig 15–20%-át adták – a növekedést az

jelentette, hogy a szakközépiskolában tanulók száma és aránya egyaránt folyamatosan nőtt, 1975-ben elérte, majd meghaladta a gimnazistákét.

A tömegesedés tehát nem egyszerűen a középfokú végzettség szélesedését jelenti, hanem azt is, hogy

- 1.) az érettségi úgy tömegesedik, hogy ez elsősorban a „nem klasszikus” középiskola tömegesedését jelenti, sokkal kevésbé a „klasszikus” gimnáziumét;
- 2.) a gimnáziumi végzettség tömegesedése mögött valójában *kizárólag* lányok gimnáziumi végzettségének növekedése állt.

Nappali és nem nappali képzések

A „minőségromlást” természetesen a levelező- és esti képzés jelensége is érinti. Az esti és levelező tagozatra járók száma 1945 és 1980 között ciklikus mozgást mutat. Az elsőbe beiratkozottak száma az 1946-os 6 ezerről az 1954-es 40 ezerig emelkedik, majd 1956-ra hatezerre esik, hogy 1963-ra 74 ezerig emelkedjen, majd 1968-ig 35 ezerre csökkenjen. Az utolsó csúcspont az 1974-es 64 ezer, s 1980-ban már csak 40 ezren iratkoznak be (*Sáska 1992*).

A nem és iskolatípusbéli összetétel értelmezéséhez két időpontot ragadtunk ki.

5. TÁBLA

Középközpontú járók, tagozat és nemek szerint, 1966, 1976

	Fiú	Lány	Összesen	Fiúk aránya %	Fiú	Lány	Összesen	Fiúk aránya %
1966 Összesen					1976 Összesen			
Gimnázium	75 620	131 343	206 963	36,5	55 820	102 026	157 846	35,4
Szakközépiskola	121 200	79 322	200 522	60,4	118 622	106 025	224 647	52,8
Összesen	196 820	210 665	407 485	48,3	174 442	208 051	382 493	45,6
Gimnázium aránya:	38,42	62,34	50,79		27,1	45,6	35,2	
1966 Nappali					1976 Nappali			
Gimnázium	49 520	97 380	146 900	33,7	34 751	64 905	99 656	34,9
Szakközépiskola	50 959	38 730	89 689	56,8	51 951	55 710	107 661	48,3
Összesen	100 479	136 110	236 589	42,5	86 702	120 615	207 317	41,8
Gimnázium aránya:	49,3	71,6	62,1		40,1	53,8	48,1	
1966 Nem nappali					1976 Nem nappali			
Gimnázium	26 100	33 963	60 063	43,5	21 069	37 121	58 190	36,2
Szakközépiskola	70 241	40 592	110 833	63,4	66 671	50 315	116 986	57,0
Összesen	96 341	74 555	170 896	56,4	87 740	87 436	175 176	50,1
Gimnázium aránya:	27,1	45,6	35,2		24,0	42,5	33,2	

A teljes középközpontú képzésnek az 1960-as évekbeli időpontban 41, a hetvenes évek közepi időpontban 45%-át érinti a túlkorosak képzése (mindkét időpontban még benn van az iskolában a ciklus csúcspontját jelentő tanulói csoport). A nem nappali gimnáziumi képzési formában jelentősebb a fiúk-férfiak aránya, mint a nappaliban.

Ez is ráerősít eddigi gondolatmenetünkre: a fiúk – akiknek elvileg hagyományosan dominálniuk kellene a képzést – a nem klasszikus gimnáziumban és a nem teljes értékű képzési formában vesznek részt nagyobb arányban.

Az esti és levelező képzés ciklikus jellegéről – egészen pontosan az oktatáspolitikai által generált ciklusokról – tudósít Sáska Géza monográfiája (*Sáska 1992*). Ezúttal egy másik összefüggésre, tudniillik a „nemzedékire” szeretnénk felhívni olvasóink figyelmét.

Természetesen nincsenek átfogó adataink arról, hogy a levelező és esti oktatásban mikor melyik kohorsz vett részt. Kísérletet tehetünk azonban arra, hogy megállapítsuk, „mennyit javul” egy-egy korcsoportban a középiskolát végzettek aránya a „normál kor”, azaz a 20–24 éves korosztály és az 50–54 éves korosztály között. Az 1900 előtti években születettek generációjában a generáció 20–24 éves korára 8,5, 50–54 éves korára 8,8%-ot tesz ki az érettségizettek aránya. Őket, akik fordulat éve körül már ötödik X-üket is átlépték, már nem érinti az esti oktatás. A tíz évvel fiatalabbak körében is csak 1,17-szeresre nő az arány harminc év alatt. Ez a holocaust egyenlőtlen pusztítását, s az emigrációt beleszámítva szintén azt mutatja, még e generációt sem mozdítják meg az ötvenes évek.

Viszont az 1920 előtti években születetteknel már 1,7-szeresre nő a két megfigyelési időpont közötti különbség. A leglátványosabb megoldás az, ha abszolút számmal jelezzük, hogy az egyes népszámlálási időpontok között ugyanabban a kohorszban hány embernek van 20–24 évesen ill. 50–54 évesen érettségije. (Ez ugyanis még nulla mortalitás esetén is látványosan bizonyítja az adott korcsoport érintettségét az esti és levelező oktatásban.)

6. TÁBLA

Az érettségizettek a fordulat éve előtt felnötté vált korcsoportokban (ezer fő)

A generáció születése	1941	1949	1960	1970	1980
1930 előtti évek	-	62	85	116	116
1925 előtti évek	-	57	72	92	89
1920 előtti évek	41	40	43	49	45
1915 előtti évek	47	45	50	51	44

7. TÁBLA

Az érettségizettek számának növekedése a népszámlálások között, korcsoportonként (%)

Születési kohorsz	1949/1960	1960/1970	1970/1980	1949/1980	1949/1970
1930 előtti évek	37,1	136,5	100,0	187,1	187,1
1925 előtti évek	126,3	127,8	96,7	156,1	161,4
1920 előtti évek	107,5	113,9	91,8	112,5	122,5
1915 előtti évek	111,1	102,0	86,3	97,8	113,3

8. TÁBLA

Az érettségizettek a fordulat éve után felnötté vált korcsoportokban (ezer fő)

	1960	1970	1980
1950 előtti évek	0	251	296
1945 előtti évek	0	194	226
1940 előtti évek	113	145	158
1935 előtti évek	90	123	130

Az 1920 előtt született nemzedékben az 1941-es 41 ezer érettségizettből tíz év múlva már csak 40 ezer maradt. Azonban ennek az akkor középkorú nemzedéknek a tagjai intenzíven tanulni kezdenek. 1960-ban már 43 ezren vannak a nemzedék érettségizettjei, 1970-ben már 49 ezren, s a mortalitás csak ezután szól közbe s nyomja a létszámot az 1980-as megfigyelési időpontban 45 ezerre. E nemzedékben tehát 1949 és 1960 között abszolút számban, tehát nulla mortalitást feltételezve 1,1 szerezre nőtt az érettségizettek száma.

Az öt évvel fiatalabbaknál ugyanez az évtized (mint ahogy a következő is) egy és egynegyedszeres növekedést hoz. Az 1930 előtti években született nemzedéknek pedig 1,36 szoros növekedést.

Ez nem kevesebbet jelent, mint hogy a húszas években született nemzedék tagjából 1970-re az érettségizettek kb. 37%-a mondhatta el magáról, hogy „túlkorosan” szerzett érettségit. A hatvanas évek során hasonlóan magas beiskolázást számítottunk ki az 1935 előtti években születetteknek. (Az 1970-es megfigyelési időpontban ugyanis 1,36-szor vannak többen e nemzedék érettségizettjei mint az 1960-as időpontban.) A következő kohorszban ez az adat már 1,28-ra csökken.

Gyakorlatilag mindegyik idősebb nemzedékre igaz, hogy 1980-ban kb. ugyanynyi érettségizettje van, mint 1970-ben, tehát az estis és levelezős képzés 1970 után „csak” a mortalitás pótlására képes – arra viszont igen! (A fenti adatokat nyilván tovább lehetne színezni a nemek és régiók szerinti bontással, de már így is túlzottan igénybe vettük az olvasó számmemóriáját.)

A középiskola „színvonalromlásának” élményéhez tehát hozzájárul, hogy az ötvenes és hatvanas években a „túlkoros” hallgatók óriási számban kaptak érettségit. Ez a képzési forma leginkább a húszas években és a harmincas évek első felében született nemzedéket érintette. A középosztály s a tanárság azt konstatálhatta, hogy gyermekeit, tanítványait „hiába” juttatja középiskolai végzettséghez, azokat ez nem segíti érvényesülési fölényhez, mert a már pozícióban ülő, eredetileg érettségizetlen középnemzedék „pótlólagosan” beszerzi az alacsony szintű vezetői beosztásához adekvát középiskolai végzettséget. Később pedig, épp abban az évtizedben, amikor alig bővül a szellemi pozíciók száma, a nemzedék esti és levelezős iskolázással teremti meg esélyét, hogy elhált kortársai helyére lépjen.

Ráadásul alapvető megfigyelés volt, hogy minden egyes ciklusban „a bizonyítvány megszerzésének nehézségi foka egyre csökken” (Sáska 1992). (Utóbbira persze kézen-

fekvő magyarázat, hogy ugyanazon nemzedékbe tartozó felnőttek közül az „ambiciózusabbak” nyilván a korábbi időpontban vették igénybe a felnőttkori tanulás lehetőségét. A különböző generációkat összehasonlítva pedig ha egy korcsoport nagyobb hányada szerez érettségit normál korban, mint az előző korcsoporté, akkor „a maradék” ambíciói és intellektuális képességei logikailag kisebbek a későbbi nemzedékénél, mint a korábbiánál, s ha mégis beiskolázzák, az iskola kénytelen engedni a követelményekből.)

A gimnáziumban végzettek elhelyezkedési esélyeinek romlása

Az iskolai végzettség és a társadalmi munkamegosztásban betöltött hely szoros koherenciája megbomlott: a Horthy korban még devianciaként élték meg az érettségizettek, ha fizikai munkát kellett végezniük. 1930-ban az érettségizett férfiak közül 125 ezren voltak alkalmazott értelmiségiek, 38 ezren iparosok vagy kereskedők, 14 ezren önálló értelmiségiek – alig 11 ezren tartoztak a „segédszemélyzethez”. Elhanyagolható tehát a fizikai munkát végző érettségizettek száma, s aránya.

1980-ban viszont az érettségizettek igen nagy része – ahogy az alábbiakban részletezni fogjuk – tartozik a fizikai foglalkozásúak közé.

Azt hihetnénk, hogy ennek a szakközépiskola aránynövekedése az oka. Ez azonban nem így van. A 477 ezer gimnáziumban érettségizett (s egyetemre – főiskolára azután később nem járt) keresőből 150 ezren fizikai foglalkozásúak. Azaz még hetven százalékot sem tesz ki a gimnáziumi érettségizettek között a szellemi pályán lévők aránya. A szakközépiskolák egy részét végzettek immár nagyobb eséllyel lesznek szellemi dolgozók, mint a gimnáziumot végzettek: a közgazdasági érettségiseknek ugyanis 90,5%-a, az egészségügyisek 92,4 a kereskedelmisek 76,6% lesz szellemi foglalkozású.

Az alábbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a hetvenes évek vége felé érettségizett generációból azok, akik a középiskolában befejezték tanulmányaikat mennyivel gyengébb társadalmi pozíciót töltenek be, mint a harminc évvel idősebb nemzedék. (Tehát az 1980-ban 20–24 ill. 50–54 éves nemzedéket hasonlítja össze az alábbi táblázat.)

A dolgozó – tehát nem tanuló, s nem is szüleik által eltartott – érettségizett fiatal férfiaknak és apáik nemzedékének egyaránt harmada végzett gimnáziumot, kétharmada szakközépiskolát. (Az adat azért tér el jelentősen a 18–19 évesek korábban látott adataitól, mert a gimnazistákat valamennyi nemzedékben nagyobb arányban vették fel a felsőfokra, így ők természetesen ebből a kimutatásból már „eltűntek”, ezzel egy kicsit később foglalkozunk.)

Viszont: a fiatalok kétharmada, az apák nemzedékének alig egyötöde fizikai foglalkozású. A fiataloknak negyede tartozott ahhoz a csoporthoz, amely gimnáziumi végzettsége ellenére fizikai munkát végzett – az apák nemzedékének viszont már csak egytizede.

Ugyanakkor a szakközépiskolát és a gimnáziumot végzett lányok egyaránt nagyarányban helyezkednek el az alacsonyabb szellemi státusokban – bár a fizikai dolgozók aránya még náluk is kétszer akkora, mint az iskolázott anyák nemzedékében.

Minél később járt középiskolába valaki, annál nagyobb arra az esélye, hogy érettségi után fizikai munkakörben helyezkedjen el. S természetesen, ahogy a szellemi pozí-

ciók aránya szélesedik a társadalomban, egyre „elfogadhatatlanabbá” válik, hogy valakinek csak fizikai munkahely jut. Miközben a szellemi foglalkozású aktív férfiak 15%-ának – ez mintegy 84 ezer fő – nem volt érettségije, addig húszezer gimnáziumot és 36 ezer szakközépiskolát végzett fiatal ember dolgozott fizikai munkakörben (1980. évi Népszámlálás).

A gimnáziumi érettségi becsülete, rangja és „minősége” tehát nemcsak azért csökken, mert az ötvenes-hatvanas években sokan kerülhetnek vezető beosztásba érettségi nélkül, a régi értelmiség sérelmére, nemcsak azért, mert alacsonyabb szintű (estis-levelezős) érettségikkel pótlólag is meg lehetett szerezni a legitimációt, hanem azért is mert még 1980-ban is lehettek szellemi szerepkörben „ott maradt” érettségizetlenek.

9. TÁBLA

Az aktív férfiak és nők a két korcsoportban a végzettség jellege szerint

Nem	Munkajelleg	Végzettség	20-24 éves	Aktívak %-ában*	50-54 éves	Aktívak %-ában*
Férfiak	Fizikai	Gimnázium	20 780	25,08	3 980	10,43
Férfiak	Fizikai	Szakközép	36 179	43,66	3 099	8,12
Férfiak	Szellemi	Gimnázium	8 304	10,02	9 286	24,34
Férfiak	Szellemi	Szakközép	17 597	21,24	21 793	57,11
Férfiak	Fiz+szell	Gimnázium	29 084	35,10	13 266	34,77
Férfiak	Fiz+szell	Szakközép	53 776	64,90	24 892	65,23
Férfiak	Fizikai	Gimn+Szakk	56 959	68,74	7 079	18,55
Férfiak	Szellemi	Gimn+Szakk	25 901	31,26	31 079	81,45
Aktív összesen	Fiz+szell	Gimn+Szakk	82 860	100,00	38 158	100,00
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Gimnázium	49 571		15 363	
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Szakközép	61 244		29 242	
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Gimn+Szakk	110 815	133,74	44 605	116,90
Nők	Fizikai	Gimnázium	11 364	12,28	1 186	7,06
Nők	Fizikai	Szakközép	7 652	8,27	499	2,97
Nők	Szellemi	Gimnázium	37 108	40,11	8 999	53,60
Nők	Szellemi	Szakközép	36 397	39,34	6 106	36,37
Nők	Fiz+szell	Gimnázium	48 472	52,39	10 185	60,66
Nők	Fiz+szell	Szakközép	44 049	47,61	6 605	39,34
Nők	Fizikai	Gimn+Szakk	19 016	20,55	1 685	10,04
Nők	Szellemi	Gimn+Szakk	73 505	79,45	15 105	89,96
Aktív összesen	Fiz+szell	Gimn+Szakk	92 521	100,00	16 790	100,00
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Gimnázium	84 036		12 340	
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Szakközép	62 522		19 920	
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Gimn+Szakk	146 558	158,41	32 260	192,14

* A nemhez tartozó középiskolázott aktívak.

A felsőoktatás hatása

A középfok „minőségromlásának” sajátos eleme a felsőfokhoz való viszony. Hiszen: a Horthy kori középiskola végzettjeinek többsége tovább tudott haladni a felsőoktatásban. (Az 1938 tavaszán érettségizett 1432 gimnazista közül 1183-an, 3190 reál-gimnazistából 2422-en, a 678 reáliskolásból 475, tehát – a leányközépiskolásokkal együtt – a középiskolában érettségizettek 71%-a tanult tovább) (*Magyar Statisztikai Évkönyv, 1938*). Az 1945 utáni fejlődés viszont a nappalin érettségizetteknek csak töredékét engedte be a felsőfokú intézménybe. Az érettségi nemcsak jogilag, de a társadalmi tapasztalat szintjén sem vezetett logikailag a felsőfokhoz: Az iskolastatisztika szerint 1960-ban a nappalis érettségizettek 30 1975-ben 37%-át tették ki a nappalis elsős hallgatók.

Ugyanakkor – tényleges társadalmi hatásmechanizmusokat vizsgálva – sokkal jobb adathoz jutunk, ha korcsoportonként összevetjük a felsőfokú végzettségűeket, a be nem fejezett felsőfokú végzettségűekkel, illetve az érettségizettekkel.

10. TÁBLA

Különböző iskolai végzettségűek, korcsoportonként

	20-24 éves ffi	50-54 éves ffi	20-24 éves nő	50-54 éves nő
1 Befejezett középfokú végzettségű, aktív	110 815	44 605	92 521	16 790
2 Érettségizett, tovább nem tanult	89 750	43 007	124 729	31 181
3 Befejezetlen főiskolai végzettsége van	21 169	1 601	21 865	1 081
4 Befejezett főiskolai végzettsége van	12 971	29 830	23 781	9 774
5 Érettségizett és elkezdett továbbtanulni (2+3)	110 919	44 608	146 594	32 262
6 Főiskolára járt vagy járt (3+4)	34 140	31 431	45 646	10 855
7 Érettségivel vagy magasabb végzettséggel rendelkezik (2+3+4)	123 890	74 438	170 375	42 036
8 Az aktívak aránya a legfeljebb és legalább érettségizettek között (1/5*100)	99,91	99,99	63,11	52,04
9 A felsőfokra kerültek aránya a legalább érettségivel rendelkezők között (6/7*100)	27,56	42,22	26,79	25,82

Az iskolázott 1960 előtti években született generációnál nemtől immár függetlenül a középiskolázottak alig több mint negyede haladt tovább a felsőoktatási rendszerben. Ezzel szemben az 1930 előtti években született generációnál az érettségizett férfiak kétötöde továbbtanult. A nőknek viszont hasonlóképpen egynegyede továbbtanuló ebben az idősebb nemzedékben is. Egyértelműen látszik, hogy az érettséginek milyen óriási jelentősége lehet a házassági piacon. Az 50–54 éves nőknek ugyanis a teljes népességben 67%-a aktív, az érettségizettek körében ez alig 52%. (*1980. évi Népszámlálás, 22. kötet*). A közhiedelemmel ellentétben tehát az érettségizett nők e generációban nagyobb arányban „főállású feleségek”, mint a magyar nők átlaga. (Természetesen az 50–54 évesek adata mindkét nemnél tartalmazza az estin és levelezőn

felsőfokot végzeteket is: de a viszonyítási alap, a középiskola is tartalmazta az ilyen módon szerzett érettségiket...)

Ha a másik irányból nézzük, ez azt jelenti, hogy a húszas évek második felében született férfiak valamikor 1945 után érettségét szerezve kétötöd részben felsőfokot is végeztek: fiaik nemzedéke viszont középiskolát elvégezte, de csak minden negyedik jutott közülük – legalábbis fiatalon – a felsőoktatásba. Ez azt jelenti, hogy a szülők nemzedéke szemében a herves évekbeli középiskola kétféle értelemben is gyengébben teljesített, mint a korábbi: kevésbé készített elő a felsőoktatásra, viszont a munkaerőpiacra „dobott” fiatal férfiakat kevésbé tette alkalmassá arra, hogy a fizikai munkát „megússzák”.

Értelmezési kísérlet a minőség és a diverzifikáció 1945–1990 közötti viszonyáról

Ha a középfokú oktatást egységesnek tételezzük akkor mindenképpen minőségromlás történt. Csakhogy a középfok és az érettségi egysége illúzió: a középfok egyértelműen diverzifikálódott, éppúgy, ahogy a múlt század végén. Az intézmények csoportjának élén ott álltak azok az elit-gimnáziumok, amelyek ugyanazt a tudományos szempontrendszert hordozták, mint a 45 előtti iskolák.

Az elit intézmények minőségét egyértelműen versenyelvű, intellektuális kritériumrendszer mutatta és biztosította. Az elit intézményekben az intellektuális tárgyakra koncentráció fakultációk és tagozatok, szakkörök és diákkörök működtek. A hazai és nemzetközi tanulmányi versenyek, illetve az egyetemek felvételi vizsgái évről évre bizonyították, melyik az a néhány tucat intézmény, amelyik a vezető helyen áll.

Ezek az intézmények viszonylag hamar kibújtak a középfok általánossá válását feltételező körzeti iskola funkció alól, s (bár ezt részletes statisztikai adatokkal most nem támasztjuk alá) lényegesen szelektívebbek voltak felvételkor, ez – mindennapi tapasztalatok szerint – tükröződött diákjaik szociális összetételén is. Ezekben az iskolákban sosem süllyedt alacsonyra a fiúk aránya sem.

E mögött az intézménycsoport mögött különféle érdekeket és igényeket kiszolgálva négy-öt különböző középfokú képzési forma jött létre.

Kialakult először is a gimnáziumok széles hálózata, mely színhelye lett értelmiségi-ek és peremértelmiségi-ek valamint mobilitásra kész fizikai dolgozók gyermekei találkozásának, melynek közönsége erősen feminizálódott és szocializációs funkciói mellett a házassági-piacot jelentősen befolyásolta. (Érettségizett lány-szaktanácsos fiú típusú házasságok igen jellemzővé válnak!) E gimnáziumok végzettjei – eltérő mértékben – felsőoktatási intézményeket is célba vehettek, egyébként pedig mind fizikai mind szellemi munkakörökben elhelyezkedhettek.

Kialakult továbbá a szakképző intézmények sajátos köre, mely – a gimnáziumhoz képest leszűkített műveltségisménnyel ugyan, de – az ágazati felsőfokú intézményekre nagy biztonsággal készítette elő.

Kialakult a szakképző intézmények rohamosan tömegesedő válfaja, mely zömében fiúkat fogadott be, s ellentétben a szaktanácsosképzőkkel, elvileg nyitva maradt fölfele és – különösen fizikai dolgozók fiainak – a gimnáziumnál természetesebb (mert

lassabb és szervezesebb) társadalmi mobilitást, s meglehetősen jó munkaerő-piaci helyzetet biztosított.

A szakképzésben és a gimnáziumi képzésben egyaránt kialakult továbbá az esti, levelező, ill. kiegészítő jellegű középiskolai képzések széles választéka.

Mindennek eredményeképpen egy rendkívül sokszínű, sokféle minőségi igényt kielégítő iskolarendszer működött Magyarországon. *A rendszer sokszínűsége azonban nem volt legitim és nem volt kimondható.* Ezért a valójában több alrendszerből álló rendszerre bármiféle kritika „jogosnak” bizonyult, hiszen a „virtuálisan” egyenlő értékű érettségi „átlagos” tudományos színvonala kétségtelenül esett, a „virtuálisan” egyformán szakképző intézmények valóban nem voltak „elégge” szakmaiak, a virtuálisan azonos funkciójú intézmények „átlagosan” kétségtelenül nem segítették eléggé a hátrányos helyzetűeket stb.

A rendszer megérett arra, hogy a felső középfokon (a főszabályként 14–18 éves sávon) belül a sokszínűséget és a sokféle kínálatot végre megjelenítse. Az iskolaszervezet felbomlasztása – a hat és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenése – ezt a folyamatot zavarta meg.

Egy fogalom a történelemben

A látszatonál lényegesen bonyolultabb a minőség kérdése. A közép- és felsőfok minőségével kapcsolatban szinte minden történelmi időszakra elmondhatjuk, hogy valamilyen minőségfogalomnak a működő iskolák megfeleltek. Sőt az iskolák egész belső hierarchiája ennek a minőségfogalomnak rendelődött alá. A „minőség” kétségbevonása igen gyakran abból eredt, hogy az oktatáspolitikai egyik vagy másik szereplője új követelményeket fogalmazott meg, s ennek az új követelménynek a hagyományos műveltséget közvetítő iskola nem felelt meg, de nem is felelhetett meg, hiszen egész presztízsrendszere a korábbi műveltségisményen alapult.

A másik fontos jelenség, hogy a „minőség” jelszava a mindenkori elit védekezése a túl nagygyá és túl kiterjedtté vált oktatási rendszerben. Annak az állapotnak a jele, hogy „létszámpostoppal” már nem lehet útját állni egy képzési fokozat bővülésének. Ezért: az elit a fokozaton belüli színvonalkülönbségeket kívánja mérhetővé tenni és megjeleníteni. A tömegesedésre az egyik lehetséges válasz, a képzési idő még tovább nyújtása: ezt azonban az elit indokolatlanul költségesnek ítéli, le kívánja rövidíteni azt a képzési időt, amelyet gyermeke „a nem elég színvonalas” oktatási intézményekben eltölt.

A történelmi fejlődés legfontosabb tanulsága azonban, hogy a minőség fogalmát nemcsak az iskolarendszeren *belül* lehet értelmezni. Új minőség ugyanis – bármely történelmi időszakban –, amikor az iskolák belső világa szempontjából alacsonyabb rendű, de időnként a kortárs külső társadalom, időnként a „történelem” szemében fontosnak bizonyuló ismeretanyagok és készségek felváltják és kiszorítják a hagyományos ismeretanyagokat és készségeket. Új minőség az is, ha az iskolarendszer egy része társadalmi mobilitást képes szolgálni. De még az is új minőség lehet, hogy a gimnáziumi végzettségűek fizikai munkakörökben és a szakközépet végzettek szelle-

mi munkakörökben való elhelyezkedése egy átjárhatóbb és kevésbé rendies társadalmat teremt. Az iskolázottak látszólag alacsonyabb funkciókban tudnak csak elhelyezkedni, hiszen a modern munkaszervezetben előbb a gépi nagyipar elterjedése, majd a tercier ágazatok arányának növekedése révén a jobb minőségű, kulturáltabb, nagyobb alkalmazkodási képességű munkaerő megjelenése igenis hasznosul, emeli a nemzeti jövedelmet és polgárosítja a társadalmat.

NAGY PÉTER TIBOR

E tanulmány a 20871 és 22144-es OTKA kutatások keretében, valamint a Soros Alapítvány támogatásával készült.

IRODALOM

1910. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS
 1960. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS
 1980. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS
 Az 1883. II. tc. (1911) In: Az 1881–1883 évi törvények. Bp. 1911.
 A GYMNASIUMI TANTERV MÓDOSÍTÁSA (1886–87) *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, No. 6.
 A KÖZÉPISKOLA REFORMJA. (1906) *Vita a középiskolai kérdéstről*. Rendezte a Társadalomtudományi Társaság. Bp., Deutsch Zs. tsa könyvkereskedése
 BALOGH J. (1927) Középiskolai kérdések az egyetem szemszögéből. *Magyar Szemle*, november.
 BIBÓ ISTVÁN (1986) *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Magvető. (II. kötet)
 BUDAPESTI STATISZTIKAI KÖZLEMÉNYEK
 DENG JÁNOS (1890) Tanügyi dolgozatok a középiskolai nevelés és oktatás köréből. Bp., Az Eggenberger-féle könyvkereskedés bizománya.
 HÁBER JUDIT & H. SAS JUDIT (1980) *Tanönyvszagi világ*. Budapest, Akadémia Kiadó
 HALÁSZ GÁBOR (1984) *Felügyelet és oktatásirányítás 1945-től napjainkig*. Bp., OI.
 HORVÁTH M. (ed) (1988) *A magyar nevelés története*. Bp., Tankönyvkiadó.
 KARÁDY VIKTOR (1997) *A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon*. Bp.
 KARÁDY VIKTOR (1995) A középiskolai elitképzés első funkcióváltozása Magyarországon. *Educatio*, No. 4.
 KNAUSZ IMRE (1987) A közoktatás pártfelülvizsgálata 1950 tavaszán. *Párttörténeti Közlemények*, No. 1.
 KONEK SÁNDOR (1865) *Az ausztriai birodalom... kézikönyve*. Pest.
 KOSÁRY DOMOKOS (1980) *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Bp., Akadémia Kiadó.
 LUKÁCS PÉTER (1991) *Színvonal és szelekció*. Budapest, Educatio Kiadó.
 MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV
 MAGYAR STATISZTIKAI KÖZLEMÉNYEK
 MANN MIKLÓS (ed) (1987) *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Bp.
 MARGÓCSY J. (1969) Érettségi és felvételi vizsgatapasztalatok az irodalmi feleletek alapján. *Felsőoktatási Szemle*, No. 6.
 NAGY PÉTER TIBOR (1992) *A magyar oktatás második államosítása*. Bp., Educatio Kiadó. (Társadalom és oktatás)
 NAHALKA ISTVÁN (1994) Tankönyvek a természettudományos nevelésben. *Educatio*, No. 4.
 NÉVY L. (1873–74) A vizsgálatok szigora. *Az Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye*.
 POLLARD, SIDNEY (1981) *Integration of the European Economy Since 1815*. New York.
 SÁSKA GÉZA (1992) *Ciklikusság és centralizáció*. Bp., Educatio Kiadó.
 SZABOLCS OTTÓ (1999) *Történelempedagógiai tréningek*. Bp., ELTE, MTT.