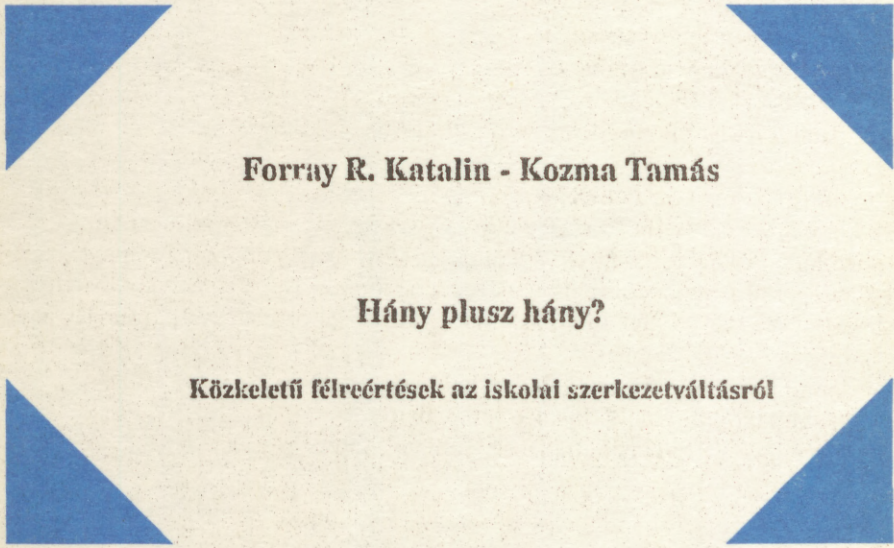


MC  
111.833

# Kutatás közben

Oktatáskutató Intézet \* Hungarian Institute for Educational Research

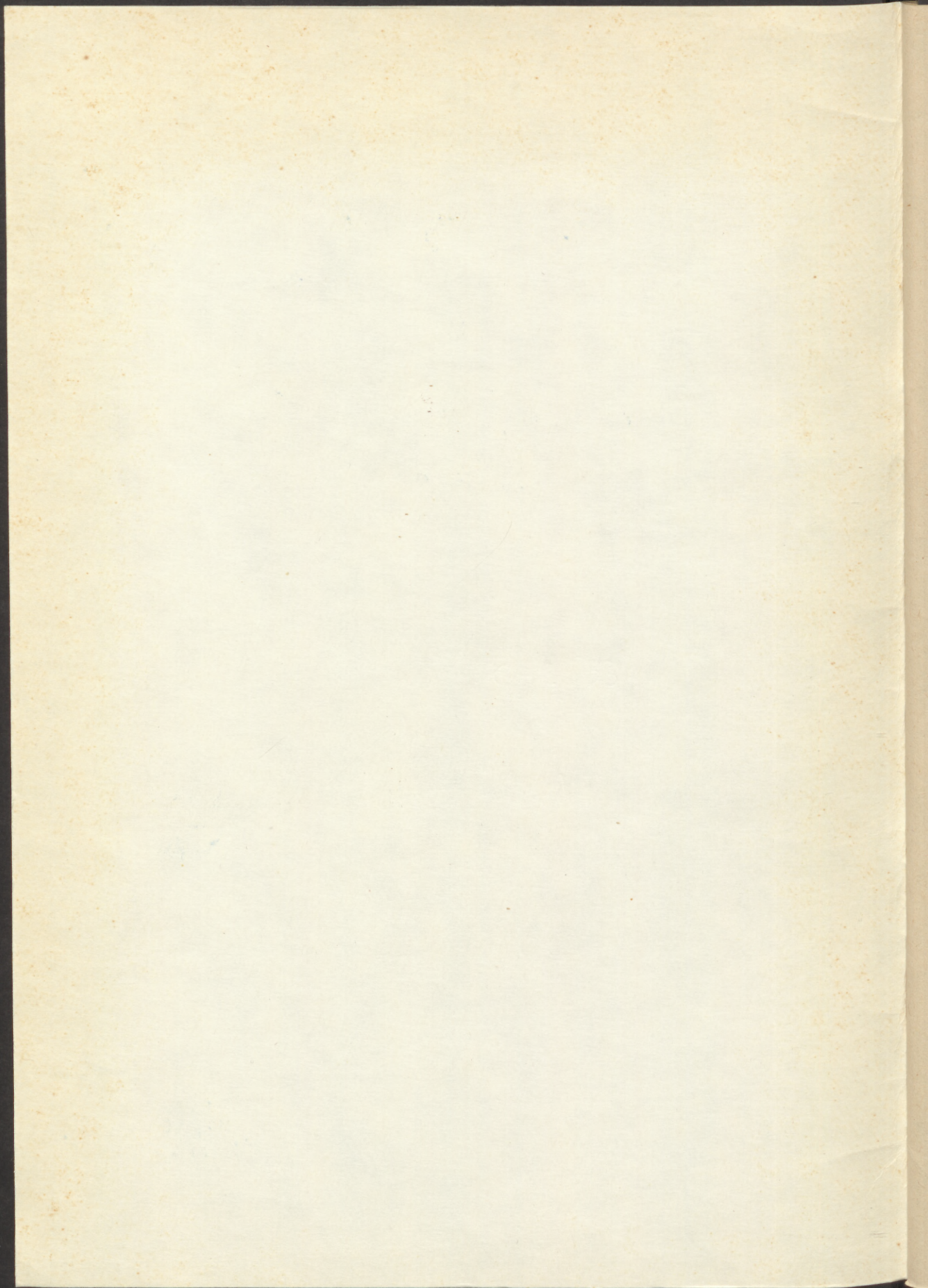
## Research papers



**Forray R. Katalin - Kozma Tamás**

**Hány plusz hány?**

**Közkeletű félreértések az iskolai szerkezetváltásról**



# HÁNY PLUSZ HÁNY?

Közkeletű félreértések az iskolai szerkezetváltásról

Forray R. Katalin - Kozma Tamás

Oktatáskutató Intézet  
Budapest  
1991

**Kutatás közben 155**  
**Az Oktatókutató Intézet sorozata**

**Sorozatszerkesztő**  
**Junghaus Ibolya**

MC M. 833



1991



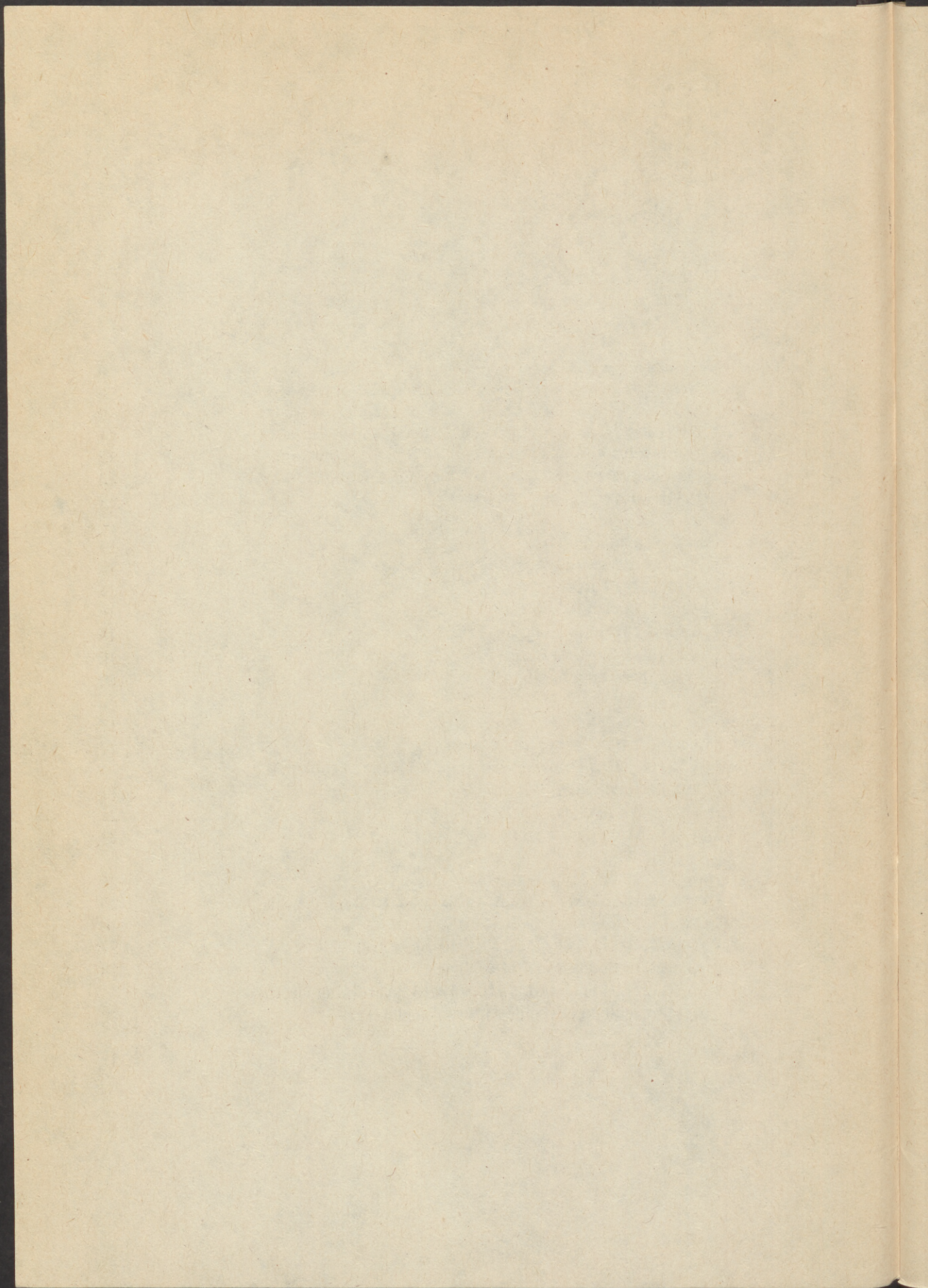
ISSN 963 404 226 0

Oktatókutató Intézet  
ISSN 0865-4409

Felelős kiadó: Kozma Tamás  
Műszaki vezető: Orosz Józsefné  
Műszaki szerkesztő: Rét Rózsa  
Terjedelem: 1,4 A/5 ív  
Készült az Oktatókutató Intézet sokszorosítójában

## Tartalom

Ajánlások és értelmezések	5
<b>1. Bevezetés</b>	7
1.1 Előzmények	7
1.2 Célok és indoklás	7
1.3 Tanulmányunk gondolatmenete	7
<b>2. Iskolatípusok és alapszerkezet</b>	8
2.1 Négy évfolyamos középiskolák és a 8 + 4 alapszerkezet	8
2.2 Két évfolyamos továbbképzők és a 10 + 2 alapszerkezet	9
2.3 Nyolc évfolyamos középiskolák és a 4 + 8 alapszerkezet	11
2.4 Hat évfolyamos középiskolák és a 6 + 6 alapszerkezet	12
2.5 Három évfolyamos középiskolák és a 9 + 3 alapszerkezet	13
2.6 Egybevetés	13
<b>3. Alapszerkezet és Iskolarendszer</b>	14
3.1 A tankötelezettség teljesíthetősége	14
3.2 A választás koréve	15
3.3 Az alsó középfok befogadó képessége	16
3.4 A felső középfok kibocsátó képessége	16
3.5 A felsőfok mérítési bázisa	16
3.6 Szakképzés és munkába állás	16
<b>4. Alapszerkezet és Iskolahálózat</b>	17
4.1 A képzés területi hozzáférhetősége	17
4.2 A kistélepülések művelődési alapellátásának problémái és a fejlesztési feladatai	17
4.3 Középfokú oktatás	21
4.4 A tanulók megyék közötti mozgása	23
<b>5. Alapszerkezet és Iskolázási magatartás</b>	25
5.1 A középiskolázás általánossá válása: az 1970-80-as évek	25
5.2 Az előző hullám: az 1960-as évek	26
5.3 A középiskolázás nyitása: az 1940-50-es évek	27
5.4 Átstrukturálódás a képzettségben	28
5.5 Az iskolázási magatartás változása Magyarország eltérően fejlett térségeiben és a fejlesztés szükségletei	29
<b>6. Irodalom</b>	31



## Ajánlások és értelmezések

### Ajánlás 1

Az oktatási rendszer alapszerkezete – az tehát, hogy milyen iskolatípusok alkotják egy ország oktatásügyét – stratégiai kérdés. Az európai modell szerint ez az alapvető kérdés, amelyhez képest tartalmat, hálózatot, tanárképzést, költségvetést, irányítást szabályozni kell. Ezért a jövőben is hivatalos iskolatípusokat egy távlati fejlesztési koncepcióval összhangban kívánatos törvényileg szabályozni. Az ezzel kapcsolatos kísérleti változtatásokat pedig a fejlesztés szükségleteihez képest kívánatos értékelni.

### Ajánlás 2

A 10 (11) – 18 (19) éves korig tartó oktatási szakaszt (második fokozat, középfok) a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően kívánatos elvileg egy egységnek tekinteni. A tartalmi fejlesztés problémája ezen belül, hogy a tankötelezettségi kor végéig tartó, egységes, közös, vagy ekvivalens tevékenységi programokat alakítson ki ennek a tanítási-tanulási szakasznak a számára.

### Ajánlás 3

Biztosítandó az intézmények szervezeti mozgásszabadsága. Intézményi, helyi, illetve fönntartói érdekek szabják meg, hogy "egy fedél alatt" mekkora intézmény szerveződhessen, milyen programokkal és mekkora "klientúrával".

### Ajánlás 4

Tekintettel az alapszerkezet stratégiai fontosságára, valamint a fejlesztésbe befektetett szellemi és anyagi erőkre, minden fejlesztési terv mellé a tevékenységet értékelő program illesztendő. Az értékelő munka alkalmazott társadalomtudományi tevékenység, amelyet a fenntartó és/vagy felügyeleti szerv az országos tudományos kutatási programok igénybevételével rendel meg.

### Értelmezés 1

Az alapfokú oktatás intézményei szerveződhetnek önállóan, illetve más intézményekkel közösen is. A központi intézmény a mai általános iskola alsó tagozata (alapiskola, elemi iskola stb.) maradna. Az alapiskolához társulhat egyfelől óvoda. Ez a társulás hozzájárulhat a települések revitalizálódásához. Egyúttal biztosítja a kisgyermek helyben maradását és helyben történő alapellátását. Az alapiskolához társulhat másfelől kisközépiszkola (a mai felső tagozat). Ilyen formán megőrződnek a mai általános iskolák. Oktatásszervezési szempontból azonban nem látszik szükségesnek, hogy feltétlenül egy szervezetben maradjanak.

## Értelmezés 2

Az általános iskola felső tagozata az egykori középiskola és a valamikori népiskola közé ékelődött. Javaslatunk szerint hagyni kell, hogy a felső tagozatok is önállósulhassanak. Legalábbis abban az értelemben, hogy szerveződhessenek így is, úgy is: azaz tehát együtt az alsó tagozattal vagy együtt a középiskolákkal – alkalmasint azonban tőlük függetlenül is. Mert:

A mi felső tagozatunknak megfelelő iskolák a világon mindenütt eltérnek az elemi oktatástól is, a 14-16 évesek tanításától is.

A tantervi követelményrendszer valószínűleg csak a tankötelezettség végére ír elő (vagy ajánl) záróvizsgákat. A felső tagozatnak erre a záróvizsgára (kis érettségi) kellene főlkésztenie. (Alighanem ez a megoldása a tízosztályos iskola régóta húzódo vitéjának is.)

Az általános iskolák szervezése során az első gondolat a polgári iskolának az elterjesztése volt; az általános iskolák mai formájukban politikai, nem szakmai nyomásra jöttek létre. Sokat nyernének vele, ha sikerülne a mai felső tagozatoknak önálló arculatot teremteni, visszaillesztve őket a középfokú oktatásba.

## Értelmezés 3

Ha a felső középfokú intézmények nemcsak profiltisztán ("mereven") működnek, hanem eltérő programokkal, akkor ez lényegesen növelheti az oktatásszervezés lehetőségeit. Eltérő programok:

9-10. évfolyam közös elemeket tartalmazó programja. Elvégzése a tankötelezettség része.

11-12 (13) évfolyam elméleti programok: felsőfokú továbbtanulásra készítenek elő. (A mai gimnáziumok felső évfolyamai.)

11-12 (13) évfolyam gyakorlati programok: elméletigényes szakmákra készít föl (a mai szakközépiskola záró évfolyamai.)

11-12 évfolyam: munkahelyi betanításhoz kapcsolódó programok: munkába állásra készítenek elő (a mai szakmunkásképzők programjai).

E programok különböző intézményekben szerveződhhetnek (gimnázium, szakközép, szakmunkásképző, általános iskola). Közös középiskolában – tehát azonos szervezeti keretben – is megvalósíthatók. E közös középiskolák nélkül az ország falusi térségeiben nem lehet középfokú oktatást szervezni. A közös középiskolák:

Olyan középiskolák, amelyekben az érettségire is föl lehet készülni, de szakmát tanulni is lehet.

Szakmunkásképző tanfolyamokat csakúgy kell szervezniük, mint gimnáziumi osztályokat – valamint adottságaik szerint megegyező közbülső képzési formát, mindenekelőtt a felnőttképzést.

Alsó középfok is társulhat hozzájuk, ha a gyereklétszám – átmenetileg, véglegesen – így követeli.



## 1 Bevezetés

### 1.1 Előzmények

Az 1989/90-es demokratikus fordulatot követően megindultak, illetve felújultak a viták arról, hány évfolyamosak legyenek a jövőben a középiskolák. E vitákban sok gondolat látott újra napvilágot, amelyekkel az előző évtizedekben a nemzetközi és a hazai irodalomban megismerkedtünk. A korábbiaktól eltérően azonban ezek a viták nem maradtak az oktatástervezők dolgozószobáiban, hanem az új kor szellemét követve (még inkább a letűnő rendszer bizonytalanságait kihasználva) gyorsan iskolakísérletek formálódtak belőlük. Ezekhez a kísérletekhez, mint lenni szokott, súlyos ideológiai viták társulnak.

Mindezek következtében sajátos helyzet állt elő. A politikai tárgyalóasztalokra kerülő középiskolai változatok (nyolc évfolyamos, hat évfolyamos stb. középiskolák) politikai programnak látszanak; vagyis olyanak, amelyben a törvényhozók a saját politikai programjaik függvényében foglalhatnak állást. Szem elől tűnt az az egyszerű körülmény, hogy az iskolatípusokba való bármilyen beavatkozás hosszabb vagy rövidebb távon kihat az egész iskolarendszerre, az intézményhálózatra, valamint, végső soron, a társadalom iskolázására. A döntés az iskolatípusok dolgában korántsem szabad játéktérre tehát párt-politikai programoknak. E döntéseket egyrészt behatárolják a társadalmi reálfolyamatok, másrészt e reálfolyamatokra kiszámítható hatással vannak.

### 1.2 Célok és indoklás

Gondolatmenetünket az a meggyőződés irányítja, hogy az elmúlt 45 év oktatáspolitikájának értékelésétől függetlenül tényként kell elfogadnunk azokat a társadalmi és területi összefüggéseket, reálfolyamatokat, amelyek ez idő alatt formálódtak ki. Mindezek lassan befolyásolhatók, és minden erővel azon kell lenni, hogy az elmúlt évtizedek kampányszerű változásai megakadályozhatók legyenek. Az elmúlt évtizedek tapasztalataiból meg kell tanulnunk, hogy a direkt politikai beavatkozások hatalmas károkat okozhatnak az oktatásügyben. Nem elegendő azonban a kampányokat indukáló politikai döntésektől való tartózkodás. A közvetett beavatkozások – prioritások megfogalmazása, pénzügyi támogatása – is fokozott óvatosságot igényel, melyek során a szakszerűségnek kell elsőbbséget kapnia.

Azt is hangsúlyozzuk, hogy tanulmányunkban nem a ma kialakult vagy kialakulóban lévő szakigazgatási besorolásokhoz, illetve az ennek megfelelően készülő törvénytervezetekhez alkalmazkodunk: azaz egységben szemléljük az oktatásügyet az alapoktól a legfelső szintig. Erre azért van szükség, mert az oktatásban résztvevőkre, az oktatás felhasználóira koncentrálunk.

### 1.3 Tanulmányunk gondolatmenete

Az alábbiakban először regisztráljuk, hogy az eltérő évfolyamú iskolatípusok milyen oktatásszerkezeti változtatásokat foglalnak magukban. Azután bemutatjuk az eltérő évfolyamú iskolatípusok hatását az iskolarendszerre. Majd e variánsoknak az iskolaháló-

zatra gyakorolt következményét írjuk le. Végül a variánsok várható társadalmi hatását foglaljuk össze. Összehasonlításunkat néhány javaslattal zárjuk.

Előljáróban összefoglaljuk elemzésünk legfontosabb tanulságait. Az eltérő évfolyamú intézmények, ha tömegesen elterjednek, módosítják a középfok kibocsátó képességét és ezzel a felsőoktatás mérítési bázisát. Átrendezik az iskolahálózatot, növelik az eltérően fejlett települések és térségek oktatási ellátottságában megmutatkozó különbségeket a fejlettebbek javára. Megváltoztatják a középfokú képzés tömegessé válásának hazai tendenciáját, amely európai mintát követ.

Az alábbiakban ezeket a megállapításokat érvekkel támasztjuk alá, illetve adatokkal illusztráljuk.

## 2 Iskolatípusok és alapszerkezet

Nyolc szakmai fejlesztési koncepciót tekintettünk át, amelyek – közvetve vagy közvetlenül – egy közoktatási törvény előkészítésének igényével készültek. A korábbi hasonló koncepcióktól eltérően, az 1989/90-es demokratikus fordulatot követő koncepciók ismét visszatértek az iskolatípusok problémájára, főként a középfokú oktatására. Kimondva vagy kimondatlanul ugyanis ez az az iskolatípus, amely iránt megnövekedett a társadalmi kereslet az elmúlt két évtizedben, de amelynek területén az 1961-es törvény és annak 1965-ös módosítása óta a legkevesebb változás történt, beleértve az 1985-ös oktatási törvényt is. A politikai türelmetlenségek tehát az iskolarendszernek ezen a szakaszán sűrűsödtek.

Az eltérő középiskola típusok azonban nemcsak önmagukban tanulságosak. Az áttekintett koncepciók egyike-másika számára ugyanis nem világos, hogy egy új középiskola típus megjelenése – ha az tömeges méretekben terjed el és válik elfogadottá – egyúttal a megelőző iskolatípust is változtatja. Nemcsak új középiskola típusokkal találkozunk tehát, hanem (kimondva, kimondatlan) az oktatási rendszer alapszerkezetének megváltoztatásával, az erre irányuló javaslatokkal. Az alábbiakban az iskolaszerkezet így módon történő megváltoztatásának jellegzetes javaslatait ismertetjük.

### 2.1 Négy évfolyamos középiskolák és a 8 + 4 alapszerkezet

A négy évfolyamos középiskolák (gimnázium és szakközépiskolák) a nemzetközi összehasonlításban a középfokú képzés felső évfolyamait foglalják magukba. Történeti szempontból csonka képződmények. Hasonlóan csonka – bár eltérő évfolyamú – képződményeket a skandináv országokban találunk. E négy évfolyamos középiskolák az általános iskolák megszervezésének közvetlen következményei.

Az általános iskolák megszervezését szakmai és politikai indokok támogatták. Szakmai indoknak a középfokú oktatás elterjesztése és egységesítése tetszett; politikai indoknak pedig az elit jelleget őrző gimnáziumok megtörése. Az általános iskolák megszervezése nem szerves fejlődéssel történt (tehát pl. az 5–8. évfolyamok többségét kitevő polgári iskolák elterjesztésével, az elemi iskolák körzeti becsatlakoztatásával stb. mint egyes koncepciók sürgették). Ehelyett fontos szempont volt a középiskolák alsó szakaszát kitevő 5–8. évfolyamokat lehetőleg minden településen megszervezni. Kiegészítésként a korabeli tanügyirányítás ahhoz is ragaszkodott, hogy mindez az elemi iskolákkal egy fedél alatt, egységes szervezetben történjék.

Oktatásszervezési szempontból (eltekintve tehát a politikai szándékoktól), az általános iskolák "megteremtése" az alábbi nehézségekkel szembesült:

- a) nem volt elegendő épület és felszerelés (mintegy 30%-a megsemmisült a háború alatt);
- b) nem voltak felkészült tanárai (egyrészt a polgári iskolák, másrészt a gimnáziumok tanáraiból minősültek át alapiskolai pedagógusokká, lényegében a tanítókkal azonos elbírálás szerint, ami nem kis társadalmi feszültségeket eredményezett közöttük);
- c) nem voltak megfelelő tantervek és tankönyvek; ezeket rohammunkában kellett kialakítani, majd 1946-53 között három ízben totálisan módosítani;
- d) A lakosság jelentékeny köreinek ellenállásával találkozott (egyrészt mert a volt gimnáziumok tanulói általános iskolásoknak minősültek át, másrészt mert a tankötelezettséget Magyarország jelentős területein bürokratikusán, sőt erőszakkal hajtották végre).

Az általános iskolák változatlan megőrzése négy évtized múltán sem látszik reálisnak. Azok a koncepciók, amelyek mégis ezzel számolnak, általában ezeknek az iskoláknak a belső tagolását tartják kívánatosnak. Kézenfekvő, hogy nagyobb szabadságot engedélyezzenek egymástól külön szerveződő alsó és felső tagozatoknak (legalábbis oktatásszervezési szempontból). A 8 + 4 szerkezet ilyenformán 4 + 4 + 4 szerkezetnek is felfogható.

Minthogy a budapesti oktatásfejlesztési koncepció jellegzetesen ilyen (azaz a meg-lévő alapszerkezetben gondolkodik), érthetően nem érzékeny a kis települések és önkormányzataik iskolafenntartási problémáira. E problémákat a kevesebb évfolyamokból álló, egymást követő, illetve egymás végzettségét feltételező iskolatípusokkal könnyebb áthidalni.

## 2.2 Két évfolyamos továbbképzők és a 10 + 2 alapszerkezet

A közoktatás alapvető szerkezeti problémája, hogy a 16 éves korig tartó, tehát európai mértékű tankötelezettség megvalósításának nincsenek meg a szervezeti keretei és jogi garanciái. Ezek olyan mértékben hiányoznak, illetve a jogi szabályozás olyan ellentmondásos, hogy a rendes időben (tehát 14 éves korban) elvégzett általános iskola hivatalosan "egyenértékű" a tankötelezettséggel.

Ez az ellentmondás nem kapott hangsúlyt mindaddig, amíg az általános iskolát elvégzők gyakorlatilag teljeskörűen valamilyen formában folytathatták tanulmányaikat. A jelenlegi demográfiai csúcs, amely éppen a szakképzési rendszer válságával egy időben éri el a 14 éveseket, tömegesen löki utcára a tanköteles korúakat, s ezzel nemcsak törvény- hanem alkotmányellenes helyzeteket teremt.

Az érintettek természetesen zömükben olyan társadalmi rétegekhez tartoznak, amelyek érdekeik megfogalmazásában és érvényesítésében nem jártasak. Ráadásul olyan térségekben jelentkezik nagyobb súllyal ez az ellentmondás, amelyek gazdaságilag és társadalmilag is kedvezőtlen helyzetűek. Belátható, hogy ez a fejlemény teljes egészében ellentétes a továbbtanulás eddig kialakult trendjeivel. Emellett a társadalmi destabilizáció veszélyét is magában rejti.

Elsősorban a társadalom peremhelyzetű csoportjai, de a kultúra elvont értékeit kevésbé becsülik széles rétegei számára is az általános iskola felső tagozatának egységessége tehertételként jelent, életterveik szempontjából haszontalannak látszik. A tanulói érdeklődés, a pályairányultság vagy a képességek szerinti differenciálás a pedagógus személyes feladata marad, és aligha kétséges, hogy ezt a feladatot magára hagyva nem képes ellátni.

Az általános iskolai hálózat – különösen a felső tagozatok – centralizálása, amely az elmúlt évtizedek iskolakörzetesítései nyomán következett be, nagy létszámú intézmények létrehozását eredményezte. A nagy létszám, a több párhuzamos osztállyal, tanulócsoporthal működő iskola elvileg lehetőséget teremthet a tanulók érdeklődésének, tudásának, hajlamainak megfelelő csoportok létrehozására. Ezzel az előnnyel a magyar általános iskola nem élt. Részben az állandóan szűkös anyagi feltételek akadályozták meg ebben. A csoportbontáshoz, a gyerekek tudásszintjéhez és irányultságához való alkalmazkodás azt követelte volna meg, hogy a tanárok száma, a termek száma és jellege ne a múlt század végén általánossá vált osztálykeretekhez idomuljon, hanem a differenciálásból adódó szükségletekhez alkalmazkodjon.

A hetvenes években egyes építésszek a hazai viszonyokra törekedtek adaptálni a rugalmas terekből kialakult iskolaépületeket, amelyeket éppen azért fejlesztettek ki, hogy a kiscsoportos differenciált foglalkozásoknak is keretet adjanak. A monolitikus iskolatípusokat azonban nem sikerült befolyásolni. A nagy létszámú iskola inkább csak a hátrányokat tartósfította, anélkül hogy az előnyökből profitált volna.

A 10–14 évesek számára szervezett oktatás differenciálása eddig azért sem történt meg, mert nem sikerült a demokratikus egyenlőség ideológikus felfogásától megszabadítani az oktatásügyet. Ez az ideológia a tanulók közötti különbségeket csak az ún. készségtárgyakban ismerte el. Így létrejöttek zenei, testnevelési, esetleg matematikai osztályok, de nem szerveződtek olyan kiscsoportok, amelyekben például a rosszul olvasó gyerekek felzárkózhattak volna, vagy például a kémia iránt érdeklődők több vagy intenzívebb oktatásban részesülhettek volna.

10–14 kor között (sokak szerint 12 éves kor körül) kialakulnak az alapvető személyes irányultságok, érdeklődések. A fejlődéslélektan tapasztalataival érvelő szakemberek ezért utasítják el a 10 éves korban elágazó iskolarendszert, és kérdőjelezik meg a 14 éves korban bekövetkező iskolaválasztás helyes időpontját is. A 12. életév betöltése azonban éppúgy nem mindenkire érvényes határ a személyiségfejlődésben, mint a 10. vagy a 14. év. Erre hivatkozva aligha érdemes döntő változások sorát kezdeményezni az iskolahálózatban és szerkezetben.

A kérdés úgy vethető fel: külső vagy belső differenciálás a szükséges a 10–14 éves kor közöttiek oktatásában. Külső differenciáláson olyan iskolaszervezeti változtatásokat értünk, amelyek az eltérő érdeklődésű, irányultságú tanulókat elkülönülő iskolatípusokba terelik. Belső differenciáláson azt értjük, amikor a tanulók különböző csoportjai egyazon iskolán, sőt egyazon osztályon belül maradván vesznek részt differenciált oktatásban, csak időlegesen, csak átmenetileg, esetleg csupán néhány fontosabb tantárgyban.

A belső differenciálás mellett érvelünk, mert ez a fejlődésnek- fejlesztésnek az az útja, amely nem teszi ki a reformok megrázkódtatásainak az iskolarendszert, hanem belső megújulással segíti a magasabb szintű alkalmazkodáshoz. Belső differenciálás mellett érvelünk azért is, mert ezt látjuk egyetlen olyan lehetőségnek, amely nem veti fel

a korábbi időszaknál is élesebben a falusi térségek iskolával való ellátatlanságának problémáit.

Az egységes és a tanulói szintekhez és irányultságokhoz csak a növekvő mértékű belső differenciálással alkalmazkodó négy tanév megalapozhatja egyfelől a magasabb szintű általános képzést (gimnázium), az elméletigényes szakképzést (szakközépiskola), továbbá a szakmatanulást.

A falusi térségek általános iskoláit a demográfiai hullám levonulása után az alacsonyabb tanulólétszám miatt az újabb (bárhogyan is nevezzük a jövőben) "körzetesítések" fenyegetik. Az "előre menekülésnek" egyik módja, ha a fenyegetett iskolák (6 vagy 8 évfolyamos) gimnáziummá törekednek átszerveződni. Ennek a strukturális átalakulásnak a lehetséges negatív következményeiről másutt szólunk. Itt csak arra hívjuk fel a figyelmet: ilyen átszerveződés már volt a hatvanas években.

Elképzelhetőnek tartjuk viszont az "előre menekülésnek" másik formáját is. Azoknak a 14–16 éveseknek az iskolában való benntartását, akik nem lépnek tovább gimnáziumba, szakközépiskolába. Országos átlagban a nyolcadikosoknak több mint a feléről van szó, a falusi térségekben pedig ennél jóval magasabb (akár a 80–90%-ot is eléri) ez az arány. Az általános iskola 10 évfolyamosra terjesztése – ami elsősorban a szórt települési szerkezetű térségekben lenne ajánlható – megakadályozná a hálózat további ritkítását, megoldást kínálna a 16 éves korig tartó tankötelezettség teljesítésére. A megnyújtott általános iskola a közismereti tárgyak oktatását átvehetné a válság által fenyegetett szakmunkásképzőktől, ahol lehetőség van rá, szakirányú felkészítést adhatna, illetve lehetővé tenné az átlépést általános gimnáziumba.

Az ország egész területén hozzáférhető általános iskolai infrastruktúra és pedagógiai szakértelem egyrészt adott realitás, másrészt kihasználható lehetőség. Éppen ezért inkább kell a kevésbé költségigényes egyensúlyi helyzetek kialakítására törekedni, semmint a mindig drága megszüntetések és fejlesztések szüntelen korrekciójára. Úgy gondoljuk, helyesebb kihasználni a már meglévő munkaerőt, épületeket, belső tereket – a különböző aspirációkat, lehetőségeket, fejlesztési koncepciókat, valamint elágazó képzési irányokat egyetlen színtéren integrálni. Csak ebben az esetben nem kerülhet sor arra, hogy a reális képzési választék földrajzi értelemben 30–40 km átmérőjű körben helyezkedjék el, társadalmi-szellemi értelemben pedig elérhetetlenné váljon.

Az ország ritkán lakott, falvas vagy tanyás települési szerkezetű területein lehetetlen (gazdaságilag is elképzelhetetlen) egymással konkuráló iskolahálózatokat fenntartani akár a 10–14 évesek, akár a 12–16 évesek számára. Ilyen elképzeléseknek legfeljebb a sűrűn lakott nagyvárosokban van realitása.

### 2.3 Nyolc évfolyamos középiskolák és a 4 + 8 napszerkezet

A nyolc évfolyamos gimnáziumok gondolata komolyan 1988–89 folyamán vetődött föl (a Németh-kormány kultuszminisztere mintegy elkötelezte magát mellette). A koncepciók egy része ma is a meglévő gimnáziumok reális alternatívájának tartja. Különösen konzervatív társadalmi köröknek, valamint a felelevenítendő felekezeti oktatásnak visszatérő javaslata.

A javaslatokból nem tűnik ki egyértelműen, hogy miről is van szó. Annyi bizonyos, hogy nyolc évfolyamot a jelenlegi általános iskolák felbontásával egyszerű kialakítani. Ez esetben a felső tagozatokat oda (vissza) kellene csatolni egy-egy "anyaiskolához".

Megemlítendő, hogy már az 1961-es reform során is felmerült ilyen változat: nevezetesen a 12 évfolyamos iskolák. Néhány szinte napjainkig működött ilyen szervezésben.

Ez a változat csupán hálózatfejlesztési kérdéseket vet föl (hová telepítsünk egy ekkora iskolát a hálózaton belül? hogyan kapcsolódjanak hozzá a rövidebb évfolyamú intézmények?). A koncepciókból kitűnőleg azonban nemcsak erről van szó, hanem leginkább arról, hogy a nyolc évfolyamos gimnáziumba belépők kezdettől eltérő tantervek alapján tanulnának. Ez a program természetesen már nem alakítható ki a mai felső tagozatok pusztá átkapcsolásával; hiszen itt a tíz éves korban bekövetkező kiválogatás és elágazás lenne a követelmény. Mint ilyen, a nyolc évfolyamos gimnázium mintegy beékelődik az oktatás mai rendszerébe és hálózatába. Igazán életképpé akkor válik, ha előbb-utóbb a teljes hálózat átalakul.

Kimondva-kimondatlanul, a nyolc évfolyamos gimnáziumok feltételezik az alsó tagozatok függetlenülését, illetve a négy évfolyamos elemi iskolák visszaállítását. A koncepciónak ez az eleme valósítható meg a legkönnyebben, és tulajdonképpen egybevág azzal az oktatásszervezési törekvéssel, amely rövidebb évfolyamú (kisebb létszámú) intézményekkel szeretné (mert tudná) ellátni az önkormányzatokat. További kérdés – amelyet elemzésünk során még többször is fölvetünk –, hogy milyen pedagógiai és politikai nehézségei volnának a nyolc évfolyamos gimnáziumok tömeges elterjedésének.

#### 2.4 Hat évfolyamos középiskolák és a 6 + 6 alapszerkezet

A hat évfolyamos középiskolák elgondolásának nincs ekkora hagyománya. Pártpolitikai programokban jelent meg először az 1989/90-es fordulat után (MDF). Van párhuzama azonban a skandináv országokban, ahol nem a négy évfolyamos német-osztrák iskolatípusokat vették át, hanem a három évfolyamos franciákat.

A hat évfolyamos középiskola hat évfolyamos alapiskolát feltételez. Ehhez a koncepció pszichológiai érveket társít. Ezek szerint az alapozó oktatás korhatárát két évvel fel kell emelni ahhoz, hogy a gyerekek felzárkózhassanak. Viszont 12 éves kor körül olyan pszichikus változások mennek végbe a gyermekek fejlődésében, amelyek lehetővé is, szükségessé is teszik az iskolaváltást. Ezek mellett az érvek mellett szerepel még a mai általános iskola bürokratikus egységének belső differenciálása is.

Hat évfolyamot kétségtelenül könnyebb megszervezni minden települési körzetben, mint nyolcat. Oktatásszervezési szempontból tehát ez a koncepció könnyebben kezelhető, mint pl. a 8 + 4, nem is szólva a 10 + 2-ről. Ugyancsak kedvező elgondolás, hogy a hat évfolyamos alapiskola tanárainak felkészülését és képzésének célját tekintve nem szakadnak többé két félre, mint a mai általános iskolák.

Az elgondolás ellen ugyancsak súlyos érvek szólnak. A politikai ellenérv (bár közvetlenül nem tárgya az oktatásszervezési elemzésnek, de közvetve igen, ha politikai feszültségeket okoz) egy elavult iskolatípus, az elemi népiskola és ismétlődő iskola visszaállítása lehet. Az oktatásszervezési ellenérv pedig az a körülmény, hogy elvész a lehetősége a középiskola helyben történő megkezdésének. Arra ugyanis még van esély (bár sokszor kevés), hogy a települési önkormányzat négy évfolyamos alsó tagozatot, valamint négy évfolyamos felső tagozatot elfogadható színvonalon fenntartsion. Arra viszont elég kevés remény látszik, hogy a települések többségében mind a hat évfolyamos alapiskola, mind pedig a hat évfolyamos középiskola megszervezhető legyen.

## 2.5 Három évfolyamos középiskolák és a 9 + 3 alapszerkezet

A főnti dilemmára egyszer már megszületett a válasz, a most áttekintett koncepciók azonban nem veszik figyelembe (vagy egyszerűen csak nem ismerik). Abban az iskolaszervezeti vitában, amely éveken keresztül folyt, s amelyet az MSzMP 1982-es határozata fejezett be, akadémiai körökben egy 9 + 3 alapszerkezet is fölvetődött, elsősorban mint oktatástervezési hipotézis és mint szervezési lehetőség.

Az elgondolás nem annyira életidegen, mint első hallásra tűnik. Egyrészt a már említett skandináv példa átvétele volna (és etekintetben könnyebbség, hogy egyszerre lehetne másolni a tartalmi vonatkozásokat, a hálózatiakat, valamint a pedagógus képzést). Másrészt nagy mértékben összehangolható azokkal a kezdeményezésekkel, amelyek nem meghosszabbítani, hanem ellenkezőleg, megrövidíteni akarták az alsó tagozatot. Kiegészítésül erről még csak annyit, hogy az alsó tagozatot természetesen nemcsak fölfelé, a tíz éves kor utánra lehet meghosszabbítani, hanem lefelé, az óvodai foglalkozások irányában is (egy-két éves iskolaelőkészítés).

A 9 + 3 elgondolás mellett szólt egy orientációs szakasz beiktatása, amelyről a most áttekintett koncepciók nem beszélnek, így fölmentve az oktatáésszervezőt annak megtervezésétől és elhelyezésétől a rendszerben, illetve a hálózatban. Ugyancsak az elgondolás mellett szól oktatásszervezési szempontból, hogy könnyebb három évfolyamos intézményekből megszervezni a hálózatot, mint hat, nyolc vagy éppen tíz évfolyamosakból. Nem utolsósorban, ez az elgondolás kompatibilis a 6 + 6 alapszerkezettel, s így politikai támogatásra tehet szert.

Az elgondolás legnagyobb hátránya viszont, hogy nem kompatibilis a magyarországi oktatás jelenlegi alapszerkezetével. Éppen ezért a 9 + 3 alapszerkezettel az oktatásszervező nem tud válaszolni azokra a kérdésekre, amelyek a 8 + 4 alapszerkezet miatt vetődnek föl. Így tehát nem tud válaszolni arra a kérdésre, hogy hol teljesíthető a 16 éves korig tartó tankötelezettség. Még kevésbé tudja azonban pótolni a szakmunkásképző intézményeket, amelyek ideiglenesen vagy véglegesen kiesnek a közoktatási rendszerből.

## 2.6 Egybevetés

Összefoglalva az áttekintett javaslatokat, az alábbiakat állapíthatjuk meg:

- a) Oktatásszervezési szempontból e koncepciók nem tekinthetők egyéni kísérleteknek (amint ezt a tanügyirányítás országosan vagy helyileg felfogja), hanem túlmutatnak önmagukon. Kimondva vagy ki nem mondva az oktatási rendszer alapszerkezetét érintik.
- b) E koncepciók mind a 6 (7) – 18 (19) éves korcsoport oktatásáról szólnak. Az évfolyamok számát tehát a túlnyomórészt a kötelező oktatáson belül kívánják megváltoztatni. Ezért az oktatásszervezőnek mindig mérlegelnie kívánatos, hogy egyik vagy másik koncepció milyen választ ad a középiskolát megelőző iskolatípusok kérdésére (illetve hogy adnak-e választ egyáltalán).
- c) Az áttekintett koncepciók általában a középiskolások 18-23%-át kitevő gimnáziumokkal foglalkoznak. Hasonló évfolyam módosítások lefelé nem, csupán fölfelé tapasztalhatók a középiskolák többségét kitevő szakközépiskolák esetében. Az eltérő évfolyamú középiskolák "mozgalma" lényegében a gimnáziumok hely-

keresésére, illetve az azokat irányító tárca bizonytalanságára vezethetők vissza. Ebből következően, az oktatásszervezőnek e koncepciók elbírálása során föl kell vetnie az ekvivalencia problémáját. Azt a kérdést tehát, hogy más középiskola típusokban miként érvényesíthető az a végzettség, amelyet az egyik vagy a másik fajta gimnáziumban szereznek a fiatalok. Ugyanígy természetesen fölmerül a belső ekvivalencia problémája is, vagyis az a kérdés, hogy az egyik fajta gimnáziumból miként lehet egy másik fajtába átlépni. (Ez az a probléma, amelyet úgy szokás megfogalmazni, hogy mit csinál a gyerek, ha a szülei máshová költöznek.)

- d) E koncepciók teljesen figyelmen kívül hagyják a magyarországi középfokú hálózatnak azt a sajátosságát, hogy túlnyomórészt szakmunkásképző iskolákból áll (38–44%). A oktatásszervező viszont nem tekinthet el attól a kérdéstől, hogy vajon az eltérő évfolyamú középiskolák (gimnáziumok) tervezői és javasloi miként kívánnának gondoskodni azokról, akik a tankötelezettségüket nem gimnáziumban fogják teljesíteni.

### 3 Alapszerkezet és iskolarendszer

Ebben a pontban összehasonlítjuk az eltérő iskolatípusokat és alapszerkezeteket. Ehhez a nemzetközi összehasonlításból ismert szempontokat vesszük figyelembe. Azt keressük, hogy egyik vagy másik szempont szerint miben hasonlítanak egymáshoz a koncepciók, és miben térnek el egymástól.

Míndez azonban nem maradhat értékmentes ítélet. Az oktatásszervezés nemzetközi gyakorlatából kitűnőleg, minden szemponthoz szakmai és politikai értéktételek fűződnek. Ilyenformán összehasonlításunk nemcsak leíró marad, hanem szakmai szempontból egyúttal értékeléssé is válik.

#### 3.1 A tankötelezettség teljesíthetősége

A tankötelezettség teljesíthetősége azt jelenti, hogy egy adott oktatásszervezési koncepció mennyire képes figyelembe venni a törvénybe előírt tankötelezettséget. Mennyire nyújt "szolgáltatást", hogyan könnyíti meg a tanügyi hatóságok, illetve az iskolát használó társadalom dolgát?

Világos értéktételek foglaltatik az ilyen kérdésfeltevésben. Szakmailag és társadalompolitikailag azok az oktatásszervezési koncepciók kívánatosak, amelyek megkönnyítik a tankötelezettség teljesítését; egyszerűvé és áttekinthetővé teszik az iskolarendszert; támogatják a felhasználókat. Szakmailag kifogásolható, társadalmi-politikai szempontból pedig elmarasztalható az olyan elgondolás, amely nehezíti a tankötelezettség teljesítését a felhasználó által szervezetileg és földrajzilag könnyen elérhető formában.

A tankötelezettség teljesíthetősége szempontjából a 10 + 2 megoldás látszik a legmegfelelőbbnek. Ez az az alapszerkezet, amely a tankötelezettség teljesítéséhez egyértelműen iskolatípust (iskolatispusokat) rendel. Kielégítő azonban valamennyi alapszerkezet, amely nem akadályozza meg a tankötelezettség teljesítését; vagyis nem tanácsolja el az iskolarendszertől 16 éves koruk előtt a fiatalokat. Így tehát megfelelő a 8 + 4, a 9 +



3, sőt a  $6 + 6$  és a  $4 + 8$  alapszerkezet is. Utóbbi kettőnél azonban nem világos, vajon mindenki számára tervez-e megfelelő intézményeket a tankötelezettség teljesítéséhez.

### 3.2 A választás koréve

A választás koréve azt az életkori évet jelenti, amelyben a gyerekek (fiatalnak) pályát kell választania. Különböző elgondolások lehetségesek ezzel kapcsolatban. A nemzetközi gyakorlatban azonban az a vélekedés alakult ki, hogy minél később következik ez a kényszerű választás, annál megalapozottabbá válhat a fiatal, illetve szüleinek döntése.

Ennek megfelelően kívánatosnak látszanak az olyan oktatás-szervezési koncepciók, amelyek a választás korévét későre tolják ki. Nem kívánatosak ezzel szemben azok a koncepciók, amelyek ezt a választást korábbi életkorra irányozzák elő, pontosabban fogalmazva kívánatos az olyan fejlesztés, amely a választás korévét későbbre tolja ki a jelenleginél. Elutasítandó ugyanakkor minden olyan fejlesztés, amely ezt a választást előbbre hozná egy adott rendszerben, mint ahogy ott ténylegesen van.

Az áttekintett koncepciók közül a jelenlegi  $8 + 4$  alapszerkezet a választást a 14 (15) éves korra teszi. Ennél kedvezőbbnek látszik a  $9 + 3$ , illetve a  $10 + 2$  alapszerkezet, hiszen ezekben a választás későbbi korra kerülhet át. Ezzel szemben a többi megoldások a választást jóval előbbre hozzák, s ezért ebből a szempontból erősen megkérdőjelezhetők. Így a  $6 + 6$  alapszerkezetben a választás 12 (13) éves korra kerül vissza, a  $4 + 8$  alapszerkezetben pedig a 10 (11) éves korra. Az így korábbra hozott választás ellentmond a nemzetközi iskolázási tendenciáknak.

### 3.3 Az alsó középfok befogadó képessége

Az alsó középfok befogadó képességét arányszámmal szokás jellemezni. Nevezetesen egy korosztályból azoknak az arányát jelenti, akik ebbe az iskolafokozatba lépnek (és/vagy bent is maradnak, vö. megtartó képesség).

Ide a következő értékeket szokás társítani a nemzetközi elemzésekben. Fejlettebb s ezért kívánatosabb az a rendszer, amelynek a befogadó (és bent tartó) képessége nagyobb. Fejletlenebb, ezért nem kívánatos az olyan rendszer, ahol ez a befogadó képesség korlátozottabb, illetve csökken.

Az áttekintett koncepciók ebből a szempontból meglehetősen ellentmondók. A jelenlegi  $8 + 4$  alapszerkezethez hasonlóan sem a  $9 + 3$ , sem a  $10 + 2$  nem jelentene számottevő változást; hiszen a fiatalok már bent vannak a rendszerben, csupán (mint láttuk) választásuk koréve változnék. Ezzel szemben mind a  $6 + 6$ , mind pedig a  $4 + 8$  alapszerkezet jelentősen megváltoztatná az alsó középfok befogadó képességét, ha tömegesen terjedne el. A mai gimnáziumok (szakközépiskolák?) ugyanis szintén indítanának tagozatot a 10 (12) évesek számára, s ezzel a jelenlegi alsó középfok befogadó képességét megnövelnék. (Aminthogy ez a szándékuk mindenütt, ahol ilyen kísérletek indulnak: az általános iskola felső tagozatától elvonni a válogatott gyerekeket.) Ebből (de csak ebből) a szempontból tehát mind a  $6 + 6$ , mind pedig a  $4 + 8$ , de különösen az utóbbi koncepció a kedvező, amennyiben megnöveli az alsó középfok befogadó képességét.

### 3.4 A felső középfok kibocsátó képessége

A felső középfok kibocsátó képessége ugyancsak egy arányszám. Azoknak a százalékat jelenti egy adott évfolyamból, akik sikerrel el tudják végezni az illető iskolafokozatot, megszerelve az ezt bizonyító végbizonyítványt.

A nemzetközi gyakorlatban az olyan rendszereket tekintik fejletteknek, amelyekben a felső középfok kibocsátó képessége nagy (vagy növekvő). Az ezzel ellentétes tendenciát általában retrográdnak ítélik. Ilyen szempontból azok a fejlesztések kívánatosak, amelyek növelik, nem pedig csökkentik a felső középfok kibocsátó képességét.

Láttuk, hogy az alsó középfok befogadó képességét a  $6 + 6$  és a  $4 + 8$  alapszerkezetre való áttérés számottevően megnövelné. Ugyanakkor azonban könnyű belátni, hogy ugyanezekre az alapszerkezetekre áttérve felére szűkül a gimnáziumok kibocsátása. Anélkül, hogy tanuló létszámukat megnövelnék, a  $4 + 8$  alapszerkezetben a gimnáziumok négy helyett nyolc évfolyamba osztják szét a tanítványaikat, minek következtében feleannyi végzőssel tudnak foglalkozni, mint ha csupán négy évfolyamot tanítanának. (Az arány a  $6 + 6$  alapszerkezetben valamivel kevésbé kedvezőtlen. Pl. 600 gyerek közül a négy évfolyamos gimnáziumban 150 végezhet; a hat évfolyamos gimnáziumban azonban csupán 100.) A középfok kibocsátása szempontjából mindkét alapszerkezetre való tömeges áttérés súlyosan megkérdőjelezhető.

### 3.5 A felsőfok merítési bázisa

A felső középfok kibocsátó képessége összefügg a felsőoktatás merítési bázisával. Merítési bázison értendő egy korosztálynak az a része, amely eredményesen pályázhat felsőoktatásban való továbbtanulásra. A merítési bázist egyfelől a formális középfokú végzettség határozza meg (a felső középfok kibocsátása), másfelől az informális végzettség (vagyis a megfelelő felkészültség a felsőfokú tanulmányokra).

Kívánatosnak látszanak azok a fejlesztések, amelyek növelik a felsőoktatás merítési bázisát. Ezzel szemben nem kívánatosak az olyan fejlesztések, amelyek – tudva, nem tudva – ezt a merítési bázist beszűkítik.

A  $6 + 6$ , illetve a  $4 + 8$  alapszerkezetre való áttérés jelentősen szűkíti a középfok kibocsátását. Ennek megfelelően mindkét alapszerkezet korlátozza a felsőfok merítését is, feltéve, hogy tömegessé válnának. Tehát a felsőfokú oktatás fejlesztése szempontjából is megkérdőjelezhető, éppúgy, mint a középfok távlatai szempontjából.

### 3.6 Szakképzés és munkába állás

A szakképzés és munkába állás koréve nemcsak az oktatási rendszer, hanem az ahhoz kapcsolódó szakképzési rendszer, végső soron pedig az egész munkaerő piac szempontjából lényeges kérdés. Egy oktatási rendszernek azt a felépítését jelzi, amellyel a szakképzést és a munkába állást előkészíti.

Nemzetközi elbírálás szempontjából azok a fejlesztések mutatnak előre, amelyek megkönnyítik a szakképzést és a munkába állást. Azok a fejlesztések viszont, amelyek bonyolítják vagy megnehezítik az ilyen társadalmi beilleszkedést, nem tanácsolandók.

Az áttekintett koncepciók egyike sem foglalkozik kimondottan azzal a kérdéssel, hogy mi fog történni azokkal, akik nem tudnak szakmunkás iskolába iratkozni. Hol fog-

ják teljesíteni akkor a tankötelezettségüket? Ebből a szempontból különösen azok az alapszerkezetek kérdőjeleződnek meg, amelyek a választás korévét a jelenleginél korábbra teszik. Ezzel szemben akár a 10 + 2, akár még a 9 + 3 alapszerkezet is kedvezőbb egy későbbi életkorra kitolt szakképzés szempontjából. Egyébként a jelenlegi (8 + 4) alapszerkezetben is megoldható a probléma, ha a gimnáziumok és szakközépiskolák első két évfolyamát tennénk tömegessé.

#### 4 Alapszerkezet és iskolahálózat

##### 4.1 A képzés területi hozzáférhetősége

Az oktatási rendszert a felhasználók, a lakosság térbeli elhelyezkedése, társadalmi magatartásai felől megközelítve intézményi szintenként, típusonként más és másfajta problémák, ellentmondások rajzolódnak ki. Azt vizsgáljuk, hozzáférhető-e az adott iskolatípus, képzési forma a felhasználók számára, s milyen következményekkel járhatnak ezzel összefüggésben a szerkezeti változások. Az elérhetőség mást jelent az oktatás különböző szintjein, a képzési tartalmak differenciálódásával együtt növekszik az a földrajzi terület, ahol a felhasználók élnek.

Az alapoktatást vizsgálva a legfontosabb problémának a hálózat sűrítése vagy ritkítása látszik. Ez főként a kis lélekszámú települések lakosságát érinti. A középfokú oktatás szintjén ugyanilyen kardinális problémának tekintjük a szakképzés hozzáférhetőségét.

##### 4.2 A kistelepülések művelődési alapellátásának problémái és a fejlesztési feladatai

A lakosság térszerkezete és az iskolahálózat illeszkedése joggal sorolható az oktatás- és a társadalompolitika örökzöld problémái közé. Állandó érvényességűvé a kérdést az teszi, hogy állandóan változik a településszerkezet, változik a gyermeklétszám, változnak azok a szélesebben vagy tágabban értelmezett preferenciák, ideológiák, amelyek a hálózat-fejlesztésben közrehatnak. Ezek a folyamatok – beleértve irányításukat, tervezésüket is – természetesen csak részlegesen önállóak.

A gazdasági-politikai és hálózatfejlesztési folyamatok szoros összefüggését mutatja az általános iskolák számának alakulása az elmúlt 45 év alatt. A folyamatos csökkenés – 1945 óta felére csökkent az iskolák száma – két rövid időszakban állt meg, illetve két rövid időszakban nőtt meg újra az iskolák száma: 1946-1948 között, és 1958-1961 között. Mindkét időszakot a mezőgazdaság kollektivizálásának megkezdése zárta le. Az általános iskolák megszüntetése elsősorban a falusi térségeket, a mezőgazdaságból élő lakosságot érintette – és érinti ma is.

A hetvenes évek iskolakörzetesítési kampányának ideológiáját az osztatlan kisiskolák alacsonyabb hatékonysága, a felső tagozatosokat a szakrendszerű oktatás hiányával sújtó diszkrimináció megszüntetése határozta meg. Az érvek ugyan nem vitathatatlanok, sem azelőtt sem azóta nem volt jelentősebb empirikus vizsgálat e tárgyban, azonban tény az is, hogy Európa-szerte kibontakozott oktatáspolitikai folyamat volt az iskolakörzetesítés (hasonló érvelésre támaszkodva), továbbá az is, hogy a kampányszerűség

nem központi elhatározásra, hanem annak továbbgyűrűzésekképpen következett be. Azonban a politikai elhatározásoknak vagy politikai-ideológiai töltetű folyamatoknak mindig vannak olyan társadalmi hatásai, amelyeket a döntések során nehéz számításba venni.

A kistelepülések népességének fogyása az elmúlt évtizedben lassult ugyan, azonban változatlanul folytatódik. Az elköltözés mellett számításba kell venni a falusi lakosság demográfiai magatartásának változását is. Eltekintve az ország néhány jól körülhatárolható területétől (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdu-Bihar falvas térségei hagyományosan és ma is az ország legnagyobb népszaporulatú részei) a falusi családok gyermeklétszáma sem múlja ma már fölül a városiakét. Az elköltözés, az öregező korszerkezet és a jellemzővé vált egy-két gyermekes családmódel együttesen oda vezet, hogy jelentősen csökken a beiskolázható gyermekek száma. A gyermeklétszám átlagos csökkenése következtében a kis településeken további iskolákat fenyeget az elnéptelenedés, ezzel a megszűnés veszélye. Azaz a jelenleg néhol túlméretezett beiskolázási körzetek tovább nőnek, még több kis település marad iskola nélkül, hosszabbodnak az iskolába vezető utak.

A kistelepülések lélekszámának apadása, a népesség elöregedése mellett, bár statisztikailag kevésbé megragadhatóan, ellentétes tendenciák is hatnak. A falusi családok egyes csoportjaiban, mindenekelőtt a legszegényebb, legképzetlenebb lakosságban ma is viszonylag magas a gyermeklétszám. A magyarországi cigányság jelentős hányada tartozik ebbe a csoportba. Számottevő mértékben nem képesek ugyan revitalizálni az öregező településeket, mégis nem egy esetben éppen az ő jelenlétükkel lehetséges és számukra szükséges fenntartani a helyi közoktatási intézményeket.

A kedvező földrajzi, közlekedési helyzetű, többé-kevésbé jó infrastrukturális adottságú falvak egy részében megfigyelhető azonban magasan képzett családok beköltözése is.

A hetvenes években tetőző centralizációs hullámok a gazdaság és infrastruktúra szinte minden területét érintették. Az iskolakörzetesítés csak egyike azon "kampányoknak", melyek eredményeképpen az aprófalvas térségek olyan módon veszítették el funkciójuk egy részét, hogy a tanyarendszerhez váltak hasonlatossá. Ez a helyzet nem fordítható egyszerűen vissza.

1980-ban az országban 706 olyan település volt, ahol semmilyen közoktatási intézmény nem működött, 135-ben az óvoda volt az egyetlen oktatási intézmény, 252 településen csak alsó tagozatú általános iskola volt (további 74 településen működött a teljes általános iskola, azonban az óvoda hiányzott).

Összesen kerekén 1 100 olyan településről gondolkozhatunk tehát, amelyeknek 10-14 éves lakói egy jól-rosszul megközelíthető másik falu egységes központi iskolájába járhatnak ma. (Nem vehetjük itt számításba külön a tanyákon élő gyermekeket: a tanyavilág közigazgatás szempontjából mindig valamely településhez tartozik. Ennek ellenére sem szabad elfelejtkezni róluk. A tanyai iskolák gyakorlatilag megszűntek, s ezek a gyerekek – és családjaik – az évek során nagy személyes ráfordítással teremtették meg annyira-amennyire a falu központi iskolájával való együttműködést!)

Az oktatási intézmény nélküli települések csoportja minden társadalmi-gazdasági dimenzió mentén rosszabb helyzetet mutat azoknál, ahol bármilyen közoktatási intézmény működik. E települések felnőtt lakosságának több mint a fele csonkán iskolázott, még befejezett általános iskolai végzettsége sincsen. Van olyan település, ahol a felnőtt-

teknek háromnegyede nem végezte el a nyolc osztályt! Jellemzőnek mondható, hogy kétharmaduk nem jutott befejezett általános iskolai végzettséghez.

Más aprófalvakhoz képest itt a legalacsonyabb az óvodás-, illetve az iskoláskorúak aránya, legmagasabb az időseké. Azt azonban semmiképpen sem állíthatjuk, hogy általánosságban "elöregedett" településekről lenne csak szó. (Kivétekléppen akad település, ahol a lakosság több mint fele hatvan évesnél idősebb, de olyan is, ahol arányuk alig haladja meg a 10%-ot, ami jóval az országos átlag alatt van.)

A településeknek ez a csoportja, az ott élő lakosság egyszerűen kívülrekedt a társadalmon!

Társadalmi szempontból azok a kistelepülések kedvezőbb helyzetűek, ahol óvoda van, összehasonlítva a csak alsó tagozatú iskolával rendelkező települések csoportjával. Ahol csak alsó tagozatú általános iskola működik, átlagosan csak tizedszázalékkal fejezhető ki az érettségizettek aránya, a minimumérték az óvodával rendelkező települések csoportjában ennek az ötszöröse. Ez a településcsoport lényegesen "öregebb", mint ahol iskola van, de az óvodáskorú gyermekek száma valamivel magasabb (az előbbi településcsoportban korévenként 6 gyermek, az utóbbiban korévenként 5 gyermek él).

Óvoda és alsó tagozatú általános iskola 307 településen volt. Az átlagos népességszám (824) csak kétszázalékkal magasabb mint ott, ahol nincsen óvoda, de a korszerkezett valamivel kedvezőbb. Az oktatási intézményhálózat itt – más településcsoportokkal összehasonlítva – jobban megfelel a demográfiai viszonyoknak.

A visszanyert iskolától nem lehet várni, hogy önmagában jelentős mértékben képes fokozni egyes falvak népességmegtartó erejét. Azonban az oktatási alapellátás léte, és biztonságos működése hozzájárulhat ahhoz, hogy a település megtartsa kvalifikáltabb és fiatalabb lakóit.

Fenyeget annak lehetősége, hogy a kisebb létszámú gyermek-évjáratok spontán lendületet adhatnak újabb iskolák megszüntetésének, ha nincs célzott beavatkozás, amely megakadályozná.

A kisiskolák működtetése, szervezése sokhelyütt csak úgy valósítható meg, ha az évjáratok szerint bontott osztályok helyébe az osztatlan egy-két tanítós rendszer lép. Ilyen iskolák ma is inkább megtűrt szervezeti formaként működnek. Önmagában az osztatlan tanítási forma az iskoláskor első éveiben még eredményesebb is lehet, mint az esetleg túlságosan magas tanulólétszámú, de évfolyam szerint bontott osztályokban folyó oktatás.

Az óvoda léte vagy nem léte választóvonalat jelent a kistelepülések fejlettségében. Ha nem is kötelezővé, de általánossá váltak az ott közvetített szociális viselkedési formák, ismeretek az iskolában. Az óvoda olyan intézménnyé vált, amely csaknem teljeskörűen igénybe vehető. Éppen csak azok a gyerekek tudják nehezen megközelíteni, akik leginkább rá lennének utalva szociális szolgáltatásaira és szocializáló tevékenységére: a sokszáz óvoda nélküli aprófalú óvodáskorú gyermekei.

A körzeti iskolák fejlesztése enyhíthet a kistelepülések lakóinak gondjain ott, ahol a körzeti iskola optimálisan működik: ha a környék falvai kis földrajzi távolságban fekszenek, jó közlekedéssel kapcsolódnak a központhoz, akkor nem vetődik fel az iskolatelepítés szükségessége. Azok a kistelepülések, amelyek ilyen módon kapcsolódnak egy kistérségi központhoz, nem hordozzák a halmozottan hátrányos helyzet súlyos terheit.

Ha mindaddig a fejlesztésben a különböző szintű központok akarata tükröződött, ma a demokratikusan megválasztott önkormányzatok elvileg szabadon dönthetnek az

oktatási intézmények újratelepítése mellett. A nyolcvanas évek végén sokhelyütt szervezték újra az iskolát. Minden egyes ilyen településen jelentős gazdasági-társadalmi erők álltak az iskola mögött. Hangsúlyozni kell azonban, hogy (bár egyes helyeken távlatilag tervezték) a "teljes", nyolcosztályos általános iskolát sehol nem szervezték meg. Ezekben a falvakban óvoda és alsó tagozat szerveződött.

Minden egyes működő és/vagy a helyi lakosság igen nagy áldozataival újratelepített kisiskola a viszonylag nem nagy közlekedési távolságban elérhető teljes általános iskolához szerveződött. Ez nemcsak igazgatási kényszer volt, hanem ésszerűség is, hiszen a nagyobb gyermekek már a közös iskolában folytathatták tanulmányaikat.

Nyilván nem fog a több mint 1 000 falu önálló iskolát szervezni. De mi történik akkor, ha a központi iskola szerkezete megváltozik? Nagyvárosokban kisebb problémát jelent az elérhetőség, falusi térségekben azonban az egyetlen annyira-amennyire megközelíthető iskoláról van szó. Ha ez – tegyük fel – nyolcosztályos vagy akár hatosztályos gimnáziummá szerveződik (függetlenül attól, hogy a fenntartó az önkormányzat vagy valamelyik egyház), az évtizedeken át diszkriminált falusi lakosság újabb hátrányt szenved.

Elsősorban a társadalom peremhelyzeti csoportjai, de a kultúra elvont értékeit kevésbé becsülik széles rétegei számára is a az általános iskola felső tagozatának egysége téhertételt jelent, életterveik szempontjából haszontalannak látszik. A tanulói érdeklődés, a pályairányultság vagy a képességek szerinti differenciálás a pedagógus személyes feladata marad, és aligha kétséges, hogy ezt a feladatot magára hagyva nem képes ellátni.

Az általános iskolai hálózat – különösen a felső tagozatok – centralizálása, amely az elmúlt évtizedek iskolakörzetesítései nyomán következett be, nagy létszámú intézmények létrehozását eredményezte. A nagy létszám, a több párhuzamos osztállyal, tanulócsoporttal működő iskola elvileg lehetőséget teremthet a tanulók érdeklődésének, tudásának, hajlamainak megfelelő csoportok létrehozására. Ezzel az előnnyel a magyar általános iskola nem élt. Részben az állandóan szűkös anyagi feltételek akadályozták meg ebben. A csoportbontáshoz, a gyerekek tudásszintjéhez és irányultságához való alkalmazkodás azt követelte volna meg, hogy a tanárok száma, a termek száma és jellege ne a múlt század végén általánossá vált osztálykeretekhez idomuljon, hanem a differenciálásból adódó szükségletekhez alkalmazkodjon. A hetvenes években egyes építésszek a hazai viszonyokra törekedtek adaptálni a rugalmas terekből kialakult iskolaépületeket, amelyeket éppen azért fejlesztettek ki, hogy a kiscsoportos differenciált foglalkozásoknak is keretet adjanak. A monolitikus iskolaüzemeket azonban nem sikerült befolyásolni. A nagy létszámú iskola inkább csak a hátrányokat tartósította, anélkül hogy az előnyökből profitált volna.

A 10–14 évesek számára szervezett oktatás differenciálása eddig azért sem történt meg, mert nem sikerült a demokratikus egyenlőség ideológikus felfogásától megszabadítani az oktatásügyet. Ez az ideológia a tanulók közötti különbségeket csak az ún. készségtárgyakban ismerte el. Így létrejöttek zenei, testnevelési, esetleg matematikai osztályok, de nem szerveződtek olyan kiscsoportok, amelyekben például a rosszul olvasó gyerekek felzárkózhattak volna, vagy például a kémia iránt érdeklődők több vagy intenzívebb oktatásban részesülhettek volna.

A kérdés úgy vehető fel: külső vagy belső differenciálás a szükséges a 10–14 éves kor közöttiek oktatásában. Külső differenciáláson olyan iskolaszervezeti változtatásokat értünk, amelyek az eltérő érdeklődésű, irányultságú tanulókat elkülönülő iskolatípusok-

ba terelik. Belső differenciáláson azt értjük, amikor a tanulók különböző csoportjai egyazon iskolán, sőt egyazon osztályon belül maradva vesznek részt differenciált oktatásban, csak időlegesen, csak átmenetileg, esetleg csupán néhány fontosabb tantárgyban.

A belső differenciálás mellett érvelünk, mert ez a fejlődésnek-fejlesztésnek az az útja, amely nem teszi ki a reformok megrázkódtatásainak az iskolarendszert, hanem belső megújulással segíti a magasabb szintű alkalmazkodáshoz. Belső differenciálás mellett érvelünk azért is, mert ezt látjuk egyetlen olyan lehetőségnek, amely nem veti fel a korábbi időszaknál is élesebben a falusi térségek iskolával való ellátatlanságának problémáit.

Elképzelhetőnek tartjuk viszont az "előre menekülésnek" másik formáját is. Azoknak a 14-16 éveseknek az iskolában való benntartását, akik nem lépnek tovább gimnáziumba, szakközépiskolába. Országos átlagban a nyolcadikosoknak több mint a feléről van szó, a falusi térségekben pedig ennél jóval magasabb (akár a 80-90%-ot is eléri) ez az arány. Az általános iskola felső négy osztályának (alsó középfok) megnyújtása - ami elsősorban a szórt települési szerkezetű térségekben lenne ajánlítható - megakadályozná a hálózat további ritkítását, megoldást kínálna a 16 éves korig tartó tankötelezettség teljesítésére. Olyan program szervezését jelenthetné ez, amelyben a közismereti tárgyak oktatását átvehetné a válság által fenyegetett szakmunkásképzőkől, ahol lehetőség van rá, szakirányú felkészítést adhatna, illetve lehetővé tenné az átlépést általános gimnáziumba. Ennek a szerkezeti megoldásnak a hátrányait a 2. pontban tárgyaltuk.

Az ország egész területén hozzáférhető általános iskolai infrastruktúra és pedagógiai szakértelem egyrészt adott realitás, másrészt kihasználható lehetőség. Éppen ezért inkább kell a kevésbé költségigényes egyensúlyi helyzetek kialakítására törekedni, semmint a mindig drága megszüntetések és fejlesztések szüntelen korrekciójára. Úgy gondoljuk, helyesebb kihasználni a már meglévő munkaerőt, épületeket, belső tereket - a különböző aspirációkat, lehetőségeket, fejlesztési koncepciókat, valamint elágazó képzési irányokat egyetlen szintéren integrálni. Csak ebben az esetben nem kerülhet sor arra, hogy a reális képzési választék földrajzi értelemben 30-40 km átmérőjű körben helyezkedjék el, társadalmi-szellemi értelemben pedig elérhetetlenné váljon.

A falusi térségek általános iskoláit a demográfiai hullám levonulása után az alacsonyabb tanulólétszám miatt az újabb (bárhogyan is nevezzük a jövőben) "körzetesítések" fenyegetik. Az "előre menekülésnek" egyik módja, ha a fenyegetett iskolák (6 vagy 8 évfolyamos) gimnáziummá törekednek átszerveződni. Ennek a strukturális átalakulásnak a lehetséges negatív következményeiről másuttól szólunk. Itt csak arra hívjuk fel a figyelmet: ilyen átszerveződés már volt a hatvanas években.

Az ország ritkán lakott, falvas vagy tanyás települési szerkezetű területein lehetetlen (gazdaságilag is elképzelhetetlen) egymással konkuráló iskolahálózatokat fenntartani akár a 10-14 évesek, akár a 12-16 évesek számára. Ilyen elképzeléseknek legfeljebb a sűrűn lakott nagyvárosokban van realitása.

### 4.3 Középfokú oktatás

A 16 éves korig tartó tankötelezettség és a (normális esetben) 14 éves korig tartó kötelező általános iskola közötti időbeli különbség következtében a középfokú oktatás intézményei "általánosan képző" funkciót is el kell lássanak. Az általános képzést ebben

az esetben nem a tartalmi kritériumok alapján szokásos értelmezésben használjuk, hanem abban az értelemben, hogy mindenkinek helyet kell találnia egyik vagy másik intézményben. Az érintettek – a tanköteles gyermekek, fiatalok – szempontjából érdekelten, melyik szakminisztérium felügyeli éppen az adott intézményt.

Azt is előre kell bocsátani, hogy évtizedes – egyébként a nemzetközi tendenciáknak megfelelő – tapasztalat az, hogy a szakképzés iránt inkább a fiúk, mint a lányok, inkább falusiak, mint városiak, inkább az alacsonyabban képzett szülők gyermekei, mint a magasabban képzetteké érdeklődnek. Mennél kevésbé elméletigényes, mennél alacsonyabb szinten szerveződik a szakképzés, annál erősebb ez az irányulás. A gimnázium erőteljes fejlesztése, időbeli kiterjesztése egy viszonylag nagyon szűk – nagyvárosi, értelmiségi, elit réteg – érdeklődését, iskolázás iránti igényeit elégíti ki.

A nyolcvanas évek végén a középiskolai férőhelyek mennyiségét szinte mindenütt az határozza meg, van-e elegendő szakközépiskola. Hajdu-Bihar megye kivétel: Budapestén kívül itt az országban a legmagasabb a gimnáziumi férőhelyeknek a nyolcadikosokhoz viszonyított száma, míg szakközépiskolai ellátottsága a rosszabb helyzetű megyék zöméhez hasonlít. A szakközépiskolai hálózat kiépítettsége viszont azon múlik, hogy a megyében oktatott szakmákat milyen formában, milyen iskolai szinteken szervezik meg.

A szakképzési helyek túlnyomó része ipari jellegű, illetve az iparhoz kapcsolódik. A szakmunkásképzés keretei között szervezett ipari szakképzés csaknem egyenletesen van jelen a megyékben, nagyjából a férőhelyek egyharmadát teszi ki.

Két figyelemreméltó kivételt találunk: Győr-Sopron-Moson és Pest megyét. Az utóbbi különleges helyzetét Budapest szerepköre indokolja. Győr-Sopron-Moson megye esetében az elméletigényesebb képzés súlya módosítja a belső arányokat.

Az ipari jellegű szakmunkásképzést mindenekelőtt a fiúk jelentős része (nagyjából egyharmada) vette igénybe. Kényszerhelyzetet is teremt ez az adottság. Minden harmadik tanköteles fiú csak ipari szakmunkásképzésben helyezkedhetett el, tehát – nem is szólva a jelenlegi demográfiai csúcsról – az ő iskolázásukat és képzésüket fenyegeti súlyosan mindaz, amit egyszerűsítve gazdasági "szerkezetváltásnak" szoktak mondani: a hagyományos szakképzési lehetőségek beszűkülése anélkül, hogy új formák lépnének a régié helyébe.

A középiskolai szinten szervezett ipari szakképzés (szakközépiskola) igen nagy területi különbségekkel működik: ha el is tekintünk Budapesttől és Pest megyétől, a szélső pólusok között közel háromszoros különbségek vannak. Fejér megyén kívül valamennyi, egyébként is szűkös képzési kínálattal jellemezhető megyében igen alacsony az ipari szakközépiskolai férőhelyek részaránya, a jobban ellátott területek közül kizárólag Heves megyében kevés a szakközépiskolai férőhely az ipari szakirányokban.

A mezőgazdasági jellegű szakképzés a középiskolában és a szakmunkásképzésben is szűkkörű, a képzési kínálat teljes szerkezetét alig módosítja. A középiskolában szervezett ilyen képzés részaránya egy-két, másfajta szakképzéssel rosszul ellátott megyében jut fontosabb szerephez: Bács-Kiskunban csaknem félmennyi a mezőgazdasági szakközépiskolák férőhelyeinek aránya, mint az ipariaké, Veszprém és Tolna megyében is megközelíti ezt az értéket.

A szakközépiskolában az "egyéb" kategóriába sorolt képzési irányok foglalják magukba a nem termelő ágazatokban történő szakmai, szakjellegű képzést a híradástechnikától (ez igen kis hányadát teszi ki a szakközépiskolai férőhelyeknek) az olyan tömeg-



szakokig, mint a közgazdaság, egészségügy. Ennek tulajdonítható, hogy a férőhelyek aránya csak kis mértékben marad el az ipari szakirányokétól. Ez csak a középiskolával igen rosszul ellátott megyékre nem jellemző. A középiskolai hálózat szempontjából elmaradott megyék inkább ilyen szakközépiskolával rendelkeznek.

A szakmunkásképzésen belül az "egyéb" kategória főleg a kereskedelmi, vendéglátóipari szakképzést és néhány kisebb szolgáltató szakmát (fodrász, fényképész, stb.) foglal magába. Az ipari szakmákhoz viszonyított arány sokkal kisebb, mint a szakközépiskolában. Összehasonlítva a két iskolatípus "egyéb" szakirányait, azt állapíthatjuk meg, hogy rendszerint ellentétjei egymásnak: ahol emez magas, ott amaz igen alacsony és fordítva. Ami a fiúk számára az ipari szakmunkásképzés – biztosítás a jövőendő gazdasági tevékenységre nézve és várakozóhely –, a lányok számára az a szakközépiskolában vagy szakmunkásképzésben "egyéb" szakirányokban folyó képzés.

A fiúk nagy hányada valamilyen ipari jellegű szakképzés felé irányul, a lányok többsége gimnáziumban – az itt egyéb kategóriába sorolt –, szakközépiskolában vagy szakmunkásképzésben talál helyet.

A két nem egyenlő beiskolázás lehetőségeit a megyék középmezőnyében alakították ki. Ahogyan lefelé haladunk a középiskolai férőhelyek szerinti rangsorban, a kínálat a fiúk irányába billen át. Az arányokat lehetne finomítani, itt azonban egy lappangó ideológiára irányítjuk inkább a figyelmet, amely a foglalkozási feszültségek nemek közötti arányaiban is megjelenik.

A megyei szakképzési hálózatok olyanok, hogy inkább a fiúk által preferált, alacsonyabb iskolafokhoz kötött, de specializált, a termelő szférához kapcsolódó szakirányokat építették ki mind a középiskolában, mind pedig a szakmunkásképzésben. Az aránytalanság azt sugallja, hogy a lányoknak az ország sok térségében vagy meg kell alkudniuk a képzés utóbbi lehetőségeivel, vagy le kell mondaniuk a középfokú továbbtanulásról.

#### 4.4 A tanulók megyék közötti mozgása

Bár a középiskolai kínálatot megyék alakították ki a területi elvnek megfelelően, mindig volt bizonyos tanulói mozgás a megyék között. Megkülönböztethetők azok a megyék, amelyek kibocsátó szerepet játszanak akár azért, mert nem elegendő, akárt azért, mert a lakossági igényekhez viszonyítva nem megfelelően strukturált a helyi képzési kínálat. Megkülönböztethetők továbbá azok a megyék, amelyek felvevő funkciót töltenek be: középfokú iskoláikban más megyékből érkezetteket nagyobb arányban képeznek. Végül vannak olyan megyék, amelyek ezen adatok tükrében önellátónak mutatkoznak.

Középfokú iskolatípusonként ezek a funkciók, szerepek eltérőek, csak a két szélső pólus – Budapest, Pest és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye – sorolható be egyértelműen. A fővárosi szakképző iskolái felvevő, a két említett megye minden szempontból kibocsátó szerepet játszik.

A gimnáziumi hálózatra viszonylagos területi egyenletesség jellemző. Ez fontos értéke ennek az iskolatípusnak, amit érdemes megőrizni. A húsz területi egység közül 13-ban elegendő volt a férőhely, ezekben az esetekben lehet legalábbis önellátásról beszélni. Három megye van, amely jelentősebb arányban iskoláz be kívülről: Győr-Sopron-Moson, Hajdu-Bihar és Komárom-Esztergom megye. Itt nem annyira a hálózat túlfellettségére, hanem a helyi lakosság kisebb mértékű gimnáziumválasztására – valószínűleg a tényezők együttesen, egymást erősítve jelentkeznek.

Budapesten a gimnáziumi hálózat jóval kiépítettebb, mint bármely megyében, a gimnáziumi tanulók között viszonylag kevés a fővároson kívüli illetőségű. Önellátáson túli funkciót a főváros gimnáziumai alig vállalnak (nagyjából azonos arányban csupán, mint a Csongrád megyei gimnáziumok).

A legnagyobb kibocsátó a gimnázium vonatkozásában Pest megye, és zömmel a Pest megyei családok azok, amelyeknek gyermekei helyet kapnak a fővárosi iskolákban. Jóval kisebb mértékű, de az átlagnál jelentősebb a kibocsátás Somogy és Veszprém megyékből. A különbség a két megye között az, hogy míg a veszprémiek a szomszédos Győr-Sopron-Moson megyében tanulhatnak, a somogyiak "főlölege" mondhatni szét-szóródik az országban.

Szemben a gimnáziummal, a szakképzés mindkét szintje meglehetősen egyenetlen. A szakközépiskolai képzésnek két területi központja van – Budapest és Csongrád megye -, melyeknek szakközépiskolái jelentős arányban képeznek kívülről érkezett tanulókat. Kisebb mértékű felvevő szerepe van Győr-Sopron-Moson megyének.

Legkevésbé Pest és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye szakközépiskolai hálózata tudja befogadni a továbbtanulókat: az elsős szakközépiskolásoknak csak 41–56%-a tanul a megyében. Nógrád, Bács-Kiskun és Veszprém adják a kibocsátó megyék további csoportját, amelyek szakközépiskolásaik 76–82%-át képezik megyén belül. Somogy, Tolna, Jász-Nagykun-Szolnok és Komárom-Esztergom megye szakközépiskolás lakóinak 90–95%-a jár helyi iskolákba.

Az arányszámok alapján megállapíthatjuk, hogy egy megye akkor képes saját gyermekeit a területén szakközépiskolába felvenni, ha 100 nyolcadikosra 26-nál több férőhely jut. Ami a képzés szerkezetét illeti, a megyén belüli tanulás gyakoriságának az kedvez, ha az ipari szakirányokban több a férőhely, mint egyebütt.

A szakmunkásképzés hálózata sajátos képet mutat: 15 megye szakmunkástanulóinak kisebb-nagyobb hányada szakképzettségét megyén kívül szerzi meg. A megyék e csoportjával áll szemben a főváros, amely jelentős tömegű fiatalat vonz szakmunkásképzési férőhelyeire az ország szinte egész területéről. Bármilyen látványos is Budapest túlsúlya, bármennyire is jól érzékelteti a szakmunkásképző tárt kapuit, végül is nem hoz létre nagyobb egyensúlytalanságot. Eltekintve néhány megyétől (a súlyosan hiányos hálózatú Pest és Szabolcs-Szatmár-Bereg mellé ezúttal kizárólag Nógrád csatlakozik) a többi a szakmunkástanulóknak csak igen csekély hányadát bocsátja ki.

A nagyjából-egészéből arányos térszerkezeti szakmunkásképzés fontos jellemzője, hogy (csakúgy mint a középfokú iskolahálózat egésze) hierarchiába rendeződik: a vonzóbb, elméletigényesebb, modernebb képzések a jobb helyzetű térségekben, a hagyományosabb, nem egyszer stagnáló vagy hanyatló iparágakhoz kötődő képzések a rosszabb helyzetűekben koncentrálnak.

A továbbtanulási igények területi egyenlőtlenségeiben a társadalmi egyenlőtlenségek fejeződnek ki. Ezeket az egyenlőtlenségeket – az eleve egyenlőtlenül kiépült – iskolahálózat tovább fokozza, és az egyenlőtlen esélyeket az újabb nemzedékeknek örökíti át. Az egyre távolabbi múltból átörökölt területi-társadalmi feszültségek, a társadalmi – gazdasági válság mélyüléséhez járulhatnak hozzá.

A középfokú oktatás területi struktúrája – ha a problematikus térségekben támogató beavatkozás nem történik – olyan kényszerpályák tartósodásához vezet, amely gátja a gazdasági-társadalmi fejlődés kibontakozásának. A mennyiségi hiány az ország

több területén azzal is fenyeget, hogy 14-17 éves fiatalokat nem tudják még leültetni sem, s ez a munkanélküliséget napi kihívássá teszi az általános iskolából kilépett fiatalok számára.

## 5 Alapszerkezet és iskolázási magatartás

1920–1970 között a középfokú oktatás felső szakasza Európa-szerte tömegessé, majd fokozatosan általánossá válik. Ezt számos elemzés egyértelműen bizonyítja olyan társadalmak esetében, amelyeknek európai típusú oktatási rendszere van. A tendencia nem vagy nem föltétlenül érvényesül fejlődő országokban, ahol a középfokú oktatás kiépületlen, illetve ahol más megoldásokkal (távoktatás, társadalmi oktatás stb.) kísérleteznek.

Ez a tendencia, amelyet az 1930-as évektől az Egyesült Államok egyes állami statisztikáiban figyelhetünk meg először, az 1940-es években érte el Nagy-Britanniát és Franciaországot, az 1940–50-es évek fordulóján a skandináv országokat és az NSzK-t, az 1960-as években Ausztriát, az NDK-t, valamint Csehszlovákiát, az 1970-es években Lengyelországot és Magyarországot, az 1970-80-as évek fordulóján pedig a tőlünk délkeletre fekvő európai országokat. Anélkül, hogy e tendenciát dramatizálnánk, megállapíthatjuk, hogy mindenütt, ahol megjelent, iskolareformok, elsősorban a felső középfok átalakítási törekvései kísérték, nem ritkán oktatásszervezési kudarcokkal és látványos politikai feszültségekkel.

Mindez nem terelheti el a figyelmünket arról, hogy egy (látszólag) objektív tendenciával van dolgunk. A lakosság eltérő gazdasági és politikai rendszerekben is, úgy tűnik, hasonlóképp "túlfogyasztással" reagál arra a lehetőségre, hogy a (felső) középfok megnyílik és ingyenessé válik. Nyilvánvaló tehát, hogy a középfokú oktatásba való beavatkozásnak súlyos társadalompolitikai következményei lehetnek: olyan lakossági érdekek sérülnek, amelyek a középfokú oktatás "fogyasztásához" fűzhetők. Ezt a megállapításunkat az alábbiakban valamivel részletesebb adatokkal igazoljuk.

### 5.1 A középiskolázás általánossá válása: az 1970-80-as évek

A hetvenes évek első harmadában fordulat következett be a középfokú képzésben: megindult a középfokú oktatás egyfajta "eltömegesedése". Míg 1960-ban a 14 évesek 60%-a folytatta tanulmányait az általános iskola befejezése után, addig ez az arány öt-évenként rendre 69, 72, 81, illetve 86%-osra (1980) növekedett.

Az idézett statisztikák a középfokú képzésbe való átlépéssel jellemzik ezt a változást. Természetesnek tarthatjuk, hogy a középiskolai végzettség arányai némi késéssel követik a középiskolások arányváltozásait, és természetesen a két mérőszám mennyiségei sem azonosak (mindig többen vannak a képzésben, mint amennyi a végzettek aránya kortársaik közt). Ezért elsősorban a középiskolások arányváltozásaira figyelünk.

Az arányváltozás 1971-ben indul, és attól kezdve csaknem egy évtizeden át folyamatosan emelkedik. Az emelkedés különösen a hetvenes évek első harmadában dinamikus, amikor a középiskolások aránya évente 2–3 százalékponttal is emelkedett. Az

emelkedés az évtized közepén is folytatódott, üteme azonban lassult (évi fél-1 százalékpontot). Az évtized fordulóján és a nyolcvanas évek elején stagnálás következett be, amely lényegében azóta is tart.

Könnyű kikövetkeztetni ennek az arányváltozásnak egy fontos demográfiai magyarázatát. A hatvanas és hetvenes évek fordulóján – gyakorlatilag 1968-tól kezdve – az akkori megnövekedett létszámú korosztályokat a szakmunkásképzésbe "terelték át". Ebből az következett, hogy a szakmunkásképzésben részt vevők száma ugrásszerűen megnövekedett, míg a középiskolások létszáma stagnált. A hetvenes évek folyamán azonban a szakmunkásképzősök létszáma csaknem olyan meredeken zuhant, mint amilyen meredeken a hatvanas években emelkedett. Ehhez képest a középiskolások száma csak kevésbé csökkent vagy stagnált. Más szóval aránylag többen mentek középiskolába a megfelelő korúak közül, mint amennyien kimaradtak belőle (vagy azért, mert szakmunkásnak mentek, vagy mert egyáltalán nem tanultak tovább).

A demográfiai változások magyarázatul szolgálnak a létszámváltozásra, de nem magyarázzák az arányváltozást. Különösen akkor nem, ha fölfigyelünk rá, hogy a középfokú oktatásba való belépés arányszámai továbbra is egyre nőttek. Más szóval a demográfiai tényező megmagyarázza a szakmunkások és a középiskolások közti arányváltozást; de nem magyarázza meg azt a növekedést, amely a középfokú oktatásba belépők arányában történt, sem pedig azt, amely a középiskolások és a középiskolai végzettek körében ment végbe. Ezt az aránynövekedést demográfián kívüli tényezőkkel kell magyaráznunk, amelyek összefonódtak a demográfiai hullám hatásával, arra valósággal "rásegítettek".

A különböző lehetséges magyarázatokra másutt már utaltunk. Itt csupán a változás sajátos tendenciájára hívjuk föl a figyelmet. Azt mondhatjuk, hogy a középiskola iránt a hetvenes évek elejétől gyorsuló ütemben nőtt a társadalmi érdeklődés (eszkalációs szakasz), majd az évtized fordulójára eljutott egy telítődési szakaszba. A középiskolázás iránti érdeklődés egyértelműbben vagy elmosódottabban ugyanazt a tendenciát jeleníti meg, mint amit egy-egy társadalmi jelenség elterjedése, egy új árucikk piaci bevezetése vagy egy divathullám lefr.

A hetvenes évek "boomja" azonban nem egyéb, mint egy megfékezett folyamat újbóli nekiindulása. Hiszen a hatvanas évek derekától az évtized fordulójáig a középiskolába kerülők létszáma stagnált, és csak a szakmunkások létszáma nőtt igen gyorsan (ezzel együtt pl. a dolgozók középiskoláiba járók létszáma is zuhanásszerűen csökkent). Minthogy egy időben hosszabb folyamat hirtelen megakadásáról lehet csak szó, nem érdemtelen utalni arra a politikaváltásra, amely ezt eredményezte.

## 5.2 Az előző hullám: az 1960-as évek

A középfokú képzés felé fordulás a magyar társadalomban nem a hetvenes években következett be – mint korábbi elemzéseinkben többször tévesen írtuk –, hanem már az ötvenes évek végén és a hatvanas években. Ezt a fordulatot akasztotta meg az a politikai elhatározás, amely – mint már említettük – a megnövekedett létszámú korosztályokat (Ratkó-gyerekek) a szakmunkásképzésbe "terelte". Emögött – mint az oktatáspolitikai kutatások azóta föltárták – ágazati szintű alkufolyamat állott, amelyet a felső vezetés a Munkaügyi Minisztérium, azaz tehát intézményhálózata, a szakmunkásképzés javára döntött el. Hivatkozási alapul egyrészt a megszokott érvrendszer szolgált

(gazdasági igények, a termelés szükséglete, a munkásosztály utánpótlása stb.) Másrészt, különös módon, a gazdasági reformfolyamat első kibontakozása idején az a törekvés, amely a képzés révén a gazdasági irányítás centralizált voltát akarta és tudta meghosszabbítani.

A középiskolázás új hulláma az ötvenes évek derekán indult. Ettől az időtől fogva mind az arányok, mind pedig az abszolút számok évről évre ütemesen emelkedtek. Az 1955-ös 120 ezerrel szemben egy évtizeddel később elérte, illetve meghaladta a 230 ezer főt. Ez a középiskolások arányában tíz év alatt 15 százalékpontos emelkedést jelentett, a középiskolát végzettek arányában pedig ugyancsak igen jelentős, 12 százalékpontos növekedést.

A folyamat kibontakozását – másokkal együtt – rendszerint az 1961-es oktatási reformtörvényhez kötöttük. Nem az oktatási reformtörvény iniciálta a társadalmi magatartás megváltozását, hanem a társadalmi magatartás megváltozása bátoríthatta (többek közt, ha egyáltalán érzékelték megfelelőképpen) az oktatási reformtörvény megemelt "beiskolázási tervélejtait". Azt ti., hogy 1980-ig, illetve az ezredfordulóig a középiskolázást a magyar társadalomban általánossá tesszük, mégpedig annak általános képző (gimnáziumi) formájában. Az elhatározás, különösen pedig a folyamat, ahogy a döntést hozták és az érvrendszer, amire hivatkoztak, megütközést okozhat a későbbi elemzőben (és az egykori résztvevők egyes csoportjaiban is). Az azonban kétségtelen, hogy egybeesett olyan törekvésekkel, amelyek a társadalom bizonyos köreiből már érezhetőek voltak. Az 1965-ös politikai bizottsági határozatot, valamint az utána következő fél évtizedes alkudozásokat ennek megfelelően a folyamat töréseként ábrázolják.

Az ötvenes és hatvanas évek középiskolai növekedésének "motorjai" a lányok voltak. Az ötvenes évek közepétől minden évben ők alkották a középiskola tanulók többségét, és arányuk a középiskolásokon belül egyre növekedett. (Ugyanakkor részvételük a "vígaszágal" jelentő dolgozók középiskoláiban, bár szintén nőtt, mindvégig eltörpült a férfiaké mellett.) Az ötvenes és hatvanas évek társadalmi érdeklődésének megnövekedését a középiskolák iránt lényegében a lányok magatartásának és a velük kapcsolatos szülői viselkedéseknek a megváltozása okozta. A lányok iskolázási magatartásának változása foglalkoztatási feszültségeket is okozott, másik oldalról társadalmi feszültségek elvezető csatornájává vált. Mindenesetre olyan társadalmi tényként kell számolnunk vele, amelynek hosszabb távú társadalmi hatásait egyelőre nehezen tudjuk felmérni. (A lányok iskolázásának Magyarországon tapasztalt változása nem valamilyen unikum: nemzetközi jelenség, amelyet a fejlett ipari országokban is megfigyeltek.)

1958-ban MSZMP központi bizottsági döntés született a származás szerinti kategorizálás eltörlésére. Ez egyértelműen megváltoztatta a társadalom bizonyos csoportjainak beállítódását nemcsak az iskola, hanem az egész kultúrpolitika iránt. További meg gondolásra késztet, hogy az évtized fordulóján a szövetkezettesítés újabb szakasza következett, amikor fölszámolták a mezőgazdasági kistermelést, többek közt a gyerek munkaerőt is kizárva belőle. Ez is az iskolában eltölthető idő meghosszabbításával járt, első sorban a háztáji munkában korábban lekötött lányok esetében.

### 5.3. A középiskolázás nyitása: az 1940-50-es évek

Az ötvenes évek második felében tehát a politikai "konszolidációval" párhuzamosan új fejlődési szakaszt olvashatunk ki adatainkból. Ennek azonban előzményei kellett legyenek: egy olyan döntés, amely megakasztotta a már előbb megindult fejlődést. A negyvenes és ötvenes évekre gondolunk, amelyekben a társadalmi érdeklődés a középfokú képzés felé fordult.

A negyvenes évek második felében induló középiskolai létszámnövekedés nem jelentéktelen: hat-nyolc év alatt közel megduplázódott a középiskolákba beiratkozottak létszáma. Ez a folyamat egyértelműen ahhoz a politikához köthető, amely meghirdette a középiskolák általánossá tételét, megnövelte férőhelyeiket és kinyitotta kapuikat.

Ez a forradalmi jellegű átrendeződés indította el a középfokú képzés terjedését a negyvenes évek derekától Magyarországon. Mélyében jelentős társadalmi csoportok évtizedek óta lefojtott törekvése állott, hogy gyerekeiket végre tömegesen középiskolába küldhessék. Hiszen a népoktatás hosszabb ideje általánossá vált már (1941-től nyolc éves kötelező iskolázás formájában), sőt főképpen a fővárosban és közvetlen vonzáskörnyékén, valamint a nagyvárosokban a polgári iskola elvégzése is általánosan elfogadott társadalmi normává, képzési-alkalmazási feltétellé vált. Ugyanakkor a középiskolai képzés keretszámai csak töredékei voltak az így fölkellett társadalmi igényeknek. A Révai-féle kultúrforradalom erre a viharos társadalmi igényre hivatkozhatott, amikor különféle akcióit a főnálló szervezeti gátak ledöntése érdekében meghirdette.

A középiskola iránti érdeklődés növekedése tehát több évtizedes múltra tekinthet vissza. Az elmúlt negyven év képzéspolitikája egy valós társadalmi igényre támaszkodott, és politikai sikereit erre alapozta. A beavatkozások ebbe az eredeti folyamatba – ma már jól látható módon – megakasztották a kibontakozó fejlődést, és előbb-utóbb gátjává váltak annak, hogy a társadalom érintett csoportjai a középiskolázást éppen úgy beépíthessék értékrendszerükbe és családi életvezetésükbe, mint életmódjuk alakításának és érdekeik érvényesítésének egyéb eszközeit (lakás, gépkocsi, telek, külföldi utazás, vállalkozás). A voluntarista intézkedések ezt a hosszan megalapozott változási folyamatot megfordítani ugyan nem, de megakasztani és késleltetni tudták.

### 5.4 Átstrukturálódás a képzettségben

A képzéspolitikai fordulatai mögött a hosszú távú társadalmi tendencia jól tükröződik akkor is, ha a társadalom mai képzettségi szerkezetét vizsgáljuk:

- a) A fiatalabb korcsoportokban egyre esökken az általános iskolát el nem végzettek száma, aránya. Ez a férfiakra is áll, de különösen a nők esetében látványos. A legnagyobb lépések a negyvenesek és a harmincasok korcsoportjaiban történtek, vagyis az általános iskola megszervezésének időszakában.
- b) Az általános iskolát valamint az annál többet végzettek arányváltozása a harmincasok korcsoportjában ment végbe; vagyis azoknál, akik az ötvenes-hatvanas években kerültek középiskolába. Ez a második középiskolai "boom" nyoma a társadalom képzettségében. Az első "boom" kisebb volt; nyomait is csak elmosódottabban olvashatjuk le azon a különbségen, amelyet a 40–45 évesek, valamint a 35–40 évesek közt képzettségben fölfedezhetünk. Az első és a második közép-

fokú képzési hullám közt mindenesetre van egy alapvető különbség. Az ti., hogy az 1940–1950-es évek még nem eredményeztek arányváltást a középfokot végzettek javára egy-egy korcsoportban.

- c) A három "középfokú iskola boom" hatása a képzettségek szerkezetére mindenképp a szakmunkás végzettség térnyerésében látható. A férfiaknál a szakmunkás végzettség az, ami lassan általános képzettséggé válik társadalmunkban. A nők esetében továbbra is jellemző marad az általános iskola vagy pedig a középfokú végzettség. A férfiak kulturális arculatát a szakmunkás végzettség uralja, de ez a végzettség mind tartalmában, mind pedig színvonalában rendkívül heterogén. A nők pedig két csoportra szakadnak: egyfelől azokra, akik csak általános iskolát végeztek, másfelől pedig azokra, akik már érettségiztek. Az ő csoportjuk kulturálisan jóval homogénebb, mivel a középfokú végzettség – bármekkora eltéréseket takar is – mégiscsak azonos kulturális értékeket közvetít.
- d) A fiatalabb férfi korosztályok képzettségében a szakmunkás képzés fokozatosan visszaszorul a középfokú végzettséggel szemben. A lányok esetében a csak általános iskolát végzettek aránya egyre csökken, a gimnáziumot végzők aránya pedig egyre nő. Mindez megfelel annak, amit előző számainkkal már jeleztünk. A középfokú képzésben való részvétel az 1980-as években ismét eljutott egy telítődési szakaszig. További fejlődés a pusztán általános iskolát végzettek arányának teljessé válásától várható, s nem annyira a látványos középfokú létszámnövekedéstől.

### 5.5 Az iskolázási magatartás változása Magyarországon eltérően fejlett térségeiben és a fejlesztés szükségletei

- a) Az ország egyes térségeiben a következő öt-tíz évben változatlanul az általános iskola fejlesztése (vagyis az alapoktatás és az alsó középfok) elterjesztése kell legyen a kiemelkedő oktatáspolitikai, sőt társadalompolitikai feladat is.

A szatmári települések túlnyomó része, az egykori bihari települések, a Tisza felső folyása mentén fekvő csaknem mindegyik falu (város) abba a kategóriába került, amelyben magas a gyerekarány a lakosság körében, és egyúttal magas az iskolázatlanok aránya is (azaz több mint 50%).

Kisebb térségek természetesen egybeitt is előfordulnak még: így például az egykori Ormánság ilyen, de ilyen számos más Dráva-menti falu, illetve néhány borsónyi és eszterházi település.

A harmadik összefüggő térséget Abaúj és Zemplén alkotják; itt ismét csaknem valamennyi településről elmondható, hogy magas gyerekarányához ugyan csak magas arányban társul az iskolázatlan lakosság.

- b) Ott azonban, ahol a fiatalság az iskolázott lakossággal együtt koncentrálódik, a fentiekkel eltérő oktatáspolitikára van a jövőben szükség. Három összefüggő régiót említhetünk az országban.

Az egyik Mosonmagyaróvár-Veszprém-Székesfehérvár-Kecskemét-Baja tengelye. Ebben a régióban a magas gyerekarány azt teszi indokolttá, hogy a középfokú oktatást (felső középfok) a kormányzat a jövőben kiemelten kezelje.

És pedig középfokú oktatáson itt nem a szakmunkásképzést értjük, hanem az érettségit nyújtó iskolatípusok kiemelt fejlesztését.

A másik kiemelten kezelendő térséget azok a települések alkotják, amelyek a Szolnok-Debrecen-Nyíregyháza vonalon fekszenek. Itt nem egyszerűen az érettségit adó gimnáziumi képzést kellene a jövőben kiemelten fejleszteni; hanem a szakképzést nyújtó különböző formákat. Hangsúlyosan fölthívjuk azonban a helyi (meg az országos) vezetők figyelmét ezzel kapcsolatban arra a körülményre, hogy az érettségit nyújtó alternatív szakképzésekre helyezték a hangsúlyt. Ellenkező esetben ugyanis várhatóan csak meggyorsítják a munkaerő elvándorlását; illetve megnehezítik a növekvő ifjúsági munkanélküliség iskolán keresztül történő kezelését.

A harmadik kiemelendően kezelendő térségnek a borsodi, illetve a nógrádi iparvidéket tekintjük. Pontosabban nem magát az ipar centrumát, hanem az azt környékező településeket. Mindkét helyen úgy találtuk ugyanis, hogy a városok alacsonyan iskolázott lakosságával szemben a környező falvak lakossága magasabban iskolázott. Ma már bizonyos, hogy a szakmunkásképzés egyoldalú erőltetése helyett – ami az 1989/90. évi fordulat előtt jellegzetes része volt mind Borsod-Abaúj-Zemplén megye, mind pedig Nógrád megye oktatáspolitikájának –, a jövőben kénytelenek lesznek nagyobb figyelmet fordítani a középfokú képzés fejlesztésére, ha meggyőzik ipari szerkezetváltásában előbbre kívánnak lépni. Ezeken a jellegzetesen monostrukturális fejlettségű területeken válik rövidesen égetővé a 14–16 éves korúak beiskolázása, amennyiben a túlfejlesztett szakmunkás iskolák – ipari háttér híján – nem vállalnak ipari tanulókat.

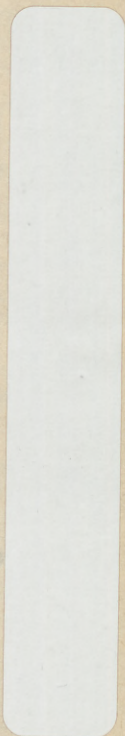


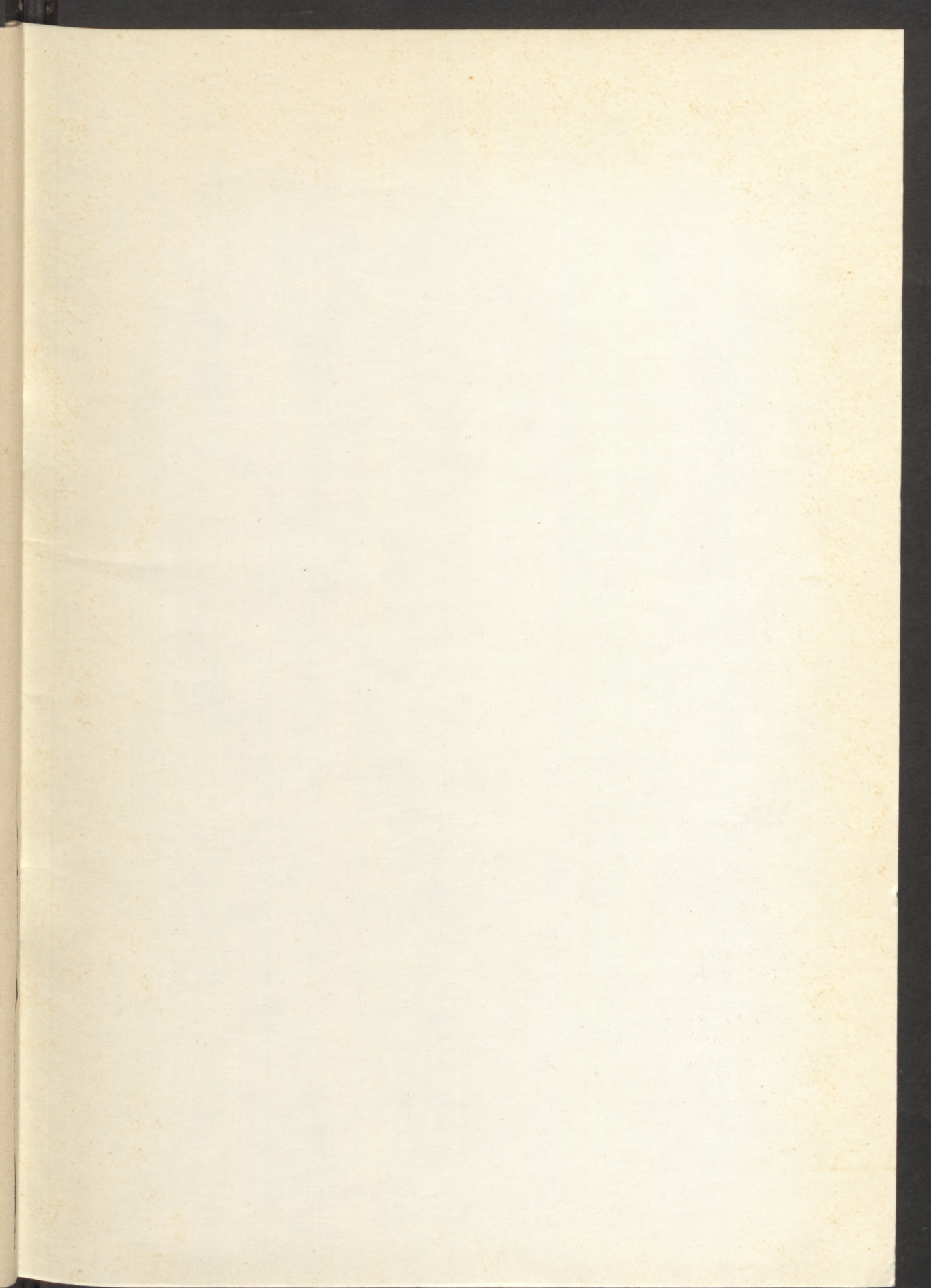
## 6 Irodalom

- Benke M. et als (1990): Adatok és elgondolások az oktatás fejlesztési koncepciójához = Kutatás Közben (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Bessenyei I. (1990): Nyugat-Európai oktatáspolitikai tendenciák = Kutatás Közben (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Fórray R. K. szerk (1991): Falusi iskolák szerepe és arca: esettanulmányok = Kutatás Közben (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Fórray R. K. (1990): Az iskolakörzetesítések rövid története = Kutatás Közben (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Fórray R. K. (1988): Az iskolakörzetesítés és az iskolák újjászervezése apró falvakban = Regionális és Politikakutatás 120 (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Fórray R. K.- Kozma T. (1986): Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon = Regionális és Politikakutatás 112 (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Fórray R. K. (1988): A költözködési folyamatok háttere és hatása = Regionális és Politikakutatás (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Kozma T. (1989): Visszakörzetesítés = Regionális és Politikakutatás 121 (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Kozma Tamás (1989d): Regionális oktatásfejlesztés: térségi variációk a központi oktatáspolitikára. Társszerző: Fórray R. Kutalln. Bp: Oktatókutató Intézet 3542. 31 p.
- Kozma Tamás (1989d): Képzettség és szerkezetváltás. Tények és megfontolások az állami iparpolitika és a regionális szellemi központok összefüggéséhez. Tanulmány az Ipari Minisztérium fölkérésére. Bp: Oktatókutató Intézet dok. 3509. 27 p.
- Kozma Tamás (1988c): Iskolázottság és területi fejlettség Magyarországon 1970-1980 között.
- Kozma Tamás (1988d): Oktatás és kultúra az ezredfordulón. A közoktatás és közművelődés várható fejlődése Magyarországon 1990-2010 között. Bp: Oktatókutató Intézet dok. 2815.
- Kozma Tamás (1988d): Az oktatást diverzifikáló politikai erők: az alapfokú oktatási hálózat dekoncentrációja Magyarországon a nyolcvanas években. Bp: MM Vezetőképző Intézet 44 p.
- Kozma Tamás (1988d): Társadalmi hatásmechanizmusok az iskolahálózat átalakulásában. Társszerző: Fórray R. Kutalln. Bp: Közoktatási Kutatások Irodája 18 p.
- Kozma Tamás (1987a): Iskola és település: regionális oktatásügyi kutatások.
- Kozma Tamás (1987b): Település fejlettség és iskolázottság: területi elemzés egy alternatív oktatásfejlesztés megalapozásához. Pedagógiai Szemle 5:419-29.
- Nagy M. (1987): A helyi - területi oktatásirányítás változásai = Regionális és Politikakutatás 113 (Bp: Oktatókutató Intézet).



1875





Ára: 80,- Ft

Megjelent:

- 125 Költségvetési reform és az oktatás finanszírozása (Az 1989 június 7-én Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga.) Szerk.: Lukács Péter
- 126 Bessenyei István: Nyugat-Európai oktatáspolitikai tendenciák
- 127 Halász Gábor: A tanügyigazgatás jövője
- 128 Beszélgetések a tanterv- és tankönyvpolitikáról. Szerk.: Lukács Péter
- 129 Farkas Péter: Az állami gondozottak szakképzésének kiterjesztése
- 130 Forray R. Katalin: Az iskolakörzetesítés alulnézetben (Lajosmizse, 1988.)
- 131 Szilágyi Klára - Gódor András: Továbbtanulási esélyek Dányban
- 132 Benke Magdolna - Forray R. Katalin - Kozma Tamás: Adatok és elgondolások az oktatás fejlesztési koncepciójához
- 133 Kozma Tamás: A felsőoktatás fejlesztése: regionális megközelítésben
- 134 Forintos György - Molnár Gyula: A pedagógusok kultúráközvetítő tevékenysége az intézményi és a társadalmi környezet hátterében
- 135 Csak reformot ne... (Az 1989 szeptember 28-án Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga.) Szerk.: Halász Gábor
- 136 Setényi János: Egyenlőségelvű oktatáspolitikák
- 137 Szabó László Tamás - Horváth Zsuzsanna: Menekülés és iskolai beilleszkedés
- 138 Setényi János: A svéd modell: mítosz és valóság
- 139 Surányi Bálint: A „dolláros képzés” első néhány évéről a magyar egyetemeken
- 140 Javaslat új pedagógus-bérendszert kialakítására. Összeállította: Lukács Péter
- 141 Alternatív iskolák és mozgalmak (Az 1990 március 14-én Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga.) Szerk.: Lukács Péter
- 142 Lukács Péter - Sáska Géza - Setényi János: A Fővárosi Önkormányzat oktatáspolitikai koncepciójához
- 143 Liskó Ilona: Iskolavezetési stratégiák
- 144 Kozma Tamás: Döntéshozó csoportok a magyar felsőoktatásban
- 145 Forray R. Katalin: Az iskolakörzetesítések rövid története
- 146 Mezőgazdasági tulajdonviszonyok változása és a szakképzés. Szerk.: Forray R. Katalin
- 147 Halász Gábor: Iskola kontra önkormányzat
- 148 Falusi iskolák szerepe és arca (Esettanulmányok) Szerk.: Forray R. Katalin
- 149 Balogh Miklós - Csécsi Béla: Az iskolák finanszírozása tegnap, ma, holnap
- 150 Forray R. Katalin: A nemzetiségi oktatás szerepe a falusi iskolák visszaállításában
- 151 Önkormányzat és iskola (Az Oktatókutató Intézet V. országos konferencia jegyzőkönyve.) Szerk.: Kozma Tamás
- 152 Csongor Anna: Szegregáció az általános iskolában
- 153 Horváth-Szabó Katalin: Konfliktusok az iskolában
- 154 Oktatási törvénykezés Európában Szerk. Setényi János