

# Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók

Az iskolai lemorzsolódás mint (oktatás)politikai és szakmai probléma  
1945–1965

Írásunkban két problémát választottunk ki, amelyeknek a vizsgálata napjaink szempontjából sem lehet tanulság nélküli. Az egyik az ún. – korabeli és aztán még sokáig használatos kifejezéssel – lemorzsolódó tanulók, a másik pedig a tanulást újrakezdő tanulók kérdése.

**Kulcsszavak:** oktatáspolitikai, szakképzés, tankötelezettség, iskolaelhagyók, újrakezdő tanulók

## Bevezetés

Az általános iskola megszervezése a második világháborút követően Magyarországon – mint az közismert – számos, a korabeli oktatáspolitikai (oktatáspolitikák) számára nehezen, vagy egyáltalán nem megoldható problémákat vetett fel.<sup>1</sup> Az okok alapvetően abban keresendők, hogy rövid időszakon belül az iskolareform törekvései *egybeestek a magyar társadalom teljes reformját megcélzó kommunista párti törekvésekkel, amely ahogy a társadalom átalakítása kapcsán nem, úgy az iskolák tekintetében sem volt hajlandó megfontolni az alternatív törekvéseket, legyen szó iskolatípusokról vagy éppen az oktatás tartalmáról.*

Azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy az induláskor, 1945-ben az iskolai épületek és a felszerelés jelentős részben megrongálódtak vagy éppen használhatatlanná váltak. A tanulók többsége számára ez év őszére már közel egy éve a háború okozta kényszerű körülmények miatt nem adatott meg a rendszeres iskolába járás lehetősége sem.<sup>2</sup>

Egy harmadik – kedvezőtlen – szempontot az jelentett, hogy az intézkedés az új iskolatípusról – a kortársak számára váratlanul tűnő – bejelentése nyomán nagy számban jelentek meg tanulók különösen a (nagy)városi iskolákban, ami az első pillanattól kezdve túlszűfolttságot eredményezett az osztálytermekben. A pedagógusok „leterheltségét” az is növelte, hogy sok helyütt részt kellett venniük a szintén újonnan induló, iskolarendszerben zajló felnőttoktatásban.

Az iskolarendszer átalakításának a célja – s ebben a demokratikus pártok többnyire egyetértettek – az volt, hogy felszámolja a Horthy-korszakban működött, antidemokratikusnak tartott rendszert, és lehetőséget nyújtson a legszélesebb tömegek számára ahhoz, hogy iskoláztatási/művelődésbeli hátrányaikat csökkenteni tudják. Az alapproblémát Márai Sándor foglalta össze:

*„A paraszt, a munkás is kapott nevelést, művelhette magát, ha éppen módja és ereje, személyes tehetsége volt ehhez – de a műveltség igazi tartalmában mégis a polgári és arisztokrata társadalmi réteg természetes, írásos előjogok nélküli is kisajátított tulajdona volt. Ezt a súlyos vádat nem szabad egyszerűsíteni... a magyar parasztság és munkásság a nagybirtokos rendszer idejében is számtalan tehetséges és szorgalmas embert nevelt, akik aztán a polgári rendben kaptak helyet... De az egész magyarság – a zsellér paraszt, a kisbirtokos, az átlagn munkás – mégis műveletlen maradt... a parasztnak és a munkásnak csak kivételesen volt alkalma arra az erőfeszítésre, amit a műveltség alapfogalmainak megszerzése követel, mert társadalmi helyzete, általános életviszonyai nem engedték meg, hogy a napi életfeladatokon, az anyagi megélhetéshez szükséges erőlködésen felül erőt és szellemet pazaroljon még a műveltségre is.”<sup>3</sup>*

A kérdés tehát az volt, hogy a fentebb felsorolt – és számos itt nem említett – nehézségeken hogyan lesz képes úrrá lenni a háború sújtotta Magyarországon formálódó új iskolarendszer?

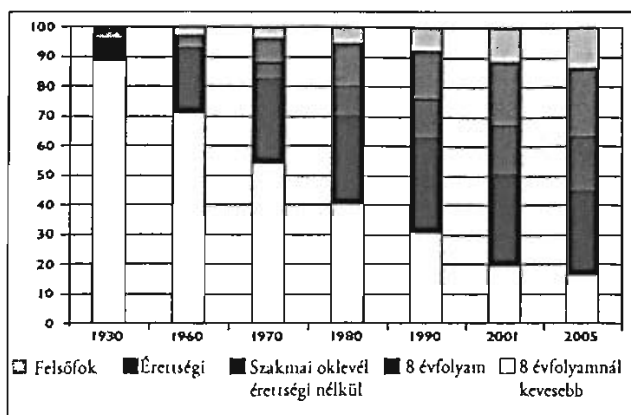
A Horthy-korszak iskolarendszerében az iskolákba beiratkozott tanulók többsége néhány év után elhagyta az iskola világát és a megszerzett képesítéssel/végzettséggel többnyire helyet talált magának a korabeli munkaerőpiacon. Kevesen gondolkodtak úgy, hogy később majd folytatják tanulmányaikat, s nem csak a fent ismertetett okok miatt.<sup>4</sup> Mind az agráriumban, mind pedig az iparban a korábban megszerzett „képesítések” csekély kivételtől eltekintve biztosították az *élethosszig tartó munkavégzés „szakmai hátterét”*. Ez utóbbi helyzet megváltozott a háborút követően. Ennek alapvetően két oka volt. Egyrészt a tanulást újrakezdő, többnyire felnőtt korú hallgatók iskoláztatását a pártok többsége történelmi igazságtételként könyvelte el, másrészt a 40-es évek második felétől kez-

dődően az átalakuló – egyre erőteljesebben iparosodó – hazai gazdaság szakemberigénye is változott. Különösen az iparban foglalkoztatott számára volt nélkülözhetetlen a „magasabb szintű” szakmai végzettség biztosítása.

Az alábbi ábráról az olvasható le, hogy a népesség iskolázottságában 1930 és 1960 között jelentős eltolódás következett be. Az egyik leglátványosabb eredményt az hozta, hogy számottevő mértékben csökkent azoknak az aránya, akik nem rendelkeztek alapfokú – 1960-ban ez az általános iskola elvégzését jelentette – végzettséggel. E mögött egyrészt az állt, hogy a tanköteles korú tanulók közül egyre többen el tudták végezni a nyolc évfolyamot, másrészt pedig az, hogy azok között is emelkedett az általános vagy magasabb iskolázottsággal rendelkezők aránya, akik túl voltak a tankötelezettségen. Másképpen fogalmazva, az iskola rendszerű felnőttoktatás alapvetően megfelelő kereteket tudott biztosítani az „újratanulók” számára.

### 1. ábra

A népesség iskolázottsága, 1930, 1960, 1970, 1980, 1990, 2001 és 2005 (%)<sup>5</sup>



### Az iskolázatlanság területi megoszlása

Az iskolázottság/iskolázatlanság területi különbségeinek az eredete visszanyúlik a 19. századba. A kapitalista fejlődés nyomán létrejövő különféle típusú ipari üzemek és egyéb létesítmények alapításával együtt járt a szakemberek iránti igény növekedése. Mivel a 20. század első felében az ország képe alapvetően nem változott meg az ipari és a jellemzően agrártérségek megoszlása szempontjából, nem tekinthető véletlennek, hogy az egyes megyék között – akár az ország egész területét, akár pedig az egyes régiókat tekintve – jelentős különbségek alakultak ki az ott élők iskolázottsága/szakképzettsége szempontjából.<sup>6</sup> A népesség iskolázottságának egyik fontos mutatója volt egy-egy időszakban az adott populáción belül az analfabéták aránya. Ezt a kérdést Magyarországon a 30-as években dr. Thirring Lajos<sup>7</sup> vizsgálta egy tanulmányában. Módszere azért

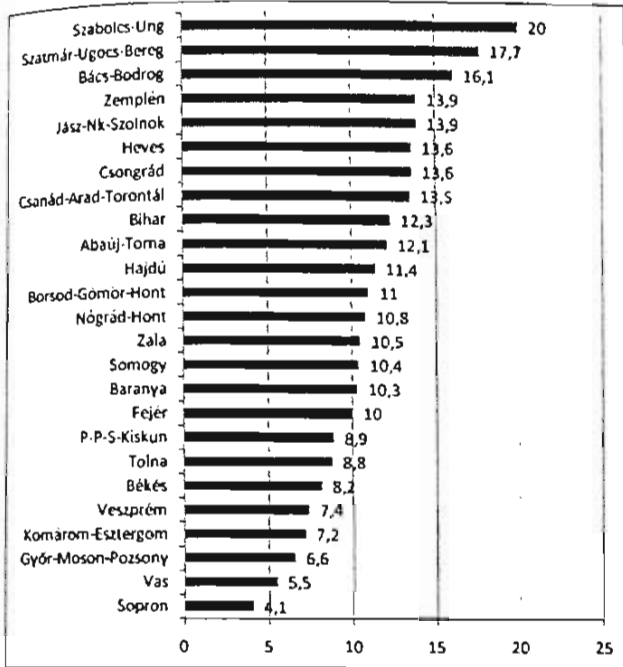
volt fontos, mert külön kezelte azokat, akik a különféle településtípusokban éltek, szemben azokkal, akiket a települések külterületein regisztráltak. Adatainak az egyik legfontosabb tanulsága az volt, hogy a településektől távolabb élőknek az iskoláztatási esélyei sokkal csekélyebbek azokkal szemben, akik a települések lakói.<sup>8</sup> A különbség az esélyekben – *ma ezt az oktatáshoz történő „hozzáférés” esélyeinek szempontjával egészítenénk ki* – sok esetben akkora volt, hogy a külterlen élőknek még arra sem nyílt lehetőségük, hogy az iskola első vagy második évfolyamát elvégezhessék.<sup>9</sup> Nem véletlen, hogy ezekben az években a vidéki Magyarországgal foglalkozó szociográfusok lesznek azok, akik felvetik, hogy a (közép)iskolákat nemcsak a városokban, hanem a falvakban is működtetni kellene, ha a vidéki népesség iskolázottságának szintjét a kormány növelni kívánja.

Ha az analfabetizmus területi megoszlását vizsgáljuk,<sup>10</sup> jól látszik, leginkább az (észak-)keleti megyékben volt kritikus a helyzet, mint ahogy manapság az oktatás helyzetét vizsgálva hasonló tapasztalatokra teherünk szert. A dél-dunántúli megyék (Baranya, Zala, Somogy) adatai is aggasztóak. Az okok mögött elsősorban az áll, hogy ezekben a megyékben az egytanítós népi iskolák aránya elérte a kétharmadot, és ezen a Klebelsberg-féle reformok sem tudtak javítani.<sup>11</sup> Összetett okok állnak a mögött, hogy ezek az iskolák miért nem tudtak hatékonyan működni. Elsősorban két, a tanulást hátráltató tényező merült fel:

- egyrészt a paraszti családok „teherbírása”, amely a gyerekek esetében két-három éves tanításnál többet nem bírt el;
- másrészt pedig az, hogy az aprófalvas térségekből sem valóságosan, sem pedig virtuálisan nem vezettek „tanulói utak” a magasabb iskolázottságot biztosító intézmények irányába.

Az analfabetizmus vizsgálatánál meghatározó jelentősége van annak, hogy a kérdés mire irányul (pl. tud-e írni, tud-e olvasni, felismer-e néhány betűt, le tudja-e írni a nevét stb.). Számunkra az lett volna az érdekes, ha azoktól, akik analfabétának vallották magukat, azt is megkérdezik, hogy jártak-e egyáltalán iskolába, és ha igen, akkor mennyi ideig. Erre vonatkozóan nincsenek adataink, így – erősen feltételezve – annyit fogalmazhatunk meg, hogy a korabeli válaszadók közül nyilván egy csekélyebb hányadnak lehettek minimális időtartamú iskolai élményei. Ezek a tanulók nagyon rövid tanulási út után léptek ki a tanulási világából, és ha valamikor újrakezdték a tanulást – s erre csak 1945 után nyílt reális lehetőség –, akkor is legalább másfél, nem tanulással töltött évtizeddel kell számolni az esetükben. Bizonyos, hogy amikor lehetőség adódott, ők (talán) az alfabetizációs tanfolyamokra jelentkeztek.

2. ábra  
A megyék sorrendje, 1930 (%)



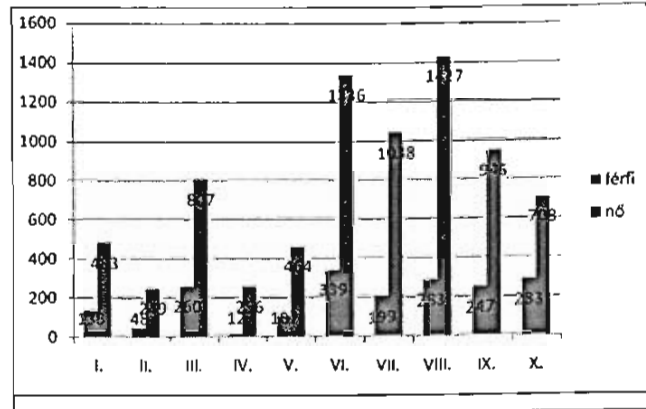
Forrás: i. m. 1934. o. dr. Thirring Lajos: Az analfabetizmus területi képe (Magyar Statisztikai Szemle 1934.)

A jövő szempontjából azonban a másik fontos kérdést az írástudatlanok területi megoszlása mellett az analfabéták életkori megoszlása jelentette. Erre vonatkozó adatok csak Budapesten állnak teljes körűen rendelkezésünkre.<sup>12</sup> A kérdéssel foglalkozó tanulmány szerzőjének az adatai azt mutatták, hogy Budapest külső, többnyire a nagy- és kisipari munkások vagy a mezőgazdaságban foglalkoztatottak által lakott kerületeiben magasabb arányban éltek írástudatlanok, mint a hagyományos polgári(nak tartott) kerületekben. (Ez a tény egyébként már a kortársak számára sem okozott nagy meglepetést.) Ami feltűnő, az az írástudatlan(nak tartott) nők sokkal magasabb aránya, amely adat mögött számos esetben a már pesti lakóhellyel rendelkező, de vidékről származó, többnyire cselédmunkát végzők személyek állhattak. E felmérést követően néhány év múlva a helyzetet mérlegelve egy korabeli szerző így fogalmazott:

...a fővárosban az eltartottak között is kevesebb volt egyharmadánál az analfabéta, holott a vidéken majdnem a fele (száz közül 48,7) nem tudott sem írni, sem olvasni...<sup>13</sup>

Az alábbi ábrán felsorolt kerületek (és számozásuk) csak részben fedik le a mai budapesti kerületek területi elhelyezkedését. Nagy-Budapest létrehozásakor a fővároshoz csatoltak számos önálló települést, amelyek a két világháború között az agglomerációs övezetet jelentették.<sup>14</sup>

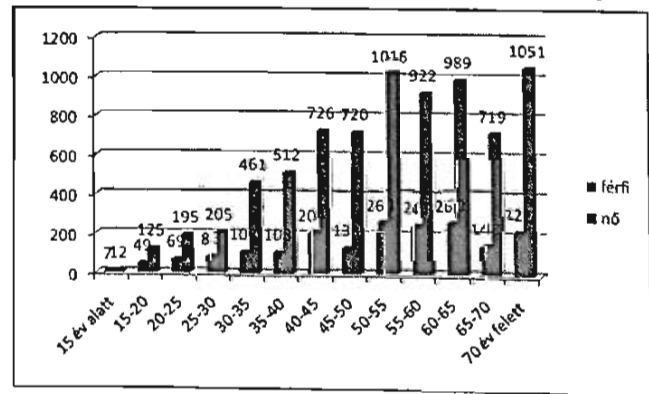
3. ábra  
Az analfabéták száma Budapest kerületeiben, 1929 (fő)



Forrás: i. m. 72. o. dr. Thirring Lajos: Az analfabetizmus területi képe (Magyar Statisztikai Szemle 1934.)

Ami a kor szerinti megoszlást illeti, jól látszik, hogy az írástudatlanság nem csak az idősebb korcsoportokat sújtotta. A fiatalabb évjáratok esetében is (15 és 40 év között) néhány ezres nagyságot kitevő tömegekről lehetett beszélni, akiknek a nagyobb hányadát, mint láttuk, a nők tették ki. Az idősebb korcsoportok esetében az arány sokkal magasabb. Mindez azt jelenti, hogy másfél évtized múlva (más történelmi helyzetben) az iskoláztatásnak a fővárosban is komolyan kell majd azokkal a felnőttekkel (is) foglalkozni, akik nem tudnak írni és olvasni. A helyzetet nehezítette a fent említett tény – ti. Nagy-Budapest létrehozása –, mert így a főváros hatáskörébe kerülnek „kerületként” azok a települések is, ahol – egy-egy kivételtől eltekintve – komoly iskoláztatási gondokkal kellett szembenézi.<sup>15</sup>

4. ábra  
A fővárosi analfabéta népesség kor szerinti megoszlása (fő)



Forrás: i. m. 85. o. Forrás: Áfra Nagy János: Az írástudatlanok Budapesten Statisztikai Közlemények 63. kötet

A fiatalabb évjárhoz tartozók esetében az adatfelvétel időpontjához képest legalább másfél évtizednek kell eltelnie ahhoz, hogy az érintettek egy része megkísérelhesse műveltségi deficitjének a csökkentését. Szinte bizonyos, hogy 1945 után azok, akik túllépték ötvenedik életévüket,

csékély számban vállalkoztak a tanulásra. A tanulás elkezdése azoknak a számára sem volt könnyű, akik a „fiatalabb” évfolyamokhoz tartoztak.

Az analfabéták hatékony tanítása a háborút követő években fontos módszertani kérdéseket vetett fel. A kérdéssel – nem a napi aktualitás szintjén – elsőként Karácsony Sándor foglalkozott egy előadás alkalmával.<sup>16</sup> A közönséget a leendő analfabéta-tanfolyamok vezetői képezték. Karácsony Sándor a számok tükrében arról beszélt, hogy „az ország közvéleménye nem tudja miről is van szó, amikor analfabetizmusról beszélünk”, azaz nem fogja fel a problémát a maga súlyosságának megfelelően. Érdekes módon (mind a mai napig tanulságként) a hallgatók számára Finnországot hozta fel példának, mondván, hogy abban az országban akkor már – a háború előtt évtizedben – ezrelékben adták meg az analfabéták arányát, és abban a számban már a fogyatékosok is szerepeltek. Felfogása szerint a kultúra és a politikai jogok kiterjedése dönti el az arányt, és ezen a téren látja az ország lemaradásának az okát.<sup>17</sup>

Egy másik előadó (Barczán Endre)<sup>18</sup> az addigi működés eredményeiről számolt be. A probléma megoldása érdekében megszólították a társadalmi szerevezeteket és pártok női aktivistáit, és útmutatót készítettek a tanfolyamok vezetői számára. Az előadó meglehetősen bizonytalanul 8 és 15% közé helyezte az analfabéták arányát, de az adatok forrásairól és a módszertanról, amelyeknek a segítségével adatokhoz jutottak, nem ejtett szót.

A lap cikkéből alapvetően az derült ki, hogy a tanfolyamokon szabad kezdet adtak a tanítóknak a módszer alkalmazásában, ami számos veszélyt rejtett magában. Noha a tanítók képzésében központi szerepet kapott az írás és az olvasás tanítása, de ezeken a tanfolyamokon felnőtt vagy a felnőttkorhoz közeledő személyekkel kellett foglalkozniuk. Az érintett pedagógusok számára novemberben 17 háromnapos tanfolyamot tartottak, ahol részben elméleti ismereteket, részben pedig a tanmenetet ismertették. Célként az ún. globális módszer alkalmazását jelölték meg, amely az olvasással egyidőben megtanítja a kötött írást, nem hosszabítva meg semmivel sem a tanulás időtartamát.

Ez utóbbi módszerről végül részletes cikket közöltek.<sup>19</sup> A szerző a mondatoktól indul a szavak irányába (mondat, szó, szótag, betű), s végül irodalmi értékű, de egyszerű példamondatokat idéz Arany Jánostól, amelyben az ábécé minden betűje megtalálható. Ezek a példák alkották azokat az egyszerű szövegeket, amelyeken az olvasás tanítását meg kellett oldani. A cikk írója felhívta a figyelmet arra, hogy a tanítóknak nemcsak hogy fel kell készülni az órákra, de a szükséges szemléltető eszközöket is el kell készíteni. A legfontosabb tanácsa az volt, hogy a második órára minden hallgató nevét írott és nyomtatott formában előre le kell

írni, és ezeket kivágott papírokon a hallgatók rendelkezésére kell bocsátani. Így először a nevek olvasása következik írott, majd a nyomtatott alakban. Ezt követően a táblán névsorba rakott nevekből mindeki kikeresheti a saját nevét, s ha biztosan megtalálja, akkor ráírják – „rámásolják” – saját kártyáikra azokat többször is. Idővel aztán a padszomszédok kicserélik a kártyákat, és egymás nevének leírását gyakorolják, majd ugyanez megy végbe a saját és szomszéd települések nevével is. A végén a tanulókkal mindent lemásoltatnak. A tanfolyamok időtartama 80 óra volt. Készült egy négyéves tankönyv is, de hogy sor került-e ennek a használatára, arra nincsenek adataink.

Nem tudjuk, hogy a tanfolyam időtartama és a különböző módszerek alkalmazása milyen eredményt hozott. Idővel azonban született egy reflexió,<sup>20</sup> amely a tapasztalatok birtokában leszögezte, hogy mivel a tanfolyamok rövid ideig tartottak, a legfőbb cél csak az lehetett, hogy a tanulók nagyobb nehézség nélkül írják le a mindennapi életükben leggyakrabban előforduló dolgokat, és az egyszerű(bb) szövegeket erőfeszítés nélkül tudják olvasni. Ugyanakkor, nyilván az idő rövidege miatt, „le kell mondanunk arról, hogy helyesírást tanítsunk és arról is, hogy elmélyülő ismeretanyagot adjuk” – összegezte álláspontját a szerző. Ez utóbbi megjegyzésnek különösen nagy lehetett volna a jelentősége, de a cikk megjelenésekor ez már kevésbé érdekelhette az oktatáspolitikai formálót. A szerző ugyanis a felnőttoktatás két, addig és a későbbiekben sem megoldott sarkalatos pontjára, az időtényezőre és a módszerre hívta fel a figyelmet, hangoztatva, hogy sem a tanulásához szükséges idő, sem pedig a felnőttek oktatásához szükséges módszerek elsajátításához szükséges idő nem spórolható meg.<sup>21</sup>

Összegzésképpen az állapítható meg, hogy azoknak a többnyire felnőttkorú személyeknek az iskolai jellegű oktatása, akik egyáltalán nem vagy csak minimális mértékben részesültek korábban az alapvető ismeretek megszerzésére irányuló oktatásban, különösen a háborút követő évek – sokszor kampány-jellegű – programjaiban komoly szakmai nehézséget okozott a nem erre a feladatra kiképzett pedagógusok számára. Adatok hiányában nehéz megállapítani, hogy a beiratkozók közül kik és hányan jutottak el odáig, hogy

- a) megtanuljanak írni, olvasni és számolni; valamint az is kérdés, hogy
- b) kik és hányan voltak azok, akik ezt követően tovább folytatták iskolai (jellegű) tanulmányaikat.

Ebben a kategóriában nehéz számot adni a lemaradottság mértékéről, mert csak a „rajt-helyzet” egyértelműsíthető. A tanulási/tanulói kudarc jellege is viszonylagos, hiszen az alfabetizációs készségek elért szintjét sem vizsgálták. Adatok hiányában nem tudjuk ma már megállapítani, hogy

- a) akik „csak” az írást/olvasást/számolást tanulták, pontosan milyen (tanulmányokkal összefüggő vagy azon kívül keresendő) ok(ok) miatt nem léptek tovább tanulmányaikban;
- b) de az sem kideríthető, hogy az „a” pontban említett helyzet vajon lemorzsolódásnak minősül-e, továbbá az is kérdéses, hogyan lehet megítélni azoknak a helyzetét, akik nem jutottak el a későbbiekben az általános és/vagy népiskola befejező évfolyamáig.<sup>22</sup>

### Tömegek az általános iskolákban

A nyolc évfolyamos általános iskola – amelynek, mint utaltunk rá, elvi bevezetése már 1940-ben megtörtént – gyakorlatban történő megvalósításáról az Ideiglenes Kormány már 1945. augusztus 18-án döntött (6650/1945. M.E.sz). A folyamat, amely számos nehézség után *valóban általánossá – és egyedülivé – tette az új iskolatípust*, a 40<sup>1</sup>-es végén zárult le.<sup>23</sup>

Az iskolatípus általánossá válását kísérő nehézségek eredőjét a szakmai egyeztetések hiánya és a gyorsaság okozta. Egy ritkábban idézett forrásból ez jól kiolvasható:

*„Tulajdonképpen nem merülhettünk a kérdés érdemi tárgyalásába. A kocka már az előterjesztés pillanatában el volt vetve... Szélmalomharc volt ez, ma már világosan látjuk... A miniszter éppen úgy felsőbb parancsot teljesített, amikor aláírta – talán Rákosi telefonált rá: na, meddig játszogattok még el azzal az általános iskolával? – mint Kovács Máté, aki kidolgozta és előterjesztette.”<sup>24</sup>*

A fenti forrás szerzője – igaz, sokkal később – arról beszélt, hogy a fő problémát már célok meghatározása okozta. *„De hát mit is akartak voltaképpen ezzel a változtatással? Azt, hogy a kialakítandó új társadalom minden tagja 14 éves koráig ugyanabban az iskolafajtában járva, azonos műveltséget nyerjen.”<sup>25</sup>* Ez nem sikerülhetett, már csak azért sem, mert egyrészt a felsőbb osztályokban az első pillanattól kezdve súlyos szaktanárhiány mutatkozott, másrészt a túlzásúfolt alsó tagozatban a tanítás színvonala a gyengébb képességű tanulók miatt folyamatosan csökkent. A nagy számú buktatás nem pótolta a szükséges szelekciót – összegezte tapasztalatait a szerző. Az új iskolatípus bevezetését követő három évben valóban az egyik legfontosabb kérdés a tanulók hatékonyabb és eredményesebb tanulásának elősegítése mellett a nagyszámú (és különféle típusú) tanulói kudarc kezelése volt. Nem véletlenül, mert mint az alábbi táblázatban látható, a tanulók jelentős hányada sikertelenül zárta általános (és népiskolai) tanulmányait. Az oktatáspolitikai – és általában a politika – korabeli szereplőit joggal izgatták ezek az adatok, hiszen a tanulói sikertelenség mellett az iskolában zajló szakmai munka hiányosságaira is rámutattak.

A kor egyik legfontosabb orgánumban az általános iskola megteremtésében fontos szerepet játszó Kiss Árpád folyamatosan tett közzé cikkeket, amelyek – mai kifejezéssel élve – az új iskolatípus innovációjának helyzetéről szóltak. A kezdettől jelentkező problémákat nem akarta és nem tudta ő sem elhallgatni.

*„Jól tudjuk, hogy az általános iskola magasabb követelményeit nem lehet máról-holnapra mindenütt hiánytalanul megvalósítani...”<sup>26</sup>* Mondata egyértelművé tette azt, amit egyébként bárki tudhatott, hogy az ország egyes vidékein – bár különböző okok miatt – valóban nem voltak meg a feltételek a korábbi iskolatípusok ilyen módon történő átalakítására. Ennek ellenére egy másik cikkében a fő problémának a szülők „értetlenségét” jelölte meg, mondván, *„a szülők ma gyanakodva menekülnek a régi, kipróbált gimnáziumok és polgári iskolák fulai mögé”<sup>27</sup>*. A szülők egy része – és elsősorban azok, akiket komolyan érdekelt gyermekük iskoláztatása (többnyire a középosztályhoz tartozók) – az első pillanattól fogva érzékelték az átalakulásban rejlő veszélyeket, és ezért a „lábukkal szavazva” elmentek azokba az intézményekbe, ahol a „régis rendszer” maradványai még éltek.

E családokkal szemben a paraszti családok „iskolafelfogása” más okok miatt jelentett problémát. Egy olvasói levél szerzője<sup>28</sup> összefoglalta a legfontosabbakat: „A tanulóknak csak alig 30-40 százaléka él az iskolába járás szabadságának jogával, az apa még fogságban van, többen otthon dolgoznak, másokat a szülők tartják vissza, különösen felsőben és végül a gyerekek elszoktak az iskolától.”<sup>29</sup>

1946-ban Kovács Máté egy újabb cikket tett közzé az általános iskola népszerűsítését és elfogadtatását erősítő sorozatában.<sup>30</sup> A cikk – bár még mindig nem múlt időt használva – összegzi az általános iskola létrehozásának céljait, ezen a módon is „történelmi igazságot” szolgáltatva azoknak, akik a korábbi évtizedekben több, korábban már említett ok miatt nem részesülhettek magasabb szintű iskolai képzésben. Végül a szerző összegzi az általános iskola megteremtésével összefüggő legfontosabb – a pedagógiai szempontokon is túlmutató – célkitűzéseket:

*„Az általános iskola napvilágra hozott terveiben [...] szerencsésen egyesül a magyar demokratikus köznevelés három alapvető követelménye. Megvalósítja mindenekelőtt a tanköteles korban lévő gyermekek együttes nevelését. Megadja ebben a keretben mindenkor az egységes nemzeti műveltséget. Ugyanakkor lehetővé teszi a neveléstudomány legkorszerűbb eredményeinek és vívmányainak az érvényesülését is. Vagyis az eddigi megosztott, elavult népoktatásunk – évtizedes követelmények valóra-váltásával – az általános iskolával minden tekintetben egységessé, nemzetivé és korszerűvé válhat.”<sup>31</sup>*

Ezekben az években – bár egyre csökkenő számban – még napvilágot látnak olyan írások is, amelyek ha nem is el- lenzik teljes egészében a nyolc évfolyamos általános isko- la létrehozását, de a megvalósítás során felmerülő problé- mákhoz igyekeznek kritikusan viszonyulni.<sup>32</sup>

Más jellegű érvekkel igyekezett erősíteni az általános iskola szükségességét a Vallás és Közoktatási Minisztérium tanácsosa, Barra György.<sup>33</sup> Visszatekintve a Horthy-korszak iskolarendszerére, annak struktúráját és abból adódóan működését vette kritika alá. Tanulmánya középpontjában annak a kérdésnek a vizsgálata állt, hogy milyen okokkal magyarázható a lakosság túlnyomó többségének relatív és abszolút értelemben is alacsony iskolai végzettsége.<sup>34</sup> Adatai szerint a háborút megelőző években átlagosan kb. 180–190 000 gyermek lépett a népiskolába, s valamivel kevesebb (kb. 170 000 fő) végezte el annak négy alsó osztályát. Azok, akik nem fejezték be ekkor tanulmányaikat, háromféle is- kolatípusba léphettek tovább. A tanulók túlnyomó többsé- ge (80%) a népiskola V–VIII. évfolyamát látogatta, a pol- gári iskolába tizenöt százalékuk, míg a gimnázium alsó négy évfolyamára már csak 5 százalékuk léphetett be. Bar- ra becslése szerint azok száma, akiket már *abban az időben is korai iskolaelhagyóként értelmezhettek, évente 10 ezer fő körül mozoghatott.* Többségük jól vagy rosszul megtanult írni és olvasni, de képzettségük nem tette lehetővé azt, hogy a korabeli munkaerőpiacon szaktudást igénylő feladatokat lássanak el. Többségük számára az agrárium kínált – ha nem is egész évre kiterjedő, de legalább időleges – munkale- hetőséget. A sokat emlegetett „3 millió koldus” egy részét a Horthy-korszakban biztosan ők alkották. További problé- mákat vetett fel azoknak a köre, akik a 6 elemi után az ún. ismétlő iskolákba kerültek, vagy gazdasági továbbkép- zőkben, tanonciskolában, ipari szakiskolákban folytatták tanulmányaikat. A rendszer szelekciós mechanizmusa a felsőbb évfolyamok esetében is tovább működött:

*„A népiskola VIII. osztályának, illetőleg a gimnázium, a pol- gári iskola IV. osztályának befejeztével azonban az összlét- szám egyszerre a felére csökken. Gyermekünk most 14–15 évesek, s újjuk itt már sokfelé ágazik el. A továbbtanuló 50%: kb. 82 000 főnek is csak törpe kisebbsége folytatja tanulmá- nyait a gimnáziumban (6300 fő), tanítóképzőben 2000 fő, illetőleg szakirányú középiskolákban (3600–4000 fő), mert a zöme (kb. 70 000 fő) a népiskolákkal kapcsolatos tovább- képző, gazdasági népiskolák, tanonciskolák vagy ipari szak- iskolák utolsó évfolyamait járja. Ezeknek a kiesése után ért- hetően nagyon hatalmasat zuhan a továbbtanulók száma: így pl. a 15 éveseknek megfelelő iskolai osztályokban 18–20 000- re, a befejező középiskolai osztályokban (18 évesek) 11–12 000 főre. Az érettségi, illetőleg a képesítő vizsgát általában kb. 9–10 000 növendék teljesíti sikerrel, hogy végül az egyetemek- re és főiskolákra ennek a fele (4500–5000 fő) jusson el.”*

A rendszer működése tehát Barra érvelése szerint több problémát is felvetett:

- egyrészt azt, hogy a szegény családok gyermekeik számára csak „rövid tanulói utakat” tudnak támo- gatni, s ezeknek a minősége is (gondoljunk pl. az osztatlan, nagy létszámmal működő tanyai iskolák- ra) rendkívül alacsony színvonalú;
- másrészt a korai (10 év) iskolaválasztást helyteleníti, mert a választható intézménytípusok közül csak a gimnáziumból egyszerű továbbtanulni, a többiben a különbözőzeti vizsgák rendszere nehezíti a tanulók előrehaladását, míg a népiskola–továbbképző szak- iskola gyakorlatilag zsákutcának bizonyul.

A tanulmány második részének – az addig elmondottak- ból következő módon – a legfontosabb üzenetei éppen a felsorolt problémákra reflektáltak. Egyrészt hosszabb tan- ulói útvonalak kínálata a tanulók többsége számára, másrészt pedig egy nyitott és átjárható iskolarendszer lét- rehozása, amelynek fundamentumát éppen a nyolc évfolyamos általános iskola képezhetne volna.

## Vihar előtt

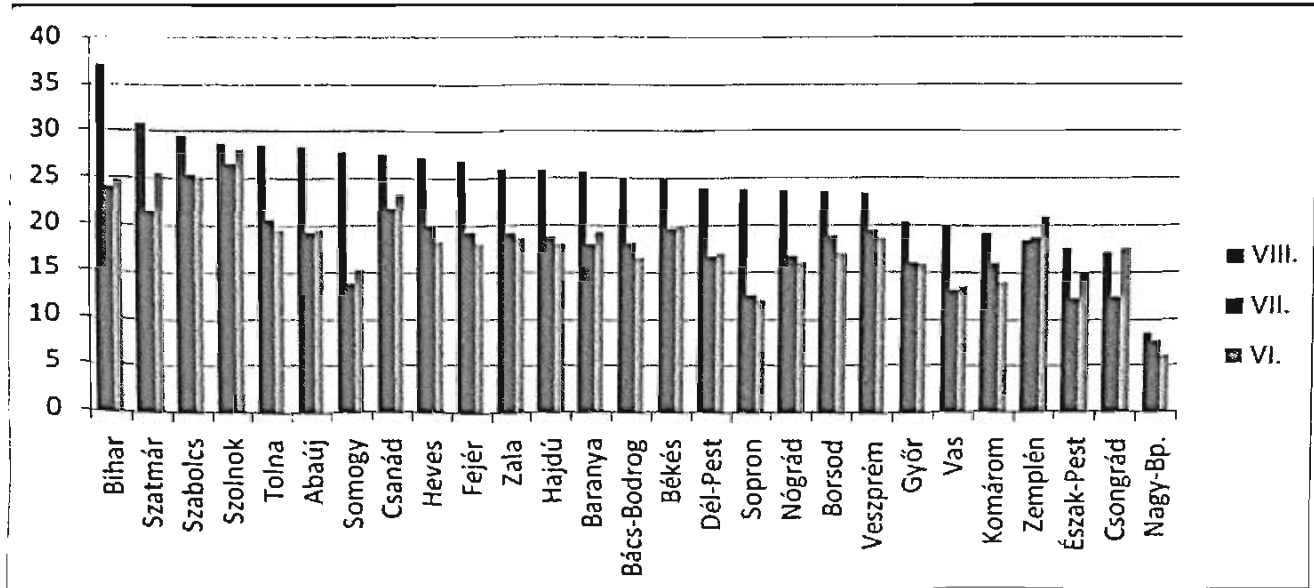
Bár a napi sajtóban már 1948 előtt is megjelentek híradá- sok a különféle iskolatípusok kapcsán a tanulók lemorzso- lódásáról, annak drámai mértékéről a szaksajtóban első alkalommal szakszerű információt – és rögtön átfogó jelleggel – Székely Béla mai szemmel is meglepően adat- gazdag tanulmánya szolgáltatta.<sup>35</sup> Adatai egyértelműen azt bizonyították, hogy a „lemorzsolódás” mértékében jelentős különbségek mutatkoznak az ország egyes megyéi között. A legkedvezőtlenebb helyzetben lévő keleti me- gyékről elmondható, hogy az egyes évfolyamokról a tan- ulók negyede „eltűnt”.<sup>36</sup> Óvatosabban kell kezelni a nyolcadik évfolyamra vonatkozó adatokat. Külön vizsgá- lat tárgyát kell hogy képezze, miért hagyták abba tanul- mányaikat a célegyenesben a tanulók ilyen magas arány- ban! Minden bizonnyal azonban helytálló a szerző azon megjegyzése, hogy

*„meg kell említenünk továbbá azt a tartózkodás, illetve tá- sadalmi ellenállást is, amellyel a rendszeres iskolalátogatásra kötelezett 13–14 éves korosztályra is igényt formáló általános iskolát a lakosság széles rétegei, elsősorban a földműves juttat- kisparasztok fogadták, nyilvánvalóan »munkaerő-gazdálko- dási« okokból.”<sup>37</sup>*

Még ugyanebben az évben egy másik tanulmány is nap- világot látott a szóban forgó kérdéstről Ravasz János tollá- ból.<sup>38</sup> Módszertani szempontból Ravasz megközelítést inkább „mélyfúrásnak” tarthatnánk, hiszen a mintáját mindössze két terület, Pestimre és Szabolcs-megye általá- nos iskolai tanulói alkották.<sup>39</sup> A lemorzsolódás alapvető

5. ábra

Lemorzsolódás az általános és népiskolákban (1948/1949-es tanév)



Forrás: *Köznevelés*, 1949. március 15. (16. szám), Székely Béla<sup>38</sup>

okaként az évismérlést és a késői beiratkozást jelölte meg. Feltűnő volt számára az, hogy a legnagyobb mértékben az első évfolyamon van bukás, amely így – részben a késői beiratkozás miatt is – hamar elvezet a „túlkorossághoz”. A tanulói kudarcok megítélése szerint nem választható el a szülők anyagi helyzetétől. Az általános szegénység miatt sok tanuló kényszerül munkát vállalni, illetve „bedolgozni” az otthoni (háztáji) munkába („gazdaságba”). Sok esetben – ez különösen a szabolcsi minta esetében feltűnő – nem áll a tanulók rendelkezésére lábbeli. A teljes mintához képest nagyon magas arányban számoltak be a tanulók valamilyen jellegű betegségről. S végül – nyilván nem utolsósorban – a tanulók egy részénél az iskolaelhagyást előidéző ok az iskolakerülés volt.

A két adatfelvérelemből kikövetkeztethetővé vált, hogy a lemorzsolódás elsősorban a fizikai munkát végző családok gyermekeit sújtotta, s itt is elsősorban azokat, ahol a szülők iskolázottsága – még a korabeli feltételeket is figyelembe véve – különösen alacsony volt.

Még mielőtt komolyabb vita indulhatott volna a kérdésről, a szerkesztőség a „biztonság kedvéért” kitekintett a Szovjetunióra. Az ottani gyakorlatot bemutató cikk<sup>41</sup> vezérfonalként kínálkozott a hazai iskolák pedagógusai számára. A kiszemelt szovjet iskolában a pedagógusok a tanév elején orosz nyelvből és matematikából szintfelmérő dolgozatot íratnak a tanulókkal, értelemszerűen az elmúlt tanév utolsó negyedében elvárható tanulói tudáshoz igazítva a feladatokat. Ezt követően alaposan vizsgálják a korábban bukott vagy gyengén teljesítő tanulókat, az orvosi vizsgálatról a környezettanulmány készítéséig. Ezt követően a pedagógusok egyéni fejlesztési terveket készí-

tenek, és folyamatosan figyelemmel kísérik e tanulókat, például olyan módon, hogy gyakrabban feleltetik őket, egyéni feladatokat készítenek a számukra, valamint segítséget nyújtanak számukra az otthoni tanuláshoz. Azoknak a tanulóknak az esetében, akik valamilyen ok miatt nem tudnak tartósan iskolába járni, a tanuló lakásán szervezik meg a tanítást.

### A vihar

A vihar az MDP II. kongresszusán következett be, igaz nem minden előzmény nélkül. A *Köznevelés* már 1950 elején a több cikket és végül szinte egy tematikus számot szentelt a lemorzsolódás kérdésének. Elsőként egy fontos kezdeményezést mutattak be.<sup>42</sup> A fővárosban 1200 tanulószobát tartottak fenn a munkáscsaládokban nevelkedő tanulók számára. Önmagában azonban a tanulószoba nem fogja megakadályozni a tanulók kimaradását az iskolából, ehhez a családok támogatására is szükség lesz – figyelmeztet a szerző.

*„Ezeknek a tanulószobáknak a jó hatását mind a lemorzsolódás elleni küzdelemben, mind a tanulmányi színvonal emelésében állandóan tapasztaltuk. Az öt éves terv beruházásai évről-évre csökkenteni fogják a lemorzsolódás gazdasági forrásait. Mind a dolgozó nép folyton emelkedő életszínvonalára, mind pedig az iskolák növekvő száma, javuló felszerelése hatalmas fegyver lesz az általános iskolákban még mutatkozó lemorzsolódás ellen vívott küzdelemben. Azonban pedagógusainknak és tanügyigazgatásunk vezetőinek világosan kell látniuk azt is, hogy a lemorzsolódás megszüntetése nemcsak a gazdasági feltételeken, hanem dolgozó népünk*

millióinak egyre növekvő politikai öntudatán is múlik. Amilyen mértékben látják be a munkás- és dolgozó parasztszülők azt, hogy a szocializmus megteremtése nem lehetséges a saját fiaikból és lányaikból nevelt értelmiség nélkül, olyan mértékben fog növekedni a lemorzsolódás ellen folytatott küzdelem eredményessége. A pedagógus sokat tehet a szülők felvilágosítása, meggyőzése terén. Fáradhatatlanul kell érvelnie a tanulás fontossága mellett, egyénileg kell meggyőznie minden munkás vagy dolgozó parasztszülőt, aki az átmeneti nehézségektől elkedvetlenedve, ki akarja venni gyermekét az iskolából, hogy annak a gyermeknek az iskolában van a helye!”

Az újság tematikus összeállítását Bolla József cikke nyitotta meg.<sup>43</sup> A lemorzsolódás kérdését két ok miatt tekintette a kötelező oktatási rendszer legsúlyosabb problémájának:

- egyrészt azért, mert a tanköteles tanulók mindössze 33 százaléka végzi el az általános iskola 8 évfolyamát,
- másrészt pedig azért, mert az iskolából kimaradók „túlnyomó része a munkásság és a dolgozó parasztság gyermekei”<sup>44</sup> közül kerül ki”, akiknek pedig elsősorban kellene elvégezni az általános iskolát.<sup>45</sup>

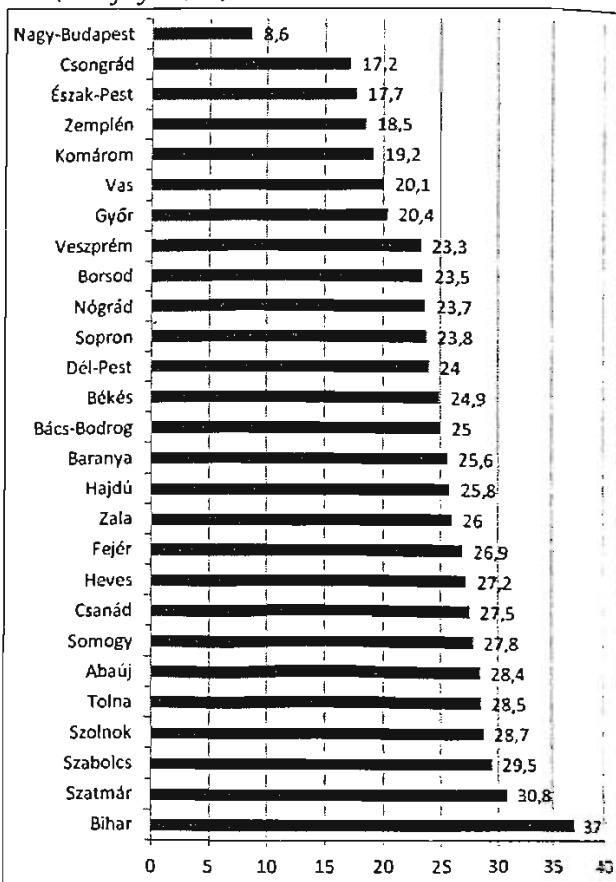
Ami az egyes évfolyamokat illette, a szerző bemutatta, hogy a problémák már a tanulás kezdetén, 2. évfolyamon elkezdődnek, mert ennek az évfolyamnak a lemorzsolódási mutatói megközelítik a 7. és 8. évfolyam arányszámait. A legnagyobb gond az alsó és a felső tagozat határán, az 5. évfolyamon mutatkozott. Ennek a felismerésnek – mint azt látni fogjuk – szakmai szempontból messzire vezető következményei lesznek. Ami az okokat illeti, ebből ötöt nevezett meg:

- Elsőként a paraszti családoknál mutatkozó munkaerőhiányt említi, mert emiatt a gyerekeket az őszi és a tavaszi időszakban több héten keresztül is visszatartják az iskolába járástól. Az emiatt keletkező lemaradást a tanulók már nem tudják bepótolni.
- A következő ok a családok szegénysége volt. Egyrészt sok helyütt a tanulóknak nem volt megfelelő ruházata az iskolába járáshoz, és emellett a túlszűfolt szegényes lakókörnyezet sem biztosított semmiféle feltételt a tanuláshoz.
- A háborús évek okozta rendszertelen iskolába járás következményei számos tanulónál kimutathatók voltak. Ők az első adandó alkalommal – márpedig ebből sok akadt – ott hagyták az iskolát.
- Több esetben – az előzőtől nem teljesen elválasztható módon – a tanulók hanyagsága okozta a kimaradást.
- Különösen az alföldi települések esetében – főleg rossz időjárás esetén – az iskolától való távolság okozott komoly problémát.

Rendkívül fontos információt jelentett az is, hogy az adatok birtokában el lehetett készíteni a lemorzsolódók területi megoszlását.

## 6. ábra

Az 1948/49. évi lemorzsolódás az általános és népiskolákban (8. évfolyam, %)



Forrás: i. m. Forrás: Köznevelés, 1950. február 1. Bolla József: Lemorzsolódás az általános és a népiskolákban

Az adatsort látva a korabeli olvasók számára már nem jelentett különösebben nagy meglepetést az, hogy a „rangsor” élén a keleti megyék helyezkedtek el. Ezek voltak azok a területek, ahol a szegénység mértéke – az elmúlt 100 év adatait figyelembe véve – országosan is a legjelentősebb volt. Az élén álló közé éltek a kedvezőtlen helyzetű dunántúli megyék (Tolna, Somogy). A Budapestre szülő kedvező(bb) adatok részben az iskolák jobb elérhetősége, részben pedig a lakosság szociális és foglalkozásszerkezeti különbségeinek köszönhetők. Feltűnő különbséget mutattak a Pest megyei adatok. A megye déli része „bele nyúlt” az Alföld agráriumába (bár éppen ezen a területen jelentős „bolgát-kertészetek” helyezkedtek el), míg a megye északi részét – még Nagy-Budapest létrehozása előtt is – az iparosodottabb (és ezért magasabb iskolázottságot követelő) peremtelepülések (pl. Újpest) jellemezték.

A következő cikk a középiskolai helyzettel foglalkozott.<sup>46</sup> Gyalmos János írása újdonság volt a tekintetben

hogyan ezen a szinten addig még nem vizsgálták átfogó jelleggel a szóban forgó problémát. Mivel a gazdaság számára nagy számú képzett szakemberre van szükség – érvel a szerző –, nem vitatható, hogy a korábbi évtizedekhez képest jelentősen megnőtt (és részben átalakult) a középiskolák szerepe.

A problémát elsősorban az jelentette, hogy bár jelentős mértékben megváltozott (a Horthy-korszakhoz viszonyítva) a középiskolákba járó tanulók szociális-társadalmi összetétele, nem sikerült elérni, hogy a munkáscsaládokból érkező tanulók ne maradjanak ki nagy számban a gimnáziumokból.<sup>47</sup> *„Meg kell néznünk tehát menet közben, az iskolai év folyamán hová kerülnek, akik kimaradnak és miért hagyják abba tanulmányaikat?”*<sup>48</sup> –fogalmazta meg az aktuális feladatot a szerző.

Az okokat keresve elsőként az általános és a középiskola között mutatkozó „szakadékot” említi, mondván, hogy nincs meg „az egészséges átmenet” az alsó és a középfok között. Két problémáról van szó:

- a) egyrészt rendkívül gyenge nyelvi, helyesírási és matematikai előképzettséggel érkeznek a tanulók egy része a középiskolákba. Felzárkóztatásuk nem megoldott, illetve a rendelkezésre álló idő nem elég a hiányosságok felszámolására.
- b) Másrészt – és ez áll a dolgok háttérében – jelentős minőségi különbség van az egyes általános iskolákban zajló szakmai munkában, amelyet elfednek a kitűnőre vagy jó eredményre kiállított bizonyítványok.

A bírálat ezúttal is a pedagógusok címére érkezett, mert – fogalmazta meg a szerző –, „általános iskolai pedagógusaink közül sokan még mindig játszóhelynek tekintik az iskolát, nem pedig a *pedagógustól és tanulótól egyaránt kemény munkát megkövetelő munkahelynek*” (kiemelés az eredetiben).<sup>49</sup> A pedagógusok nem érzékelik súlyának megfelelően a középiskolában lezajló, tanulókat érintő „szociális átrétegződést” s a tanulók hibáit (több esetben a mulasztásaikat is) inkább „lanyha liberalizmussal kezelik”.

További problémát jelent az is, hogy a fizikai dolgozó szülők közül sokan nem tudják számottevő módon támogatni gyermekeik tanulmányait, ezért a nehézségekkel küzdő gyermekekkel szemben nem képesek türelmet tanúsítani, és az első kudarcok nyomán kivesszük őket az iskolából.

A problémák felszámolására irányuló átfogó megoldást Gyalmosi abban látta, hogy egyrészt erősíteni kell a pedagógusok szakmai és eszmei továbbképzését, másrészt pedig – ha arra lehetőség nyílik – el kell sajátítani a mások által alkalmazott módszereket, amelyekkel erősíteni lehet a tanítás „hatásfokát”.

Módszer és példa pedig volt. Aki továbblapozott a lapban, olvashatta O. Petrova írását,<sup>50</sup> amelyben a moszkvai

661. számú fiúiskolában alkalmazott módszereket mutatták be. Az iskolában az alapvető gondot az okozta, hogy jelentős különbség mutatkozott az alsó és a felső tagozat tanulóinak a tudásában. Noha az I–IV. évfolyamon nem volt gond a tanulók előrehaladásával, az V–X. osztályokban jelentős mértékben emelkedett a gyengén, sőt elégtelenül teljesítő tanulók száma, ami nemcsak a tanév megismétlését, hanem több esetben az iskola elhagyását is eredményezte. A szerző szerint a probléma oka abban keresendő, hogy az alsó és felső tagozatban dolgozó nevelők „egymástól elszigetelten dolgoztak”. A kialakult rossz gyakorlaton úgy segítettek, hogy tervszerűvé tették a kölcsönös óralátogatásokat, közös módszertani megbeszéléseket tartottak a két tagozat pedagógusai, ahol módjuk volt megismerni a másik tagozatban tanított tananyag mellett az ott alkalmazott módszereket is. Lehetőség szerint arra is törekedtek, hogy a felső tagozatban egy-egy osztály esetében ne kerüljön sor a pedagógusok cseréjére, és igyekeztek biztosítani az osztályfőnökök „állandóságát”.

A problematikus tanulókkal külön foglalkoztak. Azoknak a tanulóknak a számára, akik otthon nem végezték el a házi feladatot, felállították az ún. „13. szobát”, ahol ügyeletes pedagógus jelenléte mellett pótolhatták a hiányosságokat. A pedagógusok munkáját speciálisan szervezett „gyermekkollektívák” segítették, elsősorban a rend és a fegyelem fenntartásában.

Végül maga a miniszter is megszólalt.<sup>51</sup> Elsősorban a rend és fegyelem helyreállítását említette, mint alkalmas eszközt arra, hogy a segítségével emelhető legyen az oktatás színvonala, és megelőzhető akár a szülők, akár a diákok (és esetleg a pedagógusok) részéről a tanulás, az iskolai munka lebecsülése. Másodsorban az egyenlő és kötelező alapképzés megerősítését szorgalmazta, nem véletlenül. *„A gyakorlat viszont ma még az, hogy a tanköteles gyermekeknek mindössze 40-45 százaléká vágy el a nyolc osztályt!”*<sup>52</sup> Ő is rendelkezett azokkal az alapadatokkal, amelyek azt mutatták, hogy a lemorzsolódás mértéke továbbra is a tisztántúli parasztvármegyékben és a tanyavilágban a legnagyobb. Szemben a korábbi észrevételekkel, itt már elsősorban a múltból kényszerűen megörökölt „örökség” és az ellenség aknamunkájának az együttese jelenik meg alapvető okként, de a miniszter azt is nyomatékosan kiemelte, hogy ebben a kérdésben (is) felelősség terheli az összes végrehajtó szervet s azok munkatársait. Végül a korszakellennek megfelelő javaslattal élt: mozgalmat kell indítani az iskolai lemorzsolódás csökkentése érdekében.

Mindezt befejezett tényként közölte Fábrián László, aki már – ugyanebben a lapszámban – azt írta,<sup>53</sup> hogy „mozgalommá vált a harc” a lemorzsolódás megakadályozására. Arról is beszámolt, hogy azokon a területeken könnyebb dolga van a pedagógusoknak, ahol a szülők többsége tszcs-tagokból áll.

Ugyancsak Fábrián László volt az, aki néhány hónappal később a Bács-Kiskun megyében szerzett tapasztalatait osztotta meg az olvasókkal.<sup>54</sup> Úgy tűnik, hogy ebbe a megyébe még nem értek el „mozgalom” eredményei, mert a 83 002 tanulóból csak 79 620 járt iskolába. A tanulói el- és kimaradás okai között kiugróan magas értéket képviselt (2770 fő) a családok költözése és elvándorlása, amelyek – részben a halogatott újrabeíratások miatt – jelentősen növelték a tanulói mulasztások számát.

Végül a „pontot az i-re” az MDP kongresszusán tartott beszédében (1951. február 26.) Révai József tette fel, aki sok más mellett foglalkozott az oktatás kérdéseivel is. Alaptézise az volt, hogy a közoktatást is a „szocialista kultúrrövidítés” szolgálatába kell állítani,<sup>55</sup> és ennek érdekében megjelölte az elvégzendő feladatokat:

- a) egyrészt le kell küzdeni az iskola és az oktatási munka lebecsülését erősítő nézeteket;
- b) másrészt általában javítani kell az oktatás színvonalán, legyen szó akár általános iskoláról, akár egyetemről;
- c) a kor szellemének megfelelően követelte az intézményekben a fegyelem és az egyszemélyi vezetés megerősítését.

A lemorzsolódás kérdésével ellentmondást nem tűrően a köznevelési ötéves terv kapcsán foglalkozott. A nagy ugrást – azaz a lemorzsolódás felszámolását – 1954-re irányozta elő, mondván, hogy míg 1949-ben 68 000 tanuló végezte el az általános iskolát, 1954-re ezt a számot 130 000 főre kell emelni. Figyelembe véve az évfolyamonkénti tanulói létszámokat, ezt csak abban az esetben lehetett (volna) teljesíteni, ha az iskolákban – eltekintve a tanulókhöz köthető problémáktól (pl. betegség) – bevezetik a „bukásmentességet”. A voluntarista szemléletből következő módon közép- és felsőfokon egyaránt az ötéves terv időszakában jelentős létszámemelkedéssel kellett az intézményeknek számolni. Erte pedig sem szakmai, sem pedig fizikai értelemben nem voltak felkészülve.<sup>56</sup> Mivel a politikai akaraton (és a hatalmi szón) kívül az iskolák nem kaptak semmit sem, szinte „borítékolhatóvá” vált, hogy a következő években nem lesz számottevő eredménye a lemorzsolódás elleni harcnak.

A kongresszust követően ezért a lemorzsolódással foglalkozó írások sem tudtak tartalmi szempontból megújulni. Jobb híján ezért a korábban alkalmazott elemeket helyezték el az írásokban. Elsősorban újra és újra elővették a kedvezőtlen adatokat (8–15 százalék közötti bukási arány), a szülők „nemtörődömségét” és közönyét az iskolai munkával szemben, valamint a pedagógusok munkájából adódó hiányosságokat.<sup>57</sup> Nyilvánvalóvá vált, hogy a „mozgalom”, amelyet a lemorzsolódás visszaszorítására szerveztek, csak papíron működött, és az is bebizonyoso-

dott, hogy a csasztuskák megjelentetése a hiányzók kipelengézésére nem bizonyult elrettentő eszköznek. Bár időközben született rendelet<sup>58</sup> az igazolatlanul mulasztók ellen, ez sem segített.

Végül a már többször is idézett Koren István foglalta össze az elvégzendő feladatokat az iskolák számára, jelentős újdonságot (és hasznosítható tanácsokat) nem mondva.

A tanköteles nyilvántartás pontos vezetése mellett továbbra is szükségesnek tartotta a túlkoros tanulók korrekcióját és évfolyampótló osztályok szervezését. Végül – minden kézzelfogható ötletet mellőzve – megemlítette, hogy mindent meg kell tenni a hiányzás és az ismétlés megakadályozására.

## Kiútkeresés szakmai alapon

Az MDP kongresszusát követően azonban elindult a lemorzsolódás és más jellegű iskolai kudarcok okait feltárni igyekvő szakmai párbeszéd is. Igaz, hogy ez sem tudott gyors eredményt hozni, már csak azért sem, mert a szakmai felvetésekre született válaszok sokszor csak évek múlva születtek meg. Mindennek ellenére nem tanulság nélküli párbeszédről van szó, mert a leírtak jelentős szakmai munícióval szolgáltak a későbbi évtizedek számára.

Érdekes módon az új irányok felé mutató gondolkodást – több, már korábban érintett cikk mellett – Illés Lajos írása alapozta meg,<sup>59</sup> amely még a kongresszus előtt jelent meg, de akkor még nem keltett különösebb figyelmet, ami részben a cikk címére vezethető vissza. Illés abból indult ki, hogy az iskolákban vannak még olyan rejtett szakmai tartalmak, amelyeknek a mozgósítása eredményekhez vezethet. Szemben más szerzőkkel, ő a lemorzsolódást egy olyan folyamatnak tekintette, amelynek drámai következményeit a felső tagozaton tapasztaljuk.

*„Kik morzsolódnak le leginkább a tanulók közül? A tapasztalat szerint a lemorzsolódás döntő mértékben a felső tagozat osztályaiban történik. Ötödik, hatodik, hetedik osztályban csökken feltűnően a tanulók száma. Az esetek egy részében azok maradnak ki, akik megbuknak, osztályt ismételnék, vagy egyszerűen nem bírják a felső tagozat tanulmányi rendjét, komoly követeléseit.”*

Száma egyetlen kérdés megválaszolása tűnt igazából fontosnak, mégpedig az, hogy mi lehet annak az oka, hogy ezek a tanulók nem bírják „hirtelen” a tanulást. A probléma felfogása szerint abból adódik, hogy jelentős szemléleti különbség van az alsó és a felső tagozatban között, ahogyan a pedagógusok a tanuláshoz, a tananyag elsajátításához viszonyulnak. A megoldást tehát az jelentheti, hogy „fel kell emelnünk az alsó tagozat tanulmányi munkájának színvonalát, követeléseinket a tanulókkal szemben komolyabbá kell tennünk. Már az első osztálytól kezdve

komolyan kell venni az iskolai tanulmányi munkát, magasabb követelményeket kell támasztatnunk.” Az elmondottak miatt látta célravezetőnek azt, ha az alsó tagozatban is a pedagógusok már a házi feladatok kijelölésével is komoly erőfeszítésre készítetik tanulóikat. Illés legfontosabb állítása tehát az volt, hogy „a törés a negyedik és az ötödik osztály között mutatkozik a legélesebben a tanulmányi munka szempontjából”. Illés Lajos előtt egy egységes követelményeket támasztó, hasonló, sőt azonos módszerekkel működő iskola képe lebeghetett, amelyben a tanulókkal szemben az első pillanattól kezdve komoly erőfeszítésre készítő követelmények jelennek meg.

Jelentős mértékben árnyalta ezt a képet egy gyakorló pedagógus írása,<sup>60</sup> amely egy Óbudán, a Tímár utcában található általános iskola gyakorlatát mutatta be. Az iskolai pedagógusai arra törekedtek, hogy folyamatossá tegyék a nevelői munkát az 1–8. évfolyamon keresztül, mert úgy gondolták, hogy az hozzájárulhat az V. osztályban mutatkozó problémák, elsősorban a tanulmányi eredmények csökkenésének a visszaszorításához.

A legfontosabb döntésük az volt, hogy igyekeztek megállapítani azt, hogy a tanulók számára milyen nyelvi szintet kell ahhoz biztosítani, hogy felső tagozatban ne legyen gondjuk a szövegek megértésével. Ezért a tanulókat több területen is felmérték (olvasás, másolás, némaolvasás-reproduktív írásbeli készség, tollbamondás) annak érdekében, hogy megállapíthassák, hol van szükség beavatkozásra. A felsős magyar munkaközösségbe bevonták az alsós kollégákat is, majd a két tagozat között tapasztalatcserét és bemutató órákat szerveztek annak érdekében, hogy egymás munkája és az alkalmazott módszerek mindenki számára megismerhetővé váljanak.

Az alsó tagozatban emelték a nyelvtani követelményeket, erősítették a táblai vázlatok és a rendszerező órák szerepét, és igyekeztek a válogató olvasást, a lényegkiemelést megtanítani a tanulók számára. A szovjet példa nyomán ötletként az is felmerült, hogy a VIII. évfolyamon be kellene vezetni az osztályvizsgát, de erre végül nem került sor.

Az óbudai iskola tantestülete nyilvánvaló módon olvasta és nyomon követte mindazt, ami a szakirodalomban megjelent. Az elért eredményekről sajnos nincs tudomásunk.

A cikk azonban nem maradt visszhang nélkül. Néhány számmal később<sup>61</sup> egy tanulmányban az fogalmazódott meg, hogy alapvetően a felső tagozatban tanítók módszereiben van a hiba. Az itt tanítók nincsenek felkészülve arra, hogy az alsó tagozatból érkező tanulók többsége – ami a tanulást illeti – rendkívül „önállótlan”, ezért jelentős támogatásra van szükségük annak érdekében, hogy meg tudjanak felelni a „felsős” követelményeknek. Ebben az életkorban a tanulók fegyelme is romlik – vélte a szerző –, ami az eredményes tanulás ellen hat, ezért minden-

képpen erősíteni kellene az osztályfőnöki tevékenységet. A siker érdekében az alsó tagozaton erősíteni kell a koncentrációt és az ismétléseket – fogalmazta meg a legfontosabb következtetéseket a cikk írója.<sup>62</sup>

Az 50-es évek második felének történései nem voltak alkalmasak e régóta húzódozó kérdés további szakmai megvitatására. A legfontosabb kivételt egyrészt a balatonfüredi pedagóguskonferencia jelentette.<sup>63</sup> Az általános iskola szerepéről – visszatekintve az elmúlt évtizedre – többen is megemlékeztek. Járó Miklósné felszólalásában erősen vitatta, hogy az általános iskola megteremtése a földreformhoz lett volna hasonló lépés a történelemben. A legfontosabb különbséget abban látta, hogy „míg a földreformnak megvolt a maga kézzelfogható anyagi bázisa, vagyis szétosztható föld, addig a 8 osztályos általános iskola anyagi és személyi feltételei korántsem voltak biztosítva, így annak megteremtését lényegében csak deklaráltuk”.<sup>64</sup>

Simon Gyula erre úgy reflektált, hogy érdemtelenül éri sok kritika az általános iskolát, mert 1945-ben „csak ezt a megoldási formát választhattuk”.<sup>65</sup>

A Petőfi Körben megszervezett pedagógusvita szintén megvonta a mérleget az általános iskolák kapcsán. Jóború Magda szerint a legnagyobb gondot a mulasztók, majd a kimaradó diákok jelentik, amelynek az okait a több mint 100 000 osztatlan és részben osztott iskolába járó tanyai és falusi gyermek helyzetében és általában az iskolák túlzúsóltóságában vélte megtalálni.<sup>66</sup> Ennél is tovább ment Alexits György, aki azt mondta, hogy „az általános iskola tekintetében pedig kénytelen vagyok egy kis túlzással azt mondani, hogy általános iskolánk abban az értelemben, ahogy általános iskola céljait megfogalmazzuk, ma meg nincs. Félelmetes az a helyzet, amikor a további kulturális haladás alapját olyan iskolákban kell lefektetni, ahol százezer tanuló, mint Jóború elvtársnő mondta, osztatlan vagy egykét oktató iskolában tanul, de ha nem is ezeket a szélső eseteket tekintjük, hanem a legjobb városi iskolákat is, akkor is azt kell mondanom, hogy kevés iskola az, amely már képes volt valóban általános iskolává válni a VIII. osztályos elemiből. Mi ennek az oka? Az, hogy az általános iskola törvénybe iktatásával, valamint az általános iskolák cégtáblainak, feliratainak megteremtésével úgy tűnt fel, mintha az általános iskola már meg is volna. Persze ez nem igaz.”<sup>67</sup>

Az idő kedvezett a kritikai jellegű megfogalmazásoknak, adott pillanatban tehát nem volt akadálya annak, hogy az oktatáspolitikában (és a tudományban, az egyetemi szférában) a korábbi években (is) szerepet játszó több éves hallgatás után szembesítsék a közvéleményt (és magukat) azzal, amit egyébként is tud(hat)tak. A megszólalók – eltérő vérmérséklettel, de – nyilvánvalóvá tették, hogy elsősorban az általános iskolában nem sikerült a legfontosabb tanulóval összefüggő problémákra kielégítő választókat megfogalmazni és megfelelő megoldásokat találni.

## Új évtized, új javaslatok

Az 1960-as évek eleje újabb problémákat hozott magával. Lassan tankötelek korba léptek az ún. Rátkó-generáció tagjai, ami az ugrászerűen növekvő gyermeklétszám mellett további zsúfoltságot, váltott műszakokban megvalósított tanítási rendet, pedagógushilányt (és egyúttal pedagógus-túlterheltséget) vetített előre. Nyilvánvalóvá vált, hogy az általános iskolával kapcsolatos fejlesztéseket nem lehet tovább halogatni.

Elsőként Arató Ferenc cikke látott napvilágot,<sup>68</sup> sokat ígérő címmel. A legfontosabb célkitűzéssé az vált, hogy az általános iskola továbbfejlesztésével meg kell szüntetni az alsó és felső tagozat közötti töréseket és egyúttal az általános iskola I., V., VI. osztályának bukta jellegét. A szerző szerint e probléma mögött elsősorban tantervi okok állnak, ezért el kell érnünk azt, hogy az alsó és felső tagozat nevelői kölcsönösen megismerjék egymás munkájának tartalmát és módszerét. *Ezzel összefüggésben át kell gondolni az általános iskola tantárgyi rendszerét, és ki kell dolgozni a tantárgyak esetében az egymásra épülést.* Szemben a korábbi évek törekvéssel, ezúttal a tanulói sikeresség növelése érdekében egyrészt meg kell szüntetni az alsó tagozaton a maximalizmust, másrészt csökkenteni kell a házi feladatok mennyiségét, ami hozzájárulhat a tanulói túlterheltség enyhítéséhez. Egy másik fontos távlati célkitűzés az volt, hogy minden iskola számára fizikai és szakmai értelemben is hasonló feltételeket biztosítsanak, amivel kiküszöbölhetővé vált volna a kezdetektől fennálló jelentős színvonal-különbség. Erre viszont kevés volt az esély, mert hiába épültek rohamtempóban az új (és a korábbiakhoz képest valóban korszerűbb) iskolaépületek, a jelentős tanulói létszámemelkedés, a túlszűfölt osztályok miatt továbbra sem vált realitássá az, hogy „minden általános iskolás tanuló a 8. osztályt végzze el”.<sup>69</sup> A kialakult helyzet nem kedvezett sem az új módszerek bevezetésének, sem azok elterjesztésének. Hiába hívta fel a szerző a figyelmet arra, hogy „abban kell támaszkodni a tanulók aktivitására”, a körülmények miatt a legtöbb helyen a tanulókat továbbra is „lényegében passzív befogadásra és emlékeztetők nélküli igénybevitelére kényszerítik”. A tanulók lemorzsolódásáról szólva annak a legfőbb okaként a bukta jelölte meg.

Az alsó és felső tagozat kapcsolatának kérdése tehát továbbra is központi téma maradt. Nem esoda, hogy Kiss Gyula (aki korábban oktatási miniszter-helyettes is volt, ám a cikk írásakor a budapesti Hernád utcai általános iskola igazgatójaként dolgozott) hosszabb tanulmányt szentelt a témának.<sup>70</sup> Ő a közösségfejlesztés oldaláról közelítette meg az átmenet kérdését, mondván, hogy mivel ezen a területen nem tapasztalható az iskolai munkában egymásra épülés, nem esoda, ha a felső tagozat csak töredékeiben kapja meg az alsó tagozatos tapasztalatokat. Ezért a tantestület tagjainak a bevonásával „kollektív ter-

kenyelmet” sürgetett, amely „az alsó és felső tagozati pedagógusok kapcsolatának fő tartalmává” válhat. Mindamellett – és nem az általánosság szintjén – együttműködést javasolt a szülői házzal a tanulók naplrendjének közös megtervezése érdekében.

A legfontosabbnak – és ez a gondolat később jelentős karriert fut majd be az iskolák és a tanulók életében – azoknak a kérdéseknek a felvetését tartotta, amelyek a tanulással független össze. A „Hogyan kell helyesen tanulni? A helyes tanulás módszerei” megvitatását az osztályfőnöki órák programjába beépítve képzelte el, amely csak akkor lehetne sikeres, ha sikerülne felszámolni a két tagozat együttműködésének elégtelenségeit. Egy másik fontos észrevétele az volt, hogy az igazgatók többsége nem látja „kellő egységben saját iskolájuk helyzetét”, ami már nemcsak az alsó és felső tagozat kapcsolatából eredő anomáliákból következett, hanem olyan kérdésekből is, mint például a szaktárgyi munkaközösségek helyzete vagy a pedagógusok társadalmi(munka) szerepvállalása.

Nyerges Béla válaszcikkének<sup>71</sup> súlypontjában a tanulókról készített igényes szakmai feljegyzések kérdése állt. Elgondolása szerint ezek már az első évtől kezdve készüljenek a tanulókról, és az alsó tagozat befejezését követően a felső tagozaton dolgozók tovább folytatnák a tanuló előrehaladásának dokumentálását. Nyilvánvaló azonban, hogy ennek – az egyébként rendkívül fontos gondolatnak – részben az osztálylétszámok emelkedése miatt nem kedvezett az idő. Tovább problémának látta azt is a szerző, hogy az otthoni körülmények nem ismerete gátolta a pedagógusok eredményes tevékenységét.<sup>72</sup> Végül, de nem utolsósorban megfogalmazta a véleményét arról is, hogy „amikor azt mondjuk, hogy a tanulókat meg kell tanítani tanulni, tágabb (és helyes) értelemben arra gondolunk, hogy *képessé kell tennünk őket* arra, hogy minden osztályban *kellő aktivitással... alapvető ismeretek szerezzenek.*” (Kiemelés az eredetiben.)

Valószínűleg az újra kibontakozó vitából többek számára a kulcskérdést a buktaással összefüggő problémák jelentették. Így – szinte váratlanul – ez a téma került az érdeklődés középpontjába. Amint az várható volt, az eltérő álláspontokat képviselők – különösen azért, mert csupán csak ebben a dimenzióban érintették az egyébként komplex problémát – szakmailag nem tudtak sokat hozzátenni az eszmecseréhez. Szalay András cikkében arra a „be nem vallott tényre” szerette volna felhívni a figyelmet, hogy az osztályismétlés céltalan és értelmetlen dolog”. Vele szemben állt Kőműves Géza véleménye, miszerint „a bukta és az osztályismétlés nem csupán büntetés, hanem elsősorban gyógyítás”.<sup>74</sup>

Ebben a kérdésben a legtöbbet Csáki Imre<sup>75</sup> cikke jelenthetett az olvasók számára, aki igyekezett újból a bukta kérdését szélesebb összefüggésbe helyezni. Mindene

kelőtt megállapította, hogy a fő problémát az jelenti, hogy az általános iskola nyolc évfolyamából négy (1., 5., 6., 7.) a veszélyeztetett évfolyamok közé tartozik, mert ezeken az évfolyamokon bekövetkező tanulói kudarcok száma alapján kijelenthető, hogy itt vannak a lemorzsolódás sűrűsödési pontjai. Az elégtelen tanulmányi eredmények azért következnek be – vélte a szerző –, mert a tanulók nem képesek a kettős problémával, a felzárkóztatás és előrehaladás követelményével egyszerre megküzdeni. Ebben a véleményben kimondatlanul is megjelenik a pedagógusok szakmai felelősségének a felvetése is, részben azért is, mert „az V. osztály bukható jellege tehát elsősorban az alsó és felső tagozatban folyó oktató-nevelő munka összehangolatlanságából következik”. Mivel a cikkíró 20-25 százalékra teszi a „lemaradó és bukducsoló” tanulók arányát, továbbra is fennállt az, hogy a tagozatok közötti átmenetből adódó nehézségekre a szakma nem tudott megfelelő megoldást találni. Egy lehetséges megoldásnak az új anyag feldolgozását követő gyakorló órákon kialakított kis felzárkóztató csoportok létrehozását látta. Ebben a szisztémában a többiek önálló munkát végeznek, majd a kiscsoportokkal együtt oldják meg a tanulók a feladatokat. Mivel a módszer szerint a csoportok nem állandóak, a pedagógusnak lehetősége nyílik az azonnali beavatkozásra az érintett tanulók esetében. Nyilvánvalóvá vált a szerkesztőség számára is, hogy az ötleteket lehetne még szaporítani, csak hogy ezek mögött túl, a szerzők egyéni kreativitásán, általában nem állt más. Ritkán került sor egy-egy intézményben az ötletek kipróbálására, és szinte sohasem történt meg ezeknek a kezdeményezéseknek a szakmai szintű megvitatása. Másképpen megközelítve jól látszik, hogy nem került sor a szóban forgó probléma rendszerszinten történő szakmai megközelítésére, egy átfogó kutatási és fejlesztési program keretein belül végrehajtott modellálásra, majd az eredmények – ahogy ma fogalmaznánk – jó gyakorlatokká alakítására és az intézményi szintű beválások kapcsán valamiféle standardizálásra. Szinte bizonyos, hogy nem a szakmai tudás vagy a szándék hiányzott. Sokkal inkább arról van szó, hogy az 1956-os eseményeket követő konszolidációs években a politika számára nem az iskolai lemorzsolódás megoldása jelentette az első számú feladatot.

A végszót ezúttal is a korabeli oktatásügy egyik vezetője igyekezett kimondani.<sup>76</sup>

*„Tapasztalataink arról tanúskodnak: a legtöbb esetben azért buknak meg az elsősök, mert nem mindenhol tanítanak korszerű eljárásokkal, és nem mindig a gyermek iskolaérettségi fokának ismeretében döntenek.”*

Ehhez még annyit fűzött hozzá, hogy az első osztályosok s általában az alsó tagozatos tanulók bukhatóságáról vagy nem bukhatóságáról célszerű lenne szakmai vitákat folytatni.

Az év novemberében az MSZMP VIII. kongresszusán Kádár János előadói beszédében az „apróbb problémák és nehézségek” említése nélkül már arról számolt be, hogy „közoktatásunk rohamosan fejlődik”. Az elért eredményekre hivatkozva (pl. jelentősen növekedett az általános iskolát befejező tanulók száma, vagy a tankötelezettségi kor felemelése 16. életévre) kijelentette, hogy „ezekkel az eredményeinkkel Európa legfejlettebb kapitalista országaival állunk egy vonalban, nem beszélve az esti és a levelező oktatás rendszeréről, amely a tőkés országokban szinte ismeretlen”.<sup>77</sup>

Az iskolai lemorzsolódással összefüggésben, ha nem is direkt módon azonban egy alapvető intézkedés és az ehhez hozzákapcsolt figyelmeztetés foglalkozott. Egyrészt a beszédből kirajzolódott annak a nagy horderejű döntésnek a körvonalai, amelynek a nyomán majd eltörlik a felsőoktatási felvételiknél a származási különbségekből adódó „előjogokat”.<sup>78</sup> Majd Kádár János a terv kapcsán megjegyezte:

*„Azt hiszem, hogy akik fáznak attól, hogy elvesseék a régi gyakorlatot, azok tulajdonképpen nem is bíznak a munkás- és parasztyerekekben... Ha mi a paraszti osztályt az egész társadalom segítségével át tudtuk vezetni a szocialista alapra, akkor ne tudnánk az egész társadalom segítségével a mostaninál is több munkás- és parasztfiatalt megfelelően támogatni a továbbtanulásban?”<sup>79</sup>*

A helyzet így már másképpen festett. A problémák kezelésében az iskolák nem maradhattak magukra, megkapták a párt és a társadalom „felülről” elrendelt támogatását. Hogy ez pontosan mit is jelenthetett, arról néhány hónap múlva a már idézett határozat tájékoztatta az érintetteket:

*„A munkás- és parasztfiatalok továbbtanulási feltételeinek javítása érdekében a következő pedagógiai és szociális intézkedéseket kell megvalósítani:*

*A pedagógusok fordítsanak fokozott figyelmet az üzemekben, valamint a földeken dolgozó munkások és parasztsztyerek gyermekei képességének kifejlesztésére. A tanyai és falusi iskolákból felvett diákokat korrepetálással segítsék a tanulmányi hátrány behozásában.”<sup>80</sup>*

Mindemellett arra is felhívják a pedagógusok figyelmét, hogy a középiskolákban növelni kell a tehetséges tanulókkal foglalkozó szakköri csoportok számát, illetve az érintett tanulók számára a pályaválasztásnál a korábbiakhoz képest nagyobb támogatást és segítséget kell nyújtani.

Ezzel a pedagógusok nem kerültek közelebb a valós (szakmai) megoldásokhoz, bár az is nyilvánvaló, hogy részletes módszertani leírást nem a pártkongresszustól lehetett elvárni. Ezért aztán nem okozott meglepetést a

korabeli olvasók számára az sem, hogy a témát egy időre „jelte” a szerkesztőség.

Két évvel később Miklósvári Sándor szólalt meg első ízben,<sup>81</sup> aki 1976 és 1980 között az OPI főigazgatói tiszttét is betölti majd. Ezekben az években elsősorban a dolgozók iskoláinak a tanterveivel foglalkozott, tehát volt egyfajta rálátása az iskolai kudarcokra. Az ő felfogása szerint a tanulók iskolai életében két átmeneti időszak van, elsőként a 6–11. életév, másodsor pedig a 15 éves életkor körül. Ezekben a pontokon mind a tanulók, mind pedig a gyermek körül lévő felnőttek (pedagógusok és szülők) problémák tömegeivel találkozhatnak, amelyeknek a többségét nem képesek megfelelően kezelni. Ezért – hangsúlyozza a szerző – célszerűbb lenne az átmenetek kifejezés helyett a törések kifejezést alkalmazni. Miklósvári szerint az óvodai éveket követően teljesen megváltozik a gyerekek élete az iskolákban, ahol nemcsak általában a tananyaggal, de az önálló tanulásból és munkavégzésből adódó nehézségekkel is meg kell küzdeniük. Az esetek egy részében ez nem sikerül, de a tanulók kudarcainak okaira nem derül fény, a „miértetek” a szerző itt nem taglalja. Viszont – és ez lesz a cikk kulcsmondata – „*azt a játékot nem lehet tovább játszani, hogy 5. osztályban állapítják meg a tanárok: a tanulók egy része nem tud olvasni, írni, számolni*”. Nyilvánvaló, hogy ebben a megközelítésben újra felvetődik – nem az általánosság szintjén – a pedagógusok felelőssége, mégpedig abban az összefüggésben, hogy nemcsak az általános iskola tagozatai között, de az általános és középiskolai átmenetet illetően is nem voltak képesek megtalálni azokat a pedagógiai megoldásokat, amelyek alkalmasak lehetnének a „törésvonalak” okozta problémák kezelésére.<sup>82</sup>

Az elmondottakat a lap szerkesztői ügyesen támasztották alá. Megyei szinten kerestek riportalanyt, és törekvésüket siker kísérte. Fonyódon megszólalt<sup>83</sup> a művelődési osztály vezetője, akinek már rendelkezésére állhattak bizonyos információk (pl. az, hogy a 8. osztályban végzett felmérések azt igazolták, hogy a diákok jelentős részénél alapvető hiányosságok találhatók), és arra is volt jogosítványa, hogy ezek egy részét nyilvánosságra hozza.

„Miből adódik a magas bukási arány?” – teszi fel a kérdést, amelyre azonban ezúttal már szinte kutatási tapasztalatokra hivatkozva tudott választ adni. Még mindig nem általános és nem rendszeres az alapkészségek fejlesztése, illetve további gondot jelentett az osztályvezető szerint az is, hogy nem elég szemléletes az oktatás, a tanulók aktivitálása során pedig a pedagógusok nem törekednek a gyengék bevonására. Somogyban tovább rontották az eredményt a cigány tanulók is, akiknek az iskoláztatásban történő bevonása ekkor még csak a kezdeteknél tartott. Nyilván ez utóbbi tényező nem volt elválasztható az iskolai feyelem romlásától sem, mint erre a szakember óvatosan célzott.

Nem meglepő mindezek után az sem, ha a nehézségekre a pedagógusok a maguk módján választottak. Egyre több a nem megtartott vagy helyettesítővel megtartott tanóra, amelyek hatékonysága közismerten alacsony (volt). A tanórai munkát nem képes hatékonyan támogatni a napközi, aminek csak az egyik oka az, hogy ebben az időszakban is megjelennek a képesítés nélküli pedagógusok a rendszerben.

Németh Jenő javaslatai messzire mutattak. A legfontosabb javaslata az volt, hogy „*előtérőbben kell csökkenteni a 14. életévüket betöltött tanközeltek felmérését*”, és ezzel összefüggésben bővíteni kell az óvodai és napközi otthonos hálózatot. A gyengén teljesítő tanulókon együtt bánásmóddal, természetű korrekcióval és figyelemmel kell segíteni, és több lehetőséget adni a javításra. A módszertani repertoárban a gyakorló órák szerepének erősítést kapott nagy hangsúlyt. Végül, de nem utolsósorban felhívta a pedagógusok figyelmét arra, hogy a cigány tanulókat külön figyelemben, támogatásban kell részesíteni.

A politikai vezetés azonban nem volt és nem lehetett elégedett. Az MSZMP budapesti VB-ülésein kiemelten foglalkoztak az általános iskolák helyzetével. Bár a törelos iskolák teljesítménye messze jobb volt, mint számos megyében, mégis azt állapították meg, továbbra is cél az, hogy az általános iskolák valójában általánosabb legyenek. A fő problémának továbbra is a lemorzsolódás és tilkosság mértéke látszott. Az alábbi szövegben megjelennek azok az instrukciók, amelyeket az iskolákban érvényesíteni kellett. A legfontosabbnak a napközit és a tanulószerződés funkcióinak tisztázása és feladatuk megteremtése látszott.

Új elemként jelent meg, hogy a gyakorlati foglalkozás elnevezésű tantárgynak szinte stratégiai szerepet szántak és nem csak azért, hogy erősítsék a tanulók munkára nevelését. A tanulni nem akaró (vagy nem tudó) tanulók számára a „kérkezi” munka megjelenése akár sikertörténet is jelenthetett.

„Az általános iskoláknál szemben joggal jelentkezett az a követelmény, hogy a törelos iskolákban minden iskolai munkához a törvény előírásainak megfelelően alapvető feladatokat eredményesen ellássa. Ennek érdekében biztosítani kell az általános iskolákban a képzési célok szisztematikus megvalósítását. Növelni szükséges az általános iskolákban sikeresen elvégzők számát, ezáltal csökkenteni a lemorzsolódást és a tilkosság számát. Az 1980-as tanévben 963 fő 5,15 %-nyi volt már az első osztályban tilkosság. Ez a szám az V. osztályban 11,15 %-ra emelkedett. Az oktatási-nevelési munka szisztematikus továbbemelésével biztosítani kell, hogy az általános iskolák abból másodba egyre tanítványait továbbbrazalassák, hogy végre kevesen az elégtelenség száma, akiknek meg kellene emelkednie a képzési szisztematikus emelésre az a követelmény, hogy

tantervek és a kialakuló korszerű módszerek realissá tesszük. A hátrányos helyzetben lévő tanulókkal való foglalkozás súlypontja az általános iskolában jelentkezik. Megfelelő segítséget kell nyújtani különösen a fizikai dolgozók gyermekeinek ahhoz, hogy a továbbtanulásra képessé tegyék őket. Ennek érdekében különösen javításra szorul a napközi otthonok tartalmi munkája. Az általános iskolai tanulószobákat is eredeti céljainak megfelelően kell működtetni. Biztosítani kell, hogy az általános iskolai gyakorlati foglalkozások végérvényesen elfoglalják helyüket az általános iskola ún. hagyományos tárgyainak sorában. Meg kell valósítani a gyakorlati foglalkozás tanításának tervszerűségét; szakszerűségét; 1968/69-re szükséges annak biztosítása, hogy a gyakorlati foglalkozást is csak szakképzett pedagógusok taníthassák.<sup>85</sup>

## Utószó

Az elhúzódó vita utolsó cikke<sup>86</sup> nem zárt és nem nyitott meg semmit. A szerző a törés nélküli átmenet lehetőségéről elmélkedve megoldásként a tanulók és pedagógusok együttes felkészülésének a megszervezését javasolta a következő órákra. Ez önmagában nem tűnt volna lehetetlen dolognak, hiszen a keretek (tanulószoba, napközi, korrepetáló és felzárkóztató foglalkozások stb.) elvben rendelkezésre álltak.

Az iskolai lemorzsolódásról szóló vita ezekben az években nem korlátozódott a tanköteles korú vagy éppen a felsőoktatásban részt vevő tanulókra. Visszatérve a tanulmány elején említett újrakezdő tanulókhöz, a felnőttek számára létrehozott különféle típusú programokban sem tudták megállítani a lemorzsolódást.<sup>87</sup>

A legfontosabb területeken azonban (amelynek monografikus feldolgozása csak részben történt meg) a pártoktatás, a káderfejlesztés és a munkaerő-piaci képzés területei voltak. 1951-ben az aktuális tervek teljesítéséhez 160 000 kiképzett munkást kellett volna a munkahelyekre eljuttatni.<sup>88</sup> Eleve kérdéses volt, hogy rendelkezett-e az ország az adott pillanatban a szükséges szakember-állománnyal, és ha igen, akkor megfelelő minőségű volt-e az érintettek képzettsége. Nyilván nem, ezért a munkaerő gyors és tömeges kiképzésére volt szükség.

„...a cél megvalósítását csak gátolja, aki a tananyagot maximalizálja, aki elbuktatja a tanulókat, aki az iskola önállóságát – és nem pl. a termelés eszköztét – hangoztatja. Ezek a termelés szakemberszükségletének a kielégítését gátolják, tehát ellenségek, tehát le kell számolni velük. Mindenkit a lehető leghamarább be kell állítani a termelésbe... Így a lemorzsolódást a lehető legkisebbre kell leszorítanunk.”<sup>89</sup>

A politikai döntés teljesítése nem lehetett kérdéses. A pillanatnyi(lag fontos) célok teljesítése mellett a na-

gyobbik rosszat a következmények jelentették. Nemcsak arról volt szó, hogy (ki)képzetlen tömegek áramlottak a munkahelyekre, hanem arról is, hogy nem kezdőd(het)tek meg azoknak a módszereknek a kidolgozásai, amelyek hosszú távon biztonságossá te(he)rték volna a felnőtt korban zajló tanulást. Nem véletlen tehát, hogy az események kedvezőtlen alakulása a tanulás támogatása szempontjából előrevetítette, hogy a szóban forgó probléma még egy évtized múlva is megoldásra vár majd.

Hasonló volt a helyzet a káderképzés területén is. A kötelező beiskolázás, a tanulók kiválogatása nem tervszerűen, hanem a korban szokásos voluntarista gondolkodás (és igények) mentén történt. A cél elsősorban a tanfolyamokon zajló oktatás szakszerűbbé tétele volt, de ehhez (sem) rendelkeztek megfelelő, az oktatás módszertanához is értő káderállománnyal.

„Ha csak azt nézzük meg, hogy milyen volt a káderek foglalkozása például az oktatás kiválogatásában, akkor nagyon hamar rájövünk arra, hogy az eddigi hibák, az oktatás nagy lemorzsolódása elsősorban onnan adódott, hogy nem ismertük a kádereket, nem ismertük elvtársainkat, lélektelenül, mechanikusan osztottuk be őket. Nyilván ez okozta azt, hogy nagy volt a lemorzsolódás. Épen az élet tanítja meg pártszervezeteinket, tanít meg minket arra, hogy fokozottabb mértékben foglalkozzunk az elvtársakkal, hogy feljűk fordítsuk figyelmünket és az egyéni foglalkozással, az elvtársakkal való egyéni beszélgetéssel tudjuk kiküszöbölni azt a hibát, amit épen ennek az elhanyagolásával csináltunk.”<sup>90</sup>

A felnőttek bevonása az oktatásba azonban továbbra sem volt és lehetett könnyű feladat. Ennek nemcsak az volt az oka, amire az alábbi dokumentumban igyekeztek felhívni a figyelmet („motiváció” hiánya). Az emberek jelentős része túlterhelt volt a munkahelyén, részben a különféle típusú munkakampányok, részben pedig az ideológiai képzések miatt. Mindezt súlyosbította az, hogy a keresetek az állami alkalmazottak körében még mindig (1950, 1951) alatta maradtak a háború előttinek.<sup>91</sup> Másképpen megközelítve ezt a kérdést, jól látszik, hogy nemcsak a tanulás iránti kedv hiányzott, hanem a tanuláshoz szükséges idő és egyéb körülmények (pl. megfelelő lakás) is. A kedvező tanulási környezet hiánya fontos, de eddig kevésbé vizsgált eleme a kor (felnőtt)oktatás-történetének.

„Sok helyütt azonban közömbösek a tanulás iránt. Például a Bartók Béla úti szálló mintegy 800 általános iskolát nem végzett lakójából csupán 18-an jelentkeztek továbbtanulásra. Nagymérvű a lemorzsolódás is. Pl. a Csalogány utcai építő szálláson a VI-VIII. osztályba beiratkozott 32 főből a fele sem vizsgázott le. Figyelemre méltó jelenség, hogy a tovább-

tanulók nagy része a tanulás által a fizikai munkától való elszakadást reméli.<sup>92</sup>

A MDP oktatással foglalkozó bürokratái igyekeztek tanulni a történekből. Hasonló következtetésekre jutottak, mint azok, akik a közoktatás kérdéseivel foglalkoztak.<sup>93</sup> Szorgalmazni kezdték általában az oktatás színvonalának emelését, bár az erre irányuló követelést az eszmei-politikai tartalmakban rejtették el. Igyekeztek meggyőzni a gyárak és üzemek vezetőit arról, hogy a tanuláshoz megfelelő környezetre és támogatásra van szükség. Végül hozzányúltak a tartalom kérdéséhez is, arra a következtetésre jutva, hogy erőteljes szelekcióra van szükség annak érdekében, ha kedvezőbb eredményeket kívánnak elérni a pártoktatás területén is.

## Hivatkozások

### Levétári források

- MDP Budapesti Pártbizottságának ülései, 1948–1955 (XXXV.95.a.) <http://library.hungaricana.hu>  
 MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései, 1957–1989 (XXXV.1.a.4.) <http://library.hungaricana.hu>  
[http://library.hungaricana.hu/hu/view/BUDAPESTMD-P\\_35\\_95\\_a\\_0002/?query=lemorzsol%C3%B3d%C3%A1s&p-g=22&layout=s](http://library.hungaricana.hu/hu/view/BUDAPESTMD-P_35_95_a_0002/?query=lemorzsol%C3%B3d%C3%A1s&p-g=22&layout=s) MDP Budapesti pártértekezletei, 1950–1954 (XXXV.95.a.) MDP Budapesti pártértekezletei (XXXV.95.a.) 1951. február 4. <http://library.hungaricana.hu>

### Könyvészet

- Applebaum, Anne: Vasfűgöny. (Kelet-Európa megtörése 1944–1956). Európa Könyvkiadó, Budapest, 2014.  
 Arató Ferenc: Az oktatás tartalma. In: 100 éves a kötelező népoktatás. Tankönyvkiadó, Bp. 1988.  
 A Petőfi-Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján. VI. Pedagógusvita. Műszak-1956-os Irtezet, 1992.  
 Az MSZMP batározatai és dokumentumai 1963–1968. Bp. Kossuth Kiadó. (Szerk. Vass Henrik.)  
 Bassola Zoltán: Ki voltam... (Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomása). OPKM, Bp. 1998.  
 Balatonfüredi Pedagógus Konferencia, 1956. október 1–6. (Rövidített jegyzőkönyv.) (Pedagógiai Tudományos Irtezet) Kézirat, 1957.  
 Borhi Gábor: Magyarország a hidegháborúban. (A Szovjetunió és az Egyesült Államok között, 1945–1956). Corvina, 2005.  
 Darvas Péter – Gyekizky Tamás: A középfokú szakoktatás rendszerének átalakulása 1949–1955 között. Oktatáskutató Irtezet, 1986.  
 Cornelius, S. Deborah: Kutyaszorítóban. (Magyarország és a II. világháború). Rubicon Könyvek, 2015.  
 Drabancz M. Róbert – Fónai Mihály: A magyar kultúrpolitika története 1920–1990. Csokonai Kiadó, 2005.  
 Egész nap az iskolában? (Egy fejlesztés anatómiája). Szerk. Kovács Erika – Mayer József. OFI, 2015.  
 Fulbrook, Mary: Németország története. Maecenas Könyvek, Bp. 1997.  
 Gyarmati György: A Rákosi-korszak. (Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956). ÁTBL – Rubicon, 2013.  
 György Péter: Az ismeretlen nyelv. (A halalom színrevétele). Magvető, Bp. 2016.  
 Horváth Márton: Közoktatás-politika és általános iskola. Akadémiai Kiadó.  
 Kóbor Tamás: Ki a ghetéből I–II. Franklin Társulat, 1911.  
 Knausz Imre: Az általános iskola létrehozása 1945–1948. In: Történelem és oktatás. Bp. FPI, 1998.  
 Medgyesi Márton: Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete <http://regi.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/1-oktatás-társadalmi-090617-1>  
 dr. Móczár Miklós: Budapest társadalomrajza. 1934.

- Munkás, paraszt, értelmiség munkaversenyében. (Agazis kiadvány Magyarországon 1945–1956). Korona Kiadó, Bp. 2002.  
 Mária Sándor: Hallgatni akartam. Helikon, 2013.  
 Német László: Sorskérdések. Bp. 1939.  
 Révai József: Kulturális forradalmunk kérdései. Szikra, Budapest, 1952.  
 Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, 1999.  
 Ságvári Ágnes: Mert nem hallgathatok. (Magyar Hírlap Könyvek) 1989.  
 Solymosi Bálint: Életjáródek. Kalligram Kiadó, Pozsony, 2007.  
 Somlyai Magda: Történelemformáló hétköznapiak. (1944 ősz – 1945 tavasz). Gondolat, Budapest, 1985.  
 Takács Róbert: A származási megkülönböztetés megszüntetése 1962–1963. Polinkortörténeti Füzetek XXVIII. Napvilág Kiadó, 2008.  
 Tudomány, kultúra, politika – gróf Klebelsberg Kuno világnaptári bevételei és irásai (1917–1932). Bp. 1990.  
 Ungváry Krisztián: A Horty-rendszer eszébe. (Diszkrimináció, szociálpolitika és antiszemitizmus Magyarországon). Jelenkor Kiadó – OSZK, Pécs – Budapest, 2012.  
 Zimándi Pius István: Egy év története naplójegyzetekben. (1944. március 19. – 1945. március 17.). Magvető, Bp. 2015.

### Folyóiratcikkek

- Áfra Nagy János: Az írástudatlanok Budapesten. Szemle, 1948. augusztus, 63. kötet, 1. szám.  
 Barczán Endre: Harc az analfabetizmus ellen. Új Szécs, 1948. augusztus-szeptember.  
 Binér Ágnes: Az analfabetikák oktatásának néhány didaktikai problémája. Magyar Paedagógia, 1949. december.  
 Gécsi János: Az 1956-os baltonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utólete a pedagógiai sajtóban. Magyar Paedagógia, 105. 3. 241–261. (2005).  
 Ilku Pál: A Magyar Kommunista Párt szervezte az új magyar népoktatáshoz. Pedagógiai Szemle, 1975.  
 Karácsony Sándor: Az analfabetizmus ellen. Új Szécs, 1948. január.  
 Kelemen Elemér: Az általános iskoláról – a 60. évforduló után. Lakodalomra, 2007. május.  
 Kelemen Elemér: „A dnoizmituli kultúrdejs” című cikkében. Lakodalomra, 2009/7–8.  
 Mayer József: Adalékok a dolgozók gimnáziumai történetéhez. Lakodalomra, 1993. 7.  
 Mayer József: A magyar iskolarendszerű filozófiai tanítás története. UFSZ, 2013.3–4.  
 Nagy Péter Tibor: A nappali és felőrközépiskolai érettségivel rendelkező aránya a rövid huszadik században. Magyar Paedagógia, 2007. 2.  
 Ravasz János: Az általános iskolai tantervszerkesztés oktatási válságai. Magyar Paedagógia, LVII–LVIII. 1949. és LIX. 1950.  
 Surányi István: Alapfokú (általános iskolai) oktatás Szécsbörténben 1945–1948 között. Neveléstörténet, 2005. 3–4.  
 Szatmáriné Vámi Júlia: Nyokchets analfabetizmus-felfüggetlen tanterv. (Nepozta két-három óra tanítás). Új Szécs, 1948. augusztus-szeptember.  
 dr. Thüring Lajos: Az analfabetizmus területi képe. Képek a Magyar Szociális Szemle, 1934/7.  
 Közzététel, 1945–1965 (Az e lapból felhasználható hivatkozott cikkek címei szerzői adatai a lapjegyzetekben találhatóak.)

### Jegyzetek

- <sup>1</sup> Lásd erről Kelemen 2007.  
<sup>2</sup> Hozzátesszük, hogy a sokak számára a közelemből ismert napvilágos történelem A háborús pusztítás követő hétköznapiakról összefoglalás összegyűjtés: Somlyai 1985, kül. 179–187; konkrét (helytörténeti) képzésről: Surányi 2005.  
<sup>3</sup> Mária 2013: 21–22. (A szövegben Mária magy. nyelvhasználatával foglalkozó írás) Mária tudalmi törekvése sorait követhetjük a történelemmel is megismerhetjük. A „3 millió kérdés országáról” (A kérdéses esetről lásd 1928): Oláh György: Hárommillió kérdés szóló alakok amelyek egyenként már a 2. világháború előtt is a közelemből ismertek, napjaink kutatásai is megismerhetők, sőt még a korabeli szövegekkel is kedvezőképpen helytörténeti mutatók be. Lásd erről Ungváry 2012. A kor szociálpolitikai környezete volt megállapítva, hogy Magyarországon a lakosság 65%-a közelemből ismertnek számított. Ezt támasztják alá a későbbi kutatási eredmények is: Forgy Zsuzsa szerint a lakosság 60–85%-a származása el a képzésmentes szinten vagy el alul.

121.o. Nyilván – túl az akkori iskolarendszer adta lehetőségeken, amelyek eleve nem számoltak a teljes iskoláskorú népesség hosszú időtartamú befogadásával, ez volt a döntő oka annak, hogy a tanulók túlnyomó többsége rövid időt volt kénytelen az iskolákban eltölteni.

<sup>4</sup> Lásd ehhez: Nagy 2007.

<sup>5</sup> Forrás: Medgyesi Márton: Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete <http://tegi.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/1-oktat-as-tarsadalmi-090617-1> (Az adatok forrása: Népszámlálás 2001/6. Területi adatok; Mikrocenzus 2006, I. Területi és választókerületi adatok).

<sup>6</sup> Ezt a problémát elemzi Kelemen 2009. Az a fontos következtetés adódik a tanulmányból, hogy a kialakult helyzetben a későbbi évtizedek sem tudnak számottevően változtatni, alapvetően azért nem, mert a hagyományosan mezőgazdasági területeken dolgozók számára a végzett munka jellegéből nem következett „tanulási kényszer”. Másrészt fogalmazva – és részben napjaink szóhasználatával élve – a felnőveknő nemzedékek tudásukat elsősorban az idősebb generációk tapasztalataiból közvetlen úton – *informális tanulás*sal – merítették, s ezért nem vált számukra létszükségletté az iskolában *formális módon történő tudásszerzés*.

<sup>7</sup> Thirring 1934.

<sup>8</sup> Erre a helyzetre fogalmazta meg Németh László eredetileg 1934-ben a „nép Eötvös-kollégiumának” rervét. Az elgondolása szerint „parasztkollégiumokra” van szükség, amelyek a *hangsúlyozottan tehetséges* paraszti származású fiatalok számára nyújtanának tanulási lehetőséget. Az író elképzelését Hódmezővásárhelyen valósították meg, ahol egy parasztházban rendezték be az internátust, ahol évente 4-5 tanuló képeztek. Az iskola finanszírozásából az egyház mellett a város is kiverte a részét, a hiányzó összeg pedig magán személyek (többnyire tisztviselők) adományaiból gyűlt össze. Noha iskolai jellegű, hosszabb időn keresztül rendszeres képzést biztosító programra a forrásokból nem tel, a legfontosabb célt így az iskola, a tanulási iránti érdeklődés felkeltése, a motiváció megerősítése jelentette. *„A tananyag inkább ébreszt, mint képez”* – fogalmazta meg Németh László. Lásd ehhez: Parasztkollégiumok (1940) és A vásárhelyi példa (1941) (első megjelenés: Magyarország, 1940. március 24. és Híd, 1941. augusztus 5. In: Németh 1989. Az idézett mondat: 671. o.). A „parasztkollégiumok” szigorúan bentlakásos alapon működtek. A cél az volt, hogy a nap egész időtartamában pedagógiai ráhatás érje a tanulókat. A tanórákon túl a tehetséggondozás és a hátránykompenzáció mellett olyan programok is szerepet kaptak, amelyek a tanulók érzelmi kompetenciáit és a tanulói közösség fejlesztését tűzték ki célul. A meghosszabbított „iskolai idő”, mint a tanulók fejlesztésének az eszköze, napjaikban egyfajta „reneszánszár” éli. Lásd erről az egész napos iskolával kapcsolatos törekvéseket. Mayer József – Kerberné Varga Anna – Vigh Sára: *Az egész napos iskolával kapcsolatos törekvések megjelenése a hazai közoktatásban*. Háttér tanulmány, OFI, 2014.

<sup>9</sup> Ezt erősíti meg egy korabeli cikkében Klebelsberg Kuno is: „Brutális rény, hogy az általános tankötelezettség behozatala után több mint fél századdal a nyolcmillió maradék magyarból több mint egymillió a hatévesnél idősebb analfabéta. [Kiemelés az eredetiben] ... Itt a magyar népművelésnek oly rákfenéjéről van szó, amelyen nem lehet sem törvénnyel, sem rendelettel, sem a tanügyért való lelkesedéssel, sem ékesszólással, sem frázissal segíteni, hanem igenis *téglával és malterrel: népiskolák tömeges építésével, és pedig ott, ahol helyszüke miatt beiskolázatlan gyermekek vannak*. A nyolcosztályos népiskola. Újság, 1926. március 21. Újraközlve: Tudomány, kultúra, politika, 264, 267. Végül a miniszter terve nem valósult meg, mert a nyolcosztályos iskola bevezetését több helyütt kísérletképpen elkezdtek, de kötelező jelleggel csak 1940-ben rendelték el (1940: XX. tc.). Az új iskolatípus széles körű bevezetésére ekkor már nem maradt idő, részben a tanárihiány, részben pedig a költségvetési korlátok fennállása miatt.

<sup>10</sup> A számítások a trianoni Magyarország területére vonatkoznak. A megyék elnevezései a revíziós politika velejárójaként azokra a területekre is vonatkoznak, amelyeket a békeszerződésben elcsatoltak, de az adatok értelemszerűen csak a határon belüli területeken élőkre vonatkoznak.

<sup>11</sup> Lásd: Kelemen 2007: 67.

<sup>12</sup> Áfra Nagy János: Az írástudatlanok Budapesten. Srarisztikai Közlemények, 63. kötet, I. szám, 72.

<sup>13</sup> Móricz 1934: 40. Vagyis Budapest helyzete ebből a szempontból – még a beköltözések ellenére is – lényegesen kedvezőbbnek tekinthető volt a vidéknél. Ehhez még érdemes azt is hozzáfűzni, hogy a főváros már évtized óra kínált az írás-olvasás területén leheőség a felnőttek számára. Ezt sok esetben még a szegényebbek közül is robben igénybe vették. Lásd

erről: Kóbor 1911/II: 174.: *„Még a harmadik emeleten óriási czimtiábla adta tudtunkra, hogy ott Deutsch Ignác nyilvános joggal felruházott magániskolája van, ahol felnőttek szépírásban is nyerhetnek oktatást.”*

<sup>14</sup> Az 1950-ben megvalósított koncepció jegyében több megyei város (Budafok, Csepel, Kispest, Pestszenterzseb, Pestszentlőrinc, Rákospalota, Újpest) és 16 nagyközséget (Alberfalva, Békásmegyér, Budatétény, Cinkota, Mátyásföld, Nagytétény, Pesthidegkút, Pestszentimre, Pestújhely, Rákoscaba, Rákoshegy, Rákoskeresztúr, Rákosliger, Sashalom, Soroksár) csatoltak a fővároshoz. Ma ezek a települések a főváros peremkerületeit alkotják.

<sup>15</sup> Noha Pest-Pilis-Solt-Kiskun vármegyében az analfabéták aránya kilenc százalék körül volt, ami országos tekintetben a kedvezőbb helyzetű megyékhez sorolta ezt a területet, mégis az itt élő és innen majd sokszor Budapestre költöző, alacsony iskolázottságú népesség (illetve az e családokban élő gyermekek) iskoláztatása előtt komoly akadályok tornyosultak. „Annál nagyobb nehézségek mutatkoztak a főváros környékén, ahol az utolsó húsz évben kerekén háromszázezer ember gyűlt össze az elképzelhető legkedvezőtlenebb körülmények között. A népiskolák és óvodák bérhelyiségekben szorongtak, és a lakások felszabadítása népiskoláink egész sorát hajléktalanná tette volna. Budapesten és környékén széles körű akciók indítottunk tehát, és kezdve Újpestől le Pesterzsébetig és Budakalásztól le Budafokig és Tétényig mindenütt iskolapaloták hosszú sora épül.” Klebelsberg Kunó: Kultúrдемagogia és kultúrdefetizmus. Megjelent eredetileg: Pesti Napló, 1927. szeptember 4. Újra kiadva: Tudomány, kultúra, politika, i. m. 418–422.

<sup>16</sup> Karácsony 1948.

<sup>17</sup> Mindemellett meg kell említeni, hogy a szovjetek által megszállt országokban szinte kivétel nélkül megindultak a programok az írástudatlanság felszámolására. Mivel ezek a kezdeményezések sok helyütt valóban komoly sikereket értek el, olyan értelmiségiek is csatlakoztak hozzá, akik egyébként egyáltalán nem bíztak azokban a kezdeményezésekben, amelyek az oroszok által támogatott kommunistákhoz kapcsolódtak. Lásd erről: Applebaum 2014: 352.

<sup>18</sup> Barczán 1948.

<sup>19</sup> Szarmáriné Vámi 1948.

<sup>20</sup> Binér 1949: 30.

<sup>21</sup> A következő évtizedekben pedig többnyire ez történt, így nem lehet azon csodálkozni, hogy a felnőtt korú tanulók (hallgatók) oktatása még 40-50 év elteltével is sok helyütt alapvető módszertani problémákkal küzdött.

<sup>22</sup> Az analfabéta-tanfolyamok szervezését az „örvenses években” – túl az azok praktikus voltán – a politika a földosztás mellett a „történelmi igazságszolgáltatás-csomag” részeként értelmezte. A korabeli propagandaköltészet kihasználta ezt a fajta értelmezést.

*„S a többi mind, mind, aki itt van  
fennhangon zümmögi el sorra  
a betűket, a kis padokban  
emlékeznek a gyermekkorra.  
Nekik nem jutott szabad élet,  
nem járhattak iskolába,  
ötven év múlva visszatértek  
szomjasan a tudományra.*

*Gyerekiük a város lakja,  
Kollégium neveli őket,  
nekik most duplán visszaadja  
az elriasztott esztendőket.  
Betűt tanulnak, a bizonyosság  
már bennük él, övök az élet,  
a föld után már a szabadság  
bennük zöldül, már bennük éled.”*

Takács Tibor: Analfabéta-tanfolyam. In: Munkás, paraszt, értelmiség munkaversenylázaiban égi! 202–203.

<sup>23</sup> A részleteket a szakirodalom már rébb alkalommal is bemutatva, így ennek megismétlésére itt most nincs szükség. Lásd erről: Horváth 1978; Knausz 1998. A folyamat lényegét összefoglalja: Romsics 1999: 319–321.

<sup>24</sup> Bassola 1998: 379–383. Ehhez a szöveghez annyit érdemes hozzátenni, hogy ma már egyértelműen látszik, hogy 1945-ben Magyarország szovjet megszállása nyomán az ország politikai/gazdasági/társadalmi berendezkedését illetően nem voltak reális alternatívák. Ezt a szöveg szerzője szerintem *már akkor is tudta, bár a szöveget csak később vetette papírra*. Mivel az általános iskola létrehozását, horderejét tekintve nagyon gyakran az 1945 tavaszán végbement földosztáshoz hasonlítják, hasonlóság abban is van, hogy a Szövetséges Ellenőrző Bizottság rohamtempóban az MKP tervei alapján végeztetett el ezt a műveletet, gyakorlatilag figyelmen kívül hagyva a többi párt koncepcióját. Így tehát – és ezen a kortársak közül sokan bizonyosan nem lepődtek – hasonlóképpen jártak el a közoktatási rendszert kialakításakor is. Lásd ehhez: Bothi 2005, küi. 52–117.

o. Egy külföldi szerző megállapítása: „A földreform csak az előjátéka volt a javak radikális újraelosztásnak...” Cornelius 2015: 435.

<sup>25</sup> Uo. 383.

<sup>26</sup> Köznevelés, 1946. 14–15. 4. Ezzel a véleményével persze nem áll egyedül. Lásd erről pl. Köznevelés, 1945. 5. sz. Angyal István: Új Iskola. „Annyi bizonyos, hogy kezdetben lesznek dtihidlatatlannak tűnő különbségek a tanítási rendszerben és módszerben s mindebből következőleg nagyjában a tanítási és nevelési eredményben is...” 3. o.

<sup>27</sup> Köznevelés, 1946. 18. 1–2.

<sup>28</sup> Köznevelés, 1946. 18. sz. A beiskolázás problémái (olvasói levél: Kiss Antal, ref. népiskolai igazgató, Körösnagyharsány).

<sup>29</sup> Lásd erről: Köznevelés, 1946. 6. száma. Kállay István: Az általános iskola a mértelen. 3–5. „Számos tanuló nem él az iskolába járás lehetőségével”; és Köznevelés, 1946/11. 5–6. Hontváry Gyula: Az iskolai fegyelem helyreállítása. (Az ó problémáistája: hiányzás, szülők nemtörődősége, igazolatlan mulasztás.)

<sup>30</sup> Köznevelés, 1946. 21. Kovács Máté: Az általános iskola a megvalósulás útján. 4–5. (Kiemelések az eredetiben.)

<sup>31</sup> E célrendszer felvázolása nem volt – és nem lehetett – előzmény nélküli. 1945 decemberében elkezdődött az Ilku Pál nevével fémjelzett reformtervezet, amely a következőket (is) tartalmazta: „A 8 osztályt ketté kell vágni. Az alsó négy osztály feladata az írás-olvasás, a számolás, a környező világ ismeretének alapanyagait nyújtani. Ezen a fokon az oktatás egységes. A Kommunista Párt az elemi oktatás felső négy osztályának gyökeres reformját javasolja...” „Az akkori elképzelésekből a polgári iskola megszüntetése valósult meg, viszont elmaradt a javaslat egyik legfontosabb eleme, ti. az, hogy a jövőbeni felső ragozaton már létrejőjön valamiféle specializáció a munkás és paraszti származású tanulók igényeinek a kielégítésére. Dokumentumok a magyar nevelés történetéből (Horváth Márton); Ilku 1975: 304.

<sup>32</sup> Hyenék tekinthető pl. Lakos Endre „Az új iskola reformtervezet” c. cikke (Köznevelés, 1945/8.), amelyben a szerző abban látta a problémát, hogy nincs beépítve a rendszerbe szelekciós mechanizmus. Minimális követelmények meghatározását szorgalmazza, mert e nélkül a gyengébben teljesítők és a „szabotálók” kiesnek a rendszerből.

<sup>33</sup> Barra György (1902–1970) rémánk szempontjából az egyik legkritikusabb négy évet (1945–1949) töltötte el a minisztériumban.

<sup>34</sup> Barra György: Régi és új iskolarendszerünk. Köznevelés, 1945/12. 6–8. o. és 1946/7.

<sup>35</sup> Köznevelés, 1949. március 15. (16. szám). Székely Béla.

<sup>36</sup> Az adatok értelmezésénél azt is figyelembe kell venni, hogy szemben a mai – egyébként sok szempontból hasonlóan kedvezőtlen adatokat produkáló helyzettel – akkoriban a magas átlagot nem a roma tanulók eredményei okozták, hiszen az ország területén élő romák közül elvétve volt olyan, akik egyáltalán az iskoláig is eljutott.

<sup>37</sup> Kelemen 2007: 7.

<sup>38</sup> Székely Béla nem túlzó információit egy később keletkezett – és más módszerekkel építkező – tanulmány is igazolta. Arató 1968: 128. Külön figyelmet érdemes a szerző által alkalmazott terminológia, ahol a tanulói kudarc típusok elkülönítésére vállalkozik. Kiindulópontját az „évfolyamvesztés” kifejezés képezi, amely három esetben következhet be: a) a tanuló nem képes teljesíteni a tantervi követelményeket, ezért az évfolyam megismétlésre utasítják; b) A tanuló az évközi tanulási sikertelenségek miatt elhagyja az iskolát; c) a tanuló egyéb okok miatt fejezi be a tanév befejezés előtt tanulmányait. Ez utóbbi kettő az, amit ma korai vagy idő előtti iskolaelhagyásként azonosítunk. Feltételezhető azonban, hogy az iskolából kimaradó tanulók egy része előbb vagy utóbb újra beiratkozott, és igyekezett akár az alap-, akár a középfokú tanulmányait befejezni. Azt, hogy a dolgozók iskoláiban hányan jelentek meg, az anyakönyvek átnézésével lehetne vizsgálni, megállapítva azt, hogy a tanuló hol és milyen évfolyamon végezte korábbi tanulmányait. Ezzel nemcsak egyes tanulók továbbhaladásáról lehetne képet nyerni, hanem arról is, hogy hány év telt el a tanulás felfüggesztése és újakezdése között. Ha ez a kérdés került volna akkor a figyelem középpontjába, minden bizonnyal másképpen alakulhattak volna az iskolarendszerű felnőttoktatást (is) elhagyó tanulók lemorzsolódási mutatói.

Bár Arató Ferenc számára a kezdő évre nem állnak rendelkezésre teljes körűen adatok a kérdés megítéléshez, szinte bizonyos, hogy a rendkívül magas osztálylétszám önmagában is garantálhatta a tanulói kudarcokat. Ehhez csatlakozott – az ország egyes megyéiben eltérő mértékben – a tanítóihiány és a háborús események okozta kedvezőtlen infrastrukturális

feltételek. (Lásd erre: Zimándi2015.) Később még részletesebben visszatérünk arra a kérdésre, hogy milyen tényezők okozhatták azt, hogy ötödik évfolyamon jelentősen megugrott a sikertelen tanulók száma.

	Évfolyamvesztés (bukás, lemorzsolódás, kimaradás)			I–VIII. o. Tan. csop. átlag	Felső tagozatcsoportra eső szaktanár
	III. évfolyam	V. osztály	VIII. osztály		
1945/46	Nincs adat!			53,1	–
1951/52	5,5	8,4	5,1	37,3	0,6
1954/55	7,3	12,9	6,8	38,2	0,9
1959/60	5,3	7,7	1,2	31,1	1,2
1966/67	4,5	7,1	1,3	31,9	1,2

Forrás: Arató Ferenc: Az oktatás tartalma in: 100 éves a kötelező népoktatás Tankönyvkiadó, 1968.

<sup>39</sup> Ravasz János: Az általános iskolai lemorzsolódás okainak vizsgálata Magyar Pedagógia LVII–LVIII. 1949. és LIX. 1950.

<sup>40</sup> Teljes minta: 1790 fő.

<sup>41</sup> Török Ernő: Szovjet példa a lemorzsolódás leküzdésére. Köznevelés, 1949. 16. sz. 602.

<sup>42</sup> Köznevelés, 1950. 1–2. sz. Székely Béla: Munkásifjak tanulmányi eredményei, 5.

<sup>43</sup> Köznevelés, 1950. február 1. Bolla József: Lemorzsolódás az általános és a népiskolákban.

<sup>44</sup> Kiemelés az eredetiben.

<sup>45</sup> id. mű. 49.o. melyik? Köznevelés, 1950.február 1 Gyalmos János: Lemorzsolódás középiskoláinkban

<sup>46</sup> Köznevelés, 1950. február 1. Gyalmos János: Lemorzsolódás középiskoláinkban.

<sup>47</sup> Az általános iskolákhoz képest látszólag nem volt nagy a probléma. Az adatok szerint ebben az időszakban 225 fő, a ranulók 0,7%-a maradt ki az iskolákból. Az értékelést azonban nehezíti, hogy még tanév közben is jelentős volt a tanulók mozgása, hiszen sokan október első hetében érkeztek az intézményekbe. A kimaradók között a munkás-származású ranulók mellett a kisüzemi és paraszti származásúak hagyták abba nagyobb arányban tanulmányaikat.

<sup>48</sup> id. cikk: 51.o. Köznevelés, 1950.február 1 Gyalmos János: Lemorzsolódás középiskoláinkban

<sup>49</sup> id.cikk. 51.o Köznevelés, 1950.február 1 Gyalmos János: Lemorzsolódás középiskoláinkban

<sup>50</sup> Köznevelés, 1950. február 1. O. Petrova: Módszerünk az osztályismérlések megakadályozására, 55.

<sup>51</sup> Köznevelés, 1950. 24. sz. Darvas József Indítsunk harcot az iskolai fegyelem megszilárdításáért, a lemorzsolódás ellen.

<sup>52</sup> Uo. 746.

<sup>53</sup> Köznevelés, 1950. 24. sz. Fábán László: A munkásosztály és a dolgozó parasztságunk legjobbjai járnak élen A LEMORZSOLÓDÁS ELLENI HARCBA (750.). (A szövegben az eredetiben is nagybetűk szerepelnek!)

<sup>54</sup> Köznevelés, 1951. 1. sz. Fábán László: Lemorzsolódás elleni harc Bács-Kiskun megyében.

<sup>55</sup> Révai 1952: 11.

<sup>56</sup> A beszédből nem csak a pedagógusoknak kellett „érteniük”. A tanulókhöz inrétet üzenete Révainak így szólt: „Aki nem érti meg, hogy a tanulás: munka a haza érdekében, az nem méltó ezekre az áldozatokra [a különféle kollégiumi ellátásokra és ösztöndíjakra]. Aki a tanulást és rudást követelő tanárnak azt mondja, hogy: »ha intót ad, vagy rossz osztályzator, hát legfeljebb lemorzsolódok«, az nem méltó arra, hogy a nép, az állam tovább iskoláztassa”. Révai 1952: 13.

<sup>57</sup> Lásd ehhez: Köznevelés, 1951. 4. sz. Csanádi Györgyné: Küzdünk a lemorzsolódás ellen; Köznevelés 1951. 10. sz. Tóth Béla: Fokozzuk a harcot a lemorzsolódás ellen; Köznevelés, 1951. 24. sz. Hogyan harcolnak a nevelők és a tanácsok a lemorzsolódás ellen (A művelődéspolitikai hírei). 976.; Köznevelés, 1952. 4–5. sz. Koren István: Általános iskolai tervterjesztésünk gátja: a lemorzsolódás. Ami a pedagógusok kapcsán új jelenség volt, arról az egyik cikkirő számolt be Baks település kapcsán. A tanulói hiányzások mértéke olyan méreteket öltött, hogy a pedagógusok többsége is eltekintett arról, hogy bejárjon a munkahelyére.

<sup>58</sup> Az 1951. évi 15. sz. törvényerejű rendelet fellép az igazolatlan mulasztás ellen.

- <sup>59</sup> Köznevelés, 1950. 4. sz. Illés Lajos: Adjunk házi feladatot a negyedik osztályban, 93.
- <sup>60</sup> Köznevelés, 1953. 14. sz. Nagy Zsuzsa: Az alsó és a felső tagozat kapcsolata (elsősorban 335–336.).
- <sup>61</sup> Köznevelés, 1953. 19. sz. Bessenyei Ákos: Az alsó és a felső tagozat kapcsolatának kérdéséhez.
- <sup>62</sup> Még ugyanebben az évben a lap újabb cikket közölt e témában, de abban már a korábban elmondottakhoz képest nem jelent meg újdonság (szilárd alapismeretek szükségessége az alsó tagozatban, rendszeres tapasztalatcsere a két tagozat pedagógusai között, folyamatos készségfejlesztés-8 évfolyamon keresztül). Köznevelés, 1953. 21. sz. Tóth Sándor: Az alsó- és felső tagozat kapcsolatának kérdéséhez, 508–509. Érdemes megemlíteni, hogy az eddig bemutatott évek e téma szempontjából releváns történéseinek a mérlegét jóval később a korszak kultúrpolitikájának egy meghatározó személyisége alapvetően – és helyesen, hiszen ekkor már megtehetette – negatívan vonta meg: „*A feladatok nem realitások és nem megalapozott kitűzését és teljesítését mutatja az általános iskolák helyzete. Az 1954/55. tanévben az általános iskolai tanulóknak csak 79 százaléka részesül szakrendszerű oktatásban. Még mindig 972 olyan általános iskola volt, ahol egyetlen tanító, teljesen osztálytantervben tanított. A békás, a lemorzsolódás változatlanul magas volt. Az 1953/54. tanévben a 14. életévét betöltött tanulóknak csak 62 százaléka végezte el a nyolcadik osztályt ... a gond, a probléma a régi, s a próbálkozások, kísérletek nem vezettek a kívánt eredményre.*” Horváth Márton: Köznevelésünk rendszere a történelem mérlegén. In: Oktatási rendszerünkről. (Vélemények/viták). Kossuth Könyvkiadó, 1982.
- <sup>63</sup> Balatonfüredi Pedagógus Konferencia. A konferencia értékeléséről lásd: Géczy 2005: 17.
- <sup>64</sup> id. mű. 43.o. melyik? Balatonfüredi Pedagógus Konferencia 1956. október 1–6.
- <sup>65</sup> P.T.I. kézirat, 1957.
- <sup>66</sup> id. mű 59–61.o. Balatonfüredi Pedagógus Konferencia 1956.október 1–6.
- <sup>67</sup> P.T.I. kézirat, 1957.
- <sup>68</sup> A Petőfi-Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján.
- <sup>69</sup> Uo. 29.
- <sup>70</sup> Köznevelés, 1960. 1. sz.- Arató Ferenc: Az általános iskola továbbfejlesztésének kérdései. Arató Ferenc (Tiszsaeszlár, 1918. nov. 17. – Bp. 1991. szept. 3.) ebben az időszakban a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetője volt.
- <sup>71</sup> I. m. 7. skk.
- <sup>72</sup> Köznevelés, 1961. 5–6. sz. Kiss Gyula: Az alsó és a felső tagozat kapcsolatáról (kül. 134. és 170–171.).
- <sup>73</sup> Köznevelés, 1961. 7. sz. Nyerges Béla: Az alsó és felső tagozat kapcsolatáról (Hozzászólás Kiss Gyula cikkéhez).
- <sup>74</sup> A családlátogatás megszervezése vagy környezettanulmány készítése a kádári konszolidáció időszakában nem volt egyszerű dolog, és nem pedagógiai okok miatt. Még a későbbi időkben is jellemző volt egy-egy esetben, hogy a pedagógusok gyakorlatilag semmit sem tudtak ránítványaik iskolán kívüli életéről. Erről a mozzanatról sok esetben a szépirodalmi művek nyújthatnak a legjobb képet, lásd például: Barris Artila: A vége. Budapest, Magvető Kiadó, 2015.
- <sup>75</sup> Köznevelés, 1962. 11. sz. Szalay András: Buktatás nélkül?, 321.
- <sup>76</sup> Köznevelés, 1962. 14. sz. Kőműves Géza: Buktatás nélkül?, 424.
- <sup>77</sup> Köznevelés, 1962. 11. sz. Csáki Imre: Hogy bukattatni ne kelljen (kül. 324. és 325.).
- <sup>78</sup> Köznevelés, 1962. 15–16. sz. Értsük egyformán! (Beszélgetés Lugossy Jenő miniszterhelyettes elvtárral), 449.
- <sup>79</sup> A Magyar Szocialista Munkáspárt VIII. Kongresszusa (1962. november 20–24.) Kossuth Kiadó, 1963. Idézi: Közoktatás és művelődéspolitikai (Dokumentum-gyűjtemény). Válogatta és szerkesztette: Koncz János – Szabó G. Márta. Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 99. Kádárnak a megállapításban természetesen nem volt igaza. Ha azonban nem a propaganda, hanem a valós problémák oldaláról igyekeznénk a korabeli oktatási rendszerek összevetését elvégezni, valószínű eredményre jutnánk. A munkás- és parasztszolidaritásból származó tanuló iskolai előrehaladása nem csak a szocialista (és ezen belül Magyarország) iskolaügyének okozott szakmai és módszertani nehézséget. Nyugat-Németországban a 60-as és 70-es években „a szelektív felvételi rendszer alapján működő alsó fokú (elemi) iskolák a középosztálybeli és értelmiségi családokból származó gyerekeknek kedveznek, akik innen felkerülhetnek a magasabb oktatási intézményekbe, ezzel szemben a munkások és falusi körökből származó (gyakran katolikus vallású) diákok közül sokan idő előtt abbahagyják tanulmányaikat, nem fejleszthetik ki képességeiket. A nyugatnémet közoktatásban az iskolai végzettség fokát – számos oktatásügyi reform ellenére – még ma is az apa társadalmi státusza dönti el.” Fulbrook 1997. (A könyv angol kiadására éppen a német egység [újra]létrejöttkor került sor. Magyarországon első ízben 1993-ban jelentették meg.)
- <sup>80</sup> Lásd erről: Az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Bizottságának határozata a felsőoktatási intézmények felvételi rendszeréről és a származás szerinti kategorizálás megszüntetéséről adódó egyéb feladatokról. (1963. április 2.) Az MSZMP határozatai és dokumentumai 1963–1968. Bp., Kossuth Kiadó. Szerk. Vass Henrik. Idézi: Drabancz-Fónai 2005: 179–182.
- <sup>81</sup> Az MSZMP VIII. kongresszusának jegyzőkönyve 1963. 392–409. Idézi: Takács Róbert: A származási megkülönböztetés megszüntetése 1962–1963. Politikatörténeti Füzetek XXVIII. Napvilág Kiadó, 2008. 122. Kádárnak a megállapításban természetesen nem volt igaza, ugyanakkor más tekintetben.
- <sup>82</sup> Drabancz-Fónai: i. m. 180.
- <sup>83</sup> Köznevelés, 1965. 1. sz. Miklósvári Sándor: Átmenetek vagy törések, 1–4.
- <sup>84</sup> Uo. 4. „A megoldás is csak az leher: óvoda és 1. osztály, 4. és 5. osztály, általános és középiskola egyaránt törekszik az objektív fennálló átmenetek minél értékesebb pedagógiai megoldására.”
- <sup>85</sup> Köznevelés, 1965. 1. sz. „Lemorzsolódott: 27,2% (Németh Jenő) – Fonyód, művelődési osztályvezető, 13–14.
- <sup>86</sup> A napközis szerepének a felértékelődése idővel számottevő eredményeket hozott. Lásd erről: Egész nap az iskolában? (Egy fejlesztés anatómiája). OFI, 2015. Szerk. Kovács Erika – Mayer József, kül. 11–29. Ugyanakkor azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a tanulók közül sokan nem kedvelték ezt az intézményt. Ennek okairól – túl a szociológiai indítatású, kutatási célokat szolgáló interjúkon – sokat megtudhatunk a szépirodalmi alkotásokból. Lásd erre pl. „A napköziorthon az általános iskola alsó és felső osztályaiba járó gyerekeknek építették, hogy az apák és az anyák nyugodtan dolgozhassanak úgymond »látástól vakulásig.« (Kiemelés – M. J.) Solymosi 2007: 296–297.
- <sup>87</sup> MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései, 1957-1989 (XXXV.1.a.4.) MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései (XXXV.1.a.4.) 19661966-01-21 217. öe.1966\_VB 217/107 (Letöltés: 2016.07.21.) 4. o.
- <sup>88</sup> Köznevelés, 1965. 7. sz. Honfy Pál: A törés nélküli átmenetek lehetőségéről.
- <sup>89</sup> Ennek a problémának a közoktatásra vonatkozó történetéhez már több alkalommal is igyekeztünk adalékokkal szolgálni. Lásd erről: Mayer 2013; 1993.
- <sup>90</sup> Lásd erről: Gyarmati 2013: 173.
- <sup>91</sup> Oktatásügyi párthatározatok. Bp. 1955. Idézi: Darvas-Gyekiczky 1986: 41. (A határozat dátuma: 1950.03.29. MDP.KV.) A helyzet egyébként a pártiskolákban is ugyanaz volt, minth a többi oktatási intézményben. „A pártiskolák a felszabadulást követő években tömegesek voltak” – idézi fel emlékeit Ságvári Ágnes. Megemlíti, hogy a „pártiskolák pedagógiai módszere az a bizonyos [Ságvári] Endre szemináriumaira jellemző kérdés-ve tanítás volt. Ennek a módszernek a hatékonysága azért – ismerve a hallgatók előképzettségében mutatkozó hiányokat – megkérdőjelezhető. Ságvári 1989: 32–34.
- <sup>92</sup> [http://library.hungaricana.hu/hu/view/BUDAPESTM DP\\_\\_35\\_95\\_a\\_0002/?query=Lemorzsol%3C%3B3d%3C%3A1s&p=22&layout=s MDP Budapesti pártértekezletei, 1950–1954 \(XXXV.95.a.\) MDP Budapesti pártértekezletei \(XXXV.95.a.\) 1951. február 4. \(Letöltés: 2016.07.21.\)](http://library.hungaricana.hu/hu/view/BUDAPESTM DP__35_95_a_0002/?query=Lemorzsol%3C%3B3d%3C%3A1s&p=22&layout=s MDP Budapesti pártértekezletei, 1950–1954 (XXXV.95.a.) MDP Budapesti pártértekezletei (XXXV.95.a.) 1951. február 4. (Letöltés: 2016.07.21.))

A hatékony egyéni foglalkozásoknak azonban több gátja is volt. Egyrészt a rendkívül zsúfolt, és a csekély(ebb) előképzettséggel rendelkezők számára nehezen érthető szövegek mellett az egyéni figyelmetlenségekkel is számolni kellett. A György Péter által feltárt és közölt korabeli bevezetés lehetőséget kínál a korabeli ideológiai képzés világába történő betekintéshez:

„Dec. 8-án lementem Budatéténybe, a pártiskolára, 24-én jöttem haza. Az anyag nem volt új, az alapszöveg szeminárium anyaga látszólag (adalmi) formák, nemzet és haza, állam és demokrácia, MKP 25 éves története, a nemzeti összefogás politikája, közmegegyezés, propaganda)munka, szakszervezet, gazdasági kérdések, Szovjetunió, szervezési kérdések. stb. ... Volt egy öttagú

*munkacsoportom, akiknek nekem kellett segítenem (mert nem az a fontos, hogy egyesek kiugorjanak, hanem mindenki tudjon valamit... A pártiskola emberanyagát rettenetes volt, kispolgári, unkollektív, fegyelmetlen társaság... Az iskolának megvannak a fegyelmi szabályai, napirendje (6 ebresztő, 7 reggeli, fél nyolc előadás, fél 11 munkacsoport, 12 ebéd, 1 munkacsoport, 3-6 szeminárium, 6-7 vacsora, 7-8 séta, 8-10 kultúrkör, ének, szavalds stb.) Ezeket mi tartottuk be a legzigorúbban. Előfordult, hogy néhányan kiszöktek a kocsmába inni, s az iskolagyűléseken a legkisebb megbádnost sem mutatták, általában nem jelentek meg a sérán, a kultúrmunkán s a tanulási idő alatt aludtak...”* A renitensek kizárása, illetve az ezekre utaló szándék végül is nem hozta meg az eredményt. Minden maradt a régiben. György 2016: 43.

<sup>91</sup> 100-nak tekintve az 1938-as évet: 1950=78, 1951=70, 1952=66. Gyarmati 2013: 287.

<sup>92</sup> MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései, 1957-1989 (XXXV.1.a.4.) MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései (XXXV.1.a.4.) 1965/1965-08-27 204. öe.1965\_VB 204/84 (Letöltés: 2016.07.21.) Ezen a helyen érdemes visszautalni a 88. lábjegyzetre. A beiskolázott tanulók egy része – nyilván összetett okok miatt – sem-

miféle előbbre lépési lehetőséget sem látott abban, hogy tanulmányokat folytatott. Egy másik részük – és erre utal a megjegyzés – megpróbált ebből hasznot húzni, különösen akkor, ha származása miatt egyéb csatornákon nem nyílhatott volna meg az „emelkedés útja” előttük. Ugyanezekben az években egyébként gyakran visszatérő panasz volt pl. a dolgozók iskoláival kapcsolatban, hogy kevés a munkás- és parasztszármazású tanuló, viszont sokan, akik a Horthy-korszakban ún. kisegzisztenciák voltak (pl. altisztek, vasúti alkalmazottak, hivatali szolgák, rendőrök, sőt csendőrök), igyekeznek kihasználni az iskoliztatás által lehetőségeket, és a jobb pozíciók érdekében komoly erőfeszítéseket tesznek az érettségi megszerzése érdekében.

<sup>93</sup> „1./ Az oktatás eszmei-politikai színvonalának további emelése és az üzemi oktatás kiszélesítése. 2. A magasabb színvonalú oktatásban való lemaradás megszüntetése az üzemekben, az üzemi munkások magasabb fokú tanulásának biztosítása. 3. / A sokféle oktatási forma egyszerűsítése. A tananyag eddigi zsúfoltságának megszüntetése.” MDP Budapesti Pártbizottságának ülései, 1948-1955 (XXXV.95.a.) MDP Budapesti Pártválasztmányának ülései (XXXV.95.a.) 1948. augusztus 18. – 1950. december 12. 1950. augusztus 10. (Letöltés: 2016.07.21.)