

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS TÁRSADALMI  
GYAKORLAT

20.

készült

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

GONDOZÁSÁBAN

Sorozatszerkesztő

ZIBOLEN ENDRE

FORRAY R. KATALIN  
TÁRSADALMUNK ÉS KÖZÉPISKOLÁJA

AKADÉMIAI KIADÓ . Budapest 1988

ISBN 963 05 4747 3

C Akadémiai Kiadó, Budapest 1988 . Forray R Katalin  
Printed in Hungary

## TARTALOMJEGYZÉK

### *I. Bevezetés*

### *II. Szociálökológia – oktatásökológia*

A formáló környezet

A modern ökológiai szemlélet és módszer

Hazai és külföldi előzmények

### *III. Trendek és problémák*

Az iskolázottság változásai Magyarországon

Középiskolázás, városiasodás: a középiskolák vonzásában

### *IV. Kereslet és kínálat, igények és lehetőségek*

A továbbtanulási szándékok

A képzési kínálat

Kompromisszum vagy realizálódás

A középiskola vagy a város vonz?

### *V. A budapesti modell*

A fejlődés története

A fővárosi kereslet és kínálat

Hogyan választanak a gyerekek?

A minta és a változók

Az általános iskolai tanulmányi eredmények -

Az általános iskola „minősége”

A továbbtanulási szándékok

A lányok és a fiúk

### *VI. Egy szakasz lezárult*

Hogyan terjed az iskolázás?

A lakossági igények

Kutatói tapasztalatok

Irodalom

Függelék

Források

## I. BEVEZETÉS

Az elmúlt emberöltő alatt újságok vissza-visszatérő szalagcímeiként, nagy és híres kézikönyvek szalagcímeiként, a pedagógia és társtudományai, a következő nemzedékek nevelésért és oktatásáért fokozott felelőséget érző tudósok, politikusok gyakran használt kifejezéseként olvashattuk, hallhattuk: „az oktatás évszázada”, az „az oktatás világválsága”, „az oktatás expanziója”, „oktatási robbanás”, „az oktatás világforradalma”.

Ezek a látványos, érzelmeket felkavaró és gondolatokat ébresztő címek semmiképpen sem tekinthetők szónoki fordulatoknak, egyáltalán nem tartoznak divatszavak közé. Mögöttük valóságos helyzetek, ténylegesen lezajló folyamatok, lassabban-gyorsabban felmerülő új problémák találhatók. Senki sem állíthatja, hogy válaszolni lehet a kialakult kérdésekre, hogy teljes szélességükben ismerjük a problémákat. Még kevésbé állíthatjuk, hogy eléggé ismerjük a folyamatok befolyásolásának módozatait, hogy kezünkben van a problémák megoldásának kulcsa.

Ez a munka egyike a világban (és hazánkban is folyó több tucat, esetleg több száz kutatásnak, amely arra törekszik, hogy egy kutatás számára használhatóvá (működőképpé) fordítson le egyet az első sorokban említett fogalmak közül, és a kutató saját lehetőségeinek határáig megkíséreljen eligazodni az összetett folyamatok, bonyolult jelenségek világában.

Azzal is számot kell vetni, hogy az azonosnak látszó folyamatok egyáltalán nem azonos módon, még kevésbé azonos időben zajlanak le. Tehát minél általánosabban kívánunk valamit jellemezni az oktatás-nevelés területén, a jellemzés annál elnagyoltabb, térben és időben (pontosabban fogalmazva régióként és évtizedenként) annál több kivétellel és eltéréssel találkozhatunk. Sőt: oktatásban-nevelésben oly szorosan fonódik össze a múlt, a jelen, a jövő egyfelől a „legyen” és a „van” másfelől, hogy még egy oly kicsi országon belül is, mint Magyarország, elég nagy fenntartással kell kezelnünk a világszerte ismert és felismert folyamatokat megfogalmazó gondolatokat.

Ha egy nagy kérdést pontosabban meg akarunk fogalmazni, akkor kisebb és esetleg más fogalmakat tartalmazó kérdést vagy kérdéseket kell feltennünk, és a válasz kutatásakor igen sok mindent kell mérlegre tennünk: lehetőségeinket, korlátainkat, a kutatás extenzivitását, intenzivitását, az igénybe vehető szellemi kapacitást, a szükséges pénz bőségét vagy szűkösségét - és mindez nem elég. Nagyon sok gondot kell fordítanunk arra (sikerességét a szerző nehezen tudja megítélni), hogy látszólag egymással közvetlenül érintkező kérdések, kutatások végül is egy irányba mutassanak. Bizonyos egyensúlyt kell találni a felkutatott és feldolgozott adatok bizonyító ereje és egy-egy „mélyfúrás” illusztratív ereje között. És ami a legnehezebb meg kell találni az a kutatási egységet, amelyek sokaságát vizsgálva hazánk sokszínűségét, sokrétűségét, problémagazdagságát éppen úgy lehet bizonyítani, mint az elmúlt évtizedek csak sejtett vagy nem is sejtett közös, lappangó tendenciáit, törvényszerűségeit.

Mind a nagyobb, mind a kisebb kutatásokban különböző elgondolások létjogosultak, hogy milyen időintervallumot (és milyen osztásban) és milyen területi egységeket (és milyen határokkal) tegyenek elemzésük tárgyául; ezek nem mindig egyeznek meg a megszokottal,

nem mindig egyeznek meg a „szabályszerűvel”. Sok más kutatóhoz hasonlóan én is arra törekedtem, hogy a választott téma szempontjából releváns, a külföldi és hazai adatokkal összehasonlítható „elemi egységekből” építkezzem.

Munkámban azt a távolságot próbáltam áthidalni, ami a kutatás szükségszerű absztraktsága és sok-sok meghatározott laccímmel, irányítószámmal rendelkező ember számára konkrétan, érzéken megfogható, átélhető valóság között van – ami a társadalmat és az ő középiskoláját illeti.

Társadalmunk és középiskolája: a cím általános, nem eléggé fejezi ki, csak jeli, milyen jellegű kutatásokat fogok ismertetni, elemezni. Azt sem fejezi ki eléggé, hogy ismert tények együttes elemzése újszerű eredményeket hozhat, olyan eredményeket, amelyek kevésbé ismert törvényszerűségekre, fejlődési folyamatokra, hullámzó tendenciákra világítanak rá. Ebből következik, hogy újabb kérdéseket kell majd megfogalmazni a kutatónak, és meg-megújuló válaszokat kell találni a tervezőnek, a döntéshozónak.

A kutatás újszerűsége részben abból következik, hogy ritkábban használt elemzési egységekhez folyamodik, részben abból, hogy a fogható, látható, körüljárható társadalomból a kutatás számára mikrotársadalmi egységeket választ ki, ahol emberek ugyanabban az utcában élnek, ugyanazokon az útkereszteződéseken kelnek át, ugyanazokon a járműveken utaznak, ugyanazokba az iskolába íratják gyermekeiket.

Ha azt a kérdést kezdjük vizsgálni, hogyan alakult társadalmunk és középiskolája viszonya, akkor természetes, hogy a társadalmat nem tekintjük homogénnek, mit ahogy a középiskolázást sem. A viszony nem statikus, hiszen a társadalom és a középfokú iskola összetevői is állandó mozgásban, változásban, fejlődésben vannak, ezért a válasznak is többretűnek, sokfajta viszonyt kifejezőnek kell lennie. Azonban a társadalom egyes rétegei, az ország egyes részei, azok az emberek, akik alkotják ezeket az absztrakciókat, nem érzékelik a teljességet: sem a társadalom teljességét, sem a középfokú iskolázás teljességét. Csak annyit érzékelnek belőle, amennyi látótávolságra, hallótávolságra van belőle; a törekvések, szándékok, igények az ismeretre, az elérhetőre vonatkoznak. Munkámnak ezek lesznek a központi fogalmai: a valóságosan létező mikrotársadalom, a jelenlevő-elérhető iskola. Így szűkül le az általánosan érthető cím operacionalizálható kutatási, értelmezési keretére.

Céлом annak a hipotézisnek a vizsgálata, hogy az ország különböző területein megnyilvánuló középfokú továbbtanulási szándékok eltéréseiben a lakóhelyi környezet elemei eddig nem kellően vizsgált szerepet játszanak. A lakóhelyi környezet elemei közül elsősorban a képzési programok választékát elemzem, amit képzési kínálatként értelmek; összefüggést keresek a területen élő klakkosság iskolázottságára, az iskolázottság alakulása és a képzési kínálat, valamint a nyolcadikosok iskolaválasztási szándékai között.

Az alábbi kérdésekre keresek választ:

1. Milyen iskolázási folyamatokba ágyazódik a középfokú továbbtanulási szándékok alakulása? Törvényszerű-e a magasabb iskolai fokozatok elterjedése? Mit jelent a középfokú iskolázás tömegessé válása?
2. Milyen területi különbségek jelentkeznek a magyar népesség iskolázottságában? Melyek az elmaradó és melyek az átlagosnál fejlettebb térségek az iskolázottság színvonalát tekintve? Gyakorol-e befolyást a lakóhely iskolázottságának szintje, a magasabb iskolai fokozatok terjedésének dinamikája az ott élő nyolcadikosok továbbtanulási döntéseire?
3. Milyen területi különbségek jelentkeznek a középfokú oktatás hálózatában, azaz a képzési kínálat szerkezetében, tényleges funkciójában, tartalmában, nagyságában? Hogyan koncentrálódnak egyes képzési típusok? Melyek a képzéshiányos területek? Hogyan függ össze a lakóhelyen rendelkezésre álló képzési kínálat a népesség iskolázottságával?

4. Hogyan jelennek meg az ország különböző területein élő nyolcadikosok továbbtanulási szándékaiban a lakóhelyi környezetnek ezek a feltételei? Van-e területi különbség a fiúk és a lányok iskolaválasztási szándékaiban?

Az iskolázási folyamatok területi elemzése során publikált statisztikák ún. másodlagos feldolgozására, illetve hivatalos adatgyűjtésekre támaszkodtam. A megfelelő adatokat azonban területi (például települési) szinten nem vagy nem régóta összesítik, rendszerint csak országos, legfeljebb megyei szintű összegzésben hozzáférhetők. A törekvéseim és lehetőségeim közötti szakadékot ezért úgy igyekszem áthidalni, hogy ott, ahol nem állt rendelkezésemre területi idősor, országos statisztikák alapján is végeztem elemzéseket, s ezeket területi keresztmetszetekkel egészítettem ki. Valamennyi területi egységben megvizsgáltam a középiskolázás terjedésének, illetve a képzési kínálatnak a jellegzetességeit. A nyolcadikosok továbbtanulási szándékait összehasonlítottam a képzési kínálattal, majd egy Budapesten végzett adatfelvétel segítségével megkísértem pontosabbá tenni a lakóhelyi környezet és az iskolaválasztás közötti összefüggések leírását.

Kutatásom tárgya, kérdései a nevelési környezet vizsgálatát implikálják. A környezet vizsgálatának a neveléstudományban jelentős hagyományai, értékes eredményei vannak. Ezekre és az újabb kutatásokra támaszkodva *olyan metodológiát törekedtem kialakítani, amely különösen alkalmasnak látszik arra, hogy az egyéneket s környezettel, mindenekelőtt a lakóhelyi környezettel összefüggésben láttassa.*

Magyarországon még alig ismert a *szociálökológiai elemzés*, amelyet kutatásom metodológiájának újszerűsége indokolja, hogy az empirikus vizsgálatokban a szokásosnál bővebben tárgyalom a módszer és a szemlélet kérdéseit. Mielőtt azonban erre a kérdésre térnék, szólnom kell a megközelítési mód eredményeiről.

## II. SZOCIÁLÖKOLÓGIA – OKTATÁSÖKOLÓGIA

### A FORMÁLÓ KÖRNYEZET

Az egyéni különbségeket két tényezőcsoportra szokták visszavezetni: az örökölt feltételek különbségeire és a környezetből eredő különbségekre. A két tényezőcsoport egymáshoz viszonyított súlyának különösen nagy gyakorlati jelentősége van, mert a nevelési tevékenység csak akkor ígér sikert, ha elutasítja az örökletes tényezők meghatározó voltát, a szociáldarwinizmust. Az öröklés és környezet „egzakt” viszonyáról a tudományos kutatás azonban mindeddig nem tudott döntő bizonyítékkal szolgálni. (A téma mindmáig kényes voltát bizonyítja a néhány évvel ezelőtti IQ-vita, (Vörös, 1979.) A „miliöelméleti optimizmus” (Hoffstätter, 1957) az örökletes meghatározottságot az anatómiai és fiziológiai ismérvek területén fogadja el, a magatartást a környezete által befolyásoltnak, tanulási folyamatok eredményének tartja. A „miliöelméleti pesszimizmus” a környezetnek, a tapasztalatoknak csekély hatást tulajdonít, és az örökletes tényezőket tartja meghatározónak. A neveléstudomány természeténél fogva az optimista állásponhoz áll közelebb, amikor azt vallja, hogy az örökletes meghatározottságot ugyan visszamenőleg nem lehet megváltoztatni, de a környezeti feltételek, a tanulási folyamatok javításával a károsodások elkerülhetők. A marxista pedagógia felfogása szerint minden embernél elérhető, hogy „képességeit a maga lehetőségeinek felső határáig kiművelje” (Nagy Sándor, Horváth Lajos, 1976. 8.)

A környezet tanulmányozása a XX. Századi pedagógiában a szociológiai és pszichológiai kutatásokhoz kapcsolódik, amelyek a biológiából vettek át eredményeket. *Uexküll* és tanítványai (*Hofstätter*, 1957. 22. és köv.) az élőlények környezetében a fizikai-kémiai adottságokat (objektív környezet) és ennek a magatartását ismerve és hatások formájában befolyásoló leképződését (szubjektív környezet) különböztetik meg, s az utóbbit (ahogyan az „objektív” környezet „szubjektív” válik) örökletes adottságokkal hozzák kapcsolatba. Minden egyénnek „saját” külvilága van, amelyben megjelennek az „objektív” külvilágból az egyéni magatartás szempontjából releváns szükségletek, lehetőségek. Ennek az idealista filozófiai megalapozottságú elméletnek jelentős hatása volt *K.Lewin* (1975) alaklélektanból kiinduló környezetfelfogására. Szerinte a nem pszichológiai adatok általában azt a célt szolgálják, hogy az egyén vagy a csoport életének keretfeltételeit „mozgásterét” megismerjük. Az adott környezet – egyéni és „átlagos”, környezetet különböztet meg, s az utóbbit a szociológia vizsgálódási területére utasítja – a gyermek viselkedésének minden területét befolyásolja. A környezeti hatások és az egyén dinamikus viszonyában felfogása szerint olyan circulus vitiosusok alakulhatnak ki, amelyek következtében az intelligens gyerekek teljesítményei tovább nőnek, s a kevésbé intelligens csökkennek. A pedagógiai gyakorlat feladata, hogy segítsen elkerülni, megelőzni ezeket a károsodásokat a kialakulásukat (*Lewin, K.*, 1975., 102-104.) *Lewin* környezetfelfogásából azonban az következik, hogy minden egyénnek saját, másokkal összehasonlíthatatlan „környezete” van (ami már az egyént befolyásoló „szubjektív környezetet” illeti), ezért a pedagógiában ez az elmélet korlátozottan alkalmazható.

A századforduló idejétől kialakuló reformpedagógiai irányzatokban a figyelem elsősorban a gyermek iskolai környezete felé fordult. De pl. *Dewey* (1976) a nevelést pedagógusként is, filozófusként is a társadalom újjászervezésének döntő eszközeként szemlélte. Arra törekedett., hogy pedagógiája korrigálja a szociológia és a pszichológia egyoldalúságát. Szerinte az egyik gyermeket nem veszi észre a társadalom, a másik a társadalmat nem veszi észre a gyermek körül. Az egyén és a környezet kapcsolatában a dinamikát hangsúlyozza; mind a környezet, mind az élő szervezet egymással kölcsönhatásban változik: ez az alkalmazkodás folyamata.

A „gyermektanulmány”, a század első évtizedeinek nagyhatású pszichológiai-pedagógiai irányzata Magyarországon is megalapozta a fejlődés-nevelés és a környezet kölcsönhatására irányuló vizsgálatokat. *Nagy László* (1919) tudományos munkásságának egyik jelentős területe annak bizonyítása, hogy a természetes és „mesterséges” környezeti hatások nem okoznak automatikus változást a gyermek személyiségében, a külső ingerek csak a nekik megfelelő hajlamokat képesek működtetni.

Az amerikai eredetű makrotársadalmi környezetfelfogással szemben német nyelvterületen fejlődött ki az ún. Milieu-kunde, egy sajátos, a közvetlen környezetre irányuló pedagógiai irányzat. (A milieu-elmélet pszichológiai iránya szélsőséges formában *Watson* (*Hofstätter*, 1957) nevezetes, vitatható kísérletére alapozódik: saját kisgyermekének kondicionálása a fehér patkánytól való félelemre. *Hofstätter* szerint a behaviorizmus megalapozása fűződik ehhez a kísérlethez.) Legjelentősebb képviselője, *A. Busemann* a pedagógiai pszichológiához kapcsolódik empirikus kutatásokkal és antropológiai magyarázatokkal. A mikrokörnyezet problémáinak tanulmányozása alapján pedagógiai miliőtípológiát alakított ki. A pedagógia feladatát abban látta, hogy segítsen az egyénnek kiszabadulni környezetének nyomasztó hatása alól. *A. Fischer*, a legújabb kori német polgári pedagógia egyik megalapítója olyan pedagógiai kutatást kezdeményezett, amelynek célja a nevelés szociális összefüggéseinek feltárása. Leszögezi, hogy egy gyerekről nem lehet általában beszélni, hanem csak mint olyanról, aki be van ágyazva meghatározott történeti-kulturális milieu-be (ut. *Engelmayer*, 1966). A pedagógiai milieu-elmélet a nevelést kétféleképpen értelmezi: a célzott nevelésről

és a miliőnevelésről („Zweckerziehung” és „Milieuerziehung”) beszél (Popp, 1928). Az előbbi a tervszerű és tudatos nevelési tevékenységre vonatkozik, az utóbbi tágabb értelmű, a szocializmus mai fogalmához áll közel. Popp felfogása szerint a környezet reális, objektív szellemi és személyes elemekre tagolható. Az első a tárgyi, a második kulturális-ideológiai, a harmadik a családi, iskolai miliőt foglalja össze, s feltételezi, hogy ezek különböző hatást gyakorolnak a gyermeki fejlődésre.

A miliőkutatás a magyar pedagógiának is jelentős vonulatává vált. Olyan, jellegzetesen interdiszciplináris szemléletekkel, eszközökkel és módszerekkel vizsgálta a gyermek fejlődését és az iskolai nevelés lehetőségeit, amelyekben szerepet kapott a pszichológia, a szociálpszichológia is. Képviselői arra törekedtek, hogy a gyakorlati pedagógia által is hasznosítható módon mutassanak rá a gyermeket érő környezeti hatásokra, s a pedagógusnak, az iskolának útmutatást adjanak a negatív hatások korrigálására. *Vértess O. József* (1953) miliőterápiát dolgozott ki. Feltételezte és empirikus kutatási eredményekkel alátámasztva bemutatta, hogy a természeti, a kulturális és az „emberi” (szociális) miliő befolyásolja, sőt determinálja a gyermeki intelligenciát, az iskolai teljesítményt, az emlékezetet, a képzeletet, a képzetet, a motorikus készséget. A gyermek környezetének tanulmányozását azért tartja szükségesnek, hogy eldönthetővé váljon, a retardált gyermeknél örökletes vagy környezeti ártalomról van-e szó, s ennek alapján megteremthetők legyenek a beavatkozás lehetőségei. *Zibolen* (1939) elméleti összegező tanulmányában arra vállalkozott, hogy a gyermek szociális éréseinek folyamatát és szakaszait a környezeti tényezőkkel, hatásokkal összefüggésben elemezze. Ez a méltánytalanul elfelejtett tanulmány számos, ma is frissen ható összefüggést tárt fel, illetve olyan környezeti elemekre irányítja a figyelmet, amelyeket az iskolával foglalkozó különböző érdeklődésű szakemberek újra és újra felfedeznek, az osztályterem berendezéséről kezdve a pedagógus befolyásoló szerepének változásán, a csoportképződés életkori, nemek szerinti változásán át az iskolán belüli és az iskolán kívüli értékrendek ütközéséig.

A sokasodó empirikus vizsgálatok, a megnövekedett szociális érdeklődés, a falu-és városkutatás (mindez köztudottan nem volt teljesen mentes bizonyos „fajvédő” indítékoktól) eredményei összegeződnek *Jankovits* (1940) tanulmányában. Ma is tanulságos, hogy a főváros mint nevelési környezet milyen elemeinek tulajdonít befolyásoló szerepet a gyermek nevelésében: a természet, a család szociokulturális helyzete, az egészségügyi ellátás és a gyermek egészségügyi helyzete, az utca, a vallás, a közélet, a közrend, a közművelődés. A mai olvasó számára e tanulmányok ott tűnnek a legfrissebbnek, legérvényesebbnek, ahol a környezet elsősorban mint szociális, affektív miliő jelenik meg (ahol a pedagógia a pszichológiához közelít). Kisebb hangsúlyt kap és kevésbé meggyőző a társadalmi-gazdasági feltételeknek a vizsgálata és értelmezése (tehát a szociológiával való kapcsolat). Az elmélet és gyakorlat, a kutatás és alkalmazás közvetlen összekapcsolására tett javaslatok mentén látszik némileg egyszerűsíthetőnek ez a gondolkodásmód. (Éppen a gyakorlati pedagógia iránt elkötelezett szerzőknél.)

A szociálpedagógia eredete szintén a századfordulóra nyúlik vissza. *P. Natorp* a nevelés társadalmi funkcióját és társadalmi meghatározottságát hangsúlyozta. Alapvető jelentőségű társadalmi együttesnek a közösséget tekintette, amelyben, amely által és amelyért folyik a nevelés (*Chmaj*, 1969). Ez a pedagógiai gondolkodásmód a nevelés individualizált elemeit abszolutizáló (itt nem tárgyalt) felfogással szemben bontakozott ki, és a másik pólust képviseli: a társadalmiságot abszolutizálja, s figyelmen kívül hagyja a nevelés egyéni és bipoláris meghatározottságát.

A későbbiekben a szociálpedagógia fogalma jelentősen kitágult (bizonyos értelemben minden pedagógia „szociálpedagógia”!). Klasszikus formában túlhaladott neveléstörténeti képződménynek tekinthető, hiszen a pedagógiával összefonódó szociológia többet tud már mondani a nevelésben „rész t vevő” társadalmi folyamatokról.

A szociálpedagógia a hangsúlyt a szocializációs folyamatra helyezi, s a befolyásolásban nagy jelentőséget tulajdonít a megelőzésnek. Ezért érdeklődési területe újabban az iskolán kívüli, az iskola előtti, intézeti nevelés, művelődés vizsgálatára terjed ki.

Saját szint képvisel a *Makarenko* iskola –és közösségfelfogására támaszkodó lengyel társadalompedagógia (*Chmaj*, 1969). Abból indul ki, hogy a nevelési folyamat nem értelmezhető a társadalom konkrét folyamatainak, törvényszerűségeinek ismerete nélkül. A társadalomban az iskola egyre újabb funkciókat lát el, az iskolai nevelőmunkának integrálnia kell az iskolán kívüli tevékenységeket, a tanulók környezetének tervszerű átalakítását.

A nevelési környezet tanulmányozása során olyan alapvető társadalmi együtteseket vesznek figyelembe, mint a kortárs csoport, a család, a helyi környezet. Megkísérik feltárni a politikai, gazdasági folyamatok, a kulturális fejlődés, a tömegkommunikáció gyermeki személyiséget alakító hatását (*Wroncuinsky*, 1971; *Konopnicki*, 1974.). *A Lewin* (1973) által megfogalmazott „helyi nevelési rendszer” kategória bevezetését az a felismerés indokolja, hogy az oktatási rendszer minden egyes intézménye a sajátos helyi környezeti meghatározottság következtében környezeti pedagógiai szempontból különböző egymástól.

Hasonló felfogással találkozunk Weissnél (1974) is, aki tanulmányában az iskolai osztály informális szerkezetét, a tanulói teljesítményeket mikro- és makrotársadalmi összefüggésekben tekinti át, az utóbbiak determináló erejét hangsúlyozva.

A pedagógia környezeti feltételekre irányuló figyelmének fokozódását világszerte jelzi a növekvő számú

Integráló. Kompenzáló. Felzárkóztató program, amelyek jelentős része (különösen az ún. környezetdúsító programok) a környezeti feltételek kiegyenlítésére törekszik.

Magyarországon a hatvanas évek második felében kapott ismét lendületet az empirikusan orientált pedagógiai kutatás. A környezetet - a kutatási hipotéziseknek megfelelő módon - különbözőképpen értelmezik és operacionalizálják. A szűkebb környezetfogalomtól a tágabb felé haladva egyrészt az iskola mint szervezet, másrészt a család mint nevelési tényező szerepel a kutatásokban. Az előbbi (iskolakutatás) azt vizsgálja, hogy az iskolai szervezeti viszonyok, a belső légkör, a tanár-diák kapcsolatok, az iskola formális és informális struktúrája miként alakítja az iskolában folyó oktató-nevelő tevékenységet, illetve az oktatás-nevelés színvonala hogyan hat vissza a formális és informális szervezeti struktúrára (pl. *Hunyadiné*, 1977). Ez a kiindulás elvezethet a környezet „meghosszabbításához”, az iskola körül működő egyéb társadalmi szervezetek irányába (*Csepeli, Hegedűs, Kozma*, 1976).

A hetvenes évek kutatásai gyakran az esélyegyenlőség, a hátrányos helyzet problémáihoz kötődnek. Az iskolai, a tanulási teljesítmények rendszerint a társadalmi struktúra elemeihez, illetve a mobilitás kérdéseikhez kapcsolódnak. A legsokoldalúbb elemzés ebben a gondolkörben a nevelésszociológiából származik (*Gazsó, Pataki, Várhegyi*, 1971; *Ferge*, 1972; *Gazsó*, 1976), de jelentős eredményeket ért el a pszichológia is a szociálökonomiai státusnak (a hátrányos helyzetnek) a nyelvi fejlődésben, az intelligenciában, a kreativitásban kimutatható összefüggések feltárásában (pl. *Barkóczy és mtsai*, 1973; *Pléh és Wargha*, 1982).

Saját korábbi vizsgálatomban a hátrányos helyzetű középiskolások jellemző típusainak kialakításában is a család társadalmi helyzetéből indultam ki, és kísérletet tettem a lakóhely adottságainak a réteghelyezettel egyenlő értékű társadalmi tényezőként való kezelésére (Forray, 1978/b).

E kutatásokban a *környezet* úgy jelenik meg, mint az *egyén környezete*: egy gyermek a családjában él, ami meghatározott anyagi és kulturális viszonyokkal jellemezhető, saját helye van a testvérsorban, pozíciója a kortárs csoportban, az iskolai osztályban.

Megfogalmazható azonban olyan környezet is, amelyet az egyén másokkal oszt meg, amelyet el lehet hagyni, amely változatlan marad akkor is, ha az egyén elhagyja, mert saját törvényei szabályozzák. Ez a környezet elsősorban a szűkebben vagy tágabban értelmezett lakóhely.

A kétféle környezetfelfogás érzékeltetésére az OPI-ban 1968-ban végzett széles körű tudásszintmérés zárótanulmányai közül hasonlítok össze kettőt. Mivel a két tanulmány azonos adatokból építkezik, jól láthatók a különbségek a lakóhelyet egyéni környezeti feltételként, illetve „objektív” környezeti feltételként kezelő kutatási hipotézisek között.

*Báthory* (1973) azt vizsgálja, milyen kapcsolat, együttjárás van a mért teljesítmény és az egyes szociokulturális változók (pl. szülők iskolázottsága, jövedelme stb), a településjelleg, az iskola felszereltsége, ellátottsága között. Elemzésében arra keres választ, hogy az egyén környezetének milyen elemei befolyásolják leginkább a teljesítményt, azaz milyen szinten kell az oktatáspolitikának beavatkoznia ahhoz, hogy az egyéni teljesítmények társadalmi meghatározottsága csökkenjen.

*Kozma* (1973) a teljesítményt nem az egyéni környezetek változóival veti össze, hanem a lakóhely általános fejlettségével (lakóhelyi egységül az iskolakörzetet választja). A fejlettséget az iskolakörzet lakosságának foglalkozási összetételével, az iskola felszereltségével méri, s ezt egészíti ki az urbanizáltsági szintet kifejező ellátottsági adatokkal (pl. egészségügy, kereskedelem). Elemzésének célja az, hogy regionális oktatáspolitikai döntések meghozatalához adjon tudományos megalapozást, hiszen megközelítési módjából következően különbséget talál falu és falu, város és város között is.

*Báthory* (1973) elemzési módja, amely jól illeszkedik a korábban hivatkozott vizsgálatokhoz, alkalmas arra, hogy az egyént érő, megmért környezeti hatások közül kiválassza a legerősebbnek látszókat, s ennek alapján pedagógiai fejlesztést, előnyprogramokat készítsen elő egyes társadalmi rétegek, osztályok, intézménytípusok számára. *Kozma* (1973) módszere a problematikus települések, térségek kiválasztását teszi lehetővé, s alkalmas komplex fejlesztési programok kialakítására, elhelyezésére. A két szemléleti és elemzési mód eltér egymástól, de egymást nem kizárják, hanem feltételezik: egy-egy összetett probléma vizsgálatánál mindkettőre szükség lehet. *Báthory* az akkor már nálunk is elterjedt „sample survey” módszert alkalmazta, *Kozma* módszere pedig a pedagógiai kutatásban annyira újdonságnak számított, hogy gyakorlatilag visszhangtalan maradt. Jellemző, hogy maga a szerző csaknem egy évtizeden át nem írta le még egyszer: ökológiai elemzés.

## A MODERN ÖKOLÓGIAI SZEMLÉLET ÉS MÓDSZER

Az ökológia fogalmát többféle értelmezésben használják. Tárgyan értelmezve az ember és környezete viszonyrendszer egészére, szűkebb értelmezésben az embert körülvevő tárgyi világra (a lakóhely, a település ökológiai adatai) a tárgyi feltételekre vonatkoznak.

Használják egyszerűen ökológiai formában, mondják humán ökológiának és szociálökológiának is.

A fogalomnak ez a többféle jelentése összefügg keletkezésének és elterjedésének történetével.

Az ökológia fogalma a görök „oikos” (ház) szóból vezethető le (Walter, 1975; Lüscher, 1976). Az „oikos” a lakóházat, a benne, a körülötte szerveződő háztartást, ennek természetes és művi környezetét jelenti. Ahogyan szerveződik a háztartás, amilyen kapcsolatot kialakít tárgyi és szociális környezetével, az mind befolyásolja a gyermek nevelődését. Az ökológia a nevelésnek olyan értelmezési kerete, amelyben helye van pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, antropológiai, orvosi, stb. tudományok érdeklődésnek, kutatási lehetőségnek.

A fogalom a XIX. századi biológiai evolucionizmusból került át a társadalomtudományokba. Először Haeckel használta 1870-ben az állattani tudományok logikai modelljével kapcsolatba: Darwin és Lamarck nyomán jut el arra az elméleti alapvetésre, hogy élő szervezeteket a környezetük hálózatában kell vizsgálni (Bates, 1953)

Századunk húszas éveiben virágzásnak indult ún. Chicago-iskola városszociológiai kutatásai vezették be a fogalmat a társadalomtudományokba „humán ökológiaként” különböztetve meg eredetijétől. Előzményének tekinthető a múlt század második felétől – elsősorban Angliában, később Németországban is – fokozódó érdeklődés a városi társadalom problémái iránt. Ebbe a tudományos folyamatba illeszkedik bele *Marx* (1971) és *Engels* (1958) elemzése a városi munkásság helyzetéről.-

A modern nagyváros, a háború sújtotta nagyváros mint egy másféle ifjúságot nevelő környezet a század első évtizedeinek olyan tudományos élménye, amely nagy hatást gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra (*Popp*, 1928).

A városszociológia a biológiai környezetnek megfelelő társadalmi környezetnek a város (a városrész) természeti, szociális és urbanisztikai adottságait tekintette. Érdeklődése elsősorban ezek *térbeli* elhelyezkedésére, a társadalmi csoportok mozgására irányult. A harmincas években e kutatási irány vesztett tekintélyéből –sokan kétségbe vonták azt is, van-e tényleges jelentősége a lakóhelynek az ember fejlődése, életútja szempontjából- de a hetvenes években az ökológiai szemléletű kutatás a társadalomtudományokban is visszanyerni látszik egykori rangját. *Nemes, Széleányi* (1967) sokoldalú és alapos áttekintést adnak a városszociológiai kutatás fejlődése bemutatása során a humánökológiai szemléletről is. Érdeklődésük elsősorban a város szociológiai problematikájára irányul, a várost mint rendszert, az integrációs és dezorganizációs folyamatokra vonatkozó szakirodalmat elemzik.

Az ökológia fogalma az ötvenes években terjedt el az orvosi kutatásokban („a betegség ökológiája”= járványtan), a földrajztudományban (a „human geography” és a Human ecology” váltakozva használt fogalmak az environmentalizmusból kinőtt földrajztudományban, (*Bates*, 1953). A neveléssel kapcsolatos kutatásokban „szociálökológia” formájában terjed újabban (*Walter*, 1981).

Hagyományai vannak a bűnözés, a deviáns magatartás tanulmányozásában: *Durkheim* (1982) öngyilkosság vizsgálata óta – amely egyébként a Franciaországban igen fejlett társadalomföldrajzi kutatás alapjain szerveződött – számos ökológiai elemzés született ebben a kérdéskörben (*Walter*, 1981). Alkalmazását az teszi szükségessé, hogy

nyilvánvalóvá vált: a deviáns magatartások kialakulásában és terjedésében a lakóhelyi környezetnek, szomszédságnak jelentős szerepe van; sok deviáns magatartásforma egyértelműen kötődik városrészekhez, tipikus építészeti elemekhez (utcasarkok, aluljárók stb.)

*Az ökológia társadalmi jelenségek, folyamatok egyik lehetséges megközelítése. Ennek hangsúlyozásával szeretném érzékeltetni, hogy nem általános társadalomszervező, illetve – magyarázó elvnek tekintem; szemben a Duncan nevéhez fűződő „ökoszisztéma” koncepcióval (vö. Nemes-Szelényi, 1967. Szemléletmód, megközelítési mód, melyet számos tudományterületen lehet felhasználni. A környezeti feltételek természetüknél fogva komplexek – ennek akkor is tudatában kell lenni, ha egy konkrét elemzés a környezeti feltételeknek csak néhány elemét vizsgálja. Az ökológiai kutatásnak számos társtudomány módszereit, eszközeit, eredményeit kell felhasználnia, más szóval interdiszciplinárisnak kell lennie: elsősorban a statisztika (településstatisztika), társadalomföldrajz., szociológia, a települészociológia, a szociálpszichológia azok a tudományterületek, amelyeknek a módszer-és eszköztárából a legtöbbet merít. A környezet az ökológiai megközelítésben nemcsak több tényezős, hanem több rétegű, több szintű is; a közvetlen környezet „meghosszabbítható” a nagyobb földrajzi, kulturális, társadalmi összefüggésrendszer irányába.*

Az ökológiai elemzésben az kap hangsúlyt, hogy a *társadalmi tevékenység* mindig térben is elhelyezkedő környezetben *folyik*. Amikor *elemezzük*, a környezet elemeinek térbeli elrendeződéséből adódó *kölcsönhatásokat is értelmezni lehet*. Az ökológiai elemzés adatstruktúráját és lehetséges elemzési szintjét *Dogan és Rokkan (1969)* nyomán mutatom be.

Az ökológiai elemzés az egyéni adatokat nem a „vertikális” társadalmi struktúrába, hanem a „horizontális” szerkezetbe csatlakoztatja. Az ábra érzékelteti az ökológiai módszernek azt a sajátosságát is, hogy az elemzés több szinten történhet. Az elemzés szintjeit az egyén és a szűkebb, tágabb lakóhelyi környezetet jelenti.

A több szintű elemzést az tette lehetővé, hogy a számítógépek elterjedésével kifomálódtak a több tényezős matematikai-statisztikai elemzési módszerek (*Dogan és Rokkan, 1969*), még csak a faktoranalízist említik, de azóta újabb módszerek is elterjedtek).

Az ökológiai szemlélet az utóbbi években játszik növekvő szerepet a szocializációkutatásban. „Ősének” *K.Lewin* tanulmányát tartjuk, amelyben az amerikai táplálkozási szokások vizsgálata során a lakóhelyre visszavezethető eltéréseket tárt fel (*Mérei, 1975*). Emlékeztetek azonban a miliökutatás környezetfelfogására – az 1920-as és 30-as évek miliöpszichológiáját sok országban most fedezik fel újra!

*Bronfenbrenner (1976)* számol be arról a folyamatról, ahogyan jut el egy pedagógiai érdeklődésű szociálpszichológus az ökológiai szemléletmódhoz. Európa, Észak-Amerika, Ázsia számos országában (köztük a Szovjetúnióban) nevelt gyermekeket hasonlított össze.

a) Az adatok

	Elsődleges adatok	Következtetett adatok
Egyéni adatok	egyéni jellemzők	Területi aggregációk (Férfi-nő arány, életkori struktúra stb.)
	globális, nem aggregált jellemzők (az iskola átlaga, csatornázás)	Aggregált területi jellemzők (iskolai ellátottság, komfortos lakások stb.)
Területi adatok		

b) Az elemzési szintek

	Az elemzés	
	egy szinten	több szinten
	folyik	
Egyéni szint	Egyéni jellemzők	Aggregált területi jellemzők
Területi szint	A területet jellemző aggregált adatok	Aggregált területi jellemzők (falu-járás-körzet-megye-ország)

1. ábra  
Az ökológiai elemzés adatai és szintjei

Azt tapasztalta, hogy a különböző kultúrákban nevelkedő gyermekek magatartásuk némely területén olyan mértékben különböznek egymástól, hogy ezekből a magatartásmódokból következtetni lehet az országra, amelyből a gyerekek származnak. Ez a tapasztalat elméleti szinten azt a feltételezést sugallja, hogy a gyermekek gyakorlatilag korlátlanul formálhatók. Az erre a feltételezésre épült programok mérsékelt sikere miatt szükség volt arra, hogy újra elemezzék az elméleti modelleket, a stratégiákat, illetve a kettő kapcsolatát. (2. ábra A nevelés ökológiai modellje; ld. mellékelten)

*Bronfenbrenner* (1976) a környezeti feltételekről alkotott elméleti modelljeiben az egyénből kiindulva táguló körökben írja le a környezeti feltételek szerkezetét.

1. *Az első szint* az egyént körülvevő sűkebb környezet (a lakás, az iskola, az utca, a játszótér) térbeli elrendeződése, anyagi ellátottsága a különböző szerepet játszó személyeknek az egyénhez fűződő kapcsolatai, tevékenységei.

2. A *második szint* az előbbi körülvevő tágabb környezet, amely átfogja és formálja a szűkebb környezetet is. Ebben nagy szerepe van a szociális hálózatoknak, azoknak az informális társadalmi struktúráknak, amelyeket az ott élő emberek kialakítanak, amelyekben tevékenykednek, kapcsolatokat teremtenek, fenntartanak (kortárs csoportok, szomszédság, ismeretségi kör stb.) Erre a szintre sorolhatók az intézményi rendszerek. Közülük némelyik közvetlenül felelős a gyermek és a gyermeket gondozók jólétéért (oktatási, egészségügyi, szociálpolitikai intézmények), mások hatása nem közvetlen ugyan, de gyakorlati feltételei annak, hogyan tölti a gyermek az életét (a jogi, közigazgatási rendszer tömegkommunikáció stb.).

3. A *harmadik szint* átfogja az előbbi kettőt, befolyásolja működésüket: az ideológia. Ez határozza meg, mi a gyermek, a serdülő helye, milyen a fontossága a társadalom egészében, milyen értéket tulajdonít a társadalom a gyermek-és ifjúkornak.

Későbbi tanulmányaiban *Bronfenbrenner* (1978, 1979) ezt a struktúrát fejleszti tovább: kiindulva a mikroszisztémából, amely speciális helyzeteket, miliőket („setting”) tartalmaz, a mezo-és exoszisztémán át terjeszti ki a környezet fogalmát a makroszisztémáig (a kultúrában vagy szubkultúrában létező általános prototípusok rendszere). Ezt a modellt mutatja be a 2. ábra.

*Barker és Schoggen* (1973) egy angol és egy amerikai kisvárosról az ötvenes és a hatvanas évek közepén készült keresztmetszeti képpel a két kultúrában felnövő gyermekek fejlődését és magatartását hasonlítják össze. A kutatás egyúttal a magatartási „settingelmélet” klasszikussá vált alkalmazási példája. A Midwestnek nevezett amerikai és a Yoredale-nek nevezett angol kisvárost 220-230 „setting genotípussal” jellemzik: A különböző funkciójú hivataloktól, a különböző funkciójú osztálytermeken át az érettségi bankettek jelegzetességéig, a baseball-csapatoktól a családtípusokon át a vallásoktatási lehetőségekig mindazok a helyzetek, mikromiliők bekerülnek az elemzésbe, amelyek a kutatócsoport felfogása szerint befolyást gyakorolnak a gyermekek nevelődésére, amelyeket családjaik és ők maguk is formálnak.

Ezek a modellek különböznek a pedagógiai, pszichológiai vizsgálatokban megszokott környezetfogalomtól, annak paramétereitől: *a tartós összefüggésekkel, a tartós szociálpszichológiai kontextussal azonos jelentőséget tulajdonítanak az esetleges, itt és most kialakult kapcsolatoknak.* Ezért a eveléssel kapcsolatos ökológiai kutatás egyik problémája, hogyan lehet modellálni ezt a dinamikus és összetett kapcsolatrendszert.

*Bronfenbrenner* modellje létrehozza ugyan az elméleti összefüggést, de nehezen operacionalizálható. *Barker és Schoggen* vizsgálatának kisebb kötetet kitöltő változójegyzéke nem bizonyítja eléggé a ráfordításból származó hasznát, s elméletileg sem eléggé megalapozott a „settingek” egymás mellé helyezése. Kevébé csillogók, de egyelőre meggyőzőbbnek tűnnek azok az ökológiai szemléletű kutatások, amelyek a környezeti tényezőknek csak egy-egy csoportját választják ki elemzésre, és pedig elsősorban *a lakóhelyen megragadható környezeti elemek* rendszerét.

A környezet téri elemei és elrendezésük jelentős részben konkrét, megfogható, közvetlenül alakítható. Ezzel van összefüggésben, hogy az *ökológiai kutatás szorosan kapcsolódik a fejlesztéshez.* Legfontosabb funkciójának az látszik, hogy vállalkozik is, alkalmas is *a híd* szerepére: következetesen művelve hidat jelenthet a neveléstudomány, a pszichológia, a szociológia, valamint az oktatásügy, művelődéspolitikai, a szociálpolitika között, a tudomány és a tervezés-fejlesztés között – lokálisan, regionálisan, országosan.

A hídszerep egyik jelentős problémája, hogy az eredménynek „ki a címzettje”. Ha például azt tapasztaljuk, hogy egy iskola nehezen tud elegendő tanulót beiskolázni, akkor az melyik intézménynek, igazgatási szintnek az ügye? Elképzelhető, hogy más programot kellene ott elhelyezni, kvalifikáltabb pedagógusokra lenne szükség, de elképzelhető az is, hogy a közlekedési viszonyokat kellene javítani, vagy pedig ipari bázist elhelyezni a környéken. Ezért az ökológiai szemléletű kutatások közös gondja – nálunk is, másutt is -, hogy tudományos kompetenciáján, ágazati hovatartozásán kívül eső eredményeket, fejlesztési javaslatokat fogalmaz meg.

Az ökológiai kutatásnak nem „*célja*” a terület, hanem szemléletmódja területi. Nem azért elemzi az egyes településeket, térségeket, hogy ezeket egymással, illetve másokkal összehasonlítsa, hanem azért, hogy társadalmi mozgások, társadalmi folyamatok környezeti feltételeit ismerje meg bennük.

Ennek a törekvésnek elméleti (és gyakorlat) problémái is vannak. *Robinson* (1950) bizonyította empirikusan, hogy az adatok a területet, nem pedig az ott élő embereket jellemzik. Nehéz tehát területi adatok alapján egyéni magatartásokra vonatkozó tudományos megállapításokat tenni. Az „ökológiai tévedés” („ecological fallacy”) veszélye azóta is foglalkoztatja az ökológiai szemléletű kutatókat: nincs szinte tanulmánykötet, amelyben kisebb-nagyobb hangsúllyal ne szerepelne. *Walter* (1981) arra figyelmeztet, hogy csak együttjárást s ne kauzális összefüggést tételezzünk az egyéni és a területi adatok között.

*Alker* (1969) azt javasolja, hogy a területi általánosítást „mélyfúrásokkal” ellenőrizzük, vagy pedig fordítva: az általánosítás következzen be az egyének szintjén, a specifikálás területileg.

*Linz* (1969) a mintavételes és az ökológiai módszer közötti konfliktust úgy javasolja feloldani, hogy vagy a mintavételt kontrolláljuk ökológiai szemlélettel, vagy az integrált adatokat elemezzük lokális szinten.

*Illés* (1975) szerint a területi gazdasági fejlődés vizsgálata során el kell fogadni azt, hogy a feltárat folyamatok mindenekelőtt társadalmi-gazdasági törvények, csak másodsorban térbeliek. Csak arról beszélhetünk, hogy vannak a természeti, gazdasági, szociológiai, kulturális folyamatoknak közös térbeli jellemzői, összefüggései. Másképpen fogalmazva nem a „térbeliség” határozza meg a társadalmi folyamatok milyenségét, hanem ezek a társadalmi folyamatok meghatározott szerkezetekben területileg kristályosodnak ki.

Ezek a megfontolások óvatosságra intenek. Kutatási eredményeim értelmezése során ezért csak azokat a következtetéseket törekszem megfogalmazni, amelyek reményem szerint nem ökológiai tévedésen alapulnak.

## HAZAI ÉS KÜLFÖLDI ELŐZMÉNYEK

A lakóhelyi szociális környezetre irányuló kutatásokon belül – főként módszertanilag – két irányzat különíthető el: az egyik empirikusan tanulmányozza egy-egy terület szociális milióját (a város- és településszociológiából nőtt ki). A másik irányzat lakóhelyi aggregátumokból indul ki (például városnegyedek, falvak, régiók), és a hivatalos statisztikákból képez indikátorokat a népesség jellemzőinek, az épített környezet jellegének, az infrastrukturális ellátottságának stb. megragadására.

Az előbbi irány társadalmi szerveződéseket tár fel, egy lakóhelyi településen, településeggyüttesben, az utóbbi lényegében kész, allokált társadalmi egységekből indul ki, olyanokból, melyekről feltételezi, hogy a vizsgált kérdések szempontjából relevánsnak tekinthetők.

A hatvanas-hetvenes években a társadalmi jelzőszámokra irányuló kutatás, illetve környezeti taxonómiák kimunkálása volt reprezentatív eredménye, illetve ennek az érdeklődési területnek (Andorka, 1975). Ezek a munkák váltottak ki kritikát, vitatták, mennyiben írható le a működő társadalom statisztikai indexekkel, de vitathatatlan eredménynek tartható, hogy kimunkálták a statisztikák társadalomtudományos tartalmait.

Az ökológiai kutatásban alapvető kérdés, mi a régió, a lokális társadalom. Egy meghatározás szerint a régió, a közös sorsú csoportokat foglalja össze, azaz olyan csoportokat, amelyeket terület-földrajzi konstellációjukban más csoportoktól a vizsgálati szempont (pl. szocializáció) mentén világosan el lehet választani (Walter, 1981)

Az általános érvényű meghatározás tautológiába csúszik, amikor a lakosság valamilyen magatartásáról, tevéenységéről van szó. A régiók („területi-földrajzi konstellációk”) ugyanis nincsenek egyértelműen elhatárolva egymástól, átfedések vannak, mindenütt más területek hatásai érvényesülnek. Nehézségek akkor mutatkoznak, amikor a kutató „kemény” adatok segítségével az egyes területek közötti eltéréseket kívánja feltárni, s az adatbázis megteremtésével a priori meghatározza a vizsgálni kívánt területek nagyságát, kiterjedését, határait. Ezért az ilyen jellegű definíciós problémákat rendszerint a népszámlálási statisztika adatstruktúrájának felhasználásával, azaz a közigazgatási vagy egyéb határok (faluk, város, kerület, iskolakörzet, népszámlálási körzet stb.), valamint ezek aggregált formáival hidalják át, pontosabban kerülnek meg.

Rendszerint annál jobb az elemzés, minél kisebb az alapul választott területi egység, ennek viszont határt szab a népszámlálási adatok struktúrája.

Egy városi kerület egyes oktatási intézmények vonzási körzeteként túlságosan nagy lehet (pl. óvoda), más oktatási intézmény szempontjából megfelelő vagy éppen kicsi (ez a kisebbik probléma): pl. a gimnáziumok és szakközépiskolák vonzási körzetei.

A népszámlálási statisztikákból építkező ökológiai kutatás eredménye területi tipológiák létrehozása lehet. E tipológiák – valamennyi területi egység nem sorolható be egyérelműen, mások viszont világosan elkülöníthető jegyeket mutatnak –önmagukban is lehetnek tudományos kutatás, összehasonlítás tárgyai. *Alapul is szolgálhatnak más kutatásokhoz: előnyük, hogy egy kisebb területen végzett empirikus kutatás eredményei átvihetők a típushoz tartozó többi területi egységre is.*

A tipológia felállítása során több fontos kérdéstről kell dönteni. Ilyen a megoszlási érték problémája. Ez azt jelenti, mit nevezünk pl. „munkáskerületnek”, azaz hány százalékot kell elérnie a munkások arányának egy területen ehhez a besoroláshoz, a népesség milyen iskolázottsági összetételénél beszélhetünk „alacsony iskolázottságról, mi a „fejlettség” stb. Ezek a kérdések az összehasonlítás során dőlnek el, a besorolás (elnevezés) csak viszonylagos lehet.

Alapkérdés az is, milyen változókat választ ki a kutató, illetve hogyan rendezi az ökológiai változókat. Lehetséges célra orientáltan rendszerezni (ilyen például Peisert, 1967) elemzése, aki az iskolázásban való részvételt befolyásoló változókat emelte ki a népszámlálási statisztikák adataiból Heckhausen, 1970), a teljesítményt és a tanulási motívációkat

meghatározó változókkal dolgozott), és lehetséges általánosabban is (*Bargel, W. és mtsai, 1973* tipológiájukat részben a regionális oktatástervezés céljaira fejlesztették ki).

A népszámlálási statisztikák bázisán olyan tipológiák alakíthatók ki, amelyekről feltételezhető, hogy a „gyermekek nevelődése szempontjából sajátos világot jelentenek”. (*Bargel és mtsai, 1981, 195*): például tradicionális parasztfalu, ingázó ipari munkások lakta település, iparosodott község, városiasodó lakófalú, kispolgári hivatalnok-és munkásnegyed, „elit” városnegyed stb. Ezek a környezetek mást és mást jelentenek az ott élő gyermekek életmódját, életük minőségét, nevelődését, az iskolázás, a művelődés intézményes formáihoz való hozzáférés lehetőségeit tekintve. Hogy konkrétan és ténylegesen mit jelentenek, azt célzott vizsgálatokkal lehet feltárni. *Bargel T. és mtsai (1975, 1977, 1981)* ezeket a terület-társadalmi egységeket „szociotópnak” nevezik.

Bár a kutatások eredményei (pl. a lakóhelyi tipológia) jól használhatók a különböző társadalomtudományokban, a fogalom elméleti megalapozása magán viseli a környezeti taxonómiák bizonyos doktrinárságát. A „szociotóp lényegében nem különbözik a helyi szociális környezet, a lokokális társadalmi környezet, a helyi szociális miliő fogalmától, amelyeket a városszociológiai, szociálpedagógiai, pszichológiai kutatások dolgoztak ki.

Az NDK-beli Müller (1981) „*repräsentativ körzet*” (Kreis) fogalma a területi egyenlőtlenségeket hangsúlyozza. A körzeteknek azokat a csoportjait nevezi a reprezentatívoknak, amelyek főbb társadalmi-gazdasági mutatóikat tekintve vagy benne vannak az országos átlag mezőjében, vagy az átlagtól való jellegzetes eltéréseket reprezentálják. Ha a „settingek” (némiel egyszerűsítve) szociális helyzetek, a „szociotópok” lakóhelyi társadalmi környezetek, a reprezentatív körzetek egy léptékkal az utóbbinál is nagyobbak, többé-kevésbé a mi járásainknak (vagy vezérszociotópainknak) felelnek meg. A setting-elmélet a pszichológia számára nyújt új kutatási szempontokat, a helyi társadalmi környezet, a nevelődés, a szocializáció feltételeinek tanulmányozásához kínál megfelelő elvi és empirikus aspektust, a reprezentatív körzet a regionális oktatástervezés lehetséges területi alapja. (Természetesen ez a merev szétválasztás egyszerűsít, inkább a megközelítések és alkalmazási lehetőségek különböző súlypontjairól van szó).

A reprezentatív körzetek kialakításának célja az, hogy az oktatástervezés alternatív stratégiáit az egyes területeken élő érintett lakosság tényleges társadalmi mozgásához lehessen alkalmazni.

A gyakorlathoz más társadalomtudományoknál erősebben kapcsolódó neveléstudomány Magyarországon az utóbbi évtizedekben kevésbé foglalkozott a területi-társadalmi meghatározottság kérdéseivel, jóllehet a mindennapi tapasztalat is mutatja, másfajta pedagógiai gondoskodást kívánnak a gyerekek budapesti agglomeráció községeiben, mint például egy borsodi faluban, s mást a főváros I. kerületében. Az oktatástervezésben is csak a legutóbbi időben történtek erőfeszítések, hogy a megyei szintnél kisebb, az iskolázás szempontjából adekvátabb területi egységek sajátos problémái a gondolkodásba bekerüljenek.

A gazdasági fejlődés területi vizsgálata viszont már a hatvanas években előtérbe került. Hozzájárult a hosszú távú tervezés igények erősödése a népgazdasági tervezésben, s a földrajzi és a közgazdaságtudomány belső fejlődése is. Ez a kutatási irány korántsem előzmények nélküli, de a hatvanas évektől új szakasz kezdődött fejlődésében. A társadalmi, gazdasági tervezés igényeinek megfelelő tematika bontakozott ki, a szélesedő területi statisztikai adatbázis újfajta kvantitatív megközelítési módokat tett lehetővé, különösen a – nálunk, a hetvenes évek elején elterjedő – faktoranalízis és egyéb korszerű matematikai statisztikai eljárások megjelenése jellemzi ezt az új szakaszt (Nemes Nagy, 1980).

Az elemzések között azonban kevés az olyan, amely fontosabb vagy központi szerepet szánna az iskolának, az iskolázás, a művelődés folyamatainak. *Inkei* (1978) az 1960-as és az 1970-es évek szakirodalmát áttekintve alig talált olyan területi elemzést, amely jelentősebb számban szerepeltetett volna oktatásstatisztikai mutatókat, jóllehet a népesség iskolázottsága gyakran mutatkozott a területi különbségekért a „felelős” egyik legfontosabb változónak.

*Lettrich* (1975) az ország teljes településhálózatára dolgozott ki tipológiát a foglalkoztatottság, a népességnagyság és demográfiai változók alapján, *Kulcsár* (1976) a falvakat tipizálta részben a lakosság foglalkozási szerkezete, részben az országos településhálózati fejlesztési koncepció alapján.

*Enyedí* (1977) területi kutatásaiban a (falusi) lakosság iskolával való ellátottságára, iskolázottságára több figyelmet fordított, bár ezek nála sem központi kérdések. Különösen az elmaradott (depressziós) területek vizsgálatában jelent meg hangsúlyosan a szociogeográfiai elem. A kutatások rávilágítanak, hogy a népesség térbeli elhelyezkedése, regionális kapcsolatai és ezek kutatása mennyire erős társadalompolitikai töltettel rendelkezik (*Beluszky*, 1979; *Enyedí*, 1980).

A területi kutatások éls eredmények kevéssé integrálódtak a neveléstudományba. Nem kielégítő hatásukhoz valószínűleg hozzájárult – legalábbis ami az oktatásügyet, tágabban a települési környezetet mint nevelési tényezőt és terepet illeti – a változók kiválasztásában, a tipológiák kialakításában az iskolának, a művelődés egyéb intézményeinek, az iskolázás, a képzés, művelődés folyamatainak juttatott alárendelt szerep. Elgondolható ugyan pedagógiai kutatás, amelyik ráépül valamelyik területi tipológiára, de az adaptálás valószínűleg sok munkát emésztene fel: például ha az iskolakörzetesítés hatását kellene vizsgálni, akkor olyan változókat kellene beépíteni, amelyek az általános iskolák felvevő körzetét jellemzik, de az indikátorok újabb csoportjának beépítése megváltoztathatja a tipológiát.

A területi fejlettség összehasonlító vizsgálata már önmagában is haszonnal jár, mind a gyakorló pedagógusok, mind az oktatástervezők számára. Az egyes települések vagy településegységek szintjén együtt láthatjuk a különböző ágazatokat, a különböző ágazati és egyéb csoportérdekek ütközésében, kompromisszumaiban a művelődés helyzetét, problémáit, fejlődési-fejlesztési lehetőségeit.

Ezt felismerve bontakozott ki a hetvenes évek végén az MTA Pedagógiai Kutató Csoport Rendszertani Osztályán az a kutatás, amely a közoktatási rendszer távlati fejlesztési koncepciójának kialakításához kívánt hozzájárulni (*Horváth, Kozma*, 1977). A munkacsoportban olyan, területileg megragadható és elemezhető társadalmi folyamatokat vizsgáltunk, amelyekről feltételeztük, hogy lényegesen befolyásolják az oktatási rendszer helyi funkcionálását. Ezek a társadalmi folyamatok, feltételek eltérőek az ország különböző területein, tehát az oktatási rendszer távlati fejlesztésében ezekre a területi különbségekre, adottságokra és hiányosságokra tekintettel kell lenni. (Ezeket a kutatásokat összefoglaltuk: *Kozma és mtsai*, 1978;1979;1982.)

A területi elemzés alapegységéül az 1971-es településhálózat-fejlesztési koncepció (ÉVM-VÁTI, 1971) nyomán kialakult 90, ún. középfokú körzetet választottunk. Ezek a körzetek olyan településegységek, amelyeknek egy vagy több városi koncepciója van, s ezekhez kisebb települések tartoznak. A koncepció alapján

Feltételeztük, hogy a körzetek – a melyek legkisebbjeiben is távlatilag 100-120 ezer lakossal lehet számolni (egy része már ma is szervezi az ott élők középfokú tanulását, művelődését, más részüket pedig megfelelő fejlesztéssel alkalmassá lehet tenni erre. Ezeknek a településegységeknek a szervezése és szerveződése, művelődési, képzési, ellátási funkcióik

értelmezésében Erdei (1972) és korábbi művei; Bibó (1975, *Bibó-Mattyasovszky*, 1950) elgondolásaira is támaszkodtunk.

*A településegyütteseket vonzaskörzetnek neveztük.* Kutatásunkban azért támaszkodtunk a vonzaskörzetekre, mert feltételeztük, hogy a területi-gazdasági tervezés, az urbanizáció kiterjedése a következő évtizedekben a középfokú központok és vonzaskörzeteik nagyobb mértékű társadalmi integrálódását váltja ki. Az oktatás, tágabban a művelődéstervezéssel erre az integrációs-urbanizációs folyamatra véltük helyesnek ráépülni. (*Kozma és mtsai*, 1978).

A művelődés értelmezésünben a középiskolázással van összefüggésben. Azaz beleértjük az általános műveltségnek azt a szintjét, amely a középiskolában megszerezhető, a szakmai képzettséget, amely a középfokú szakképzésben sajátítható el, azoknak a kulturális aktivitásoknak, olyan „életminőségeknek” az általánossá válását, amelyekkel a középiskolai végzettségű városi lakosság ma nagyjából rendelkezik.

A „művelődési városközpontok” (*Kozma és mtsai*, 1979) olyan csomópontok, amelyek környezetüknek, tehát távlatilag az ország teljes népességének a művelődés hasonló esélyeit, lehetőségeit nyújtják. Ezek a csomópontok s az általuk ellátandó körzetek megegyeznek a településfejlesztési koncepcióban kialakított ún. középfokú körzetekkel, ezért – s az adatok hozzáférhetősége miatt is – a kutatás során ezekből indultunk ki. Ez az egybeesés azt jelenti, hogy a művelődés – legalábbis a középfokú iskolázás – helyzetéről, fejlesztéséről, a városi funkciók kiterjesztéséről is gondolkodtunk.

Ezt a gondolatmenetet – lényegét tekintve helytállónak vélem akkor is, ha egyes körzetek területét későbbi kutatások eredményeként megváltoztatták, ha közigazgatási egységgé nem, illetve nem így váltak, s végül annak ellenére is, hogy az 1971-es településfejlesztési koncepció, a településpolitika akkor elfogadott számos vonása a kritikák következtében módosult. A középiskolát, hasonlóan más városi javakhoz, elérhetővé kell tenni a nem városi lakosság számára is. Ha ennek módja nem lehet – amint valóban nem lehet – az, hogy minden egyes település rendelkezze vele, úgy a városhoz fűződő kapcsolatokat kell szorosabbá tenni. Ennek a – Bibó István, Erdei Ferenc és mások által kidolgozott és képviselt – településfejlesztési elgondolásnak egyik, joggal bírált megvalósítása a városi vonzaskörzetek hetvenes években történt kialakítása. Számunkra ezek a kutatás területi egységei voltak, talán nem optimálisak, de hozzáférhetők.

A körzeteket társadalmi-gazdasági infrastrukturális fejlettségük, településszerkezetük, iskolai ellátottságuk, a bennük zajló demográfiai, migrációs folyamatok alapján *Inkei* (1979) faktor-, majd clusteranalízis segítségével elemezte. Munkacsoportunk további vizsgálódásainak eredményeképpen a következő típusok alakultak ki. Mind a matematikai elemzés, mint a típusalkotás egyik fő rendező elve az iskolázás szintje és terjedésének dinamikája volt (*Kozma és mtsai*, 1979):

- a) Budapest
- b) az egyoldalúan fejlett ipari körzetek (pl. az ajkai, dunaújvárosi, gyöngyösi, ózdi stb.)
- c) a mezővárosi típusú körzetek (pl. a ceglédi, kiskunhlasi, makói, mezőtúri stb.)
- d) az aprófalvas körzetek (pl. az encsi, lenti, sárvári stb.)
- e) a nagyfalvas körzetek (pl. az encsi, lenti, sárvási stb.)
- e) a nagyfalvas körezetek (pl. a berettyóújfalui, hajdúhadházi, tiszafüredi stb.)
- f) az agglomerációs körzetek (pl. a budapesti agglomerációs gyűrűk, monori, móri stb.)

Mivel tipológiáról van szó, nem helyezhető el valamennyi körzet egyértelműen valamelyik típusban – mindig vannak olyanok, amelyek két vagy három típus jegyeit mutatják együttesen (kevert típusúak), s olyanok, amelyek nem sorolhatók egyértelműen valahova (atipikusak).

Kutatásunknak ezt a vonalát, s magát a kialakított tipológiát is eszköznek tekintem az iskolázási folyamatok területi megjelenésének elemzésében (3. ábra: Magyarország eltérően fejlődő térségei, ld. mellékelten).

### III: TRENDEK ÉS PROBLÉMÁK

#### AZ ISKOLÁZOTTSÁG VÁLTOZÁSAI MAGYARORSZÁGON

A II. világháború utáni időszakot világszerte az jellemzi, hogy nagymértékben megnövekszik a közép-és felsőoktatási i tézmények látogatottsága. Egy OECD-vizsgálat ( *Härngvist*, 1978) kimutatta például, hogy az 1950-67 közötti másfél évtizedben a felsőfokú oktatásban résztvevők száma az időszak végén átlagosan háromszor olyan nagy volt, mint az időszak elején, vagyis 1950-51-ben. A vizsgált országokban az 1960-as években a hallgatói létszám növekedésének rátája nagyobb volt, mint az 1950-es években. Vannak országok, ahol jelentősen megnövekedett a középfokú oktatás végzős hallgatóinak száma, s ez a növekedés még nem gyűrűzött át a felsőoktatás területére. Több fejlett ipari országban a nem egyetemi típusú, illetve a nem). hagyományos felsőfokú oktatás sokkal gyorsabban növekedett, mint az egyetemi oktatás ( *Marklund*, 1981). A 4. ábra a középiskolázásnak Európa országaiban megfigyelt kiterjedését jeleníti meg (4. ábra: A 38 %-os középiskolázási arány elérése Európa országaiban, ld. mellékelten)

A fejlődő országok iskolázási expanziójának jellegzetessége, hogy a közép-,sőt a felsőoktatás erőteljesebben terjedt, amint azt az elemi oktatás kiszélesedése alapján várni lehetne, s a szakképzés fejlődése lemaradt. A középiskolázás és a felsőoktatás expanziója nagyobb ütemű volt számos afrikai és dél-amerikai országban, mint a fejlett ipari országokban. A 60-as években például a „harmadik világ” országaiban évente mintegy 10 %-kal növekedett az elemi iskolába járók száma, a középiskolások számának évi növekedése 23, a felsőoktatás hallgatóinak évi növekedése 26 % volt, s ez a tendencia a 70-es években is fennmaradt. ( *Recum* 1982).

Ha az iskolázásban való részvétel idősorait elemezzük, tekintetbe kell venni, hogy a trend többféle tényező együttes hatását tükrözi: például a gazdaság fejlődését, a népesség számának növekedését stb.

Az olyan társadalmi folyamat, mint az iskolázás terjedése, feltételezhetően legjobban logisztikus trenddel írható le ( *Nagy J.*, 1972; *De Stolle*, 1979). A logisztikus (növekedési vagy diffúziós) görbe sokféle társadalmi jelenség hosszabb idő alatt végbemenő fejlődését jellemzi. (Alakja elnyújtott S-re emlékeztet, innen származik a S-görbe elnevezés).

Az iskolázás terjedésének trendjét absztraktnan elemezve a következő szakaszok képzelhetők el:

1. a hálózat kiépítése, kísérleti iskolatípusok létrehozása, a nevelők folyamatos kiképzése közben lassan emelkedik az adott iskolafokozatban tanulók aránya;

2. létrejönnek az iskolafokozat általánossá válásának társadalmi és szervezeti feltételei;
3. a telítettség szaksza, amit lassú fejlődés vagy stagnálás jellemez.
  - a. relatív telítettség következik be akkor, ha az adott társadalmi-gazdasági, oktatási feltételek között már nem nőhet tovább az iskolafokozat befogadóképessége;
  - b. abszolút telítettség következik be akkor, ha a megfelelő korúak gyakorlatilag teljeskörűen (ez mindig csak megközelíti a 100 %-ot) elvégzik az adott iskolafokozatot.

*Ez a szint egy újabb fejlődés kiinduló szaksza, amelyben kikísérletezik, kiépítik egy újabb és/vagy magasabb szintű képzési fokozat újabb tömegeket befogadni képes hálózatát (Forraay R., 1979 b).*

A középfokú oktatás elterjedésének magyar sajátosságait Nagy József elemezte. Ő ismegállapította, hogy „...az összes középfokú képzésben részt vevők aránya 1880 óta előbb lassan, majd egyre gyorsabban nőtt egy logisztikus görbe mentén”. (Nagy, 1972, 49.) Az iskolázás terjedésének ez a leírása felételezi, hogy a folyamatban felső törvényszerűségek érvényesülnek, hogy bennük „önfejlesztő képesség” van. Az „önfejlesztő képesség” egyik magyarázata lehet az, hogy a mindenkori nemzedékek iskolai végzettsége befolyásolja a következő nemzedékek iskolai végzettségét.

Adott iskolai végzettséget (s azokat az elemődbeli, életviteli lehetőségeket, amelyek realizálására az iskolai végzettség teremt alapot) elért szülő rendszerint arra törekszik, hogy gyermeke legalább ugyanolyan vagy magasabb iskolai végzettséget (következésképpen státuszt) érjen el, mint ő.

Jánossy (1979) társadalmi folyamatokat elemezve „önkiterjesztésnek” nevezi azt a törvényszerűséget, hogy a növekedés alapfeltétele annak megléte. Ha tágabb társadalmi folyamatokról szól is, mint az iskolázás, ez utóbbira is érvényes, hogy a terjedés központi ereje az akkumuláció, esetünkben az iskolázás akkumulációja.

Meyer és mtsai (1977) különböző fejlettségű, eltérő társadalmi és politikai rendszerű országok adatain elemzik az iskolázás terjedését az 1950-1970 közötti időszakban. Felülvizsgálják azokat az elméleteket, amelyek az oktatás expanzióját a gazdasági fejlődésből, a politikai és a társadalmi modernizációból, az állam megnövekedett súlyából, a nemzetek politikai-gazdasági függőségéből vezetik le. E dimenziókat leíró változók s az iskolázás terjedése között a több mint 100 vizsgált országban csak elvétve találtak szignifikáns együttjárást. Az elemzett periódusban – az „oktatás világforradalma” korában – a képzés növekedését a nemzeti képzési rendszerekben szerintük legjobban az önfejlesztő jelleggel lehet leírni. Úgy vélik, a nemzeti, gazdasági, piolitikai és szociális jellegzetességek hatása beépül az oktatás expanzióba, s azt lényegében egyetlen változó befolyásolja: a népesség növekedése.

Az emelkedő iskolázási görbe a korcsoportok abszolút nagysága mellett a korcsoportokból iskolába járók arányának növekedését is tartalmazza. Coombs (1971, 18) szerint elsősorban arra vezethető vissza, hogy „...az oktatás iránti igény önmagából táplálkozva saját dinamikáját teremti meg. Ha a népesség tanulni kezd, mihamar még több képzést akar. Ha az írástudatlan afrikai szülők gyermeke megtanul olvasni, és számolni az elemi iskolában, tovább akar menni a középiskolába, s ha teheti, az egyetemre is. De ha az általános iskolánál nem is jut tovább, ragaszkodni fog hozzá, hogy gyermeke többre vigye. Így az oktatás iránti társadalmi igény elkerülhetetlenül hatványozódik, tekintet nélkül arra, mi történik a gazdasági életben, történt-e változás az oktatás rendelkezésre álló erőforrásaiban. Ez a jelenség nemcsak

a fejlődő országokban tapasztalható. A háború utáni években feltűnően mutatkozott Nyugat-Európában és Észak-Amerikában a középfokú és különösen a felsőfokú oktatásban”.

*Nagy József* (1972,8.) abból indul ki, hogy az iskolarendszer fejlődését a következő alapvető tényezők befolyásolják: a gazdasági, a társadalmi, az ontogenetikus fejlődés és a hagyományok. Elsősorban az ontogenetikus fejlődést (ami lényegét tekintve az önfejlesztő képességhez, az önkiterjesztéshez áll közel) elemzi az oktatáspolitikával összefüggésben. Az ontogenetikus elem hatás szerint olyan erős, hogy hazánkban a hatalmas emberveszteséggel és jelentős gazdasági visszaeséssel járó második világháború hatására csak időlegesen szakadt meg a középfokú oktatás terjedése, s az ötvenes évek második felétől fokozott ütemű fejlődéssel hozta be a lemaradást, s még „túl is szaladt” a logisztikus alaptrenden. A gimnazistáknak a középiskolásokon belüli arányában tapasztalható csökkenést a hatvanas évek derekán nem az oktatáspolitikai döntésnek tulajdonítja: „A feszültségek olyan mértékűvé váltak, hogy a spontán önszabályozás törvbényeinek megfelelően kezdődött meg az arányok csökkenése. Az 1965-ös intézkedések megerősítették ezt a csökkenési tendenciát.” *Nagy*, (1972,57).

Az idézett szerzők végül is egyetértenek abban, hogy bizonyos absztrakció szinten vizsgálódva a népesség iskolázottsági szintjének változását lehetséges önmagában elemezni, illetve előre becsülni. *Meyer és mtsai* (1977) abszolutizálása nem ad választ a kérdésre: hol vannak a növekedés határai? A szűk keresztmetszetek (iskolahálózatban, gazdaságban), az oktatáspolitikai döntések és preferenciák vizsgálata – ahogy az megjelent – legalábbis e ponton elkerülhetetlennek látszik.

A népesség iskolai végzettség szerinti megoszlását közlő statisztikáknak az az előnyük (és egyúttal hátrányuk is), hogy a teljes népesség szerepel bennük. Előnyös ez azért, mert bekerülnek azok is, akik felnőttként szereztek meg egy iskolai végzettséget. Hátrányos, mert minden vizsgált évben (általában a népszámlálás éveiben) szerepel az adatokban az a nemzedék, amely életkora miatt már nem törekszik magasabb iskolai fokozat elérésére.

A statisztikák másik csoportja azt tartalmazza, hogy a megfelelő korúaknak milyen a részaránya egy iskolatípusban. Ezek a statisztikák jól mutatják az újabb tanulói nemzedékek között az iskolatípus elterjedését, de megnehezítik azon csoportok elemzését, amelyeknek tagjai csak később szánják el magukat magasabb iskolázottsági szint elérésére. A következőkben elsősorban a statisztikák előbbi csoportjával dolgozom. Ennek gyakorlati oka az, hogy *területi* bontásban az egyes korosztályok iskolai végzettségéről nincsenek statisztikák; az elemzett adatok egységessége miatt az látszott hasznosabbnak, ha az országos tendenciákat is ezekben az életkori csoportokban elemzem. Elméletileg az szól e megoldás mellett, hogy az elmúlt évtizedekben rendkívül jelentős volt a felsőoktatásban való részvétel: az érettségizetteknek például a legutóbbi időkhöz mintegy kétötöde tanult esti vagy levelező tagozaton. Kétséget, hogy az így továbbtanulók zöme 40 év alatti, s a statisztikák elfedik az idősebb és a fiatalabb korosztályok iskolázottsága közötti igen jelentős különbséget. A hátrányok vállalása ott térül meg, hogy ezek a statisztikák az ország teljes népességének iskolázottsági szerkezetéről adnak információt, mert együtt szereplünk bennük, írni-olvasni alig tudó nagymamák és diplomás unokák úgy, ahogyan az országban is egymás mellett élünk.

A 10 éven felüli népességből már 1910-ben csak 20 % volt azoknak az aránya, akiki egyetlen iskolai osztályt sem végeztek. Ez az arány a hetvenes évek végére 1-2 %-ra csökkent (5. ábra: Az egyes iskolafokozatok terjedése a népességben, ld. mellékleten)

A csökkenés viszonylag lassú, egyenletes ritmusú: *húszéveként feleződik az iskolába egyáltalán nem jártak aránya*. A görbe 1970-től a stagnálás szintjére, a telítettség állapotába

jutott: elért egy viszonylagos „0” pontot. (Abszolút „0” pontról nem lehet szó például azért, mert a népesség egy hányada egészségi okok miatt nem iskolázható be.

Az arányok növekedése 1920 és 1949 között lassúbb az első tíz évinél, 1949 után gyors növekedés kezdődik: kötelezővé tétel gyorsította meg az általános iskola terjedését. A fejlődésre jellemző, hogy a nyolc osztályt végzettek aránya az időszak első szakaszában 30 év alatt duplázódott meg, 1949 után a duplázási idő 20 évre csökkent. Az elmúlt tíz év alatt a növekedés újra lassulni kezdett, az általános iskolázás a telítődési szint felé tart (1. táblázat).

Hasonló képet kapunk, ha a 18 éven felüli népességben a legalább érettségizettek arányait vizsgáljuk meg. Ez az arány 1910 és 1949 között gyakorlatilag stagnált, attól kezdve a növekedés jelentősen meggyorsult. Eddigi legnagyobb növekedését 1970-1980 között érte el, jóllehet ebben az évtizedben a növekedésdinamikája már fékeződött (2. táblázat).

### 1. táblázat

A nyolc osztályt végzettek arányának változása, 1910-1980

Év	A 15 - X éves népességből nyolc osztályt végzettek aránya százalékban	Az előző év adatait 100-nak tekintve
1910	7,2	100
1920	11,2	156
1930	12,9	115
1940	15,1	117
1949	20,6	136
1960	32,8	159
1970	51,4	157
1980	66,2	129

### 2. táblázat

Az érettségizettek arányának változása

Év	A 18 - X éves népességből nyolc osztályt végzettek aránya százalékban	Az előző év adatait 100-nak tekintve
1910	3,1	100
1920	4,2	135
1930	4,7	112
1940	4,2	89
1949	5,5	131
1960	8,8	160
1970	15,5	176
1980	23,3	150

Az 1910 és 1920 között jelentősebb növekedés, mint a további 20, sőt 30 évben. Az okok között talán szerepel a trianoni békét követő népességbeáramlás. Az elcsatolt területekről tömegesen költöztek át a képzettebb, iskolázottabb emberek. Várható let volna, hogy az érettségizettek arányának növekedése meggyorsul. Ehelyett 1920 és 1940 között stagnált ez az arány; a korabeli kultúrpolitika minden eszközzel akadályozta az érettségizettek arányának növekedését. A részesedési arány csak hosszabb és lassú fejlődés után ér el olyan szintet, hogy exponenciális növekedésre váltson át.

A népesség iskolázottságában 1919-1949 között bekövetkezett fejlődés legjellemzőbb vonása az iskolába nem járt és öt osztálynál kevesebbet végzettek rohamos arányának csökkenése. Ez a növekedési trend másik oldala: 1949 után hasonló folyamat játszódik le a 7. osztálynál alacsonyabb iskolai végzettségű népességben, és az 1960-as népszámlálás tájékán megkezdődött a középiskolát végzettek arányának gyorsuló növekedése. A felsőoktatás kiszélesedése 1980-ig még alig lépte túl a stagnálás, illetve az alacsony szinten bekövetkezett lassú bővülés állapotát.

Az elmúlt harminc évben a megfelelő korúak beiskolázásban a középfokú oktatás területén figyelhetők meg döntő változások (3. táblázat).

A szakmunkásképzésben részesülők aránya 1950 és 1978 között háromszorosára, a középiskolások aránya két ésfélszeresére emelkedett. A szakmunkásképzésben részt vevők aránya egyenletesen növekedett, a középiskolásoknál ezzel szemben hullámokat figyelhetünk meg: 1950 és 1960 között dinamikus növekedés, 1960 és 1965 között visszaesés tapasztalható. *Ezután évente „tornázza fel” magát az arányszám. A két iskolatypus terjedésének eltérő sajátosságai nem magyarázhatók csupán az érdeklődés változásaival. A középiskolások arányszámának hirtelen csökkenéséhez korlátozó oktatáspolitikai döntések is hozzájárultak, míg a szakmunkásképzésre irányuló oktatáspolitikai ez időszakban változatlan, aszlapvetően támogató jellegű volt (Nagy József, 1972).*

### 3. táblázat\*

*A nappali tagozaton iskolai oktatásban részesülők a megfelelő korú népesség százalékában*

Év	Alsófokú oktatásban részesülők a 6 – 13 éves	Szakmunkás képzésben részesülők a 14 -16 éves	Középiskolai oktatásbani részesülők a 14 – 17 éves	Felsőfokú oktatásban részesülők a 18 -21 éves
népesség százalékában				
1950	96,5	12,8	16,2	3,4
1955	97,6	13,9	20,2	4,2
1960	98,5	28,3	26,4	4,1
1965	98,8	33,2	24,6	6,8
1970	98,4	37,9	30,3	6,3
1971	98,2	37,9	30,7	6,5
1972	98,3	39,5	31,4	6,5
1973	98,3	40,3	33,0	6,6
1974	98,2	39,8	34,8	6,7
1975	98,4	39,0	36,1	6,9
1976	98,6	39,4	36,9	7,2
1977	98,7	40,0	37,8	7,7
1978	98,8	40,5	38,8	8,3
1980	99,0	40,2	40,0	8,5

- Forrás: Adatok az állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének feladatairól hozott, 1972. évi párthatározat teljesítéséről. KSH Bp.-1979. Magyar Statisztikai Zsebkönyv, KSH, 1980.

Némileg más a kép, ha a középfokú iskolába járók abszolút számában bekövetkezett változásokat figyelembe vesszük (4. táblázat). A középiskolások abszolút száma 1965 és 1970 között mérsékelten csökkent (mintegy 1 – 1,5 %-kal), a szakmunkásképzésben részt vevők száma csaknem egyharmadával növekedett. (Az arányokban és a létszámokban eltérés forrása a középiskola négyéves képzési ideje szemben a szakmunkásképzés 2 -3 éves képzési idejével). Az 1965-ös intézkedéseket az indokolta, hogy demográfiai hullámhegy által felvetett problémákat kellett megoldani. Vagy úgy, hogy igen nagy mértékben bővítik a középiskolai hálózatot, vagy úgy, hogy ehelyett a szakmunkásképzést teszik alkalmassá a 14 évesek egy részének befogadására.

A középfokú oktatás gyors elterjedéséhez feltehetően hozzájárult, hogy a hatvanas évek végén tetőző demográfiai hullám miatt megnövekedtek a beiskolázási keretek és lehetőségek. A demográfiai csúcs levezetése után az intézményi keretek az általános iskolát végzőknek már nagyobb hányadát tudták befogadni. A megfelelő korosztályban gyors ütemben terjedő középfokú beiskolázás csökkenő létszámok mellett valósult meg: 1971-ben 134 600 fő, 1975-ben 118 400 fő, 1980-ban 108 600 fő kezdett középfokú tanulmányokat. A tovább nem tanulók aránya 1980-ra az 1971. évihez képest 87 %-pontosan csökkent.

4. táblázat\*

Az iskolai oktatásban részesülők száma a nappali tagozaton  
1950-1978

Év	Középiskolák	Szakmunkásképző iskolák és szakiskolák	Összesen
	Tanulóiak száma		
1950	95 765	59 800	152 565
1955	119 106	61 692	180 798
1960	155 527	123 343	280 780
1965	236 589	172 383	408 792
1970	233 291	223 238	456 529
1971	228 749	211 279	440 028
1972	219 112	196 583	415 695
1973	212 734	185 633	398 367
1974	206 646	174 902	384 548
1975	209 317	165 354	372 671
1976	202 481	165 521	368 002
1977	198 839	163 406	361 245
1978	198 225	160 609	258 834

1977-1978\* Forrás: ugyanaz

A középfokú oktatás terjedésében jelentős szerepe van a felnőttoktatásnak. A munka melletti tanulásban az fejeződik ki, hogy a közvetlen társadalmi és munkahelyi környezet is jelentkezik készítő erőként a művelődésben való részvételre. A felnőttkori intézményes tanulás feltételezhetően gyakran pályamódosítást (társadalmi felemelkedést) is jelent, amely a társadalomban szerzett saját tapasztalatok hatására következik be. Ebből a szempontból a nappali tagozatok tanulóiak létszámnövekedésénél is tanulságosabb az esti és levelező létszámadatainak vizsgálata.

Az összes középiskolásnak jelentős része felnőttkorban szerez középiskolai végzettséget. A középfokú felnőttoktatás kiszélesedése igen gyors – bár hullámzó – folyamat eredménye. Az előző évet 100-nak tekintve, következőképpen alakult a nappali és az esti, illetve levelező tagozatok tanulóiak létszáma. (5. táblázat).

5. táblázat

A középiskolák nappali és esti-levelező tagozatára járók számának változása, 1950-1980

Év	Nappali tagozatos	Esti és levelező tagozatos
1950	100	100
1955	124	297
1960	131	236
1965	152	199
1970	99	67
1975	89	154
1980	98	74

A nappali tagozaton 1950-65 között megfigyelhető igen gyors növekedési ütem elmarad a felnőttoktatás terjedésétől. Úgy tűnik, igazi „forradalom” nem is a nappali tagozaton játszódott le, hanem az esti és levelező oktatásban, ahol előbb megháromszorozódott, majd öt évenként megkétszereződött a középiskolába járók száma. Az első öt év fejlődési ütemét még magyarázhatnánk a háború és a társadalmi átalakulás hatásával (sokan iratkoznak be azok közül, akik a háború miatt nem tudtak középiskolába járni, a korábban illetve nappali tagozaton középiskolába nem jutott társadalmi rétegek gyermekei), de az igen gyors ütem még 1965-ben is tart.

1970-re viszont a felnőttoktatás sokkal nagyobb mértékben redukálódott, mint a nappali tagozat. Valószínű, hogy az emberektől nagy energiaráfordítást kívánó munka melletti tanulás lehetőségeinek szűkítése kisebb társadalmi feszültségűket okoz, mint a megfelelő életkorban történő, „főfoglalkozású” tanulás keretszámainak erőteljes csökkentése.

Az 1965 és 1980 között bekövetkezett létszámingadozás a *deSolla* (1979) által leírt oszcilláló mozgásra emlékeztet: az expanzió korlátokba ütközik, ennek hatására a képzeletbeli görbe mélyre zuhan, majd ismét magasra szökik. Itt sem az igények csökkenéséről vagy teljes körű kielégítéséről lehet szó: 1975-re ismét másfélszeresére nőtt a felnőttként középiskolába járók száma.

Az utóbbi években újra, de már fokozatosan csökken a hallgatók száma. Ez valószínűleg összefügg azzal, hogy a hallgatók zöme húsz-harminc éves. 14-18 éves koruk arra az időszakra esett, mikor a korosztályból a korábbiaknál lényegesen többen tudták nappali tagozaton elvégezni a középiskolát.

A középiskolázás terjedésével feltehetően tovább fog csökkenni a középfokú felnőttoktatásban részt vevők száma is (hasonló folyamat zajlott le az általános iskolázás területén az elmúlt harminc évben). Hosszú távon a középfokú felnőttoktatás valószínűleg a középfokú szakjellegű át-és továbbképzés funkcióit fogja elsősorban ellátni.

## KÖZÉPISKOLÁZÁS, VÁROSIASODÁS: A KÖZÉPISKOLÁK VONZÁSÁBAN

Az érettségizettek aránya a 18 éven felüli népességben 1960-70 között közel kétszeresére, 1980-ra 1960-hoz képest közel háromszorosára nőtt. Az iskolázottsági szint emelkedése nem azonos mértékű az ország teljes területén.\*

*Enyedi* (1980,14.) „a frissen urbanizálódó országok szokásos gyermekbetegségeként” jellemzi azt a fejlesztési politikát, amely legfőbb céljának a városok mennyiségi növelését tekinti. Ez azzal jár együtt, hogy a városiasatási, infrastrukturális fejlesztések az ipar köré szerveződnek. A nagy ipari központoktól távol eső területeken a városiasodás folyamata megáll, sőt bizonyos értelemben visszafejlődik. Szélsőséges esetben kedvezőtlen népesedési folyamatok is megindulhatnak: az iskolázottabb, törekvőbb emberek elköltöznek ezekről a területekről, a népesség elöregszik, és/vagy az elköltözők helyébe a társadalom peremhelyzetű csoportjai vándorolnak be.

---

\* Az elemzett adatsor nem foglalja magába az érettségivel magasabb iskolai végzettségeket.

A középiskolázás terjedésének területi különbségeiben ezek a társadalmi folyamatok és összefüggések is kifejeződnek. A dolgot kiinduló hipotéziseire visszautalva: *a környezet iskolázottságának szintje, amit az országos tendenciák alapján ma elsősorban a középiskolai végzettség reprezentál, a továbbtanulási igények szempontjából hajtóerőként fogalmazható meg.*

A középiskolát végzettek mindekori aránya tartalmazza a középiskolai végzettség terjedésének dinamikáját is, de nem azonos azzal. Az érettségizettek arányának gyorsabb vagy lassúbb növekedése – összefüggésben a helyi társadalmi-gazdasági fejlődéssel vagy stagnálással, az elvándorlással vagy odavándorlással, a népesség „előregedésével” vagy „fiatalodásával” – is olyan környezeti elem, amely a továbbtanulási igények alakulására befolyást gyakorol.

A 1960. és 1970. évi adatokat (Forray, 1982/a) az 1980. évi népszámlálás adataival kiegészítve lehetséges extrapolálni a vizsgált időszak fő tendenciáit. Az 1970-re számított adatok nem prognosztikai értékek, hanem a várt eloszlásokat fejezik ki – a három népszámlálás adatai nem elégségesek elméleti trendek számítására, korábbi statisztikák pedig településsoros bontásban nem készültek. Ez a trend elsősorban azt a célt szolgálja, hogy a megfigyelt tendenciák lényegét emelje ki, hogy a körzetek egyes típusai közötti eltérések érzékletesebben rajzolódjanak ki. Korlátozott mértékben arra alkalmas, hogy megállapítsuk, milyen változások következnek be egy-egy területen az érettségizettek arányában akkor, ha minden beavatkozás nélkül, „magukra hagyva” bontakoznának ki a megindult folyamatok.

A három megfigyelt adatsor és a várt eloszlásokat tartalmazó görbe közös vonásai ellenére is jelentős különbségeket mutat: az elmúlt évtizedek társadalmi változásainak hatását. (6. ábra: *A körzetek megoszlása az érettségizettek aránya szerint, ld. mellékleten*)

Az 1960-a megoszlás görbéje enyhén jobbra dől, ami azt is jelenzheti, hogy a magasban iskolázott körzetek már elszakadóban vannak a többi területtől.

A 90 körzet megközelítően normális eloszlása megerősíti azt a feltételezést, hogy az 1950-es évek társadalmi-gazdasági fejlődése nyomán az ország területei (az érettségizettek aránya szempontjából) lényegében lineáris sorba rendezhetők: Budapestet a nagyvárosi területek, azokat az ipari (mindenekelőtt nehézipari) bázisok követik, majd a közép-és kisvárosi területek, s végül városihányos nagy-és aprófalvas területek következnek. A görbe bal oldalán az alacsonyan iskolázott (városihányos, illetve mezővárosi körzetek) vannak, s a fenti sorrendben jobbra haladva a dinamikus fejlődő, magasban iskolázott népességű körzetek vannak a görbe kevésbé meredek jobb oldalán (részletesebben 1. Forray, 1982a).

Az 1970-es megoszlásokat ábrázoló görbe sembetűnő vonása, hogy az előzőhöz képest szélesebbé vált. A görbe szélesedése, a szórás megnövekedése elméletileg a változékonyságot, szakmailag a fejlődési utak sokféleségét mutatja. A hatvanas években bekövetkezett fejlődés differenciálódást hozott magával: elképzelhető, hogy a korábbi erős centralizáltság lassú oldódása, egyes területek társadalmi-gazdasági fejlődésének nagyobb fokú önállósága lendületet adott az iskolázás terjedésének azokban a körzetekben, ahol a feltételek – anyagi és szellemi értelemben – ehhez adva voltak.

Az iskolázottabb területeknek 1960-ban még csak sejtethető elszakadása 1970-ben már érzékelhetővé vált. A körzetek nagyobb csoportjában 10 % körül volt az érettségizettek arányának átlaga, kisebbik csoportjában 15 % körül. Az alacsonyabban iskolázott körzetek csoportját zömmel azok a körzettípusok alkotják, amelyek 1960-ban az átlagos, illetve átlag alatti mezőben helyezkedtek el. Magasban iskolázottak továbbra is a hagyományosan fejlett körzetek, s hozzájuk csatlakoztak a hatvanas években dinamikusabb fejlődésnek indult nagyobb városaink körzetei.

Az 1970-es megoszlásokat ábrázoló görbe kezdőpontja – azoka a körzetek, ahol legalacsonyabb volt az érettségizettek aránya – a tíz évvel korábbi átlag körül van: a lemaradó területeknek egy évtizedre volt szükségük, hogy elérjék a többség korábbi iskolázottsági szintjét. *Az iskolázottság növekedési üteme azonban éppen a legalacsonyabban iskolázott területeken volt a leggyorsabb: két-háromszorosra növekedett az érettségivel rendelkezők aránya, míg a másik póluson tíz év alatt már nem kétszereződött meg az arány.*

A növekedési ütemnek ez az eltérése fejezi ki, hogy a differenciálódás mellett nivellálódás is végbemegy, jóllehet ez utóbbi folyamat korántsem elegendően erős a lemaradók felzárkóztatásához (Forray, 1981).

A következő évtizedben folytatódott az érettségizettek arányának területi differenciálódása. A 90 körzetben az érettségizettek aránya 10 és 30 % között szóródik, a görbe tovább laposodott. A hetvenes évek iskolázási folyamatának területi eltérései miatt ár három, egymástól eltérő alcsoport alakult ki.

1. A görbe első csúcsát a 15 % körüli érettségizett arányt mutató körzetek alakítják ki. Az alacsonyán iskolázott apró-és nagyfalvas, valamint a mezővárosi körzetek csoportja differenciálódott. Továbbra is viszonylag alacsony maradt az érettségizettek aránya az apró-és nagyfalvas körzetekben, de a *mezővárosi jellegű körzetek egy részében gyorsabbá vált a középiskolázás terjedése*. Ehhez az alcsoporthoz került azonban néhány olyan körzeti, amely a korábbi évtizedekben még a magasabban iskolázottak közé tartozott: egy-két –elsősorban nehézipari jellegű – ipari vonzáskörzet. A városhiányos apróés nagyfalvas vonzáskörzetek konzerváló elmaradása valószínűleg összefügg gazdasági-urbanizációs folyamatokkal. Biztatónak látszik, hogy a korábban elmaradott mezővárosok egy részében – ahol a sajátos városi hagyományok évtizedeken át nem tudták ellensúlyozni a gazdasági fejlesztés csaknem évszázados elmaradását – dinamikusabb fejlődés indult el. Ez mindenekelőtt a Duna-Tisza köziekre jellemző. *Feltűnő a hagyományos ipari körzetek némelyikében a megtorpanás az iskolázás terjedésében. Az egyoldalú iparosítás feltehetőleg nem elegendő ahhoz, hogy hosszabb távon fenntartsa a továbbtanulás magas szintjét.* ( Ezt a várpalotai, az ózdi körzet példázza).
2. A következő csúcsot azok a körzetek alkotják, ahol az érettségizettek aránya 20 % körül van. Ezekben a hatvanas években kezdődött, a hetvenes években erőteljesebbé vált a társadalmi-gazdasági fejlődés: olyan megyeszékhelyek és környékük, amelyek a hatvanas évek elején kezdtek levetkőzni falusias-kisvárosias jellegüket, s (gyakran a megye többi részének rovására) A 70-es és 80-as évek fordulójára váltak valódi városokká (pl. a zalaegerszegi, szolnoki, békéscsabai körzet stb). Népségük is megnövekedett, dinamikus fejlődésük folytán valószínűleg iskolázottabb, képzetesebb lakosság költözött be, közvetlen környékük városiasodása is erősebbé vált. Mellettük – a görbe bal oldalán – azok a kisebb ipari körzetek helyezkednek el, ahol szintén a közelmúltban kezdődött meg a modern ipar kiépítése, s az ehhez kapcsolódó egyéb fejlesztés, népességbeáramlás ( pl.. a leninvárosi).
3. A görbe harmadik csúcsa a 25 % -os arány körül van, s ebben az alcsoportban vátozatlanul a hagyományosan fejlett körzeteket találjuk. A fejlődési ütemet, a differenciálódásr és nivellálódást összefoglaló, *1990-re becsült adatok szóródása jelentősen nagyobb a korábbiakénál: a legalacsonyabb érettségizett arány 12, a legmagasabb 50 % fölött van.*, A körzetek elmaradó csoportjai az érettségizettek arányának a korábbi évtizedekben mutatott lassú növekedési ütem következtében éppen csak elérik az évtizeddel korábbi alsó csoportok többségének átlagát, de ezeknek a körzeteknek a száma csökken. A másik két csúcs az érettségizettek

25-30 % körüli arányánál alakul ki. Ennél magasabb érettségizett arány a fejlett városi vonzáskörzetekben és a kiemelkedően, dinamikus iskolázódó ipari jellegű körzetekben feltételezhető.

A fejlődési folyamatok vizsgálatánál azt tapasztalták (*Hoffstätter, Wendt, 1974*), hogy a görbék „hajlamosak” a laposodásra és a szélesedésre. Ez a nivellálódás matematikai statisztikai megfogalmazása. A középiskolázás terjedését ábrázoló görbékről is ez állapítható meg. A laposodás, a szélesedés azt jelenti, hogy egyre több olyan terület van, amely a legfejlettebbek közé tartozik. Egyúttal azonban a differenciálódás is fokozódik, részben a legiskolázottabb és a legkevésbé iskolázott területek közötti különbség növekszik, részben újabb alcsoportok alakultak ki.

*A területi differenciálódás azonban nem feltétlenül negatív, a nivellálódás nem feltétlenül pozitív jelenség. Az előbbi gyakran kísérelje a gyors növekedésnek, s kialakíthatja a fejlődés fő centrumait, ahonnan a fejlődés mintegy kisugárzik más területekre (Nemes Nagy, 1980).*

Az érettségizettek arányának változásait logaritmikus léptékű koordináta rendszerben ábrázoltam (7. ábra: *A körzetek csoportosítása az érettségizettek arányának változása szerint, ld. mellékleten*).

Folyamatok, fejlődési tendenciák elemzése során nem lehet figyelmen kívül hagyni ugyanis, hogy nem ugyanolyan változást jelent például a 3 %-ról 6 %-ra, mint a 10 %-ról 13 %-ra növekedés. Az előbbi alacsony szinten bekövetkezett gyorsabb fejlődési ütemet tükröz, míg az utóbbi magasabb szinten bekövetkezett kisebb dinamikát.

1960 és 1980 közötti adatokat körzetenként vizsgálva látszik, hogy *nincs egyetlen terület sem, ahol stagnált vagy csökkent volna az érettségizettek aránya, nincs lefelé hajló görbe.* (Ez azonban nem jelenti azt, hogy nincs az országnak olyan települése, ahol az elmúlt évtizedek alatt stagnálás vagy visszaesés ne következett volna be az érettségizettek arányában. A körzetek viszonylag nagy területi egységek, elfedik a települések közötti különbségeket).

1. Az 1960-ban igen alacsonyan iskolázott körzetek többsége megháromszorozta az érettségizettek arányát, s így érte el azt a szintet, amely 20 évvel korábban a legmagasabban iskolázottakban volt jellemző. Ezek az apró-és nagyfalvas körzetek (pl. a hevesi, lenti, sárbogárdi), amelyeknek nincsen valódi városi központjuk. Bár az iskolahálózat fejlesztése szempontjából nyilvánvalóan eltérő stratégiákat feltételez a nagy településsűrűségű, aprófalvas, észak-magyarországi vagy dél-dunántúli terület és az óriásfalvakkal betelepült közép-alföldi térség, az iskolázás terjedését befolyáoló társadalmi feltételeik, lehetőségeik hasonlóknak látszanak.

Az apró-és nagyfalvas körzeteket más területeknél nagyobb mértékben érintett az általános iskolák körzetesítése. Feltételezhető, hogy *az általános iskolák megszüntetése hozzájárul a falvak népességmegtartó erejének csökkenéséhez (Nemes Nagy, 1982), a szelektív el-és odavándorlás erősödéséhez.* (8. ábra: *Iskola nélküli települések, 1981. ld. mellékleten.*)

2. Alig kedvezőbb a *mezővárosi jellegű vonzáskörzetek* egy részének iskolázottsági helyzete. Különösen a többszáz éves iskolázási hagyományokkal rendelkező Duna-Tisza közti mezővárosi területek maradtak le (az 1960-ban még közepes érettségizett-arányok ellenére) a többi, hasonlóan mezővárosi típusúhoz sorolt körzettől. Ezeknek jellemzőjük az egykori mezővárosi központ és a kiterjedt tanyavilág. Úgy látszik, hogy a Duna-Tisza közén élénkülő mezőgazdasági fejlődés, egyes városok (pl. Kecskemét) imponáló fejlődése nem elég ahhoz, hogy ezek a területek népességük

isolázottságában felzárkózzanak az ország többi részéhez. (Például a makói, a kalocsai, a kiskőrösi körzetekben az érettségizettek aránya 1980-ban 12-14 % volt, míg a dinamikusabban fejlődő körzetekben – például a mezőtúriban -, jászberényiben, orosháziban – 16-18 %; 1960-ban még 4-5 %-os volt az általános.)

A lemaradó mezővárosi jellegű körzetekhez hasonló az érettségizettek arányának 1980-as szintje az ipari központok agglomerációs övezeteiben – a budapesti belső agglomerációs gyűrű kivételével (pl. a móri, ráckevei, nagykátai körzetben) – és egy-két olyan egyoldalú ipari körzetben, amely korábban az iskolázottabb területek közé tartozott. Ilyen például az ajkai, az ózdi s hasonló az iskolázás terjedésének alacsony ütemét tekintve a várpalotai körzet helyzete.

- 3 Az új ipari körzetek a középiskolázás terjedésének rendkívül erős dinamikájával tűnnek ki, így mindenekelőtt a leninvárosi, ahol 1960-ban még a lakosságnak csak 3%-a érettségizett, 1980-ban pedig már 25 %-a.

A leninvárosi körzet egy tipikus fejlődési út szélsőséges példája.\* Azt is jól mutatja, mennyire *elégtelen az országos adatsor* az iskolázási folyamatok megismeréséhez. Viszonylag alacsony vagy átlagos 1960-as szintről számos más körzet is igen dinamikus fejlődéssel jutott el 1980-ra odáig, hogy 18 éven felüli lakosságának közel negyed része megszerezte az érettségi bizonyítványt. A zalaegerszegi, a nyíregyházi, a békéscsabai körzetek központja megyeszékhely, amelyek a hetvenes évek városfejlesztési politikája következtében öltöttek városias arculatot, népességük iskolázottsága a közelmúltban közelítette meg azokat, amelyek a történelmük során folyamatosan magasan iskolázottak voltak.

A viszonylag alacsonyról induló, dinamikusan emelkedő sávba két olyan körzet került, amelyek nem sorolhatók be a fenti típusok egyikébe sem: a gyuzlai körzetnem az érettségizettek arányában a hetvenes években bekövetkezett fejlődésnek (1960-tól a megfelelő arányok 6 %, 12 %, 22 %) vannak történeti hagyományai, amelyek azonban a felszabadulást követő évtizedekben megszakadtak. A közelmúlt konszolidált viszonyai úgy tűnik „visszahelyezték jogaiba” az egykori városi hagyományokat, Gyula és környéke ismét alkalmas arra, hogy fenntartója és ösztönzője legyen a középiskolázásnak.

A másik körzet a budapesti belső agglomerációs gyűrű (a megfelelő arányok 8 %, 13 %, 21 %), ahol az iskolázottság ösztönzője a fővárossal való mind szorosabb együttműködés, együttélés lehet. Szemben a külső agglomerációs gyűrűvel, a főváros határához érő települések jó része – főként a budai oldalon – a szellemi foglalkozásúak, értelmiségiek nagy csoportjainak ad otthont.

4. A következő sávban a fejlett városi körzetek vannak. Ezeknek központjában megyexeri város vagy más – többségében dunántúli – város van, iskolázottságuk töretlen fejlődést tükröz ( pl. győri, keszthelyi, miskolci, soproni vonzáskörzetek). Itt az érettségizettek arányának jellemző növekedési üteme 1960-1980 között a következő volt: 10-12%, 18-20%, 25-29 %.
5. Ennél *magasabb iskolázottságú népesség csak a fővárosban él*, ahol az 1960-as 20 %-ról 1980-ban 39 %-ra növekedett az érettségizettek aránya.

---

\* Feltételezem, hogy hasonló dinamikát fogunk látni 5-15 év múlva a paksi körzetben!

A középiskolázás terjedésére a dinamika gyengülése jellemző. Ha az érettségivel rendelkező lakosság aránya 3-5 % között van, akkor egy évtized alatt rendszerint megkétszereződik arányuk. Ez történt azokban az apró- és nagyfalvas, valamint mezővárosi körzetekben, amelyek 1960 és 1970 között az átlagosnál alacsonyabb szintről indultak. 6-8 % -os érettségizett arány már csak a dinamikusabban fejlődő körzeteiben duplázódott meg (z ipari jellegű vonzáskörzetekben). Ha ennél magasabb a lakossága a középsikolai végzettséggel rendelkezők aránya, a növekedés dinamikája folyamatosan mérséklődik.

A fejlődésnek ez a jellege azt vetíti előre, hogy az alacsony középiskolázottsági arány viszonylag gyorsan növekszik a lemaradó területeken is. Beavatkozás nélkül azonban az ország számos területén a lakosság beláthaó időn belül nem képes elérni a középiskolázottsági szint hazai „optimumát”.

*Az elmúlt évtizedek középiskolázási arányait 1990-re kivétítve az érettségizetteknek 1980-ban Budapesten mért mintegy 40 %-os aránya a fejlett körzertekben válik jellemzővé*

Ezt a 40 % körüli arányt jelenlegi körülményeink között „optimumnak” fogadhatjuk el, mivel az iskolázási görék e szinten viszonylagostelíttségéé jellemző lassú emelkedést mutatják. Ehhez a fiatalok 55-60 %-nak kellene középiskolát végeznie. Nagyjából ez az arány jellemző Budapesten a megfelelő korúak jelenlegi középiskolai beiskolázási szintjére, ennek a folyamatnak kelle kiterjednie fokozatosan az ország egész területére.

A 40 %-os érettségizett arányt a körzetek túlnyomó többsége beavatkozás nélkül (feltételezve a középiskolázás tejedésének 1960-1980 közötti dinamikáját) még évtizedek múlva sem éri el. Az érettségizettek arányának legalsó sávjában levő apró-és nagyfalvas körzetek 1980-ban már egy emberöltővel vannak lemaradva a fejlett városi körzertektől, már 1990-ben többségük nem éri el ezek 1970-es szintjét, lemaradásuk tehát nemcsak konzerválódik, hanem viszonylagos hátrányuk tovább növekszik (9. ábra: Az 1960-as fővárosi középiskolázottsági szint elérése, ld. mellékleten).

Ha a jelenlegi fejlődési folyamatokat meghosszabbítjuk, a hevesi körzetben az érettségizettek aránya 2050 körül éri el a 40 %-ot, a nyírbátori körzetben 2080 körül, a lenti körzetben 2100 körül!

Az oktatáspolitikai beavatkozás szükséges – bár nem elégséges – feltétele annak, hogy a különösen kirívó területi egyenlőtlenségek a lakosság iskolázottságában csökkenjenek.

## IV. KERESLET ÉS KÍNÁLAT, IGÉNYEK ÉS LEHETŐSÉGEK

### A TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉKOK

*Erdészné és Timár (1967) a KSH 1963-as felvételének adatain kiszámították, hogy a tanulmányi eredmények és a tanuló társadalmi réteghelyzete közötti kapcsolat változatlansága esetén egy évtized alatt 5 % ponttal növekedhet a kitűnő és jelens tanulók aránya s a tanulmányi eredmények közvetítésével a középiskolai továbbtanulási igény. A tanulmányi eredmények javulásának az oka, hogy az apák iskolai végzettsége emelkedik. E szellemes gondolatmenetel jól rímel az oktatási expanzióval kapcsolatos idézett megfontosáokra.*

Azonban – mert az absztrakciós szint alacsonyabb - könnyebben megfogalmazhatóak a kérdések, amelyekre más kutatásból kapunk választ.

A hetvenes évek nevelésszociológiai és szociológiai kutatásai a társadalmi struktúrával, a társadalmi mobilitással összefüggő szempontokból elemzik a család társadalmi-gazdasági-kulturális helyzetét. A gyermek iskolai eredményessége és továbbtanulási törekvései közötti összefüggést. A magas társadalmi-gazdasági státusú családok többnyire akkor is középsiskolába, gimnáziumba szánják gyermekeiket, ha azok nem kifejezetten jó tanulók, míg a kedvezőtlen helyzetű családokban a jó tanulmányi eredmények szükségesek, de nem elégséges feltételei a középsiskolai továbbtanulásnak (Ferge, 1972, 1973; Gázsó, 1976).

A vonatkozó külföldi szakirodalomból kiemelem Fend és mtsai (1976) reprezentatív adatfelvételét, mely szerint a magas társadalmi-gazdasági státusú családok jó iskolai eredményű gyermekeinek is még a fele magától értetődőnek tartotta, hogy gimnáziumban tanuljon tovább. Az alacsony társadalmi-gazdasági státusú családok gyermekei között a megfelelő arányok az előbbieknél alig felét érik el. Ebből a társadalmi csoportból azok, akik mégis gimnáziumban tanultak tovább, az ösztönzést pedagógusuktól és a tanácsadó hálózat szakembereitől kapták.

Molnár (1980) nagy mintán végzett elemzésében nem talált egyértelmű összefüggést a 7. osztályosok tanulmányi eredményei és továbbtanulási tervei között. Az értelmiségi-szellemi foglalkozású apák gyermekei gyakran közepes és rosszabb tanulmányi eredmények esetében is arra készülnek, hogy egyetemen, főiskolán fognak továbbtanulni, általános iskolai végzettséggel sem rendelkező apák gyengébben tanuló gyermekeinél ez gyakorlatilag nem fordul elő. A jó tanulmányi eredményű gyermekek továbbtanulási aspirációi között is számottevő különbség van az apa iskolai végzettsége szerint. A hatvanas évek közepétől a hetvenes évek elejéig csökkent a szellemi-értelmiségi pályák vonzása, és pedig úgy, hogy a szellemi foglalkozású családokban gyakoribbá, a fizikai foglalkozásúak valamennyi csoportjában ritkábbá vált a felsőfokú továbbtanulás iránti igény.

Ezek a kutatások azt bizonyítják, hogy a külső, környezeti hatásoknak (a réteghovatartozás vagy az iskola információja azzal kapcsolatban, milyen pályára alkalmas a gyermek) a továbbtanulási aspirációk kialakulásában az egyes társadalmi csoportoknál eltérő szerepe van. Ilyen befolyásoló szerepe van a lakóhelynek is.

A gyermekek abban a konkrét „társadalomban” nevelődnek, amely számukra tapasztalatilag hozzáférhető, a lakóhelyen képződő és érzékileg megragadható helyi társadalomban. A település-és városszociológia eredményeit hasznosítva a lakóhelyet, illetve annak társadalmi struktúráját a szociális magatartás, a szociális tevékenység meghatározó kereteként is lehet értelmezni (Nemes, Szélényi, 1967).

A település (a lakóhely) olyan helyet jelent, ahol az egyén megismeri a társadalmat, tapasztalatokat szerez, annak sajátos megjelenési formáiról. Gazdasági, társadalmi, művelődési lehetőségeit, terveit, igényeit – kisebb vagy nagyobb mértékben – befolyásolja a település társadalmi-gazdasági szerkezete, infrastruktúrája.

Amikor a 13-14 évesek továbbtanulási igényeiről, törekvéseiről van szó, akkor elsősorban a család művelődési magatartásáról, a szülők aspirációiról beszélhetünk. A törekvések iránya, szintje azzal van összefüggésben, milyen tapasztalatokat szereznek a szülők a társadalomban a különböző intézményekkel, szervezetekkel, társadalmi csoportokkal való érintkezésben. Az összegyűjtendő tapasztalatok mennyiségét és minőségét döntően befolyásolja a családnak a társadalomban – a „globális” és a helyi társadalomban – elfoglalt pozíciója. Ebben az összefüggérendszerben a lakóhelyi település – „a globális társadalmi struktúra helyi kikristályosodásaként” (Meulemann, Weishaupt, 1981) fogható fel. Ezt a viszonyt jeleníti meg

a 10. ábr (10. ábra: A helyi társadalmi környezet, mint a globális társadalmi struktúra kikristályosodása, ld. mellékelten)

A lakóhelyi környezetnek a továbbtanulási törekvésekre gyakorolt hatását Magyarorazágon elsősorban a társadalmi rétegződéssel és mobilitással kapcsolatban vizgálták.

*Ferge* (1973) kimutatta, hogy a falvakban élő tanulók inkább a rövidebb képzési idejű, alacsonyabb társadalmi elismertségű szakmunkásképző iskolákat választják, inkább a városiak törekednek az elméletigényesebb szakképzést nyújtó szakközépiskolákba, gimnáziumokba, s ezt az egyes településtípusok társadalmi-foglalkozási szerkezetével hozta összefüggésbe.

*Gazsó* (1976) egy évtizeddel később hasonló eredményre jutott: a középiskolába törekvő hetedikesekek aránya a Budapest –nagyváros –kisváros-község skála mentén csökken. Későbbi vizsgálatunkban (*Gazsó és mtsai*, 1979.) a szakmunkásképzőkben elsajátítható szakmák „presztizsrangsorában” hasonló összefüggéseket tártak fel. (Ezek a kutatások – céljuk és tárgyuk alapján természetesen – a továbbtanulási aspirációkat a társadalmi mobilitás szempontjából elemzik, s a települések közötti eltéréseket a lakosság foglalkozási szerkezetének különbözőségével hozzák összefüggésbe).

A lakóhelyi környezetnek a tanulók iskolai teljesítményére, továbbtanulási törekvéseire gyakorolt hatását szisztematikusan *Kozma* (1975) vizsgálta. A hátrányos művelődési helyzet kialakulásában a szülő társadalmi réteghelyzeténél jelentősebb hatást tulajdonít a lakóhelynek (pl. az infratrakturális ellátottsának) a hozzáférhető művelődési lehetőségeknek.

A lakóhely „fejlettsége” magában foglalja azokat a nevelési hatásokat, amelyek a gyermeket a családban és az iskolában éri. Ez a kutatás lényegében összeköttetést jelent a továbbtanulási igényeket a társadalmi rétegződéssel, társadalmi mobilitással, valamint a településstruktúrával kapcsolatos kutatási hipotézisek között.

A lakóhelyi környezetnek a magatarásokra, törekvésekre gyakorolt hatását nemcsak a szervezetek, intézmények, hanem a szomszédság is közvetíti. Nemcsak arról van szó, hogy az alacsonyabban képzett, kevésbé iskolázott családok gyermekeinek alacsonyabb szintűek a továbbtanulási igényei, hanem arról is, hogy társadalmilag heterogén szomszédságban a környezet magasabb szintű igényt alakít ki egy számukra kevésbé ismert területtel, az iskolázással szemben. Homogén lakosságú környezetben az alacsony szintű igény konzerválódik.

*Bargel és mtsai* (1981) megvizsgálták, hogy az egyes lakóhelyi típusokban (szociotópokban) milyenek a különböző társadalmi csoportokba tartozó szülők aspirációi gyermekük továbbtanulásával kapcsolatban. Megfigyelések szerint a „felsőbb” társadalmi csoportokba tartozó szülők a lakóhely jellegétől függetlenül magas arányban kívánják gyermekeiket gimnáziumi érettségihez juttatni, a „közepes” és az „alacsony” társadalmi státusú családokban a középiskolázási szándék gyakorisága együtt növekszik a lakóhely városiasságának szintjével. Az „alacsony” társadalmi státusú családok közül a tradicionális falvakban csak minden tizedik, a városok bérháznegyedeiben csaknem minden második család gimnáziumba szeretné járattatni gyermekét.

A magasabban iskolázott, jobb anyagi-kulturális helyzetben levő családok a továbbtanulási törekvések szempontjából kevésbé orientálódnak a környezetre. Ennek hátterében az oktatási rendszer megbiztos kezelése, magas szintű „pedagógiai öntudat” van (*Kob*, 1963). Hasonló eredményre jutottak *Fend és mtsai* (1976) is az NSZK négy tartományára kiterjedő reprezentatív adatfelvételükben. A magas társadalmi-gazdasági státusú családokból származó középiskolások többsége szerint a szülők számára mindig magától értetődött a továbbtanulás. A legalacsonyabb társadalmi-gazdasági státusú családokban elsősorban a tanulmányi

eredményektől tették függővé a gyermek továbbtanulását. A lakóhelyi környezet tehát több szinten is befolyást gyakorol az iskolázási magatartásra. Meghatározó, milyen a lakóhely általános fejlettsége, ellátottsága, milyen a közigazgatási színje, milyen társadalmi összeételű a lakossága. Mindezekon túl azonban az iskolázás szempontjából kiemelkedő jelentőségű, van-e, hozzáférhető-e a lakóhelyen az iskola.

*Zibolen* (1978) Somogyi József 1942-es „tehetségtérpére” támaszkodva azt állapította meg, hogy a kiemelkedő tehetségű emberek születési helyének megoszlása nagyfokú egyezést mutat a hagyományos iskolavárosok területi megoszlásával. Azaz a „biológiai örökletes meghatározottság” mellett a tehetségek „születésében” nagy súllyal szerepel az oktatási intézmények megközelíthetősége.

*Zibolen* (1972) által kezdeményezett területi kutatások a továbbtanulási szánékok, a tényleges továbbtanulás, valamint az intézményeknek a lakóhelytől való távolsága összefüggéseinek feltárására a felőktatással kapcsolatban folytak. Az egyes egyetemek, főiskolák vonzáskörzetét vizsgálva megállapították, hogy még azok is elsősorban a környező területről toborozzák hallgatóikat, amelyek képzési iránya nincsen másutt az országban.

A regionális központokban elhelyezett felsőoktatási intézmények saját közvetlen környezetükre; megyéjükre gyakorolnak szívóhatást, a felsőoktatás regionalizálása hozzájárult ugyan a nagyobb országrészek közötti különbségek csökkenéséhez (a felsőoktatás demokratizálásához), de továbbra is jelentősek maradtak a megyék közötti eltérések (*Dériné*, 1980; *Nemes Nagy*, 1980.).

Azaz érzékelhetőnek tűnik a földrajzi közelségnek a továbbtanulást befolyásoló hatása, ez azonban csak bizonyos távolságon belül érvényesül.

Egy svéd kutatás szerint az alacsonyabb társadalmi rétegek gyermekei és a nők (két hátrányos helyzetű csoport) jelentősen gyakrabban járnak egyetemre, ha az egyetem körüli 50 km sugarú körön belül, tehát az intézményhez közel élnek, mintha azon kívül laknak (*Härnqvist*, 1978). A magyar szociográfiai és életrajzi irodalomból ismerünk példákat arra, hogy a szegény sorsú parasztyereket a gimnázium közelsége bátorítja és teszi képessé a gimnázium elvégzésére.

A földrajzi távolság a kedvezőtlenebb anyagi-kulturális környezetből érkezőket befolyásolja erősebben, hatása társadalmi távolsághoz hasonló szerepet játszik. Ez azt is jelenti, hogy a közelség az egyik oldalom (társadalmi-kulturális vagy pedig földrajzi értelemben) bizonyos fokig kompenzálni képes a másik oldalon meglevő távolságot.

A továbbtanulási törekvések és a képzési kínálat (a nem kötelező képzési formaí) kapcsolatát a költség-haszon megközelítési módon belül (*Meulemann*, 1981) értelmezve kínálkozik magyarázat. A szülői aspirációk és/vagy tervek szempontjából két döntési szintnek van jelentősége: a családinak és a közösséginek. A családban történik a gyermek iskolai végzettségéből származó „haszon”, illetve az iskolai végzettség eléréséhez szükséges „ráfordítás” becslése

A ráfordítás minden anyagi és nem anyagi eszköz, amelyeket a gyermek iskoláztatásához nyújtani kell. A szülők számára ugyanaz a ráfordítás társadalmi-gazdasági helyzetük függvényében különböző nagyságúnak tűnik. A gyermek gimnáziumba íratása például annál inkább az egyéb alternatívákról való lemondást, esetenként áldozatot jelent, minél kevésbé képzetek, iskolázottak maguk a szülők. A haszon, amit a szülők gyermekük iskoláztatásától várnak, azzal függ össze, mennyire adekvát az iskola a gyermekek számára, elképzelt életterv szempontjából. Ha a szülők maguk iskolázottak, relevánsabb a magasabb iskola, mivel rendszerint ez szükséges a szülők társadalmi státusának megőrzéséhez.

A közösségi döntési szinten értelmezhető a család és az iskola kapcsolata a továbbtanulási döntés kialakítása céljából. Minél iskolázottabbak a szülők, annál függetlenebbek az iskola szelekciós kritériumaiból a gyermek továbbtanulására vonatkozó döntés kialakításában.

A viszonylag könnyen megközelíthető iskolának többféle értelemben van „költségsökkentő” hatása: anyagilag is, a jobban hozzáférhető információk miatt is.

Tárgyamhoz a megközelítési módomhoz közel áll *Rogoff* (1961, 242.) esszéisztikusan megfogalmazott gondolatmenete: „Lehetséges, hogy az elért iskolázottsági szint és a társadalmi réteghelyzet a felnőtteknél azért függnek össze olyan szorosan, mert valójában szociálökölógiai folyamatok.

... Az egyes társadalmi rétegek egyik lakóhelyi környezetben gyakrabban, másutt ritkábban vannak képviselve, és az egyes lakóhelyek egymástól abban különböznek, melyik társadalmi réteghez tartozik lakosságuk többsége. Az egyes társadalmi rétegek dominanciája egy településen speciális kínálatához vezet a kulturális intézményekben (kiemelés tőlem – F.K.) és speciális normákat, szokásokat erősít. A kulturális intézmények és tradíciók nem csupán a településen domináló társadalmi rétegre érvényesek, hatnak – bizonyos fokig – minden helybelire: gyerekekre és felnőttekre, a polgárság, a kispolgárság vagy a munkásság tagjára. A privilegizált osztályok lakóhelyén jobb iskolák, magasabb színvonalú kulturális intézmények alakulnak ki, de ott kevés munkás él, s azok is a munkásosztály privilegizált rétegéhez tartoznak.”

*Rogoff* némileg egyszerűsít, a környezeti adottságok egymást erősítő hatását lényegében változatlanul mutatja. Az elméleti és empirikus vizsgálati eredmények birtokában joggal feltételezhető azonban, hogy a lakosság- foglalkozási képzettségi szerkezete, a környezet infrastrukturális fejlettsége, a művelődési intézményrendszer mennyisége és minősége, az ott élők művelődési magatartása, továbbtanulási igényei kapcsolatban vannak, s ez a kapcsolatrendszer esetenként hajlamos *circulus vitiosus*ként működni.

## A KÉPZÉSI KÍNÁLAT

A középiskolázás terjedésének intézményi keretei, a *középiszkolák hálózata* – szemben az általános iskolák településhálózati függőségével – *nem simul a települések hálózatához*. Ez az iskolai fokozat ma is városi funkció (eredetileg a lakosság viszonylag szűk rétegének ellátására szerveződött). Emellett a középfokú továbbtanulás során szerzhető ismeretek és képesítések olyan sokfélék, hogy mérsékelt választék biztosítása is csak nagyobb számú lakosság számára lehetséges. Ha a lakóhelyen hozzáférhető iskolát a lakóhelyi környezet elemeként értelmezzük, azaz a hálózat problémájához az intézmények használói felől közelítünk, akkor a különböző képzési programokat (amelyeket városi vonzáskörzetként egy vagy több középfokú intézményben szerveznek meg) *kínálatként* fogalmazhatjuk meg.

Egy-egy körzet középfokú iskolahálózata olyan képzési „piacként” működik, ahol az embereknek több-kevesebb lehetőségük nyílik továbbtanulási igényeik kielégítésére, a kínálat serkenti vagy csökkenti az igényeket, a kínálat szűkössége egyeseket –különösen a magasabb igényűeket – arra késztet, hogy jobb kínálattal ellátott területeket keressenek.

A kínálat szerkezetét, változását országos és helyi szintű oktatáspolitikai döntések szabályozzák, s olyan hatások, amelyek az érintett – beiskolázható – lakosság érdekeltségén alapszanak. Ezeknek az összefüggéseknek a vizsgálata túlmegy a jelenkutatás tárgyán és keretein.

Az ország különböző körzeteiben rendelkezésre álló képzési kínálat vizsgálatára az 1975-76-os tanév oktatási adatainak feldolgozásával már korábban tettünk kísérletet (Forray, Hegedűs, 1978; Forray, 1979/a) az 1979-80-as tanév adatait egy szempontból – a városias fejlődéssel kapcsolatban – vizsgálom meg (Forray, 1979/b).

A két keresztmetszeti kép összehasonlítása bizonyos fókuszra teszi a bepillantást a képzési kínálat szerkezetének változásaiba. Öt év ennek a társadalmi folyamatnak az elemzésére azonban nem elegendően hosszú idő. A középfokú oktatás irányainak két jelentősebb változása, gimnáziumi tagozatos oktatás felváltása fakultatív oktatási renddel, s ezzel a szakirányú képzés bizonyos elemeinek megjelenése a gimnáziumban, valamint a szakmunkásképzési célú szakközépiskolázás lassú kiterjedése hatásainak elemzése csak több év múlva lesz lehetséges. Ezért nem fogom rendszeresen összehasonlítani a két év adatait, a korábbi állapotra ott fogok hivatkozni, ahol jelentősebb változás történt.

Az adatfeldolgozás során arra törekedtem, hogy az adatok összehasonlíthatók legyenek. A szakmunkásképzési statisztikák a korábban eltérő ágazati irányítás miatt másutt készültek, az adatok szerkezete számos, vizsgálatom szempontjából fontosnak ítélt szempontból eltér a középiskolákétól.

Ilyen különbség például az, hogy az egy-egy intézményben elvileg létező képzési irányba nem minden évben iskoláznak be. Az ok lehet a gyerekek érdektelensége, vagy pl. aktuális „felső” döntés. A képzési irányokat kínálaként értelmezve a beiskolázottak száma, s hogy egyáltalán történt-e beiskolázás, döntő jelentőségű lehet.

A szakmunkásképzés kínálatát ezért a fenti megszorításokkal úgy mutatom be, hogy a *lehetséges* képzési irányokat veszem figyelembe.

A hetvenes években a gimnáziumi képzési helyek száma csökkent, s megnövekedett a szakközépiskoláké. (Az intézmény és a képzési hely megkülönböztetését az teszi szükségessé, hogy sokhelyütt közös igazgatás alatt szerveződnek a különböző képzési utak.) Ez részben a középfokú oktatásban részesülők belső arányainak változásával függ össze, részben pedig szervezeti intézkedések hatására következett be. A nagyobb létszám befogadására alkalmas intézmények száma nőtt, míg a kisebbeké csökkent. Az évtized fordulóján 265 helyen folyt gimnáziumi, 364 helyen szakközépiskolai oktatás, szakmunkásképző iskola 267 helyen működött.

A hetvenes évek elejétől a demográfiai apály miatt mindhárom iskolatípusban csökkent a tanulók száma. A csökkenést némileg mérsékelte, hogy mind az általános iskolát eredményesen befejezők, mind a közülük továbbtanulók aránya megnövekedett. A csökkenés mértéke a szakmunkásképzésben volt a legnagyobb, a létszám 1979-80-ban a tíz évvel korábbinak 68 %-a volt.

A középiskolában a tíz évvel korábbi létszámnak 89%-a tanult, de míg a gimnazisták száma a korábbinak 71 %-ára mérséklődött, a szakközépiskoláké 105 %-ra növekedett. Ma a továbbtanulóknak mintegy fele szakmunkásképzésben, fele középiskolában folytatja tanulmányait. Az elmúlt évtizedben folytatódott a tendencia, hogy a lányok mindenekelőtt a gimnáziumban, de még a szakközépiskolában is a fiúknál magasabb arányban tanulnak.

A szakközépiskola képzési irányainak célja a szakmunkásképzési vagy középiskolai, a programok az előbbi területen három, az utóbbiban 11 fő szakmai csoportban szerveződnek. Szakonként és ágazatonként összegezve 77 fő szakközépiskolai képzési irány van, ebben a számban azonban még mindig összevontan szerepelnek azok, amelyek oktatására önálló tanulócsoporthoz szerveződnek (pl. állattartó-telepi gépész, Diesel-mozdony-szerelő, zeneművészeti, stb). *Összesítve 120-ra tehető az önállóan oktatott szakirányok száma.*

A szakmunkásképzésben az oktatási statisztikák adatai szerint a 70-es évek végén 27 szakmai főirányban folyt képzés, összesen kb. 200 szakmában.

A gimnázium jogilag-formailag egységes iskolatípus, de ha az egyes intézmények szervezetenként nem is különülnek el egymástól, különböző módon látják el felsőfokú továbbtanulásra felkészítő funkciójukat

A szakközépiskolai képzési irányok mintegy kétharmada ipari, egytizede a mezőgazdasági, egyötöde a szolgáltató szféra számára képez.

*Az egyes szakirányokban tanulók aránya eltér a képzési irányok belső szerkezetétől: vannak erősebben és kevésbé széttagolt, specializált szakirányok..Az összes középfokú oktatási intézményben tanulónak több mint egyharmada ipari szakmunkásképzésben vesz részt, több mint egynegyede gimnáziumba jár. A következő legnépesebb szakirány a szakközépiskolán belül, a terciér számára történő képzés, a szakközépiskolai ipari képzési irányok, majd a terciér ágazatba tartozó szakmunkásképzés. Mind a szakközépiskolai, mind a szakmunkásképzésben alacsony – néhány százalékos – a mezőgazdasági képzésben résztvevők aránya.*

A képzési szerkezet megfelel a *jelenlegi* foglalkoztatottsági szerkezetnek, bár a mezőgazdaság a középfokú képzésben kisebb súllyal van jelen, mint a népgazdaság egészében.

A szakközépiskolai képzési kínálatban azok dominálnak, amelyek iránt a lányok között van nagyobb kereslet, a szakmunkásképzésben pedig éppen fordított a helyzet. A képzési szerkezet tehát részben magyarázatot ad arra, miért magasabb a lányok aránya a középiskolában, mint a szakmunkásképzésben. A középfokon tanulónak csaknem a felét a középiskolásoknak több mint háromnegyedét együttesen befogadó gimnáziumi és terciér ágazatban folyó szakközépiskolai képzésben a lányok részesedése 70 % felett van. Hasonlóan magas a lányok aránya a szolgáltatói ágazathoz tartozó szakmunkásképzésben is. A középfokon továbbtanulók neme szerinti arányában a legutóbbi években látszanak ugyan a változás jelei – valamelyest növekedett a fiúk aránya a középiskolában – ezek azonban egyelőre nem elég erőteljesek ahhoz, hogy fordulatra gondoljunk.

A középfokú oktatás fő típusai közül az *egyetlen, amely valamennyi körzetben rendelkezésre áll, a gimnázium*. A szakközépiskola és a szakmunkásképzés az iparilag fejlettebb vagy dinamikus fejlődő területeken koncentrálódik.

A körzettípusok lineárisan rendezhetők az ott rendelkezésre álló képzési kínálat skálájának szélessége alapján (*6. táblázat*).

A képzési arányok teljeskörűen csak a fővárosban hozzáférhetők; a fejlett városi körzetekben minden főbb szakirányban tovább lehet tanulni; az ipari körzetekben a szakközépiskolai képzés választéka kisebb; az agglomerációs körzetekhez hasonlóan a szakmunkásképzés – mindenek előtt az ipar számára – szélesebb választékot kínál. Feltételezhető, hogy szakképzés főként ott szerveződik, ahol a helyi gazdaságnak, a helyi nagyüzemeknek, közigazgatásnak, szolgáltatásnak ehhez érdekei fűződnek, s elsősorban azon a szinten, amilyen szintű szakemberképzésre a működéshez szükség van. Ha az egyes szakképzési irányokban a tanulók számát is tekintetbe vesszük, érzékelhetővé válik, hogy az apró-és nagyfalvas részben a mezővárosi jellegű körzettípusban is a szakmunkásképzési irányok viszonylag széles választéka döntően a helyi lakosság szakember-szükségletének kielégítését szolgálja (lakatos, villany-vízvezeték-szerelő stb.). Az apró-és nagyfalvas körzetekben szinte teljesen hiányzik a szakképzés, a középfokon továbbtanulónak gyakorlatilag csak a gimnázium nyújt férőhelyet. (*7. táblázat*).

Az 1975-76-os tanáév adatain végzett elemzésünkben azt is megvizsgáltuk, hogy a középiskolák személyi és dologi ellátottságának néhány mutatójában milyen területi jellegzetességek figyelhetők meg (*Forray, Hegedűs, 1978*).

*A főváros és a fejlett városi körzetek középiskolái mutatják a legrosszabb helyzetet. Ezek a legzsúfoltabb intézmények, ezekben az iskolákban a legmagasabb az egy pedagógusokra jutó tanulók száma. Ám a budapesti és a nagyvárosi iskolák előnyt jelentenek az ott végzettek számára a továbbtanulásban, a pályaválasztásban (Báthory, 1974; Gázsó, 1976.).*

A zsúfolt, nagy iskolákban az élet, a munka nehezebb, a közérzet hullámzóbb, az iskolák légköre kevésbé személyes. Úgy gondolom, hogy ez jelenlegi viszonyaink között – sajnos – a nagyobb teljesítmények, a nagyobb lehetőségek ára (*Forray, 1976*). Ha csupán az iskolahálózat bővítéséről – s nem az iskolarendszer átalakításáról – gondolkodunk, akkor irreális cél lenne több beruházástól *közvetlenül* az iskolai teljesítmények emelkedését várni. (Tehát egyoldalú csak gazdasági lehetőségeinket elemezni, a tartalmi és szervezési szempontok gyakran fontosabbak).

Bizonyos fokig természetesnek lehet tekinteni a budapesti és a fejlett városi vonzásokörzetek középiskoláinak magasabb osztálylétszámát és az ezzel összefüggő egyéb mutatók nagyságát: a beiskolázási terület magasabb lélekszámának következménye. A magasabb osztálylétszámok azonban nem valamennyi iskolára, s nem mindkét középiskolátípusra jellemzők; Budapesten pl. a gimnáziumok osztálylétszáma magasabb a szakközépiskoláknál, míg a mezővárosi, az apró-és nagyfalvas vonzásokörzetekben fordított a helyzet: a gimnáziumi átlagos osztálylétszámok alig haladják meg a 20 főt, a szakközépiskolákban eléri a fővárosi átlagot, 3,1 –et.

*Feltételezem, hogy nemcsak a demográfiai tényezők hatása tükröződik az osztálylétszámokban, hanem az is, mennyire vonzó az iskola a környéken élő emberek számára.*

Az iskolák csak szabályozott formában, egyáltalán nem könnyen kapnak engedélyt új osztály indítására – még ha egyébként érdekükben állna is -, ugyanígy sok nehézségbe ütközik a megszokottnál kevesebb osztály indítása. Az iskolában továbbtanulni szándékozónak (a lakosságnak) csupán az a szabad játéktér marad, hogy jobban vagy kevésbé népesítsenek be egy-egy iskolai osztályt. Ennek alapján feltételezhető, hogy Budapesten s a fejlett városi körzetekben az igényelnél több a szakközépiskolai férőhely, s kevesebb a gimnáziumi, míg az ország városhiányos területein éppen fordított a helyzet (*Forray, 1979a*)

Ezt az összefüggést vizsgáltam az 1979-80-as adatokon néhány (később részletesebben bemutatott) különböző vonzásokörzeti típusba sorolt körzetben. Az akkor végzett nyolcadikosok, a gimnáziumba és szakközépiskolába jelentkezők számát összevettem a vonzásokörzetben rendelkezésre álló gimnáziumi és szakközépiskolai férőhelyek számával.

A férőhelyek számának meghatározásában azt a módszert alkalmaztam, hogy az adott év középiskolai átlagos osztálylétszámát megszoroztam az első osztályok számával. A férőhely ebben a modellben becsült paraméter (tehát nem valódi, hanem becsült asztal és szék): az oktatástatisztika sem az általános, sem a középiskolázásban nem használja. Mivel azonban célom nem a tényleges férőhelyek egzakt meghatározása, hanem egy többé-kevésbé valóságközelí, mindenekelőtt összehasonlítható arányszám kialakítása volt, nem törekedtem a módszer pontosabb kimunkálására.

6. táblázat  
Középiskolai képzési irányok száma körzettípusonként•

Körzet	Gim n.	Ipari	Mezőg.	Száll hőköl	Keresk .	Közgazd .	Egészségü	Óvónői	Művészet i	Összes
	1	82	17	7	2	7	1	1	3	123
Budapest	1	55	3	7	2	7	1	1	3	80
80fejl. városi	1	14	2	2	1	3	1	1	2	27
Egyoldalú ipari	1	6	-	-	-	2	-	-	-	94
Mezővárosi	1	12	1	-	-	-	1	-	-	4
Agglomeráció	1	2	-	-	-	-	-	1	-	4
Aprófalvas	1	-	1	-	-	1	-	1	-	4
Nagyfalvas	1	1	-	-	-	1	-	-	-	3

Szaktanásképzési irányok száma körzettípusonként\*\*

Körzet	Ipari 147	Mezőgazdasági 17	Kereskedelmi 14	Vegyes és szolg. 12	Összesen 190**
Budapest	125	1	14	8	148
Fejlett városi	76	2	11	6	83
Egyoldalú ipari	55	1	12	1	69
Mezővárosi	22	1	5	-	28
Agglomeráció	22	-	-	1	23
Aprófalvas	9	1	1	1	12
Nagyfalvas	9	1	-	-	10

• Az összes képzési irány száma

\*\* A táblázat az egyes típusok 5 jellegzetes képviselőjének adataiból számított átlagát tartalmazza (kivéve Budapest)

7. táblázat  
Képzési kínálat jellemzői a körzettípusokban a tanulók száma és belső megoszlása alapján\*

Vonzáskörzeti típus		Középiskola			Szakmunkásképzés			
	Gimnázium	Ipari, építőipari	Mezőgazdasági	Tercierirányú	Ipari Építőipari	Mezőgazdasági	Tercierirányú	Összesen
Budapest	20 248	13 794	255	15 738	21 043	643	5 650	77 361
%	26,2	17,8	0,3	20,3	27,2	0,8	7,3	100,0
Fejlett városi	2 900	1 980	275	1 972	4 182	151	1 56	12 516
%	23,2	15,8	2,2	15,8	33,4	1,2	8,4	100,0
Egyoldalú ipar	595	400	54	264	1 303	17	241	2 874
%	20,7	13,9	1,9	9,2	45,3	0,6	8,4	100,0
Mezővárosi	414	117	121	107	757	124	93	1 733
%	23,9	6,8	6,9	6,2	43,7	7,1	5,4	100,0
Aprófalvas	404	-	48	-	285	136	6,1	100,0
%	43,4	-	5,2	-	30,6	14,0	6,1	100,0
Nagyfalvas	520	91	19	103	470	27	-	1 230
%	41,3	7,4	1,5	8,4	38,2	2,1	-	100,0
Agglomeráció	612	59	39	89	611	141	-	1 551
%	39,5	3,8	2,5	5,7	39,4	9,1	-	100,0
Magyarország	89 400	46 149	10 352	57 210	111 635	7 033	33 310	325 889
%	27,4	14,2	3,2	17,6	34,3	2,4	10,2	100,0

A tanulók közül lány (%)

65,2 17,4 19,9 85,1 18,5 25,6 74,2

\*A táblázat az egyes típusok 5 jellegzetes képviselőjének adataiból számított átlagait tartalmazza (kivételek: Budapest).

A népességarányos férőhelyszám – azaz a nyolcadikosokra jutó férőhelyek száma – jellegzetes, lineárisan rendezhető eltéréseket mutat a körzettípusokban (8. táblázat), a részletes adatokat 1.a függelékben) A rendeződés hasonló ahhoz, ami a középiskolázás szintje és terjedési üteme szempontjából alakult ki. Eltérést egyelen típusban láthatunk, a dinamikus fejlődő ipari körzeteknél. Úgy tűnik, a népességnövekedéssel itt nem tudott lépést tartani, a középiskolai férőhelyek számának növekedése.

8. táblázat

100 nyolcadikosra és 100 középiskolába jelentkezőre jutó férőhelyek száma a körzettípusok középiskoláiban

Vonzás körzeti típus	Gimnáziumban 100		Szakközépiskolában 100		Középiskolában együtt 100	
	nyolca- dikosra	jelent- kezőre	nyolca- dikosra	jelent- kezőre	nyolca- dikosra	jelent- kezőre
	jutó férőhelyek száma					
Budapest	24,8	82,4	38,2	97,1	63,0	90,8
Fejlett városi	20,7	134,3	35,9	110,2	57,1	114,2
Ipari	18,9	105,6	22,8	68,6	41,7	76,4
Mezővárosi						
a)	22,7	137,4	25,4	89,4	48,1	108,7
b)	14,2	94,4	16,0	60,6	32,0	80,6
<u>Aprófalvas</u>	19,6	114,7	1,5	5,9	19,6	47,6
Nagyfalvas	17,6	129,3	1,8	6,0	17,6	40,3
Agglomerációs	6,0	45,4	3,2	11,4	9,2	21,6

Budapest és a fejlett városi körzetek között gyakorlatilag nincsen különbség ebből a szempontból ( a hozzáférhető képzési irányok számában jelentősek a különbségek. A főváros és a fejlett városi körzetek népességének iskolázottsága közötti különbségek csökkenése a középiskolák megközelítően hasonló sűrűségét hozza magával: elvileg ugyanolyan lehetősége van egy budapesti gyereknek középiskolába jutni, mint amilyen pl.a keszthelyi környéken élőknek. A népesség iskolázottsági különbségével függhet össze, hogy a nagyjában hasonló befogadóképességű középiskolai hálózat a fejlett városi körzetekben nagyobb annál, mint amilyet ma az ottani lakosság igényel, a fővárosban azonban némileg kisebb.

A mezővárosi jellegű körzeteknek az a csoportja (a táblázaton a)-val jelzett sor), ahol a hatvanas évek stagnálása után dinamikusabb fejlődés indult meg, a nyolcadikosok számához képest több középiskolai férőhellyel rendelkezik, mint az ipari körzetek ( az egykori nagykun és jász városok, valamint vonzási körzeteik). Ma még a kínálat ezeken a területeken kissé felülmúlja a keresletet, szemben az ipari körzetekkel, ahol a valamivel kisebb kínálat a keresletet nem elégíti ki.

A mezővárosi jellegű körzetek másik csoportja (a Duna-Tisza közén) lényegesen kevesebb középiskolai férőhellyel rendelkezik: az érettségizettek arányában a körzeteknek ez a csoportja az erlmúlt évtizedekben az apró-és nagyfalvas körzetekhez vált hasonlóbbá.

Az apró-és nagyfalvas területek nem különböznek egymástól a nyolcadikosok számához viszonyított férőhelyek tekintetében – amint lényegében nem különböznek a középiskolázottság szintjében és szerkezetében sem. A nyolcadikosoknak harmadannyi férőhely jut a körzet középiskoláiban, mint a fejlett vonzáskörzetekben. Ez a kínálat még a szerény továbbtanulási igények kielégítését sem teszi lehetővé, nemhogy továbbtanulásra serkentsen.

Azok az agglomerációs körzetek, amelyek a budapesti külső gyűrűn kívül esnek (vizsgálatomba csak ezek kerültek be), rendelkeznek a legszűkebb középiskolai kínálattal. Középiskolák – bármilyen fontos szerepük legyen is a székhelytelepülés társadalmi életében – a körzet népessége számára szinte csak „jelzések”.. Természetesen gondolhatunk arra, hogy ezekről a területekről a továbbtanuló gyerekek a lakóhelyükhöz viszonylag közel fekvő fővárosi iskoláiban tanulnak tovább, ott, ahol a szülők többsége is dolgozik. Láttuk azonban, hogy a budapesti középiskolai ellátottság (ha a férőhelyeknek a nyolcadikosok számához mért arányát vesszük alapul) országos szinten ugyan jónak mondható, a jelentkezők számához képest viszont korántsem bőséges.

Az elvi lehetőségeket tovább szűkíti, hogy máig nem alakult ki egyetértés abban, hogy az agglomeráció népessége számára hol kellene biztosítani a középfokú funkciók ellátására hivatott intézményrendszereket. A főváros hagyományos elzárkózása a közigazgatási határain kívül élők ellátásától elsősorban azt teszi lehetővé, hogy a szakmunkásképzésbe iskolázzon be nagyobb számú tanulót, mivel saját népességével ezt az iskolatípust már nem tudná fenntartani. Feltételezhető, hogy más ipari központok agglomerációi sincsenek a budapesti agglomerációtól lényegesen eltérő helyzetben.

Az apró-és nagyfalvas, részben a mezővárosi jellegű körzetek középiskolai férőhelyeinek szűkössége azért jelent külön problémát, mert az itt élőknek még elméletileg is alig van lehetőségük a fejlettebb területek iskoláit megközelíteni. Ezeknek többsége ugyanis egy tömbben helyezkedik el, a földrajzi távolság túl nagy.

A középiskolákba jelentkezőkre jutó férőhelyek a fejlett városi és dinamikusabb mezővárosi körzetekben elegendők az igények kielégítésére. Ha a gimnáziumi és a szakközépiskolai férőhelyeket külön-külön vizsgáljuk meg, a kép árnyaltabbá válik. Nemcsak arról van szó, hogy a középiskolai férőhelyek száma a nyolcadikosokhoz és a továbbtanulni szándékozókhoz képest területileg kiegyenlített, általában kevés, hanem arról is, hogy a két középiskolatispus között nem az igényeknek megfelelően oszlik meg.

A gimnáziumni férőhelyek száma – ha az agglomerációs körzetek kirívóan rossz ellátottságától eltekintünk –területileg viszonylag kiegyenlített. A legtöbb helyen valamivel jobb, mint amennyit a továbbtanulók igényelnek. A szakközépiskolai férőhelyeknek a nyolcadikosokhoz viszonyított száma jelentős területi különbségeket mutat: az apró-és nagyfalvas, valamint az agglomerációs körzetekben gyakorlatilag nincsen szakközépiskola, míg a fővárosban és a fejlett városi körzetekben száz nyolcadikosra közel negyven férőhely jut. A férőhelyek száma csupán e két utóbbi típusban felel meg a jelentkezőkének, minden más területen – még a szakközépiskolai férőhellyel viszonylag jól ellátott dinamikusabb mezővárosi körzetekben is – az igények mögött marad.

Nem egyszerűen arról van szó, hogy egy faluban élő gyermeknek többet kell – időben, energiában, pénzben –áldoznia azért, hogy középfokon továbbtanulhasson. Az ország nagy területein a faluhoz közeli *város* sincsen abban helyzetben, hogy kielégíthesse saját és környezete lakosságának továbbtanulási igényeit. Ráadásul ezek a területek azok, ahol a népesség a legalacsonyabban iskolázott, ahol a magasabb iskolai fokozatok eléréséhez társadalmi-kulturális távolságokat kell a legtöbb családnak, gyermeknek leküzdenie. Ezeket az absztrakt távolságkat növeli a nagyon is konkrét földrajzi távolság..

## KOMPROMISSZUM VAGY REALIZÁLÓDÁS?

Jelenlegi iskolarendszerünkben a középfokú továbbtanulásra vonatkozó döntést az általános iskola nyolcadik osztályában kell meghozni. Ennek a döntésnek különös fontosságot ad, hogy – a középfokú oktatás tartalmi és szervezeti szétagoltsága miatt – korrekcióra ezután már kevés lehetőség nyílik. A középfokú oktatás szintjének, irányának (nemritkán a konkrét intézménynek a kiválasztása is) jelentős mértékben befolyásolja a tényleges pályaválasztást.

A nyolcadik osztályban megfogalmazott továbbtanulási döntés tulajdonképpen vége egy folyamaton: miután – a jelentkezési lapok továbbításával – hivatali formát öltött, rendszerint nem a jelentkezőn múlik, bekerül-e az általa elsőként választott intézménybe.

Az általános iskola hetedik osztályában is gyűjtenek információkat a továbbtanulási szándékokról, és kétségtelen, hogy ezek – mivel az egyénnek még változtatási lehetősége van – elméletileg közelebb állnak az aspiráció, a törekvés fogalmához. Nagy elemszámú mintát vizsgálva azonban az a tapasztalat, hogy a hetedik és a nyolcadik osztályban megfogalmazott továbbtanulási szándékokban nincsen jelentős különbség (vö. *Erdész né, Timár, 1967; Erdész né, 1979, Gázsó és mtsai, 1979, Molnár, 1980, Kiss, Schüttler, 1983*). A továbbtanulási döntések alakulásának elemzésével célokom az, hogy ezt a társadalmi folyamatot a közoktatás-közművelődés szempontjából elemezzem.

### 9. táblázat

Az általános iskolát végzők létszáma és továbbtanulási szándékai

A végzés éve	A végzők száma	Gimnáziumban	Egyéb középiskolában	Szaktanulmányi képzésben	Szakiskolában	Nem jelentkezett
		továbbtanulni kívánók aránya százalékban				
1967	163 800	15,8	25,8	40,6	1,7	16,1
1971	166 500	15,5	23,4	45,5	2,2	13,4
1975	127 200	18,7	27,4	45,5	1,5	5,9
1980	119 941	18,3	33,0	42,4	2,8	3,5

*Forrás: MM Statisztikai tájékoztató, 1981*

A továbbtanulási szándékok alakulásában az elmúlt 15 év legjelentősebb folyamata a továbbtanulni nem szándékozók arányának csökkenése volt. (9. táblázat).

A továbbtanulásra nem jelentkezők arányának csökkenése az 1980-at követő tanévekben folytatódott, egyes területeken, például Budapesten csaknem 0 pontot ért el. Miközben stagnált – sőt a hetvenes évek közepétől csökkent – a szaktanulmányi képzésbe törekvők aránya, jelentősen növekedett a szakközépiskolába jelentkezőké. Növekedett, ha nem is

nagymértékben a gimnáziumba jelentkezők aránya is. Az országos kép alapján úgy látszik, a továbbtanulási igények növekedése egyik szempontból a középiskolában, más szempontból a szakirányban továbbtanulni szándékozók arányának növekedésében nyert formát.

Az általános iskolát végzők száma a demográfiai tényezőkből adódóan évenként eltérő. Továbbtanulási szándékaikat kevésbé, lehetőségeiket nagyobb mértékben befolyásolja a korcsoport létszáma. A tényleges beiskolázásában megnőtt a gimnazisták és a szakmunkástanulók aránya a szándékokhoz képest, csökkent viszont a szakközépiskoláké. 1975-ben és 1980-ban mintegy kétszer annyian nem tanultak tovább, mint ahányan eleve így akarták.

A továbbtanulási irányok kiválasztásában *a nemek között jelentős különbség* mutatkozik. A képzési kínálat szerkezetével kapcsolatban utaltam arra, hogy a hagyományosan „női” és a hagyományosan „férfi” szakirányok eltérő mértékben vannak képviselve a szakközépiskolában és a szakmunkásképzésben. Közvetlenül ezzel függ össze (a háttérben számos meghatározó társadalmi tényező és folyamat feltételezhető), hogy jellegzetesen eltérők a két nem továbbtanulási törekvései. (10. táblázat).

#### 10. táblázat

*Az általános iskolát végzett fiúk és lányok továbbtanulási szándékai*

Nem, év	Gimnáziumban	Egyéb középiskolában	Szakmunkásképzésben	Szakiskolában	Nem jelentkezett	Együtt
<i>Fiúk</i>						
1967	10,3	24,1	53,3	0,0	12,3	100,0
1971	11,1	20,7	59,8	0,0	3,4	100,0
1975	13,8	25,8	56,3	0,0	4,1	100,0
1980	13,2	28,7	55,3	0,0	2,7	100,0
<i>Lányok</i>						
1967	21,7	27,5	27,2	3,5	20,1	100,0
1971	20,5	26,2	31,6	4,3	17,4	100,0
1975	25,8	32,6	29,8	2,9	8,9	100,0
1980	24,3	35,0	31,2	5,5	4,0	100,0

Forrás: MM Statisztikai Tájékoztató, 1981.

Egyik lényeges különbség az, hogy a lányok tradicionálisan gyakrabban nem kívánnak továbbtanulni, mint a fiúk. Ez a különbség azonban a nyolcvanas évekre szinte megszűnt. Ma csaknem ugyanannyi lány, mint fiú tervezi a középfokú továbbtanulást. A másik jelentős különbség – amelyben a csökkenés jelei alig látszanak – a középiskolába és a szakmunkásképzésbe törekvők között van. A szakmunkásképzésbe jelentkező lányok aránya 15 év alatt gyakorlatilag nem változott, s a fiúkénak alig több mint a felét teszi ki. A lányok többsége – mind nagyobb mértékben – középiskolába készül, a fiúk többsége ma is a szakmunkásképzésbe. A tényleges beiskolázásban valamivel kisebbek a különbségek: a fiúk közül többen kerülnek gimnáziumba és szakközépiskolába, a lányok közül valamivel többen

szakmunkásképzőbe, mint amennyien eredetileg jelenteztek. A nemek közötti aránytalanság azonban lényegében változatlan.

A középiskolában a lányok aránya 1950-55 között érte el az 50 %-ot, azután tovább emelkedett. A hetvenes évek végén a gimnazistáknak csaknem kétharmada, a szakközépiskolásoknak valamivel több mint a fele lány. Az iskolázottságban megfigyelhető s *újabb nemzedékre kiterjedő nemi különbség* (a felnőttoktatásban érettségizetteknek is több mint a fele nő) *megjelenik az ország foglalkozási szerkezetében. Az iskolázásban megjelenő tendenciák okai is, következményei is a foglalkoztatottsági szerkezet változásainak.* Valószínű, hogy a női foglalkoztatottság közel teljessé válása hozzájárult az iskolázás ilyen arányainak kialakulásához.

A lakóhely településjellege (némileg csökkenő mértékben ugyan) szintén összefüggést mutat a továbbtanulási szándékokkal (11. táblázat).

### 11. táblázat

Az általános iskolát végzettek továbbtanulási szándékainak alakulása lakóhely szerint

Lakóhely	Gimnázium-ben	Szakközépiskolában	Szakközépiskolában	Szakközépiskolában	Nem jelentkezett	Együtt
Továbbtanulni kívánók aránya százalékban						
1967						
Budapest*	24,0	34,0	36,9	2,0	4,0	100,0
Városok*	22,0	26,0	40,0	2,0	10,0	100,0
Községek	10,7	22,6	42,4	1,7	22,6	100,0
1971						
Budapest	27,7	30,6	34,9	2,7	4,1	100,0
Városok	19,5	25,7	45,3	1,8	7,7	100,0
Községek	10,9	20,6	48,1	2,3	18,1	100,0
1975						
Budapest	32,9	35,2	28,5	1,4	2,0	100,0
Városok	23,4	29,5	42,0	1,3	3,8	100,0
Községek	13,4	24,7	50,8	1,6	9,5	100,0
1980						
Budapest	30,1	39,3	27,7	2,1	0,8	100,0
Városok	22,5	33,8	39,2	2,7	1,7	100,0
Községek	12,4	28,0	51,4	3,0	5,2	100,0

\*becsült adatok

Forrás: Erdészné, 1979 és MM Statisztikai tájékoztató, 1981

A települések közigazgatási státusz szerinti megoszlása arra utal, hogy a továbbtanulás általánossá válásának fő tényezőjét a községi lakosság iskolázási törekvéseinek változása

*jelenti:* mind ritkábban fordul elő, hogy a gyerekek megelégedjenek az általános iskolai végzettség megszerzésével.

A város – község dichotómia az adatok alapján egy lényeges vonatkozásban nyilvános: míg a városokban a továbbtanulási törekvések már a középiskolára tolódnak át, a községekben még a szakmunkásképzésbe jelentkezők arányának növekedését figyelhetjük meg. Jellegzetes különbség, hogy 1980-ban legnagyobb ipari központunkban, a fővárosban félmillióan akarnak szakmunkássá válni, mint községeinkben. A községekben a szakmunkásképzésbe törekvők arányának növekedése a legdinamikusabb folyamat (a továbbtanulásra nem jelentkezők arányának csökkenése mellett), a városokban a szakközépiskola iránti érdeklődés fokozódása látszik ilyenek.

*A szakjellegű képzés iránti érdeklődés fokozódása tehát mindegyik településtípusra jellemző,* de míg a községek lakossága most hódítja meg maga számára a szakmunkásképzést, a városokban az érdeklődés már a hosszabb képzési idejű, magasabb társadalmi elismertségű, a társadalmi beilleszkedéshez több eséllyel kecsegtető középiskolai szintű szakképzés felé fordult.

Mindegyik településcsoportban megfigyelhető a gimnáziumi oktatás iránti érdeklődés mérsékelt növekedése is. Ez a folyamat azonban az évtized fordulóján megtorpanni látszik (az 1981-es és 1982-es adatok az 1980-ashoz hasonló szintű jelentkezési arányt mutatnak). A megtorpanás lehet a viszonylagos telítettség jele: a népesség különböző csoportjai nem igényelnek gimnáziumi oktatást.

A telítődés viszont összefügghet a felsőoktatás következetesen igen alacsony szinten tartott felvételi keretszámaival, az érettségi mind általánosabbá válásával együtt a „csak” általános műveltséget igazoló gimnáziumi érettségi bizonyítvány értékének devalválódásával.

Az iskolázás terjedési folyamatainak elemzésében az egyes gyermekek szociokulturális háttere és a gyermek továbbtanulási törekvései közötti összefüggések feltárására mellett szerepe van annak a földrajzilag körülhatárolható területen élő népesség szociokulturális adottságainak, amely mint társadalmi feltétel az ott élőkre befolyást gyakorol.

## A KÖZÉPISKOLA VAGY A VÁROS VONZ?

Hét megyében vizsgáltam meg a nyolcadikosok továbbtanulási szándékait körzetenkénti csoportosításban. A megyei művelődési osztályok segítségével gyűjtöttük és csoportosítottuk azokat a statisztikai adatlapokat, amelyeken az általános iskolák összegezik tanulóik továbbtanulási jelentkezéseit.\*

Az adatgyűjtés az 1978-79-es és az 1979-80-as tanév során történt. A településszerkezetileg, társadalmilag, gazdaságilag, s nem utolsósorban az oktatás- és művelődésügyet tekintve is különböző jellegű megyék 30 körzetének adatait használok fel, több mint 40 000 nyolcadikos adatait. A 30 körzet mindegyike kutatócsoportunk vizsgálatai szerint (*Kozma és mtsai*, 1980) viszonylag egyértelműen

---

\* Ezúton mondok köszönetet Bács-Kiskun, Békés, Heves, Pest, Szolnok, Vas és Zala megye művelődési osztálya vezetőinek és munkatársainak.

mutatja valamelyik vonzáskörzeti típus ismérveit, másrészt vizsgálati szempontból olyan megoszlást mutat, mint a 90 elemzett körzet.

A vizsgálat extenzív jellege miatt nem volt módomban arra, hogy ezt a statisztikai adatrendszert egyéb adatokkal, mutatókkal kiegészítsem, s az elemzést intenzívebbé tegyem. Így is alkalmasnak vélem arra, hogy az összefüggések vizsgálatát megkíséreljem.

## 12.táblázat

A nyolcadikosok továbbtanulási szándékai az érettségizettek aránya szerint a körzetekben

Az érettségizettek Aránya (a körzetek száma)	A nyolcadikosok száma	Gimnáziumba	Szakközép-iskolába	Szakmunkás-képzőbe	Szakiskolába	Nem jelentkezett	Összesen
		jelentkezők aránya százalékban					
10-18% n=20	12 998	14,1	27,2	52,0	2,4	4,3	100,0
19-24% n=7	8 445	19,1	32,5	42,7	2,9	2,8	100,0
25% felett N=3	20 222	21,0	35,3	39,0	1,9	2,6	100,0

Először azt vizsgáltam meg, hogy az érettségizetteknek 1980-ban mért aránya és az ugyanott végző nyolcadikosok továbbtanulási szándékai között valóban létezik-e feltételezett összefüggés (12. táblázat).

A középiskolázás 1980-as arányai szempontjából a körzetek három, jól elkülönülő csoportra oszlanak (vö. 6. ábra) Az első csoport a legnépesebb, ami az ide sorolható körzetek számát illeti, de ezek a körzetek kis lélekszámúak. A másik szélső csoportba a kilencven körzetből is kevés, zömmel a nagy lélekszámú fejlett városi körzetek tartoznak, melyekből mintámba három került bele.

Általában jellemzőnek látszik, hogy minél magasabb a körzet lakosságában az érettségizettek aránya, annál többen törekednek a nyolcadikosok közül középiskolába. Az alacsony érettségizett aránnyal jellemzett körzetekben magasabb azoknak a nyolcadikosoknak az aránya, akik nem szándékoznak továbbtanulni, s egyértelműen számukra jelent vonzó szakirányt a szakmunkásépzés.

Összefüggés mutatkozik a körzet középiskolai kínálata és a nyolcadikosok továbbtanulási szándékai között. A csoportképző ismérv a 8. táblázat számított adatain alapszik: a száz nyolcadikosra jutó becsült középiskolai férőhelyek számán (13. táblázat).

A megoszlás tendenciaszerűen ugyanazokat az arányokat mutatja, mint az érettségizettek aránya szerint. Ebben szerepet játszik az, hogy az iskolázottabb lakosság lakóhelyén több az iskola. A rendelkezésre álló iskolázási lehetőségek okai is, következményei is a népesség magas és emelkedő iskolázottságának. A magasán iskolázott népességnek több a továbbtanulási lehetősége, ami tovább növeli az iskolázottság szintjét. S ugyanennek a fordítottja jellemző az alacsonyan iskolázott és iskolával rosszul ellátott területeken.

13. táblázat

A nyolcadikosok továbbtanulási szándékai a középiskolai férőhelyek száma szerint a körzetekben

A férőhelyek száma (a körzetek száma)	A nyolcadikosok száma	Gimnáziumba jelentkezők	Szak- középiskolába aránya	Szaktanárs- képzőbe százalékban	Szakiskolába	Nem jelent- kezett	Összesen
29 alatt n=13	10 133	14,8	26,9	51,2	2,1	5,0	100,0
30-54 n=11	7 431	19,0	30,6	45,0	2,8	2,6	100,0
55 fölött n=6	24 101	20,8	34,6	39,7	2,0	2,9	100,0

A megoszlások lényegében ugyanarra az összefüggésre utalnak, de eltérnek egymástól a három csoportba besorolható körzetek számában. Valamivel kevesebb olyan körzet van, ahol kirívóan gyenge a középiskolai kínálat., mint ahol igen alacsony a népességben az érettségizettek aránya. Az *elmaradás* mindkét szempontból *viszonylagos*: nem azt jelzi, hogy társadalmunk jelenlegi fejlettségi szintjén, elveink és gyakorlatunk alapján hol lenne szükséges kiemelt fejlesztés valamilyen optimális állapot elérésére, hanem a más területekhez hasonlított helyzetre vonatkozik.

Az átlagtól eltérő társadalmi tények, jelenségek vizsgálata a társadalomtudományokban szokásos és gyümölcsöző eljárás: gyakran élesebben mutat rá a jelenségek, folyamatok, összefüggések lényegi vonásaira, mint a megszokott, a normális, az átlagos. Ilyen kivétel az a három körzet, amely népessége iskolázottsága szempontjából az átlagos, a középiskolai férőhelyek szempontjából az átlag feletti sávban helyezkedik el.

1. A békéscsabai körzetben 1960-ban 5,9 % volt az érettségizettek aránya, 1980-ban 19,7 % , a növekedési ütem alapján 1990-re 28,5 %-os érettségizett arány becsülhető. A nyolcadikosokhoz viszonyított középiskolai férőhelyek közel azonos arányban állnak rendelkezésre. Szakközépiskolái csaknem minden fő szakirányban, összesen 23 féle szakmai képzést nyújtanak.
2. A zalaegerszegi körzetben az 1960-as 5,3 %-ról 1980-ra 22,8 %-ra növekedett az érettségizettek aránya, az 1990-re becsült érték 39,4 %. A 100 általános iskolát végzőre jutó középiskola abszolút túlsúlya jellemző: kétszer annyi a szakközépiskolai osztály (és tanuló), mint a gimnáziumi. A szakközépiskolák képzési kínálata a békéscsabainál kevésbé széles, az országosan is vonzó képzési irányok (ipari, közgazdasági, egészségügyi) azonban mind mennyiségileg, mind a választékot tekintve jól kiépültek. Ez a két körzet az elmúlt két évtizedben dinamikus fejlődésnek indult nagyvárosi központtal rendelkezik, olyan megyék székehelyei, amelyek igen tudatos és következetes fejlesztési politikával alakítják képzési rendszerüket.

3. A harmadik kivétel a mezőtúri körzet. Itt az érettségizettek aránya az 1960-as, 5,1 %-os szintről 1980-ra 17,3 %-ra növekedett, 1990-re 28,8 %-ot lehet becsülni. Középiskolai kínálatára a szakközépiskola dominanciája jellemző: a kis lélekszámú körzetben három helyen folyik szakközépiskolai, két helyen gimnáziumi oktatás, a népszerűbbek közül csak az egészségügyi képzés hiányzik. Száz nyolcadikosra a körzetben 66 férőhely jut – ez a szám felülmúlja a budapesti férőhelyekét.

A három körzetben az 1960-as népszámlálást megelőző fejlődés eredményeképpen azonos, átlagos volt az érettségizettek aránya. Az eltelt 20 év alatt olyan változások következtek be, amelyek – mindenekelőtt a két előbbi – kiemelték az átlagos szintől. A békéscsabai és a mezőtúri körzet iskolázottsága s az iskolázottság becsült fejlődési tendenciái azt bizonyítják, hogy *egy terület népességszáma csak egyike az iskolázás terjedését befolyásoló tényezőknek*. A zalaegerszegi és a mezőtúri körzetben rendelkezésre álló középiskolai férőhelyek száma nagyobb, mint a jelenlegi nyolcadikosok továbbtanulási igények alapján szükséges lenne. De talán nem túzás a következtetés: a továbbtanulási igények felkeltéséhez, következésképpen az iskolázás terjedéséhez az teremt kedvező helyzetet, ha a kínálat felülmúlja a keresletet, a képzési "piac" nemcsak a tervezők, (az oktatási helyek), hanem az igénylők (az iskolázásban részt venni szándékozók) piaca. (Feltételezhető, hogy a békéscsabai körzetben is fokozná a középiskolai továbbtanulási igényeket, ha a kínálat – hasonlóan a zalaegerszegihez – nem éppen csak megközelítené a keresletet.) *Jelenleg a szakközépiskolai képzés mennyisége és választéka az a kínálati elem, amely a továbbtanulási igények fokozásához döntő mértékben hozzájárul*.

A nyolcadikosok továbbtanulási szándékait tekintve a három körzet hasonlóságot és eltérést egyaránt mutat (14. táblázat).

14. táblázat

A nyolcadikosok továbbtanulási szándékai három körzetben

Körzet	Gimnáziumba	Szakközép- iskolába	Szaktanács- képzőbe	Szak- iskolába	Nem jelentkezik	Összesen
	jelentkezők	aránya	százalékban			
Békéscsabai	18,2	31,9	45,3	1,3	3,3	100,0
Zalaegerszegi	17,6	31,8	45,6	1,9	3,1	100,0
Mezőtúri	13,7	32,9	48,5	2,9	2,0	100,0

Mezőtúron, szülővárosomban az iskolázottság alakulásán nyomon követett fejlődés más, érzékelhető módon is megmutatkozik. Sok évtizedes stagnálás, a korábbi városias fejlődés megtorpanása, sőt hanyatlása után a hetvenes években építkezések tömege kezdődött; a körzet két kisvárosa, Mezőtúr és Túrkeve városképe rendezetté, városiasabbá vált.

Erre a időszakra esett a szakközépiskolák kialakítása és megerősödése is, ami – minden vitatható vonása ellenére – nagy vonzerőt gyakorol a terület népességének olyan csoportjaira is, amelyek korábban még az általános iskola befejezéséig sem jutottak el.

A továbbtanulási szándékokat körzettípusokban vizsgálva, hasonló sorrendek alakulnak ki, mint amilyeneket a középiskolázás szintje és a képzési kínálat alapján kaptunk (11. ábra: *A nyolcadikosok továbbtanulási szándékai a körzettípusokban, ld. mellékeltet*).

A gimnáziumba és a szakközépiskolába törekvők arányát jelző görbe lejtős, Budapesttől a nagyfalvas és az agglomerációs típusig. A szakmunkásképzésbe jelentkezők, valamint a továbbtanulni nem szándékozók aránya ugyanilyen rendben növekszik. Ha a továbbtanulási szándékoknak a lakóhely közigazgatási státusa alapján kialakult megoszlására gondolunk, azt is mondhatjuk, minél kevésbé városias a körzet, annál alacsonyabb szintű a középiskolai s annál magasabb a szakmunkásképzőben való továbbtanulási szándék.

A fiúk és a lányok továbbtanulási törekvései közötti különbségek még élesebben jelentkeznek, ha azokat területileg vizsgáljuk, nem országosan (12. ábra: *A fiúk és a lányok továbbtanulási szándékainak megoszlása a körzettípusokban, ld. mellékeltet*).

Valamennyi körzettípusban – és valamennyi vizsgált körzetben – nyomon követhető, amit az országos adatok mutatnak: a lányok inkább a középiskolába törekednek, kevésbé a szakmunkásképzésbe, viszont a lányoknál mindenütt magasabb azoknak az aránya, akik az általános iskola elvégzésével befejezettek tekintik tanulmányaikat.

A két nem közötti különbség a gimnáziumba és a szakmunkásképzésbe törekvők között a legnagyobb. A szakközépiskolába viszont a fiúk és a lányok hasonló arányban jelentkeznek.

*A szakközépiskola több funkciót vállal magára – a felsőoktatásra való felkészítéstől a szakmunkásképzésig – s bár szinte kialakítása óta sok kritika érte, több társadalmi réteg, csoport számára a legvonzóbb továbbtanulási út.* - (Ez természetesen csupán annyit jelent, hogy a ma rendelkezésre álló képzési irányok között látják sokan a legkedvezőbbnek.).

Az oktatási statisztikák azt bizonyítják, hogy a szakközépiskolák végzettjei a számos felvételi reform ellenére is kevesebb eséllyel pályáznak egyetemi és főiskolai továbbtanulásra; az érettségi ugyan nem teljesen „egyenrangú” a gimnáziuméval, de a szakközépiskola változatlanul, sőt fokozódó mértékben válik népszerűvé.

A kettős biztosítás – a továbbtanuláshoz, a munkahelyi felemelkedéshez szükséges érettségi is, szakmai képzettség is – garantálja a szakközépiskola népszerűségének fennmaradását. Az érettséginek – mint jobb társadalmi pozíciókhoz szükséges dokumentumnak – az értéke is hozzájárul egyes szakmai képzési utak vonzásához. Emellett szól, hogy olyan szakirányokban is tapasztalható a szakközépiskola iránti érdeklődés, amelyek szakmunkásképzésben is elsajátíthatók (pl. bizonyos kereskedelmi, ipari szakirányok). A szakközépiskolai szinten szervezett oktatás olyan viszonylag kevésbé elméletigényes, közismerten szakemberhiánnyal küzdő területeken, mint az élelmiszeriparban a pék-, a szerszámgépiparban a lakatos szakma, arra utal, hogy az oktatáspolitikai, érzékelve a középiskola iránt fokozódó igényeket, a hiányszakmák képzési szintjének – „presztízisének” – emelésével kíván hozzájárulni a beiskolázási problémák megoldásához.

A gimnázium iránti érdeklődés a körzettípusoknak az ábrákon szereplő rendjében csökken, de a szint a fiúknál alacsonyabb, s a csökkenés mértéke is náluk nagyobb. Olyannyira, hogy számos apró-és nagyfalvas vonzáskörzetben, agglomerációban 5-7 % körül van a gimnáziumba jelentkező fiúk aránya, míg ugyaott a lányoké 20-25 % között mozog. Így jön létre az a helyzet, hogy a kisvárosi gimnáziumokban csak elvétve találunk fiúkat a tanulók között. Főleg Budapesten, de a fejlett városi és az ipari körzetekben is a nemek között kiegyenlítettebb a gimnázium iránti érdeklődés.

A gimnázium mind az oktatásügyi dokumentumok, mind az oktatási statisztikák szerint olyan iskolatípus, amelynek elsődrendű feladata a felsőfokú továbbtanulásra való felkészítés. Az itt bemutatott adatok alapján úgy tűnik, hogy a felsőoktatásba ezért jut el több lány, mint amennyi fiú, s a lányoknak közel azonos esélyük van továbbtanulni, bármelyik területén éljenek is az országnak. De az egyes gimnáziumok között jelentős különbségek vannak aszerint, hogy milyen arányban tudják az érettségizetteket a felsőoktatásba bejuttatni. A gimnáziumok e szempontból aligha nevezhetők egységes iskolatípusnak. (*Inkei*, 1980, ötletes pontrendszerrel mutatta be a gimnáziumok közötti hierarchiát egy korábbi tanulmányában.)

Az apró-és nagyfalvas, az agglomerációs, részben még a mezővárosi jellegű területek gyakorlatilag csak lányokat beiskolázó gimnáziumai – szemben a fővárosi, a fejlett városi és az ipari körzetek gimnáziumaival – elsősorban nem a felsőoktatásra készítene fel, hanem munkába állásra (tisztá, kulturált munkahelyre, és emellett jobb férjhezmenési esélyekre.)

Az elmúlt évek során megerősödött az a tendencia, hogy gimnáziumba rendszerint a legjobb tanulók, szakközépiskolába a jók-közepesek, szakmunkásképzésbe a gyengébbek jelentkeznek (*Erdészné*, 1979; *Gazsó és mtsai*, 1979). Ez a szelekciós mechanizmus erősíti a gimnázium felsőoktatásra felkészítő szerepét. Azok a gimnáziumok azonban, amelyek az érdeklődés hiánya miatt nem tudják a másutt kialakult szigorú szelekciós szempontokat alkalmazni, kénytelenek gyengébb tanulókat is beiskolázni, olyanokat, akik felsőfokú továbbtanulásra nem törekednek. Ezek a gimnáziumok a környéken élő lakosság számára nem jelentenek olyan képzési kínálatot, ami valamilyen biztosítékot jelentene a diplomássá válásra. (Szemben például az ún. elit gimnáziumokkal, ahol a beiskolázottak joggal vélekedhetnek úgy, hogy csak rajtuk múlik a felsőfokú továbbtanulás). Az a gimnázium pedig, amelyik „csak érettségit” ad, felsőfokú szakképzésre pedig még ígéretet is alig, kevésbé vonzó a fiúk számára. Így tehát ott, ahol a környéken élő lakosság iskolázottságánál, jelenlegi szociokulturális helyzeténél fogva nemigen gondol gyermekei diplomássá válására, a hozzáférhető, nemritkán az egyetlen középiskola rendszerint nem alkalmas ilyen igények ébresztésére.

További kutatás tárgya lehet, hogy ezek a hetvenes években már kialakult és stabilizálódott tendenciák a lányok és a fiúk továbbtanulási szándékaiban (tényleges továbbtanulásról területi adatok nem állnak rendelkezésemre), mindenekelőtt az ország városhiányos, számos vonatkozásban hátrányos helyzetű területein milyen változásokhoz vezetnek az értékek rendszerében.

Feltételezhető, hogy mind gyakoribbá válik a családokban a feleség, az anya magasabb iskolai végzettsége. Az ilyen családban felnövekedett gyermek a szocializációs kutatások szerint erősebben törekszik magasabb iskolai végzettségek elérésére, mint azokban a családokban, ahol az apa magasabb iskolai végzettségű. Ezeket a kutatásokat azonban olyan országokban végezték, ahol a nőknek a férfiakénál magasabb iskolai végzettsége nem általános, hanem a normától való eltérésnek számít, amit a gyermeknek kell korigálnia. Vajon a magyar falusi, kisvárosi, sok tradicionális

vonást őrző családokban felértékelődik vagy éppen csökken a kultúra, a művelődés, az iskolázottság?

A *diákotthoni elhelyezést* igénylők aránya elsősorban arra utal, hogy egy-egy vonzáskörzetben élő tanulók számára van-e napi bejárással megközelíthető közép fokú intézmény. A diákotthoni elhelyezés –akkor is, ha árai az állami támogatás miatt viszonylag mérsékelten – anyagi áldozatokat is követel a családtól, és a magyar családok többsége nem szívesen válik el serdülő gyermekétől. A ráfordítások haszna az, ha a gyermek olyan oktatásban vehet részt, ami a család tapasztalata szerint biztosítja a gyermeke sikeres társadalmi beilleszkedését. Ebből a szempontból a nagyvárosban lakók kétségtelen előnyben vannak a falusiakkal szemben, a jó képzési kínálattal ellátott vonzáskörzetben élők azokkal szemben, akik lakóhelyén csekély a közép fokú képzés választéka.

A táblázat jellegzetességei és a korlátozó oktatáspolitikai döntések miatt a gimnáziumba törekvők igényelnek legkevésbé, a szakközépiskolában továbbtanulni szándékozók legtöbb diákotthoni férőhelyet. Az 1979-80-as tanévben a gimnáziumi továbbtanulás szándékához a jelentkezők 14 %-ánál kapcsolódott diákotthoni elhelyezési kérelem, a szakközépiskolába jelentkezők 28 %-a, a szakmunkásképzésben továbbtanulni szándékozók 25 %-a kért diákotthoni elhelyezést. Az országos arányok jelentős területi eltéréseket takarnak. (13. ábra: *A diákotthoni elhelyezést kérők aránya a körzetekben, ld. mellékelten*). (Az ábrán nem szerepelnek a budapesti és az agglomerációs körzetek adatai: az előbbiben igen alacsony a diákotthoni férőhelyet igénylők aránya – rendszerint csak szociális okok miatt fordul elő -, az utóbbi típuson belül pedig igen nagy eltérések vannak aszerint, milyen messze fekszik a körzet az iskolával jól ellátott várostól.)

A gimnáziumba jelentkezők között a diákotthoni elhelyezést kérők aránya az apró- és nagyfalvas körzetekben háromszorosa az országos átlagnak, a mezővárosiakban kétszerese.

Mivel ezekben a körzetekben a gimnázium mindenütt megtalálható, a diákotthoni jelentkezést két ok is magyarázhatja: a körzetek földrajzilag nem nagyobbak, mint egy járás, a központtól való földrajzi távolság általában nem jelentős. A közlekedési viszonyok fejletlensége miatt azonban még a viszonylag is távolság is lehetetlenné teszi a napi bejárást.

A másik ok feltételezésem szerint abban keresendő, hogy azoknak egy része, *akik a későbbi továbbtanulás igényével törekednek gimnáziumba, nem a lakóhelyükön rendelkezésre álló gimnáziumot választják, hanem olyan távolabbi iskolát, amely híre szerint nagyobb sikerrel készíti fel a felsőfokú továbbtanulásra.* (A két ok gyakran együtt jelentkezik: ha már a körzetközpont gimnáziumát nem lehet rövid utazási idővel megközelíteni, akkor inkább a távolabbit választják. Sokhelyütt, éppen a kevésbé városias területeken a gimnáziumnak nincs is lehetősége a diákotthoni elhelyezésre. Másutt a diákotthoni férőhelyek gimnazisták nem, vagy csak kivételesen vehetik igénybe.)

A szakmunkásképzőbe törekvők közül teljeskörűen csak a nagyfalvas körzetekben kényszerülnek arra, hogy családuktól távol éljenek tanulmányaik idején. (Közismert, hogy a hiányszakmákat beiskolázó szakmunkásképzők például Budapesten jelentős számban az ország távoli, apró- és nagyfalvas területeiről toborozzák diákjaikat.)

Azokon a területeken, ahol igen szűkös vagy teljesen hiányzik a szakközépiskola, a gyerekek 70-95 %-a csak úgy folytathatná tanulmányait, ha diákotthonban helyeznék el őket. A mezővárosi, az apró- és nagyfalvas körzetek kirívóan magas arányai nemcsak a szakközépiskolai kínálat szűkösségét mutatják. Ha a gyermek olyan szakképzettség megszerzésére törekszik, amely lakóhelyén – az ipar, a szolgáltatás adott szintje mellett – nem vagy alig kamatoztatható, számolnia kell azzal, hogy munkahelye gazdaságilag fejlettebb területen, eredeti lakóhelyétől távol lesz. A közép fokú továbbtanulási döntés esetleg már az

elköltözés szándékát is tartalmazza. Ezt a feltételezést erősíti, hogy éppen az apró-és nagyfalvas területeken fogy a népesség, s áramlik a fejlett városi, az ipari s az agglomerációs körzetekbe (az ilyen költözködést az iskolázáshoz fűződő érdekek kifejeződéseként értelmeztük *Forray, Kozma, 1985*).

A diákotthoni elhelyezés iránti igények igen magas aránya összefüggésben van szakközépiskolai rendszerünk belső jellegzetességével is. A szakközépiskolai képzés egyre széttagoltabbá válik, egyre inkább specializálódik (az oktatáspolitikai törekvések ellenére is.) Az intézmények érdeke, hogy olyan képzési iránykat telepítsenek, melyeknek nincsen konkurrensa a környéken. A specializáció azonban azt eredményezi –különösen kisebb népességű területeken – hogy a végzetek helyi munkavállalási lehetőségei elfogynak, s rövidesen csökken a környékbeli lakosság érdeklődése az iskola iránt. A fennmaradás feltétele, hogy az ország egyre távolabbi vidékeiről toborozzanak tanulókat, ehhez pedig diákotthoni férőhelyek szükségesek.

Az iskolai szakmai specializáció végül viszonylag rövid idő alatt oda vezethet, hogy egyes szakirányok országresznyi területek lakossága számára kínálják képzésüket. (Ilyen folyamatról számol be *Varga (1979)* egy élelmiszeripari szakközépiskola és szakmunkásképző adatai alapján.)

A gimnáziumi fakultáció gyakorlati, szakmai jellegű képzési irányai esélyt jelentenek arra, hogy valamelyest pótolják a szakirányú képzést azokon a területeken, ahol ez teljesen hiányzik. Ha az általános és a szakirányú képzésnek ilyen integrációja sikerrel jár, akkor talán csökkenni fog a diákotthoni férőhelyek iránti igény. Másrészt ilyen fejlődés optimális esetben hozzájárulna ahhoz is, hogy a fiúk a gimnáziumi továbbtanulási törekvései a fejletlenebb területeken erősödjenek. (A tapasztalatok mindeddig nemigen adnak alapot optimizmusra. A gimnáziumi gyakorlati oktatás nem tud elszabadulni kényszerpályáiról. Az egyik kényszerpálya az, hogy az itt és most beiskolázott tanulóknak kell valamilyen szakmai irányú képzést adni. S mivel a tanulók többsége lány, a kínálható képzések értelemszerűen női szakirányok lesznek. A másik kényszerpálya azonos a szakközépiskolákéval. Ha az iskola elkezd egy szakmára képezni – pl. telex-kezelő – beszerzi az eszközöket, gondoskodik oktatókról, nem tud zökkenőmentesen alkalmazkodni egy olyan munkaügyi helyzethez, amikor a környék nem igényel már több telex-kezelőt.)

„Csökken az érettségi bizonyítvány presztízse, mióta mindenki érettségizni akar, és érettségizhet” – gyakori panasz ez összefüggésben a szelekció (több szempontból csak látszólagos) enyhülésével. Valóban ez a helyzet?

*Lukács (1983)* történeti elemzése bizonyítja, hogy egyes iskolai fokozatok, iskolatípusok presztízsének csökkenése, a tanulók tudásszintjének mind alacsonyabb szintje „örök” problémái az iskolarendszernek, mint ahogyan „örök” a megoldási javaslat is: szigorítani kell s szelekciós mechanizmusokat. A tartósság persze nem mond ellent annak, hogy valódi problémáról van szó, amely összefügghet egy-egy iskolatípus terjedésével.

A magasabb képzettség gyakoribbá válása következtében véleményem szerint is „inflálódott” például az érettségi bizonyítvány értéke. Az „inflálódást” úgy értem, hogy korábban, amikor ritkaság volt az érettségi bizonyítvány, ez önmagában is növelte értékét, és biztosította a kívánt társadalmi pozíciót, a kívánt munkahelyet, állást. Ma már erről nincs szó, ugyanakkor azonban egyre több foglalkozás feltétele ez az iskolafokozat. Ha a középiskolai végzettségűek éppen megnövekedett számuknál fogva olyan területeken is munkavállallóként jelentkeznek, amelyeken korábban nem volt jellemző a magasabb iskolázottságúak alkalmazása, akkor rövidesen hátrányos helyzetbe kerülnek azok, akik nincsenek ezen az iskolázottsági szinten. A fiatal korcsoportnak több formális iskolai végzettségre lesz szükségük ugyanazon társadalmi pozíció megszerzéséhez is, amit a szülők nemzedéke még kevesebb iskolázottsággal is elért,

illetve amit az idősebbek még ma is betöltenek. De éppen ezért továbbra is sokan (sőt többen) akarnak érettségizni.

Ennek a folyamatnak olyan társadalmi konzekvenciái vannak, amelyekkel Magyarországon még keveset foglalkoztak. *Harcza* (1984) például úgy látja, hogy erősítik a nemzedékek közötti ellentéteket, feszültségekhez vezetnek a fiatal korcsoportokban, amelyek kénytelenek tudomásul venni: a társadalom nem készült fel a magasabb iskolázottságúak foglalkoztatására. Ez természetesen nem speciálisan magyar probléma. *Meulemann* (1982) egy NSZK-ban végzett közvéleményvizsgálat tanulságait elemezve arra az eredményre jutott, hogy a megnövekedett bejutási esélyek, a középiskola terjedése nem a várt pozitív véleményeket váltotta ki, inkább csalódottságot okozott. Következtetéseivel érdemes részletesebben is megismernedni, mert ezzel kapcsolatos magyar kutatás ismereteim szerint nem történt, és mert feltételezhető, hogy hasonló motívumokkal hazánkban is találkozunk. Tehát

- az oktatási expanzió nem szándékolt hatása volt az életpálya fölötti személyes kontroll csökkenése, a közintézményektől való megnövekedett függés;
- a megnövekedett státusigényeket az oktatási rendszer – értelemszerűen – nem képes kielégíteni, elveszett az életpálya tervezésének biztonsága, ami azon nyugodott, hogy megfelelő képesítésekhez megfelelő státusok járnak;
- elveszett a korábban magától értetődő harmónia a szervezet és kliensei között; nem alakult ki új, teherbíró kooperáció; a tradicionális iskola ugyanis az alsóbb rétegek gyermekeit alkalmazkodásra készítette és „felemelte”. E rétegek csalódtak, mert az iskola erre nem képes. A felsőbb rétegek pedig azért csalódtak, mert nem a várt műveltséget kapják.

Végül is a társadalmi modernizálódás, amelynek elem a középiskolázás kiterjedése, azon az „áron” történt, hogy a lakosságban a hatalomnélküliség, a bizonytalanság és az orientáció kiányának érzete alakult ki. Ha talán túlságosan sötét is a kép, vajon nem ennek elemei jelennek-e meg Magyarországon is az oktatásüggyel kapcsolatos rossz közérzetben?

Az érettségi (vagy más magasabb műveltséget bizonyító okmány) értékeléséhez hozzátartoznak azonban olyan tényezők, amelyek hatását, tényleges jelentőségét igen nehéz megmérni. A középiskolai hálózat kiterjedése a jogilag-formailag azonos státusú intézmények számának növekedésével jár, s ezek számának növekedése a belső differenciálódás erősödését hozza magával. Az érettségi bizonyítvány jogilag azonos értékű okmány, bármely iskolában állítsák is ki, az iskolák rejtett hierarchiája következtében azonosan mégsem értékesíthető. *Freeman* (1976) a negyvenes évek végén végzett amerikai kutatásra hivatkozva bizonyítja, hogy az egyetemnek jogilag nem deklarált, a gyakorlatban azonban létező presztízsrangsora alakult ki éppen a diplomások számának nagymértékű növekedése következtében. Az egyetem presztízst az általa kibocsátott diplomások keresetével mérték, amit tanulmányaik befejezése után tíz évvel értek el. (A diplomások és az alacsonyabb iskolai végzettségűek kereseti különbségeinek csökkenésében szerintük az játszik döntő szerepet, hogy az alacsony presztízssű felsőoktatási intézmények által kibocsátott diplomások tömegei lehúzzák a csoportátlagot, míg a magas presztízssű helyeken végzettek változatlanul sokszorosát keresik a nem diplomásokénak.)

A külföldi tapasztalatokat a magyar viszonyokra alkalmazva feltételezem, hogy a középiskola hálózatában is presztízshierarchia alakult ki. A szakképzést adó iskolák esetében a megítélés összefügg az oktatott szakmával, a gimnáziumok között azonban ilyen különbség nincsen. Mégis „mindenki tudja”, mennyit érnek a felsőoktatásba való bejutásnál az egyik, mennyit a másik gimnáziumból vitt felvételi pontok, s a „mindenki” fogalmába a felvételi bizottságok

éppúgy beletartoznak (erről győz meg *Császi*, 1985, tanulmánya is), mint az általános iskolai pedagógusok, a szülők (ezt pedig mérhetően a gimnáziumok osztálylétszámai bizonyítják).

A középiskolák terjedése természetes következményének tekinthető tehát mind az érettségi, „inflálódása”, mind az intézmények presztízshierarchiájának kialakulása. Amit az érettségi értékcsökkenésének szoktunk nevezni, az tartalmazza ezt a kettősséget: a középiskolázás iránt növekvő érdeklődést és egyes „elitiskolák” változatlan vonzását.

## V. A BUDAPESTI MODELL

Budapest kiválasztását empirikus vizsgálat terepéül az indokolja, hogy a főváros iskoláinak életét, működési mechanizmusait, a fővárosi tanulók és családjaik életmódját, művelődési magatartását gyakrabban vizsgálták, jobban ismerjük, mint az ország más területeit. (Ez természetes, hiszen a fővárosban volt és van a neveléstudomány legtöbb műhelye.)

Budapest, mint nevelési környezet megjelent már csaknem fél évszázada *Jankovits*, 1941, könyvében. Vizsgálatom az övével annyiban rokon, amennyiben a város, illetve az egyes városrészek természeti, infrastrukturális és társadalmi adottságait én is minden ott előre befolyást gyakoroló környezeti elemeknek tekintem.

Budapest sok tekintetben kivételes helyzetben van, hagyományosan itt koncentrálódik a magasabb iskolázottságú népesség, itt működik a legtöbb iskola, itt folyik a legtöbb iskolai kísérlet. Helyzete éppen kivételessége folytán alkalmas lehet arra, hogy élesebben mutasson másutt talán még alig felismerhető tendenciákat.

A budapesti adatok elemzésének rendszerét a következő ábra szemlélteti. (14. ábra)

Az ökológiai elemzés nem lehetett minden tekintetben következetes: a (viszonylag) kis számú minta nem adott lehetőséget arra, hogy az egyéni adatokat az ábrán 2 számmal jelölt szinten (kerület) is megvizsgáljam.

Elemzési szint			
1	2	3	4

*Adatok*

A város jellemzői	A kerület jellemzői	Az iskolakörzet jellemzői	Az egyén jellemzői
Társ.-gazd. fejlődés, iskolázási hagyományok	Társ.-gazd. szerkezet, iskolázottság, iskolakínálat, továbbtanulási szándék	Társ.-gazd. szerkezet, iskolakínálat	Az apa foglalkozási csoportja, tanulmányi eredmény, továbbtanulási szándék

14. ábra  
A budapesti esettanulmány elemzési szintjei

## A FEJLŐDÉS TÖRTÉNETE

1910, a rendszeres oktatási adatgyűjtés kezdete óta nyomon követhető, hogy a magasabban iskolázott népesség fokozatosan tömörül, illetve bővítetten termelődik újra a fővárosban: a középiskola 4,6,8 osztályát végeztetnek a század első évtizedében még „csak” mintegy negyede él Budapesten, tíz év múlva már csaknem minden második. Igaz, ebben az ugrásszerű gyarapodásban szerepe van a trianoni döntéseknek: a jelentősen megkisebbedett országban Budapest relatív súlya növekedett, másrészt az elcsatolt területekről magasabban iskolázott társadalmi csoportok menekültek, keresték helyüket a fővárosban. A konszolidáció 1930-ra azonban alig csökkentette a magasabban iskolázottak budapesti koncentrációját.

Budapesten kisebb a családok gyermeklétszáma, mint az országos átlag, de a családok a kevesebb gyermeket magasabb iskolai végzettséghez törekednek juttatni.

A harmincas évek közepén már tisztán látszik, hogy – korabeli megfogalmazás szerint – „az intelligencia önmagát szaporítja”, Budapesten koncentrálódik az értelmiség-szellemi foglalkozásúak 30-37 %-a, egyes foglalkozásokban (mérnökök, ügyvédek) fele-kétharmada. A gazdasági válság során kibontakozott, a túlképzéssel kapcsolatos viták és az intézkedések konzervatív politikája alapvetően nem kérdőjelezi meg a magasabb társadalmi rétegek aspirációit gyermekeik iskoláztatására (eltekintve itt most a rasszista, szégyenletes numerus clausus-tól), a közép-és felsőfokú oktatástól az „alsóbb osztályok” gyermekeit igyekeznek távol tartani (*Laky, 1931*)

Bár a középfokú oktatás hálózata viszonylag sűrű, a középiskolásoknak csak 18 %-a nem helybeli, míg a főváros környékének középiskolásoknak bejárók aránya 37 %, s az ország „átlagos” középiskoláiban a tanulók 41 %-a jön a székhelytelepülésen kívülről (*Asztalos,*

1936). Az „átlagos” vidéki középiskola a szűkebb vagy tágabb környéknek bizonyos értelemben kulturális centruma, a fővárosi középiskolák lényegében csupán saját székhelytelepülésük számára látnak el ilyen funkciót. Feltételezhető, hogy a fővárosiak „jobb” iskolák: a pedagógus-ellátottság minden intézménytípusban jobb az országos átlagnál, az egyetemekre beiratkozó hallgatók között magasabb a kitűnően érettségizettek és alacsonyabb az elégségesen érettek aránya.

Az elemire épülő továbbképző iskola Budapesten lassan kezd háttérbe szorulni, s jellemző, hogy az ország egyéb területein domináns általános szakirány helyett a gazdasági irányban képzők válnak uralkodóvá. A tanoncképzésben is nő a távolság Budapest és az ország többi része között. Míg másutt a tanoncok a továbbképző iskolát látogatják, Budapesten sorra szerveződnek az önálló tanonciskolák, s a tanoncok előképzettségében a polgári iskola egyre gyakoribbá válik. Ennek oka is, következménye is, hogy Budapesten működik a polgári iskolai osztályok 40 %-a (*Asztalos*, 1936).

A városkörnyék, az akkori agglomeráció (zömmel a mai peremkerületek) gyermekei valahol félúton vannak az „ország” és Budapest között: a négy elemi után már csekélyebb arányban találjuk őket a továbbképző iskolában, lassan elfoglalják maguk számára a polgárit, de középiskolába alig-alig jutnak be.

A négy polgári elvégzése után közülük többen mennek kereső pályára, mint budapesti és az ország többi részén élő kortársaik közül; de kevesebben is maradnak otthon, mint az máshol általános: Budapesten több a munkaalkalom, kevesebb a ház körüli, gazdasági tennivaló, de csak töredékük számára látszik elérhető közelségben a felsőbb iskola.

A fővárosban és közvetlen környékén a harmincas években már tömegessé vált a 6-tól 13 éves korig tartó mindennapi iskolázás. Ezt felismerve és a nemzetközi tapasztalatok birtokában fogalmazódtak meg a nyolc osztályos népoktatás budapesti kísérleti bevezetésének tervei, és valósultak meg ennek első lépései.

A század első évtizedeiben megfigyelhető: „Budapestnek az országos közoktatásban való részesedése a magasabb oktatási fokozatokban erősen, mondhatni hatványozottan növekszik, s rendkívüli méretű a szakoktatásban is.” (*Elekes*, 1938, 40.). Visszafogottabb megfogalmazásban „Budapest inkább a felső, magasabb és szakirányú iskolafokozatokban veszi ki részét az országos közoktatásból; a vidék inkább az alsóbb fokozatokban” (*Elekes*, 1938, 54.).

A háborúban megfogyatkozott, majd újra gyorsan növekvő lakosságú Budapest iskolázási adatai nem árulkodnak a puztulás, majd az újjáépítés éveiről: az iskolázottság folyamatos, s a legutóbbi évtizedekben gyorsuló emelkedést tükröz. Ez az egész országra érvényes, de a fővárosra kiváltképpen (*15. táblázat*).

Az aszapfokú oktatás mind általánosabbá válásával a főváros már nem az általános iskolát végzetteknek a magasabb arányával tűnik ki (az általános iskolai végzettségűek csaknem a népességszám szerint oszlanak meg Budapest és az ország többi települése között).

A középiskolai végzettséggel rendelkező népességnek azonban még jelentős részét Budapest koncentrálja: 1960-ban valamennyi érettségizettnek 44 %-a élt a fővárosban, 1970 –ben is még 38%-a, jóllehet a 18 éven felülieknek csak mintegy ötöde volt fővárosi lakos.

## 15. táblázat

Budapest és Magyarország népessége iskolai végzettség szerinti megoszlásban

	10-X éves 0. oszt.		15-X éves ált.isk.		18-X éves középisk.		25-X éves felsőfokú okt.	
	Bp.	Mo.	Bp.	Mo.	Bp.	Mo.	Bp.	Mo.
1910	8,6	18,6	21,6	7,2	9,6	3,1	.	.
1920	4,7	13,0	32,2	11,2	12,3	4,2	5,1	1,7
1930	3,4	9,3	33,2	12,9	12,5	4,7	4,5	1,8
1941	2,4	6,4	36,6	15,1	12,5	4,2	4,6	1,6
1949	1,6	4,8	44,2	20,6	14,7	5,5	5,0	1,7
1960	0,6	1,9	68,3	51,4	29,1	15,5	9,4	4,2
1980	0,4	1,4	78,3	66,2	38,8	23,3*	13,1	6,6*

Forrás: Az 1980. évi népszámlálás; Budapest adatai, I.

- A felsőfokú végzettségűek demográfiai és foglalkozási jellemzői. (Az 1980. évi népszámlálás 2 %-os képviseleti mintája alapján) Bp, 1981.

A közoktatás szerkezetére jellemző, hogy – a népesség korstruktúrája miatt – az országos átlagnál alacsonyabb az 1000 lakosra jutó általános iskolások száma (Budapesten 84, országosan 105), a középiskolások száma azonban lényegesen magasabb (43) az országos átlagnál (32). A középiskolások száma azzal függ össze, hogy a városi családok gyermekeiket magasabb iskolai végzettséghez törekednek juttatni.

A főváros jól kiépített, széles választékot kínáló középiskola-hálózatát ma is elsősorban lakóinak tartja fenn. Egészen más a helyzet a szakmunkásképzésben. A szakmunkásképzés Budapesten már elveszítette azt a viszonylagos attraktivitását, ami a háború előtt még a sajátja volt (16. táblázat).

Az elmúlt másfél évtizedben fővárosban gyakorlatilag teljes körűvé vált a középfokú továbbtanulás és elkezdődött a továbbtanulási aspirációk átstrukturálódása: folyamatosan csökken a szakmunkásképzésbe jelentkezők aránya, és folyamatosan növekszik a középiskolában továbbtanulni szándékozóké; s a nyolcvanas évekre már 70 % fölé emelkedett a középiskolába készülő nyolcadikosok aránya.

A szakközépiskola iránti érdeklődés fokozódása törésmentesebb folyamatnak látszik, mint a gimnázium iránti, jóllehet a kétféle középiskolával kapcsolatos aspirációk korántsem mutatják azt a távolságot, mint az ország egyéb területi, közigazgatási egységeiben.

1967-ben a még új, a lakosságot nagymértékben vonzó szakközépiskola jelentősen kevesebb tanulót iskolázott be, mint amennyien oda törekedtek, s az elutasítottak egy része gimnáziumba került. 1975-ben Budapesten már több jelentkezőt utasítanak el gimnáziumok, mint a szakközépiskolák. Az átirányítások következtében így a ténylegesen továbbtanulók között alacsonyabb a középiskolások aránya, mint a jelentkezések alapján várható lenne.

16. táblázat

A középfokú iskolák diákotthonban elhelyezett tanulói (%)

	1970		1977	
	Középiskolás	Szaktanuló	Középiskolás	Szaktanuló
Budapest	4,4	12,6	6,8	17,2
Magyarország	16,1	13,0	21,9	19,6
Pest megye	12,1	8,9	17,8	19,1

Forrás: A közoktatás helyzete, 1965 – 1977. Oktatási Minisztérium, Bp, 1978.

A középiskolai képzés iránti tömegigények Budapesten együtt járnak a középiskola elvégzésének sikerességével, míg a *szaktanulók iránti csökkenő lakossági érdeklődés együtt jelentkezik a tömeges méretű iskolai kudarcokkal (Mezei, 1980)*. E jelenségek együttes jelentkezése – az okok feltárását meg sem kísérelhetem – figyelmeztet arra, hogy figyelni kell a szaktanulókra, a fiatalokra arra a tömegre, amely egyéni boldogulásának útját itt keresi.

A fővárosban a fiúk és a lányok továbbtanulási törekvései között kisebb a különbség, mint az ország kevésbé városias területein (17. táblázat). A szellemi foglalkozásuk családjában lényegesen nagyobb a középiskolában továbbtanulók aránya, mint a munkáscsaládokban, de az is szembeötlő, hogy a *fiúk középiskolai továbbtanulása egyre ritkábbá válik a munkáscsaládokban, ahogyan Budapestről a községek felé haladunk*. A hatvanas években a lányok középiskolai továbbtanulásának gyakorisága közeledett egymáshoz a településtípusokban, míg a fiúk középiskolázásában inkább nőttek a réteghelyzettel és lakókörnyezettel összefüggő különbségek. A hagyományos – a mai - szaktanulók képzés „merítési bázisa” tovább szűkül: a szaktanulók túlnyomó többségét kitevő fiúk is várhatóan mind nagyobb érdeklődéssel fordulnak a középiskola felé.

17. táblázat

Továbbtanulási arányok 1962-ben és 1972-ben

A szellemi háztartások tanulójának továbbtanulási aránya a munkásháztartások tanulójának továbbtanulási arányaihoz viszonyítva: a munkásháztartásbeli továbbtanulási arány = 1

Településtípus	Középiskola			
	Fiúk		Lányok	
	1962a	1972b	1962a	1972b
Budapest	2,5	2,9	1,9	2,2
Vidéki város	3,4	2,8	2,0	2,6
Község	4,1	4,7	2,9	2,8

- a) A középiskolásoknak a 14-17 éves népességből való részesedése
- b) B) 100 általános iskolára jutó középiskolások száma

Forrás: Kovács – Francia 1979.

Az előbbieken a fővárosról, mint egy többé-kevésbé homogén lakosságú területekről volt szó. Ez a homogenitás azonban csak akkor tételezhető fel, ha Budapestet az egész országgal hasonlítjuk össze. Valójában az előbbieken vizsgált jelenségek és tendenciák korántsem uniformizáltak jellemzők minden lakossági csoportra, minden városrésze. Ezért a következőkben a budapesti területi különbségeket fogom megvizsgálni.

## A FŐVÁROSI KERESLET ÉS KÍNÁLAT

Budapest társadalmának történetileg kialakult és csak lassan módosuló térszerkezete még a viszonylag nagy és heterogén népességnek otthont adó kerületekben is érzékelhető.

A magasabban iskolázott népesség legnagyobb arányban a régi pesti és budai városmagban él ma is, illetve lakóterülete a belső budai zöldövezetre terjed ki. A magasabban iskolázott népességű kerületeknek ezt a budai karéját a pesti oldalon kisebb félkör egészíti ki. Ezekben a kerületekben már kisebb mértékű a magasán iskolázott népesség aránya, de még minden harmadik hét éven felüli lakos rendelkezik legalább érettséggel. A pesti kerületek külső félköre – amelyet a budai oldalon a XXII. kerület zár le – az alacsonyabban iskolázott népességet tömöríti. (Anépeség életkori szerkezete alapvetően nem módosítja a képet, bár kétségtelen, hogy egyes kerületeket összehasonlítva a különbségek némileg csökkennek.) Az eltérések különösen feltűnők a felsőfokú oklevéllel rendelkezők arányában: a városközpontban és a belbudai kerületekben 20 % a diplomások aránya, míg a peremkerületekben 5-6 % körül mozog (15. ábra: Az érettségizett és annál magasabb iskolai végzettségűek aránya a 7 évesnél idősebb népességben, ld. mellékleten)

Az iskolázottság – ha nem is mindig közvetlenül – összefüggésben van a munkatevékenység jellegével. Mint a múltban, ma is a budapesti munkásság alkotja a munkásosztály legiskolázottabb, legképzettebb rétegét (mintegy 17 %-uk érettségizett, s körülbelül ugyanilyen arányban vannak a szellemi foglalkozásuk között érettséginel alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők). Az aktív keresők között a munkások koncentrációja úgy növekszik – a pesti oldalon nyugatról kelet felé, és északról délre -, ahogyan az iskolázottabb népesség gyakorisága csökken.

E tendenciában kivétel a III. kerület, amelynek jelenőps része hagyományosan is munkásnegyed, s a budai zöldövezetnek a magasabban képzett, magasabb társadalmi státusú családokra gyakorolt általános vonzását ellensúlyozza a hatalmas békásmegyeri lakótelep heterogén foglalkozású, iskolázottságú lakossággal való benépesítése.

A középfokú oktatás hálózata – talán még inkább, mint a lakosság térbeli elhelyezkedése – történelmi kialakulásának nyomait viseli (I. Függelék). A belső kerületekben koncentrációja középfokú iskolák zöme, a peremkerületek egykori önállóságuk emlékeként megtartották – vagy létrehozták – központi iskoláikat. Közülük még inkább a IV. kerület, a legjelentősebb városi múltú Újpest rendelkezik a kiterjedtebb középiskolai választékkal (Forray, 1982b).

Budapest képzési kínálata tükörképe az országénak: még „legszegényebb” kerületében is van gimnázium – csakúgy, mint a legkisebb városban is *van egy gimnázium – de csak gimnázium*. Különösen feltűnő, hogy a *legjelentősebb munkáskerületekben milyen hiányos a szakjellegű középfokú oktatással* (szakközépiskola, szakmunkásképző) *való ellátottság: a szakképző iskolák, programok döntő többsége a belső pesti kerületekben van* (16. ábra: *A munkások aránya az aktív keresők között és a képzési helyek Budapesten ld. mellékelten*)

Társadalmi problémákra utaló különbségek mutatkoznak a 14-17 éveseknek abban a csoportjában, amely nem vesz részt középfokú oktatásban. Közülük sokan még általános iskolások, mások elkezdtek, de félbeszakították középfokú tanulmányaikat, s közöttük vannak azok, akik az általános iskolát sem fejezték be: a fiataloknak ez a csoportja iskolai – bizonyos értelemben társadalmi – kudarc áldozata, budapesti arányuk a megfelelő korúak 17,4 % -a, ebből 10 %-ra tehető azok száma, akiknek nincsen befejezett általános iskolai végzettségük.

Kerületenként jelentősen elérő gyakoriságuk arra utal, hogy a város egyes területein koncentráltan élnek olyan családok, amelyeknek gyermekei nem szerzik meg a kötelező alpműveltséget sem. Ebből a szempontból elsősorban a peremkerületek látszanak problematikusnak, bár korántsem kizárólag és nem egyforma mértékben. A X. és XX. kerületben – mindkettőben magasabb a gyermekek és a serdülők aránya a budapesti átlagnál – csaknem minden harmadik fiatal nem tanul középfokon. A belső kerületek közül a VIII. érdemel különös figyelmet: az egyetlen – egyébként a belső kerületek átlagánál szintén „fiatalabb” -, ahol 20 év felett van a középfokú oktatásban nem részesülő 14-17 évesek aránya. A Józsefváros túlzás nélkül nevezhető iskolaközpontnak (16 középfokú képzési hely működik benne), lakosságában viszonylag magas az érettségizettek és a diplomások részesedése; a középfokú oktatásban nem részesülő 14-17 évesek magas aránya azonban azt jelzi, hogy olyan lakossági csoport is él itt, amelyet csak fokozott támogatással lehet befejezett iskolai végzettséghez juttatni (17. ábra: *A továbbtanulásra jelentkezők aránya a nyolcadikosok között, ld. mellékelten*).

A nyolcadik osztályosok kétharmada készül középiskolába. A középiskola iránti érdeklődés a magasabban iskolázott, szellemi-értelmiségi foglalkozásúak lakta kerületekben a legnagyobb fokú, a munkáskerületekben viszonylag kisebb mértékű (l. a Függelék és a 18. ábra: *Középfokú oktatásban nem részesülő 14-17 évesek a megfelelő korúak arányában, ed. mellékelten*). A belső kerületek magasabb iskolázottságú, magas társadalmi státuszú lakossága benépesíti a lakóhelyén viszonylag bőségesen rendelkezésre álló középiskolákat. A város egyéb pontjairól a legtájékozottabbak, a legörekvőbb, legsikeresebb gyerekek jelentkeznek ezekbe.

A gimnáziumi és a szakközépiskolai átlagos osztálylétszámokat összehasonlítva (Függelék IV.) szembeötlő, hogy nemcsak általában kisebbek az osztálylétszámok a szakközépiskolákban, mint a gimnáziumokban, hanem a belső budai és városközponti gimnáziumok osztálylétszámai igen magasak, a peremkerületekéi jelentősen alacsonyabban, a szakközépiskolákban pedig éppen fordított a helyzet. A fővárosi oktatásirányítás megújuló erőfeszítései – a gimnáziumok beiskolázási körzeteinek módosítása és szigorítása –ellenére *a belső kerületek gimnáziumai nem tudnak ellenállni az oda törekvők tömegeinek*.

A feltételezett összefüggést a továbbtanulás szintje és iránya, valamint a területen élő népesség néhány jellegzetessége között korreláció-számítással ellenőriztem.

Jeletősebb *területi különbség* a gimnáziumba és a szakmunkásképzésbe törekvők arányaiban van. A gimnázium (főként Budapesten), a felsőoktatásba vezető „királyi út” választása gyakran a diplomássá válás szándékát jelezheti. A szakmunkásképző viszonylag alacsony képzettségi szintet biztosít, viszonylag szűk területen konvertálható ismereteket, innen más irányba, magasabb iskolai fokozatba átlépni nehéz. A szakmunkásképzés – a Budapesten

egyre szűkülő – képzetlen munkásréteg gyermekei számára jelent bizonyos státuszemelkedést, emellett ez az általános iskolában kevésbé sikeres gyermekek „vígaszága”. Általában az állapítható meg, hogy ahol magas a gimnáziumba jelentkezők aránya, ott alacsony a szakmunkásképzésbe törekvők, ahol az utóbbiak képviselnek nagyobb tömeget, ott az előbbiek aránya csökken radikálisan. Ezért e két iskolatípusba törekvők arányát emeltem ki. (18. táblázat).

18. táblázat

A gimnáziumba és a szakközépiskolába jelentkezők kerületi arányai és a népesség néhány jellemzője közötti összefüggés

Területi jellemzők	Gimnáziumba	Szakkultásképzőbe
	jelentkezők aránya	
	r	r
Az 5-9 évesek száma	-0,59	0,58
Az állandó népesség változás	-0,27	0,23
Az aktív keresőkből a munkások aránya	-0,92	0,96
A terciér szektorban dolgozók aránya	0,83	-0,83
A gimnáziumi osztályok száma	0,61	-0,58
A 10-X évesek közül 0 osztályt végzettek aránya	-0,50	0,61
A 18-X évesek közül középiskolát végzettek aránya	0,90	-0,93
A 25-X évesek közül diplomások aránya	0,90	-0,92

*A gimnáziumba és a szakmunkásképzésbe jelentkezés egymással ellentétes iskolázási magatartásokra utal.: korrelációs koefficiensek gyakorlatilag azonos nagyságúak és ellenkező előjelűek. Egészen más, sőt egymással ellentétes azoknak a budapesti kerületeknek a szociális, művelődési arculata, ahol a nyolcadikosok jellemzően a gimnáziumot, mint ahol a szakmunkásképzőt választják.*

A vizsgált adatok közül az állandó népesség szaporodása és fogyása nem mutat együttjárást a továbbtanulási szándékokkal. Ez azt jelenheti, hogy – legalábbis ezen az elemzési szinten – a nagyarányú lakótelepépítés, az ezzel kapcsolatos népességmozgás vagy nem változtatta meg, vagy pedig egyoldalúan változtatta meg a kerületek társadalmi szerkezetét. A területen működő gimnáziumi osztályok száma valamivel erősebb kapcsolatban van a gimnáziumban továbbtanulni szándékozók arányával: A közeli iskola jelent bizonyos húzóerőt az ott élő népességre.

A továbbtanulási szándékok a népesség foglalkoztatottságának és iskolázottságának adataival látszanak legszorosabban összefüggeni. Az iskolázottság és a foglalkoztatottság jellege egymással is összefügg, bármelyiket kiemelve lényegében ugyanazt mondhatjuk el a lakosság egy-egy területi csoportjáról.

A regressziós becslés szerint átlagos (társadalmilag heterogén) területek azok, ahol gimnáziumba és szakmunkásképzőbe a nyolcadikosoknak egyaránt 30-30 %-a jelentkezik. A továbbtanulási törekvéseknek az a szintje ott jellemző, ahol az aktív keresők között a munkások aránya 50%, az érettségizettek aránya 30% és a diplomásoké 10 % körül van. (Ehhez az „átlaghoz” a III., VIII., IX. és a XIV. kerület áll a legközelebb).

A népszámlálási adatok alapján elemezhető legkisebb területi egységek Budapesten a kerületek. (A számlálókörzetekről sajnos igen kevés adat áll rendelkezésre.) Ez a területnagyság azonban nem tekinthető teljes mértékben azonosnak azzal a társadalmi környezettel, amely a gyermek számára közvetlenül érzékelhető, tapasztalható.

A közvetlen lakóhelyi környezetnek többé-kevésbé az iskolakörzet fogható fel (Kozma, 1973, 1975). Ennek határait rendszerint úgy alakítják ki, hogy mintegy félórán belül elérhető legyen az iskola. Az iskolakörzet a gyermek szempontjából mikrotársadalomként értelmezhető: itt jár iskolába, barátkozik, játszik, tanul, dolgozik.

Egy-egy kerületen belül egymástól jelentősen eltérő iskolakörzetek alakulhatnak ki. A nagy létszámú XV. kerület központja, a régi Rákospalota kisvárosi jellegű, heterogén társadalmi összetételű városrész, az újjalotai lakótelep társadalmában a szakképzetlen és alacsony képzettségű csoportok vannak többségben. Másfajta szocializációs környezetet jelent a III. kerületben a békásmegyerti lakótelep, másfajta az óbudai.

Ezekhez a kisebb területi egységekhez képest a kerület kevésbé „érzékelhető” lakóhelyi társadalom. Nem lehet azonban teljesen inadekvátnak sem tekinteni. A közigazgatási egység központosított igazgatási, szolgáltató-ellátó, művelődési szférát alakít ki, amelyet a kerület lakói többé vagy kevésbé igénybe vesznek, ahol társadalmi tapasztalatokat szereznek, ahol kialakítják, módosíthatják a többi között művelődési, képzési törekvéseiket is.

A budapesti iskolakörzetekről nem áll rendelkezésre olyan adatbázis, amely megegyezne a kerületeről nyert adatokkal.

## HOGYAN VÁLASZTANAK A GYEREKEK?

### A minta és a változók

1982-ben néhány kérdést tettünk fel a budapesti általános iskolások mintegy 500 fős mintájának, abból a célból, hogy megállapíthassuk a továbbtanulási törekvések irányát, konzisztenciáját, összefüggését a család és a kortárs csoportok néhány társadalmi jellemzőjével.\* A továbbtanulási szándékot (illetve annak hiányát) a gyermek élettere szempontjából tekintettük döntő jelentőségűnek, s ezért értelmeztük a szocializáció mutatójaként, mivel a sikeres társadalmi beilleszkedés egyik alapvető feltételének fogtuk fel.

Megvizsgáltuk a mintába választott iskolai osztályok társadalmi összetételének, valamint az iskola földrajzi fekvésének összefüggését: 1. a továbbtanulási szándékok irányával és

---

\* Az adatfelvétel az MTA Szociológiai Intézet keretei között folyt családvizsgálathoz kapcsolódott. Itt mondok köszönetet Neményi Máriának a felvétel és a feldolgozás során nyújtott segítségéért.

szintjével; 2. a kerületben, illetve a városrészben rendelkezésre álló középiskolák választékával.

A minta kiválasztásának alapelve az volt, hogy a főváros kerületeinek jellegzetességeit, lakosainak – főleg általános iskolába járó korcsoportjainak – számát, iskolázottságát, foglalkoztatottsági szerkezetét figyelembe véve alakuljon ki egy húsz iskolából álló lista. Mivel Budapest kerületei a lakosságszám tekintetében nagyon különbözők, az arányosítás érdekében úgy jártunk el, hogy a népesebb kerületekből két iskolát is kiválasztottunk, míg a kisebb, gyéribben lakott, egyéb mutatóikat tekintve azonban hasonló kerületeket összevontunk, s ezeket egy-egy iskola képviselte. Olyan osztályokat választottunk ki, amelyek általános tanterv szerint működtek. Azaz a vizsgált osztályokban a feltételezés szerint sem társadalmilag, sem pedagógiai szempontból nem „válogatott” gyerekeket oktatnak, nevelnek.

A minta nem tekinthető reprezentatívnak. Egyszerű véletlen kiválasztással kialakított reprezentatív mintára nem volt lehetőségünk (elsősorban nem is a minta kicsinysege, hanem amiatt, mert véletlen kiválasztással nem lett volna biztosítható az iskolánként végrehajtott adatfelvétel, a személyenkénti, otthoni kikérdezés pedig meghaladta volna a kutatás kapacitását). Rétegzett mintafelvétellel azért nem tudjuk a reprezentatívitást biztosítani, mert nem áll rendelkezésre olyan adatbázis, amely valamely általános iskolai évfolyam minden tanulójának legfontosabb szociokulturális adatait tartalmazná – nincsen tehát mihez viszonyítani a kialakult megoszlásokat. A vizsgálatba bekerült félezres populáció azonban fő szempontból – a továbbtanulási szándékok megoszlása szerint – ugyanazokat a megoszlásokat mutatja, mint a főváros nyolcadik osztályos népessége. Kerületenként már nem ennyire „jó” a minta. Ez összefügg a kicsiny elemszámmal, s azzal hogy egyes esetekben a konkrét iskola (a konkrét osztály) a kerületnek a helyi „elit” által lakott, más esetekben a kerület slumosodó részében vagy peremén helyezkedik el. (Kerületenként azonban némely esetben olyan kicsiny az elemszám, hogy az összehasználásra vonatkozó becslés csak fenntartásokkal fogadható el.

Az elemzés az iskolák csoportosított adatai alapján történt. Az iskolakörzet társadalmi jellege szerint „szellemi”, „heterogén” és „munkás”területeket különböztetünk meg. Külön elemzem a szakközépiskola és a szakmunkásképző kínálata szempontjából azokat a területeket, amelyekről feltételezhető, hogy földrajzi fekvésük következtében lakóik többé-kevésbé hasonló eséllyel közelíthetik meg az egyes képzési programokat. (A minta és a csoportosítás ismérvszerének leírása: *Függelék VI-IX.*)

Az általános iskolai tanulmányi eredmények – az általános iskola „minősége”

Az általános iskolai tanulmányi teljesítmények közismerten befolyásolják a továbbtanulási esélyeket, s visszafelé hatva a továbbtanulási szándékokat. Jelenlegi pedagógiai gyakorlatunkban arra törekszünk, hogy az osztályzatok szerepét a család ne értékelje túl, s ne alakuljon ki, illetve csökkenjen a hajsza a jó osztályzatok, a jó átlageredmény elérésére. Ennek eszköze volt a tanulmányi átlageredmény használatának kiiktatása közoktatási rendszerünk minden szintjén. Ezt az indokolt pedagógiai törekvést nem kérdőjelezi meg az, hogy vizsgálatomban az átlageredményeket alkalmaztam. Kutatásom extenzív vizsgálati technikája nem tette lehetővé a tanulmányi teljesítmény elmélyültebb és differenciáltabb elemzését. A tanulmányi átlageredményt statisztikai fogalomként használom, amely bizonyos tájékoztatást nyújt a gyerek iskolai teljesítményeiről (tudomásul véve az, hogy – mint minden átlag – torzít, különbségeket elfed.)

Közismertek a nevelésszociológiai vizsgálatoknak, tanulmányi teljesítményméréseknek azok az eredményei, amelyek szerint a tanulmányi eredmények szoros kapcsolatban vannak a gyermek társadalmi helyzetével, az egyes tantárgyakban mutatott teljesítményeket többé vagy kevésbé befolyásolja a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása. Mind a minta egészében, mind az iskolakörzetek típusaiban nyomon követhető ez az összefüggés (19. táblázat).

Nemcsak arról van azonban szó, hogy a tanulmányi átlageredmény jobb a szellemi foglalkozású apák, gyengébb a szakmunkás apák, még gyengébb a segédmunkás apák gyermekeinél, s az egyes foglalkozási csoportok reprezentációja befolyásolná az iskolakörzetek típusaiban kialakult átlageredményeket. *Ha ugyanazokat a társadalmi csoportokat hasonlítjuk össze, „szellemi” környezetben valamennyien jobb tanulmányi eredményeket érnek el, mint a „heterogén” vagy „munkás” környezetben. A lakóhely, az iskola szociális környezet önmagában is hatást gyakorol: magasabbak az átlagok, több a jó osztályzat a művelődési szempontból kedvezőbb környezetben.*

19. táblázat

Az apa foglalkozása, a gyermek tanulmányi eredménye az iskolakörzetek csoportjaiban (%)

	5	4	3	2	1	Csoport- átlag	Összesen	%
<b>„Szellemi”</b>								
Segédmunkás	14,3	42,9	14,3	28,6	-	3,4	100,0	4,9
Szakmunkás	14,3	38,1	38,1	9,5	-	3,6	100,0	14,8
Szellemi	33,3	38,6	28,1	-	-	4,1	100,0	80,3
Összesen	29,6	38,7	28,9	2,8	-	4,0	100,0	100,0
<b>„Heterogén”</b>								
Segédmunkás	11,8	11,8	35,3	41,2	-	2,9	100,0	16,1
Szakmunkás	2,5	55,0	32,5	10,0	-	3,5	100,0	37,7
Szellemi	20,4	46,9	30,6	2,0	-	3,9	100,0	46,2
Összesen	12,3	44,3	32,1	11,3	-	3,6	100,0	100,0
<b>„Munkás”</b>								
Segédmunkás	-	23,7	42,1	31,6	2,6	2,9	100,0	15,8
Szakmunkás	10,8	29,5	45,3	14,4	-	3,4	100,0	52,7
Szellemi	21,9	46,9	25,0	6,2	-	3,9	100,0	26,5
Összesen	12,0	33,2	39,4	14,9	0,4	3,5	100,0	100,0
Mindösszesen	17,2	37,2	34,8	10,6	0,2		100,0	

Az iskolai sikertelenség nemcsak a 8. osztályos elégtelen, hanem az elégséges eredményt is értelmezhetjük így) egyre gyakoribbá válik olyan társadalmi környezetben, ahol a legiskolázottabb, legképzettebb lakosság alacsony arányban van képviselve. A sikeres társadalmi beilleszkedés alapfeltétele ( a lakosság iskolázottsági szintjének emelkedésével ) egyre több joggal a középfokú oktatásban való részvétel. A fővárosban pedig egyre inkább a

középiskolai végzettség válik ilyen alapfeltétellé. Az ehhez szükséges tanulmányi teljesítmények azonban nemcsak a segédmunkások gyermekeinél hiányoznak gyakrabban, mint más csoportokban, hanem minden társadalmi csoportnál a művelődés szempontjából kedvezőtlenebb helyzetű területeken.

Az adatok arra utalnak, hogy a „szellemi” környezetben működő általános iskolák „jobb”, hatékonyabban oktató iskolák a „munkás” környezetekénél: az utóbbiakban jelentősen gyengébbek a tanulmányi átlageredmények. Ez a megállapítás azonban egyszerűsítésnek tűnik. Nem feltételezhetjük, hogy valamennyi iskola ugyanolyan nevelési-oktatási környezetet jelent a gyermekek számára (bizonyára vannak jobb és rosszabb általános iskolák, ha ezt csupán egyetlen mutatóval, a tanulmányi átlageredménnyel mérjük), az iskola csak egyik eleme, színtere annak a társadalmi környezetnek, amelyben a gyerekek nevelődnek, s nem függetlenítheti magát környezetétől. Ezeknek az összefüggéseknek a vizsgálata további kutatást igényel.

#### A továbbtanulási szándékok

A lakosság iskolázottsági szintjének növekedése, a foglalkozási szerkezetnek a szellemi foglalkozások irányába történt elmozdulása (s ami ezekkel összefügg, gyermekeik tanulmányi teljesítményének javulása) képezi annak a folyamatnak a társadalmi alapját, hogy jelentősen csökken a szakmunkásképzésbe törekvő nyolcadikosok aránya. Megfigyelhető, hogy a gimnáziumi továbbtanulásra irányuló igények elsősorban a magasan iskolázott, értelmiségek lakta budai kerületekben magasak, s a lakosság iskolázottságával párhuzamosan csökkennek a többi kerületekben. Mivel a középfokú iskola típusának kiválasztása döntő a gyermek szempontjából, és mivel a választás alapjait képező társadalmi folyamatok valóságosak és néha visszafordíthatatlanok, tisztában kell azzal lennünk, hogy a szakmunkásképző mai formájában – egyelőre talán csak a fővárosban – olyan oktatási intézmény, amely adminisztratív eszközökkel sem tartható fenn távlatilag.

Ha az iskolakörzetekben vizsgáljuk meg az egyes társadalmi csoportok továbbtanulási terveit, a tanulmányi eredmények alakulásához hasonló következtetést vonhatunk le (*20. táblázat*).

A segédmunkások és a szakmunkások gyermekei gyakrabban jelentkeznek középiskolába és „szellemi” és a „heterogén” körzetekben, gyakrabban jelentkeznek szakmunkásképzőbe a „munkás” körzetekben. Az a társadalmi környezet, amelyben a szellemi-értelmiségi foglalkozásúak igen alacsony arányban vannak képviselve, egyelőre még – legalábbis a munkások gyengébben tanuló gyermekei számára – elfogadhatónak tartja a szakmunkásképzést. A továbbtanulni nem szándékozók – bár arányuk a vizsgált területei egységeken alacsony – azokból a családokból kerülnek ki, ahol az apa szakképzettsége alacsony, illetve hiányzik. Figyelemreméltó, hogy a csoporton belül is nő az arány a környezet változásával.

Az iskolaválasztásnál is erős motívum a társadalmi környezet: minél magasabb a szellemi foglalkozásúak aránya, annál gyakoribb, hogy a fizikai munkások egyes csoportjainak gyermekei is a középiskolai továbbtanulásra törekednek, azaz szakmai képzettséget nem a szakmunkásképzés keretei között, hanem a szakközépiskolában kívánnak elérni. Ebből következik, *ha az általános iskolai beíratkozási körzetek határainak kijelölésénél társadalmi szempontokat is figyelembe vennénk – arra törekedve, hogy lehetőleg heterogén társadalmi összetételű körzetek jöjjenek létre - , akkor a hagyományos szakmunkásképzés iránti érdeklődés gyorsabban csökkenne, mint ahogyan az pusztán a lakosság, a szülők*

iskolázottságának, foglalkozásának szerkezet változása alapján *várható*. (A fön­tebbi gondolatoknak természetesen elméleti érvényességük van. Gyakorlati megvalósításuknak igen sok feltétele hiányzik.)

20. táblázat

Az apa foglalkozása, továbbtanulási irányok az iskolakörzetek csoportjaiban

	Gimnáziumba	Szakközép-iskolába	Szaktanácsképzőbe	Szakiskolába	Nem jelentkezik	Összesen
	jelentkezik %					
<b>„Szellemi”</b>						
Segéd­munkás	14,3	57,1	14,3	-	14,3	100,0
Szaktanács­kás	28,6	38,1	28,6	-	4,7	100,0
Szellemi	66,7	32,5	0,9	1,0	-	100,0
Összesen	58,5	34,5	13,6	-		1,4
100,0						
<b>„Heterogén”</b>						
Segéd­munkás	11,8	23,5	47,1	5,9	11,8	100,0
Szaktanács­kás	25,0	47,5	22,5	2,5	2,5	100,0
Szellemi	40,8	40,8	16,3	2,0	-	100,0
Összesen	30,2	40,6	23,6	2,8	2,8	100,0
<b>„Munkás”</b>						
Segéd­munkás	5,3	23,7	57,9	2,6	10,5	100,0
Szaktanács­kás	11,5	41,0	43,2	3,6	0,7	100,0
Szellemi	26,6	59,4	14,1	-	-	100,0
Összesen	14,5	43,1	37,8	2,5	2,1	100,0
Mindösszes	30,7	40,1	25,4	1,8	2,0	100,0

Mint ismeretes, a nyolcadikosok két középfokú intézményt jelölhetnek meg továbbtanulási célpontként. Ha megvizsgáljuk, mennyire konzisztensek a választások – azaz mennyire „komoly” a továbbtanulási döntés -, azt tapasztaljuk, hogy a gimnáziumot választók ragaszkodnak leginkább ehhez az iskolatípushoz. (21. táblázat).

A szakközépiskolát választók között vannak legmagasabb arányban olyanok, akik másik területen, irányban is hajlandóak lennének elindulni.

## 21. táblázat

Az elsőként és a másodikként választott középfokú továbbtanulási irány összefüggései (%)

	Szakirányon belül marad	Az első szakirányhoz képest változtat
Gimnázium-gimnázium	41,2	-
Szakközép-szakközép	21,8	31,4
Szaktanulmányi képző-szaktanulmányi képző	26,1	21,6
Gimnázium-szakközép	-	17,6
Szakközép-gimnázium	-	12,1
Szakközép-szaktanulmányi képző	5,9	11,4
Szaktanulmányi képző-szakközép	1,0	1,9
Egyéb (szaktanulmányi képző-szaktanulmányi képző és fordítva)	3,0	4,0
Összesen	100,0	100,0

Ez azért meglepő, mert elterjedt az a vélekedés, hogy a szakképzést nyújtó iskolatípusokat azok választják, akik már pályát is tudnak választani, azaz elkötelezik magukat egy foglalkozáscsoport mellett, s a gimnázium szolgáltatja a pályaválasztási döntés későbbre halasztását. (Az adatok nem mondanak egészen ellent a feltételezésnek, legfeljebb úgy módosíthatjuk: nemcsak a gimnáziumban továbbtanulók lehetnek bizonytalanok pályaválasztásukban, legalább ennyire a szakirányú képzés mellett voksolók is.)

Ezek az adatok arra utalnak, hogy az inkonzisztencia voltaképpen az érettségi megszerzésére irányuló vágyat rejti magában, s ennek szempontjából szinte közömbös a szakközépfiskola képzési iránya.

Az érettségi megszerzésére irányuló igény egyébként magasabb szintű, mint az a továbbtanulási választások alapján várható lenne (22. táblázat).

Igen valószínű, hogy sokan azok közül, akik az általános iskola elvégzése után szaktanulmányi képzőbe jelentkeztek, azzal számolnak, hogy a szakma megszerzése után a felnőttoktatás keretei között jutnak el az érettségig. A legjobb tanulók az érettségit eszköznek, feltételnek tekintik a felsőfokú továbbtanuláshoz, a gyengébbnek azt érzékelik, hogy van egy olyan „társadalmi elvárás”, ami az érettségi megszerzésére ösztökél.

A heterogén társadalmi összetételű, sokféle társadalmi tapasztalattal rendelkező több mint félezer nyolcadikos között mindössze tíz akadt, aki - játékból, meggyőződésből? – az érettségi megszerzését fölöslegesnek tartja. Az egyéb adatok mellett ez is arra utal, hogy a középiskola, az érettségi iránti igények látenszen már ma is magasabbak, mint amilyen részvételre a középiskolai hálózat be van rendezve. Másfelől mutatja, hogy azok, akiknek még vágyaiban sem szerepel a középiskolai végzettség megszerzése, egyre inkább leszakadnak a törekvő többség mögött.

22. táblázat

Az érettséginek tulajdonított fontosság (a megállapítással egyetértők aránya)

	Tanulmányi átlag			
	2	3	4	5
A továbbtanulása feltétele	0,2	13,0	50,4	80,4
„Társadalmi elvárás”	38,4	46,5	39,2	12,6
„Nem árt, ha van”	32,6	30,5	6,6	4,4
Fölösleges	0,2	3,1	1,0	-
Nem tudja	28,2	6,9	2,8	2,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

A *gimnázium* választásának gyakorisága fordított arányban van az iskolakörzet foglalkozási struktúrájában a munkásság arányával. Megjegyzendő, hogy a gimnázium az egyetlen olyan iskolatípus a középfokú oktatásban, amelynek hálózata arányosan (illetve a többimél lényegesen arányosabban) helyezkedik el a városban. Ugyanakkor a gimnázium a jogi-formális azonosság mellett egyik fő funkcióját, a felsőoktatásra való felkészítést különböző szinten, módon látja el. Az „elit” gimnáziumok elsősorban a város belső kerületeiben, illetve a budai kerületekben találhatóak (23. táblázat).

23. táblázat

A gimnázium választása a városrészekben

Városrész (a reprezentáló kerületekkel)	Kerületi	Kerületen kívüli	Összesen
	gimnáziumba jelentkezett		
Észak-Buda (II., III., XII.)	21	19	40
Dél-Buda (XI., XXII.)	28	13	41
Észak-Pest (IV., XIV., XV.)	22	3	25
Dél-Pest (X., XIX., XX.)	10	4	14
Csepel (XXI.)	3	-	3
Belváros (V., VIII., IX.)	22	12	34
	104	51	157
	67,5%	32,5%	100,0%

Az előzetes feltételezés szerint a kerületen kívüli gimnáziumba jelentkezés gyakorisága a peremkerületekben kellett volna magasabb legyen. Az eredmény ezzel ellentétes: a magasabban iskolázott, szellemi, értelmiségi foglalkozásúak lakta kerületekben - ahol több és a felsőoktatásra eredményesen felkészítő gimnázium működik - igen gyakori a más kerületben történő iskolaválasztás. Leggyakrabban a gyakorló gimnáziumokat és néhány igen magas presztizsű pesti gimnáziumot választottak, néhányan a szentendrei ferences gimnáziumot, ismét néhány gyengébb tanuló alacsonyabb követelményeiről ismert gimnáziumot. A kerületen kívüli gimnáziumba törekvők gyakorlatilag valamennyien értelmiségiek gyermekei (az 51-ből 38-an), ez természetes. Ők rendelkeznek a legtöbb információval az iskolák hírnevéről, a bejutás lehetőségéről, ők mozognak legmagabiztosabban, leghabzababban az oktatási rendszerben. A választás konkrét indokaira nincsenek adataink, feltételezhető azonban, hogy hozzájárul a gimnáziumok egyre inkább kibontakozó specializációja (ismertek olyanok, ahol igen színvonalas a matematikaoktatás, másutt a biológia oktatása stb.) Valószínű, hogy a gimnáziumválasztásnak az a szabadsága, amely esetleg csak egyetlen társadalmi rétegnek adatik meg, hozzájárul a hierarchia rögzüléséhez.

A peremkerületekben lényegesen kisebb a gimnázium iránti érdeklődés, és a gimnáziumba jelentkezők döntő többsége a helyi intézményt választja, jóllehet ezek rendszerint kevésbé versenyképesek a felsőoktatásra előkészítésben. Az okok között szerepet játszhat, hogy az ott élők, még az értelmiségiek között is, kevés a belbudai és a belvárosi értelmiséghez hasonlóan jól tájékozódó, az utakat, a lehetőségeket ismerő és használni tudó család. Szerepet játszhat egyfajta lokálpatriotizmus s egy olyan taktika, amely a felvételi rendszer sajátosságaira épül: a középiskolai pontszámok adják a felvételi pontszámainak egyik felét; ha valaki a kisebb követelményeket támastó középiskolában jó eredményeket ér el, pontszámai esetleg ellensúlyozhatják a gyengébb felvételi vizsgaeredményeket.

A gimnáziumba jelentkezők rendszerint jeles vagy négyes tanulók (24. táblázat).

24. táblázat

A gimnáziumba jelentkezők tanulmányi eredményei az iskolakörzetek csoportjaiban (%)

Átlag	5	4	3	2	Összesen
„Szellemi”	44,4	39,8	15,7	-	100,0
„Heterogén”	34,4	53,1	12,5	-	100,0
„Munkás”	54,3	40,0	5,7	-	100,0
Összesen	43,5	43,5	13,0	-	100,0

Ez azonban csak tendencia: szellemi-értelmiségi környezetben közepes eredménnyel is jelentkeznek gimnáziumba, munkás környezetben ez ritkaságnak számít. Feltételezhető, hogy a tanulmányi átlageredmény a továbbtanulás irányának és szintjének megválasztásában kevésbé számít elsődleges orientáló eszköznek ott, ahol a környezet elegendő „pedagógiai önműveléssel” rendelkezik ahhoz, hogy az előző iskolai eredményektől némileg függetlenül válassza meg a legkedvezőbbnek látszó iskolatípust.

A szakközépiskolai tanulás iránti igény csaknem egyenletesen magas a főváros valamennyi kerületében, illetve csak enyhén emelkedik a kerületi iskolázottságának és a szellemi foglalkozásúak arányának csökkenésével.

A szakközépiskolába jelentkezőknek a fele egészségügyi, közgazdasági, óvónői, képző-ipar- és zeneművészeti szakközépiskolába jelentkezik. Ezek a szakirányok állnak legközelebb a gimnáziumi képzéshez ( a művészeti irányok tulajdonképpen nem is igazán „szak”-középiskolák). Az ilyen típusú szakközépiskolába jelentkezés is a legmagasabb arányú az iskolázott, túlnyomórészt szellemiek lakta kerületekben, iskolakörzetekben. Ezeken a területeken a gimnáziumba és a gimnáziumhoz közeli szakközépiskolai képzésekbe törekszik a nyolcadikosok 80 %-a. A maradék 20 % oszlik meg a többi szakközépiskolai szakirány és a szakmunkásképzés között.

Az iskolakörzetek másik két csoportjában ezeket a „humán” jellegű szakirányokat a szakközépiskolába jelentkezőknek alig a fele választja: nagyobb az érdeklődés a különböző ipari és kereskedelmi irányok iránt.

A szakközépiskola képzési kínálata aránytalan: ennyire specializált képzések nem lehetnek jelen valamennyi kerületben, sőt valamennyi kerületből hozzáférhetők sem..

A szakközépiskolákkal kapcsolatban is megvizsgáltam, milyen lehetőségek vannak a nyolcadikosoknak ahhoz, hogy saját kerületükben, illetve saját városrészükben, a szomszédos kerületben folytassák tanulmányaikat (25. táblázat).

25. táblázat

A szakközépiskolák választása a városrészekben

Városrész	A kerület	A városrész	Egyéb városrész	%	Összesen
	szakközépiskolájába jelentkezett				
Észak-Buda	1	9	20	(66,7)	30
Dél-Buda	1	6	22	(75,9)	29
Észak-Pest	19	21	30	(42,9)	70
Dél-Pest	8	10	19	(51,4)	37
Csepel	-	-	14	(100,0)	14
Belváros	6	8	12	(46,2)	26
Összesen	35 17,0%	54 26,2%	117 56,8 %		206 100,0%

Hasonlóan a gimnáziumi továbbtanuláshoz, a szakközépiskolába törekvő nyolcadikosok közül is leggyakrabban budai kerületek lakói hagyják el lakóhelyüket, városrészüket, hogy igényeiknek megfelelő szakközépiskolát találjanak, s úgy látszik, az észak-pesti és a dél-pesti kerületekben lakók számára nyújt leginkább megfelelő továbbtanulási lehetőséget a helyben, illetve a közelben található szakközépiskolai képzés. Az utóbbi területről akkor jelentkeznek távolabbi kerületekbe a nyolcadikosok, ha a választott képzési szakirány csak egyetlen helyen van a fővárosban (pl. vendéglátóipari, művészeti stb.), míg a budai kerületek nyolcadikosai gyakran olyankor is belvárosi iskolát választanak, amikor a közelben működik hasonló irányú (pl. egészségügyi, közgazdasági).

A peremkerületekben kiemelkedően fontos a középiskolai szakjellegű képzés fejlesztése, mivel a családok itt jobban ragaszkodnak a földrajzilag közelebb levő, feltehetőleg jobban ismert iskolákhoz, mint a város egyéb területein. A földrajzi közelség bizonyos mértékig

ellensúlyozni képes a társadalmi távolság hatását, s így olyanok számára is utat nyit a középiskolába, akik egyébként kívül rekednének.

A szakközépiskola Budapesten a négyes tanulók iskolája, de azokban a körzetekben, ahol a szellemi foglalkozásúak vannak többségben, a közepes tanulók is igen gyakran választják (26. táblázat). A „szellemi” és a „munkás” körzetekben egyaránt számottevő a jeles tanulók közül szakközépiskolába jelentkezők aránya. De míg a körzetek előbbi csoportjában a magas társadalmi elismertségű, magas követelményszintű művészeti és egyéb „humán” jellegű szakközépiskolákba törekednek, az utóbbiban a jeles tanulók lényegében ugyanolyan szakközépiskolákat választanak, mint a jók vagy közepesek.

26. táblázat

A szakközépiskolába jelentkezők általános iskolai tanulmányi eredményei az iskolakörzetek csoportjaiban

Átlag	5	4	3	2	Összesen
„Szellemi”	10,2	44,9	42,8	2,0	100,0
„Heterogén”	4,7	65,1	30,2	-	100,0
„Munkás”	9,6	56,7	33,7	-	100,0
Összesen	8,6	55,6	35,3	0,5	100,0

A fővárosban az országoshoz képest csekély a *szakmunkásképzés* iránti érdeklődés. A főváros foglalkozási szerkezetének a szellemi foglalkozások irányába történő eltolódásával, az iskolázottsági szint emelkedésével a részidőben történő középfokú képzés iránti igények további csökkenésével kell számolni. Ez a felismerés tükröződik abban a folyamatban, hogy a főváros egyébként is kisszámú szakmunkásképző intézetében szakközépiskolai programok is szerveződnek, egyes elméletigényes szakmákban a részidős szakmunkásképzés mellett megjelent a teljes idejű középiskolai képzés (pl. nyomdaipar).

A szakmunkásképzés iránti igények csökkenését mutatja, hogy egyre inkább csak azok számára jelent vonzerőt, akik általános iskolai tanulmányaikat gyengébb eredménnyel fejezték be (27. táblázat). Ez is hozzájárulhat, hogy a középfokú iskolák közül a szakmunkásképzés az, ahol legnagyobb fokú a lemorzsolódás, az iskolai kudarc legszélveségebb formája.

27. táblázat

A szakmunkásképzőkbe jelentkezők általános iskolai tanulmányi eredményei az iskolakörzetek csoportjaiban (abszolút számban)

Átlag	5	4	3	2	1	Összesen
„Szellemi”	-	-	7	1	-	8
„Heterogén”	-	1	19	8	-	28
„Munkás”	-	4	47	25	1	77
Összesen	-	5	73	34	1	113
		4,4%	64,6 %	30,1%	0,9%	

Négyes tanuló csak elvétve jelentkezik szakmunkásképzőbe, a közepeseknek is csak kétötöde – csupán az elégségeseknek ez az egyedüli választási lehetőségük.

A szakmunkásképzési hálózat területileg rendkívül egyenlőtlen, az intézmények száma igen alacsony. Ezért a jelentkezések területi elemzése a vizsgált mintán nem valósítható meg. Az elemzés szempontjából problémát jelent az is, hogy a tanulóknak ez a csoportja adta a legtöbb pontatlan, besorolhatatlan választ. (Egyesek csak a szakmát jelölték meg, mások csak az intézményt, megint mások csak a kerületet, ahol tanulni fognak.)

A *szakiskola* választása olyan ritkán fordul elő, hogy félezres mintán elemezni lehetetlen (összesen 9 esetről van szó). Erről az iskolatípusról (az egészségügyi és a gyors-és gépíró szakiskoláról) talán a nappali tagozaton beiskolázottak alacsony száma és aránya miatt általában kevés szó esik: a reformelképzések – legyen szó a szakmunkásképzésről vagy középiskoláról – nem térnek ki részleteiben a szakiskolára.

### A lányok és a fiúk

E probléma vizsgálatával céлом az volt, hogy választ keressek arra a kérdésre, milyen szerepe van az eltérő továbbtanulási szándékokban az általános iskolai tanulmányi eredményeknek, valamint van-e a társadalmi környezetnek olyan sajátos hatása, amely eltérően befolyásolja a két nem továbbtanulási szándékainak alakulását.

A lányok és a fiúk továbbtanulási szándékaiban tendenciaszerűen – bár magasabb szinten – ugyanazok a különbségek figyelhetők meg, amelyeket a városi vonzáskörzet típusai mutattak; az eltérések különösen a gimnáziumba jelentkezőknél jelentősek (19. ábra: A lányok és a fiúk továbbtanulási szándékai az iskolakörzetek csoportjaiban. Ld. mellékeltet)

Feltűnő, hogy a „szellemi” körzetcsoportban a fiúk a lányoknál nagyobb arányban törekednek gimnáziumba. Óvatosan feltételezhető: a társadalmi környezet magasabb iskolázottsága erősíti a családoknak azt a törekvését, hogy fiaikból értelmiségi váljon, s ezért jelentősen gyakoribb ilyen környezetben a fiúknál a gimnázium választása. A középiskolába törekvő fiúk aránya meredekebben zuhan mint a lányoké, aszerint, hogy döntően szellemi foglalkozásaúak vagy döntően munkások határozzák meg a lakóhelyi környezetet.

Általános vélemény – az előidéző pedagógiai, társadalmi tényezők komplex tudományos feltárása ismereteim szerint még nem történt meg – hogy a lányok rendszerint jobb tanulók a fiúknál. Mintánkban elsősorban a jó és a közepes átlageredményekben mutatkoznak nemek szerinti különbségek. (20. ábra: A lányok és a fiúk átlagos tanulmányi eredményei az iskolakörzetek csoportjában. Ld. mellékeltet.)

A „heterogén” és a „munkás” körzetekben nagyjából egyformán kevés a fiúk között is, a lányok között is a jeles tanulóé, hasonló az elégségesek aránya is. A lányok többsége minden körzetcsoportban négyes-ötös tanuló, a fiúk teljesítménye erősebben szóródik. Ha ezeket az eredményeket összehasonlítjuk a 19. ábrával, nyilvánvalóvá válik, hogy a különböző iskolatípusokba törekvés nem teljesen felel meg az általános iskolai tanulmányi eredményeknek.

Korábban láttuk, hogy a jelesek többsége gimnáziumba, a négyesek szakközépiskolába, a közepes és rosszabb tanulók szakmunkásképzőbe jelentkeznek továbbtanulni. A két nem számára azonban úgy tűnik, nem azonos értékű az azonos átlageredmény, a továbbtanulási szándékok kialakulásában. (28. táblázat).

28. táblázat

A négyes átlageredményű lányok és fiúk továbbtanulási szándékai az iskolakörzetek csoportjaiban

	Gimnáziumba	Szakközépiskolába	Szaktanulmányi képzőbe	Összesen
	jelentkezik százalékban			
	<i>Lány</i>			
„Szellemi”	20,0	80,0	-	100,0
„Heterogén”	44,8	51,7	3,4	100,0
„Munkás”	24,4	68,3	7,3	100,0
	<i>Fiú</i>			
„Szellemi”	82,9	17,1	-	100,0
„Heterogén”	22,2	72,2	5,6	100,0
„Munkás”	10,3	79,5	10,3	100,0

A két nem továbbtanulási szándékai közötti különbség különösen éles a „szellemi” foglalkozásúak lakta iskolakörzetekben: ezekben az iskolákban a fiúk négyes tanulmányi eredménnyel túlnyomórészt gimnáziumba törekednek – ugyanitt a lányok számára ez a tanulmányi eredmény szakközépiskolai továbbtanuláshoz elegendő. A család és az iskola ilyen társadalmi környezetben együttesen látszik úgy vélekedni, hogy egy fiúnál a jórendűség elegendő reményt ad a gimnáziumi érettségi megszerzéséhez, a felsőfokú továbbtanuláshoz. Kiáltó ellentétben állnak ezzel a munkáskörnyezetben élő, hasonló tanulmányi eredményt elért fiúk továbbtanulási szándékai: közülük csak ugyanannyian készülnek gimnáziumba, mint amennyien szaktanulmányi képzőbe.

Az iskola szelekciós mechanizmusai felől közelítve a kérdést: a négyes tanulók még választhatnak az iskolatípusok között, a közepes tanulóknak már szűkül a választási lehetőségük, gyakran szakközépiskolába bejutni sincsen lehetőségük. A közepes tanulók továbbtanulási szándékai lényegileg mégis hasonló tendenciákat mutatnak, mint a négyeseké (29. táblázat).

29. táblázat

A közepes átlageredményű lányok és fiúk továbbtanulási szándékai az iskolakörzetek csoportjaiban

	Gimnáziumba	Szakközépiskolába	Szaktanulmányi képzőbe	Nem jelentkezik	Összesen
	jelentkezik százalékban				
	<i>Lány</i>				
„Szellemi”	40,9	45,5	13,6	-	100,0
„Heterogén”	26,7	40,0	33,3	-	100,0
„Munkás”	2,9	64,7	32,4	-	100,0
	<i>Fiú</i>				
„Szellemi”	21,0	57,9	21,1	-	100,0
„Heterogén”	-	36,8	53,2	-	100,0
„Munkás”	1,6	21,3	73,8	-	100,0

A heterogén társadalmi összetételű, sokféle társadalmi tapasztalattal rendelkező több mint félezer nyolcadikos között mindössze tíz akadt, aki -játékból, meggyőződésből? – az érettségi megszerzését fölöslegesnek tartja. Az egyéb adatok mellett ez is arra utal, hogy a középiskola, az érettségi iránti igények látenszen már ma is magasabbak, mint amilyen részvételre a középiskolai hálózat be van rendezve. Másfelől mutatja, hogy azok, akiknek még vágyaiban sem szerepel a középiskolai végzettség megszerzése, egyre inkább leszakadnak a törekvő többség mögött.

## VI. EGY SZAKASZ LEZÁRULT

### HOGYAN TERJED AZ ISKOLÁZÁS?

Az iskolázásra vonatkozó statisztikák alapján Magyarországon az ötvenes és a hatvanas években vált valóban teljessé az általános iskolázás és kezdődött a középfokú oktatás, azon belül is a középiskolázás tömegessé válása. *Nagy József* (1972) a magyar szakirodalomban először ezeket az iskolázási folyamatokat, mint logisztikus trendeket. Ez az értelmezés arra a feltételezésre épül, hogy az iskolázásban, az egyes, magasabb iskolai fokozatok elterjedésében ontogenetikus elem (mások önfejlesztő képességnek vagy önkiterjesztésnek nevezik) játszik szerepet: a megelőző fázis meghatározza a következő szakasz fejlődési ütemének jellegét. Az iskolázási folyamatokat S görbékként értelmezve azt jelenti, hogy egy magasabb iskolázottsági szint előbb lassan, majd gyorsuló ütemben terjedt egészen addig, amíg abszolút vagy relatív telítettségi szintet ér el, amit ismét lassú terjedés, illetve stagnálás jellemez, miközben más és/vagy magasabb iskolázási fokozat terjedés indul meg.

A középiskolázás terjedése területileg eltérő szintekkel és dinamikával jellemezhető. Azaz az ország más szempontokból is dinamikusan fejlődő területein a gyors növekedés, illetve a relatív telítettség szakaszában van, míg egyéb helyeken még a lassú növekedési ütem jellemző. A legutóbbi három népszámlálás adatai alapján úgy látszik, a népesség iskolázottságában – amit az érettségizetteknek a részarányával mértem – egyszerre jelenik meg a területi *differenciálódás és nivellálódás*. Az iskolázás ennyiben más társadalmi-gazdasági folyamatokhoz hasonló jellegzetességeket mutat (vö. *Nemes Nagy*, 1980). Míg hagyományosan fejlett városi körzeteink a lakossá iskolázottsága szempontjából lassan felzárkóznak Budapesthez, az apró-és nagyfalvas, városihányos területek viszonylag távolabb kerülnek tőlünk. Országosan és mind a 90 vizsgált területi egységben nyomon követhető a középiskolázás terjedése. (A népesség egyre nagyobb hányada rendelkezik középiskolai végzettséggel). De fennmaradtak, sőt növekedtek a területi különbségek. Ez a logisztikus trend sajátosságai miatt – az S görbe olyan normális eloszlást ír le, amely a folyamat időbeliségét fejezi ki – azt jelenti, hogy *beavatkozás nélkül egyes területek másoknál*

*lényegesen később érik el a középiskolázás telítettségi szintjét, azaz nemcsak térbeli, hanem időbeli differenciálódás is történik, illetve történt.*

A területi különbségek kialakulásához és fennmaradásához hozzájárul a *képzési kínálat szerkezete*. Azokon a területeken helyezkedik el a legszélesebb képzési választék – működik a legtöbb iskola, szervezik a legtöbbféle képzési programot -, ahol a lakosságban magas az érettségizettek aránya, illetve ahol (más társadalmi és gazdasági folyamatokkal is összefüggésben) legdinamikusabb a középiskolázás terjedése a felnőtt lakosságban. Ezt az összefüggést a vonzaskörzetek adatai is igazolják, s a budapesti adatokon végzett regressziós becslés alátámasztja. Jellemzőnek látszik, hogy a legalacsonyabban iskolázott területek rendszerint egyetlen középfokú iskola, gimnázium van, szakközépiskolai, szakmunkásképzési programok nem vagy csak igen szűkösen állnak a lakóhelyen rendelkezésre.

Különösen élesen mutatja a különbségeket, ha a képzési helyek hipotetikus számát a végző nyolcadikosok számához viszonyítjuk, ahhoz a korcsoporthoz, amelynek beiskolázása a középfokú oktatási rendszer esőrendű feladata. A gimnáziumi férőhelyek száma – az agglomerációs területektől eltekintve – megközelítően népességarányos, a *szakközépiskolai férőhelyeknek a végzős nyolcadikosokhoz viszonyított számában viszont 15 - 20-szoros különbségek vannak*.

Ha a középfokú továbbtanulási szándékot a nevelési folyamatba ágyazva értelmezzük, a lakóhely népességének iskolázottsága s a lakóhelyen rendelkezésre álló képzési kínálat környezeti elemként fogható fel, befolyásolják a nevelésnek, a nevelődésnek a folyamatát, s így a továbbtanulásra irányuló törekvéseket. Ez az összefüggés megjelenik a vizsgált területi adatokban is.

A nyolcadikosok gyakrabban készülnek továbbtanulni ott, ahol a környezetben több az érettségizett felnőtt, ahol jobb, szélesebb a képzési kínálat., Olyan területeken, ahol hiányos vagy gyakorlatilag hiányzik a középiskolai képzési választék, a továbbtanulók közül többen törekednek szakmunkásképzésbe. A minden körzetben rendelkezésre álló gimnázium viszont kevesebb nyolcadikost vonz ott, ahol ez az egyetlen képzési program.

A szakmunkásképzés iránt országosan mérséklődő igények ebben a korosztályban azzal a következménnyel járnak, hogy ott, ahol a szakmunkásképzés koncentrálódik – a fejlett városi és az ipari körzetekben- szabad férőhelyek jönnek létre ( az intézmény felől nézve beiskolázási zavarok jelentkeznek), amelyeket betölteni a képzés-és városhiányos területek fiataljainak van esélyük. A lakóhelyen hozzáférhető gimnázium ezekben az alacsonyan iskolázott körzetekben kevés gyermek számára vonzó. Feltételezhetően azért is, mert a gimnázium elméletileg esőrendű funkciója, a felsőoktatásra való felkészítés egy-egy ilyen gimnáziumi körzetben kevesek számára jelent reális perspektívát.

A középiskolai szinten szervezett szakképzés népszerűsége ellentétesnek látszik a szakközépiskolával kapcsolatban megfogalmazott pedagógiai – tartalmi, funkcionális – problémákkal. Az e képzési útra irányuló igények – motívum-érdekek – vizsgálatára a kutatásom során nem volt módom. További vizsgálatok tárgya kellene legyen tehát az, mi az oka a szakközépiskola preferálásának a lakosság egyes csoportjaiban.

*A fiúk és a lányok iskolaválasztásának különbségei* az alacsonyan iskolázott, képzéshiányos körzetekben a legnagyobbak. Ezeken a területeken a fiúk gyakorlatilag nem jelentkeznek gimnáziumba, s igen alacsony közöttük a szakközépiskolába törekvők aránya is.

A fiúk és a lányok iskolaválasztásának eltérése összefügg a képzési kínálat szerkezetével is: a hagyományosan fiúkat vonzó programok zömmel a szakmunkásképzésben, a hagyományosan lányokat vonzó képzések középiskolai szinten szerveződnek. Az „általánosan képző”

gimnázium, amennyiben nem a felsőfokú továbbtanulás közvetlen céljával látogatják, inkább csak a lányoknak nyújt vonzó perspektívát.

A fiúk és a lányok továbbtanulási törekvéseinek (s végső soron tényleges továbbtanulásának) eltérései pedagógiai és tágabban társadalmi problémákat jeleznek. *Kon* (1979) joggal utalt arra a hiányra, hogy a pedagógiai kutatásban gyakran sem gyermekeknek, sem a pedagógusnak nincsen neve. (Jellemző, hogy e emek szerinti megoszlásokat az oktatási statisztikák sem az óvodáról, sem az általános iskoláról nem adnak.) Kutatásom egyik eredménye, ha a probléma megfogalmazásával sikerül a tudományos érdeklődést a mainál nagyobb mértékben erre a kérdéskörre irányítani.

A középfokú továbbtanulási szándék iskolán belüli alapja közismerten az általános iskolai *tanulmányi teljesítmény*. A budapesti nyolcadikosok adatain nemcsak azt a nevelésszociológiai kutatásokból már ismert összefüggést törekedtem bizonyítani, hogy a tanulmányi átlag összefügg a gyermek társadalmi helyzetével, hanem azt is, hogy a lakóhelyi környezet befolyást gyakorol a tanulmányi eredményekre (a szülők foglalkozása alapján képzett minden csoportban jobbak a tanulmányi eredmények a túlnyomórészt szellemiek lakta környezetben), és a tanulmányi eredményektől részben függetlenül a középfokú iskolaválasztásra is (a döntően szellemiek lakta környezetben minden csoportban gyakoribbnak mutatkozik a középiskolai továbbtanulás szándéka). A lakóhelyi környezet – amelynek része maga az iskola – egyfelől a közepes és négyes tanulók iskolaválasztását befolyásolja elsősorban, másfelől a segéd-és szakmunkások gyermekeinek továbbtanulási szándékait. Másképpen fogalmazva: *a legjobb és a legrosszabb tanulók, illetve a szellemi foglalkozású apák gyermekei számára jelent legkevésbé problémát, eldöntendő kérdést, hogyan folytassák tanulmányaikat az általános iskola elvégzése után*. Ezek – az ökológiai elemzés szükségletéhez képest viszonylag kis mintán nyert – eredmények alkalmasnak látszanak arra, hogy kiterjedtebb kutatás kiindulópontjai legyenek. Hasonló szempontú megközelítés hiányában magyar szakirodalommal nem tudom összevetni és kontrollálni ezt az eredményt, utalok azonban külföldi vizsgálóra (*Kob*, 1961; *Hrnqvist*, 1978, összegezése: *Bargel*, 1979 stb.), amelyek némely vonatkozásban hasonló következtetésre jutottak.

A budapesti empirikus vizsgálatnak témám szempontjából fontos eredménye, hogy a lakóhelyen rendelkezésre álló képzési kínálat legkevésbé a szellemiek lakta környezetekben, leginkább a munkások lakóhelyein játszik meghatározó szerepet az iskolaválasztásban. Az előbbi környezetekben a gyerekek minden csoportja gyakrabban választott távolabbi – de hasonló szociális környezetben fekvő – iskolát, az utóbbiban, bár ott szűkösebb a kínálat, gyakrabban törekednek a lakóhelyhez közeli intézménybe. S ezek a gimnáziumok többek között éppen a megfelelő jelentkezők hiányában kevésbé is képesek ellátni a felsőoktatásra való felkészítés feladatát. A felsőoktatás szempontjából hasonló eredményeket mutattak a meritési bázissal kapcsolatos kutatások (vö. *Dériné*, 1980; *Nemes Nagy*, 1980).

Feltételezem, hogy olyan körfolyamatok, halmazati hatások alakulnak ki, ahol – egyetértve *Rogoff* (1961) idézett gondolatmenetével – a lakóhelyi környezet népességének iskolázottsága, szociális összetétele, a rendelkezésre álló képzési kínálat és az egyes családokban kialakult továbbtanulási törekvések egymást erősítik, s az eltérő nevelési környezetek magasabb iskolázottsági szintet, szélesebb képzési kínálatot, magasabb szintű továbbtanulási szándékot alakítanak ki az egyik; alacsonyabb iskolázottságot, szűkösebb képzési kínálatot, alacsonyabb szintű továbbtanulási szándékot a másik póluson.

Mindezek alapján olyan kérdések vetődnek fel, amelyek további elméleti és gyakorlati következtetéseket tesznek lehetővé.

Az iskolázási folyamatok logisztikus trendként való értelmezése azt az elméleti hipotézist tartalmazza, hogy az iskolázás mind magasabb fokozatainak tömegessé, illetve általánossá

aválása újra és újra ismétlődik, míg az emberek életük utolsó napjáig iskolába fognak járni. Ez képtelenségnek tűnik, s az is, ha a mai iskolai keretek között gondolkodunk.

Azonban iskolarendszerünk szempontjából is érvényesnek látszó kérdés, hogy – elfogadva a középiskola tömegessé válásának tézisé – miképpen érinti ez a folyamat a felsőoktatást. Kézenfekvőnek látszik az a következtetés, hogy a mind több érettségizett között mind magasabb lesz azoknak az aránya és száma, akik továbbtanulni szándékoznak. Ennek a kérdésnek nemcsak elméleti szempontból van jelentősége, hanem az oktatáspolitikai gyakorlata szempontjából is: a *következetesen alacsony tartott felvételi keretszámok miatt a megnövekedő igények társadalmi feszültség forrásává válhatnak.*

A felsőoktatásba jelentkezőknek az érettségizettekhez viszonyított aránya azonban a hetvenes évek közepén jelentkező csúcs után (amikor az érettségizetteknek csaknem a fele tett felvételi vizsgát) lassan, de folyamatosan csökkent, az évtized végén már alig haladta meg az érettségizettek kétötödét. Nem véletlenül, nem az arányok ingadozásáról van szó, a tendencia tartósnak, területileg kiegyenlítettnek látszik (*Forray, 1983*). Hogyan értelmezhető a felsőoktatás iránti igények viszonylagos csökkenése, és ez hogyan függ össze a középiskolázás tömegessé válásával?

A társadalmi mobilitásra irányuló kutatások eredményei arra utalnak, hogy a hetvenes években a mobilitási folyamatok jellege módosult, a mobilitás bizonyos értelemben csökkent. A kilépő mobilitás szempontjából az értelmiség zártabbá vált, s ritkult a segédmunkás rétegből az értelmiségbe történő belépés is (*Andorka, 1982*). Az értelmiség utánpótlása a korábbinál nagyobb mértékben történik a rétegen belülről.

A hetvenes években a középiskolázás úgy vált egyre kiterjedtebbé, hogy a szakközépiskolai képzés jelentősen bővült; a gimnáziumi pedig inkább stagnált. Ugyanakkor a felsőoktatásba jelentkezők és a ténylegesen továbbtanulók változatlanul magas arányban a gimnáziumban érettségizők közül kerülnek ki. A felsőoktatás merítési bázisa nem bővült tehát a középiskolát végzők aránynövekedésének megfelelően. További tényező, amelynek hatása a felsőoktatásban (továbbá az ország foglalkoztatottsági szerkezetében) jelentkezik, a középiskolások, különösen a gimnazisták nemek szerinti megoszlásának aránytalansága: a felsőoktatásba jelentkezők nagyobb hányada értelemszerűen a nők közül kerül ki. (Egyéb tényezők mellett ezzel is összefüggésben lehetnek a hagyományos férfitipusok, mindenképp a műszakiak felsőfokú beiskolázásának krónikussá vált felvételi gondjai.)

Tanulságos ebből a szempontból megvizsgálni *Kiss és Schüttler (1983)* hetedikes tanulókkal felvett pályaválasztási motivációs tesztjének eredményeit. A fiúk és a lányok motívumai közötti döntő különbség a jó keresetnek tulajdonított fontosság, amely általában a fiúk között az első helyeken szerepel (csak a városi, értelmiségi származású fiúknál kerül háttérbe). Ha a diploma nem biztosítja az igényelt magas keresetet a pálya-, illetve iskolaválasztó és családja tapasztalatai szerint, akkor a következmény a felsőoktatás iránti érdeklődés csökkenése lehet. (Figyelmeztető, hogy olyan pályaválasztási motívumok, mint a szociabilitás, kreativitás, önálló szellemi tevékenység lehetősége, tehát az értelmiségi foglalkozásoknak tulajdonított értékek, a lányoknál és az értelmiségi származású fiúknál foglalják el a skála első helyeit.)

Gimnáziumi képzésre olyan területeken erősebb az igény, ahol a lakosság nagyobb része magas iskolai végzettséggel rendelkezik: Budapesten, a hagyományosan fejlett városi vonzáskörzetekben. (Más kérdés, hogy a gimnáziumba kerülők jelentős része szakközépiskola hiányában vállalja ezt az oktatási formát.) A gimnázium ennek következtében feltehetőleg társadalmilag zártabb intézménnyé válik, különösen azokon a területeken, ahol a többség tudatosan, a felsőoktatásban való továbbtanulás igényével választja. Ugyanakkor a középiskolába – elsősorban a szakközépiskolába – olyan családok gyermekei kerülnek be, ahol (még?) nincsen a horizonton az értelmiségivé válás lehetősége. Feltételezem, hogy ezek

a társadalmi folyamatok változást hoztak a felsőfokú továbbtanulásra irányuló törekvésekben is.

A származás szerinti kategorizálás eltörlése óta a felsőoktatás szelekciós mechanizmusaiban nézetem szerint nem történt *társadalmi szempontból* lényeges változás. A felvételi vizsgák követelményei néha szigorodtak, máskor emnyhébbekké váltak, hol több, hol kevesebb súlya van a középiskolai teljesítményeknek. A felvételi vizsga azonban nem szűnt meg, a középiskolai végzettség (kevés és szigorúan formalizált kivételtől eltekintve) változatlanul feltétel, változatlanok a korhatárok – s változatlanul igen alacsony nappali tagozaton a felvehető száma. Az elmúlt évtizedben megtanulhatóvá vált, mennyit kell ahhoz a középiskolában teljesíteni, hogy legyen esély a továbbtanulásra, hogy az egyes középiskolákban (típusokban és konkrét intézményekben) elsajátított ismeretanyag melyik felsőoktatási intézményben versenyképes.

Nem valószínű, hogy gyakran fordulna elő, hogy a család az iskola ellenérveivel szemben is ragaszkodna a gyermek felsőfokú továbbtanulásra jelentkezéséhez, annál is inkább, mert a felvételi követelmények és esélyek kézikönyv formájában évek óta mindenki számára hozzáférhető. Egy olyan *társadalmi* tanulási folyamat feltételezhető, amelynek eredménye, hogy mindenki tudja, hol lehet a helye, mire érdemes törekednie.

A fentiek miatt téves lehet az a korábban megfogalmazott feltételezés (Forray, 1979b, 1979c), hogy a középiskolázás iránti igények belátható időn belül átgyűrűznek a felsőoktatás területére, s az alacsony felvételi keretszámok társadalmi feszültségeket okozhatnak. Úgy vélem, hogy akkor jöhet létre inkább társadalmi feszültség, ha a megtanult, a megszokott, elfogadott norma-és feltételrendszer hirtelen megváltozna. Azaz ha a korlátozásokat feloldanánk, az vezetne inkább társadalmi feszültségekhez. (A jelenlegi helyzet azonban hozzájárul társadalmunk megmerevedéséhez. Kérdés, hogy a struktúra milyen fokú merevségét viseli el a társadalom.) Úgy gondolom, hogy a szakközépiskolai képzés iránti érdeklődés fokozódása és a gimnázium iránti mérsékeltebb érdeklődés összefüggésben van a felsőoktatás „zárttságával” is.

*Az esti és különösen a levelező oktatás* kiterjedése – szemben a nappali tagozatú oktatással – dinamikusabb folyamatnak látszik. Ez arra utal, hogy azoknak az embereknek egy része, akik eleve esélytelenek lennének (vagy alulmaradtak) a nappali felsőoktatás férőhelyeiért folyó versenyben, továbbtanulási igényeinek kielégítését elhalasztotta, és kevésbé szigorú versenyfeltételek között később realizálja. A nappali tagozatú és a felnőttoktatásban részt vevők, illetve oda törekvők együttes számának alakulását vizsgálva úgy tűnik, hogy a középiskolák terjedésének folyamata máris kezd áttérjedni a felsőoktatásra, de más szerkezetben!

A nemzetközi tapasztalatok szerint azonban (Harnqvist, 1978; Marklund, 1981) a felsőoktatásban tanulók aránya a fejlett ipari országokban sem éri el a középiskolák arányát: a telítettség már akkor bekövetkezik, amikor a megfelelő korúak túlnyomó része nem érte el ezt az iskolázottsági szintet. A felsőoktatás hagyományos formái helyett a kurzusok, a különböző életkorúak számára panelrendszerben, klubszerűen szervezett foglalkozások, képzések válnak egyre népszerűbbé. Ezek tudatosan szervezve és építkezve a *permanens tanulás* ideálját közelítik meg (Mihály, 1980).

Elképzelhetőnek tartom, hogy hazánkban is megindul ilyen folyamat. Ennek a kérdésnek a vizsgálata azonban sok nehézséggel jár. Mivel ezek a tevékenységek szerveződhetnek az oktatási rendszeren belül, munkahelyeken, művelődési központokban és egyebütt, már számba vételük is belütközik az ágazati elhatárolások folytán létrejövő korlátokba. (Ezért, bár korábban munkacsoportunk is a művelődési folyamatok minél teljesebb körének feltárását tűzte ki célul, a kutatásban is le kellett mondanunk az iskolán kívüli tanulási folyamatok

széles körű vizsgálatáról az adatok hozzáférhetetlensége miatt (*Kozma és mtsai, 1978;1979*). Egy ilyen folyamat feltárása nemcsak mint kutatási program hozhatna új eredményeket, hanem a megismert elemekre támaszkodó fejlesztés az oktatás,-illetve művelődéspolitikai gyakorlata számára is programot jelenthetne.

## A LAKOSSÁGI IGÉNYEK

Munkámban néhány alkalommal használtam a továbbtanulási igények fogalmát, amelyet nem tekintettem azonosnak a középfokú továbbtanulás küszöbén álló nyolcadikosok továbbtanulási, iskolaválasztási szándékaival. A továbbtanulási igényeket úgy értelmeztem, mint *társadalmi tényeket*, pontosabban a társadalomban jelentkező tényeket. Nem tekintem azonosnak a társadalmi igényekkel, ami a magyar szakmai szóhasználatban általánosabb érvényű, normatív jellegű fogalom: a munkaerőszükséglet éppúgy beletartozik, mint a szocialista társadalom, a tudományos-technikai forradalom szükségellte, sokoldalúan képzett ember eszménye (vö. az 1972-es oktatáspolitikai határozat). Ezért értelemzavaró lenne, ha a magasabb iskolafokokozatok megszerzésére irányuló igényeket – elsősorban az angol nyelvű szakirodalom alapján – társadalmi igényként definiálnám.

*Coombs* (1971, 16.) az iskolába beíratózni és továbbtanulni szándékozó diákok számában látja az oktatásra irányuló társadalmi igények (social demand) kifejeződését, ezt azonban élesen elhatárolja, sőt esetenként szembeállítja egy társadalmi munkaerő szükségletével. *Harnqvist* (1978) áttekintésében tudatosan lemond a társadalmi igény fogalmának alkalmazásáról, mert az szerinte a munkaerőszükségletet is tartalmazza, s a továbbtanulásra irányuló igényeket individuális igényként (individual demand) határozza meg. *Coombs* az általa alkalmazott statisztikai eszköztárnak megfelelően a „társadalmi igényt” az iskolahálózat kiterjedésével, a szülők s a gyermekek iskolázási törekvéseivel, valamint demográfiai tényezőkkel hozza összefüggésbe.

*Harnqvist* ( a szociálpszichológiával érintkező pedagógiai kutatás szemléletével) a továbbtanulás iránti igényeket a családi környezettel, s a kortárs csoporttal, az iskolai környezettel, az oktatási rendszer szerkezetével, a szelekciós mechanizmussal, programjaival és a programok földrajzi megközelíthetőségével jellemzi. *Coombs* értelmezése elsősorban arra alkalmas, hogy a továbbtanulási igények folyamatszerűségét bizonyítsa, s így a jövőbeni alakulás problémájával való szembenézésre készítse az oktatáspolitikát.

A továbbtanulásra irányuló igényt olyan *becslésnek* tekintem, amely a jövőbeni teljesítményre vonatkozik. Az igények ( a családok) saját tapasztalatuk alapján alakítanak ki becslést arról, milyen iskolázottsági szint szükséges a társadalmi, gazdasági, kulturális szint megőrzéséhez, illetve szolid emeléséhez. (*Forray, 1978a*). A továbbtanulás szintjének, irányának eldöntése során *csak a maguk becslését veszik figyelembe, s nem tartanak szem előtt valamilyen „össztársadalmi” érdeket*- Ezért az igények alakulása néha spontán folyamatnak látszik, jóllehet van objektív alapja. Ez az alap – szűkebb értelemben – a már elért iskolázottsági szint. Miután *egyéni becslésekről s ennek megfelelő törekvésekről van szó, ezeknek összessége természetesen nem egyezik a kínálattal, a férőhelyekkel, amelyeket más szempontok szerint alakítanak ki.*

Mivel a továbbtanulásra irányuló döntéseket a pályát meghatározó döntések egyikének lehet tekinteni, nehéz éles határvonalat húzni az oktatással és a pályával kapcsolatos igények, törekvések között. Ezek az igények az oktatási és a foglalkozási rendszer egy-egy meghatározott helyére vonatkoznak. Mindkét rendszernek két dimenziója van. A vertikális dimenzió az oktatás szintjének és a foglalkozás státusának felel meg, a horizontális dimenzió pedig az oktatás egy típusával vagy szektorával kötődik össze, illetve egy adott szinten lévő valamelyik foglalkozással. Mindkét dimenzió egyaránt fontos lehet az oktatásügyi tervezés és fejlesztés szempontjából. Kutatásomban az előbbi dimenzió kapott nagyobb hangsúlyt, a horizontális dimenzióval kapcsolatos kérdések közül a két jogilag egyenrangú iskolatípus, a gimnázium és a szakközépiskola felé irányuló igényeket elemeztem részletesebben.

A lakossági igény az egyéni igényeknek területi összegződése. Amikor tehát a *továbbtanulás iránti lakossági igényekről* van szó, akkor *közös lakóhelyű emberek igényeire* gondolok. A lakosság egy-egy lakóhelyen *társadalmilag is strukturált*: kisebb vagy nagyobb a magasan képzettek aránya, egyik vagy másik társadalmi csoport domináns. A lakossági igények tehát eltérőbbek lehetnek az ország különböző területein.

A továbbtanulás iránti lakossági igények nem azonosak az ott élő és az általános vagy középfokú iskolát éppen befejezők továbbtanulási, iskolaválasztási szándékaival. A felnőtt, már esetleg aktív kereső lakosság iskolázási, továbbtanulási igényei, realizált vagy nem realizált törekvései is részét alkotják. A diáktörekvések a lakossági igényeknek csak egy, habár az oktatáspolitikai szempontjából talán a legfontosabb elemét jelentik. Ezek azok a korcsoportok, amelyekről a népesség iskolázottsági szintjének változásai elsősorban függenek, és amelyek képzése oktatási rendszerünk elsőrendű feladata.

A lakossági igényeket, ezen belül a nyolcadikosok továbbtanulási szándékait befolyásolja a lakóhelyen rendelkezésre álló iskolakínálat, de nem határozza meg egyértelműen. Az igények és a realizálás lehetőségei, a „kereslet” és a „kínálat” közötti eltérések optimális esetben hozzájárulhatnak a fejlesztés irányainak, súlypontjainak kijelöléséhez.

Mivel a továbbtanulási igények olyan becslések, amelyek saját (családi) tapasztalatokon, iskolázottsági szinten, nevelésen-nevelődésen alapulnak, joggal tekinthetők „kemény” *objektív társadalmi adottságnak*, változása *objektív társadalmi folyamatnak*. Ebből az következik, hogy az oktatáspolitikai, amennyiben befolyásolni vagy irányítani törekszik a továbbtanulási igényeket, összetett és közvetett módszerek lehet eredményesek.

A közoktatási rendszer egyes szintjei iránt megnyilvánuló lakossági igények szempontjából ismét megfogalmazható az érvényes terület kérdése. Nyilvánvaló, ha az óvoda iránti lakossági igények szempontjából releváns területet keressük, akkor földrajzilag s a népességszám tekintetében kisebb területről, lakosságról kell gondolkodni. Az általunk alkalmazott körzet – ha mindenkorai határai változhatnak is – olyan területi egységnek látszik, amelyik érvényes a középfokú oktatás szempontjából. Mindaddig, amíg a középfokú oktatás olyan „városi” szolgáltatás marad, amelyet elvileg sem lehetséges minden egyes település számára megszervezni: *iskolai* programok széles választékát csak nagyobb népesség számára, bizonyos fókig koncentráltan lehet nyújtani.

## KUTATÓI TAPASZTALATOK

Vizsgálataim leírása s a kutatás eredményeinek összefoglalása során utaltam arra, hogy dolgozatomban eredményeit elsősorban az oktatásszervezésben vélem felhasználhatónak. Az

ökológiai vizsgálat „természeténél fogva” alkalmas arra, hogy elmélet és gyakorlat, kutatás és fejlesztés között a híd szerepét töltsse be. Mivel olyan kutatási hipotézisről van szó, amely a környezetre, ezen belül is a környezet térbeli elrendeződésére helyezi a hangsúlyt, kínálja a politikai, a tervezési beavatkozás szerepét. Elsősorban arra alkalmas, hogy a problematikus területekre – a szó konkrét és átvitt értelmében egyaránt – irányítsa a figyelmet.

Az *ökológiai vizsgálatoknak* az oktatástervezésben való felhasználási lehetőségeit jól mutatja az az NDK-beli és bolgár kutatási közös program, amelynek az a felismerés az alapja, hogy sikeres oktatáspolitikai csak a konkrét és differenciált területi feltételek között, a települések minden lehetőségének hatékony felhasználásával valósítható meg (*Korn, Mitropolitzi, 1981*). Olyan társadalmi folyamatokat vizsgálnak, mint az iskolázás, a demográfiai folyamatok, a migráció, a településhálózat változásai stb.

A regionális oktatástervezés célja, hogy a társadalmilag elfogadott értékrendszer alapján úgy fejlessze egy ország oktatási rendszerét, hogy az alkalmazkodni tudjon a (potenciális) felhasználók adottságaihoz, lehetőségeihez. Szükségességét az a felismerés indokolja, hogy egy-egy ország területén is egymástól számos tekintetben eltérő régiók vannak, ahol a lakosság egyenlőtlen mértékben, módon, irányban akar és képes részt venni az oktatásban. *Diez-Hochleitner (1965)* meghatározása jól érzékelteti, hogy az oktatástervezésnek ez az irányzata sajátos kérdésekre keres választ. Olyan kérdések, problémák ezek, amelyekben az ökológiai szemlélet és elemzési módszer haszonnal alkalmazható.

Egyik ilyen kérdéskör *demográfiai tényezőkkel* függ össze. Demográfiai hullámhegyek még bővülő képzési kínálat mellett is versenyhelyzetet teremtnek: a jó helyekért, a legmegfelelőbbnek tartott iskolákért. A korcsoportok csökkenő létszáma mellett feltételezhető, hogy az iskoláknak önmagukat fokozott mértékben kell kínálni, vonzóvá tenni ahhoz, hogy elegendő tanulót iskolázhassanak be. Ilyen helyzetben különös jelentősége lehet annak, ha az egyes iskolák, programok sajátos pedagógiai profillal rendelkeznek, s alkalmazkodni képesek a helyi lakosság igényeihez.

Másfelől az is feltételezhető, hogy a korcsoportok csökkenő létszáma következtében az amúgy is túlságosan koncentrált képzési kínálat centralizálása folytatódik. Ennek hatásai az általános iskolát, sőt az óvodát is érinthetik (érintik), különös problémát jelenthet azonban a középfokú oktatásban, ha fennmarad ennek jelenlegi, típusok és szakmai képzési irányok szerinti széttagoltsága. Középfokú oktatásunknak jelenleg egy demográfiai hullámhegy befogadását kell megoldani, de a század utolsó évtizedében már szembe kell néznie a hullámvölgy problémájával. A koncentráció elsősorban azokat a területeket érinti (érintette eddig is) negatívan, ahol viszonylag alacsony a népességszám, ahol a központ kisváros vagy nagyközség: az apró-és a nagyfalvas területeket, egyes mezővárosi jellegű vonzáskörzeteket, illetve általában az alacsony lélekszámú településeket., Különösen ezekben a körzetekben lenne jelentősége annak, hogy iskolák ne csupán a tanulók oktatási-nevelési intézményei legyenek, hanem a környék kommunikációs és művelődési központjaivá váljanak. (*Kozma és mtsai, 1979*). Ezek a funkciók ellensúlyozni tudnák a tanulók létszámának változásait, s csökkentenék a centralizálás veszélyét.

A lokális elemekkel bővülő iskolának fokozódó mértékben lehet arra lehetősége, hogy együttműködjön környezetével. Az együttműködés módja lehet a felnőtt lakosság, mindeközül a szülők bekapcsolása az iskolai munkába. Ez a fajta társadalmi részvétel központilag roppant nehezen tervezhető, minden egyes iskola saját környezetével bontakoztathatja ki (*Deák, 1980*).

Ökológiai szemléletet kíván az iskolai *reprezentatívitás és szelektívitás* kérdésköre. Az általános iskolák a területi reprezentatívitás elvén működnek, körzetük valamennyi megfelelő életkorú lakosa ugyanazon iskolát látogatja. A tanulók szociális összetétele tehát (legalábbis

elvben) azonos az iskolakörzet lakóinak társadalmi összetételével. Ez azokban az iskolakörzetekben jelent problémát, ahol a lakosság döntő hányada alacsonyán iskolázott. Itt ugyanis – amint sajátos adataim is bizonyítják – alacsonyabb az (átlagosztályzatokkal mért) teljesítményszint, s ettől részben függetlenül alacsonyabb szintűek a továbbtanulási igények. Itt olyan tervezői-irányítói beavatkozásra lenne szükség, amely az iskolakörzetek elvének pedagógiai és társadalmilag pozitív vonásai megőrzésével biztosítaná a tanulók társadalmi heterogenitását.

A kérdés megoldása elsősorban a nagyvárosi körzetekben reális, ahol az intézmények hálózata elegendően sűrű a lakóhely és az iskola földrajzi közelségének fenntartásához. Az alacsonyán iskolázott (kulturálisan „iskolatávoli”) lakosság dominanciája valószínűleg a falvakban, az apró-és nagyfalvas vonzáskörzetekben, az agglomerációkban is hozzájárul az általános iskolások szerényebb továbbtanulási törekvéseihez. Véleményem szerint ahol lehet, itt is törekedni kellene a társadalmi heterogenitás biztosítására. (Ahol erre nincs mód, ott különös hangsúlyt kellene helyezni az iskolák jó személyi és dologi ellátására.)

Ezek a szempontok látszólag közel állnak ahhoz a kérdéskörhöz, amelyet a „tehetséggondozás” programjának középpontjába helyezése jellemez, amely a „tehetségen” alapuló szelekcióval véli biztosíthatónak, hogy szociokulturálisan kedvezőtlen helyzetű szülők egyes gyermekei továbbtanulásra jobban inspiráló iskolai környezetbe kerüljenek. A hasonlóság azonban csak látszólagos. Egyes gyermekek kiemelése lakóhelyi, családi, iskolai környezetükből szélsőges esetekben hatékony hatékony, sőt elkerülhetetlen módja lehet annak, hogy a gyermek személyiségének, képességeinek fejlődése zavartalan legyen. Általános pedagógiai programmá azonban ez az eljárás nem válhat, nemcsak azért, mert ellentétes iskolarendszerünk demokratikus alapelveivel (a „tehetségen” alapuló szelekció a tapasztalatok szerint társadalmi szelekciót jelent, hanem azért sem, mert tömegméretekben beláthatatlan pedagógiai és társadalmi problémák kiváltója. Ökológiai szempontú fejlesztés sohasem fogalmazhat meg olyan programot, amely az egyének a kedvezőtlen környezetből való kiemelését tartalmazná, csak olyan javaslatokat tehet, amelyek a környezet javítására irányulnak.

Az ökológiai kutatás által a regionális oktatástervezés számára megfogalmazható kérdések közül nagy jelentősége van az irányítás problémájának. Ha ugyanis a lakóhelyi környezetnek, az egyes iskoláknak tulajdonítunk kiemelkedő jelentőséget, akkor ez olyan fejlesztési stratégiát implicál, amely innovációkra épül. Az innovatív oktatásfejlesztés pedig olyan irányítási rendszert feltételez, amely tényleges cselekvési lehetőségeket biztosít a lakosság és iskolája viszonyának alakításában (vö. *Halász, Lukács, Nagy 1981; Nagy M. 1982*).

Ebbe az összefüggésrendszerbe ágyazódik bele saját kérdésseltevésém és a kutatásom is. Ha a továbbtanulás iránti lakossági igényeket reális társadalmi tényeknek fogadjuk el, akkor létezésükkel, alakulásukkal számolnia kell az oktatástervezésnek. Ezekkel kalkulálni azonban csak a regionális oktatástervezés képes.

A továbbtanulási szándékok országos alakulására támaszkodva az állapítható meg, hogy ma kevesebb gimnáziumra van szükség. Ha a gimnáziumok ott alakulnak át szakközépiskolákká, ahol a központi tervezés szempontjából racionálisnak látszik, a nagyvárosokban például, mert ott a profilmódosítások eleére is marad gimnáziumi képzés, akkor az alaphelyzet változatlan lesz: még mindig többnek látszik a gimnáziumi férőhely, mint az oda törekvők számas. De míg az érintett nagyvárosokban a nem kiemelkedően jó tanulók eleve lemondanak a gimnáziumi továbbtanulásról, másutt egyéb képzés hiányában vagy a tankötelezettség teljesítése céljából kerülnek a gyermekek a gimnáziumba.

A középfokú továbbtanulás, illetve az erre irányuló igények úgy válnak általánossá, hogy az ország egyes területein a szakmunkásképzésbe, másutt a középiskolákba törekszik a

nyolcadikosok többsége. Ezt társadalmi szempontból az teszi prolematikussá, hogy középfokú iskoláink (főként a szakmunkásképzés) mereven elválnak egymástól, az iskolázás választott útja erősen befolyásolja a társadalomban elfoglalható helyet. (Andorka, 1982), szerint a szocialista országokban az iskola sokkal inkább a társadalmi mobilitás kizárólagos csatornája, mint a tőkés országokban). A „megkülönböztetetten alacsony szintű általános és szakmai műveltséget adó szakmunkásképzés, amely a felsőoktatás szempontjából zsákutcának minősül” (Gazsó, Pataki, 1980) úgy fogadja be a középfokon tanulóknak mintegy a felét, hogy javarészt a falvak és az iskolával kevésbé ellátott, alacsonyan iskolázott lakosságú területek küldik ide a gyermekeket. Ezzel is összefügg, hogy a népesség iskolázottságának dinamikus emelkedése ellenére az európai országok sorában Magyarország nem foglal el kiemelkedő helyet (21. ábra: A világ országaiban középiskolába járók aránya, ld. mellékeltet)).

Kutatásom az extenzív technika miatt nem kereshetett választ arra a kérdésre, valóban vonzó-e a szakmunkásképzésbe törekvők számára ez a képzési forma, vagy egyéb lehetőség hiányában kényszerülnek sokan választani. Az érintett területek igen szegényes képzési kínálata alapján az a feltételezés fogalmazható meg, hogy a kényszer is szerepet játszik ezekben a területi különbségekben. Különösen a budapesti vizsgálat adatai utalnak arra, hogy a képzési kínálat erős koncentrációja a szociokulturális szempontból kedvezőbb helyzetű területeken s az ott jelentkező tömeges középiskolázási igények együttesen olyan helyzetet hoznak létre, hogy a középiskolákban (különösen a „jobb” középiskolákban) szigorodnak a versenyfeltételek, a bekerülési követelmények, míg a szakmunkásképzés iránt ugyanott csekély érdeklődés nyilvánul meg. Így csak a szakmunkásképzésben marad hely a rosszabb lakóhelyi környezetből érkező gyerekek számára. Mindebből az is következik, hogy a szakmunkásképzés esetenként általános képzésként funkcionálhat, s így még problematikusabbnak látszik nemcsak az általános művelés alacsonyabb színvonala, hanem a szűk szakmai-munkaköri specializáció miatt is.

Az adatok szerint a szakképzés iránti érdeklődés növekszik, éspedig oly módon, hogy egyes területeken szakmunkásképzésbe, más területeken szakközépiskolába törekednek a nyolcadikosok. Szakközépiskolába ott törekednek többen, ahol a kínálat koncentrálódik. Ha a fejlesztésben jobban támaszkodunk ezekre a törekvésekre, illetve kielégítésüket a fejlesztés egyik céljaként fogalmazzuk meg, akkor kézenfekvő a következtetés: több szakközépiskolai és szakmunkásképzési programot kell telepíteni a képzéshiányos területekre. Ez azonban problémákat vet fel. A szakképzési irányok számának csökkentésére tett megújuló erőfeszítések ellenére változatlanul igen magas a képzési irányok száma. (Külön kutatás tárgya kellene legyen, milyen iskolán-intézményen belüli és milyen társadalmi-gazdasági érdekviszonyok játszanak szerepet e törekvés mérsékelt sikerében). Valószínű, hogy – korábban ezt a hipotézist fogalmaztam meg – az „önkiterjesztés” is hozzájárul a jelenség állandósulásához. (Mivel az iskolák gazdasági szervezetek mumnkaerőszükségletének kielégítését tűzik ki célul – gazdaságilag kevésbé dinamikus területeken esetenként egy-két ilyen szervezetről van szó -, eredetileg olyan képzési profilokat alakítanak ki, amelyre (rövid távon) ott éppen szükség van. A szakképzések beruházás igényessége miatt akkor is hasonló irányban folytatják a képzést, amikor a környéken már nem tudnak képzettségüknek megfelelően elhelyezkedni a végzettek, s az érdeklődés csökken. Ezért arra törekednek, hogy az ország távolabbi vidékeiről toborozzanak tanulókat. Ezt azonban csak akkor tehetik eredményesen, ha olyan speciális képzést adnak – azaz eredeti képzési irányukat úgy specializálják tovább -, amely nagyobb területen versenytárs nélkül van. Az intézmények nem abban érdekeltek, hogy minél inkább kielégítsék környezetük lakosságának igényeit, hanem hogy minél ritkább, speciálisabb képzéssel biztosítsák fennmaradásukat, illetve

növekedésüket. Valószínű, hogy ez a következtetéssor csak részben ad magyarázatot ma a szakképzési specializáció fokozódásához.

Ha azonban gondolatmenetem csak részben is igaznak tekinthető, akkor ebből az is következik, hogy több szakképzés telepítése önmagában alig járulhat hozzá a továbbtanulási törekvések és lehetőségek területi egyenlőtlenségeinek csökkentéséhez. A több szakképzés ugyanis mai viszonyaink között *többféle* szakképzést is jelent, s a képzési választék továbbra is egyenlőtlen marad.

A lakossági igények érvényesítésének egyoldalú értelmezése a szakképzés vonatkozásában egy másik, súlyosabb elméleti problémát is felvet: milyen szakképzés telepíthető az ország gazdaságilag elmaradott területein. Ahol a termelőhelyek nem dolgoznak korszerű, illetve magasabb képzettséget igénylő technológiákkal, ahol hiányzik vagy alig van terciér szektor. Ha a szakképzés következetesen – a mianál is következetesebben - iskolai keretek között történik, akkor elvileg elképzelhető bárholbármilyen képzési irány szervezése, csak éppen a végzetek nem tudják felhasználni ismereteiket. Ha a szakképzés a környezet munkaerősükségletéhez igazodik, illetve iskolán kívül, a munkahelyeken történik, akkor a mianál is kisebb és alacsonyabb színvonalú lesz a képzési kínálat a gazdaságilag elmaradott területeken. Ez a dilemma érzékelteti, hogy az oktatás területi fejlesztése önmagában csak rész megoldásokat eredményezhet – az oktatás-képzés a társadalmi-gazdasági fejlődés széles összefüggéseibe ágyazódik

A gimnázium iránt különösen az alacsonyan iskolázott területek csekély az érdeklődés. Ez nemcsak tünet (kérdéses, hogyan, milyen funkciót vállal magára ilyen területeken a gimnázium), hanem következmény is. A kényszer-beiskolázással, átirányítással működő gimnázium az egyik oldalon, szigorú szelekciós elvekkel működő gimnázium a másik oldalon azt eredményezheti, hogy az általánosan művelő, leghagyományosabb iskolatípusunk informálisan kétfelé válik: *intézményesülnek* az egyetemre felkészítő „előiskolák” és a „befejezett” képzést adó iskolák. Ebben nem az a probléma, hogy egyik gimnázium jobban, a másik kevésbé sikeresen készít fel a felsőfokú továbbtanulásra (ez természetes), hanem az, hogy a kétféle típus földrajzilag is elkülönül, s a földrajzi távolság *társadalmi elkülönülésként jelentkezik*. Egy-egy terület lakossága számára csak az egyik, másik terület számára a másik érhető el.

A lakossági igényeknek a tekintetbe vétele a tervezésben, a fejlesztésben nem járhat együtt azzal, hogy valamilyen minimumokat állapítsunk meg: ahol kevés a gimnáziumba jelentkező, ott bezárjuk vagy szakmunkásképző iskolává alakítjuk a gimnáziumot. Így csak fokoznánk a területi különbségeket, tudatosan és többoldalúan diszkriminálnánk.

Úgy gondolom, az itt tárgyalt problémák megoldása összefügg oktatási rendszerünk egészének fejlesztésével. Az oktatási rendszer nem függetlenítheti magát a gazdasági-társadalmi szükségletektől, a társadalmi munkamegosztás változó igényeitől. Ha történetesen mégis megtenné, olyan zavarok keletkeznének a társadalom munkaerő szükségletében, a fiatalok munkavállalási lehetőségeiben, amelyek – ahogyan ezt *Gazsó és Pataki* (1980) hangsúlyozzák – mégis kikényszerítenék a munkamegosztásra való felkészítés pedagógiai érvényesítését. A társadalmi munkamegosztásra való felkészítés belátható ideig iskolarendszerünk feladata marad. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy az iskolarendszer távlatilag is szűk szakmai-munkaköri specializációra, meghatározott munkahelyekre képezzen. A szélesen alapozott, sokoldalúan konvertálható szakképzés régóta aktuális igénye mai széttagolt középfokú oktatásunkban nehezen elégíthető ki. Ehhez emelni kell az általános művelés színvonalát és a ráfordított időt a szakmunkásképzésben, a szakközépiskola mai formáját közelebb kell hozni a gimnáziumhoz. *A három középfokú képzési út közelítése,*

illetve az integráció bizonyos elemeinek kiépítése lehetővé tenné, hogy a mai intézményi hálózat inkább *programok együttesévé – valóban képzési kínálattá* – váljon.

A gimnáziumi, a szakmai középiskolai képzési utak programszerűen szerveződve lehetővé tennék, hogy az oktatási rendszer jobban alkalmazkodjék a lakossági igényekhez. Ebben az esetben nem intézmények telepítése, profiljának módosítása, esetleg bezárása lenne a kérdés, hanem a meglévő és bővülő hálózatban a szélesen alapozó művelésre ráépülő, illetve ehhez kapcsolódó programok változtatása. Az így működő intézmények alkalmassá válhatnak arra is, hogy szinterei legyenek a teljes lakosság át-és továbbképzésének, a permanens tanuláshoz, művelődésnek.

## IRODALOM

- Alker, H.R., 1969, *A typology of Ecological Fallacies*. In: Dogan-Rokkan, 1969, 69-86
- Andorka Rudolf, 1975, Társadalmi jelölészet – társadalomstatistikai rendszerek. KSH
- Andorka Rudolf, 1982, A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon. Gondolat, Bp.
- Asztalos József, 1936, Nagy-Budapest közoktatásügye. Statisztikai Közlemények
- Bargel, W. és mtsai, 1973, *Bildungschancen und Umwelt I. Eine Studie zur sozialen Evaluation im Elementarbereich*, Deutscher Bildungsrat; Materialien zur Bildungsplanung. Westermann, Braunschweig
- Bargel, T.-Wunberg, M., 1975, *Was leistet die amtliche Statistik für die Sozialisationsforschung? Eine Diskussion der Möglichkeiten und Probleme*. In: Walter, 1975, (ed) 229-270.
- Bargel, T. és mtsai, 1977, *Zur Bestimmung sozialisationsrelevanter Areale (Soziotope) – Modelle, Verfahren und Probleme*, In: Hoffmann-Novotny, H.J., 119-154.
- Bargel, T.-Fauser, F.-Mundt, J.W., 1981, *Soziale und räumliche Bedingungen der Sozialisation von Kindern in verschiedenen Soziotopen*. Ergebnisse einer Befragung von Eltern in Landgemeinden und Stadtvierteln Nordhessens. In: Walter, 1981, (ed) I. 186-260
- Barker, R.G.-Schoggen, P., 1973, *Qualities of Community Life*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Washington, London
- Barkóczi Ilona és mtsai, 1973, Az intelligencia, a kreativitás és a szocioökonómiai státus összefüggéseiről. Magyar Pszichológiai Szemle, 409-423.
- Bates, M., 1953, *Human Ecology*. In: Kroeber, A.L., 1953, 700-713.
- Báthory Zoltán, 1973, A város-falu különbség hatása a tanulás eredményére. In: Kiss Árpád: 112-147.
- Báthory Zoltán, 1974, *Természettudományi oktatásunk helyzete*. (Az IEA-vizsgálat hazai tapasztalataiból), Magyar Tudományos Akadémia
- Beluszky Pál, 1979, *Településformáló folyamatok a falusi térségekben*. In: Társadalmi struktúránk fejlődése. III.köt. 253-281.

- Bibó István, 1975, Közigazgatási területrendezés és az 1971. évi településhálózat-fejlesztési koncepció, MTA Állam-és Jogtudományi Intézet
- Bibó István-Mattyasovszky Jenő, 1950, *Magyarország városhálózatának kiépítése*, Bp.
- Bronfenbrenner, U., 1976. *Ökologische Sozialisationsforschung*. Lüscher, K. (szerk) 199-220.
- Bronfenbrenner, U., 1978. Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: Oerter, 1978, 33-65.
- Bronfenbrenner, U., 1979, *The ecology of human development*. Cambridge/Mass, Harvard University Press
- Chmaj, LÉ., 1969, Utak és tévutak a XX. Század pedagógiájában. Gondolat, Bp.
- Coombs, P.H., 1971, *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Császi Lajos, 1985, *Felsőoktatás és szelekció*. Valóság, 5. 48-62.
- Csepeli György-Hegedűs T. András-Kozma Tamás, 1976, *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*, Akadémiai Deák Zsuzsa, 1980, *A pedagógus tervezéstől a társadalmi részvétel tervezése felé*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport; Rendszer-és szervezetkutatás, 29.
- Déri Miklósné, (szerk.), 1980, *A magyar felsőoktatás területi struktúrája*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
- De Solla Price, Do, 1979, *Kis tudomány-Nagy tudomány*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Dewey, J., 1976, *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó (Pedagógiai források) Bp.
- Diez-Hochleitner, R., 1965, *Az oktatás tervezése.*, In : Kemény, 1968, 73-84.
- Dogan, M.- Rokan, S. (eds.), 1969, *Quantitative Ecological Analysis in the Social Sciences*. MIT Press, Cambridge, London
- Durkheim, E., 1980, *A pedagógia természete és módszere*. Tankönyvkiadó (Pedagógiai források), Bp.
- Durkheim, E., 1982, *Az öngyilkosság*. Szociológiai tanulmány. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp.
- Elekes Dezső, 1938, *Budapest szerepe Magyarország szellemi életében*. Statisztikai Közlemények, Bp. 19.
- Engelmeyer, 1966. *Das Kindes- und Jugendalter*. Eherenwirth Verlag, München
- Engels, F., 1958, *A munkásosztály helyzete Angliában*. Személyes megfigyelések és hiteles forrásmunkák alapján. Marx-Engels Művei, 2. kötet, Kossuth Kiadó, Bp.
- Enyedi György (szerk.), 1977, *Az életkörülmények területi vizsgálata*. MTA Földrajztudományi Kutató Intézet (elméleti és módszertani vitaanyagok, munkajelentések, 16.)
- Enyedi György, 1980, *Falvaink sorsa*. Magvető (Gyorsuló idő)
- Erdei Ferenc, 1972. *Város és vidéke*. Szépirodalmi (Magyarország felfedezése)
- Erdész Tiborné, 1979, Összefüggések a népesség iskolázottsági szintjének változása és a tanulók továbbtanulási igényeinek alakulása között. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Rendszer-és szervezetkutatás, 42.
- Erdész Tiborné-Tímár János, 1967, A családi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Akadémiai Kiadó, Bp.
- ÉVM-VÁTI, 1971. *Országos településhálózat fejlesztési koncepció*. Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye. Közgazdasági és Jogi Kiadó (2.kiadás), Bp.

- Fend, H. és mtsai, 1976, *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichstudie über Chacengleichheit und Durchlässigkeit*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart
- Ferge Zsuzsa, 1972, A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, I. 10-34.
- Ferge Zsuzsa, 1973, *Társadalmunk rétegződése*. Közgazdasági és Jogi Kiadó (2.kiadás), Bp.
- Forray R. Katalin, 1976, *Az iskolakörezetesítés társadalmi hatásai egy alföldi községben*. (Egyetemi doktori értekezés) Szeged
- Forray R. Katalin, 1978a, *Társadalmi igények a művelődés tervezésében*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Rendszer-és szervezetkutatás, 30. (Sokszorosított)
- Forray R. Katalin, 1978b, *Ösztöndíjas középiskolások*. In: *Mit tettünk értük?* Tankönyvkiadó, Bp. 83-121.
- Forray R. Katalin, 1979a, *Társadalmunk és középiskolája*. *Pedagógiai Szemle*, 1. 12-20.
- Forray R. Katalin 1979b, *Az iskolázás terjedése*. *Pedagógiai Szemle*, 1. 12-20.
- Forray R. Katalin 1979c, *A képzésben való részvétel tervezhetősége*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Rendszer- és Szervezetkutatás, 39.
- Forray R. Katalin, 1981, *A továbbtanulási igények területi különbségei*. *Köznevelés*, 9.9-10.
- Forray R. Katalin, 1982a, *A középfokú iskolázás területi jellegzetességei*. *Pedagógiai Szemle*, 2. 109-118.
- Forray R. Katalin, 1982b, *A középfokú továbbtanulás esélyei Budapest kerületeiben*. *Területi Stat.* 5. 559-567.
- Forray R. Katalin, 1983, *A felsőfokú továbbtanulás iránti igények*. *Pedagógiai Szemle*, 6. 634-550.
- Forray R. Katalin-Hegedûs T. András, 1978, *Magyarország középiskolai hálózata a középfokú körzetekben*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Rendszer-és szervezetkutatás, 26. (Sokszorosított)
- Forray R. Katalin-Kozma Tamás, 1985, *Lakossági érdekvérvényesítés az oktatásban*. Oktatókutató Intézet. Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 95.
- Freeman, R., 1976, *The overeducated American*. New York, San Francisco, London
- Gazsó Ferenc, 1976, *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Kiadó, Bp.
- Gazsó Ferenc-Pataki Ferenc-Várhegyi György, 1971, *Diákéletmód Budapesten*. Gondolat, Bp
- Gazsó Ferenc és mtsai, 1979, *Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra*. In: *Társadalmi struktúránk fejlődése*, II., köt. 85-164.
- Gazsó Ferenc-Pataki Ferenc, 1980, *Elvek és javaslatok a közoktatás fejlesztéséhez*. *Szociológia*, 2. 179-203.
- Graumann, C.F.(ed), 1970, *Sozialpsychologie*. Handbuch der Psychologie, 7. Göttingen
- Halász Gábor-Lukács Péter-Nagy Mária, 1981, *Oktatáspolitikai és oktatásirányítási*. Oktatókutató Intézet, Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 51. (Sokszorosított)
- Halsey, A.-Floud, J.- Anderson, C.A. (eds), 1961, *Education, Economy and Society*. Free Press, New York
- Harcza István, 1984, *A fiatalok anyagi életkörülményeinek, életmódjának néhány főbb vonása*. In: *Az ifjúság életkörülményei*, KSH Bp., 165-175.

- Härnquist, K., 1978, *Individual Demand for Education*. Analytical Report, OECD. Párizs
- Heckhausen, H., 1970. *Die Interaction der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotive*. In: Graumann, 1970.7.köt.
- Hoffmann-Novotny, H.j. (eds.), 1977, *Politisches Klima und Planung*. Campus, Frankfurt/M.
- Hofstätter, P.R., 1957, *Psychologie*. Fischer Bücherei, Frankfurt/M.
- Hofstätter, P.R.-Wendt, D., 1974. *Quantitative Methoden der Psychologie*. Johann Ambrosius Barth, Frankfurt am Main
- Horváth Márton-Kozma Tamás, 1977, *Neveléstudományi kutatások és iskolarendszerünk korszerűsítése*. Magyar Tudomány, 4. 264-274.
- Hunyady Györgyné, 1977, *Kollektivitás az iskolai osztályokban*. Akadémia Kiadó, Bp.
- Illés Iván, 1975, *Regionális gazdaságtan*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Inkei Péter, 1979, A köznevelés és a területi fejlettség összefüggései. Magyar Pedagógia, 2. 156-168. A Inkei Péter, 1978, A középfokú körzetek művelődési típusainak meghatározása jelzőszámrendszer segítségével. MTA Ppedagógiai Kutató Csoport, Rendszer-és szervezetkutatás, 4.2 (Sokszorosított)
- Inkei Péter, 1980, *A továbbtanulási esélyek területi eloszlása*. Felsőoktatási Szemle, 14. 193-202.
- Jankovics Miklós dr., 1940. *A fővárosi nevelés mai feladatai*. Budapesti Tanítótestületi Könyvei, I. köt. Bp.
- Jánossy Ferenc, 1979. *Az akkumulációs lavina megindulása*. Magvető (Gyorsuló idő)
- Kiss Árpád (szerk.), 1973, *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Kiss Ernő-Schüttler Tamás, 1983, *Az általános iskolák 7. osztályos tanulóinak iskola-és pályaválasztás*. Országos Pedagógiai Inézet (Sokszorosított)
- Kemény István (vál.), 1968, *Az oktatás tervezése*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Kob, J., 1963, *Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie*. Enke Verlag, Stuttgart
- Kon, I. Sz., 1979, *Az ifjúkor pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Konopnicki, J., 1974, *Mit értünk a társadalmi beilleszkedés kudarcán?* In: Petrikás (szerk.) 1974, 95-122.
- Korn, K.-Mitropolitszki, M. (szerk.), 1981, *Regionale sozialökonomische Bildungsprobleme*. Naucsno-izledovátyelszki insztitut no professzionálno obrazoványie pri MNP NP Bulgária; Akademie die Padagogischen Wissenschaften der DDR, Institut für ökonomie und Planung das Volksbildungensens. Szófia/Berlin
- Kozma Tamás, 1973, *Hátrányos helyzetű iskolai körzetek*. In: Kiss Árpád (szerk.) 1973, 112-147.
- Kozma Tamás, 1975, *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Kozma Tamás, 1981, *Társadalmi tevezés a kulturális szférában: lehetőségek és korlátok*. Magyar Tudomány, 3. 164-173.
- Kozma Tamás és mtsai, 1978, *A művelődés tervezése*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport. (Sokszorosított)

- Kozma Tamás és mtsai, 1979, *Művelődési városközpontok*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport. (Sokszorosított)
- Kozma Tamás és mtsai, 1982, *Az oktatási rendszer fejlesztésének eltérő területi lehetőségei Magyarországon*. (Tanulmány az UNESCO HEP számára) Oktatáskutató Intézet, Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 57. (Sokszorosított)
- Kovács Csaba-Francia László, 1979, *A települések társadalmi szerkezete és az anyagi életkörülmények*. In: Társadalmi struktúrák fejlődése. 1979.III.kötet. 179-252.
- Krober, A.L. (ed.), 1953, *Antropologie Today. An Encyclopedic Inventory (international Symposium on Anthropologie)*. The University of Chicago Press, Chicago
- Kulcsár Viktor (szerk.), 1975, *Változó falu*. Gondolat Kiadó Bp.
- Laky Dezső, 1931, *Az értelmiség válsága*. A Magyar Társadalomtudományi Társaság értekezlet. Társadalomtudományi Füzetek, 14-16.
- Lettrich Edit, 1975. *Településhálózat, urbanizáció, igazgatás*. Állam- és Jogtudományi Intézet, 15.
- Lewin, A., 1973. *A nevelés rendszere*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Lewin, K., 1975, *Csoportdinamika*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp.
- Linz, J.J., 1969, *Ecological Analysis and Survey Research*. In: Drogan-Rokkan, 1969 87-90.
- Lukács Péter, 1983, *Szívonál, szelekció, oktatáspolitiká*. Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 62. Oktatáskutató Intézet. (Sokszorosított).
- Lüscher, K. (ed.), 1976, *Ökologische Sozialisationsforschung*. Ernst Klett. Stuttgart
- Lüscher, K., 1976, *Urie Bronfenbrenners Weg zur ökologischen Sozialisationsforschung*. Einführung. In: Lüscher, K. (ed.), 6-32.
- Marx, K., 1971, *Angol hétköznapiak*. Kossuth Kiadó, Bp
- Marklund, S., 1981, *Education in a post-comprehensive era*. British Journal of Educational Studies, Vol.29. No. 36. 199-208.
- Mérei Ferenc, 1975, *A cselekvés szerekezte és a közösségi dinamika – Kurt Lwein pszichológiája*. In: Lewin, K. 7-56.
- Meulemann, H., 1981. *Lebensplanung und Schullaufbahn. Der Einfluss sozialtypischer und individuell gewählther Orientierungen auf die schulischen Aspirationen von Gymnasiasten des 10. Schuljahres*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3. 504-532.
- Meulemann, H., 1982, *Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1968-1978. Eine Kohortenanalyse*. Zeitschrift für Soziologie, 8. 227-253.
- Meulemann, H.-Weishaupt, H., 1981. *Örtliche soziale Milieus als Kontext für Sozialisations- und Entwicklungspkrozesse*. In: Walter, 1981 (ed.) II. 69-94.
- Meyer, J.,W. és mtsai, 1977, *The World Educational Revolution, 1950-1970*. *Soziology of Education*, Vol. 50.242-268
- Mezei Gyula, 1980, *Az 1978-79-es tanév néhány főbb adata Budapesten*. In: Köznevelésünk évkönyve 1978-79. Tankönyvkiadó, Bp.- 337-350.
- Mihály Ottó, 1980. *Az iskola általános nevelőfunkciója és az általánosan nevelő-képző iskola*. MTA-OM Nevelési Munkacsoport, Bp. (Sokszorosított).
- Molnár Péter, 1980, *Az egyéni mobilitás társadalmi és személyiségfeltételei*. Kandidátusi értekezés.

- Müller, K., 1981, *Zur Methodik der Bestimmung von Repräsentativkreisen*. In: Korn-Mitropolitszki, 1981. 253-268.
- Nagy József, 1972, *A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése*. Kossuth Kiadó, Bp.
- Nagy László, 1919, *A gyermek lelki fejlődéseinek egyik főtörvénye – Adatok és tételek a gyermek értelmi és erkölcsi fejlődéséről*. *A Gyermekek*. 13.évf. Különlenyomat.
- Nagy Mária, 1982, *Innováció az oktatásügyben*. Oktatókutató Intézet, Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 58.
- Nagy Sándor-Horváth Lajos, 1976, *Neveléstudomány*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Nemes Ferenc-Szelényi Iván, 1967, *A lakóhely mint közösség*. Szociológiai tanulmányok. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Nemes Nagy József (szerk.) 1981, *A felsőoktatás területi kapcsolatai*. FPK
- Nemes Nagy József, 1982, *Az iskolakörzetesítés hatása az aprófalvak népességfejlődésében*. Területi Stat. 1-2. 110-114.
- Oerter, R. (szerk.) 1978, *Entwicklung als lebenslanger Prozess*. Hoffmann und Campe, Hamburg.
- Peisert, H., 1967, *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. Barth Verlag, München.
- Petrikás Árpád (szerk és bev.), 1974, *Iskola és környezete*. Tankönyvkiadó Bp.
- Pléh Csaba-Wargha Antal, 1982, *Néhány nyelvi fejlődési mutató, amelyet nem befolyásol a szociális helyzet*. Magyar Pszichológiai Szemle, 4. 435-448.
- Popp, W., 1928, *Das pädagogische Milieu. Studien zum Milieubegriff und einer Milieupädagogik*. Herman Beyer und Söhne, Langewnsalza.
- Recum, H.v., 1982, *Bildung in der dritten Welt – Die Expropriation des pädagogischen Fortschritts*. Deutsches Institut f. Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M
- Robinson, W.S., 1950, *Ecological Correlations and the Behavior of Individuals*. American Sociological Review, 15.
- Rogoff, N., 1961, *Local Social Structure and Educational Selection*. In: Halsey és mtsai, 1961, 241-151.
- Szelényi Iván (szerk.) 1973, *Városszociológia*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp.
- Társadalmi strukturánk fejlődése I-III. 1979, MSZMP KB, Társadalomtudományi Intézet
- Varga András, 1979, *A továbbtanulás társadalmi és földrajzi jellemzői*. Esettanulmány. MTA Pedagógiai KutatóCsoport. (Kézirat)
- Vaskovics, L.A., 1982, *Umweltbedingungen familiärer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung*. Ferdinand Enke, Stuttgart.
- Vértés O. József, 1935, *Milieu és gyermeki lélek. Egy új miliopszichológia vázlatja*. Magyar Pszichológiai Szemle, (különlenyomat)
- Vörös László (szerk.), 1979, *IQ-vita*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. (Sokszorosított)
- Walter, H. (ed.), 1975, *Sozialisationsforschung III. Sozialökologie. Problematika*. Frommann-Holzboog, Stuttgart

Walter, H., (ed), 1981, 1981, *Region und Sozialisation – Beiträge zur sozialökologischen Präzisierung menschlicher Entwicklungsvoraussetzungen I-III. Problemata Fromann – Holzboog, Stuttgart*

Walter, H., 1981, *Region und Socialisation Ein neuer Schwerpunkt zur Erforschung menschlicher Entwicklungsvorraussetzungen. In: Walter, 1981 (ed.) I.1-55.*

Weiss, C., 1974, *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp.*

Wroczinsky, R., 1971, *Társadalompedagógia. Tankönyvkiadó*

Zibolen Endre, 1939, *Szociális érés az iskolában. Sárkány Nyomda, Bp.*

Zibolen Endre, 1972, *A felsőoktatási intézményének területi struktúrája. (Kutatási terv) OKI Dok.*

Zibolen Endre, 1978, *Tehetségfejlesztés és iskolahálózat. Köznevelés, 32.10-11.*

## FÜGGELÉK

- I. 100 nyolcadikosra és 100 középiskolába jelentkezőre jutó férőhelyek száma a kiemelt körzetekben
- II. A nyolcadikosok továbbtanulási szándékai a kiemelt körzetekben
- III. A középfokú oktatási intézmények néhány jellemzője Budapest kerületeiben
- IV. A 8. osztályos tanulók továbbtanulási szándékai Budapest kerületeiben, 1981-82.
- V. A budapesti nyolcadikosok mintájának megoszlása a továbbtanulási szándék és az iskola területe szerint
- VI. Tanulmányi eredmények az apa foglalkozása szerint az iskolakörzetek csoportjaiban
- VII. Továbbtanulási szándékok az apa foglalkozása szerint az iskolakörzetek csoportjaiban
- VIII. A lányok továbbtanulási szándékai és tanulmányi eredményei az apa foglalkozási csoportja szerint az iskolakörzetek csoportjaiban
- IX.: A fiúk továbbtanulási szándékai és tanulmányi eredményei az apa foglalkozási csoportja szerint az iskolakörzetek csoportjaiban

I. 100 nyolcadikosra és 100 középiskolába jelentkezőre jutó férőhelyek száma  
a kiemelt körzetekben

Körzet	Gimnáziumban 100		Szakközépiskolában 100		Együtt 100	
	nyolca- dikosra	jelent- kezőre	nyolca- dikosra	jelent- kezőre	nyolca- jelent- dikosra kezőre	
	jutó férőhelyek száma					
Budapest	24,8	82,4	38,2	97,1	63,0	90,8
Egri	20,7	117,6	24,3	68,2	45,2	84,6
Szombathelyi	21,2	161,2	39,1	116,9	60,3	116,7
Zalaegerszegi	20,3	115,4	38,6	131,6	60,9	125,7
Keszthelyi	20,7	142,9	41,4	124,1	62,1	129,8
Gyöngyösi	14,4	80,0	18,1	53,4	32,5	55,7
Hatvani	21,9	123,0	17,5	57,0	39,4	72,9
Békéscsabai	25,4	138,0	29,7	88,2	55,1	99,5
Szolnoki	14,2	81,1	26,1	75,6	40,3	77,4
Kiskunhalasi	20,6	129,6	8,8	41,1	29,4	102,6
Kiskunfélegyházi	14,2	107,1	23,7	100,0	38,0	102,4
Kiskőrösi	8,8	56,7	4,4	19,0	13,2	34,1
Kalocsai	13,0	84,1	27,2	82,3	47,2	83,1
Orosházi	16,5	110,1	16,5	54,3	33,0	72,7
Jászberényi	29,4	148,4	18,4	59,3	47,8	92,2
Karcagi	22,8	130,4	22,8	100,0	45,6	115,8
Mezőtúri	22,0	160,7	43,9	144,0	65,9	149,2
Gyulai	27,6	128,6	18,4	71,4	46,0	97,4
Körmendi	18,2	113,2	4,5	17,8	22,7	50,6
Lenti	20,6	113,9	0,0	0,0	20,6	46,9
Sárvári	20,0	116,9	0,0	0,0	20,0	45,3
Tiszafüredi	23,5	125,0	0,0	0,0	23,5	50,0
Kunszentmiklósi	22,2	183,6	0,0	0,0	22,2	22,3
Szeghalmi	17,6	146,3	4,4	16,4	22,0	

					56,2
Hevesi	5,4	74,1	0,0	0,0	5,4 25,8
Mezőkovácsházi	19,3	117,6	4,8 13,4		24,2 47,3
Monori	4,2	34,7	1,2	4,7	5,6 13,2
Nagykátai	8,4	65,9	8,4	29,4	16,8 40,7
Ráckevei	5,3	35,5	0,0	0,0	5,3 10,9

II. A nyolcadikosok továbbtanulási szándékai a kiemelt körzetekben

A KÖRZET NEVE					
Iskolatípus	Fiú	Lány	Kollégiumi elhelyezést kér	Összesen	%
<i>Egri</i>					
Gimnázium	113	193	60	306	17,7
Szakközép	295	321	269	616	35,7
Szaktanulmány	475	218	300	693	40,1
Szakiskola	.	68	25	68	3,9
Nem tanul	13	11	.	44	2,6
Összesen	896	831	664	1727	100,0
<i>Szombathelyi</i>					
Gimnázium	142	193	35	335	18,2
Szakközép	296	320	146	616	32,5
Szaktanulmány	520	237	111	757	41,1
Szakiskola	.	38	11	38	2,1
Nem tanul	32	62	.	94	5,1
Összesen	990	850	303	1840	100,0
<i>Zalaegerszegi</i>					
Gimnázium	90	170	24	260	17,6
Szakközép	213	243	143	456	31,8
Szaktanulmány	437	237	135	674	45,6
Szakiskola	.	27	5	27	1,9
Nem tanul	21	40	.	61	4,1
Összesen	761	717	307	1478	100,0
<i>Keszthelyi</i>					
Gimnázium	18	45	8	63	14,5
Szakközép	67	78	107	145	33,3
Szaktanulmány	143	69	43	212	48,8
Szakiskola	.	8	5	8	1,8
Nem tanul	4	3	.	7	1,6
Összesen	232	203	163	435	100,0
<i>Gyöngyösi</i>					
Gimnázium	56	94	20	150	18,1
Szakközép	145	136	159	281	33,8
Szaktanulmány	243	127	63	370	44,5
Szakiskola	.	16	12	16	1,9
Nem tanul	2	12	.	14	1,7
Összesen	446	385	254	831	100,0
<i>Hatvani</i>					
Gimnázium	34	88	16	123	17,8

Szakközép	98	109	91	207	30,2
Szakmunkás	210	104	22	314	45,8
Szakiskola	.	14	9	14	2,1
Nem tanul	5	23	.	28	4,1
Összesen	347	338	138	685	100,0

(A II. melléklet folytatása)

A KÖRZET NEVE					
Iskolai típus	Fiú	Lány	Kollégiumi Elhelyezést kér	Összesen	%
<i>Békéscsabai</i>					
Gimnázium	117	252	42	369	18,2
Szakközép	302	344	303	646	31,9
Szakmunkás	543	376	230	619	45,3
Szakiskola	.	27	19	27	1,3
Összesen	22	45	.	67	3,3
<i>Szolnoki</i>					
Gimnázium	179	302	.	481	17,5
Szakközép	444	509	953	34,6	34,6
Szakmunkás	731	464	.	1195	43,4
Szakiskola	2	75	.	77	2,7
Nem tanul	16	34	.	50	1,8
Összesen	1372	1384	.	2756	100,0
<i>Kiskunhalasi</i>					
Gimnázium	63	99	23	162	15,9
Szakközép	102	117	161	219	21,5
Szakmunkás	320	243	186	563	55,3
Szakiskola	.	33	12	33	3,2
Nem tanul	16	27	.	43	4,1
Összesen	501	519	382	1020	100,0
<i>Kiskunfélegyházi</i>					
Gimnázium	21	62	8	84	13,3
Szakközép	55	95	79	150	23,7
Szakmunkás	214	136	89	350	55,4
Szakiskola	.	16	8	15	2,4
Nem tanul	10	23	.	33	5,2
Összesen	301	331	184	632	100,0
lány					96

(A II. melléklet folytatása)

A KÖRZET NEVE					
Iskolatípus	Fiú	Lány	Kollégiumi elhelyezést kér	Összesen	%
<i>Kiskőrösi</i>					
Gimnázium	34	72	36	108	15,6
Szakközép	77	81	118	158	23,4
Szakmunkás	225	134	96	359	53,2
Szakiskola	.	19	16.	19	2,8
Nem tanul	18	15	.	36	4,9
Összesen	354	321 lány	266 115	675	100,0
<i>Kalocsai</i>					
Gimnázium	40	67	33	107	15,4
Szakközép	83	135	123	218	31,6
Szakmunkás	205	121	104	326	47,0
Szakiskola	.	5	3	5	0,7
Nem tanul	14	23	.	37	5,3
Összesen	342	351 lány	263 94	693	100,0
<i>Orosházi</i>					
Gimnázium	28	81	139	109	15,0
Szakközép	108	113	175	221	30,4
Szakmunkás	220	130	123	350	48,2
Szakiskola	.	21	16	21	2,9
Nem tanul	7	19	.	26	3,5
Összesen	363	364 lány	353 187	727	100,0
<i>Jászberényi</i>					
Gimnázium	49	77	.	126	15,4
Szakközép	119	134	.	253	.
Szakmunkás	.	.	.	367	.
Szakiskola	.	12	.	23	.
Nem tanul	1	2	.	47	.
Összesen	412	404	.	816	.
<i>Karcagi</i>					
Gimnázium	39	99	.	138	17,5
Szakközép	86	93	.	179	22,7
Szakmunkás	266	172	.	438	55,6
Szakiskola	.	14	.	14	1,8
Nem tanul	7	12	.	19	2,4
Összesen	389	391	.	789	100,0

(A II. sz. melléklet folytatása)

Iskolatípus	Fiú	Lány	Kollégiumi Elhelyezést kér	Összesen	%
<i>Mezőtúri</i>					
Gimnázium	19	37	.	56	13,7
Szakközép	68	67	.	135	32,9
Szaktudás	127	72	.	199	48,5
Szakiskola	.	12	.	12	2,9
Nem tanul	2	6	.	8	2,0
Összesen	216	194	.	410	100,0
<i>Gyulai</i>					
Gimnázium	55	85	38	140	21,4
Szakközép	76	92	73	168	25,7
Szaktudás	190	117	64	307	47,1
Szakiskola	.	21	3	21	3,2
Nem tanul	5	12	.	17	2,6
Összesen	326	327 lány	178 73	653	100,0
<i>Körmendi</i>					
Gimnázium	42	64	47	106	16,0
Szakközép	93	97	155	190	28,7
Szaktudás	210	112	95	322	18,7
Szakiskola	.	15	14	15	2,3
Nem tanul	13	15	.	28	4,3
Összesen	358	303 lány	311 49,1	661	100,0
<i>Lenti</i>					
Gimnázium	22	57	29	79	18,0
Szakközép	51	62	100	113	25,9
Szaktudás	135	73	102	208	47,6
Szakiskola	.	17	15	17	3,9
Nem tanul	5	15	.	20	4,6
Összesen	213	224	246	437	100,0
<i>Sárvári</i>					
Gimnázium	80	95	62	154	17,1
Szakközép	105	138	190	243	27,1
Szaktudás	293	142	110	435	48,4
Szakiskola	.	31	22	31	3,5
Nem tanul	9	26	.	35	3,9
Összesen	466	432	384	898	100,0

(A II. melléklet folytatása)

A KÖRZET NEVE					
Iskolatípus	Fiú	Lány	Kollégiumi elhelyezést kér	Összesen	%
<i>Tiszafüredi</i>					
Gimnázium	10	62	.	72	18,8
Szakközép	51	57	.	108	28,2
Szakmunkás	122	58	.	180	47,0
Szakiskola	.	13	.	13	3,4
Nem tanul	4	6	.	10	2,6
Összesen	187	196	.	383	100,0
<i>Kunszentmiklósi</i>					
Gimnázium	16	33	13	49	12,1
Szakközép	44	65	107	109	27,0
Szakmunkás	138	62	88	200	49,5
Szakiskola	.	10	88	10	2,5
Nem tanul	9	25	.	36	8,9
Összesen	207	195	216	404	100,0
<i>Szeghalmi</i>					
Gimnázium	26	56	34	82	12,0
Szakközép	85	100	176	185	27,1
Szakmunkás	220	132	296	352	51,6
Szakiskola	.	19	14	19	2,8
Nem tanul	12	3,2	.	44	6,5
Összesen	343	339	520	682	100,0
		lány	230		
<i>Hevesi</i>					
Gimnázium	21	60	30	81	14,6
Szakközép	73	79	142	152	27,4
Szakmunkás	165	87	218	252	45,4
Szakiskola	.	24	22	24	4,3
Nem tanul	12	34	.	46	8,3
Összesen	271	284	412	555	100,0
		lány	80,9		
<i>Mezőkovácsházi</i>					
Gimnázium	27	75	57	102	16,4
Szakközép	100	115	194	215	34,6
Szakmunkás	172	89	174	261	42,1
Szakiskola	.	13	30	13	2,1
Nem tanul	5	25	621	30	4,8
Összesen	304	317	435	621	100,0
		lány	218		

(A II. sz. melléklet folytatása)

A KÖRZET NEVE					
Iskolatípus	Fiú	Lány	Kollégiumi elhelyezést kér	Összesen	%
<i>Monori</i>					
Gimnázium	.	.	.	259	.
Szakközép	..		..	650	.
Szakmunkás	.	.	.	1054	.
Szakiskola	.	.	.	55	.
Nem tanul	.	.	.	117	.
Összesen			393	2135	
<i>Nagykátai</i>					
Gimnázium	.	.	.	91	.
Szakközép	.	.	.	204	.
Szakmunkás	.	.	.	342	.
Szakiskola	.	.	.	24	.
Nem tanul	.	.	.	53	.
Összesen			225	714	.
<i>Ráckevei</i>					
Gimnázium	.	.	.	169	.
Szakközép	.	.	.	380	.
Szakmunkás	.	.	.	524	.
Szakiskola	.	.	.	35	.
Nem tanul	.	.	.	26	.
Összesen	.	.	132	1134	.



III.A középfokú oktatási intézmények néhány jellemzője  
Budapest kerületeiben

Kerület	Gimnáziumok		Szakközépiskolák		Szakmunkásképző*		Gimn.tan.		Szakközép.tan.	
	szá- osztá- ma lyok	tanulók	szá- osztá- ma lyok	tanulók	száma	tanulók	Oszt.		Oszt	
I.	3 41	1 399	2 44	1 394	1	939	34,1		31,7	
II.	2 32	1 232	3 44	1 351	-	-	38,5		30,7	
III.	3 32	1 015	1 10	299	-	-	31,7		29,9	
IV.	1 16	513	5 63	1 853	4	1 989	32,1		29,4	
V.	3 57	2 074	3 57	1 700	1	1 087	36,4		29,8	
VI.	2 36	1 086	5 69	1 968	2	1 309	30,2		28,5	
VII.	2 22	688	1 20	667	6	4 508	31,3		33,4	
VIII.	6 57	1 795	5 95	3 301	5	4 436	31,5		34,7	
IX.	2 24	803	8 121	3 697	5	3 148	33,5		30,6	
X.	1 24	832	4 50	1 559	2	778	34,7		31,2	
XI.	2 53	1 746	4 60	1 760	2	353	32,9		29,3	
XII.	2 24	784	2 24	710	2	423	32,7		29,6	
XIII.	2 32	950	5 66	2 074	5	3 162	29,7		31,4	
XIV.	3 50	1 836	4 72	2 299	2	3 232	36,7		31,9	
XV.	1 16	500	2 20	617	2	1 086	31,3		30,8	
XVI.	1 16	477	1 16	526	-	-	29,8		32,9	
XVII.	1 12	377	-	-	-	-	31,4		-	
XVIII.	1 16	516	1 20	596	-	-	32,3		29,8	
XIX.	1 10	238	2 36	1 153	1	473	23,8		32,0	
XX.	1 13	400	3 42	1 073	-	-	30,8		25,5	

XXI.	1 20	633	2 38	1 153	2	766	31,7		30,3	
XXII.	1 16	503	1 4	137	1	61	31,4		34,3	
Budapest 619	42	20 397 33,0	64 971	29 887 30,8	43				27 980	
átlag	1,9 28,1	927,1	3 44,1	1 358,5			33,0		30,8	
szórás	1,2 15,0	537,4	1,9 30,0	950,0			3,1		2,1	

- A szakmunkásképzők budapesti tagozatai külön intézményként, a vidéki tagozatok egyáltalán nem szerepelnek.

IV. A 8. osztályos tanulók továbbtanulási szándékai  
Budapest kerületeiben,

1981-82.

Kerület	A 8.osztályosok száma	Gimnázium- ba	Szakközép- iskolába	Szakmun- kasképzésbe	Szakiskolába	Nem jelentkezik	Összesen
	Jelentkezők aránya %-ban						
I.	555	41,1	52,8	5,8	0,9	0,2	100,0
II	936	51,1	31,1	16,6	0,9	0,4	100,0
III.	1 381	26,6	42,6	27,4	2,8	0,7	100,0
IV.	797	22,3	41,3	34,1	2,0	0,1	100,0
V.	573	56,7	29,0	14,4	0,9	0,7	100,0
VI.	507	42,2	34,3	19,1	1,7	1,2	100,0
VII.	592	27,0	43,2	27,5	1,4	0,8	100,0
VIII.	718	28,6	38,2	30,2	2,4	0,7	100,0
IX.	582	28,0	37,5	30,8	3,9	0,7	100,0
X.	1 029	16,9	43,3	35,4	3,4	1,0	100,0
XI.	1 672	41,0	36,2	20,5	1,6	0,7	100,0
XII.	638	54,9	33,1	10,2	0,9	0,9	100,0
XIII.	936	34,9	38,6	24,8	1,0	0,7	100,0
XIV.	1 052	29,3	43,4	25,4	1,5	0,3	100,0
XV.	1 270	18,1	42,6	37,4	1,6	0,3	100,0
XVI.	698	22,6	42,3	32,2	2,9	-	100,0
XVII.	576	19,8	38,0	38,5	3,1	0,5	100,0
XVIII.	1 187	25,7	42,0	30,1	1,9	0,3	100,0
XIX.	487	19,9	47,0	31,4	1,4	0,2	100,0
XX.	1 001	18,2	44,4	33,9	2,6	0,9	100,0
XXI.	863	17,4	43,2	34,9	3,7	0,8	100,0
XXII.	530	20,6	40,4	35,8	2,8	0,4	100,0
Összes	19 030	29,6	40,4	27,4	2,0	0,6	100,0

Forrás: ua.

V. A budapesti nyolcadikosok mintájánakmegoszlása a továbbtanulási szándék és az iskola kerülete szerint

Kerület	Gimnázium	Szak-Közép iskola	Szaktanárs-képző	Szakiskola	Nincs válasz és nem tanul	Összesen
II.	23	7	-	-	-	30
III.	5	11	13	-	1	30
IV.	7	15	12	2	1	37
V.	17	13	4	-	1	35
VIII.	11	7	7	-	1	26
IX.	6	6	8	-	1	21
XI. (két Iskola)	27	20	-	-	-	47
XII.	12	12	7	-	1	32
XIII.	2	11	5	1	-	19
XIV.	3	9	12	1	1	26
XV.	11	18	3	-	-	32
XIX.	5	19	13	1	-	38
XX.	4	8	9	1	2	24
XXI.	4	14	8	1	1	28
XXII.	14	9	12	-	-	25
Összesen	159	207	137	9	10	522
%	30,5	39,6	26,2	1,7	1,9	100,0

VI. Tanulmányi eredmények az apa foglalkozása szerint az iskolakörzetek csoportjaiban\*

	5	4	3	2	1	Összesen
Szellemi						
Segéd munkás	1	3	1	2	-	7
Szakt munkás	3	8	8	2	-	21
Szellemi	38	44	32	-	-	114
Összesen	42	55	41	4	-	142
Heterogén						
Segéd munkás	2	2	6	7	-	17
Szakt munkás	1	22	13	4	-	40
Szellemi	10	23	15	1	-	49
Összesen	13	47	34	12	-	106
Munkás						
Segéd munkás	-	9	16	12	1	38
Szakt munkás	15	41	63	20	-	139
Szellemi	14	30	16	4	-	64
Összesen	29	80	95	36	1	241

Mindösszesen 84 182 170 52 1  
489

\*Az iskolakörzetek csoportosítása a vizsgált osztályok tanulóinak társadalmi származás szerinti összetételén alapszik. Az így létrejövő csoportok – a szellemi foglalkozású körzetek”; ahol szellemi foglalkozású apák gyermekeinek aránya legalább kétszeresen a munkásként foglalkoztatott apák gyermekeinek (5 iskola, illetve osztály); -, heterogén körzetek” - : ahol a tanulók e két csoportja megközelítően fele-fele arányban van képviselve (4 iskola, illetve osztály); - „munkáskörzetek”: ahol a munkásként foglalkoztatott apák gyermekeinek aránya legalább kétszerese a szellemifoglalkozású apák gyermekeinek (9 iskola, illetve osztály).

Az iskolakörzetek így képzett csoportjai csaknem egybeesnek a kerületek aktív keresőinek foglalkoztatása (illetve iskolavégzettsége) alapján létrehozható csoportokkal. Az egyezés a „heterogén” és a „munkáskörzetekben” nem teljes: például a XV. kerületben vizsgált két iskola a kerületek szerinti csoportosításban az utóbbiba került volna, így azonban csak az újpalotai sorolható ide, a Rákospalota régi központjában működő iskola a „heterogén” összetételű iskolakörzetek csoportjába került. Hasonlóan külön csoportba került a XIV. kerület két vizsgált iskolája is. Úgy vélem, ez a csoportosítás pontosabban tükrözi a lakóhelyi társadalmi környezet jellegének azonosságát és különbözőségeit, mintha a kerületeket választottam volna kiindulópontul.

VII. Továbbtanulási szándékok az apa foglalkozása szerint az iskolakörzetek csoportjaiban

	Gimnázium	Szak- közép- iskola	Szak- munkás- képző	Szakiskola	Nem tanul, nincs vlasz	Összesen
„Homogén” szellemi						
Segédmunkás	1	4	1	-	1	7
Szaktmunkás	6	8	6	-	1	21
Szellemi	76	49	8	-	2	114
Összesen	83	49	8	-	2	142
„Heterogén”						
Segédmunkás	2	4	8	1	2	17
Szaktmunkás	10	19	9	1	1	40
Szellemi	20	20	8	1	-	49
Összesen	32	43	25	3	3	106
„Homogén” munkás						
Segédmunkás	2	9	22	1	4	38
Szaktmunkás	16	57	60	54	1	139
Szellemi	17	38	9	-	-	64
Összesen	35	104	91	6	5	241
Mindösszesen	150	196	124	89	10	489

VIII. A lányok továbbtanulási szándékai és tanulmányi eredményei az apa foglalkozási csoportja szerint az iskolakörzetek csoportjaiban

	Gimnázium			Szakközép			Szakmunkásk épző		Szakiskola			Nem tanul			Összesen
	5	4	3	5	4	3	4	3	4	3	2	3	2	1	
	2			2			2								
„Szellemi ”															
Munkás	1	2	-	1	5	-	-	3	-	-	-	-	1		14
	-			-			-					-			
Szellemi	21	2	9	3	11	10	-	-	-	-	-	-	-		56
	-			-			-					-			
Összesen	22	4	9	4	16	10	-	3	-	-	-	-	1		70
%	-				44,3					-		-			100,0
		50,0						4,3					1,4		
„Heterog én”															
Munkás	2	7	2	1	7	6	-	2	1	1	-	-	2		35
	-						4					-			
Szellemi	3	6	2	1	8	-	-	1	-	1	-	-	-	-	22
	-			-			-					-			
Összesen	5	13	4	2	16	6	-	3	1	2	-	-	2	-	57
%	-				40,4		4			5,3			3,5		100,0
		38,6						12,3							
„Munkás ”															
Munkás	7	5	1	1	18	17	1	9	2	1	1	-	1		79
	-			-			13					-			
Szellemi	1	5	-	5	10	5	-	-	-	-	-	-	-	-	29
	-			-			3								
Összesen	8	10	1	6	28	22	1	9	2	2	1	-	1	-	108
%	-			-			16			4,6			1,9		100,0
		17,6			51,9			24,1							

IX. A fiúk továbbtanulási szándékai és tanulmányi eredményei az apa foglalkozási csoportja szerint  
az iskolakörzetek csoportjaiban

	Gimnázium			Szakközép			Szakmunkásk épző		Szakiskola			Nem tanul			Összesen
	5	4	3	5	4	3	4	3	4	3	2	3	2	1	
	2			2			2								
„Szellemi ”															
Munkás	2	2	-	-	2	3	-	3	-	-	-	-	1		14
	-			-			1					-			
Szellemi	13	27	4	1	4	8	-	1	-	-	-	-	-		58
	-			-			-	-				-			
Összesen %	15	29	4	1	6	11	-	4	-	-	-	-	1		72
	-			-			1		-	-		-			100,0
		66,7			25,0			6,9					1,4		
„Heterog én”															
Munkás	-	1	1	-	7	2	1	6	-	-	-	1	1		22
	-			-			4					-			
Szellemi	6	3	-	-	6	5	-	6	-	-	-	-	-	-	27
	-			-			1					-			
Összesen %	6	4	-	-	13	7	1	12	-	-	-	1	1	-	49
	-			-			5		-	-		-	2,0		100,0
		20,4			26,7			40,9							
„Munkás ”															
Munkás	4	1	-	3	19	8	4	40	-	-	-	2	2		98
	-			-			15					-			
Szellemi	7	3	1	1	12	5	-	5	-	-	-	-	-		36
	-			1			1					-			
Összesen %	11	4	1	4	31	13	4	45	-	-	-	2	2		134
	-			1			16		-	-		-			100,0
		11,9			36,6			48,5					3,0		



## FORRÁSOK

Adatok az állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének feladatairól hozott 1972. évi párthatározat teljesítéséről.

Magyar Statisztikai Zsebkönyv, KSH, Bp. 1979

Az 1980. népszámlálás. Megyei és budapesti adatok. KSH, Bp. 1981.

MM Statisztikai tájékoztató. Középfokú Oktatás, 1980. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp. 1981.

MM Statisztikai tájékoztató. Szakmunkásképzés, 1980. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp. 1981.

MM Statisztikai tájékoztató. Továbbtanulási jelentkezések az általános iskolák 8. osztályaiban. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp. 1981.

MM Statisztikai tájékoztató. Felvételi vizsgák, 1980. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp. 1981.

A felsőfokú végzettségűek demográfiai és foglalkozási jellemzői (Az 1980. évi népszámlálás 2 %-os képviselői mintája alapján) KSH, Bp. 1981.

A kiadásáért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója  
Felelős szerkesztő: Hanzséros György – Műszaki szerkesztő: Horváth Anikó  
A burkoló-és kötésterv Hódosi Mária munkája

Terjedelem: 12,87 (A/5 ív)

88.17234 Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat – Felelős vezető: Hazai György