

Györgyi Z. – Híves T. – Imre A. – Kozma T.

TELEPÜLÉSHÁLÓZAT ÉS ISKOLASZERKEZET

TELEPÜLÉSHÁLÓZAT ÉS ISKOLASZERKEZET

Györgyi Zoltán – Híves Tamás – Imre Anna – Kozma Tamás

Oktatóskutató Intézet
Budapest
1995

Kutatás közben 209
Az Oktatóskutató Intézet sorozata

Sorozatszerkesztő
Tót Éva

Oktatóskutató Intézet
ISSN 0865-4409
ISBN 963 404 321 6

Felelős kiadó: az Oktatóskutató Intézet főigazgatója
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 3,5 A/5 ív
Készült az Oktatóskutató Intézet sokszorosítójában

Tartalom

Híves Tamás–Kozma Tamás: Hálózatfejlesztési súlypontok	5
Györgyi Zoltán: A felnőtt népesség és a fiatalok iskolázottságának összehasonlítása	27
Imre Anna: A szerkezetváltás helyi konfliktusai egy kisváros példáján	39

HÍVES TAMÁS–KOZMA TAMÁS:

HÁLÓZATFEJLESZTÉSI SÚLYPONTOK

1. Bevezetés

1.1 Cél

A Művelődési és Köznevelési Minisztérium megbízásából elemzést készítettünk arról, milyen hálózatfejlesztési szükségletekkel járna a tíz éves tankötelezettség megvalósítása. Hálózaton a szükségessé váló tantermeket és pedagógusokat értettük, adatainkat pedig alapvetően településsorosan rendeztük el. Eredményeinket kartografikusan is bemutatjuk. Ahhoz, hogy ezt a célt, valamint a vizsgálat logikáját és eredményeit pontosabban értsük, szükséges az előzmények tisztázása. Szükséges annak bemutatása is, hogy a jelen vizsgálat milyen előzetes föltételekre alapult, milyen tágabb kutatásba illeszkedik bele, valamint hogy milyen alapfogalmakat használtunk ebben a kutatási beszámolóban.

1.2 Előzmények

Magyarországon 1961 óta tíz éves a tankötelezettség. A tíz éves tankötelezettségnek persze megvan a maga története. Az Eötvös-féle népoktatási törvény 1868-ban hat éves tankötelezettséget írt elő, amelyet először 1919-ben, majd másodszor 1941-ben emeltek nyolc évéssé. Az 1961-es oktatási törvény a tíz éves tankötelezettség deklarálásával nemzetközi trendet követett. Ma a tankötelezettség Európa legtöbb országában tíz éves, egyes országokban pedig ennél is több.

A tankötelezettséget meg kell különböztetnünk a tényleges beiskolázástól, illetve az iskolázás iránti lakossági (társadalmi) igényektől. Még ha föltételezzük is, hogy a mindenkori törvény „társadalmi igényeket” tükröz (ami egyébként nem föltétlenül áll), ez akkor sem jelenti a lakosság valóságos igényeit az iskolázás iránt. Az 1868-as népoktatási törvény például – akárcsak annak a korszaknak más, a modernizációt szolgáló állami intézkedései – a hat éves tankötelezettséget azért írta elő, hogy a lakosságot és az iskolafenntartókat ebbe az irányba terelje. A múlt század hetvenes és századunk negyvenes éve között, nem utolsósorban a kényszerek hatására is, a hat éves tankötelezettség társadalmi normává vált, sőt az iskolázás kezdte meghaladni ezt a szintet. (Nagyvárosi környezetben a tanoncképzés föltételeként a század harmincas éveiben már polgári iskolai végzettséget is igényeltek, azaz nem hat, hanem nyolc éves előképzettséget.) Hasonlóképp az 1961-es törvény

még normát és késztetést jelentett, amelyet a hetvenes és nyolcvanas esztendőkből a társadalmi valóság meghaladott (az érintett korosztályok 60-80 százaléka fokozatosan belépett a felső-középfokú oktatásba, és több mint fele tovább tanult tizenhat éves kora után is.)

Ahhoz, hogy az államilag előírt kötelezettséget teljesíteni lehessen, államilag kell biztosítani az iskolázás lehetőségét (kötelező és ingyenes népoktatás). Ennek alapvetően két formája van. Vagy pusztán előírják a tankötelezettséget, amelyet a főnálló iskolatípusokban lehet teljesíteni, vagy pedig konkrét iskolatípust létesítenek a tankötelezettség teljesítésére. Az 1868-as népoktatási törvény megteremtette a hat évfolyamos népiskolát, amelynek első négy évfolyama egész napos, az ötödik és a hatodik pedig ún. ismétlő iskola volt vagyis a negyedik évfolyam után lehetett egész (fél) napos reguláris oktatásba átlépni belőle. A tankötelezettség 1919-es, illetve 1941-es kiterjesztése csak tervbe vette, de nem valósította meg (nem építette ki) a nyolc évfolyamos népiskolát. Az 1945-ös törvény ennek a helyébe tervezte meg azt az általános iskolát, amely az elemi népiskola négy évfolyamát az alsó középfokú oktatás négy évfolyamával kombinálta.

Az 1961-es törvény nemcsak a tankötelezettséget emelte tíz évre, hanem – ma már kevesen tartják számon – iskolatípust is létrehozott ennek teljesítésére: a két évfolyamos továbbképző iskolákat. Ezek azonban csakhamar megszűntek, illetve sohasem épültek ki teljes körűen, mivel a tankötelezettséget nem csak ott lehetett teljesíteni, hanem más iskolatípusokban is. Egy-egy korosztály nagyobb része ugyanis tankötelezettségét a szakmunkásképző iskolákban teljesítette – különösen azután, hogy 1967-68-ban, a Ratkó-korcsoport felső középiskolába lépése idején, leállították a vidéki gimnázium fejlesztést, és a megnövekedett létszámú korosztályokat államilag a szakmunkásképzésbe „terelték”. Ettől kezdve az intézménytípus neve is megváltozott (szakmunkásképző iskola), azt a benyomást keltve, mintha az iparitanuló-képzés minden további nélkül a közoktatási rendszer részét képezné.

A Kádár-rendszerben ezzel egyszerűen elleplezték azt a körülményt, hogy a korosztályok mintegy fele nem tanulói, hanem munkavállalói jogviszonyt létesített 14 éves kora után. A szakmunkásképzés átmeneti összeomlása, majd a jelenlegi rendszer fokozatos fölépülése óta az a tény, hogy a tanulásra kötelezettek mintegy 30 százalékanak Magyarországon nincs ingyenes és a lakóhelyén rendelkezésre álló lehetősége arra, hogy tankötelezettségét teljesítse. Az iskolafenntartók is csak arra vannak kötelezve, hogy alapellátásként a mai általános iskolákat tartsák fenn, illetve annak elvégzését biztosítsák polgáraiknak. Az iskolarendszer „sokszínűvé” válása (azaz a nyolc és hat évfolyamos gimnáziumok megjelenése) óta pedig még ennek az intézménytípusnak a léte is megkérdőjeleződött. Miközben tehát egyik oldalról megindult a felső-középfokú oktatás tömegessé válása Magyarországon is – ami európai trend, és jól megjósolható volt már a hetvenes évek második felében – aközben nem csupán oktatáspolitikai, hanem egyre inkább szociálpolitikai kérdéssé válik a tíz éves tankötelezettség teljesíthetősége.

1.3 Kiinduló pontok

Ebben a kutatásban is abból a föltételezésből indultunk ki, hogy az oktatás távlati fejlesztésének Magyarországon három „szűk keresztmetszete” alakult ki. Az egyik a harmadik fokozatú képzések robbanásszerű kialakulása, ami szabályozást és a felsőoktatás új szemléletű megközelítését igényelné. A másik a felső középfokú oktatás tömegessé válása, ami elérhető közelségbe hozza a felső középfok általánossá válását (amelynek értelmében egy-egy korosztály mintegy 80 százaléka szerezhet érettségit). A harmadik azonban még mindig a tíz éves tankötelezettség teljesítése, ha a tankötelezettséget továbbra is tanulói jogviszony, tehát iskolarendszerű oktatás keretében képzeljük el.

Korábbi vonatkozó vizsgálatainkban és állásfoglalásainkban – legutóbb a közoktatás távlati fejlesztését megalapozó intézeti kutatási programban – megállapítottuk, hogy ezeket a problémákat különböző iskolaszervezetekben lehet megoldani, ahogy ezt a nemzetközi összehasonlítások mutatják. Jelen kutatásunkban azokat az ún. alapszerkezeteket vettük figyelembe, amelyeket az említett kutatási programban már megvizsgáltunk. Azt a kérdést tettük föl, hogy milyen fejlesztésekre volna szükség ahhoz, hogy a tankötelezettséget a különböző alapszerkezetekben teljesíteni lehessen.

Megjegyezzük, hogy ez a kérdésföltevés némileg eltér a jelenlegi sajtóvitáktól. A sajtó és a politika különféle szinterei ma az egyes „modellvariánsok” egybevetésétől hangosak; de amint az lenni szokott, jobbra benyomások, nem pedig tények vezérlik a vitatkozókat. E vitákat követve nem látszik jelentős eltérés a mostani és a húsz vagy tíz évvel ezelőtti vitáktól. A különbség nem az érvekben, hanem a viták nyilvánosságában van. Húsz vagy tíz évvel ezelőtt a viták nem, vagy nem mindig jutottak nyilvánosságra, ma pedig nemcsak a sajtó, hanem a parlament nyilvánossága előtt is zajlanak. Ez különösen fontossá teszi néhány alapvető tény, illetve várható következmény megvizsgálását. Jelen vizsgálatunk az ebben az irányban tett első kísérlet.

1.4 A kutatás koncepciója

Jól hangzó igény, hogy a szakértők számítsák ki a különböző modellvariánsok ún. költségigényeit. Nem kívánjuk itt vitatni ezt az igényt, csupán arra mutatunk rá, hogy ilyen számításokra ez a kutatás nem vállalkozik. A kutatóknak ugyanis van már tapasztalatuk az ilyen számításokban, és e tapasztalatok alapján tudják, hogy ilyeneket végezni lehet, de nem érdemes, mert túl sok bizonytalanságot tartalmaznak, összehasonlíthatatlanok, és jobbra csak arra alkalmasak, hogy a döntéshozókat félrevezessék és elbizonytalanítsák. Előre láthatók azonban bizonyos fejlesztési igények, amelyek azzal járnak, hogy az intézményhálózatot bővíteni kell. Kutatásunk arra irányult, hogy föltárjuk: hol, és mennyivel kellene bővíteni az intézményhálózatot ahhoz, hogy tizenhat éves koráig mindenki tanulói jogviszonyt létesíthessen.

Az a vizsgálat, amit jelenleg elvégeztünk, arra ad választ, hogy ha a tankötelesek változatlan nagyságrendben, ugyanabban a térségben akarnák teljesíteni tankötelezettségüket, hogyan kellene bővíteni a rendelkezésre álló épületkapacitást, illetve alkalmazni a tanárokat. Ehhez mindenekelőtt településsoros adatokra volt szükségünk. Csak olyan számításokat végezhattunk – és csak azoknak az eredményeit ábrázolhattuk –, amelyeknek az alapadatai településenként is rendelkezésre állottak. Ebből természetesen számottevő torzítás adódott, hiszen különböző méretű településeket vettünk egy kalap alá, holott tudjuk, hogy a nagyváros és a törpe település nemcsak mennyiségileg, hanem minőségileg is különböző. Ezt a torzítást ugyan igyekeztünk kiküszöbölni azzal, hogy végül is térségi aggregációkat hasonlítottunk össze. Kutatók és döntéshozók egyaránt tudják, hogy e térségek a mezővárosi vonzáskörzetektől a nagyvárosi agglomerációkig nagyon különbözőek.

A másik, még nyilvánvalóbb torzítás abból következett, hogy nem álltak rendelkezésünkre megfelelő demográfiai adatok. Az 1990-es népszámlálás szakmai szempontból komoly fönntartásokkal vehető csak figyelembe, ráadásul elavult is. Az 1993-94-es mikrocenzussal az a baj, hogy mintavételes eljárással készült, tehát nem értelmezhető regionálisan. Az eddigi előrejelzések, amelyek rendelkezésünkre állnak, rendszerszinten aggregáltak, nem pedig térségenként (sőt még régióként sem). De még ha ilyenek lennének is, akkor sem tudnák tükrözni a várható migrációs folyamatot, holott számos térségben a lakossági igények nem a természetes szaporodásból, hanem a migrációból fakadtak.

A harmadik torzítás abból következik, hogy nem ismerjük eléggé a politikai szándékokat, amelyekkel a helyi vezetők a lakossági igényekre reagálnak. Nagy vonalakban azt mondhatjuk ugyan, hogy az eltérő szerkezeti modellek valójában az eltérő térségi igényekre adott politikai válaszok. Ez azonban éppúgy nem igaz, mintha azt föltételeznénk, hogy egyetlen rendszermodell tisztán megoldhatja a térségi igényeket. A térségi reagálásokról formálódik ki az országos oktatáspolitikai, amely azután visszacsatolva, orientálhatja a térségi reagálásokat. Ezt az iteratív folyamatot a jelen számítások nem képesek tükrözni, még csak modellezni sem. Amit tehetünk, az pusztán annyi, hogy országos szinten mutatunk rá kockázati térségekre, ahol a várható feszültségeket vagy országos beavatkozásokkal kell enyhíteni, vagy váratlan oktatáspolitikai megoldások jöhetnek majd létre.

Végül a negyedik torzításra már utaltunk. Ez a számítás iránti igényből következik. Abból tehát, hogy a különböző szerkezeti megoldások hívei és/vagy ellenfelei számításokkal kívánják valószínűsíteni az egyik vagy másik megoldást. Ennek az igénynek a története, valamint e számítások alakulása és hasznosulása önmagában is rendkívül tanulságos, mert segít pontosabban megfogalmazni az igényt, és megtanít arra, hogy fönntartásokkal kell fogadni az eredményeket.

1.5 Perspektívák

Ezeket a korlátokat teljesen föloldani aligha fogjuk, de megkísérrelhetjük valószínűbbé tenni azokat az eredményeket, amelyeket most kapunk. Minél több kiegészítő munkát végzünk, annál nagyobb annak a valószínűsége, hogy a kapott eredmények megbízhatóak, illetve hogy megfelelően orientálják a helyi és országos döntéshozókat. Ehhez – a jelenlegi vizsgálatsor mellett – a jövőben további munkákat kívánatos elvégezni.

a) A jelenlegi vizsgálatsorban megjelölt kockázati térségek tanulmányozása az esettanulmányok szintjén. Ha a kistérségek egyfajta tipológiáját elkészítjük – illetve korábbi kutatásainkból átvesszük és/vagy továbbfejlesztjük – akkor legalább típusonként egy-egy esettanulmányt kellene elkészíteni. Ezekben az esettanulmányokban nemcsak a tényleges oktatáspolitikai döntéseket ismerhetnénk meg, hanem egyben valószínűsíthetnénk is a várható oktatáspolitikai reagálásokat is a hasonló térségekben ugyanarra a kihívásra (azaz a tíz éves tankötelezettség föltételeinek megteremtésére).

b) Szükséges elvégezni azokat a demográfiai előrejelzéseket, amelyek segítségével a különböző szerkezeti modellekben lezajló események (pl. a tanuló áramlás) szimulálhatók. Ezt valószínűleg csak országos aggregálással lehet majd elvégezni. Ilyenre azonban mindenképp szükség van, már csak azért is, hogy az újonnan megindult munkaerő-tervezés folyamatában egy sajátosan oktatáspolitikai megközelítést is ki lehessen dolgozni, illetve be lehessen mutatni.

c) Ajánlatosnak látszik egyfajta „történeti” megközelítés, azaz az elmúlt két évtized költségszámítási tapasztalatainak földolgozása abból a célból, hogy a jelenlegi vizsgálat eredményeinek politikai alkalmazása – ezen alkalmazások korlátai – mindazok számára világossá váljanak, akik a politikai vitákba és a döntéshozatalba azóta kapcsolódtak be (különös tekintettel a választott helyi és területi döntéshozókra).

d) Végül megemlíthetjük, hogy ha a vonatkozó fejlesztési döntés megszületik, annak megvalósulását és eredményességét is értékelni szükséges. Egy ilyen értékelő munka egyúttal újabb döntéseket is megalapozhat.

1.6 Terminológia

A felesleges viták egy része kiküszöbölhető azzal, hogy egységesítjük a vitában használt fogalmakat. A jelen vizsgálatsorban néhány alapvető kifejezést visszatérően használtunk. Ezek jelentése a következő:

a) *Struktúra, modell, alapszerkezet*. Ezeken a kifejezéseken azt értettük, hogy a különböző iskolatípusok hány évfolyamosak, illetve miként követik egymást. Így pl. a 8 plusz 4 alapszerkezet a nyolc évfolyamos általános iskolát és a hozzá csatlakozó négy évfolyamos (felső) középiskolákat együttesen jelenti.

b) *Az iskolarendszer tagoltsága.* Horizontális és vertikális tagoltságon ugyanazt értjük, mint a már hivatkozott közoktatásfejlesztési alapozó anyagunkban. Itt csupán megismételjük a jelen vizsgálatsorban használt megkülönböztetéseket. Alapfokon (első fokozat) értjük az elemi jellegű, iskolarendszerű oktatást. Középfoknak (második fokozat) nevezzük a szaktárgyrendszerű iskolai oktatást. Megkülönböztetjük az alsó és a felső középfokú intézményeket. Felsőfokú oktatás (harmadik fokozat) alatt értünk minden olyan oktatási és képzési formát, amelyhez a középfokú képzést feltételként megkívánják.

c) *Tömeges és általános képzés.* Az utóbbi másfél évtizedben nemzetközileg is általánossá váló mércével (eredetileg M Trow) tömegesnek nevezünk egy oktatási formát (iskolatípust) akkor, ha egy korosztály 25 %-a vagy ennél is többen látogatják. Általánosnak szokás nevezni a képzést a felsőoktatásban akkor, ha egy korosztály 40 %-a, vagy annál többen lépnek be. Mi ezt a szintet 60 %-ban határoztuk meg.

d) *Hálózat.* A jelen vizsgálatsorban hálózaton részben az iskolaépületeket értetjük, részben a rendelkezésre álló tanárokat. Ők és az iskolák együtt alkotják azt a kapacitást (infrastruktúrát), amely minden tantervi reform és/vagy képzési megújulás föltételrendszere. E tekintetben a területi megközelítés előnye az országos aggregációval szemben nyilvánvaló. Az oktatási hálózat annyira területhez kötött – és annyi szállal kapcsolódik egy-egy település fejlettségének egészéhez – hogy érdemben nem is tárgyalható enélkül. A területi kutatások megújuló élménye, hogy az oktatási rendszer szemlélete jelentős elvontságot tartalmaz, amennyiben a valóságban konkrét iskolák vannak, konkrét tantestületekkel, helyi társadalmakkal, döntéshozási és foglalkoztatási lehetőségekkel.

e) *Térség.* A regionális szemlélet természetesen ugyanígy tartalmaz elvonást és általánosítást, csak hogy nem az intézmény, hanem a település szintjén. Hogy a települések közti különbségek valahogy kiegyenlíthetők legyenek, térségeket alkotunk belőlük az elemzés számára. E térségek (kistérségek) alapját az 1985-ös városi vonzáskörzetek alkották. Kialakításuk során azonban korrekciókat is alkalmaztunk, illetve fölhasználtuk azokat a tapasztalatokat, amelyeket két évtizeddel korábban az ún. középfokú körzetekkel folytatott elemzések során szereztünk.

f) *Tanulói jogviszony.* A tankötelezettség teljesítése – mai iskolarendszerünket figyelembe véve – eltérő iskolatípusokban lehetséges. Ahhoz, hogy megállapíthassuk, vajon iskolába jár-e valaki, jogi megközelítésre van szükség, amit ezúttal a jogviszony reprezentál. A tankötelezettség teljesítésének számít – ebben az értelemben – minden olyan szervezett oktatási forma, amelyben részt véve a fiatal tanulói jogviszonyt létesít. Ebben az értelemben nem tekintjük a tankötelezettség teljesítésének az olyan szakképzést, amelyben a fiatal nem tanulói, hanem munkavállalói jogviszonyt létesít.

g) *Döntéshozó (politikacsináló).* E kifejezésen azt értjük, aki helyzeténél fogva nem megvizsgálja és megérti, hanem megváltoztatja az oktatással összefüggő tevékenységeket vagy föltételeket. Magyarországon ez ma elsősorban az oktatás igazgatásában dolgozó tisztviselőket jelenti – helyitől az országos szintig. Lehetnek

azonban helyzetek, amikor a döntés választott testületek, nem pedig a köztisztviselők kezében van. A döntéshozóktól megkülönböztetjük a különböző szakértőket. A politika ebben az összefüggésben nem az egyes politikai (parlamentari, választási) pártok által képviselt programot vagy ideológiát jelenti, hanem az aktuálissá váló döntéseket, ezek sorozatát.

1.7 Az anyag fölépítése

A jelen vizsgálat sor eredményeit ismertetve előbb bemutatjuk magát a vizsgálatot. Majd részletezzük a vizsgálat révén megszerzett információkat, és igyekszünk föltárni azok összefüggéseit. Végül tanulságokat vonunk le belőlük a szükséges fejlesztések számára – olyanokat is, amelyek az eredeti kérdésre válaszolnak, de olyanokat is, amelyek eltérnek azoktól. A beszámoló érdemi részéhez tartoznak azok a térképek, amelyek kartografikusan jelenítik meg az adatokat és összefüggéseket, s amelyeknek elemzése alkotja a jelen kutatási beszámolót.

2. A vizsgálat

2.1 Adatok és módszerek

A munkánk során felhasznált oktatási és hálózati adatok a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Statisztikai Osztályától származnak, és az 1993-94. tanévre vonatkoznak. Az iskolánkénti köznevelési jelentés részletes adataiból számítógépes feldolgozással végeztük a megfelelő adatok kigyűjtését és statisztikai feldolgozását. A törzstag pedagógusokat, az évfolyamonkénti önálló osztályok számát iskolatípusonként válogattuk ki és településenként összegeztük az adatokat. Felhasználtuk továbbá a KSH népszámlálási adatait, és a térképes ábrázoláshoz a Geometria által készített OTAB 2-es térképi adatbázist, ami az ország digitálisan rögzített településhálózata. Ezek 1:500 000-1:1 000 000 méretarányú tematikus térképek, amelyeknek háttérbázisa az Országos Térinformatikai Alapadatbázis része. A modellek adatainak kiszámolásához, szimulációhoz a Microsoft Excel-t és a Világbanki ESM (Education Simulation Modell) nevű programok használtuk fel. A térképek a Mapinfo térképrajzoló program segítségével készültek.

Modellünk alapegysége a település, az adatokat településenként összegeztük, majd egyes térképeken így is ábrázoltuk (ilyen például a szükséges és a felszabaduló osztálytermek számának különbségét mutató térkép). A legtöbb esetben azonban a településenkénti adatokat célszerűbb volt kistérségekre vonatkoztatva összegezni, mivel az iskolahálózat szerkezetéből következően ez sokkal pontosabb képet ad, mint a településenkénti adatsor. Az ország több mint 3100 településéből kb. 2200-

ban van általános iskola, és több mint 900-ban nincs. Középiskola (gimnázium és szakközépiskola) csak 229 településen működik.

A kistérségek lehatárolásához a 80-as évek KSH városkörnyéki térségét vettük alapul, ezt néhány helyen az arányosabb ábrázolás érdekében módosítani kellett. Így értük el, hogy minden egyes kistérségnek van regionális központja, középfokú oktatási intézménnyel. Természetesen azt országos szinten nem lehet pontosan eldönteni, hogy a tanulók milyen arányban tanulnának tovább az adott kistérség regionális oktatási központjában, vagy milyen arányban mennének egy másik településen levő intézménybe az iskolaszervezet megváltozásakor, ezért mindig a jelenlegi továbbtanulási irányokat és tendenciákat vettük alapul.

2.2 Rendszer modellek

Tanulmányunkban 4 iskolahálózati modellt készítettünk. Ezek a modellek a következő módon készültek:

1. A *9+3-as modell*ben feltételeztük, hogy az általános iskolákat 9 osztályossá bővítik, a középiskolák 3 osztályosak lesznek. Alapfeltevésünk az volt, hogy mindenhol, ahol 8 osztályos iskola működik, 1 osztállyal bővítik a képzést. A tanulók 100%-ban a jelenlegi iskolájukban maradnak, és ott lépnek a 9. osztályba. A több mint 2200 településből, ahol általános iskola működik, 1790-ben van 8 osztályos iskola, ide fog járni az a mintegy 120-130 000 diák, aki jelenleg a 8. osztályba jár. Feltételeztük még, hogy átlagosan ugyanannyi diák fog járni egy osztályba, mint jelenleg. Iskolánként így annyi plusz osztályteremre lenne szükség ahány önálló 8. osztály van, ezt az értéket összegeztük településenként. A középiskolákban megszűnik az 1. osztály, így itt iskolánként, majd településenként összegeztük az 1. osztályok számát. A 0. évfolyamokat nem vettük figyelembe, mivel jellegüknél fogva ezek ebben az esetben is indulnának.

A pedagógusok iránti igény felmérésénél már nehezebb volt a helyzet, mivel lehetetlen az ország 1800 településén megmondani, hogy pontosan hány pedagógusra van szükség, hány plusz órát bír még el egy adott pedagógus, mikor kell az iskolának egyet felvenni, vagy elküldeni. Ezért úgy gondoltuk, hogy megbízható eredményre jutunk, ha a jelenlegi törzstag pedagógusok létszámából indulunk ki. és a tanuló/tanár arányt nem változtatjuk. Így statisztikai közelítéssel elég pontosan lehet számolni a várható pedagógus létszámot.

2. A *10+2-es modell*ben szintén az általános iskolák bővítéséből indultunk ki. Ebben az esetben a 8 osztályos iskolák 10 osztályosak lesznek, és mindenki számára kötelező lesz elvégezni. A középiskolák így csak 2 osztályosak lesznek. A 10. év elvégzése után a tanuló vagy középiskolába mehet, vagy szakmunkás tanulónak, vagy közvetlenül dolgozni. Ebben a modellben a 8 osztályos iskolákat bővítik 2 osztállyal, a tanulók 100%-ban maradnak a jelenlegi iskolájukban és mennek a 9-10. osztályba. Itt is feltételeztük, hogy átlagosan ugyanannyi diák fog járni egy osztályba, mint jelenleg. Iskolánként így kétszer annyi plusz osztályteremre lenne

szükség, ahány önálló 8. osztály van. Ezt az értéket összegeztük településenként. A középiskolákban pedig megszűnik az 1. és a 2. osztály, így itt iskolánként, majd településenként összegeztük az 1. és a 2. osztályok számát. A pedagógusszám várható alakulását hasonló módon számoltuk ki mint az előző modellnél, a középiskoláknál mintegy fele annyi tanárra lenne szükség. Az általános iskolákban, pedig ahol 8 osztályos iskola működik átlag 25%-al több pedagógusra lenne szükség.

3. A *6+6-os modell*ben az előzőektől eltérően a középiskolákat fejlesztik mindenhol 6 osztályossá, és a tankötelezettségi törvénynek megfelelően a 4. osztályig, azaz 16 éves korig mindenkinek kötelező lesz, így valósul meg a 10 éves kötelező oktatás. A jelenlegi középiskolákból indultunk ki, feltételezve, hogy nem építenek új iskolákat olyan településen, ahol jelenleg nincs, így a fejlesztés a jelenlegi infrastruktúrára épül. Feltételeztük azt is, hogy a tanulók megoszlása változatlan, vagyis arányosan fejlesztettük a középiskolákat. Azt eldönteni az ország valamennyi középiskolájáról, hogy hogyan alakulna pontosan a tanulólétszám, hogyan változna az arány aszerint, hogy a tanulók a különböző középiskolákat választják, nem lehetséges, így feltételeztük, hogy ez az arány változatlan marad.

A gimnáziumban és szakközépiskolában, és speciális szakiskolákban jelenleg az általános iskolát végzettek kb. 60% tanul tovább, szakk munkásképzőben pedig 35%. A tanulók 5%-a nem tanul tovább. Ha szigorúan vesszük a 10 éves kötelező oktatást, akkor a korosztály 100%-ának kell középiskolában tovább tanulnia, és csak a 11. évtől léphetnek ki az oktatásból, vagy mehetnek szakk munkásképzőbe. Feltételeztük, hogy ezt a mai arálynak megfelelően kb. 40%-os arányban meg is teszik.

Ezekből az alapfeltételelekből kiindulva végeztük a számításokat. Az általános iskola 7. és 8. osztálya megszűnne, így ezeknek az osztályoknak a számát összegeztük településenként. A 8 osztályos általános iskolában tanító pedagógusok száma kb. negyedével csökkenne.

A középiskolákban a helyzet sokkal bonyolultabb. A jelenlegi 1. és 2. évfolyamok adataiból kiindulva, és a korosztály 60%-át ebbe az iskolatípusba járónak tekintve, előbb arányosan 100%-ra emeltük a mai első két évfolyamra járók számát, és úgy számoltuk ki a szükséges tanterem illetve a pedagógus igényt, mintha nem 60, hanem 100% járna a középiskola 1. 2. évfolyamára. Azonban ez még csak 4 évfolyamos középiskola, további 2 évfolyammal növelni kellett a számokat. Konkrétan: az első két évfolyam osztályainak száma 2/3-al nőne, majd ez a megnövekedett érték teljes egészében még egyszer hozzáadódna, és így jön ki az új osztálytermek száma.

4. A *8+4-es modell*ben, körülbelül a jelenlegi struktúrát megtartva feltételeztük, hogy az általános iskola elvégzése után a tanulók 100% menne gimnáziumba, vagy szakközépiskolába, majd a második év elvégzése után dönthetne, hogy milyen irányban tanul tovább, középiskolában, vagy szakk munkásképzőbe megy, vagy munkába áll. A modellben 60% maradna a középiskolában, 40% pedig ezen a fokon abbahagyná tanulmányait. Ebben az esetben az általános iskola szerkezetében az osztályok számában, a pedagógus létszámában nincs változás. A középiskolák-

ban az első és a második évfolyamban az osztályok számát $2/3$ -al kell növelni, így lehet elérni hogy a korosztály 100% -a tanuljon ebben az iskolatípusban. A pedagógus létszámot pedig $1/3$ -al kell növelni, mivel a 3. és a 4. évfolyamban nem történne változás.

A településenkénti térképek értelmezéséhez (3. 6. 9. stb. térképek) szükséges leírni, hogy a pozitív értékek a szükséges termék/pedagógusok plusz számát jelentik, vagyis lényegesen többre van szükség az adott településen, mint ahány felszabadul. A -1 és 1 közé eső értékek a körülbelül változatlan állapotot szemléltetik (jele a kis horgony) ahol településenként maximum 1 fő pedagógus, vagy 1 terem plusz mínusz változna. A negatív értékek azt jelentik, hogy több tanterem vagy pedagógus szabadulna fel az adott településen, mint ahánnyal növekszik a másik iskolatípus igénye.

3. Eredmények

3.1 a 9+3-as modell

A 9+3-as modellek készítésekor azzal számoltunk, hogy az általános iskolákat $+1$ osztállyal bővítik, és 9 kötelező osztály után mennek a tanulók a középiskolába. Csak azokat az iskolákat fejlesztettük 9 osztályossá, amelyekben jelenleg van 8 . osztály, így ezekben az iskolákban 9 . osztályt is kellene indítani. A korosztályon belül 100% -nak feltételezve a jelenlegi 8 -os tanulók számát, ide sorolva a 8 osztályos gimnáziumok 4 . osztályát és a 6 osztályos 2 . osztályát is. Így a középiskolák 3 osztályossá változnának. A megváltozott helyzet a tantermek számában jelentős változást jelentene, a városokban, illetve a térség központjaiban felszabadulna jelentős számú középiskolai osztályterem, ugyanakkor szükség lenne sok általános iskolai osztályra is. A települések egy jelentős részében ez megközelítőleg egyforma mennyiséget jelentene. Azonban a nagyobb falvakban, falusias településekben kellene több osztályt létesíteni. Ez a lakosság számához viszonyítottan természetesen a nagy városokban abszolút számban több osztályt jelent. Az 1 . és 2 . térképeken kistérségenként mutatjuk be a modell eredményét, a szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai tantermek számát. A legkevesebb osztályt kellene létesíteni Nyugat- és Déldunántúl határmenti térségeiben, az Alföld középső részén, a legtöbbet az Alföld északkeleti részén, a borsodi térségben, valamint a megye központok sűrűbben lakott vidékein.

A felszabaduló középiskolai osztálytermek számát tekintve a megyeközpontok és a középfokú oktatási központnak számító városok ugranak ki. Az utóbbi például: Nagykanizsa, Vác, Szarvas, Baja kistérsége. Budapest mindkét esetben kiugrik, mivel itt lakik az ország ötöde. Azonban, ha a 3 . térképet nézzük, ahol településenként a szükséges általános iskolai és a megszűnő középiskolai osztálytermek kü-

lönbsége látszik, Budapest már sokkal árnyaltabb képet mutat. A belső kerületekben lényegesen több a felszabaduló középiskolai osztályterem, mint a szükséges általános iskolai. A külső kerületekben fordított a helyzet. A 3. térképen jól látszik, hogy ez a szerkezet a települések jelentős részében nem okozna túl nagy változást (legfeljebb 1 db. osztályteremre lenne szükségük). A települések másik felében átlag 2-10 közötti osztályteremre lenne szükség. Az általános iskolai szükségleteket meghaladó középiskolai osztályterem csak néhány településen szabadulna fel, ilyenek például – a fent említett Budapest belső kerületein kívül – Vác, Tokaj, Székesfehérvár, Zalaegerszeg, Esztergom, Nyíregyháza, Eger.

Tendenciájában hasonló képet mutatnak a pedagógus létszám változását mutató 4-6. térképek is, az általános iskolai pedagógus létszám növekedés kevésbé tér el a különböző kistérségek között, mint a tanterem szám változása. Ezzel ellentétes képet mutat a felszabaduló pedagógus létszámot és a középiskolai tantermeket ábrázoló 2. és 5. térképek összehasonlítása. Itt a felszabaduló középiskolai pedagógusokról készült térképen a kistérségek jobban eltérnek egymástól, differenciáltabbak. A 6. sz. térképen a szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai pedagógusok különbsége eltér az osztálytermekre vonatkozó térképtől abban, hogy lényegesen kevesebb azon települések száma, ahol alapjában véve változatlan (+1 – -1 között) a pedagógusok száma, és sokkal több azon helységeké, ahol 2-10 fős abszolút létszám növekedésre lenne szükség. Ez 1000-nél is több kisebb és közepes települést jelent. Összességében ezeken a helyeken lenne szükség a legtöbb pedagógusra. A legnagyobb pedagógushiány (csak abszolút számban nem összességében!) Budapest külső kerületeiben, néhány kis és közepes városban, vagy nagy faluban, illetve olyan településen mutatkozik, ahol nincs, vagy kevés a középiskola. Ilyen például Budapest környéke, Érd, Budaörs stb. ahol Budapest elszippantja a középfokú oktatást igénybe vevők egy részét, valamint Ajka, Celldömörk, Várpalota, Dörög, Abony, Lajosmizse, a Debrecen környéki nagyobb alföldi települések. Határozottabban látszanak a középiskolai központoknak számító városok, ahol lényegesen több pedagógus szabadulna fel, mint amennyi az általános iskola bővítése miatt szükségessé válna. Ezen települések általában a megyeszékhelyek (Pécs, Tatabánya kivételével) és több nagyváros, illetve oktatási centrum: Sopron, Kőszeg, Nagykanizsa, Keszthely, Vác, Esztergom, Gödöllő, Gyöngyös, Sátoraljaújhely, Balassagyarmat, Kalocsa, Baja, Budapest belső kerületei stb.

3.2 a 10+2-es modell

A 10+2-es modellek készítésekor azzal számoltunk, hogy az általános iskolákat +2 osztállyal bővítik, és 10 kötelező osztály után mennek a tanulók középiskolába. Csak azokat az iskolákat fejlesztettük 10 osztályossá, amelyekben jelenleg van 8. osztály, így ezekben az iskolákban 9. és 10. osztályt is kellene indítani. A korosztályon belül itt is 100%-nak feltételezve a jelenlegi 8.-os tanulók számát, ide sorolva a 8 osztályos gimnáziumok 4. osztályát és a 6 osztályos iskola 2. osztályát is. Így a középiskolák csak 2 osztályossá változnának. Ez a megváltozott helyzet a tantermek számában drasztikus változást jelentene, a tendencia a modellek és a helyzet jellegéből adódóan hasonló képet mutatna, mint a 9+3-as szerkezetnél, azonban a térképeken jól látszik, hogy sokkal erősebbek a változások. A megfelelő térképek összevetése: 1-7, 2-8, 3-9, 4-10, 5-11, 6-12.

A legtöbb kistérségben a szükséges tantermek száma meghaladja a 60-at, a legnagyobb városok környékén a 200-at, csak egyes ritkán lakott kistérségben nem történne jelentős változás. A szükséges általános iskolai pedagógus létszám növekedést a 10. térkép mutatja. A nagyvárosok környékén, az ország északkeleti térségében sok helyen a 200 főt is meghaladná az igény. Határozottabban jelentkezik az eltérés a különböző oktatási intézményekkel rendelkező települések között a 12. térképen. Bár szinte az egész országban jelentősen meghaladja a szükséges általános iskolai pedagógusok száma a felszabaduló középiskolaiakat, néhány helyen, nagyvárosokban, Budapest belső kerületeiben, mint hagyományos középfokú oktatási központban éppen ellentétesen több középiskolai pedagógus szabadulna fel mint ahány általános iskolaira szükség lenne.

3.3 a 6+6-os modell

Az előző két modellel ellentétben itt nem az általános iskolát terjesztettük ki felfelé, hanem a középfokú oktatást általánosan lefelé +2 évvel, így a jelenleg 7 vagy 8 osztályos általános iskolák egységesen 6 osztályosokká válnának, és a középiskolák (gimnázium, szakközépiskola) 6 osztályosak lennének, ahol az 1-4 osztályig kötelező részt venni az oktatásban, az 5. osztálytól pedig ki lehet lépni belőle.

Ebben az esetben természetesen az előzőekhez képest ellentétes a tendencia, a közepes és nagyobb városokban lenne szükség több tanteremre és pedagógusra, a kisebb településeken, közepes nagyságú falvakban jelentős számú tanterem illetve általános iskolai pedagógus szabadulna fel. A felszabaduló általános iskolai osztálytermeket nézve (13. térkép) abszolút számban a 7 legnagyobb város, illetve a megyeközpontok vezetnek, de sok tanterem szabadulna fel Pest megyében, Jász-ságban, Ózdi térségben és egyes északkeleti térségekben, kevés tanterem szabadulna fel a Nagykunságban, a délnyugati határ mentén, Nógrád legnagyobb részén stb. Érdekes megfigyelni, hogy a térképeken a Jászság és a Nagykunság minden esetben ellentétesnek mutatkozik. A 14. térképen, ahol a középiskolai tanter-

mek számának növekedése látszik mutatja legegységesebben, hogy ebben a modellben legjobban a megyeközpontokban van szükség a legtöbb új tanteremre. Az eredményeket megerősítik a pedagógusok számának változását mutató térképek is (16. 17. térképek). A legszemléletesebbek a 15. és a 18. térképek, ahol jól látszik, hogy az ország kb. 1600 településén működik 8 osztályos általános iskola, de nincs középiskola. A fejlesztés a 229 középiskolával rendelkező településen, s elsősorban Budapesten összpontosulna.

3.4 a 8+4-es modell

Ebben a modellben történik a legkisebb változás a jelenlegi helyzethez képest. Az általános iskolákat a változás nem érintené. A középiskolák első két évfolyama mindenki számára kötelező lenne, utána mehetnének a tanulók szakmunkásképzőbe, vagy dolgozni, vagy folytatnák tanulmányaikat. A térképeken jól látszik, hogy ez a modell igényli a legkisebb beruházást, átszervezést, és átképzést. Azonban ebben az esetben is jelentős pedagógus és tanterem szükséglet lépne fel a 229 középiskolával rendelkező településen, különösen pedig Budapesten (21. 22. térképek).

4. Tanulságok

A fentiekben összefoglaltuk azokat a legfontosabb információkat, amelyeket kiinduló adataink, illetve a köztük megállapítható összefüggések hordoznak. A jelen vizsgálat sor legfontosabb tanulságait az alábbiakban foglalhatjuk össze.

a) *Alapszerkezet vagy intézmények?* Iskolaszervezeti modelleket vizsgáltunk, és azt, hogy e modellek megvalósulása esetén milyen hálózati fejlesztések szükségesek ahhoz, hogy a fiatalok a tankötelezettségüket teljesíteni tudják. Bár ez a megközelítés kellően konkrétnek tűnik ahhoz, hogy belőle számottevő politikai tanulságok legyenek levonhatók, látnunk kell, hogy mégis jelentős általánosításokat tartalmaznak. Ezekre bevezetőben már rámutattunk. Itt most csak egyet ismételünk meg közülük. Vizsgálatunkban végig úgy kezeltük az iskolákat, mintha egyszerű térbeli megjelenései volnának egy elvont és általános modellnek. Holott valójában az egyes intézmények sok szállal kötődnek a helyi társadalomhoz, egyúttal pedig mindegyiknek megvan a maga iskolai mikrotársadalma. Amikor a politika formálói arról döntenek, hogyan módosuljon oktatási rendszerünk alapszerkezete, soha nem szabad szem elől téveszteniük, hogy konkrét, térben és időben működő iskolák soráról döntenek. Hajlunk még arra is, hogy föltételezzük: az egykor központilag szervezett, „gleichschaltolt” intézmények életidegenek; a modelltől való „elhajlások” pedig alkalmazkodást jelentenek a valósághoz. A kérdés persze az, milyen mértékben kodifikáljuk ezt az alkalmazkodási szabadságot, és mikor lépi túl azt a mértéket, amely fölbomlaszthatja magát az oktatási rendszert.

b) *A fejlesztési igények szóródása.* Ha a fenti megjegyzéstől eltekintünk, vizsgálatunk legfontosabb tanulságait a következőkben foglalhatjuk össze. A tankötelezettség teljesítése minden alapszerkezetben jelentős fejlesztéseket kívánna meg. A fejlesztések különösen a szükségessé váló tanárok arányában fejeződnek ki (s csak kisebb mértékben a szükségessé váló osztálytermek számában). Mennél rövidebb az alapfokú oktatás, és mennél hosszabb a középfokú képzés, annál jobban koncentrálódnak a szükséges fejlesztések a városi térségekre. És ellenkezőleg: mennél hosszabb alapfokú oktatásban, s mennél rövidebb középfokú képzésben gondolkodunk, annál jobban tolódnak a fejlesztési igények a falusi térségek felé. Minden alapszerkezetben jelentős fejlesztés látszik szükségesnek, a jelenlegiben is. Túlzás volna azt állítani, hogy egyfelől a demográfiai hullámvölgy, másfelől az intézmények egyszerű átkeresztelése megoldja a problémát – hiszen korosztályonként mintegy 30 százalékkal több fiatalot kellene lakóhelyi körzetében valahol leültetni. De ha így van is, annál nagyobb az „átrendezés” szükségessége, mennél jobban különbözik a vizsgált alapszerkezet a jelenlegitől (tehát a legjelentősebb változásokra egy 6 plusz 6 alapszerkezet esetén számíthatunk). Viszont az is igaz, hogy még a jelenlegi alapszerkezetben is jelentős fejlesztéseket kellene végrehajtani a tankötelezettség végrehajthatósága céljából; emellett a fejlesztések elsősorban ekkor is a városi körzeteket preferálnák.

c) *Pedagógus szükséglet.* Korábban jeleztük, hogy a fejlesztési igények még markánsabban jelentkeznek a szükségessé váló tanárlétszámban. Ezzel kapcsolatban az a politikai horderejű probléma merül föl, hogy miként tudnák érdekeiket érvényesíteni a tanár szervezetek, és mennyire akarnának ellenállni egy várható átalakításnak. Úgy tűnik – és ezt az elemzésünk idején megfigyelhető társadalmi mozgalmak is jelzik – hogy a legnagyobb ellenállást azok a fejlesztések váltánák ki, amelyek a városi térségek helyett a falusiakat preferálnák. Mennél nagyobb súlya van a vizsgált modellben a középfokú képzésnek, annál kevesebb ellenállásra számít a szakértő a tanári szervezetek részéről. E tekintetben is megemlítenéd azonban a jelenlegi modell némely előnye. Elsősorban az, hogy az ebben szükségessé váló változások egyrészt viszonylag szerényebbek, másrészt pedig városi körzetekre összpontosulnak. Nagyobb ellenállásra számítunk pl. a 10 plusz 2 modell esetén.

d) *Kockázati térségek.* Valamennyi modell esetén jellegzetes, egymástól is eltérő kockázati térségek rajzolódnak ki. Vagyis olyan körzetek, amelyekben várhatóan nagyobb beruházásokra lenne szükség, illetve amelyek többet veszítenének az átalakítás során, mint az ország egyéb régiói. Hosszabb alapfokú oktatás esetén a városi körzetek válnak kockázati térségekké, különösen az egykori ún. iskolavárosok és vonzáskörzeteik. Hosszabb középfokú képzés esetén viszont egyértelműen az aprófalvas térségek a vesztesek, különösen a Dunántúlon. Minden változat esetén kockázati térségnek minősülnek a következők: a bihari kistérségek, a szatmári kistérségek, a Közép-Tiszántúlon fekvő kistérségek, illetve Belső-Somogy, Tolna, esetenként Zala határmenti kistérségei és egyes nagyvárosi agglomerációk. Külön

említendő a főváros „viselkedése”, ahol a belső kerületek látványosan kockázati térségekké válnak, egyes külső kerületek viszont fölértékelődnek.

Összefoglalóan azt mondhatjuk tehát, hogy a 9+3, 10+2 alapszerkezetek a vidéki (falusi) kistérségek fölértékelődésével járnak; a 6 plusz 6 alapszerkezet viszont viszonylag egyenletes településszerkezetet föltételezne, illetve jelentős urbanizációs nyereséggel jár. Attól függően, hogy mely tanári csoportok mekkora nyomást tudnak gyakorolni a politika alakulására, lehet majd ténylegesen is elmozdulni egyik vagy másik irányban. Számottevő fejlesztések nélkül azonban a tankötelezettség teljessé tétele a jelenlegi alapszerkezetben sem látszik lehetségesnek.

Irodalom

- A magyar iskolahálózat területi értékelése I.-II. 1975. Budapest. OT Tervgazdasági Intézet.
- Bahrenberg, G., 1974. Zur Frage Optimaler Standorte von Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen = Bonn: Erdkunde
- Báthory Z. 1973. A város – falu különbség hatása a tanulás eredménye. In. Kiss Árpád: szerk.: Az IEA kutatás hazai eredményei. Bp. Akadémiai Kiadó 112-147. p.
- Benedek A. 1985. Az oktatástervezést támogató információs rendszer. Oktatókutató Intézet
- Benke M. et als 1990. Adatok és elgondolások az oktatás fejlesztési koncepciójához = Kutatás Közben (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Blum, U. 1986. Growth poles and regional evolution. Jahrbuch für Sozialwissenschaften (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht) 3, 325-53
- Bourdieu, P. – Saint Martin, M. 1987. Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir. Actes de la Recherche en Sciences Sociales /Paris/, no. 69. 2-50. p.
- Bramley, G. 1986. Defining equal standards in local public services. – Urban Studies /Harlow/, vol. 23. no. 5. 391-418. p.
- Bruton, M. J. 1983. Local plans, local planning and development plan schemes in England 1974-1982. Town Planning Review 1, 4-22
- Forray R. K. 1988. A költözködési folyamatok háttere és hatása = Regionális és Politikakutatás (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Forray R. K. 1988. Az iskolakörzetesítés és az iskolák újjászervezése apró falvakban = Regionális és Politikakutatás 120 (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Forray R. K. 1990. Iskolakörzetesítés alulnézetben: Lajosmizse, 1988 = Kutatás Közben (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Forray R. K.–Kozma T. szerk. 1987. Az oktatás fejlesztése Komárom megyében. Budapest. Oktatókutató Intézet.

- Forray R. K.–Kozma T. szerk. 1987. Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten. Budapest. Oktatókutató Intézet
- Forray R. K.–Györgyi Z.–Híves T.–Imre A. 1992. Az ózdi térség közoktatásának helyzete, kilátásai. Kutatás Közben 188, Budapest, Oktatókutató Intézet
- Forray R. K.–Kozma T. 1992. Társadalmi tér és oktatási rendszer. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Forray R. K.–Pribersky A. szerk. 1992. A határmenti együttműködés és az oktatás. Bp: Oktatókutató Intézet
- Garner, C.–Main, B.–Raffe, D. 1988. The distribution of school-leaver unemployment within Scottish cities. Urban Studies /Harlow/, vol. 25. no. 2. 133-144. p.
- Hallaq, J. 1977. Planning the Location of Schools: An instrument for education policy = Paris: International Institute for Educational Planning
- Híves T. 1992. A határmenti térségek iskolázottsági és társadalmi szerkezete. Die Soziale und Bildungsstruktur der grenznahen Gebiete. in: Forray-Pribersky szerk. A határmenti együttműködés és az oktatás; Budapest, Oktatókutató Intézet, p. 102-107
- Híves T. 1993. Kartográfiai és szimulációs módszerek a területi kutatásokban. In: A közoktatásfejlesztési koncepciójának tudományos megalapozása. Budapest, Oktatókutató Intézet, p. 18.
- Híves T. 1993. Az iskolázottság területi alakulása (VI. Nevelésügyi Kongresszus, Budapest, 1993 augusztus 27.) Budapest, Oktatókutató Intézet, p. 15.
- Híves T. 1994. Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban. Kutatás Közben 205, Budapest, Oktatókutató Intézet
- Höfle, K. 1984. Bildungsgeographie und Raumgliederung: Des Beispiel Tirol = Innsbruck: Institut für Geographie der Universität Innsbruck (Innsbrucker Geographische Studies 10)
- Inkei P. szerk. 1979 A köznevelés területi tipológiájának kérdései. Rendszer- és szervezatkutatás, 53. Budapest, MTA Pedagógiai Kutató Csoport.

- Inkei P. szerk. 1980. A városi vonzáskörzetek típusai a köznevelés tervezésének szemszögéből. MTA Pedagógiai Kutató Csoport.
- Kozma T. 1991. Egy közoktatási reform esélyei Magyarországon. Info – Társadalomtudomány 18, 7-14.
- Kozma T. 1993. "Results of Research in Secondary Education: Hungary." In: Stradling R ed 1993 Research into Secondary Education. Heereweg NL: Swets
- Kozma T. 1994. "The General School: Its Rise and Quandaries in Hungary." Paper prepared for the international colloquium on Educational Reforms in the Eastern and Western Countries of Europe. Madrid, Spain, Nov 17-18, 1994
- Kozma T. 1994. A közoktatás fejlesztési koncepciójának tudományos megalapozása (összefoglalás). Kutatás Közben 198. Budapest: Oktatókutató Intézet
- McLoughlin, J. B. 1969. Regional Planning: A Systems Approach = London: Faber
- Nemes Nagy J. szerk. 1982. Az iskolakörzetesítés hatása az aprófalvak népességfejlődésében. Területi Statisztika 1-2. sz. 110-114. p.
- Pacione, M. 1982. Evaluating the quality of the residential environment in a deprived council estate. Geoforum (Glasgow: University) 1, 45-55
- Semjén A. 1985. A középiskolák területi alakulásának elemzése matematikai statisztikai módszerekkel = Tervezéshez Kapcsolódó Kutatások 100 (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Weishaupt, H. szerk. 1983. Sozialraumanalyse und Regionale Bildungsplanung = Baden-Baden: Nomos
- Willis, K. G. 1982. Spatial variations in crime in England and Wales: testing an economic model. Regional Studies 4, 261-272

MELLÉKLETEK

Táblázatok

**Az általános iskolai osztályok száma évfolyamonként,
1993/94-es tanévben (országos összesítés)**

évfolyam	1. osztály	2. osztály	3. osztály	4. osztály	5. osztály	6. osztály	7. osztály	8. osztály	összesen
db osztály	5879	5837	5649	5579	5756	5831	5930	6219	46680

**Az általános iskolai osztályok számának változása Különböző iskolaszervezet esetén
(országos összesítés)**

iskola szervezet	9+3-as szervezet	10+2-es szervezet	6+6-os szervezet
osztályok számának változása (db osztály)	+6219	+12438	-12149 azaz csökkenés!

**A középiskolai osztályok száma évfolyamonként
Az 1993/94-es tanévben (országos összesítés)**

évfolyam	0. osztály	1. osztály	2. osztály	3. osztály	4. osztály	5. osztály	összes
db osztály	59	2682	2636	2614	2480	512	10983

**A középiskolai osztályok számának változása
Különböző iskolaszervezet esetén (országos összesítés)**

iskolaszervezet	9+3-as szervezet	10+2-es szervezet	6+6-os szervezet	8+4-es szervezet
osztályok számának változása (db osztály)	-2682	-5318	+12404	+3550

A szükséges és a felszabaduló osztálytermek számának különbsége, különböző iskolaszerkezet esetén (országos összesítés)

Szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai osztálytermek számának különbsége 9+3-as szerkezet mellett	Szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai osztálytermek számának különbsége 10+2-es szerkezet mellett	Szükséges középiskolai és a felszabaduló általános iskolai osztálytermek számának különbsége 6+6-os szerkezet mellett
3537	7120	255

Az Általános iskolai pedagógusok száma az 1993/94-es tanévben és a létszám változás, különböző szerkezet esetén (országos összesítés)

iskolaszerkezet	jelenlegi létszám	9+3-as szerkezetnél létszám növekedés	10+2-es szerkezetnél létszám növekedés	6+6-os szerkezetnél fogyás
Általános iskolai pedagógusok száma	89655	11271	22412	-22412

A Közép iskolai pedagógusok száma az 1993/94-es tanévben és a létszám változása, különböző szerkezet esetén (országos összesítés)

iskolaszerkezet	jelenlegi létszám	9+3-as szerkezetnél fogyás	10+2-es szerkezetnél fogyás	6+6-os szerkezetnél létszám növekedés	6+6-os szerkezetnél létszám növekedés
Középiskolai pedagógusok száma	26821	6727	13468	31315	8938

A szükséges és a felszabaduló pedagógusok száma, különböző iskolaszerkezet esetén (országos összesítés)

Szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai pedagógusok számának különbsége 9+3-as szerkezet mellett	Szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai pedagógusok számának különbsége 10+2-es szerkezet mellett	Szükséges középiskolai és a felszabaduló általános iskolai pedagógusok számának különbsége 6+6-os szerkezet mellett
4580	9029	8903

térképek

1. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai tantermek számának növekedése 9+3-as szerkezetben kistérségenként
2. 9+3-as szerkezetben felszabaduló középiskolai osztálytermek száma kistérségenként
3. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai osztálytermek számának különbsége 9+3-as szerkezetnél településenként
4. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai pedagógus létszám növekedés 9+3-as szerkezetben kistérségenként
5. A 9+3-as szerkezetben felszabaduló középiskolai pedagógusok száma kistérségenként
6. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai pedagógusok számának különbsége 9+3-as szerkezetnél településenként
7. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai tantermek számának növekedése a 10+2-es szerkezetben kistérségenként
8. A 10+2-es szerkezetben felszabaduló középiskolai osztálytermek száma kistérségenként
9. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai osztálytermek számának különbsége 10+2-es szerkezetnél településenként
10. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai pedagógus létszám növekedés a 10+2-es szerkezetben kistérségenként
11. A 10+2-es szerkezetben felszabaduló középiskolai pedagógusok száma kistérségenként
12. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai pedagógusok számának különbsége 10+2-es szerkezetnél településenként
13. A 6+6-os szerkezetben felszabaduló általános iskolai osztálytermek száma kistérségenként
14. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges középiskolai tantermek számának növekedése a 6+6-os szerkezetben kistérségenként
15. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges középiskolai és a felszabaduló általános iskolai osztálytermek számának különbsége 6+6-os szerkezetnél településenként
16. A 6+6-os szerkezetben felszabaduló általános iskolai pedagógusok száma kistérségenként
17. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges középiskolai pedagógus létszám növekedés a 6+6-os szerkezetben kistérségenként

18. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges középiskolai és a felszabaduló általános iskolai pedagógusok számának különbsége 6+6-os szerkezetnél településenként
19. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges középiskolai tantermek számának növekedése a 8+4-es szerkezetben kistérségenként
20. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges középiskolai pedagógus létszám növekedés a 8+4-es szerkezetben kistérségenként
21. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges középiskolai tantermek száma 8+4-es szerkezetnél településenként
22. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges középiskolai pedagógus száma 8+4-es szerkezetnél településenként

GYÖRGYI ZOLTÁN

A FELNŐTT NÉPESSÉG ÉS A FIATALOK ISKOLÁZOTTSÁGÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Annak ellenére, hogy az iskolázottság mindig is a társadalmi érvényesülés és a társadalmi mobilitás egyik fontos tényezője volt, az ország népességének iskolázottságáról nincsenek pontos adatok. Különösen azok az információk hiányoznak, amelyek a népesség iskolázottságának térbeli eltéréseit mutatnák ki. Pedig az iskolai végzettségnek ma már nem pusztán a társadalmi mobilitás szemszögéből nagy a jelentősége. Sok esetben a megélhetés alapvető feltételévé vált a mind magasabb iskolai végzettség.

Minél alacsonyabb valakinek az iskolai végzettsége, annál nagyobb valószínűséggel lesz munkanélküli. Egy szakmunkásnak ma Magyarországon országos átlagban hétszer, egy érettségizettnek 3,5-szer nagyobb az esélye a munkanélküliségre, mint egy diplomás szakembernek. Az általános iskolai végzettséggel, vagy azzal sem rendelkezők munkanélküliségének pontos arányát nem ismerjük, hiszen jelentős részüket (főként a fiatalokat) nem tartja számon a statisztika, miután nekik nem fűződik érdekük ahhoz, hogy regisztráltassák magukat.

A mai Magyarországon ezért jelentős tényező a népesség iskolázottsági összetétele, s különösen fontos kérdés, hogy a mai fiatalok milyen végzettséggel lépnek ki a munkapiacra.

A következő oldalon levő tábla megyénkénti bontásban jelzi a regisztrált munkanélküliek arányát.

Közismert, hogy a munkanélküliség eltérő mértékben sújtja az ország egyes térségeit. A fővárosban és környékén, és néhány Nyugat-magyarországi megyében a munkanélküliségi ráta viszonylag alacsony, s még a nyilvántartott munkanélküliek jelentős része is könnyebben talál megélhetési forrást a hazai vagy az osztrák (fekete) gazdaságban. Ezzel szemben a keleti országrész magas munkanélküliségi rátája olyan mértékű munkahelyhiányt tükröz, amelyet aligha korrigálhat a helyi fekete gazdaság, vagy a külföldi munkavállalási lehetőség.

Mindezek a tények csak az akut problémák szempontjából követelik meg az iskolázottság regionális vizsgálatát. Ennél sokkal több veszélyt rejt magában, ha az iskolázottság tekintetében több részre szakad az ország. Olyan szociális feszültségek származhatnak ebből, amelyek feloldása nehéz feladat. A kulturális kormányzat számára fontos a regionális eltérések, tendenciák ismerete, mindenekelőtt azért, hogy a rendelkezésre álló eszközökkel befolyást gyakorolhasson az eseményekre.

1. tábla

A regisztrált munkanélküliek aránya az iskolai végzettség szerinti népességmegoszláshoz viszonyítva.

	A	B	A+B	C	D	E	összesen
Budapest	117	118	118	176	90	30	100
Baranya	172	103	112	138	72	21	100
Bács-Kiskun	112	103	105	133	79	24	100
Békés	105	103	104	143	76	22	100
Borsod-A.-Z.	212	108	122	133	66	17	100
Csongrád	115	100	102	149	83	27	100
Fejér	128	104	107	134	82	28	100
Győr-Sopron	194	89	98	151	82	23	100
Hajdú-Bihar	127	114	116	132	72	18	100
Heves	172	101	112	141	71	33	100
Jász-N.-Sz.	131	101	107	141	75	22	100
Komárom-E.	142	104	109	137	74	21	100
Nógrád	172	101	112	136	71	17	100
Pest	125	104	106	138	73	20	100
Somogy	178	102	113	131	73	22	100
Szabolcs	149	115	120	124	65	15	100
Tolna	146	109	115	130	69	19	100
Vas	171	93	100	138	82	29	100
Veszprém	144	96	103	143	75	21	100
Zala	175	95	106	135	83	25	100
összesen	162	108	115	144	72	20	100

Az iskolai végzettség:

A Kevesebb mint 8 osztály

B Általános iskola

C Szakmunkásképző ill. szakiskola

D Középiskola

E Felsőfokú iskola

A „100” érték jelenti azt, hogy az adott réteg aránya a munkanélküliek között megfelel a megye aktív korú népéségen belüli arányának. Ha az érték e fölött van, akkor a munkanélküliek aránya több, ha alatta, akkor kevesebb ennél.

Forrás: Munkaerőpiaci helyzetkép, 1992. december (Országos Munkaügyi Központ), Az 1992. évi népszámlálás 4-23. kötet (KSH, 1992.)

I. A lakosság iskolázottsága

Egy-egy régió (a jelen tanulmányban praktikusán: megye) felnőtt népességének iskolázottsága több tényező eredője. Egyrészt több generáció iskolázottsága kerül aggregáltan bemutatásra, ily módon az időbeli folyamatok nem mutathatók ki, másrészt több évtizedes térbeli folyamatok (migráció) is befolyásolják, vagyis az adatok nem kizárólag a vizsgált térség oktatásügyi folyamatait tükrözik. Ennek ellenére nem lényegtelen a jelenlegi állapot bemutatása, hiszen a lakosság iskolázottsága befolyással van a fiatal generációk iskoláztatására is.

Az iskolázottság mérésére a népszámlálási adatok lennének a legalkalmasabbak. A publikált adatokból azonban nem állapítható meg egyértelműen a lakosság iskolázottság szerinti összetétele. Ezért becslésekre hagyatkozhatunk, amelyek a főbb eltéréseket jelzik, de az adatok néhány tized százaléknnyit eltérhetnek a tényleges helyzettől.

Annak ellenére, hogy az utóbbi évtizedekben egészében véve nőtt a lakosság iskolázottsági szintje, a mai népesség nagy része, csaknem kétharmada, még mindig legfeljebb 8 iskolai osztályt végzett el. Hogy milyen arányban rendelkeznek 8 osztályos végzettséggel, s milyen mértékben annál kevesebbel, az függ a lakosság korösszetételétől is, de hogy mégsem csupán attól, azt az is jelzi, hogy a Dunától keletre eső országgrészben az általános iskolát el nem végzettek aránya két megye kivételével (Borsod és Csongrád) meghaladja a 8. osztályt befejezők arányát, míg a Dunántúlon – Somogy, Veszprém, Zala és Tolna kivételével – éppen fordított a helyzet.

A 0 osztályt végzettek aránya országosan alacsony, s nagy valószínűséggel az elmaradott körülmények között élő cigány lakosság magas arányával hozható összefüggésbe. Ez a magyarázata, hogy a megyék sorrendje itt tükrözi legkevésbé a más iskolai végzettség szerinti sorrendet.

A 1-7 osztályt végzettek aránya más tényezőkön is múlik: összefüggésbe hozható az előregedett, illetve a falusi népesség magas arányával is. Itt elsősorban az figyelhető meg, hogy az iparosodottabb megyékben általában kisebb az arányuk, míg a jelentős iparral nem rendelkező megyékben magasabb. A kivételt Nógrád jelenti, amelynek nehézipara nyilván sokáig felszívta az iskolázatlan rétegek viszonylag nagy tömegeit.

A 8 osztályt végzettek aránya nem mutat nagy regionális különbséget. Egyrészt azokban a megyékben magas, amelyekben alacsony az ennél képzetlenebbek aránya (vagyis ahol a legkevésbé iskolázottak jelentős része eljutott a 8. osztályig), másrészt viszont ott, ahol a középiskolai végzettségűek aránya alacsony (vagyis ahol viszonylag kevesen jutottak a 8 osztályos végzettségénél tovább). Ennek megfelelően olyan megyék is közel azonos helyen találhatók a rangsorban, amelyek iskolázottsági helyzete alapvetően eltér.

2. tábla.
A felnőtt lakosság iskolai végzettsége

	0	1-7	8	0-8	Szak- munk.	Max. szmk	Közép- iskola	Max. középisk.	Fel- sőfok	Össze- sen
	osztály									
Budapest	0.5	20.9	31.1	52.5	9.3	61.8	23.6	85.4	14.6	100
Baranya	1.6	28.6	33.4	63.6	14.2	77.8	15.5	93.3	6.6	100
Bács	1.5	33.4	33.3	68.2	14.0	82.2	12.4	94.6	5.5	100
Békés	1.1	34.2	31.9	67.2	13.5	80.7	14.2	94.9	5.2	100
Borsod	1.4	30.8	32.6	64.8	13.4	78.2	15.8	94.0	5.9	100
Csongrád	0.9	29.6	32.8	63.3	13.0	76.3	16.5	92.8	7.1	100
Fejér	0.9	29.6	34.4	64.9	13.8	78.7	14.8	93.5	6.5	100
Győr	0.6	28.2	32.4	61.2	14.7	75.9	17.3	93.2	6.9	100
Hajdú	1.6	32.5	31.3	65.4	13.8	79.2	14.3	93.5	6.5	100
Heves	1.4	33.2	30.7	65.3	13.4	78.7	15.2	93.9	6.1	100
Komárom	0.8	29.0	32.8	62.6	15.8	78.4	15.6	94.0	6.0	100
Nógrád	1.4	33.5	32.8	67.7	13.1	80.8	14.0	94.8	5.2	100
Pest	1.3	30.5	34.1	65.9	14.5	80.4	14.1	94.5	5.5	100
Somogy	1.8	32.5	32.9	67.2	13.7	80.9	13.3	94.2	5.8	100
Szabolcs	2.3	35.3	31.7	69.3	13.7	83.0	12.2	95.2	4.9	100
Jász	1.5	34.2	31.9	67.6	13.2	80.8	13.6	94.4	5.6	100
Tolna	1.5	33.2	32.2	66.9	14.1	81.0	13.3	94.3	5.6	100
Vas	0.7	29.0	33.0	62.7	14.1	76.8	16.9	93.7	6.3	100
Veszprém	0.9	30.7	31.2	62.8	16.2	79.0	14.5	93.5	6.4	100
Zala	1.1	32.3	31.6	65.0	14.2	79.2	14.7	93.9	6.1	100
összesen	1.2	29.5	32.3	63.0	13.1	76.1	16.4	92.5	7.7	100

Forrás: Híves Tamás (Oktatáskutató Intézet) számításai az 1990. évi népszámlálás adatai alapján.

A legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők összességében elsősorban az ország keleti felén képviselnek nagyobb súlyt. A kivételek: Csongrád és Borsod, illetve Tolna és Somogy.

A szakmunkások aránya elsősorban azokban a megyékben magas, amelyeknek jelentős az ipara. Ugyanakkor az iparosodottabb megyék közül nem sorolható ide Nógrád és Borsod, ami egyrészt a korábbi iparuk szerkezetével, másrészt – Borsod esetében – a peremvidékek előregedő lakosságával függ össze. Budapest és Csongrád megyében aránylag alacsony a szakmunkásvégzettségű lakosság aránya, ami a középiskolát végzettek magas arányára vezethető vissza. Más megyékben (főként Békés, Borsod, Heves, Nógrád, Szolnok) az alacsony szakmunkásarány csekély mértékű középfokú végzettséggel párosul, vagyis ezekben a megyékben a lakosság iskolázottsága nagyon alacsony.

A középiskolai végzettség kiemelkedően magas Budapesten, magas Csongrád-ban, valamint két Nyugat-Magyarországi megyében: Győr-Sopronban és Vas megyében. A legalacsonyabb elsősorban azokban az alföldi megyékben, amelyek székhelye nem hagyományos egyetemi város (Szolnok, Bács, Szabolcs) valamint két hasonló Dél-Dunántúli megyében (Tolna, Somogy).

A felsőfokú végzettségük magas aránya azokra a megyékre jellemző, amelyeknek egyetemi nagyváros a székhelye. A kivétel: Borsod, ahol közepesnek mondható ez az arány, és Fejér, ahol a megyeszékhely sem a legnagyobb városok közé nem sorolható, sem egyeteme nincs, mégis sok magasan kvalifikált szakembert telepített le.

Összességében a megyék négy fő típusa rajzolódik ki:

1. Magasan iskolázott megyék

A fővároson kívül ide tartozik Győr-Sopron, Fejér és Baranya megye (az utóbbi kettőben a középfokú végzettség helyett inkább az általános iskolai a jellemző), Csongrád és Vas megye (kevés szakmunkás végzettségűvel), valamint Hajdú-Bihar megye (kevés általános iskolai végzettségűvel). A nyugati határszél megyéin kívül tehát elsősorban a három nagy egyetemi város hatása érződik, Fejér megyében pedig minden bizonnyal a jelentős városi lakosság, a főváros közelsége és az iparnak a műszaki értelmiségre gyakorolt vonzereje.

2. Közepesen iskolázott megyék

„Klasszikus” esete Zala megye, ahol nagyjából egyenletes (az országos arányoknak megfelelő) az iskolai végzettség megoszlása. Borsodra és Nógrádra a kevés szakmunkás, Veszprémre és Komáromra a sok szakmunkás, Somogyra és Tolnára a kevés középiskolát végzett a jellemző.

Ezen fő típuson belül az esetek jellegzetes történelmi utakat tükröznek. Zala megyében egyrészt az aprófalvas térségek „visszahúzó” hatása érvényesül (ezért nem kevés az alacsony végzettségűek aránya), másrészt az erőteljes fejlődés (urbanizálódás, gazdasági fejlődés), amit viszont korlátoz az igazi nagyváros hiánya, amely tömegesen tudná letelepíteni a felsőfokú végzettséggel rendelkező szakembereket.

Borsod és Nógrád megyére egyrészt az elszorvó, előregerdő aprófalvakra jellemző iskolázottság, másrészt az elmaradt, zömmel batánított munkát igénylő (korábbi) nehézipar nyomja rá a bélyegét. Veszprémben és Komáromban ezzel szemben a Dunántúl általánosan magasabb iskolázottsága, valamint az előző két megyénél valamivel igényesebb ipara érezteti hatását. Somogy és Tolna megyében úgy tűnik, hogy az az erő hiányzik, amely a középrétegek egy részét eltolta volna a szakmunkás végzettség felől a középiskolai végzettség irányába. Mindkét megyéről elmondható, hogy hiányoznak az erős, lokális kulturális központként ható kis-

városok, s megyeszékhelyük sem olyan domináns, ami megmutatkozhatna az adott megye iskolázottságában.

3. Alacsonyan iskolázott megyék

Ide elsősorban az igazi nagyvárossal nem rendelkező alföldi megyék kerültek. Békés, Szabolcs és Szolnok ennek a típusnak a legjellegzetesebb képviselője. Bács-Kiskunban és Pest megyében valamivel kedvezőbb a helyzet, amennyiben az általános iskolát végzettek a jellemzőbbek az ennél alacsonyabb iskolázottságú rétegekkel szemben. Ez a két megye kedvezőbb gazdasági helyzetével, s ennek megfelelően a demográfiai összetételüknek a fiatalabb korosztályok felé való eltolódásával magyarázható.

4. Alacsonyan iskolázott lakosság – a magasan iskolázott rétegek számottevő arányával

Egy megye tartozik ide: Heves. Jellemző az alacsonyan iskolázott (0-7 osztályt végzettek), valamint a közép- és felsőfokú iskolát végzettek erőteljes jelenléte. Az előbbi tény utal a megye alföldi térségének elmaradottságára, az utóbbi a megye középső részének urbanizáltságára, valamint Eger kulturális szerepére.

A fentieknek megfelelően a népesség iskolázottsága szempontjából a következő tényezők tűnnek jelentősnek:

- a demográfiai viszonyok (az idős, alacsonyabban iskolázott rétegek magasabb vagy alacsonyabb aránya). Ez fakadhat egyrészt a jellegzetes településszerkezetből (pl. korábban elsorvadásra ítélt aprófalvas térségek), valamint a gazdasági fejlődés hiányából és az ebből adódó nagyfokú elvándorlásból.
- a hagyományos iskola- és iskolázottsági struktúra, az iskoláztatás iránti igények hagyományos színvonala.
- a gazdaság, s ezen belül is az ipar igényei.
- az urbanizáltság foka. Ezen belül főként az erős kis- és középvárosok száma, valamint a nagyvárosok kulturális erőssége.

Mindezen tényezők szerepe jelenleg hipotetikusnak tekinthető. Hogy ténylegesen mely tényezők és milyen mértékben befolyásolják az iskolázottság szerkezetét, az további, alaposabb statisztikai vizsgálatot igényel.

II. A fiatalok iskolai végzettségének megoszlása

Hogy a felnőtt lakosság iskolai végzettségében az egyes megyék közötti különbségek jelentősnek vagy csekélynek tekinthetők, azt nehéz megítélni. Teljesen homogén képet természetesen nem mutathat az ország. Az azonban mégis figyelemre méltó, hogy nyugatról keletre haladva általában csökken az iskolázottság mértéke. Ezt a fő tendenciát természetesen befolyásolják más tényezők is.

Mindez nagyjából párhuzamos a munkanélküliség térbeni megoszlásával is. Annak ellenére, hogy az iskolai végzettség és a munkanélküliségre való esély között tényleges az összefüggés, nem állítható, hogy a munkanélküliséget általában a népesség iskolázottsága befolyásolja, de az kétségtelen, hogy az iskolázottság nem csak az egyének, hanem egyes térségek munkapiaci helyzetét is befolyásolja. Ugyanakkor a munkanélküliségnek is megvan a maga hatása. A munkahelyek számának, választékának szűkösségén, a helyi közösségi források korlátozottságán és a szerény lakossági jövedelmeken keresztül befolyásolja az iskolaszervezetet, az iskoláztatási szokásokat. Fennáll a veszélye annak, hogy az iskolai végzettségben leszakadó térségek méginkább leszakadnak, s olyan öngerjesztő folyamat indulhat be, amely a jelenleginél sokkal markánsabban kettéoszthatja az országot. Ez hosszabb távon nehezen korrigálható, különösen ha a fejlődő-stagnáló, illetve az iskolázott-kevésbé iskolázott megyék nem foltszerűen, hanem nagyobb tömbökben helyezkednek el az ország térképén. Ez utóbbi esetben a prosperáló megyék kisugárzó hatása kevésbé lesz érezhető.

Ebből a megfontolásból vizsgáltuk meg, hogyan alakul a mai fiatalok iskolai végzettsége. E tanulmányban csak a felszín leírására vállalkozhatunk, s néhány alapvető ok-okozati viszonyra következtethetünk. A folyamatok mélyebb feltárása más jellegű – empirikus módszereket is alkalmazó – kutatást igényel.

A fiatal népesség iskolázottsága a népszámlálás adataiból nem deríthető ki. Ezért az iskolai statisztikákhoz kellett fordulnunk. Az itt fellelhető adatokból következtettünk az iskolai végzettségre, az egyes iskolatípusokban megfigyelt lemorzsolódási arányokat figyelembe véve. Adatainkat az 1991-es év tanévnyitói és tanévzáró statisztikáiból merítettük. Ezekből „extrapoláltunk”, pontosabban úgy tekintettük, mintha az ekkor megjelenő tanulók egyazon korosztály tagjai lennének. Minthogy adataink becslések, csak a fiatalok megoszlását mutatjuk be, a mögöttük lévő (abszolút) számok önmagukban nem értelmezhetők. A számításból – megfelelő adatok híján – ki kellett hagynunk a felsőfokú intézményekben tanulókat, ők a két középfokú, érettségit adó iskolatípusban szerepelnek. Az országos arányok nagyjából ismertek. A gyerekek 7-8 %-a nem fejezi be az általános iskolát, mintegy 6 %-uk nem tanul tovább, s körülbelül 14-15 %-uk a középfokú iskolát hagyja félbe. Ezek az arányok alapvetően az egészségesek – nem szellemi fogyatékosok – adatait tükrözik. A fogyatékosok, beleértve a legnagyobb számú „enyhén értelmi fogyatékosokat” középfokú iskolai végzettségének esélyei nagyon csekélyek.

Ezeknek a gyerekeknek – rendkívül nagy megyei szóródással – is csak a fele jut el valamilyen szakmunkásképzőbe.

3. tábla
A fiatalok iskolai végzettségének megoszlása

	Ált. i. 1-7. o.	Ált. i. 8. o.	Szak- iskola*	Szak- munkásisk.	Szak- középisk.	Gimnázium	Összesen
Budapest	8.0	20.3	3.6	15.3	25.5	27.3	100
Baranya	8.4	24.3	2.8	29.9	19.4	15.1	100
Bács	4.5	22.9	1.3	33.3	22.7	15.3	100
Békés	4.7	9.8	1.4	46.1	23.1	14.8	100
Borsod	9.3	19.2	2.4	27.9	23.5	17.7	100
Csongrád	6.8	20.6	1.1	27.6	25.2	18.8	100
Fejér	5.5	27.5	1.1	27.2	24.8	13.8	100
Győr	3.4	22.4	1.2	31.1	26.3	15.6	100
Hajdú	7.4	22.1	3.0	27.6	21.2	18.8	100
Heves	9.9	12.7	1.4	31.0	27.4	17.6	100
Jász	10.0	22.6	1.4	26.8	24.5	14.6	100
Komárom	7.9	18.8	1.8	31.8	21.9	17.8	100
Nógrád	12.1	28.4	0.5	21.3	24.6	13.2	100
Pest	6.0	22.6	1.8	29.1	25.6	15.0	100
Somogy	8.6	23.6	2.9	28.7	21.6	14.6	100
Szabolcs	9.9	26.0	0.8	27.8	18.8	16.8	100
Tolna	7.0	26.3	2.6	26.2	21.2	16.7	100
Vas	2.8	14.7		33.6	31.3	17.7	100
Veszprém	8.7	25.1	2.4	26.8	21.8	15.1	100
Zala	6.2	15.4	0.7	32.7	28.0	17.1	100
Összesen	7.4	21.7	2.0	26.9	23.8	18.2	100

* Adatok hiányában lemorzsolódással nem számolva

Forrás: Saját számítás a tanévzáró statisztikai tájékoztatók (1990/91) és tanévnyitói statisztikai tájékoztatók (1991/1992) adatainak felhasználásával

A megyei megoszlásokat tekintve az tűnik ki, hogy mindenekelőtt a főváros és az észak-dunántúli megyék fiataljainak van a legnagyobb esélye valamilyen középfokú végzettség megszerzésére, részben tehát éppen azokban a térségekben, amelyekben a felnőtt lakosság iskolázottsága korábban is kedvező képet mutatott. A sor másik végét Nógrád és Szabolcs megye zárja, vagyis a három munkanélküliség által leginkább sújtott megye közül kettő. A harmadik, Borsod megye helyzete valamivel kedvezőbb.

Felmerül a kérdés, hogy az általános iskola utáni továbbtanulásban, illetve annak megoszlásában a két fő iskolatípus (szakmunkásképző illetve középiskolák) között milyen arányban játszik szerepet a férőhelyek hiánya, s milyen mértékben az egyéni döntések. Mivel azonban tudjuk, hogy a 8. osztályt elvégzett, de tovább

nem tanuló fiatalok aránya lényegesen kisebb, mint a középiskolából lemorzsolódók aránya, azt kell mondanunk, hogy általánosan van (1991-ben volt) elég férőhely a középfokú iskolákban, s a középfokú végzettség elmaradásának döntően nem ez az oka, hanem a lemorzsolódás, ami összetettebb tényezőkre vezethető vissza.

A fiatalok iskoláztatása szempontjából részleteiben a következő jellegzetes csoportok határolhatók el:

1. Budapest, Vas és Zala megye helyzete a legkedvezőbb. A fővárosban a fiatalok több mint fele eljut az érettségiig, a másik két megyében is megközelítik ezt az arányt. A fővárosban a gimnáziumot végzettek meghaladják a szakközépiskolát végzettek számát, a másik két megyében a szakközépiskolában érettségizettek vannak többen.

A fenti két megyéhez hasonlítanak Heves megye iskolázottsági mutatói is, azzal a különbséggel, hogy rendkívül magas az „iskolázatlan” (általános iskolát sem befejezett rétege).

2. Az iskolázottság viszonylag egyenletes, vagyis az országos arányoktól nem tér el jelentősen Győr-Sopron, Veszprém és Pest megyében, valamint Borsod és Szolnok megyében. Ez utóbbiakban sok az általános iskolát be nem fejezett tanuló. Mint minden megyében, a szakközépiskolát végzettek száma lényegesen meghaladja a gimnáziumban érettségizőkéét. Szolnok megyében ez a különbség az átlagosnál nagyobb.

3. A szakmunkások magas aránya jellemzi Bács-Kiskun, Békés, Baranya és Komárom megyét. Komárom megyében sok a gimnazista, Baranyában kevés a szakközépiskolás.

4. A kevés szakmunkás jellemzi Csongrádot és Hajdú megyét, valamint a fővárost. Ez Budapesten sok érettségizőt jelent (ezért is sorolhatjuk inkább az I. csoportba), a másik két megyében hiába magas a gimnazisták száma, a szakközépiskolai képzés szerepe nem kiemelkedő. Fejér és Nógrád megyében is hasonlóan kevés a szakmunkások száma, ezekben azonban a gimnáziumi képzés is alacsony, s magas az általános iskolát be nem fejezők száma.

5. Az iskoláztatás szempontjából Szabolcs és Somogy megye helyzete a legkedvezőtlenebb. Sok az általános iskolát be nem fejezett, valamint a csupán általános iskolai végzettséggel rendelkező fiatal. Kevés az érettségiző Szabolcsban főként a szakközépiskolák, Somogyban pedig inkább a gimnáziumok hiányában. Tolna megye helyzete inkább Szabolcséhoz hasonlítható, azzal a különbséggel, hogy az általános iskolai végzettséggel sem rendelkező réteg aránya nem számottevő.

Ami a változásokat illeti: a mai fiatalok között – annak ellenére, hogy még mindig sokan vannak – számottevően csökkent az általános iskolát be nem fejezettek aránya. Ez elsősorban a korábbi hat osztályos elemi oktatás hatása, de minden bizonnyal megjelenik az általános iskola egyre tömegesebb befejezése is. Észak-

Magyarországon és az Alföld északi megyéiben még mindig sokan nem jutnak el ehhez a minimális végzettséghez sem.

A 8 osztályt végzettek aránya is csökkenőben van, főként Nyugat-Magyarországon és Heves megyében. Békés megye adatai minden bizonnyal hibás MKM statisztikára vezethetők vissza.

A szakmunkások aránya Észak- és Nyugat-Dunántúlon valamint néhány alföldi megyében magas (Bács, Békés, s ide sorolható a részben alföldi Heves megye is). A középiskolások számának emelkedése részben a már korábban is iskolázott megyékhez tehető (Vas, Zala, Heves), részben pedig a korábban kevés középiskolással rendelkező megyékhez fűződik (Somogy, Szabolcs, Nógrád, Bács). Ez utóbbiakban hiába növekedett azonban erőteljesen a középiskolát végzettek aránya, más térségekhez viszonyítva még mindig alacsony az arányuk.

A következő táblázat a „fiatalok” és a felnőtt lakosság iskolai végzettség szerinti megoszlásának változását mutatja.

Az adatok azt tükrözik, hogy az ország iskolai végzettség szerinti tagolódása valamelyest megbomlóban van. Egyes alföldi megyék iskolázottsági színvonala érezhetően javult, miközben néhány dunántúli megye leszakadása fokozódott. Az ország két vége közötti különbség ennek ellenére nem csökken. Az elmaradott Észak-magyarországi és alföldi megyékben továbbra is sok az alacsonyan iskolázott fiatal, kevés a középiskolát végzett, a Nyugat-Dunántúli megyék viszont megőrizték a viszonylag sok kvalifikált fiatal kibocsátó szerepüket.

Mindez azt jelenti, hogy a meglévő különbségek nagyok, de nem törvényszerűen változtathatatlanok. Az iskolázottság természetesen nagyrészt a lakosság igényeiből fakad, s ezek az igények általában az iskolarendszeren, oktatásügyön kívül keletkeznek. Ugyanakkor az oktatásügy megfelelő kínálattal, megfelelő irányítási (pályaválasztási) rendszerrel, az alsófokú oktatás színvonalának emelésével befolyásolhatja az igényeket, a keresletet. Természetesen mindebben a helyi szervek (települési és megyei önkormányzatok) játszhatják a döntő szerepet, hiszen ők az iskolafenntartók. A központi kormányzat ugyancsak sokat tehet. Elsősorban pénzzel, illetve a pénzek differenciáltabb elosztásával, az egyes iskolatípusok közötti átjárhatóság könnyebbé tételével, vagy a jövőbeni iskolaszervezetre vonatkozó mielőbbi döntésével, amely remélhetőleg nem jár együtt a gimnáziumi férőhelyek csökkenésével, s ennek következtében a gimnáziumi oktatás társadalmi bázisának szűkülésével.

4. tábla

A „fiatal lakosság” és a felnőtt lakosság iskolai végzettség szerinti megoszlásának viszonya

	0-7 osztály	Ált. isk.	Szakmunk.	Középiskola	összesen
Budapest	39	68	171	143	100
Baranya	29	75	216	161	100
Bács	13	70	241	215	100
Békés	14	31	347	198	100
Borsod	30	60	213	194	100
Csongrád	22	63	215	188	100
Fejér	18	81	199	184	100
Győr	12	70	214	175	100
Hajdú	23	73	206	198	100
Heves	29	42	234	215	100
Komárom	34	70	172	184	100
Nógrád	23	58	247	211	100
Pest	38	84	148	193	100
Somogy	18	70	216	217	100
Szabolcs	23	77	216	218	100
Jász-Nk.-Sz.	28	82	212	187	100
Tolna	21	84	191	206	100
Vas	9	45	238	211	100
Veszprém	28	83	170	181	100
Zala	19	49	232	218	100
összesen	25	68	209	178	100

Forrás: Saját számítás a tanévzáró statisztikai tájékoztatók (1990/91) és tanévnyitói statisztikai tájékoztatók (1991/1992) adatainak felhasználásával

„Fiatal lakosság” alatt a korábban leírt becslést értjük.

Az adatok tartalma: a „fiatal lakosság” iskolai végzettsége (%) osztva a felnőtt lakosság hasonló adatával százalékban kifejezve. Ennek megfelelően „100” azt jelenti, hogy az adott iskolai végzettség aránya nem tér el a két népességszám esetében. 100 feletti értékek esetén a fiatalok aránya, 100 alatti értékek esetén a felnőtt népesség aránya a magasabb.

IMRE ANNA

A SZERKEZETVÁLTÁS HELYI KONFLIKTUSAI EGY KISVÁROS PÉLDÁJÁN

Bevezetés

Magyarországon a 80-as évek végén döntően alulról jövő kezdeményezésre megindult az iskolarendszer erőteljes szerkezeti differenciálódása. A változások eredményeképpen a 90-es évekre az alap- és középfokú oktatásban igen sokszínű kép alakult ki: a gimnáziumok körében a 4 osztályos hagyományos képzési forma mellett széles körben elterjedtek a 6 és 8 osztályos szerkezeti formák, ill. a gimnáziumi osztályokat indító általános iskolák.

A kísérletként induló szerkezet-átalakítási folyamatot az MKM pályázatokkal, szakmai szolgáltatásokkal segítette. Az egyes iskolák beindítását minisztériumi engedélyhez kötötték. A minisztérium kidolgozott tantervtől és önkormányzati támogatástól tette függővé az engedély megadását, s a döntésnél a következőket mérlegelte: a felterjesztés szakmailag megalapozott-e, a beterjesztett programot az intézményfenntartó az érdekeltekkel egyeztetette-e, költségeit tartósan vállalja-e. A rendelkezés alapján a fenntartó önkormányzatnak ilyenformán vállalnia kellett az alábbiakat: az iskola koncepciójában leírt pedagógiai tervek személyi és tárgyi feltételeinek többletköltségét folyamatosan biztosítja, mérlegeli a szerkezetváltás kapcsán a helyi lakosság igényeinek kielégítését, az alap és középfokú oktatás kapcsolódását, a szerkezetváltás hatását a többi iskola beiskolázására, tanulóinak összetételére, megteremti a szükséges konszenzust az érdekelt felek között, különösen a területi feladatokat is ellátó intézmények esetében. Az MKM engedélyéhez a fenntartó kötelezettségvállalása mellett szükséges volt a nevelőtestület szakmai koncepciója, az intézmény óraterve, a szakmai program, ennek forrása, valamint a nevelőtestület határozta a szakmai program elfogadásáról.¹

1994-től az szerkezetváltási engedélyek megadásához csak az önkormányzat hozzájárulása szükséges. Az önkormányzati hozzájárulás elvben biztosítékát jelentheti annak, hogy a szerkezetváltásról hozott döntés a helyi igények és lehetőségek függvényében születik meg, hogy a helyismeret, az eltérő érdekek számbavétele és alapos mérlegelése helyi szinten kiszűri a lehetséges negatív következményeket, s a spontán változások helyi koordinálás révén egészséges mederben maradnak.

¹ 3374/1990. MKM Közlemény Az iskolaszervezetet módosító helyi programok bevezetéséről

A fenntartó önkormányzatok, amikor támogatták az új szerkezetű középiskolák indulását, egyben arról is döntöttek, hogy középfokú iskolahálózatuk átalakulása változásokat eredményez az iskolahálózat teljesítőképességében, csökkenti a középfokú iskolahálózat befogadóképességét. A fenntartó önkormányzatok a hálózatot érintő, oktatásszervezési kérdések mellett egyúttal anyagi, politikai, társadalmi kérdésekről is döntöttek, s döntéseik ilyen jellegű következményeit is vállalniuk kellett. Hogy valójában hogyan zajlik helyi szinten a szerkezetváltás folyamata, hogy hogyan működik a helyi koordináció, milyen politikai és társadalmi konfliktusokat eredményez a szerkezetváltás folyamata, s ezeket milyen módon vállalja, ill. tudja a helyi irányítás kezelni – mindezt egy kisvárosban, egy esettanulmány segítségével igyekeztünk nyomon követni.

Egy szerkezetváltás története: Jászapáti

Jászapáti 10.000 fős kisváros Jász-Nagykun-Szolnok megyében, a megye Heves megyéhez közeleső határán fekszik. Két hasonló nagyságú város van még a közelben, Heves és Jászárokszállás. Néhány kisebb település tartozik vonzáskörzetéhez: Jászkisér, Jászladány, Jászivány. Az utóbbi eredetileg Jászapátihoz csatolt község volt, egy éve önállósult, s indított ezzel egyidőben önálló iskolát.

Jász-Nagykun-Szolnok megye lakossága erőteljes, az országos mértéket meghaladó csökkenést mutat. A csökkenés különösen erőteljes a Jászság területén, erősebben érinti a térségen belül a kis, néhány száz fős településeket, de számottevő a térségközpontjában, Jászberényben is. Jászapáti környezetéhez képest valamivel kedvezőbb képet mutat: a lakosság csökkenésének aránya 1980 és 1990 közt 4,9%, a kedvezőbb megyei átlag közelében van.

A lakosság csökkenése a települések többségében elvándorlás következménye, ami a helyi munkalehetőségek hiányából adódik – a munkanélküliség a Jászságban szintén az országos arányt másfélszeresen meghaladó mértékű. A munkanélküliség mértéke miatt a Jászság legtöbb települése hátrányos helyzetű település. Ide tartozik Jászapáti is, s mint ilyen, kiemelt összeget kap szociális feladatokra. Az elsősorban a fiatalabb lakosságot érintő elvándorlás kedvezőtlenül alakítja a lakosság korszerkezetét, Jászapáti kivételével mindegyik településen a fokozott előregedés jelei mutatkoznak. Jászapáti valamivel fiatalosabb korszerkezete ugyanakkor a lakosság sajátos társadalmi összetételével társul, mintegy 15% körüli a városban a cigányság aránya.

Jászapátin két általános és három középfokú iskola van, a gimnázium és a szakiskola mellett egy mezőgazdasági szakközép- és szakmunkásképző, valamint egy ipari szakmunkásképző iskola. A 9-10. osztály szervezése nem indult meg. Középfokú tanintézmények a környező nagyobb településeken is vannak, így Jászberényben, Hevesen, Jászárokszálláson, Jászladányban. Jászapáti általános iskolái kiélezetten szembesülnek a város ill. a térség társadalmi, demográfiai helyzetével.

A csökkenő gyerekszámmal párhuzamosan a cigányok aránya az iskolák tanulói közt növekvő tendenciát mutat mindkét általános iskolában, iskolai szinten 30% körüli. A város középiskoláinak még nem kell komolyan szembenézniük az általános iskolákat sújtó demográfiai helyzettel, számukra az adott helyzetben is kihívást jelent a középfokú iskolák sűrű hálózata a környéken. Mindkét iskolafokozat sajátos helyzete szerepet játszott a helyi gimnázium szerkezetváltási törekvéseinek alakulásában, amely ugyanakkor nagymértékben felerősítette az – elsősorban az általános -iskolák helyzetét amúgy is kedvezőtlenül befolyásoló tendenciákat.

A helyi gimnázium és szakközépiskola

A gimnázium jelentős hagyományokkal rendelkező tanintézmény. Jogelődjét, egy ún. kétértelmű kisgimnáziumot a Jászság első gimnáziumaként nyitották meg a jászkapitány javaslatára. A kisgimnázium 12 évig működött, mikor királyi gimnáziummá válva Jászberénybe helyezték. Jászapátin 133 év múlva 1912-ben nyílt újra gimnázium. Az újonnan indult gimnázium létesítéséhez, az iskola épületének felépítéséhez hozzájárult az akkor 12.000 főt számláló község. Az engedélyezést minden valószínűség szerint megkönnyítette, hogy a kéréshez 12 jász község is csatlakozott, valamint a helyi kerület országgyűlési képviselője is támogatta az ügyet.

A gimnázium az 1912/13-as tanévben indult katolikus fiúgimnáziumként, igen magas létszámmal, s egy internátussal. Koedukált intézménnyé 1948-ban vált. 1949/50-es tanévtől 4 osztályos gimnáziummá alakult, a még egy ideig az épületben maradó általános iskola csak fokozatosan önállósult. Az 50-es és 60-as évek során minden, oktatást érintő reform megjelent a képzésben: politechnikai képzés, 5+1, tagozatos, fakultációs rendszer, szakközépiskola. 1963 őztől működik szakközépiskola is a gimnáziumban, mezőgazdasági gépészeti profillal. Profilját az idők során többször módosítania kellett: a mezőgazdasági gépész profilt az általános gépész, majd vasútgépész szerelő, stb. követi.

1963 és 1964 során szerveződtek meg az új középiskolák a környék községeiben, Jászfákóhalmán, Jászládányban, Jászsószentgyörgyön, Jászárokszálláson és Hevesen. Ezek igen kedvezőtlenül hatottak a gimnáziumra, több tanárt is sikerült elcsábítaniuk. Több időközben megszűnt közülük, de Hevesen, Jászárokszálláson a mai napig működnek.

Az iskola mai helyzete a környékbeli sűrű középfokú iskolahálózat ellenére kedvezőnek mondható. Mint az egyik legrégebbi, nagy hagyományokkal rendelkező középiskola, nem voltak komoly beiskolázási gondjai. Mivel azonban kellő számú jelentkező hiányában válogatni nem tud, és nem tudott a múltban sem, az iskola tanulóinak társadalmi összetétele a város és környékének társadalmi összetételét tükrözi. A tanulók összetételére az iskola története folyamán s a jelenben is a fizikai származásuk túlsúlya jellemző. Ma iskolai átlagban 85% körüli az arányuk,

a szakközépiskolában kicsit több, 90%, a gimnáziumban valamivel kevesebb, 80% körül van. A 8 osztályos gimnázium összetétele sem tér el az iskolai átlagtól (sőt, talán kicsit rosszabb is annál). A fizikai származásúak szülei zömmel szakmunkások, segédmunkások, mostanra nem kevesen munkanélküliek. Sok a gyerekek közt az első generációs érettségiző is. Az értelmiségi származású gyerekek nagyjából a helybéli pedagógusok gyerekei. 200 pedagógus él a városban, az iskolákon kívül diplomás ember számára más munkalehetőség nem is nagyon van, megszűnt a tsz, ügyvéd kettő van a városban, iskolás korú gyerekük nincs, az orvosok gyerekei közül kettő jár a gimnáziumba.

A lakóhely szerinti összetétel is hosszú ideje állandó: a tanulók kb. fele helybéli, a többiek nagyjából a környékbeli kisebb településekről járnak be, kevés kolégista is van.

A középiskolában jelenleg 9 képzési irány működik: van 4 évfolyamos tagozatos gimnáziuma, van 8 osztályos gimnáziuma, s vannak szakközépiskolai osztályai: kimenő rendszerben vasútépítő gépész szak, gépjármű-mechanikai szerelő szak, ez utóbbi helyett alsóbb évfolyamokon gépszerelő-karbantartó szak indult, s újonnan indult a közgazdasági szakközépiskolai osztály is. A nappali tagozat mellett két levelező tagozatos osztály működik még. Nagy, 30 feletti létszámúak a gimnáziumi és közgazdasági osztályok, a műszaki profilú szakközépiskolai osztályokban 22-24 főt tudtak csak beiskolázni. A szakközépiskolai képzési ágak közül így egyedül a közgazdasági szak tudja eltartani magát, iskolai szinten a gimnáziumnak kell eltartania a szakközépiskolát – noha a szakközépiskolai fejkvóta magasabb, kevesebb ide a jelentkező. A 8 osztályos gimnáziumot is a többi képzési ágnek kell eltartania, mivel erre csak általános iskolai fejkvótát kap az iskola.

A gimnázium elsősorban szakmai téren elért eredményeire büszke, amit a tanulók kedvezőnek éppen nem mondható társadalmi összetétele ellenére elért. A továbbtanulási arány átlagosan 70% körüli, ami ipari jelleggel vegyes középiskola esetében igen jó arány, ezzel az eredménnyel az iskola a szakközépiskolák rangsorának az első harmadába tartozik. A továbbtanulás iránti igény az elmúlt egy-két évben erősen megnövekedett, bár az igazgatónő megítélése szerint meggondolatlanabbá is vált. Miután a végzeteknek egyre rosszabb az esélyük az érettségi utáni munkába állásra, másfelől viszont az egyetemek, főiskolák 0. évfolyamaira való bekerülés lehetősége könnyűnek látszó esélyt ad a továbbtanulásra, most „boldogboldogtalan” tovább akar tanulni, akkor is, ha az eredményei e reményeket nem igazán alapozzák meg. A levelező tagozat létszáma szintén az ifjúsági munkanélküliség következtében nőtt meg, ennek révén az iskolarendszertől kikerülő fiatalok még néhány évig kaphatják a családi pótlékot, s az időközben megszerzett érettségi egy későbbi továbbtanulást is lehetővé tesz a számukra.

Az iskola helyzetét csak csekély mértékben befolyásolja, hogy a közelmúltban megváltozott a fenntartója. Jászapáti közgyűlési határozat alapján a középfokú tanintézmények 1992 júniusától a megyéhez tartoznak. Bár a város határában épült iskola inkább a város kötelékében szeretett volna maradni, a város életébe szeretett volna fokozottabb mértékben bekapcsolódni, az önkormányzat úgy találta, hogy

nem tudja hosszú távon fenntartani középfokú intézményeit. A megyéhez kerüléssel a iskola várossal való kapcsolata ugyan megmaradt, de némi rossz érzés alakult ki az iskola és a város közt. Az iskola úgy érezte, az önkormányzat lépése nem volt eléggé korrekt, ill. nem méltányolta az iskola városban betöltött szerepét.

A megyéhez való tartozással azonban mégsem járt rosszul az iskola, ennek inkább az előnyeit élvezik: a megye szakmailag is, anyagilag is „nagyvonalúbb”, az igazgatói fizetés magasabb a jelen körülmények közt, mint korábban, s nem volt gond az F kategóriába sorolással sem. A megyei felügyelet hátránya az ügyintézés nehézségében van: mindennel a megyéhez kell fordulni, minden kisebb változtatást a közgyűléssel kell jóváhagyatni.

A szerkezetváltás története

A szerkezetváltás motívumai

A szerkezetváltás gondolata szervesen kapcsolódik egyrészt a múlthoz, a jelentős hagyományokhoz, a többszöri profilváltás kényszeréhez, a körülményekhez való gyors alkalmazkodás gyakorlatához. Kapcsolódik másrészt a jelenhez és a jövőhöz is, a jelen körülmények kedvezőtlen tendenciáinak „kiszűréséhez”, valamint egy szakmailag, pedagógiailag ideális körülmények jövőbeni megteremtésének lehetőségéhez.

A gondolat, hogy Jászapátin is meg kellene próbálkozni a 8 osztályos gimnázium indításával, röviddel a Németh László Gimnázium indulása után született meg, a szülők is attól fogva kezdtek érdeklődni a dolog iránt. Az igazgató először a Németh László Gimnáziumnál próbálkozott, miután azonban az nem fogadta el őket követő iskolának, végül a gyöngyösihez kapcsolódtak, itt volt kész program, s a kis távolság miatt kedvező kapcsolattartási lehetőség.

Az indításban szerepet játszó okok, érvek közt első helyen említődött a múlt, az iskola 8 osztályos gimnáziumként elért eredményei, a régi diákok kedvező tapasztalatai. Ehhez kapcsolódtak az ismert szakmai-pedagógiai, fejlődéslélektani okok, a 14 éves kor váltásra kevésbé alkalmas mivolta, az egységes nevelési elvek szerinti oktatás előnyei, s az ilyen keretek közt megvalósítható oktatás által nyújtott szakmai lehetőségek. A szakmai okokkal szoros összefüggésben fogalmazódott meg a szakmai eredmények tartásához, ill. javításához szükséges szociális elkülönítés is, amely az általános iskolák egyre növekvő számú cigánytanulóival szemben jelent „védekezést”. A szakmai-pedagógiai motívumok mellett bevallottan szerepet játszik a versenyhelyzet is, melyet a viszonylag nagyszámú középiskola és a kisszámú beiskolázható gyerek jelent. A környéken lévő középfokú intézmények közt versenyhelyzetet teremtett a szerkezetváltás ténye is: a Jászapátival egy időben alakult 8 osztályos gimnáziummá a jászberényi Lehel vezér Gimnázium, s egy évvel ké-

sőbb indult 6 osztályosként két másik közeli település, Jászárokszállás és Heves középiskolája. Mivel már 1988-ban igen erős volt a szülői igény a szerkezetváltás iránt, az iskola számára úgy tűnt, a szülők, ha lehetőségük adódik, mindenképpen elviszik a gyereket szerkezetváltó iskolába. „Itt lépni kellett”, ha nem akarták, hogy elkerüljenek a jó képességű gyerekek a városból. A szakmai bizonyítási vágy mellett így a környék iránti „kötelességérzet” is motiválta a lépést – itt kell megcsinálni a 8 osztályos gimnáziumot, különben elviszik a gyerekeket.

Az említettek motívumok mellett, ha nem is bevallottan, de szerepet játszhatott még a demográfiai hullámvölgy előli „előremenekülés” is. A döntésben a gyermeklétszám csökkenés az idei évben már éreztette volna a hatását, ha nem növelik meg tanulólétszámát a szerkezetváltó osztályok.

A létező szülői igényekre, valamint saját szakmai törekvéseikre építve az iskola vezetőse és nevelőtestülete egyetértésben látott hozzá a megvalósításhoz.

Az engedélyezés folyamata

A szerkezetváltás ügyében a jászapáti önkormányzat közgyűlése 1990. december 13-i, soron kívüli ülésén hozott határozatot. Az ülést két nappal megelőzően a Polgármesteri Hivatalban az oktatási intézmények igazgatói, a pedagógusok képviselői, a Pedagógus Szakszervezet képviselője, valamint a Polgármesteri Hivatal részéről jelenlevő osztályvezető tájékoztak a 8 osztályos gimnázium bevezetésének hatását illetően, s megállapodtak abban, hogy az elképzelést néhány feltétellel támogatják, javasolva, hogy a többletköltségeket a város vállalja át. A feltételek: a 8 osztályos gimnázium engedélyezése egy tanulócsoportra vonatkozik, a hagyományos 4 osztályos gimnáziumi képzési forma megmarad, az új képzési forma beindulását követően kb. 3-4 éven belül felmerülő pedagógus-elhelyezkedési és egyéb problémák megoldási módjainak kidolgozását haladéktalanul el kell kezdeni.

A december 13-i képviselőtestületi ülésen ismét jelen voltak az érintett oktatási intézmények képviselői, három pedagógus, valamint a Megyei Tanács Művelődési Osztályának munkatársa. Az ülés egyetlen napirendi pontja a 8 osztályos képzés bevezetéséről szóló döntés volt. A jelenlévőket a gimnázium igazgatója és a Megyei Tanács munkatársa tájékoztatta a tervek és a lehetőségek felől. A tájékoztató során világossá tették, hogy képzés a jelenlegi helyzetben kísérlet, minisztériumi engedély szükséges hozzá, az általános iskolai és a középiskola fejkvóta közti különbséget helyben kell fedezni, ez a jövő évre várhatóan kb. 400-450.000 Ft.

A képviselők álláspontja támogató volt. Bár az új képzés beindítása az önkormányzat számára többletkiadást jelent, s fennáll az osztályok megszűnésének veszélye is az általános iskolákban, mindezt vállalni kell, különben a szülők elviszik máshová tehetséges gyerekeiket. Vállalni kell a többletkiadást is, hogy Apáti városa fejlődhessen – s javaslat született a fejkvótából adódó többlet átvállalására is.

A képviselőtestület döntése értelmében a testület, egyetértésben az alsó fokú oktatási intézmények igazgatóságával, támogatta a Jászapáti Mészáros Lőrinc Gimnázium

zium és Vasútépítő Szakközépiskola az 1991/92-es tanévtől felmenő rendszerben bevezetendő 8 osztályos oktatási formára való áttérését évente egy tanulócsoport beiskolázásával.

A képviselőtestület következő ülésén döntött a középfokú intézmények átadásáról. A következő év júniusától a határozat értelmében a gimnázium a megyéhez került, a szeptemberben induló 8 osztályos gimnázium minden anyagi és szakmai gondjával egyetemben.

Az előre látott és vázolt problémák kezelésére a megoldások mielőbbi kidolgozása ezzel le is került a napirendről. A pedagógusfelesleg gondját, s az iskolák közötti potenciális feszültséget enyhítendő a gimnázium igazgatója kidolgozott ugyan egy elképzelést, javasolva a 9-10. osztály beindítását az egyik általános iskola számára, és a szakképzés folytatását, a szakközépiskola képzési profiljának részbeni átvállalását un. felső ipariskola formájában a másik általános iskola számára, az elképzelés azonban csupán elképzelés maradt. Az iskolák nem kaptak az ötleten, az önkormányzat pedig valószínűleg „nem is értette”. A két új profil felvállalása megoldotta volna egyfelől a fejkvóta, másfelől a pedagógusfoglalkoztatási problémák jó részét, a beindulás és a működtetés az intézmények együttműködésével nem lett volna probléma. Így minden maradt a régiben, mivel más megoldási javaslat az azóta ténylegesen felmerült problémák megoldására nem született. Az általános iskolák vezetőivel a gimnázium igazgatója megegyezett, hogy azok ugyan nem reklámozzák a 8 osztályos képzést, de akadályt sem gördítenek az átmenni kívánók elébe.

A szerkezetváltás tapasztalatai

A gimnázium

A gimnázium eddigi tapasztalatai alapján összességében elégedett az új oktatási formával. A új osztályok az 1991/92-es tanévvel indultak. A felvételi írásban és szóban történt. Az írásbeli segítségével a szövegértést, a helyesírást, matematikából a számítási és koordinációs készségeket vizsgálták. Az írásbelit egy pszichológiai teszt egészítette ki. A szóbeli vizsgán a fellépést, a kommunikációs készségeket és az olvasási készséget értékelték.

A túljelentkezés kicsi volt, a körzet szűk mivolta miatt. Az első évben még valamivel többen voltak, később egyre csökkent a jelentkezők létszáma. Ennek oka az azóta a környéken beindult másik két szerkezetváltó iskolában kereshető (az első évben még volt hevesi gyerek, a másodikban már nem volt, akkor indult ugyanis Hevesen a 6 osztályos gimnázium), s talán az első lelkesedés csökkenésében is. Az érdeklődés azonban így is tartósnak mondható.

A szerkezetváltó osztályok összetétele nem tér el lényegesen a gimnáziumi átlagtól, talán kevesebb is az értelmiségi gyerek köztük, mivel ilyen jellegű munka-

lehetőség hiányában jó ideje nem települt értelmiségi család Apátira. A gimnáziumi osztályokhoz viszonyítva a lakóhely szerinti összetételben mutatkozik még különbség: a szerkezetváltó osztályok tanulói nagyobb arányban Apátiak, mint az általános gimnáziumi osztályok vagy az iskola egészének tanulói.

Az új osztályok indulása a gimnáziumban nem jelentett gondot a tantestület szempontjából. Mivel Jászapátira nem könnyen ment el egyetemi végzettséggel bíró pedagógus, még jóhírű iskolába sem, így a tanárok jó része főiskolai végzettségű, akik később szereztek meg az egyetemi végzettséget, eredeti képesítésüknél fogva azonban a fiatalabb korosztályt ismerik. A tananyag kialakítása valamivel több problémát okozott, mostanra azonban már ez a gond megoldódott..

Az általános iskolák

Kevésbé elégedettek a szerkezetváltás eddigi tapasztalataival a helybéli általános iskolák. Mivel a szerkezetváltó iskola tanulói szinte kizárólag helyi gyerekek, a tanulók gyakorlatilag a helyi két általános iskolából kerülnek át 4. osztályos korukat követően. A két iskolát a tanulóvesztés közel azonos arányban érinti, 3 év alatt közel 1000-el csökkent a gyereklétszám. Az iskolák létszámukban eltérőek, több más vonatkozásban is hasonló a helyzetük. Mindkettőben 30% körüli a cigány tanulók aránya.

Mindkét iskola hasonló mértékben van kitéve a helyi szerkezetváltó iskola indulásából adódó hatásnak, mindkét iskolában hasonló problémák jelentek meg, és az ezekre adott válaszok is azonosak.

Az egyik iskola (Damjanich u.- 567 fős Általános Iskola) három párhuzamos osztálya közül egy tagozatos, egy un. normál, egy pedig többségében cigányosztály. 4 éve, mikor a szerkezetváltó osztály elindult a gimnáziumban, nagy volt a szülők körében a lelkesedés, nagy számban jelentkeztek, innen 13 jelentkezőből 11 tanuló ment át, a 4. osztályosok legjobbjai. A következő két évben, valamivel kevesebb tanulóval bár, de ugyanez megismétlődött, 9 tanuló ment át, idén 7-8. A szülők a szükséges tájékoztatást megkapják, az iskola nem akadályozza a folyamatot, bár igen érzékenyen érinti szakmailag, anyagilag, s a tanárok miatt is.

Szakmai problémát az ottmaradottak összetétele jelent: a 4 év alatt eltávozott gyerekek a legjobbak közül valók voltak, jó képességűek és szorgalmasak. A cigánytanulók száma az iskolában abszolút számban is növekszik, a jobb tanulók távozásával azonban arányuk a felsőbb osztályokban méginkább megnőtt. Az iskola számára a megszokott jó eredmények, versenyhelyezések fokozatosan elmaradtak, ill. csak a készségtárgyakban tarthatóak. Külön problémát jelent az iskola számára, hogy míg korábban a túlkoros tanulók 14 éves kor után a tanulók folytathatták a tanulást a dolgozók iskolájában, az ifjúsági tagozaton, addig ma már csak 16 éves kor után lehet őket „áttelepíteni”, így a felsőbb osztályokban most ez okból is több a cigánytanuló, mint korábban. Van osztály, ahol gyakorlatilag mindegyik tanuló cigány. Ennek a „gyerekanyagnak” mást és másképpen kell oktatni.

Oktatásszervezési problémák is jelentkeztek a jobb tanulók távozásával. A nyelvtagozatos osztályban német, angol és francia nyelveket oktatnak bontott csoportokban. Az angolt tanulók közül mentek el legtöbben az 5. osztályban, akik maradtak, nem tettek ki fél csoportot sem, össze kellett vonni az emelt óraszámú tanulókat a normál tanterv szerint haladókkal, ami a jól és rosszul tanulók összevonását jelentette, s szinte megoldhatatlan szakmai problémát jelent a szaktanár számára.

A tananyag különbsége, az „átjárhatóság” eddig egy esetben jelentett problémát. Eddig egy tanuló volt, aki a visszatért a gimnáziumból, számára különbozoti vizsgát kellett szervezni a tantervi különbségek miatt.

Külön probléma az iskola számára a tanulók számának csökkenésével előálló pedagógusfelesleg. A pedagógusok létszáma az elmúlt években a gyerekszámú ellentétben nem csökkent, ez kihatással van a tantárgyfelosztásra és az óraszámra. Mivel elküldeni senkit nem akarnak, áthidaló megoldásként minden órát a kötelező óraszám keretébe igyekeznek tenni. Az oktatási törvény ugyan lehetővé teszi, hogy a nehezen nevelhető gyerekek esetében kis létszámú osztályokat indíthassanak, de pénzt ehhez külön nem adnak, ezért ezzel a lehetőséggel nem él az iskola. Az egészében véve inkább védekező jellegű stratégia mellett igyekszik az iskolavezetés az iskola vonzerejét a szülők számára megtartani, ezt szolgálta volna az emelt szintű nyelvtanítás is a közelmúltig. A nyelvtanítás szervezése körüli gondok miatt azonban az iskola vezetősége a jövőben inkább a matematika tagozat indítását szorgalmazná 5. osztálytól, a szülők döntésére bízták, hogy a nyelvet, a matematikát, vagy inkább a 8 osztályos gimnáziumot választják.

Az 395 fős létszámú István Király Általános Iskola igazgatója kezdetben örült a jó minőségű középiskola indulásának, nem féltette saját tanulóit abban a hitben, hogy egy megyei beiskolázási intézmény nem jelent számára nagy veszteséget tanulólétszámában. Hamar kiderült azonban, hogy az iskola tényleges beiskolázási körfüze közel azonos a két általános iskola 4. osztályával. Évente kb. 10 fő, azaz egy fél osztálynyi tanuló megy el az általános iskolából a gimnáziumba, természetesen a legjobbak, s a kevésbé jók is – nincs igazi szelekció a gyerekhány miatt. Ez a felsőbb évfolyamokon kislétszámú osztályok kialakulásához vezet, amelyekben érdemi munka már alig folyik, miután elmentek a húzóerőt jelentő tanulók. Távozásukkal megszűnik a verseny a tanulók közt.

Oktatásszervezési gondok itt is a nyelvi tagozaton adódtak, s miután éppen itt csökkent leginkább a gyerekek száma, a folytathatóság éveken át megkérdőjeleződött. Előbb 5-7 gyerekkel mégis folytatták a nyelvtanítást, később áttértek a két évente indított nyelvek gyakorlatára, most a német és az angol nyelvet évente felváltva indítják.

A problémák az 5. osztályra halmozódnak fel igazán, amikor amúgy is megnő az osztályokon belül a túlkorosok aránya. Ettől egyre nehezebb pedagógiai feladat olyan osztályban tanítani, ahol már nincs motiváló erő az iskolán belül, de azon túl sem. A végzősök tudják, hogy előbb-utóbb a munkanélküliséggel szembesülnek.

Ez az iskola – másokhoz hasonlóan – színvonalának fenntartásával, a nyelvi tagozathoz való ragaszkodással igyekszik fenntartani vonzerejét a szülők szemében, az ezt veszélyeztető akadályokat szervezéssel hidalva át. Nincs hosszú távon azonban igazi reménye a változásra, a tanulólétszám ha emelkedik is idővel, az „elcigányosodás” folyamata megfordíthatatlannak tűnik. A szülők természetes reakciója, hogy akkor is, ha nem kifejezetten gyerekük továbbtanulása a céljuk, abba az iskolába törekszenek, ahol nincsenek nagy számban cigány tanulók.

Összegzés

A szerkezetváltás jelensége, a szerkezetváltó iskolák terjedésének ténye több szempontból megítélhető jelenség, vannak nemcsak ellene, de mellette szóló hangsúlyos szakmai, fejlődéslélektani érvek is, melyek a rendszer egységes átalakulása, vagy esetleg annak csak egy részét érintő átalakulás esetén nehezen vitathatóak. A szándék az egységes, kötelező, 10 évig tartó iskolázás megvalósítását célozza egy új iskolaszervezetben, amely az alapfokú egységességével és az alsóközépfokú oktatás egységessülésével végső fokon egy 10+2 szerkezet felé haladva a szelekció a szelekció kitolódása irányában tart. A 6 és 8 osztályos iskolák elsősorban az oktatási rendszer sokszínűségéhez járulhatnak hozzá.

Úgy tűnik azonban, hogy a gyakorlat több vonatkozásban a szándékok ellenében hat. A gyakorlatban a szerkezetváltás spontán beindult folyamata ténylegesen erőteljes differenciáltságot eredményez a felső középfokú oktatásban, de már az alapfokú oktatásba is benyúlva, a szelekció korábbra tevődését jelenti. Az alulról jövő kezdeményezésként tömegesen elinduló folyamat gyors terjedését segítette, hogy találkozott a demográfiai hullámvölgygel, az iskolák versenyhelyzetbe kerülésével, s a szülők differenciált, jó színvonalú oktatás iránti igényével. Az iskolák és szülők azonos irányba ható törekvései a kísérletként induló folyamatot egyrészt felgyorsították, másrészt elvitték egyéb, előre nem látott következmények felé.

Az előre nem látott következmények elsősorban olyan, az iskolák és a szülők részéről egyaránt erőteljes elkülönülési törekvések, amelyek szélsőséges esetben szegregációs tendenciákat mutatnak. Különösen szembetűnő ez az olyan vidéki középiskolákban, ahol a tanulók összetétele nem hasonlít egy elitgimnázium összetételéhez. Ilyen „terepeken”, míg az előnyök – a felkészültség hiányából következően, ill. a gyerekanyag heterogenitásából adódóan – nem feltétlenül halmozódnak az egyik oldalon, a hátrányok fokozott mértékben találkoznak ugyanakkor a másik oldalon: a létszámcsökkenés, az elcigányosodás, az ezzel járó szakmai, pedagógiai problémák és oktatásszervezési gondok, a pedagógusfelesleg olyan problémák, amelyekkel egyszerre kell szembenéznie az érintett, tanulóit veszített általános iskoláknak.

A folyamatok nem kívánt következményeinek kézbentartásához helyi szintű áttekintés és koordináció kellene, annál is inkább, mivel a szerkezetváltásról hozott

döntés ma kizárólag a helyi oktatásirányítás kezében van. Helyi szinten azonban gyaníthatóan az engedélyezés nem kellő előkészületekkel, s nem kellő felelősséggel történik, hanem elsősorban az erős érdekérvényesítő csoportok érdekeit követi.

A vizsgált esetben a döntés születése az önkormányzat részéről a város érdekében történt, de az ezzel járó anyagi terheket az önkormányzat már csak névleg vállalta, valójában gyorsan elhárította azzal, hogy az iskolát a megyei önkormányzatnak adta át, ez a szándék a szerkezetváltásról szóló döntéshozatal idejére már minden valószínűség szerint kialakult. Az önkormányzat azzal, hogy „megszabadult” a gimnáziumtól, egyben felmentettnek érezte magát az ezzel járó oktatásszervezési és helyi oktatáspolitikai következmények vállalásától, s bár a helyi általános iskolák érintettsége ezzel nem változott, nem fogtak hozzá az ígért, a felmerülő problémák kezelését segítő koncepció kidolgozásához sem.

Hogy ezek során valódi konfliktus a 8 osztályos gimnázium indulásának története óta mégsem történt, az minden valószínűség szerint a kisvárosi helyszín, következménye. Egyrészt, mivel itt, a nagyfalu méretű kisváros életében a hétköznapi gyakorlatban, a helyi társadalmi életben meglévő egymásrautaltság minden szakmai érdekellentétnél nagyobb, a személyi kapcsolatok igen erőteljesek (házastársak kerülnének egymással szembe komolyabb nézeteltérés esetén). Másrészt pedig az alapvető érdekellentét mellett bizonyos mértékű érdekelttség is kitapintható az általános iskolák oktatóinak részéről a 8 osztályos gimnázium fennmaradásában. A pedagógus szülő, akinek általános korú gyereke van, szívesebben íratja a gyereket a gimnáziumba, mint a romló színvonalú általános iskolába. A szerkezetváltás sajátos eredménye ilyenformán az is, hogy számos, az egyik oldalon (az általános iskolák oldalán) halmozódó probléma ellenére a konfliktus elmarad.

ADATOK

1.sz. táblázat

Jászapáti népességszám változása 1980 és 1990 között

	Lakosság		Változás % 1980-1990
	1980	1990	
Jászapáti	10332	9824	-4,9
Jászság	98860	91009	-7,9
Jász-Nagykun -Szolnok megye	446708	426470	-4,5
Országos			-3,1

2.sz. táblázat

Jászapáti lakosságának korszerkezete, 1990.

	0-14 év közötti lakos		60 feletti lakos	
	fő	%	fő	%
Jászapáti	1967	20,0	1987	20,2
Jászság	16677	18,3	20201	22,2
Jász-Nagykun-Szolnok megye	84077	19,7	81347	19,1
Országos	1940502	18,7	1959846	18,9

3.sz. táblázat

Jászapáti foglalkozási főcsoportok szerint 1990. %

	Ipar	Mezőgazdaság	Egyéb	Fizikai	Szellemi
Jászapáti	31,7	23,4	44,9	77,3	22,7
Jászság	41,7	23,5	34,8	76,0	24,0
Jász-Nagykun-Szolnok megye	36,8	21,8	41,4	74,6	25,4
Országos	38,1	15,4	46,5	66,5	33,5

4.sz. táblázat
Munkanélküliség Jászapáti 1993. dec.

	Munkanélküli/aktív %
Jászapáti	18,3
Jászszág	16,9
Jász-Nagykun-Szolnok megye	18,9
Országos	14,0

5.sz. táblázat
A Mészáros Lőrinc Gimnázium és Szakközépiskola létszámadatai 1987-1994.

1986/87	420
1987/88	389
1988/89	387
1989/90	412
1990/91	436
1991/92	495
1992/93	492
1993/94	526

6.sz. táblázat
A Mészáros Lőrinc Gimnázium és Szakközépiskola tanulóinak megoszlása lakóhely szerint 1993/94.

	8 osztály	Ált.gimn.	Összes
Heves	1	0	9
Jászsós-szentgyörgy	0	2	8
Jászapáti	54	74	236
Jászárokszállás	0	0	11
Jászberény	0	20	36
Jászboldog háza	0	4	4
Jászdózsa	0	1	4
Jászfényszaru	0	1	3
Jászivány	2	5	12
Jászfákóhalma	2	10	26
Jáskisér	7	22	57
Jászládány	7	9	27
Jászszentandrás	10	50	25
Jásztelek	0	4	4
Egyéb	0	0	0
Összesen	90	171	518

7.sz. táblázat
Általános iskolák évfolyamonkénti létszáma Jászapáti

István király u. 12.	évfolyam								összes
	1	2	3	4	5	6	7	8	
létszám	68	44	57	42	44	45	33	62	3955
évfolyamismétlő	8	4	0	0	6	2	0	0	20
veszélyeztetett	12	3	7	3	6	3	0	0	34

Damjanich u.	évfolyam								összes
	1	2	3	4	5	6	7	8	
létszám	76	72	79	62	64	71	56	87	567
évfolyamismétlő	11	5	2	2	2	1	0	0	23
veszélyeztetett	7	9	4	4	2	1	7	3	37

Ára: 100,- Ft

Megjelent:

- 170 Ladányi Andor:** A felsőoktatási törvényről
- 171 Balogh Miklós – Lukács Péter:** Oktatásirányítás és iskolarendszer
- 172 Hegedűs T. András:** A regionális beiskolázás a felsőoktatásban
- 173 Hammer Ferenc:** Diktatúra és vezérkultusz
- 174 Ladányi Andor:** A felsőoktatás fejlesztésének kérdéseiről
- 175 Biro Lajos:** Pedagógusok a közoktatási törvény koncepciójáról (1991)
- 176 Vélemények a közoktatási törvény koncepciójáról (1992)** Szerk.: Lukács Péter
- 177 A magániskolák tanácskozása** Szerk.: Várhegyi György
- 178 Az Oktatókutatási Intézet 1991. évi kutatási beszámolója**
- 179 Liskó Ilona:** Rendszerváltás az iskolákban
- 180 Nagy Péter Tibor:** A magyar tanügyigazgatás egyensúlyi hagyománya
- 181 Györgyi Zoltán:** Budapesti pedagógusok véleménye az oktatási törvénytervezet koncepciójáról és a pedagógus-bérendszerről
- 182 Szép Zsófia:** A közoktatás költségvetési kapcsolatai
- 183 Csanády Márton – Lux Ambrus:** Rendszerváltás és értéktudat (300 budapesti középiskolás társadalmi és politikai értékrendje)
- 184 Szigeti Jenő – Szemerszki Mariann – Drahos Péter:** Pedagógusok véleménye az egyházi iskolák indításáról
- 185 Egyházi iskolák indítása Magyarországon** (Tudományos tanácskozás Gyula, 1992. június 22-24.)
- 186 Kozma Tamás:** Új fejezetek a nevelésszociológiából
- 187 Csanády Márton:** Nem tudják, de költik? (A közoktatásfinanszírozás adatszolgáltatási rendszeréről)
- 188 Forray R. Katalin – Györgyi Zoltán – Híves Tamás – Imre Anna:** Az ózdi térség közoktatásának helyzete, kilátásai
- 189 Vámos Dóra:** Munkapiac és szakképzés az NSZK-ban
- 190 Liskó Ilona:** Szerkezetváltó iskolák
- 191 Szabó László Tamás:** Migráció és oktatás
- 192 Gábor Kálmán:** Civilizációs korszakváltás és az ifjúság
- 193 Szemerszki Mariann:** Főiskolai és egyetemi oktatók a felsőoktatási törvény tervezetéről
- 194 Tamas Kozma:** Expansion in Higher Education: The Case of the East European Region (Proposal for the 15th Annual EAIR Forum, Turku, Finland, August 15-18, 1993)
- 195 Balogh Miklós:** Önkormányzat és oktatás (Változó feltételek, önkormányzati döntési modellek)
- 196 Györgyi Zoltán:** Mezőgazdasági szakoktatás az iskolarendszerű oktatásban és a munkaerőpiac képésben
- 197 Imre Anna – Papházi Tibor – Szemerszki Mariann:** Tandíj a felsőoktatásban?
- 198 Kozma Tamás:** A közoktatás fejlesztési koncepciójának tudományos megalapozása
- 199 Szecskő Tamás:** A tömegkommunikáció társadalmi hatásai (Bevezetés a tömegkommunikáció szociológiájába)
- 200 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán – Tót Éva:** Ifjúsági munkanélküliség (Megyei esettanulmányok)
- 201 Ladányi Andor:** „Nemcsak a gazdasági életben van szükség racionalizálásra, hanem kultúrpolitikánk terén is”
- 202 Gábor Kálmán – Mátay Melinda – Balog István – Kántor Zoltán:** Az ifjúság és az elit
- 203 Ladányi Andor:** Ami jó benne és ami nem (A felsőoktatási törvény mérlege)
- 204 Annási Ferenc – dr. Baráth Tibor:** Vélemények az iskolai menedzserképzésről egy regionális kutatás tükrében
- 205 Híves Tamás:** Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban
- 206 Ladányi Andor:** A felsőoktatás fejlesztési tervéről
- 207 Nagy Péter Tibor:** Szakoktatás és politika
- 208 Publikációk a cigányság oktatásáról** (Szerk.: Forray R. Katalin)