

HAÁG Zalán István

## Társadalmi mobilitás és felsőoktatás az 1950-es években

### Bevezetés

Az 1956-os forradalom az egyetemekről indult. A szegedi bölcsészkar Auditórium Maximumában megtartott október 16-i és 20-i gyűléseken megfogalmazott követeléseket tette magáévá október 22-én és vitte az utcára másnap a műegyetemi hallgatóság. Az egyetemisták ott voltak a forradalom és a forradalom utáni megtorlás és ellenállás minden fontos eseményénél. Az egyetemisták és főiskolások kiemelt szerepe az eseményekben a korszak szereplői számára azért is lehetett meglepő, mert az azt megelőző években a kiépülő kommunista hatalom jelentős erőfeszítéseket tett az új értelmiség kinevelése, s a felsőoktatás hallgatói bázisának átalakítása érdekében. A tanulmány célja annak rövid bemutatása, hogy a kiépülő kommunista rendszer hogyan használta az iskolarendszert – kiemelten a felsőoktatást – a társadalmi mobilizáció új csatornáinak, és így a hatalomhoz lojális új elitnek a megteremtésére. A dolgozat első részében a társadalmi mobilitással foglalkozom, majd az iskolaszervezet átalakítását ismertetem, végül néhány olyan intézkedést igyekszem bemutatni, amely a társadalmi mobilizáció új csatornáinak megteremtését szolgálták.

### Társadalmi mobilitás és iskolarendszer

A társadalmi mobilizáció fogalma szorosan kapcsolódik a társadalom szerkezetéhez, hierarchiájához, illetve a társadalmi egyenlőtlenségekhez. A modern társadalmak egyik alapvető jelensége, hogy a születéskori társadalmi státusz jelentősen meghatározza az egyén társadalmi helyzetét, lehetőségeit. A társadalmi mobilizáció az egyének vagy társadalmi csoportok helyzetének, státuszának változását jelenti. A mobilitáson általában a társadalmi helyzet javulását szokták érteni, de természetesen előfordulhat az egyének vagy csoportok státuszának romlása is. A társadalmi mobilitásnak két formáját – horizontális és vertikális mobilitást – szokta megkülönböztetni a szakirodalom. Az előbbi azonos társadalmi rétegen belüli csoportváltást (például szakmaváltást), utóbbi pedig a társadalmi hierarchiában való fel- vagy lefelé irányuló mozgást jelent. A vertikális mobilitáson belül egylépcsős mobilitásról beszélünk, ha az egyén a közvetlenül szomszédos rétegbe lép, míg többlépcsős mobilitás esetén több társadalmi fokozatot ugrik át (Kozma, 1994). További különbséget tesznek az intergenerációs és intragenerációs mobilitás között: az előbbi a szülők társadalmi rétegétől eltérő pozíció elérését jelenti (például iskolai végzettség révén), míg az utóbbi egy adott társadalmi rétegben elfoglalt pozíció későbbi megváltozását takarja, például továbbtanulás vagy karrier során.

A modern társadalmakban az iskola a társadalmi mobilitás egyik legfontosabb csatornája. Halász Gábor megfogalmazásában: „A modern oktatásszociológia egyik legfontosabb megállapítása az, hogy az oktatási rendszerek meghatározó szerepet játszanak a társadalmi struktúra, vagyis az osztály- és rétegszerkezet újratermelésében, illetve átalakításában.” (Halász, 2001). Fehérvári Anikó pedig azt emeli ki az intergenerációs mobilitás kapcsán, hogy „Mobilitáskutatók szerint stabil társadalmakban az intergenerációs mobilitás gyakoribb, mint az intragenerációs. Ez utóbbi mobilitási forma főként az iskoláztatás következménye, vagyis az egyén leginkább pályája elején kerül magasabb osztályhelyzetbe és csak ritkábban szakmai előmenetele révén.” (Fehérvári, 2015. 189.).

A társadalmi mobilitással kapcsolatos történeti és kortárs magyar szakirodalmak egyik legfontosabb megállapítása, hogy a magyar iskolarendszer újratermeli a társadalmi különbségeket. Csak egy példát kiemelve az 1960-as évektől meginduló mobilitáskutatások (Szabari, 2002) eredményeiből megemlíthetjük Ferge Zsuzsa ma már klasszikusnak tekinthető tanulmányát (*A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*). Ferge emlékeztetett rá, hogy az 1945 után kialakult iskolarendszer egyik fő feladatának tekintette a különböző társadalmi rétegek közötti kulturális különbségek nivellálását. Az iskolaszervezeti átalakulást értékelve így írt: „Strukturálisan, iskolaszervezetileg tehát kialakultak az előfeltételek a társadalmi csoportok közötti kulturális nivellálásnak, a nagymértékű társadalmi mobilitásnak” (Ferge, 1972. 18). Megvizsgálva azonban a tanulók iskolai teljesítményével

kapcsolatos adatokat, arra a megállapításra jutott, hogy „a szocialista iskola egyik speciális funkciójának a társadalmi rétegek közötti kulturális nivellálás funkciójának teljesítését külső keretek ugyan lehetővé tennék, de az iskolán belüli feltételek még nem alakultak ki. A rétegek között induló különbségek nem csökkennek, sőt inkább nőnek” (Ferge, 1972. 26.). Vagyis az 1945 utáni iskolaszervezeti átalakítások nem hozták meg azokat a remélt (célként kitűzött, elvárt) változásokat, amelyek az átalakítás érveiként szolgáltak.

A fenti kiragadott példák is mutatják, hogy a társadalmi mobilitás és az iskolarendszer működésének számos kapcsolódási pontja van. Kutatásaim során a felsőoktatás történetének egy szeletével foglalkozom, így a további fejezetekben elsősorban erre a területre fókuszálok.

### **Az oktatási rendszer átalakítása a Rákosi-korszakban**

A kiépülő kommunista rendszer, a Rákosi-diktatúra magának az oktatási rendszernek az átalakításával megalapozta a társadalmi mobilitás új útjait. A magyar oktatási rendszer átalakulása ugyanakkor már a világháború lezárása után elkezdődött. A hatalomra jutott pártok mindegyikének programjában „az oktatás demokratikus átalakításának programja” szerepelt, amely magában foglalta az alapfokú képzés átalakításának igényét. Ennek jegyében fogant az általános iskolát létrehozó miniszteri rendelet 1945. augusztus 18-án. A jogszabály a korábbi népiskola helyére egy 4 plusz 4 osztályos, alap- és alsó középfokból egyesített iskolát hozott létre. A rendelet váratlanul érte a fenntartókat, amelyek zömében ekkor még az egyházak voltak. Mivel az iskolaépületekben jelentős háborús károk keletkeztek, illetve hiányoztak a tárgyi és a személyi feltételek, a rendelet végrehajtása számos akadályba ütközött. Az általános iskola létrehozásának egyik kimondott célja a korábban az alsó középfokú oktatásból lényegében kizárt társadalmi csoportok – pl. a munkásság vagy a parasztság nagy része – egységes és széleskörű, a korábbinál magasabb általános műveltséghez juttatása. A rendelettel (felmenő jelleggel) megszűntek a polgári iskolák, illetve a nyolcosztályos gimnáziumok négyosztályossá alakultak. Számos helyen a polgári iskolára épülve nyitott meg az általános iskola felső tagozata. A középiskolákat többször átszervezték a vizsgált időszakban. 1949-ben minden középiskola gimnáziummá alakult. Az általános gimnáziumok mellett létrejöttek a szaggimnáziumok, amelyek azonban a következő évtől máris technikumokká alakultak (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003).

Az oktatási rendszer átalakításának talán legjelentősebb lépése az iskolák államosítása volt. Két dolgot mindenképpen hangsúlyozni kell az államosítással kapcsolatban. Egyik, hogy noha annak véghezvitele végül a kommunista párt vezetésével és forgatókönyve szerint valósult meg, a háború után a politikai erők jelentős részének programjában szerepelt az egységes állami oktatási rendszer kiépítésének programja (még ha nem is a „proletárdiktatúra” viszonyai között). A másik, hogy az államosítás, az állami kontroll kiépítése szorosan kapcsolódott a korábbi előzményekhez. Ugyanis tulajdonképpen már a Horthy-korszakban elkezdődött a nem állami iskolák feletti egyre erősebb pénzügyi és igazgatási ellenőrzés kiépítése. Ennek nyomán az 1930-as, 40-es évekre az állam vált a legerősebb oktatásügyi szereplővé, az egyházak mozgástere jelentősen beszűkült. (Nagy, 1992).

Az államosítás konkrét végrehajtása ugyanakkor a kommunista párt érdekei és irányítása mellett – a társadalom jelentős részének ellenérzése dacára – történt, amelyet hosszas sajtóhadjárat készített elő, s az olyan kiprovokált incidensek, mint például a pócspetri eset tett tragikussá. Végül 1948. június 16-án életbe lépett az iskolák államosításáról szóló 1948. évi XXXIII. törvénycikk. Tehát önmagában nem az iskolarendszerben megjelenő állami szerepvállalás jelentős erősödése volt meglepő és megrendítő folyamat, hanem az a tény, hogy mindez a kommunista pártállami diktatúra kiépülésével párhuzamosan ment végbe, annak minden következményével. Mind az általános, mind a középiskolák tantervének radikális átalakítására sor került a diktatúra kiépítése után. A számos erőltetett változtatás, s a rendszer diktatórikus jellege miatt az oktatási rendszer az 1950-es években számos problémával küzdött. Ezek egy részét maga a politikai rendszer sem tagadta (lásd az 1950-es párthatározatot), ugyanakkor a felelősséget az ellenség aknamunkájára hárította. Az oktatás kérdése többször előkerült a forradalmat

megelőző hónapokban, akár az ún. balatonfüredi értekezleten, akár a Petőfi-kör vitáin (Szabolcs, 2006, 2022).

### **A felsőoktatás helyzete a II. világháború után**

A világháborút követően a felsőoktatás működése lényegében a korábbi keretek között folytatódott, noha számos épület jelentős hadikárokat szenvedett, illetve a személyi állomány egy része is a háború áldozatául esett. A jelentősebb szervezeti, strukturális átalakításokra a negyvenes évek legvégétől, de főleg az ötvenes években került sor. Az ötvenes években számos alapvető változás alakította át a magyar felsőoktatás működését. Egyrészt sor került a felsőoktatási intézmények szovjet mintára történő szervezeti átalakítására. Az egyetemekből kiváltak, illetve önállóvá váltak a hittudományi karok, melyek működését a Rákosi-korszakban majd tovább korlátozták. A korábban csak a szegedi egyetemen lévő mintához hasonlóan a természettudományi karok önálló karrá váltak (1949. február), a korábbi orvoskarokat pedig önálló egyetemekké szervezték (1951. február). Ez utóbbi Szegeden példátlan módon az 1957-ig mindössze egyetlen karról álló Orvosegyetem létrejöttét eredményezte. Ugyan nem egyetemi szintű intézmények voltak, de megemlíthető a korábban fontos szerepet betöltő jogakadémiák megszüntetése. A korábban egységes egyetemek feldarabolásának részbeni célja lehetett a szovjet gyakorlat szolgai másolásán túl a diákság szétválasztása, elszigetelése más intézményekben található hallgatóktól (ezáltal kontroll alatt tartásuk megkönnyítése).

A vizsgált korszakban számos új felsőoktatási intézmény is alakult. Létrejött az önálló Közgazdaságtudományi Egyetem, a Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem, a Veszprémi Vegyipari Egyetem, a Soproni Erdőmérnöki Főiskola, az Állatorvos-tudományi Főiskola, vagy éppen az Agrártudományi Egyetem. Paradox módon ez az időszak a korábbi évtizedekkel összehasonlítva a felsőoktatás intenzív expanziójának korszaka. Megtörtént a pedagógusképzés átszervezése is. Ennek részeként lezajlott a középiskolai tanárképzés átszervezése, kétszakossá válása, a Tanárképző Intézetek és a tanárvizsgáló bizottságok megszüntetése. Az általános iskola mint intézményi forma erőltetett és előkészítetlen bevezetése miatt jelentős pedagógushiány mutatkozott, amelynek megoldására pedagógiai főiskolákat szerveztek Budapesten, Szegeden, majd Debrecenben (ez hamarosan Egerbe került) és Pécsen. Csakúgy, mint más tudományterületek, jelentősen átalakult a pedagógia akadémiai szervezete, a neveléstudomány tartalma és az egyes neveléstudósok szerepe a rendszeren belül (Golnhofer, 2004; Nóbik, 2008, 2009; Nóbik és Pukánszky, 2009; Pénzes, 2021, 2022).

A szerkezeti átalakításokkal párhuzamosan megtörtént a pártirányítás kiépítése az egyetemeken. Létrejöhettek a Tanulmányi Osztályok, amelyek a mai szerepüknél jóval nagyobb jogosítványokkal rendelkeztek, tulajdonképpen az egyetemi karok működtetéséért lettek felelősek. Gyakorlatilag megszűnt az egyetemi autonómia, például az egyetemi és a kari vezetők választásának korábbi önkormányzó gyakorlatát a központi kinevezések váltották fel. Az egyetemeken és főiskolákon a hivatalos struktúrák mellett kiépültek a párt különböző szervezetei, amelyek tulajdonképpen az érdemi döntéshozatal szerveivé váltak. Garai Imre tanulmányában részletesen áttekintette az egyetemek államosításának részfolyamatait. Összegzőképpen megállapította, hogy „A korai szakaszban, 1949–1951 között, előbb a neohumanista képzési rendszerű egyetemek szerkezetének felbontására törekedett az állampárt részben a minisztériális igazgatás átalakításával, az Egyetemi és főiskolai ügyosztály ügykörének fokozatos leszűkítésével, részben pedig a MTA új szerepköreinek kialakításával. Az Akadémia új intézményein, illetve jogosítványain keresztül felügyelte és meghatározta a tudományos kutatások főbb irányvonalait, ellenőrizte a tudományos utánpótlást, illetve az új tudományos fokozatok bevezetésével a tudósok működését legitimáló tudományos fokozatokról is dönthetett, mintegy »működési engedélyt« biztosítva számukra munkájukhoz. A rendszert a szakprofilú egyetemeket felügyelő Felsőoktatási Tanács létrehozása, illetve a megfelelő politikai elkötelezettséggel bíró tudósok rektorrá, dékánná történő kinevezése tette volna teljessé. A pártszervezetek azonban sem az egyetemek, sem az akadémiai kutatóintézetek estében nem tudtak érdemi politikai kontrollt kialakítani a tudományos munkát végző személyzet felett, emellett pedig megfelelő intézményvezetőket, illetve intézetvezető-helyetteseket sem tudott a

párt kellő számban kiállítani a felügyelet gyakorlásához. Az 1950-1951. év kudarcai arra sarkallták az Agitációs és Propaganda Osztályt, illetve a Titkárságot, hogy a pártszervezetek megerősítése mellett az oktatás tananyagát, illetve a kutatás módszereit is központilag szabályozzák. Ennek a szándéknak, illetve az államosítás újabb szakaszának a szovjet minta nyomán létrehozott Felsőoktatási Minisztérium kialakítása mellett a vizsgarendszer, a javadalmazás, illetve az óraszám, az intézetek elnevezésének szabályozásával, valamint a tudósképzés és a tanárképzés szétválasztásával kívántak nagyobb nyomatókat adni. Az 1952-ben végrehajtott reformok egyértelműen az egész rendszer államosításának és a totális felügyelet kialakításának újabb kísérleteként értékelhetők” (Garai, 2016. 152-153).

Az oktatásban is megjelentek az ideológiai tárgyak (pl. marxizmus-leninizmus), valamint az orosz nyelv kötelező tanítása, majd a kurzusoknak a marxista ideológiával történő, lehetőség szerint minél nagyobb mértékű átíratása. Mindezek hatására erőltetett tananyagcsökkentést hajtottak végre, s annak átadása is didaktikus módszerekkel történt. A valós tudományos teljesítmény értéke csökkent, szakmai és tudományos szempontból kiemelkedő, de reakciónak vagy ideológiailag megbízhatatlannak ítélt professzorok, oktatók, kutatók lettek megfosztva az egyetemi katedrától, illetve státusztól. Ezek a folyamatok a felsőoktatásban jelentős színvonalcsökkenést eredményeztek. (Pukánszky és Németh, 1996)

### **A társadalmi mobilizáció „mesterséges” útjai a felsőoktatásba(n)**

A kiépülő kommunista diktatúrának kifejezett célja volt a társadalmi struktúrák átalakítása és a korábbi uralkodó osztályok monopóliumának megtörése. Ezt a célt nem csupán a fent vázlatosan ismertetett iskolaszervezeti átalakítások szolgálták, hanem erőszakos politikai-rendészeti eszközök is, mint a nemesi privilégiumok felszámolása, az egyházak elleni támadások, a polgári struktúrák széttörése vagy épp a kolhozosítás.

Ugyanakkor folytatódtak olyan, korábban elkezdődött folyamatok, mint a nők felsőoktatási részvételének növekedése. A nők társadalmi szerepének átalakulása (Kéri, 2008, 2018; Pukánszky, 2006; Szűts-Novák, 2021, 2023b, 2023a) következtében 1895 után a magyar nőhallgatók előtt is megnyíltak az egyetemek bizonyos karai. A számuk és arányuk az 1930-as évekig növekedett, majd lassú csökkenésnek indult (Ladányi, 1996). Végül az 1946. évi XXII. törvény mondta ki, hogy „A nők az egyetemek valamennyi karára, valamint a főiskolákra hallgatókul a megállapított létszám keretén belül minden korlátozás nélkül felvehetők.” A törvény értelmében a teológiai és hittudományi képzéseket kivéve minden képzés megnyílt a nők előtt, így természetesen számuk és arányuk gyors növekedésnek indult (Ladányi, 1996). Nem csoda tehát, hogy a női hallgatókat is aktívan részt vettek az 1956-os forradalom eseményeiben.

A társadalmi átalakulás kiemelt terepe volt az iskolarendszer átalakítása és a „munkás-paraszt származású” fiatalok lehetőségeinek bővítése, felsőoktatásba történő bejutásuk megkönnyítése. Ennek egyik eszköze volt a szakérettségi. A szakérettségi intézménye Magyarországon 1948-ban, a szovjet RABFAK mintájára jött létre, hogy a munkás és paraszt származású fiatalok számára biztosítson felsőoktatási továbbtanulási lehetőséget. A szakérettségi tanfolyamok a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének keretein belül indultak, ám a párt társadalompolitikai céljai – a munkásfiatalok előnyben részesítése – nem valósultak meg teljesen, mivel a jelentkezők gyakran nem voltak őszinték származásuk megadásakor, és a statisztikák is megbízhatatlanok voltak. A képzés intenzív volt, de sok diák számára nehézséget okozott a tananyag elsajátítása és a városi értelmiségi normákhoz való alkalmazkodás, ami szocializációs és kulturális feszültségekhez vezetett. A szakérettségizettek jelentős része falusi vagy tanyai származású volt, és a kollégiumi élet szigorú szabályozása, valamint a diákok közötti kulturális különbségek tovább nehezítették beilleszkedésüket. Bár a szakérettségi a káderek képzésének eszközeként szolgált, a diákok számára elsősorban a társadalmi mobilitás lehetőségét jelentette, ám a rendszer ideológiai elvárásai és a gyakorlati nehézségek korlátozták az oktatás színvonalát. A szakérettségi 1955-ös megszüntetése részben a felsőoktatás minőségének javítására irányuló törekvések miatt következett be (Majtényi, 2004).

Az így kialakított, az 1989 utáni szakirodalomban (pl. Majtényi, 2005; Szabari 2024) irányított mobilitásnak nevezett társadalmi mobilitási csatorna természetesen szervesen következett a rendszer termé-

szetéből. Ahogy Örkény Antal rámutat, „Ez az óriási felfelé áramló mobilitás nem egyszerűen a gazdasági modernizáció beindításának és a központosított politikai irányítás kiépülésének következménye. Legáltalább ennyire generálja a társadalmi mobilitás – a politikából kiinduló – normatív felfogása is. Abból az ellentmondásból, hogy a politikai igazgatás megkísérli kiiktatni a középszintű igazgatási és értelmiségi funkciókat betöltő, politikai értelemben megbízhatatlan rétegeket, de ugyanakkor a rendszer működése nem nélkülözheti szakértelmüket, az volt az egyetlen kiút, hogy a politikai vezetés az irányított mobilitás politikai preferenciájával kísérelte meg ellensúlyozni ezen rétegek társadalmi súlyát. (...) A szaktudás megszerzése – és az így kiharcolt mobilitás – ugyanis nem egy társadalmilag legitimizált és stabil norma-rendszer szerves következménye, hanem döntően felülről inspirált politikai feladat és normatíva annak elérésére, hogy megtörjék a régi értelmiségi és igazgatási rétegek kizárólagos szakmai kompetenciáját. Ezt szolgálta az oktatás minőségi megreformálásának programja.” (Örkény, 1989. 28-29). A mobilitás így megteremtett új útja azonban számos problémát is felszínre hozott, és nem csupán a felsőoktatásban, hanem a középiskolákban is (Somogyvári, 2015). Már az 1948. júniusi oktatáspolitikai változások előrevetítették az oktatás színvonalának hanyatlását, egyrészt hallgatói oldalról: keretszámokat fogalmaztak meg az egyetemekre felvett hallgatók származására vonatkozóan, hiszen hatvan százalékos célt tűztek ki a „munkás-paraszt származású” fiatalok számarányára vonatkozóan (amit a hivatalos statisztika szerint még túlteljesíteni is sikerült). Ám még ez sem bizonyult elégségesnek, az ideológiai megbízhatóság is fontos kritérium lett: egy 1952-es minisztertanácsi határozat rendelkezett a főiskolai és egyetemi felvételi vizsgák bevezetéséről, melynek során a vizsgabizottságnak mérlegelnie kellett „a jelölt világnézetét, a jelleméről kialakult benyomást, társadalmi helyzetét” is. Tehát a jelentkezők felvétele esetében is háttérbe szorultak a tanulmányi szempontok, a szakmai alkalmasság, másrészt általában is áthatották a társadalmat és különösen az oktatást a kommunista ideológia által vezérelt szempontok (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003).

Jelentősen átalakították a felvételi rendszert is. A származás szerinti kategóriák korábban is ismert gyakorlatának radikális átalakításával a korábban a felsőoktatástól elzárt társadalmi csoportok gyermekei jelentek meg nagy számban az egyetemeken és a főiskolákon. A fenti folyamattal kapcsolatban Sáska Géza találóan úgy írja le a helyzetet, hogy „A közép- és felsőfokú oktatási intézmények szelektív felvételi rendszerét a gyakran változó tartalmú származási arányok felállítása nélkül lehetetlen lett volna működtetni. Napjainkban többnyire elfeledett, hogy 1951 előtt az egyetemi felvételhez a szelektív gimnáziumok érettségi jegyei elegendőek voltak. Kétségtelen, hogy az iskolai érdemjegy és a családi háttér közötti kapcsolat igen szoros, amit a bizonyítvány is tükröz. Ezt a »hibát« orvosolták a felvételi vizsgák elrendelésével, ahol a felvételi bizottság tagjai személyesen érzékelhették a jelölt iskolában szerzett tudása és a származása közötti kapcsolat jelentőségét” (Sáska, 483-484). A nem megfelelő képzettséggel és műveltséggel rendelkezők beáramlása minőségi és fegyelmi problémákat okozott a felsőoktatásban, amelyet szintén erőszakos, centralizált módon kívánt kezelni a diktatúra. (Polyák, 2019a, 2019b, 2019c). A felsőoktatás tekintetében eme kísérlet egyfajta lezárásának tekinthető a származási kategóriák eltörlése 1963-ban. Somogyvári Lajos így összegezte az eltörlés mögött álló okokat: „A származási kategóriák bevezetése elsősorban a továbbtanulás szabályozását, a felsőoktatásba való bejutás kontrollját szolgálta – és természetesen a középiskolai életre is nagy hatással volt. Az ötvenes-hatvanas évek fordulójára már elég munkás és paraszt származású káder került ki az egyetemekről, főiskolákról, így a felsőoktatás extenzív fejlesztése lekerült a napirendről, feleslegessé vált az addigi adminisztratív rendszer. Kérdéssé vált a kategóriák rendszerének hatékonysága és létjogosultsága is: a már ismertetett technikák segítségével könnyűszerrel meg lehetett kerülni a rendszert. Ezt alátámasztja az a tény, hogy az ötvenes évek végén a szellemi foglalkozásúak gyermekei a középiskolában a lakossági számarányhoz képest 2,61-szerosan, a felsőoktatásban pedig 3,13-szorosan voltak felülreprezentálva (...) – a kulturális tőke megléte tehát továbbra is fontos tényezőnek bizonyult a tanulási döntések meghozatalakor és a gyakorlatban. Az új szabályozás valószínűleg felismerte az addigi kategorizálás anomáliáit, ezért ezt követően jobban figyelembe vették a felsőoktatásba jelentkezők felkészültségét” (Somogyvári, 2015. 65). A minőségi problémák és az azzal járó feszültségek azonban kétségkívül hozzájárultak azokhoz az elégedetlenség-

gekhez, amelyek az általam kutatott diákmozgalom (az 1956-os Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége) megszületéséhez vezettek.

### Összegzés

Tanulmányomban a kiépülő kommunista rendszer azon kísérleteit tekintettem át röviden, amelyek a társadalmi mobilitás új csatornáinak kiépítésére törekedtek. Az 1950-es években a magyar oktatási rendszerben és azon belül a felsőoktatásban végrehajtott átalakítások – mint az általános iskola bevezetése, az iskolák államosítása, a felsőoktatási intézmények szovjet mintára történő átszervezése, valamint a pártirányítás kiépítése – elsősorban a hatalomhoz lojális új elit kinevelését szolgálták. Különösen fontos volt a „munkás-paraszt származású” fiatalok felsőoktatásba való bejutásának mesterséges elősegítése, elsősorban a szakérettségi intézményén keresztül. Az intézkedések, mint azt a forradalom később megmutatta, nem értek maradéktalanul célra. Az egyetemi és főiskolai hallgatók egy meghatározó része megpróbált értelmiségiként viselkedni, és a fiatalok a rendszerrel szemben számos kritikát megfogalmaztak már 1956 előtt is. A felsőoktatás erőszakos átalakítása számos minőségi problémát is okozott. Az oktatási színvonallal és az egyetemi élettel való elégedetlenség – összefüggésben a rendszer általánosabb kritikájával – fontos szerepet játszott abban, hogy a forradalomhoz vezető úton az első lépést az egyetemi-főiskolai ifjúság tette meg.

### Felhasznált szakirodalom

- Fehérvári Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 183–209.
- Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *SZOCIOLOGIA*, 1. 1. sz. 10–35.
- Garai Imre (2016): A magyar felsőoktatás strukturális átalakítási és államosítási kísérletei az 1949-1953 közötti időszakban. In: Németh András, Garai Imre és Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 119–160.
- Golnhofer Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek, 1945-1949. *Iskolakultúra*, Pécs.
- Haág Zalán István (2020): *Ifjúsági mozgalmak a szegedi felsőoktatásban az 1956-os forradalom előtt, alatt, után*. Emlékpont, Hódmezővásárhely.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel: nők a dualizmus kori Magyarországon, 1867 - 1914*. Pro Pannónia, Pécs.
- Kéri Katalin (2018): *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon: nemzetközi kitekin-téssel és nőtörténeti alapozással*. Kronosz Kiadó, Pécs.
- Kozma Tamás (1994): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (1996): Két évforduló. *Educatio*, 5. 3. sz. 375–389.
- Majtényi György (2004): A szakérettségi intézményéről és a szakérettségizettekről. *Iskolakultúra*, 9. 72–82.
- Majtényi György (2005): *A tudomány lajtorjája. „Társadalmi mobilitás” és „új értelmiség” Magyaror-szágon 1945 után*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio Kft., Budapest.

- Nóbik Attila (2008): Neveléstörténet tankönyvek az ötvenes években. *Iskolakultúra*, 18. 3–4. sz. 39–49.
- Nóbik Attila (2009): Tettamanti Béla szegedi munkássága. In: Olasz Sándor és Zelena András (szerk.): „Mert annyit érek én, amennyit ér a szó”. SZTE BTK, Szeged. 189–198.
- Nóbik Attila és Pukánszky Béla (2009): A tudományos nomenklatúra kialakulása a szegedi egyetemen Tettamanti Béla és Ágoston György példáján. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 73–97.
- Örkény Antal (1989): A társadalmi mobilitás történelmi perspektívái. *Valóság*, 32. 4. sz. 20–34.
- Péntes Dávid (2021): *A neveléstudományi elit átalakulása a Rákosi-korszakban*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Történelemtudományi Doktori Iskola.
- Péntes Dávid (2022): A neveléstudomány betagozódása az 1948 utáni új politikai és tudományos nomenklatúrába. In: Márton Sára Katalin és Vincze Tamás András (szerk.): *Hatvanéves a nyíregyházi tanárképzés*. IMI Print Kft., Nyíregyháza. 25–40.
- Polyák Petra (2019a): A tanulmányi fegyelem a felsőoktatásban az ötvenes évek elején. *Pedagógia-történeti Szemle*, 5. 1–2. sz. 1–27. doi: 10.22309/PTSZEMLE.2019.1.1
- Polyák Petra (2019b): A hallgatók és a hatalom. Fegyelmi eljárások és rendszerkritika a magyar felsőoktatási intézményekben 1956 előtt. *Múltunk*, 64. 4. sz. 54–91.
- Polyák Petra (2019c): Kiismerhetetlen hallgatók. Ellenségkeresés a felsőoktatási intézményekben az 1950-es évek elején. *Gerundium: egyetemtörténeti közlemények*, 10. 3–4. sz. 112–133.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei: fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2021): Az egyenlőség és az elkülönülés oktatáspolitikájának két korszaka Magyarországon. *Educatio*®, 30. 3. sz. 479–495. doi:10.1556/2063.30.2021.3.8
- Somogyvári Lajos (2015): Származási kategóriák és lemorzsolódás a középiskolában (1953–1962). *Neveléstudomány*, 3. 3. sz. 56–68.
- Szabari Veronika (2002): A társadalmi struktúra és mobilitás kutatása Magyarországon az 1960-as években. *Századvég*, 7. 23. sz. 65–81.
- Szabari Veronika (2024): Irányított mobilitás. In: Csepeli György és Grajczjár István (szerk.): *TÖRETELLENÜL*. ELTE Társadalomtudományi Kar, Budapest. 147–160.
- Szabolcs Éva (2006): „Pedagógiánk... valóban népünk nevelőihez fog szólni”. *Educatio*®, 15. 3. sz. 609–622.
- Szabolcs Éva (2022): Kutatások a pedagógia mint tudomány 1950-es évekbeli helyzetéről. In: Rainer M. János (szerk.): *A szovjet típusú rendszer időszakának vitatott kérdései*. Kronosz Kiadó, Pécs. 272–275.
- Szűts-Novák Rita (2021): A nőnevelés és feminizmus dilemmája Gyertyánffy István pedagógiájában. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021*. Pedagógiai, neveléstudományi és szak módszertani tanulmányok. Magánkiadás, Békéscsaba. 15–29.
- Szűts-Novák Rita (2023a): A nőnevelés szervezése Imre Sándor munkáiban (1924–1929). In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022*. Pedagógiai és szak módszertani tanulmányok az iskola világából. Líceum Kiadó, Eger. 73–81.

- Szűts-Novák Rita (2023b): A nemi egyenlőtlenségek áthidalásának kísérlete. A reformpedagógia jelentős magyar női alakjai: Nemesné Müller Márta és Családi Iskolájának körei. *CIVIL SZEMLE*, Különszám. 163–174.