

Az általános iskola történetének néhány gazdasági aspektusa

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

A népoktatás és az ipari forradalom

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A XIX. század magyar írástudatlansága és alapfokú oktatása

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A XX. század első felének alapfokú oktatása

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tanulólétszám, osztályteremek száma és tanulócsoporthétszám 1952-2000

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

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

A pedagógusképzés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

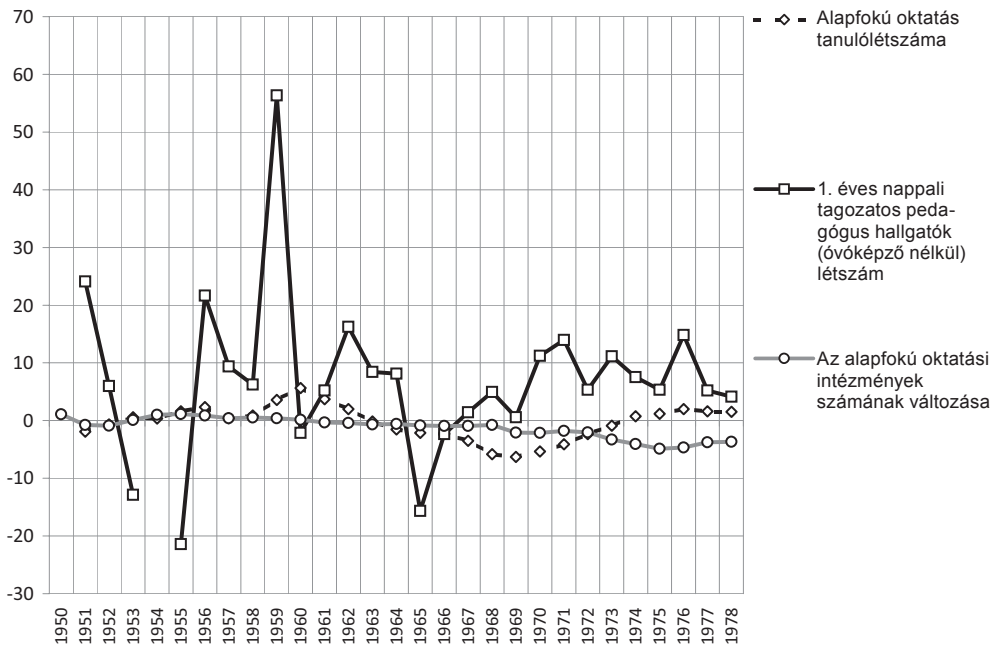
A pedagógusképzés hallgatói

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

Knausz 1990: 109 és 110 oldal alapján

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

A pedagóguslétszám és az általános iskolai tanulólétszám alakulása 1950–1978



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

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

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

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

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

Az általános iskola a rendszerváltásig és tovább

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

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

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

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

Az osztatlan iskolák arányának alakulása

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

Forrás: Forray 1998 alapján

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶ Lásd pl. VÁRI ET AL (2001)

⁷ BALÁZS ET AL. (2013: 64)

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

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

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

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

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

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

⁸ Adat forrása Education at a Glance OECD Indicators 1998

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

¹⁰ Tackling Early Leaving from Education in Europe 2014

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

¹² Uo.

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

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

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

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

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

Befejezésül

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

¹⁴ Uo.

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

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

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

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

HIVATKOZÁSOK

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

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