

# KOZMA TAMÁS

**korszerű**

---

**nevelés**

---

# HÁTRÁNYOS HELYZET

EGY OKTATÁSÜGYI PROBLÉMA  
TÁRSADALMI VETÜLETEI

TANKÖNYVKIADÓ  
BUDAPEST, 1975

**SZERKESZTI**  
**ZRINSZKY LÁSZLÓ**

**Lektorálta**  
**Komlósi Sándor**

© Kozma Tamás, 1975

**ISBN 963 17 1304 0**





*Bejáró tanuló vagyok... A bejárás nekem elég nehézkes, mivel az állomástól 5—6 km-re lakok... Reggel negyed hatkor kelek, reggelizek és indulok az állomásra. A vonat fél előtt öt perccel indul. Ezután bejövök az iskolába. Tanítás végeztével az állomásra megyek, és a negyed három után induló vonattal megyek haza. Otthon vagyok negyed 4-kor. Ez csak nyáron, tavasszal és ősszel van. Télen nagyon kellemetlen, hajnali fél négykor kelek, mert a kisvonat nem vár. Az iskolából fél 5-kor érek haza. Otthon ebédelek, nekiülök tanulni. Este 10—11-kor lefekvés. (17 éves fiú)*

*Mivel már húsz éve élünk a mostani lakhelyünkön, sokat alakítottunk rajta, és rendes körülmények között tanulhatunk. Az időhiány azonban problémát okoz, mivel rengeteg időt elvesz az utazás, és emellett még van mindig otthoni munka is. Fél 5 előtt sohasem tudok hozzáfogni a tanuláshoz. Szeretek és muszáj is sokat olvasni, és ezért 10 óra előtt sohasem fekszem le. (18 éves leány)*

*Én bejáró vagyok..., ami több-kevesebb fáradsággal jár, és kissé a tanulmányi eredményemen is megmutatkozik. Ez mellett még otthon a háztartási munkában is részt veszek, segítek édesanyámnak, amikor hazamegyek az iskolából. A tanulásra így már csak este jut idő. Van, hogy sokat éjszakázom, de már korán reggel kelni kell, mert jönni kell az iskolába. Ez így megy napról napra, de hét végére már nagyon fáradtnak érzem magam, ilyenkor már alig várom, hogy egy kicsit kipihenjem magam a hét végén. (18 éves fiú)*

*Az állomástól kb. 1 km-re lakunk. Télen eléggé bonyolult a bejárás. Délután 3 órára érek haza, segítek édesanyámnak az otthoni munkában, és utána 6—7-kor fogok hozzá tanulni. Legtöbb három óra hosszát szoktam tanulni, és utána, ha még kedvem van, olvasni szoktam. Reggel fél 6-kor kelek, és fél 7-kor indulok az állomásra. Egy héten egyszer megyek haza a későbbi vonattal, kedden, mert akkor magyar korrepetálás van, és ezen a napon 5 órára érek haza. (18 éves leány)*

\*i

*Bejáró vagyok, buszon fél 4-kor érek lakhelyemre. Szüleim egész nap dolgoznak, s a főzés, az állatok ellá-*

*tása ránk vár. Édesanyám időnként beteg — nem bírja a nehéz fizikai munkával járó határi munkát —, s ilyenkor különösen sokat kell segíteni. Keresetére azonban nélkülözhetetlenül szüksége van családjának. (18 éves fiú)*

*Családom 1963. nov. 20-ig négy személyből állt. Édesapám, édesanyám, nővérem és én. Ekkor édesapám (58 éves korában) meghalt. 31 éves nővérem már férjnél volt, és külön háztartást vezet. Édesanyámmal ketten élünk egy háztartásban. Ő 56 éves. Édesanyám a háztartást vezeti, és emellett a Ságvári Endre Termelőszövetkezetben dolgozik. Erős fizikai munkát ugyan nem volna szabad neki végezni, így a nehéz munkát nekem kell elvégezni a tanulás mellett. Erre főleg szombaton délután és az elvégzendő munkától függően délutánonként szakítok időt. Lakhelyemről autóbusszal járok be az iskolába (kb. 30 km). Délután 3-kor érek haza. Megebédelek, egy darabig tanulok, majd a rám váró munkát elvégzem. Este ismét tanulok vagy olvasok. Este 9—10 óra körül fekszem le, ez a tanulástól függ. Reggel fél 5-kor kell kelnem, hogy a még meg nem tanult tárgyakat megtanuljam vagy a többit átismételjem. 6-kor reggelizek, majd háromnegyed 7-kor indul a buszom. (18 éves fiú)*

*Családomnak tíz tagja van. Apukám, anyukám és hét testvérem... Általában a napi munkát a szüleim végzik, de azért mi is segítünk nekik, amennyit csak tudunk. Apukám tsz-ben dolgozik. Anyukám csak otthon, mert ő beteg, nem tud kijárni dolgozni. Egy nap története: reggel 5-, fél 6-kor kelünk, ellátjuk az állatokat és egyéb reggeli munkát. Utána mindenki indul a munkahelyére, ki korábban, ki később. Délután érek haza, általában 3 órára. Akkor ebédelek, kitakarítok, bevásárolok, etetek. Ez kb. fél 7-ig tart, utána vacsorázom, és tanulok fél 10—10 óráig. Hétköznap sehova nem járok, csak szombaton moziba vagy vasárnap délután, és este tanulni kell. (17 éves leány)*

*A nap 24 óráját tanulásra fordíthatnám, mert szüleim nem kívánják, hogy segítsek a ház körüli munkában. Engem viszont ez (tekintettel idős korukra) annyira feszélyez, hogy rosszabb, mintha napi egy—másfél óra segítségére számot tartanának. (18 éves fiú)*

*A falu egyik legnagyobb családjá a miénk. Szüleimnek kilenc gyereke született. Hála nekik, hogy mind a kilencen élünk, egészségesek vagyunk... Apám a tsz-ben dolgozik, állatgondozó. Anyám beteges. Ez azonban nem hátráltatja meg az elől, hogy a nagy családnak mindent megtegyen azért, hogy boldogan éljünk. Apám makkegészséges, azt hiszem ez a szerencsénk. Nem iszákos, összes keresetét a családra áldozza. Néha küzd a család anyagi gondokkal, de ez szerencsére mindig úgy-ahogy megoldódik... Otthon adnak időt a tanulásra annyit, amennyit óhajtok. Nem mondják, hogy etessek meg stb., de legtöbbször meg szoktam ezeket az otthoni dolgokat csinálni. Anyukám beteges, tehát tudom, miért, illetve kiért teszem. (18 éves leány)*

*Iskoláimat... a Bánhidymajorban kezdtem. Ebben az iskolában nagyon kevés tanuló volt, mivel tanyavilág volt. Az egész iskolában később, már úgy 4–5.-ben csak két tanár volt. Az egyik 1-től 5-ig, a másik 5-től 8-ig tanított. Egy nap csak egy-két óránk volt olyan, amikor hangosan megbeszéltük a leckét vagy feleltünk... Ebbe az iskolába jártam 7.-es koromig félévig. Azután... beköltöztünk. Itt teljesen új környezetbe kerültünk, és nagyon rossz volt azt megszokni, hogy minden órán más tanár jön be, és mindig hangosan beszéljük meg a leckét. Csak oroszórán volt külön az anyag J.-nak és nekem, mert mi nem tanultunk a tanyai iskolában oroszul. Ezért önszorgalomból hozzákezdünk az 5.-es orosz anyagot tanulni. Minden héten meghatározott számú oroszóránk volt délután és úgy jártunk be az iskolába. A nyár folyamán is minden héten tartottunk két oroszórát. Így valahogy be tudtuk pótolni az anyagot... (17 éves leány)*

*... a 73-as majorban lakunk... Szerettem iskolába járni. Mikor az első négy osztályt jártam, nagyon rossz volt, mert kevés tanító volt, ezért délután kellett járni. Már mikor a felsőbb osztályba mentem, akkor építettek még egy iskolát, és új tanító is jött. Most már mindenki délelőtt járt. A délután folyamán úgy 4 óráig azért visszamentünk, és itt eltöltöttük az időnket. (17 éves leány)*

*Születésemről 3 éves koromig otthon voltam (tanyán). Ezután beíratk az óvodába, és nagymamámnál laktam.*

*Itt laktam még két évig. Ezután a családban egyes dolgok nem tisztázódtak, és megint kikerültem a tanyára. A tanyán két évig jártam iskolába, utána már nem lehetett a tanyai iskolába járni, mert az ott levő tanár nem vállalta már a felső tagozat tanítását. Ezután be kellett járnom a tanyáról a községi iskolába. Ez az első hetekben fárasztó volt egy kis ötödikesnek, de megszoktam... (17 éves leány)*

*Édesapám és édesanyám is dolgozik, a szomszédban levő cukorgyárban. Édesapám munkaideje nem meghatározott, édesanyám viszont váltóműszakban van, és így van olyan időszak, amikor napokig nem is találkozom vele. Ebből kiderül, hogy mindenben teljesen „független” vagyok. (17 éves leány)*

*Kezdetben tanyán éltünk, mire azonban iskolába kellett járnom, beköltöztünk a községbe... Édesapám, sajnos, a kellenél egy kicsit jobban szerette az italt. Ez aztán mind sűrűbben családi konfliktusokat idézett elő, míg azután a dombegyházi állami gazdaságba került. Szüleim kevés osztályt jártak, és nemigen tudtak segíteni már azért sem, mert ők másképp magyarázták, mint ahogy én tanultam. (17 éves fiú)*

*Édesanyám 1963-ban halt meg. Édesapám később meg nősült, a mostohám Pesten tanárnő volt. Úgy volt, hogy felköltözünk Pestre... Édesapám nem jött velem, hetenként látogatott meg. Sok probléma adódott, és így elváltak. Végül is visszajöttünk Battonyára... ahol az eredményem jóval rosszabb. (17 éves leány)*

*Akkor nagyon szomorú voltam, amikor édesanyám meghalt. Három éve történt. Soha nem leszek olyan boldog, mint amikor még élt édesanyám... (13 éves leány)*

*Édesapám 1959-ben halt meg. A betegséget valószínűleg a fronton szerezte, és a nyakán levő daganat elrákosodott. Édesapám halála után édesanyám nagyon megtört, mivel a kisöcsém még csak kétéves volt. Az állam annyiban akart segíteni rajtunk, hogy állami gondozásba akart venni, de ebbe sem édesanyám, sem nagymamáék nem egyeztek bele. Ezért én csak most tudom felmérni, és nagyon nagy hálával gondolok édesanyámékra, akik*

*ha szűkösen is, a saját erejükből neveltek fel. (17 éves leány)*

*2. osztályba jártam, amikor édesapám meghalt. Azóta édesanyám egyedül nevel engem és a húgomat. Míg élt édesapám a tanulmányi átlagom sokkal jobb volt, mint azután, hogy meghalt. Minden évben rontottam egy kicsit. Édesapám sokat foglalkozott velem, de mikor meghalt, édesanyám nem ért rá velem foglalkozni. Dolgozni kellett neki, hogy el tudja tartani bennünket. (17 éves leány)*

*Tíz év múlva jobban szeretnék élni, mint ahogy a szüleim élnek most. Sokkal nagyobb egyetértésben és megértésben. Én azt szeretném, ha az én családomban a családtag nemcsak önmagát becsülné, hanem a család többi tagját is. (17 éves leány)*

*Mi... tanyán lakunk, a falutól kb. 1,5 km-re, a bekötő kövesúttól kb. 2—300 m-re... Szórakozni ritkán járunk, ha mindenki otthon van, csak akkor megyünk el néha moziba. Tévét, azt sűrűbben nézünk, ehhez be kell menni a faluba, mert nálunk még villany nincs. Persze, rádiót azt hallgatunk. (16 éves leány)*

*Legnagyobb boldogságom, hogy a tehenet eladtuk, és nem kell legeltetni. (13 éves fiú)*

*Az az én boldogságforrásom, hogy vasárnap édesapám hozta a háztáji szarát géppel haza, és ideadta nekem, hogy megforduljak a géppel a kertben... (13 éves fiú)*

*Amikor szabad időm van, azt általában vagy kézimunkázással, vagy olvasással szoktam eltölteni. Legjobban Berkesi András könyvei tetszenek. Vasárnap délután a barátnőmmel a kultúrba megyek, ott van magnó is, azon igen jó táncdalok vannak felvéve, és ott táncolni szoktunk és ha azt megunjuk, hazamegyünk. (17 éves leány)*

*Szívesen megyek moziba, bármilyen filmet megnézek, amelyikről gondolom, hogy nekem megfelelő. Főleg olyan filmet szeretek, amelyik megható és sirni lehet. Nem tudom miért, de felgyülemlik bennem a rossz, és olyankor jólesik, ha sírok... A könyvek közül a kissé romantikus könyveket szeretem, ez felfrissülést jelent számomra. (16 éves leány)*

*Boldog vagyok, ha engem elvisz édesanyám vásárolni. Nagyon örülök, ha inkább Szegedre vagy Csabára megyünk, mert akkor utazunk vonattal... (13 éves leány)*

*Szerintem ha több, illetve hasznosabb szórakozási lehetőség volna — gondolok itt a színházra, ifjúsági klubokra —, a tanulás is jobban menne. (16 éves leány)*

\* \* \*

*Tíz év múlva jól szeretnék élni, és esztergályos akarnék lenni... (13 éves fiú)*

*Hogyan szeretnék élni tíz év múlva? Konkrétan talán nem is tudom elmondani. De vannak olyan elképzeléseim, hogy egy nem túl nagy, inkább kicsi, de nagyon kedves, modern, könnyen tisztán tartható, szépen berendezett lakást szeretnék. Persze tisztában vagyok azzal, hogy mindezért meg kell majd küzdeni. De én ezt akarom. (17 éves leány)*

*Tíz év múlva kiegyensúlyozott életet szeretnék élni egy szép és modern lakásban. Dolgozni fogok, fizetésem hasznos dolgokra szeretném elkölteni. A fennmaradó összeget pedig takarékbba tenném! Lehet, hogy lenne egy férjem, s vele mindent megbeszelnék, ahogyan a házastársak szokták. Természetesen fizetésemmel támogatnám szüleimet, és minden ünnepnapra, pl. karácsonyra, húsvétra, névnapra, születésnapjukra vennék ajándékot! (16 éves leány)*

*Én szeretnék továbbtanulni. Szeretnék valamelyik boltban inas lenni itt helyben. Leginkább a ruházati boltban. Ha ezt az iskolát elvégezném, mikor felszabadulok, akkor férjhez mennék. Itt fenn a főutcán egy szép házat vennék. (13 éves leány)*

*Én tíz év múlva jól szeretnék élni. (14 éves fiú)*

\* \* \*

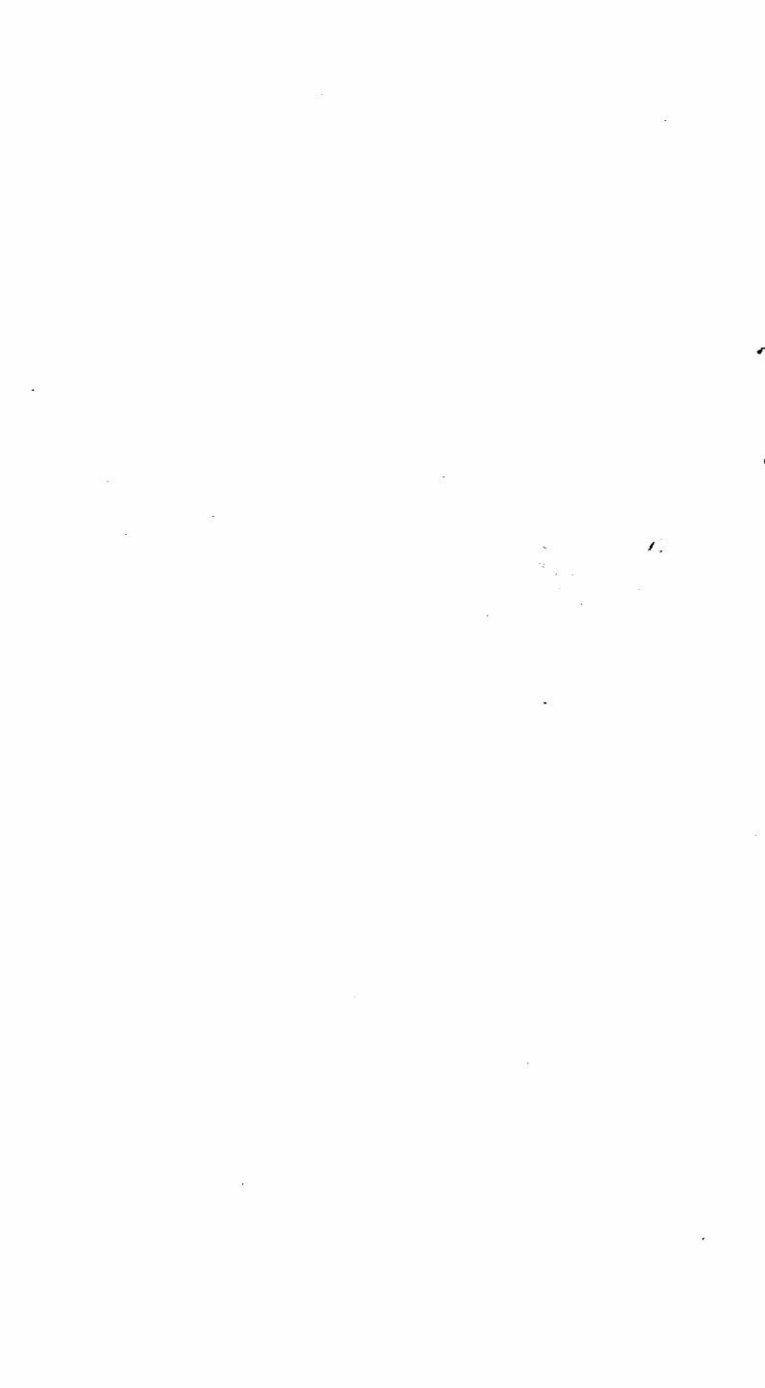
*Hogy tíz év múlva hogyan szeretnék élni, őszintén megvallva, nem tudom. Mindenesetre rosszabbul nem, mint szüleim. Egy kicsit szabadon és felnőttesen. (16 éves leány)*

*A pótvizsgán nem valami jól szerepeltem, de azért sikerült elkerülni az osztályismétlést... További terveim: még várok, nem tudom. (14 éves leány)*

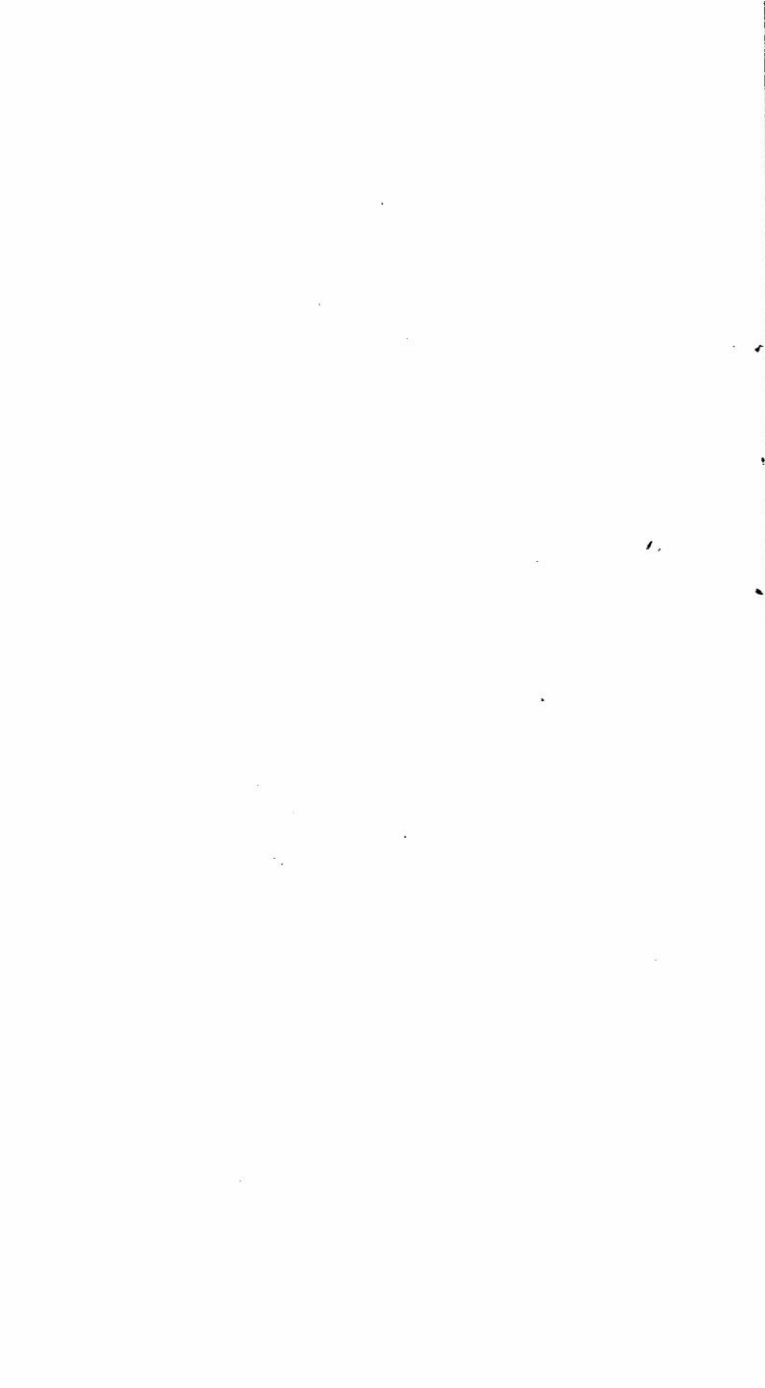
*Távoli terveim még nem alakultak ki. Látom, milyen nagy az elhelyezkedési probléma, s így nem tudok dönteni, hogy tovább tanuljak vagy ne! (14 éves leány)*

*Anyuék nagyon szívesen taníttatnak, legalábbis még nem hallottam, hogy mondták volna, hogy ne menj iskolába... Nagyon szeretnék, ha leérettségizném, ezt én is nagyon szeretném... Nem is tudom, egyszer azt mondom, hogy megyek, egyszer meg nem. Ők biztosan azt is vállalnák. (14 éves leány)*

*Hogy tíz év múlva hogyan szeretnék élni? Egészen pontosan nem tudom... Szerintem ma nem életcél a házasság. Legalábbis huszonöt éves korig. Utána jólesik egy kis nyugodt családi élet... Még ebben nagyon határozatlan vagyok. De mindenesetre tíz év múlva stabil munkahelyen dolgozni, és ha férjhez megyek, boldogan élni. (15 éves leány)*



**1. Bevezetés:  
A társadalmi-történeti jelenség**



## 1.1. A HÁTRÁNYOS HELYZET TÁRSADALMI-TÖRTÉNETI VETÜLETBEN

*Hátrányos helyzet és társadalmi-gazdasági politika.* — Kik vannak hátrányos helyzetben? Egy könyv, amely róluk szól, illő, hogy ezzel a kérdéssel kezdődjék. A válasz megfogalmazásához társadalompolitikai és gazdaságpolitikai szempontból foghatunk hozzá. A politikai elvárások egyik fajtája a munkás- és parasztyerek iskolai eredményeit a hatalom kérdésével hozza összefüggésbe. A politikai igények másik megfogalmazási módja a társadalom mozgásfolyamatai és az iskola közötti szoros összefüggést hangsúlyozza. A szocialista forradalom megdöntötte a volt uralkodó osztályok művelődési monopóliumát, és a dolgozó osztályokból új értelmiséget nevelt ki.

A hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozást gazdasági igények is követelik. A népgazdaság távlati szakemberszükséglete fokozatosan eltolódik a magasabbban kvalifikált munkaerő felé; kérdés tehát, miként növelhető a megfelelő képességű, képzettségű és a továbbtanulást valóban igénylő népesség aránya (a „továbbtanulási potencia”, Erdészné, Timár 1968). A távlati területfejlesztési koncepció értelmében a jövőben a foglalkoztatás jelentős területi koncentrációja fog bekövetkezni, ami az ország különböző körzeteinek egyenlőtlen fejlődésével jár együtt. A szakemberellátás szempontjából követelmény, hogy növekedjék a munkaerő földrajzi mobilitása; ehhez pedig egyenlő esélyeket kell biztosítani a potenciális munkavállalóknak már a felkészítés időszakában. A gazdasági igények harmadik típusa az életszínvonal-politikával kapcsolódik össze. A lakosság különböző jövedelmű rétegei más-más mértékben részesülnek a szolgáltatásokból; az ún. nem anyagi jellegű szolgáltatásokból, így az oktatásból is. Hátrányukat pótolni tehát egyúttal életszínvonal-politikai kérdés (Csikós-Nagy 1971, 106—115, 125—128).

Hangsúlyozni szeretnénk: természetesen nem különálló, egymástól független nézeteket exponáltunk. A szocialista társadalmi és gazdasági politika más-más ele-

mét emeltük ki és használtuk föl a hátrányos helyzet problematikájának bemutatása végett.

*Hátrányos helyzet és társadalmi mobilitás.* — A különféle társadalom- és gazdaságpolitikai igényeket — nagyon leegyszerűsítve — úgy foglalhatnánk össze, hogy „hátrányos helyzetről” két esetben beszélnek. Egyik esetben az esélyek egyenlőtlen voltát értik rajta társadalmunk különféle rétegeinek, csoportjainak vagy egyéneinek ún. fölfelé irányuló vertikális mobilitásában. A másik esetben viszont bizonyos állapot megjelölésére szolgál egyes társadalmi csoportok helyzetének jellemzése végett.

A fogalom értelmezését megkönnyíti, használatát pedig pontosabbá teszi, ha ezt a kétféle jelentést megkülönböztetjük egymástól. Egyik esetben ugyanis elsősorban a továbbtanulás szempontjából mérlegeljük a problémát (egyenlőtlen esélyek); a másik esetben főként a lemaradókra figyelünk (iskolai kudarcok). De rámutatunk arra is, hogy ugyanannak a társadalmi jelenségnek kétféle szemléletmódjáról van szó; a kétfajta „hátrányos helyzet” lényegében összetartozik. *A magyar társadalom mozgásfolyamataira utalnak ugyanis vissza, amelyben ma különleges szerepe van az iskolázásnak.*

Ezeket a mozgásfolyamatokat leírhatjuk a társadalmi rétegződés (stratifikáció) fogalmi rendszerében, és értelmezhetjük az osztályviszonyok történelmi méretű átalakulásának tükrében is; a két megközelítési mód kiegészíti egymást.

Társadalmi mobilitásról — a stratifikációs fogalmi rendszerben — akkor beszélünk, ha a társadalom különféle rétegei és csoportjai helyet változtatnak a rétegződés rendszerében. Azok a hazai — és más szocialista országokban végrehajtott — statisztikai vizsgálatok, amelyeket a 2.1 pontban kissé részletesebben is idézünk, az iskolázás döntő szerepére mutattak rá ebben a „helyzetváltoztatásban” (az iskola a fölfelé irányuló vertikális mobilitás csatornája). A mai magyar társadalom különböző rétegeinek tagjai egyenlőtlen esélyekkel kísérik meg a „helyzetváltoztatást”; azok, akiknek kisebb az esélyük a fölfelé irányuló társadalmi mobilitásra,

hátrányos helyzetben vannak más rétegek tagjaival szemben.

1.1. táblázatunk szorzói számszerűen is kifejezik az esélyek egyenlőtlenségét. Az esélyszorzók azt mutatják, valamely társadalmi rétegbe tartozó szülő gyermekének hányszorta nagyobb az esélye arra, hogy szülei rétegében maradjon, mint arra, hogy (vertikálisan) réteget váltson. Az értelmiségi szülő gyermekének hatszor akkora az esélye arra, hogy értelmiségivé váljék, mint arra, hogy a társadalmi rétegeződés egy másik pontjára kerüljön; a segédmunkás fiának-lányának viszont háromszorta nagyobb az esélye arra, hogy maga is segédmunkás legyen, mint arra, hogy kiemelkedjék.

### 1.1. *Esélyszorzók munkajellegcsoportonként Magyarországon*

Apa (gondviselő) munkajelleg csoportja	Esélyszorzó
Értelmiségi	6,2
Középszintű szakember	2,1
Adminisztratív dolgozó	1,3
Szakmunkás	1,1
Betanított munkás	1,6
Segédmunkás	2,7
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	5,7

Forrás: Lakatos 1971, 37.

Ezzel függ össze a betanított munkás, a segédmunkás, a mezőgazdasági fizikai dolgozó gyermekének abszolút mértékben hátrányos helyzete a társadalom többi rétegéből származókkal szemben. Hiszen a magas esélyszorzók a skála két végpontján nem ugyanabban a rétegben maradást jelentik. Az értelmiségi réteg olyan értelemben zártabb a többinél, hogy ide viszonylag nehezebb a bejutás. A mezőgazdasági kétkezi munkások rétegének viszonylagos zártsága ugyanakkor a kilépési mobilitás relatív ritkaságát jelzi. A hátrányos helyzet kétfajta értelmezése tehát nem független egymástól: ahol egyenlőtlenek az esélyek a fölfelé jutásra, ott min-

dig van, aki lemarad. *Ők az összes többi réteg tagjaihoz képest hátrányos helyzetben vannak.*

1.1. táblázatunk egy harmadik szempontból is vizsgálható: mely rétegeknek van a legnagyobb esélyük a kilépésre? Ebből a szempontból meglehetősen egyértelműen kiemelhetjük az adminisztratív dolgozók és a szakmunkások munkajellegcsoportjait. Ezek a rétegek, amelyek a stratifikációs modell középtáján helyezkednek el, látszanak társadalmi mobilitás szempontjából a legmozgékonyabbaknak. Ha az abszolút hátrányt a segéd- és betanított munkások, valamint a mezőgazdasági fizikai dolgozók körére lokalizáljuk, úgy tűnik, hogy *a fölfelé jutás közben tapasztalt egyenlőtlen esélyek e rétegek fiait-leányait érintik a legsúlyosabban.* Kik ezek a középrétegek, és mi ennek a jelenségnek a magyarázata?

*Hátrányos helyzet és a társadalmi viszonyok történeti dimenziója.* — Erre a kérdésre az osztályviszonyok történeti elemzésével keresünk választ. A marxista társadalomszemlélet a társadalmak osztályszerkezetét sohasem statikusan szemléli, hanem mindig dialektikusan: azt a folyamatot ragadja meg és ábrázolja, amelynek során az egy-egy társadalmi-gazdasági alakulatra jellemző alapvető osztályok kibontakozása, polarizációja végbemegy az uralkodó termelési viszonyok talaján, a legkülönbözőbb, nem alapvető osztályok szövevényéből. Ezzel a szemléletmóddal valamennyi társadalom rétegszerkezete mögé — a történeti tények föltárása segítségével — fölrajzolható és fölrajzolandó a harmadik, a mélységi, a történeti dimenzió. A kelet-európai társadalmak történetében az említett folyamat sajátos formában ment végbe. El kell tekintenünk itt most a kelet-európai fejlődés sajátosságainak összefoglalásától; megelégszünk azzal, hogy a magyar társadalom fejlődésének utolsó évszázadban megtett útját paradigmaként kezeljük.

Ami ezt a fejlődést az európai fejlődés egészével rokonítja, az a tőkés gazdasági-társadalmi alakulatra jellemző polarizálódás kibontakozása a feudalizmusból örökölt osztályszerkezet hálózatából. Az elmúlt száz

évet véve alapul, mindkét gazdasági-társadalmi alakulatra jellemző alapvető osztályok megtalálhatók voltak a magyar társadalomban; szembeállításuk, viszonyuk kiélezettsége leginkább az eredeti tőkefelhalmozás Nyugat-Európájára emlékeztetett (Berend 1973). A mintegy 500 arisztokratacsaláddal szemben nagyjából 400 000 napszámos- és zsellércsalád állott; s körülbelül ugyanennyit tett ki a nagygazdák és középbirtokosok földjén robotoló cselédek hada is. Az ipari és banktőke legnagyobb része nagyjából 50 család kezében összpontosult; a velük szemben álló nagyipari proletariátus számát 300 000 családra tehetjük. Mintegy 350 000 családra becsülhető a közép- és kisiparban dolgozó kétféle munkások, proletárok száma is.

A magyar társadalomfejlődés másik jellegzetessége, hogy az alapvető osztályok között igen mélyen tagolt középréteg foglalt helyet. A magyar társadalom középrétegeinek méreteire többek között jellemzők a következő adatok (Berend, Ránki 1973). Az önálló kistulajdonosok — kereskedők, kisiparosok stb. — kategóriájában mintegy 300 000 családot számlálhatunk a két világháború között. Mellettük soroljuk föl a mezőgazdaság területén működő kistulajdonosok: a törpebirtokosok, kis- és középparasztok csaknem 600 000 családra tehető táborát. Az államhivatalnokai réteg mintegy 250 000 családra volt tehető; a szabad foglalkozású értelmiségiek, magántisztviselők, a hadsereg és a rendőrség tisztikarának tagjai, valamint ezek nyugdíjasai mintegy 400 000 családra becsülhetők.

Honnan eredt a magyar társadalom e mély tagozódása? Egyfelől nyilvánvalóan a végig nem harcolt és le nem zárt polgári forradalomból, amelynek eredményeképpen átöröklődtek és helyüket keresték egy új gazdasági-társadalmi alakulatban is a bomló feudalizmusra jellemző köztes társadalmi csoportok. Kialakulásukat elősegítette az abszolút császárság által konzervált feudalizmus, amelynek méhében a polgári társadalomra jellemző — meglehetősen érett — termelési viszonyok rejtőztek. (A szent szövetségi Európa politikailag kísérte meg életben tartani ezeket a társadalmakat; a függetlenségi harcok pedig ideológiailag rehabilitál-

ták a középrétegeket.) Felbomlásukat viszont késleltette a kiegyezés által teremtett gazdasági és politikai *status quo*; és különös mértékben tartósította az első világháború szocialista forradalmait követő ellenforradalom. A magyar társadalom középrétegeinek egészségtelen mértékű földuzzadásában nem utolsó szerepet játszott a történeti Magyarország fölbomlása. Az örökébe lépő ellenforradalmi Magyarország többek között a kiterjedt államhivatalnoki réteg egzisztenciájának biztosítását is szükségesnek tartotta magára vállalni.

Annak a társadalmi magatartásnak a magyarázata, amelyek a stratifikációs fogalmi rendszerben mint fölfelé irányuló társadalmi mobilitást értelmeztünk, a középrétegek bomlási folyamatában lelehet meg. Míg objektíve ez a bomlási folyamat a családok nagy csoportjainak a kizsákmányolt osztályok felé (lefelé) történő nivellálódásában mutatkozott meg, a folyamat tudati tükröződése az emelkedés görcsös akarása lett. (E folyamat jól érzékelhető például a századforduló és a tízes évek munkásarisztokráciájának és jól fizetett szakmunkásainak azon magatartásjegyein, amelyek őket a kispolgárság, az önálló kistulajdonosok, kisvállalkozók réteggkultúrájával rokonította.) E fölfelé törekvésnek számos csatornája volt (vagy mondjuk inkább, hajszalere, hiszen e csatornák objektíve nagyobbbrészt illúzióknak bizonyultak). Ami a törpe- és kisbirtokos parasztságot illeti, itt a földszerzés látszott annak az eszköznek, amelynek segítségével sikerült megmenekülni az agrárproletár léttől, és esetleg csatlakozni a birtokos parasztság rétegéhez. A kistulajdonosok, kiskereskedők számára az ipari és kereskedelmi tőke morzsái jelentettek ideig-óráig menekülést a proletár léttől. A tisztviselők csoportjai pedig többnyire az állami stallum reményében kísérelték meg visszaálmodni vagy utánozni környezetük nagypolgári-közepnemesi létét és kultúráját.

A fölszabadulás és az azt követő forradalmi átalakulás részben irányát és tendenciáját, részben pedig gyorsaságát tekintve volt radikális. Egy emberöltő alatt egész rétegek emelkedtek föl, illetve tűntek el a törté-

nelem süllyesztőjében; ez rendkívüli mértékben fölgyorsította és befejezte társadalmunk középrétegeinek bomlásfolyamatát. A társadalom szerkezetében elfoglalt hely, betöltött szerep objektíve megváltozott ugyan; a társadalmi csoportok-rétegek tudatában azonban ez csupán megkésve és sok esetben torzított formában tükröződött. Új osztályviszonyok létesültek, a ma ismert társadalmi szerkezet bontakozott ki; de sok múltból örökölt törekvéssel, ambícióval. A másik radikális változás a társadalmi mobilitás hajszálcsoveinek bezárulása volt. Eredményeképp minden eddiginél fontosabb szerepre tett szert az iskola. Lényegében az egyetlen — de legalábbis a legfontosabb — út lett arra, hogy a társadalmi igények, vágyak és elvárások megvalósulhassanak. Mindez részben magyarázza a társadalmunk középtáján elhelyezkedő csoportok és rétegek törekvéseinek eredetét, kialakulását; pozíciójuk sajátos voltát a mai magyar társadalomban. Részben pedig értelmezi azt a megnövekedett szerepkört, amely az iskolára hárul a szocialista társadalom egészséges mozgásfolyamataiban.

Milyen értelemben fogjuk hát használni a hátrányos helyzet fogalmát? Kiterjeszthetnénk vizsgálódásunkat a teljes társadalmi mozgás iskolai vetületére, s ekkor az egyenlőtlen esélyek különféle méreteit, nagyságát és egymásra halmozódó rétegeit figyelnénk. Mi az alábbiakban a második megközelítést választjuk. *A mai magyar társadalom azon csoportjaival és rétegeivel foglalkozunk, amelyek a teljes társadalmi mozgásfolyamat során valamennyi más réteghez képest hátrányba kerültek vagy kerülhetnek.*

## 1.2. AKIK LEMARADNAK

*A kérdés hordereje.* — Amikor tehát hátrányos helyzetről beszélünk, itt és a következőkben ezt a fogalmat a konkretizálás végett meglehetősen leszűkítve használjuk. *Hátrányos helyzetűeknek tekintjük azokat a gyerekeket és fiatalokat, akik iskolai kudarcot szenvedtek: megbuktak, sőt lemorzsolódtak már az alsófokú ok-*

tatás során. Nyilvánvaló, hogy így azt a bonyolult problematikát, amelyet a tanügyigazgatási szóhasználatban és a társadalomtudományi kutatómunkában hátrányos helyzetként jelölnek, a maga teljességében nem tudjuk megragadni. E szűkítésért cserébe viszont egy statisztikailag is jól körülhatárolható csoportot nyerünk, amelynek összetételét és gazdasági-társadalmi szerepét vizsgálva a hátrányos helyzet egészének súlyát is érzékelhetjük.

Mekkora ez a csoport? Hadd jellemezzük a kérdés horderejét ismét néhány számadattal. Az oktatásügy országos statisztikai több évre visszamenőleg azt mutatják, hogy a tankötelesek 91—93%-a végzi el általános iskolai tanulmányait. Ez annyit jelent, hogy minden 100 gyermek közül 7—10 olyan akad, akinek nincs befejezett alsófokú végzettsége sem. Ha egy-egy évjárat létszámát ma Magyarországon átlagosan mintegy 130 000 főre tesszük — másfél évtizedes távlatban, mint tudjuk, ez a létszám 90 000—180 000 között ingadozott —, akkor évente 10—13 000 olyan fiatallal kell számolnunk, akik nem rendelkeznek alsófokú iskolázottsággal sem.

A magyarországi sajátosságokhoz tartozik, hogy a tankötelezettség két évvel tovább tart, mint amennyi időt az általános iskola nyolc évfolyamának elvégzése igényel. Ezért a fenti adatokban azok is benne vannak, akik egyszeri, illetve kétszeri osztályismétléssel tudtak csak alsófokú tanulmányaik végére jutni. Ha azokat kívánjuk számba venni, akik súlyosabb kudarc nélkül fejezték be általános iskolai tanulmányaikat, a 8. évfolyamot végzettek arányát a 14 éves korúak közt kell megvizsgáljunk. Így jóval kedvezőtlenebb arányszámot nyerünk; mintegy 80%-ot. Az általános iskolások közül minden ötödik tanuló kimarad vagy évismétlésre kényszerül. *Az előbbi demográfiai adatokat figyelembe véve ez évente körülbelül 20—25 000 fiatalt jelent.*

Hozzátehetjük: a kimaradás, illetve az évismétlés csupán az iskolai kudarc legnyíltabb, legdurvább formája. Csaknem ilyen súlyos azonban a bukás akkor is, ha nem halmozódik annyira össze, hogy évismétléshez vezessen. Különösen nehéz helyzet alakulhat ki az 1.

évfolyamban, ahol — mint az oktatásügyi statisztikák-  
ból 1971-ben közismertté vált — országosan 10%-nál  
is többet tett ki a bukási arányszám. S ha mi most mégis  
az iskolai kudarcok e nyílt formáira korlátozódunk,  
azért van, mert ezekben az esetekben érhető tetten leg-  
inkább bizonyos társadalmi csoportok megfelelő isko-  
lázottságának hátrányos hatása.

Kikből tevődik össze évente ez a 20—25 000 főnyi  
fiatal? Erre vonatkozóan pontos felméréseink egyelőre  
még nincsenek; jobbára az oktatásügyi becslésekre va-  
gyunk tehát utalva. Ezek szerint mintegy negyedrészüik  
képezhetetlen, gyógypedagógiai eset és különleges bá-  
nás módra szorul; másik negyedrészüik pedig cigány. Az  
1970/71-es tanévben az általános iskolai tanulók 5,3%-a  
volt cigány; az 1. osztályosok közül 10,8%, a 8.-osok  
közül 1,6%. Egyenlőtlen elhelyezkedésüket az általános  
iskola vertikumában iskolai kudarcuk magyarázzák:  
az 1. osztály cigány tanulói közül az említett tanévben  
bukott vagy osztályozatlan volt 45%, míg a nem cigány  
1. osztályosoknak csupán 7%-a vallott kudarcot. A 8.  
osztály cigány tanulói közül a tanév végén 10% volt si-  
kertelen; a nem cigány 8.-osoknak azonban csupán  
2%-a. Ebből következik azután, hogy a cigány tanulók  
nagyraoszt túlkorosak: a 2—4. osztályba járók majdnem  
70%-a, az ötödikesek közel háromnegyed része (MM  
1971). Az iskolai kudarcot valló fiatalok fele azonban  
nem tartozik ezekhez a — társadalmilag tekintve egyéb-  
ként is marginális — csoportokhoz. Az ő esetükben a  
közvetlen, szociális típusú hátrányok a kézzelfoghatók:  
a tanyai lakás- és iskolázási körülmények, a családi el-  
hanyagoltság és így tovább.

*Az iskolai kudarc mint gazdasági probléma.* — Az iskolai  
kudarcot vallottak elhelyezkedése a társadalmi munka-  
megosztásban rendkívül alkalmas arra, hogy rajta az  
oktatás gazdasági hozamáról kialakított véleményeket  
lemérhessük. Sajnos, nem áll rendelkezésünkre olyan  
követési vizsgálat, amelynek alapján pontos számadat-  
okkal jellemezhetnénk e csoport bekapcsolódását a  
termelésbe. De a Központi Statisztikai Hivatal 1968-ban  
végzett ifjúmunkás-vizsgálata — amelynek során 1347

munkásfiatalt kérdeztek ki részletesen — úgy találta, hogy a segéd- és betanított munkások aránya 30%-ra tehető. A betanított és segédmunkássá válás fő útja az általános iskola elvégzése szakmai (és mindenféle) továbbtanulás nélkül; nem jelentéktelen azonban azoknak az aránya sem, akik a különféle iskolarendszerű oktatásból morzsolódtak le (gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképzés). S az említett nem egészen 400 főnyi betanított és segédmunkás közül csaknem 100 nem rendelkezett befejezett általános iskolai végzettséggel sem (KSH 1968). E képviseleti minta vizsgálata — valamint más, vállalati és szakszervezeti fölmérések — alapján tehát azt mondhatjuk, hogy *az alapozó iskolából lemorzsolódók, ott kudarcot szenvedettek elsősorban mint segédmunkások (betanított munkások) helyezkednek el az iparban és a mezőgazdaságban.*

Nem állíthatjuk, hogy nincs kereslet e munkavállalók iránt. Technikai és üzemszervezési szempontból főként azért, mert Magyarországon ma amúgy is munkaerőhiány van (jóllehet egyes üzemekben a munkaerőhiány jobbra látszólagos); ez egyébként világjelenség. Egy olyan nemzetgazdaságban azonban, ahol az automatizálás a miénkhez hasonló szinten mozog, igen sok föladat csupán kézi erővel oldható meg. Közgazdasági szempontból pedig azért, mert a bérgazdálkodás adott formái között (bérszínvonal-gazdálkodás) a jó szakemberek és a vállalat iránt szolidáris dolgozók kiemelt bérezése föltételezi az alacsonyan keresők csoportját.

E helyzet életszínvonalbeli és szociológiai-szociálpszichológiai következményeire alább hamarosan vizsgatérünk. Nem szabad azonban elfelednünk, hogy ez csupán a jelenlegi helyzet; az átalakulás tendenciái világosak. Egyrészt az extenzív gazdasági növekedésről az intenzívre való áttérés, amelynek fő oka a további munkaerőforrások kimerülése, eredménye pedig a termelés fokozása technikai és közgazdasági-üzemszervezési eszközökkel. Egyes vállalatoknál a bérszínvonal-gazdálkodást (egyelőre kísérletképp) a bérkeret-gazdálkodás váltotta föl; ilyen körülmények között a segéd- és betanított munkások létszámának mesterséges földuzzasztása vagy a szükségesnél magasabban tartása

már nem föltétele a kiemelt bérezésnek. Ami pedig a hatékonyság technikai tényezőit illeti, hazánkban is küszöbön áll a nagy élőmunka-ráfordítást igénylő feladatok gépesítése, automatizálása. Ma például mintegy 1 millióan foglalkoznak valamilyen formában anyagmozgatással; olyan munkákkal, amelyek viszonylag könnyen volnának gépesíthetők. Ameddig azonban minden ötödik magyarországi munkavállaló — közvetlenül vagy közvetve — anyagmozgatással foglalkozik, a teljes foglalkoztatottságot fönntartva, az anyagmozgatást nem lehet gépesíteni, automatizálni.

Mert mivel foglalkoznának azok, akik ma ilyen típusú munkahelyeken, ennyit igénylő képzettséggel vannak alkalmazva? Szakmát tanítani nekik — de legalább betanított munkássá képezni őket — csak akkor lehet, ha megfelelő alaplóműveltséggel rendelkeznek. A segéd- és betanított munkásoknak az a csoportja, amely az általános iskola elvégzése nélkül kapcsolódott be a termelőmunkába, továbbképzésre nem vagy csak alig alkalmas. Ilyenformán a jövőátalakulásnak, a gazdasági növekedésnek kerékkötőjévé válhat.

*Az iskolai kudarc mint életszínvonal-kérdés.* — Az iskolai kudarc annyiban életszínvonal-kérdés, amennyiben a szakmai képzésre való adminisztratív alkalmatlanság (végzettség hiánya) és személyi alkalmatlanság (alapismeretek hiánya) behatárolja az egyén kereseti lehetőségeit.

A Központi Statisztikai Hivatal 1963-as társadalmi rétegződésvizsgálatából tudjuk, hogy a 60-as évek Magyarországon (s föltételezzük, hogy ugyanez a 70-es évekre is vonatkozik) az iskolai végzettség és a jövedelmi szint bizonyos munkajellegcsoportoknál meglehetősen szorosan egybekapcsolódott. Az országos átlagot tekintve épp fordítottja az igaz: a segéd- és betanított munkás lét meglehetősen korlátozott jövedelmi lehetőségekkel jár együtt. Nemcsak az azonos szakmában dolgozó szak-, betanított és segédmunkás béreinek megkülönböztetése miatt; hiszen itt anomáliák is jócskán jelentkeznek (egyes vállalatoknál a segédmunkások rendszeresen többet keresnek-kerestek, mint szakmun-

kás társaik). Hanem főként azért, mert a keresett szakmákba, a jól jövedelmező szolgáltatói iparágakba bejutásért nagy a verseny; innen az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők rendszerint kimaradnak (a segédmunkás-utánpótlást a szakmai képzésből vagy a középiskolából lemorzsolódók jelentik; esetleg azok, akik felsőoktatásba jelentkeztek, csak nem jutottak be). Az alsófokú végzettséggel nem rendelkezők segéd- és betanított munkásként általában a népszerűtlen szakmákba, a gyöngébben jövedelmező iparágakba juthatnak be (pl. textilipar, építőipar stb.).

Jövedelmük emelését nagyjából három úton érhetnék el. Ha szakmát szereznének és magasabb besorolást kapnának az üzemben, a vállalatnál, az iparágban; ennek azonban gátat vet az általános iskolai végzettség hiánya. Vagy ha munkahelyet változtatnak, mégpedig jobban fizető, keresettebb iparágba; ennek viszont akadálya az említett versengés, amelynek során automatikusan háttérbe szorulnak. Vagy végül ha valamiképp sikerülne beilleszkedni a vállalat, az üzem törzsgárdájába; ennek viszont nagyon nyomós szociológiai-szociálpszichológiai tényezők állják útját. Marad a vándormadár életforma; ami anyagi szempontból gyakran együtt jár a nehéz, piszkosabb, rosszul fizető munkával, munkásszálláson kialakított életformával, ingázással, különéléssel és a családi élet rendezetlen formáinak kialakulásával, áthagyományozódásával. Ha valaki nem kétlaki ingázó munkás — vagyis nincs mezőgazdasági jellegű mellékfoglalkozása otthon, és bizonyos falusi-paraszti hagyományrendszer, ami ezzel együtt jár —, akkor ez a helyzet minden bizonnyal alacsonyabb élet-színvonalat jelent, valamint nagyobb fokú személyes kiszolgáltatottságot a legkülönbébb társadalmilag deviáns magatartásoknak.

*Az iskolai kudarc mint a társadalmi beilleszkedés problémája.* — E helyzetből adódik végül az iskolai kudarc társadalmi-szociálpszichológiai jellegű következménye. Azok az ifjúsági és felnőttcsoportok, amelyeknek kialakulását, utánpótlását és viszonylagos konzerválódását nem utolsósorban iskolai kudarcaiknak tulajdonít-

hatjuk, könnyen kerülnek munkahelyi és egyéni életükben peremhelyzetbe, és ennek következtében az átlagosnak jóval inkább ki vannak téve bizonyos deviáns hatásoknak (alkoholizmus, bűnözés).

E folyamatot mind a hazai kriminálisztikai vizsgálatok, mind a nemzetközi szakirodalom meglehetősen részletesen leírta. A társadalmi dezorganizáció és organizáció e kettőssége nagyjából a következőképp rekonstruálható. Az említett csoportok — amelyek már az iskolai közösségekben is peremre szorultak — a társadalmi munkamegosztásban csupán hátrányos módon, viszonylag kedvezőtlenebb feltételekkel kapcsolódhatnak be. Megnehezül beilleszkedésük a munkahelyi szervezetbe; számos frusztrációt kell elviselniük, alacsony marad a presztízsük a munkahelyen kialakult nem hivatalos (informális) alá- és fölérendeltségben. Ha fiatal munkavállalók, akkor rendszerint megfelelő családi háttér nélkül érkeznek az üzembe, illetve olyan családi hagyományokkal, amelyek nem segítik elő a beilleszkedést a munkáséletformába (az ún. „utóparasztság” problémája). Elszigetelt helyzetükben könnyebben találhatnak egymásra; pótközösségeket formálnak, amelyeknek saját szubkultúrája (főként normarendszere) alakul ki. Ebben a helyzetben az olyan magatartások, amelyek a nagytársadalom normarendszere szempontjából normasértők (deviánsok), az ilyen másodlagos vagy pótközösségek szempontjából nem egyebek, mint alkalmazkodások a csoportban kialakult értékekhez, normákhoz, a többi csoporttag ezeken alapuló elvárásaihoz.

Nem állítjuk természetesen, hogy mindez egyetlen tényezőre volna visszavezethető, s az az iskolázatlanság. Valószínűnek tartjuk azonban, hogy e folyamat megindulásában jelentős szerepe van az iskolai kudarc körülményeinek; nemcsak a gyermekkori emlékeknek és élményeknek, hanem azoknak az objektív feltételeknek is, amelyeket az iskolai végzettség hiánya a fiatal munkavállaló számára teremt. Nem állítjuk természetesen azt sem, hogy akár az iskolai kudarcoknak, akár a munkamegosztásban így vagy úgy történő elhelyezkedésnek valamiféle társadalmi determináló hatása lenne. Igen valószínűnek tartjuk viszont, hogy az említett

dezorganizációs folyamat megállítása, a fölrajzolt körből való kitörés egyik legjobb lehetősége — a szocialista munkaerő- és társadalompolitika föltételei között — éppen az iskolázás, a szakmai továbbképzés és a különböző szintű (pozitív) munkahelyi közösségekbe való beilleszkedés. Ez pedig aligha képzelhető el az alapozó iskola elvégzése — s tegyük hozzá: megfelelő szintű elvégzése — nélkül.

### 1.3. KITEKINTÉS: A „JÓLÉTI TÁRSADALOM” MOSTOHÁI

*Oktatásügyi fölmérések szociológiai tanulságai.* — A szociológusok és az oktatásügyi szakemberek együttműködése az utóbbi két évtizedben, mondhatnánk, állandósult; a szociológiai vizsgálatok néhány oktatásügyre vonatkozó hazai és külföldi tanulságára az alábbiakban kissé részletesebben is kitérünk majd (2.1., 2.2. pont). Ennek az együttműködésnek azonban természetesen két oldala van. Nemcsak a szociológusok által megtervezett, szempontokkal ellátott vagy éppen vezetett vizsgálatoknak vannak oktatásügyi tanulságai. Az oktatásügy területén végzett adatgyűjtéseket, fölméréseket és vizsgálatokat is lehet és kell szociológiai szempontból értelmezni. Ma már rendelkezésünkre áll néhány olyan átfogó oktatásügyi jelentés, amely egy-egy ország iskolarendszerének és tanulóinak egyenlőtlen iskolai és társadalmi esélyeit megkísérli komplexen, kölcsönhatásukban elemezni.

A Plowden-jelentés (1967) Nagy-Britannia elemi iskoláinak körzeteit vizsgálja hatalmas statisztikai apparátussal mind társadalmi-kulturális, mind települési-közoktatási szempontból; vizsgálati anyaga alapján pedig azt javasolja a regionális közoktatási szervezeteknek, hogy állapítsák meg azokat a beiskolázási körzeteket, amelyek szociológiai és közoktatási szempontból egyszerre vannak hátrányban.

A Coleman-jelentés (1966) az 1964-es polgári jogi törvény alapján készült; azt vizsgálta, mennyiben érvényes az iskolai esélyek egyenlőségének sokat hangozta-

tott jelszava az amerikai élet valóságában. A tanulmány az egyenlő esélyek négy különböző témakörét térképezte föl. Néhány fontosabb megállapítását a következőkben foglalhatjuk össze: Mind a néger, mind a fehér gyermekek legnagyobb része szegregált iskolában tanul; a pedagógusok többsége is ilyen — etnikai szempontból homogenizált — iskolákban tanít. Ez a tény eleve utal az egyenlőtlenségre, minthogy a néger és a fehér iskolái közti különbségek az amerikai szakirodalomban már régóta ismertek. Az iskolák közti különbségek azonban mégsem az egy területen működő „fehér” és „fekete” iskolák közt a legnagyobbak; az ország különböző területei — elsősorban a nagyvárosi agglomerációk, valamint az ezeken kívül eső vidékek — oktatásügyi szempontból egymástól számottevően eltérnek. A területi különbségeken belül országosan érvényes a jelentés szerint a következő tendencia: a 12. osztályos átlagos fehér tanuló teljesítménye csaknem megfelel vagy valamivel marad alatta a követelményeknek. A néger és a puerto-ricóiak teljesítménye országosan minden fölmért tantárgyban alatta marad a fehérek teljesítményeinek. Ezen túlmenően a néger tanulók teljesítménye az iskolában eltöltött évek folyamán mind kevésbé emelkedik, s a 12. osztály végére országosan kb. a 9. osztály teljesítményszintje körül mozog. Az iskolákban halmozódó és a teljesítményollóban nyilvánvalóvá váló területi különbségek végső magyarázatát a Coleman-jelentés a tanulók különböző gazdasági, társadalmi és kulturális környezetére vezeti vissza. Az elemzésekből nyilvánvaló egyrészt, hogy az iskolai környezet jobban befolyásolja a fekete gyermekek előrehaladását, mint a fehérekét; a kisebbségi csoportokból érkező tanulók teljesítményei szorosabban függnak az iskolák színvonalától, mint a fehér gyermekek teljesítményei. Mindezzel együtt is igaz azonban, hangsúlyozza a Coleman-jelentés, hogy az iskola csupán kisebb mértékben határozza meg a teljesítményszintet, s ebből következőleg „a gyermekek tovább hurcolják egyenlőtlenségük terhét, amely otthonuk, környékük és baráti társaságuk különbségeiből fakad. Ez tehát akkora egyenlőtlenséggé válik, amely az iskola elvégzése

után, a felnőtt élet kezdetén is megtalálható". (Coleman és munkatársai 1966, 512).

Jórészt ez — valamint az ilyen típusú — oktatásügyi vizsgálatok adtak lehetőséget több jelentős, szociológiai szempontú elemzésre az amerikai társadalom rétegzettsége, kulturális és gazdasági egyenlőtlensége köréből (Jencks 1972). A tőkés társadalom viszonyai között hátrányba szorulókat helyzetét ezeknek az amerikai adatoknak az alapján szeretnék bemutatni.

*Foglalkozás, jövedelem, végzettség.* — Az egyik lépés annak statisztikai megállapítása és bemutatása, hogy valójában mi az iskolázás szerepe a foglalkozás, illetve a jövedelem meghatározásában az adott gazdasági-társadalmi viszonyok között. Kutatási szempontból azonban ez a kérdés nem fogalmazható meg anélkül, hogy részben a vizsgált személyek (csoportok) családi tényezőit, részben személyi adottságait figyelembe ne vennénk. Az USA 1962-es népszámlálási adataiból kiinduló elemzések az apák foglalkozását, iskolai végzettségét és intelligenciateszt-eredményeit, valamint a választók végzettségét, foglalkozását, jövedelmét és munkahelyi bevételeit vizsgálták statisztikai eszközökkel.

E vizsgálatok eredményeképpen úgy találták, hogy a foglalkozások közti különbségeket mintegy 5—10%-ban befolyásolja a válaszolók személyes kvalitása; a különböző családi hatások számlájára pedig mintegy 10—20%-os hatás írható. Mintegy felerészben az iskolai végzettségen alapszik a foglalkozások közti különbség, de körülbelül 35%-ban statisztikai szempontból ismeretlen tényezők is befolyásolhatják.

Az adatok alapján megállapítható: *hátrányos helyzetbe kerülhet valaki akkor is, ha egyébként jól jövedelmező foglalkozást űz.* A jövedelmek egy-egy foglalkozáson belül is erősen ingadoznak. De ha minden foglalkozás jövedelmi viszonyait átlagolnánk, akkor is csaknem 20%-os eltérés volna a jól és a rosszul fizetett foglalkozások között. Az eltérő foglalkozási viszonyok tehát előnyös vagy hátrányos helyzetbe hozzák a munkavállalót.

A foglalkozás és az iskolai végzettség kapcsolata erős

ugyan, de csak áttételesen nyilvánul meg. Ha viszont a foglalkozási csoportba tartozást és a teszteredményeket hozzuk kapcsolatba egymással, föltűnően sok olyan személlyel találkozunk, aki magas pontszámmal is alacsony társadalmi presztízsű foglalkozást űz. (Itt valószínűleg a tesztekben a hiba: az iskola gyakorta nem azokat a képességeket veszi számba, amelyekre később tanítványainak majd szüksége lesz.)

Ha etnikum szerint teszünk összehasonlítást, azt találjuk, hogy a színesek erősen hátrányos megkülönböztetésben szenvednek fehér társaikkal szemben valamennyi foglalkozásban. E megkülönböztetések mintegy fele magyarázható volna az említett tesztek eredményeivel; másik fele azonban oktatási statisztikákkal nem mérhető.

Nézzük a társadalmi előnyök-hátrányok egymásra halmozódását a jövedelmek szempontjából. Ha a családi, végzettségi és társadalmi presztízs szempontjából egyenlőket hasonlítjuk össze, mintegy 15%-kal kisebb jövedelmi különbséget találunk köztük, mint azok között, akik e szempontokból egyébként is eltérnek egymástól. Hozzáteesszük: pusztán a családi háttér jóval kevésbé határozza meg az amerikai keresők jövedelmi differenciáit, mint gondolni szokták; *az azonos családokból kikerültek között is számottevő jövedelmi különbségek fedezhetők föl.* E családi körülmények valószínűleg részben az iskolában nyújtott teljesítményeken, részben a választott iskolatípus által kiállított bizonyítványon keresztül befolyásolja a jövedelmeket. (Vagyis önmagában az amerikai egységes iskola sem segít kiküszöbölni a végzettségbeli, illetve jövedelmi hátrányokat.)

Milyen összefüggése van tehát az iskolai végzettségnek és a jövedelemnek? Maga a végzettség — azaz az iskolázás mértéke — eléggé határozott (bár statisztikailag némiképp bizonytalan) előnyök-hátrányokat teremthet. Minden középiskolai év, amellyel valaki többet végez el, mint társai, statisztikailag kimutathatóan 4% jövedelememelkedést jelent az illető javára; minden további főiskolai év pedig 7% jövedelemnövekedést mutat. Ami az iskolai végzettség minőségét

illeti: a magas teszteredményekkel mintegy kétszeres jövedelem jár együtt.

Végül a faji megkülönböztetés hatása: ha minden más statisztikai jellemzőjük egyforma a színes és a fehér munkavállalóknak, a színesek átlagjövedelme akkor is mintegy kétharmada csupán a fehérekének. Ezen a ponton tehát jól érzékelhető az etnikai kisebbségek összességében véve hátrányos helyzete a fehér munkavállalókkal szemben.

*Végzettség, teljesítmény, iskola.* — Az előnytelen foglalkozásválasztás, a foglalkozáson belül a rosszul fizettség, illetve az etnikai kisebbséghez tartozás: amerikai oktatásügyi statisztikák szerint ezek a jellemzői a hátrányos helyzetűek csoportjába kerülésnek. Arányukat a teljes népességen belül a hatvanas évek derekán készült statisztikák mintegy 20—30%-ra tették. Olyan hátrányokról van itt szó, amelyek jelentékeny részét a fiatalok magukkal viszik az iskolába is; az iskolai út csupán kinagyítja, konkretizálja, statisztikailag megfoghatóvá teszi a társadalmi különbségeket.

Jól érzékelhető ez abban a statisztikai vizsgálatban, amelynek alapján levonható a tanulság: ha valamennyi elemi iskola egyenlő színvonalú lenne az Egyesült Államokban, akkor ez a 6. osztályosok eredményei közti különbségeket csupán mintegy 3%-kal csökkentené. Ugyanez a föltétel a középiskolák utolsó évfolyamának vonatkozásában mindössze 1%-nyit faragna le a tanulók eredménydifferenciáiból. Ha viszont az etnikai különbségtétel hatását lehetne kiküszöbölni — a vele járó gazdasági-társadalmi különbségtételekkel együtt —, akkor a tanulók eredménydifferenciái mintegy ötöd-résszel csökkenthetők lennének.

További elmélyült iskolai vizsgálatok mutatják ki, az idézett szakirodalom szerint, az iskolában és még mélyebben gyökerező különbségeket, amelyek azután a társadalmi hátrányba szorulásban tetőznek. Ezeket talán fölösleges is tovább idéznünk itt (de visszatérünk még rájuk a 6.2. pontban). Hiszen tanulságképpen e rövid kitekintésből is leszűrhető, hogy *a társadalmi hátrányok együtt járnak az iskolázásbeli hátrányokkal*; hogy

tehát a leghátrányosabb helyzetbe kerülteket egyúttal a kevés és rossz iskola is jellemzi, amit nekik a fön-  
álló gazdasági-társadalmi rendszer nyújtani akar és  
tud. Ez a nemzetközi oktatásügyi statisztikák egyik fon-  
tos szociológiai tanulsága. Más kérdés — amelyre ta-  
nulmányunk végén szeretnénk válaszolni —, hogy *a*  
*társadalmi hátrányoknak szükséges és elégséges terápia-*  
*ja-e az iskola.*



## 2. Értelmezési keret: Az iskola és környezete



## 2.1. A SZOCIOLÓGIAI KRITIKA

*A hazai oktatásügy szociológiai kritikájának nemzetközi előzményei.* — A hátrányos helyzet problematikájára vonatkozó polgári — elsősorban nyugat-európai, de részben amerikai — oktatásügyi-szociológiai vizsgálatok jórészt beletartoznak annak a kritikai szociológiának az áramkörébe, amely korunk progresszív polgári politikai mozgalmainak társadalomtudományi lecsapódása (Kozma 1968, 1969). A hazai olvasók számára ezek közül bizonyára a francia kritikai szociológia két jelentős képviselője, P. Bourdieu és J. C. Passeron ismerős (Bourdieu, Passeron 1969, 1971). A két francia nevelésszociológus az oktatási rendszernek és intézményeinek társadalmi funkcióit elsősorban a francia felsőoktatás körében vizsgálta, és kérdésföltévesük bizonyos mértékben eltér e dolgozatétól. Eredményeik mégis tanulságosak jelen összefüggésben is, mert a hallgatók társadalmi hovatartozását szemmel tartva, az iskola néhány sajátos társadalmi funkciójára mutattak rá elméletileg és empirikus tényanyaggal is. Az elmúlt esztendőben az említett kritikai áramlat vetette föl az oktatásügy számos gondját, és tette a közoktatást emi-nens társadalompolitikai problémává Nyugat-Európában. Nemcsak a párizsi (és a többi) diákok barikádjaira gondolunk itt, hanem azokra a megmozdulásokra is, amelyek az egyenlőtlen iskolai esélyek leküzdésére számos tőkés országban az oktatásügyön belül is indultak (Morton, Watson 1971). E helyütt nem vállalkozhatunk azonban a társadalompolitikai összefüggések föltárására; példaanyagunkat sem tekinthetjük távolról sem teljesnek. Különösen azért nem, mert a kérdést mi itt oktatásügyi vonatkozásban vizsgáljuk, s nem pl. a társadalmi rétegződés kutatása szempontjából. Ezért elsősorban olyan vizsgálatokat választottunk ki bemutatásra, amelyek *a tanulmányi előmenetel és a társadalomban elfoglalt hely kapcsolatát egy bizonyos vonatkozásban: a település fejlettségével összefüggésben tárják fel.*

A különböző típusú települési körzetekből érkező tanulók közti különbség egyik első — ma már klasszi-

kusnak tekinthető — vizsgálata az amerikai O. Klineberg (1935) nevéhez fűződik. Klineberg azt a kérdést tette föl, hogy vajon a néger tanulók tanulmányi eredményei közti különbségeket befolyásolja-e északi vagy déli származásuk. Az eredmények azt mutatták, hogy nincs kapcsolat az északi vagy déli születés és a teljesítmények között. Az eredményeket befolyásoló tényező az, hogy a gyerekek milyen régóta tartózkodnak a nagyvárosban: a nagyvárosi gyermekek teljesítményei jóval magasabbak voltak. Mintegy tizenöt esztendővel később E. S. Lee (1951) Philadelphiában ismételte meg ezt a vizsgálatot, és bizonyította, hogy „mennél korábban történt a városba költözés, annál magasabbak a teszteredmények a gyermekek minden csoportjában”. Rogoff (1961) vizsgálata alapján nyilvánvaló, hogy — legalábbis amerikai viszonylatban — szabályszerűségről van szó: mennél fejlettebb az iskola székhelye, annál magasabb a főiskolai továbbtanulást igénylő tanulók száma (még akkor is, ha eltekintettek a tanulók társadalmi származásától). Kennedy és munkatársai (1963), akik hasonló vizsgálatokat végeztek a Stanford—Binet-intelligenciateszt eredményeit tekintve függő változónak, ugyancsak jellemző statisztikai kapcsolatot találtak a gyermek lakhelyének fejlettsége és teszteljesítménye között.

Hasonló ténymegállapításokat több nyugat-európai vizsgálatból idézhetünk. A Francia Demográfiai Intézet az 1959-es iskolareform eredményeinek és problémáinak fölmérése során összefüggést mutatott ki a választott iskolatípus és a környezet városiassága közt, ahol a fiatalok tanultak (Girard, Bastide 1969). Oktatásgazdasági vizsgálatai során hasonló területi differenciákat tárt föl az NSZK-ban Carnap és Edding (1962). T. Derrick az angliai Dundee és Lancashire ipari- és mezőgazdaságilag eltérő körzeteinek összehasonlító elemzése során tárt föl hasonló tendenciát. (Wiseman 1964, 46.)

A tanulmányi eredmények *település szerinti megoszlásának humánökológiai indíttatású megközelítése* az angol C. Burt (1937) nevéhez fűződik. Híres londoni vizsgálatában azt kutatta, van-e eltérés a nagyváros

egy-egy kerületeiben lakó tanulók teljesítményei között, s ha igen, milyen mértékű. Burt ökológiai vizsgálatát mintegy negyedszázaddal később S. Wiseman (1964) és munkatársai ismételték meg. Két vizsgálatot hajtottak végre Manchesterben 1951-ben és 1957-ben. A faktoranalízis során négy iskolán kívüli tényezőcsoportot sikerült azonosítani: egy általános társadalmi-nevelésit, az otthoni nevelés, illetve gondozás hiányát, valamint egy gazdasági jellegű faktort.

Az Egyesült Államokban Thorndike (1951) alkalmazta ezt a statisztikai módszert. A skála élén — mint legfontosabb befolyásoló tényezők — a lakosság iskolázottságának szintje, a családház-tulajdonosok arányszáma, valamint a lakásellátottság minősége és ára állott. B. S. Bloom (1956) úgy találta, hogy szignifikáns a statisztikai összefüggés a mért teljesítmény (általános tanulmányi szint) és a következő területi jellemzők között: az iskolának juttatott anyagi támogatás, az oktatási lehetőségek kihasználása, a lakosság részvételének mértéke a helyi oktatáspolitikai alakításában, az iskola székhelyének megfelelő állam életszínvonala. Az öt faktor, amelyet R. E. Schutz (1960) megkülönböztetett, szintén mutatja a teljesítmények összefüggését bizonyos települési jellemzőkkel — mint például a lakosság etnikai összetétele, a lakosság iskolázottsági szintje és jövedelmi helyzete —, nem nyújt azonban egyértelműbb képet az addigi vizsgálatoknál.

A hatvanas évek elejétől mind nagyobb mértékben kibontakozó szociológiai kutatások *a településviszonyokból következő iskolai különbségek okaira a szocialista országokban is rámutattak*. Így mindenekelőtt a települészociológiai kutatásokat említjük, amelyeknek egyes szocialista országokban — például Romániában (Gusti) vagy Lengyelországban (Chalasincki) — számottevő hagyományaik voltak. Az újabb marxista faluszociológiai kutatások közül az NDK-beli Hanke (1967) és a szovjet Jakiel (1968) munkáját említjük. Mindkét földolgozás utal azokra a településbeli eltérésekre, amelyek — más-más konkrét viszonyok között — a művelődés és az iskolázás egyenlőtlen esélyeit okozhatják (Szelényi 1971).

A szocialista országokban kibontakozó szociológiai kutatások másik ága, amely *a szocialista társadalmak struktúrájával és mobilitásproblémáival foglalkozik*, szintén több vonatkozásban kapcsolódik az iskolahálózat településbeli különbségeihez. Elsősorban úgy, hogy a különböző iskolafokokon továbbtanuló hallgatók társadalmi összetételét vizsgálták, és megállapították a falusi fiatalság tényleges arányszámait az iskola-rendszer egyes fokozatain. Ilyen vizsgálatokat végeztek többek között Lengyelországban, Csehszlovákiában és a Szovjetunióban (Subkin 1971).<sup>1</sup>

*A hazai oktatásügy szociológiai-statisztikai elemzése.* — A hatvanas évek eleje óta több ízben országosan is megvizsgálták *a család társadalmi státusa és a gyermek tanulmányi eredményei közötti összefüggéseket*. Itt mindenekelőtt a Központi Statisztikai Hivatal 1963-ban végrehajtott háztartásvizsgálatára gondolunk, amelynek célja a magyar társadalom rétegződésének föltárása volt. Megemlíjtük emellett a KSH művelődésstatisztikai osztályának 1964-es adatgyűjtését az UNESCO párizsi Nemzetközi Oktatástervezési Intézete számára, valamint az MTA Szociológiai Kutatóintézetének és a Fővárosi Pedagógiai Intézetnek a fölmérését, amelyet az Országos Tervhivatal megbízásából 1969-ben hajtott végre. A KSH rétegződésvizsgálatának jelentősége témánk szempontjából mindenekelőtt az, hogy országos reprezentációjú mintán mutatta be — első ízben — a tanulmányi előmenetel és a szülők foglalkozása közötti szoros statisztikai összefüggést (Módné és munkatársai 1966; Ferge 1969). Az UNESCO Nemzetközi

<sup>1</sup> Lásd erről például a következő tanulmányokat: J. Szczeplanski: Socjologiczne zagadnienia wykształcenia, Varso 1963; H. Kubiak, W. Kwasniewich: Niektóre aspekty procesu demokratyzacji szkolnictwa wyższego. Studia Socjologiczne 1967. No. 4; L. Machacek: Sociálna mobilita a selektivno-rozmiestnovacia funkcia školy. Sociologia 1970. No. 1. (A társadalmi mobilitás és az iskola problematikájáról — a szocialista országok viszonyai között is — jó áttekintést ad a Társadalomtudományi Intézet ifjúságkutató csoportjának gondozásában készült kéziratos irodalmi összefoglaló.)

Oktatástervezési Intézete számára készült vizsgálat adatai ezen túlmenően sokoldalúan dokumentálják az általános és középiskolai tanulók előmenetelére (és pályaválasztására) ható egyéb tényezőket is: a szülők iskolai végzettségének, a tanulók lakóhelyének stb. összefüggéseit az iskolai eredményekkel (Erdész né, Timár 1967). Mindehhez az 1969-es adatfölvétel azzal járul hozzá, hogy többek között rámutat ezeknek a determinációs tényezőknek a meghatározó erejére, amely az iskoláig, sőt egészen az osztályokig társadalmilag meghatározza a teljesítményt (Gaszó 1971; Ferge 1972). E vizsgálatok adatai alapján a következőkben arra keresünk feleletet, hogy földrajzi, gazdasági és kulturális tényezők mennyire hátráltatják ma hazánkban a tanulmányi előmenetelt.

2.1. táblázatunk az általános iskolai tanulók tanulmányi előmenetelének megoszlását mutatja be szülei jövedelmi szintje szerint. A táblázatból megállapítható, hogy a jövedelmi különbségek meglehetősen jelentős mértékben befolyásolják az iskolai pályafutás eredményeit.

2.1. *A jövedelmi szint és az általános iskolai tanulmányi előmenetel kapcsolata*

	Egy főre jutó havi átlagos jövedelem, Ft				
	0—600	600—1000	1000—1400	1500—	együtt
Átlagos tanulmányi előmenetel	3,45	3,82	4,11	4,31	3,69

Közli: Ferge 1969, 222.

2.2. táblázatunkon az előbbi összesített eredményeket a szülők foglalkozási csoportjai szerint is fölbontottuk. Előbbi megállapításunk így most már korántsem olyan egyértelmű. Ez a táblázat arra enged következtetni, hogy a jövedelmi szint és tanulmányi előmenetel csak bizonyos foglalkozási csoportokban függ számottevően össze; éspedig ott, ahol a szülő iskolai végzettsége közepe vagy annál alacsonyabb szintű.

## 2.2. A jövedelmi szint és az általános iskolai tanulmányi előmenetel kapcsolata a háztartásfő munkajelleg-csoportja szerint

A háztartásfő munkajelleg-csoportja	Egy főre jutó havi átlagos jövedelem			
	0—600	600—1000	1000—1400	1400—
Vezető állású, értelmiségi	4,37	4,41	4,48	4,50
Középszintű szakemberek	4,07	4,22	4,42	4,00
Irodai dolgozók	4,07	4,28	4,26	4,71
Szaktanácsadók	3,74	3,87	3,96	3,76
Betanított munkások	3,33	3,75	4,00	5,00
Segédmunkások	3,28	3,54	3,50	3,50
Mezőgazdasági munkások	3,36	3,61	3,55	3,82

Közli: Ferge 1969, 222.

A 2.1. és 2.2. táblázatok alapján fontos következtést tehetünk: Magyarországon ma az iskolai hátrányok gazdasági jellegűekből fokozatosan egyre inkább művelődési jellegűekké válnak.

Említettük, hogy a teljesítménykülönbségek úgy jelennek meg, mint a falusi és városi, illetve a vidéki és fővárosi vagy a nagyváros különböző övezetében lakó tanulók teljesítménykülönbsége. Mit mutatnak erre vonatkozólag idézett statisztikai vizsgálataink?

2.3. táblázatunkon — amely az általános iskolát végzett gyerekek tanulmányi előmenetelét város—falu bon-

## 2.3. Az általános iskolát végzettek tanulmányi átlaga településfajta szerint

Településfajta	Átlagos tanulmányi előmenetel
Községek 2000-nél kevesebb lakossal	3,31
Községek 2000—4999 lakossal	3,23
Községek 5000—9999 lakossal	3,29
Községek 10 000-nél több lakossal	3,24
Városok	3,38
Budapest	3,37

Közli: Erdészné, Timár 1967, 104.

2.4. Az általános iskola 8. évfolyamának tanulmányi teljesítményei város—falú bontásban, reprezentatív országos fölmérés, 1967/8

Tantárgy	Tantárgypróba sorszáma	Bp.	Teljesítmény a megfelelők %-ában			
			város	falú	osztatlan	együtt
Magyar	3.	94	83	68	69	81
Történelem	1.	84	78	68	67	74
Élővilág	4.	61	57	57	39	54
Számтан	15. (C 2)	72	57	52	40	55
Fizika	6.	57	39	32	32	40

Forrás: Báthory 1970a, 975—977.

tásban közli — nem észlelünk számottevő különbséget településtípusok szerint az eredményekben. A statisztikai adatokban tapasztalt zavart a tanulmányi előmenetel mérőeszközének elégtelen volta okozza. Mindhárom idézett statisztikai adatfölvétel ugyanis az átlagos tanulmányi előmenetelt (a félévít, illetőleg az év végét) tekintette függő változónak, azaz olyannak, amely az iskolai teljesítményt kielégítő módon jellemzi.

A hazai neveléstudomány azonban ma már több olyan vizsgálattal rendelkezik, amely függő változónak nem az átlagos tanulmányi előmenetelt használta, hanem a szabványosított teljesítményteszteket. A 2.4. táblázaton az Országos Pedagógiai Intézet által végzett teljesítménymérés néhány eredményét mutatja be város—falú bontásban.<sup>2</sup> Ebből a táblázatunkból jól kivehetőek a más-más fejlettségű településeken iskolába járó gyerekek teljesítményei közti különbségek.

<sup>2</sup> A fölmérést az általános iskola 8. évfolyamán magyar nyelv- és irodalomból, matematikából, történelemből, földrajzból, élővilágból, fizikából és kémiából végezték el egy-egy mérőlapokkal. Minden tantárgy minden föladatát külön értékelték (a föladat súlyának megállapítása végett). Táblázatunkon — az áttekinthetőség végett — a 8.-os föladatlapok egy-egy kérdésének helyes megoldását tüntették föl az összes megoldás százalékában. (Lásd: Báthory 1970a, 975—977.)

A 2.5. táblázat — a JATE Pedagógiai Tanszékén végzett elemi számolási készségelemzés eredményeiből — az általános iskola 1—2. évfolyamának országos szintjét mutatja (a felnőtt teljesítmény százalékában) a számolás elemi műveletei köréből (Nagy 1971, 107—109.).

2.5. *Alsó tagozatos tanulók elemi számolási készségszintje, reprezentatív országos fölmérés*

Készség	évfolyam	Percenkénti hibátlan műveletek a felnőtt teljesítmény %-ában, ha az iskola		
		városi	falusi	tanyai
Összeadás,	1.	12,7	9,0	6,7
Kivonás,	1.	17,7	13,0	8,8
Pótlás,	1.	16,8	11,7	8,5
Összeadás,	2.	18,0	16,3	12,5
Kivonás,	2.	25,8	23,4	17,6
Pótlás,	2.	25,6	22,5	14,6
Szorzás,	2.	18,3	16,7	13,7
Bennfoglalás,	2.	19,0	18,8	12,7

Forrás: Nagy 1971, 107—114.

A különbségek, ha lehet, még drámaibbak a városi és a falusi gyerekek teljesítményei között; a városiak teljesítménye mindhárom esetben csaknem duplája a tanyai gyerekek eredményeinek. Úgy hisszük, a fölhozott adatok kielégítően igazolják, hogy városi és falusi-tanyai iskolások eredményei között igenis van differencia (megfelelő mérőeszközt alkalmazva).

A szociológiai típusú megközelítés jellegzetessége az, hogy szociológiai módszerekkel — vagy oktatásügyi és más statisztikai eszközök fölhasználásával — a társadalmi rétegződés és a tanulmányi eredmények igen fontos determinációs láncolatát tárja föl. E determinációs láncnak a tanuló közvetlen környezetére ható pszichikai tények éppúgy tagjai, mint azok az idézett makrostatisztikai-humánökológiai jellegű adatfeldolgozások, amelyek a településkülönbségekre vetítik a teljesítménykülönbségeket. A szociológiai elemzés így a különböző társadalmi folyamatok magyarázatának és

befolyásolásának fontos kulcsát találja meg. Nem — vagy alig — ad azonban tanácsot arra nézve, hogy a tanulmányi eredménykülönbségek oktatásügyi eszközökkel miképpen csökkenthetők.

## 2.2. AZ OKTATÁSÜGYI SZEMPONT

*Az egyenlőtlenül ellátott iskolák színvonalkülönbsége.* — A hagyományos oktatásügyi szemléletmód az iskolai eredménykülönbségek okát elsősorban a közoktatás intézményeiben, az itt folyó munka tartalmában és módszereiben keresi (iskolai hátrányok). Részben az iskolák ellátottságára, részben a pedagógus személyére és munkájára vonatkozó vizsgálatok sorolhatók ide.

Hagyományos kérdéskör a kis iskolák, illetve az iskola és a lakhely — egymással összefüggő — problematikája. Illusztrációul két kutatást ismertetünk. Az NSZK-beli Hessen iskolaviszonyaira vonatkozik R. Geipel fölmérése (1965), aki rámutat az iskolától távol eső vidékek két fő problémájára. Az egyik az utazás fáradtságával, a másik a költségtöbblettel kapcsolatos. Geipel hangsúlyozza, hogy ezek a nehézségek az iskolázásban tovább növelik a teljesítményekre egyébként is ható társadalmi osztálykülönbségeket: túlzottan igénybe veszik a munkás- és parasztszülők anyagi teljesítő-képességét csakúgy, mint az esetenként hiányos továbbtanulási ambíciót. S. Marklund (1969) a sajátos svéd viszonyok hatását mutatja be az iskolázásra. A szerző országos reprezentatív mintán (150 osztály 3691 tanulója) azt vizsgálja, mekkora hatása van a tanulmányi előmenetelre egyrészt az iskola méretének, másrészt az iskolába való napi bejárás időtartamának. Hét tantárgy-próba teljesítményeinek statisztikai vizsgálata alapján megállapítja: „A kis iskolákban nagyobb annak a valószínűsége, hogy a tanuló ki tudja fejleszteni potenciális képességeit, mint a nagy iskolákban. Azok a tanulók, akik nagy távolságra laknak az iskolától, sokkal nehezebbnek találják ezt a képességfejlesztést, mint azok, akik közel laknak... A biztató eredmény ebben főként az, hogy a vidéki iskolákat lehet gazdaságilag és szer-

vezeti úton fejleszteni; a tisztán pedagógiai problémák kisebbek velük kapcsolatban, mint eddig gondoltuk.” (Marklund 1969, 312, 317.) Abrahamsen (1969) párhuzamot vonva a svéd, a norvég és a finn kistelepülések iskolái között, hasonló jellemzőket mutat ki a norvég közoktatásügyre vonatkozólag is.

Az iskolák közötti szintkülönbségek csökkentése végett több szocialista országban nagyszabású társadalmi megmozdulások bontakoztak ki (Tjajszelnikov 1968; Kobra és munkatársai 1970). Mindenekelőtt megemlítjük itt a Komszomol meghirdette mozgalmat a falusi iskolák megsegítése végett; a lengyel „ezer iskolát az ezredik évfordulóra” mozgalmat vagy az ötvenes és hatvanas évek fordulóján kibontakozó bolgár társadalmi összefogást, amelynek keretében mintegy 1500 falusi iskolát sikerült vízvezetékekkel, mosdóval, villannyal, sportpályával stb. felszerelni. Minthogy azonban az extenzív iskolafejlesztés időszakában a közoktatásnak rendszerint az iskolahálózat kiépítésére kellett fordítania anyagi és személyi erőforrásait a szocialista országokban, a színvonalkülönbségek fölszámolása „(intenzív fejlesztés”) csak lassabban haladhatott előre. A lemorzsolódással szemben a közoktatásnak rendszerint nem állott további más eszköz a rendelkezésére, mint a *pedagógus fölkészültsége, rátermettsége, öntudata*. A következőkben az elmúlt néhány esztendő pedagógiai irodalmából merítjük példaanyagunkat.

A szovjet Hahib (1968) tanulmányában hangsúlyozza, hogy a tíz évfolyamos oktatás kiépítésének időszakában az oktatás alapkérdése az osztályismétlés. Az osztályismétlések fő okát a pedagógus munkájában látja; ezért hangsúlyozza, hogy az osztályismétlés pedagógiai gyökereit kell megkeresni különösen ott (falusi kiskolákban), ahol a lemaradás nagymérvű. Petrov (1968) a nyizsnij-tagili iskolákban végzett kérdőíves vizsgálatot ugyancsak az osztályismétlés okainak föltárására. Ő is hangsúlyozza, hogy az egyik fő ok a pedagógus irányító tevékenységében rejlik, tehát az osztályismétlések megszüntetéséhez a differenciáltabb egyéni oktatás szükséges. Kiemeli a szülők pedagógiai tájékozottságának fontosságát is, és javasolja a pedagógiai pro-

paganda megjavítását. Koszonozskin és Kolesznyikov (1969) a falusi általános iskolások pályaválasztásával és a középfokú oktatással kapcsolatban hangsúlyozza a pedagógus irányító tevékenységének szerepét ezekben a körzetekben. Az NDK-beli Stöhr (1971) tanulmánya különböző tanfelügyelőségeknek és iskoláknak a példáján azt mutatja be, hogy a pedagógus személyisége, munkájának minősége mennyire fontos, döntő — sőt tulajdonképpen egyedüli — tényezője a bukások megszüntetésének. A román Radulian (1967) könyve ennek a problematikának legrészletesebb földolgozását tartalmazza. A szerző két főtároló és négy ellenőrző közvéleménykutatást tartott diákok és tanárok körében az iskolai kudarcok okaival kapcsolatban, földolgozta az idevágó — elsősorban lélektani — szakirodalmat, és részletes eljárásorozatot javasol a lemaradás diagnosztizálására és terápiájára.

Bizonyos iskolák és körzetek tanulmányi lemaradását komplexebben nyomozza a szlovák Smolka (1967). Bevezetőjében megállapítja, hogy bizonyos körzetekben évről évre nő a tanulmányi nehézségekkel küzdő első osztályos gyermekek száma. A továbbiakban szakirodalomra és saját vizsgálatára hivatkozva a következő okokat jelöli meg: iskolaéretlenség (fiziológiai és egészségügyi szempontból), a munkára való fölkészületlenség (oktatási-képzési szempont), a neveltségi normáktól való eltérés (nevelési szempont) és bizonyos magatartási hibák (szoktatási szempont). Leymann és Winkler (1970) pedig azt hangsúlyozza, hogy nemcsak a pedagógus munkáján múlnak az eredmények: ott, ahol a szülő megsérti a tankötelezettségből ráháruló föladatakat, a gyermek magatartása is deviánssá válik. Mégpedig abban az értelemben, hogy nehezebben illeszkedik be az iskolai közösségbe, nehezebben vállalja annak követelményeit, az oktatási előírásokat is.

*Az elmúlt évtized néhány hazai adata.* — Bár maga a hátrányos tanulmányi helyzet kifejezés eredetileg jóval többet jelentett, a hazai tanügyigazgatási publikációk gondolatmenetében is fokról fokra az iskoláztatásból származó egyenlőtlenség nevévé vált. Ez az értelmezési

lehetőség már magában az 1964-es minisztériumi állásfoglalásban is benne volt (Művelődésügyi Minisztérium 1964). Az állásfoglalás „tanulmányi föltételekben hátrányos helyzetben levő tanulókról” beszélt, jóllehet a tanulmányi föltételeket nem csupán a kedvezőtlen földrajzi viszonyokra vagy az iskolák egyenlőtlen színvonalára értette, hanem utalt a meg nem felelő anyagi viszonyokra, a kulturált családi-települési környezet hiányára is. Minthogy az oktatásügyi hatóságok ez utóbbi hátrányos tényezőknél változtatni nem — vagy csak szűkebb körben (pl. ösztöndíjjal) — tudtak, a figyelem természetesen összpontosult azokra a hátrányokra, amelyeket oktatásügyi eszközökkel föl lehet számolni.

Ebben a gondolatkörben mozogva született meg az a nagyszabású minisztériumi fölmérés, amely föltárta az iskolák fölszereltségének településbéli egyenlőtlenségét 426 általános iskolai, illetőleg 363 középiskolai taneszköz teljes körű számbavételével, s egy eszköznorma alapján területi bontásban megadta a szükséges fejlesztés mértékét is (MM 1969). Innen idézzük 2.6. táblázatunkon az általános iskolák 1968. évi taneszközhiányának százalékos megoszlását város—falu bontásban. A táblázatból jól leolvasható, hogy a falusi iskolák fölszereltségbeli elmaradása még néhány évvel ezelőtt is milyen hatalmas mérvű volt a városok és a főváros mögött. (Az arányok érthető módon sugallták a minisztérium taneszközfejlesztési programját.)

## 2.6. Az általános iskolák taneszközhiánya a szükséglet százalékában

Eszközcsoport	Budapest	Megyei j. városok	Járási j. városok	Községek	Összesen
Alsó tagozati	71,3	68,3	68,5	74,9	73,4
Felső tagozati	51,9	49,8	56,4	71,7	66,8
Audiovizuális	53,4	58,8	63,5	76,9	72,5
Bútorzat	10,5	11,7	11,7	17,9	15,4

Forrás: Kurucz 1969.

Az anketók és tanulmányok egy másik csoportja az iskolával kapcsolatos hátrányok közül jellegzetesen a pedagógusmunkát domborítja ki. A helyzet illusztrálására szolgál 2.7. táblázatunk. Bemutatjuk rajta néhány oktatásügyben használatos mutató megoszlását város—falu bontásban; jól érzékelhetőek a településformák szerinti különbségek a személyi ellátottság dolgában is.

Az oktatásügyi megközelítés előnye a szociológiai típusú kritikával szemben az, hogy gyakorlatias. Mint-hogy a tanulmányi hátrányok fő okát az oktató-nevelő

*2.7. Adatok az alapfokú oktatás szervezetéről város—falu megoszlásban, 1969/70-es tanév*

Mutatószámok	Budapest	Városok	Községek	Együtt
<i>Intenzitás</i>				
egy osztályteremre jutó tanulók száma	38,8	41,6	35,6	37,3
egy tanulócsoporthoz jutó tanulók száma	26,5	30,0	27,7	28,1
egy pedagógusra jutó tanulók száma	15,2	18,6	19,7	18,7
egy tanulócsoporthoz jutó pedagógusok száma	1,7	1,6	1,4	1,5
<i>Oktatásszervezés</i>				
összevont tanulócsoporthoz járók, %	0,2	4,3	16,0	11,1
szakszerű oktatásban részesülők, %	99,8	97,8	91,6	94,3
<i>Szagosellátottság</i>				
felső tagozatos órák szagosellátottsága, %	94,7	87,4	61,7	72,6
gyak. oktatásban részesülő felső tagozatosok, %	97,8	95,6	86,1	90,0
<i>Napközi</i>				
napközis tanulók az összes %-ában	28,8	24,4	12,1	17,3

Forrás: A Művelődésügyi Minisztérium statisztikai tájékoztatója, 1969/70. Alsófokú oktatás, Budapest, 1970.

munka intézményeiben, az ott folyó munkában keresi, egyúttal mindjárt döntést, változtatást, javítást is sugall. A javasolt változtatások, korrekciók problematikus volta azonban éppen az, amire a szociológiai kritika vonatkozik. Ha az iskolát nem „közösségi intézménynek” fogjuk föl — azaz nem utalunk mindig vissza azokra az összefüggésekre, amelyek az oktató-nevelő munkát a helyi adottságokhoz kapcsolják —, akkor az iskolán belüli változtatások nem képesek kiegyensúlyozni azokat a hatásokat, amelyek a diákokat (és pedagógusaikat) az iskolán kívül érik. Így hát *a szociológiai kritika a változtatáshoz nélkülözhetetlen, de nem elegendő; a javasolt változtatások viszont csak akkor lesznek eredményesek, ha egy-egy lakóhely és az ott működő iskola kapcsolatát újszerűen tudják értelmezni.* Az alábbiakban erre teszünk kísérletet.

### 2.3. AZ ISKOLA MINT KÖZÖSSÉGI INTÉZMÉNY

*Értelmezési keret.* — Az eddigi megközelítések következetesen így tették föl a kérdést: milyen tényezők hatnak a tanuló viselkedésére, a pedagógusra, az oktató-nevelő munkára, az iskolára; és ezek a tényezők miképpen alakítják ki a különbséget tanulmányi eredményben. A problémának ez a megközelítése azonban csupán az első lépés a tanulmányi hátrányokkal való foglalkozás útján. Az oktatásügyet és a pedagógusokat elsősorban az oktató-nevelő munka eredményessége érdekli, mégpedig azért, hogy változtathassa, módosíthassa, javíthassa hatékonyságát. Ha olyan értelmezési keretet akarunk kidolgozni, amelynek segítségével az alap kutatások úgy integrálhatók, hogy ezáltal a tanulmányi hátrányok megszüntetésére javasolhatunk döntéseket, meg kell fordítanunk a kérdést. Az alap kutatások eredményeinek ismeretében most már azt kell kérdeznünk: mennyire eredményes az oktató-nevelő munka bizonyos környezeti föltételek között. *A tanulmányi hátrányokat úgy kell tekintenünk, mint az oktató-nevelő munka hatékonyságának problémáit más-más környezeti föltételek esetén.*

Mit értsünk azonban oktató-nevelő munkán? Ehhez meg kell találnunk a probléma vizsgálatának azt a szintjét, amely eléggé konkrét ahhoz, hogy a tényleges oktató-nevelő munka hatékonyságát vizsgáljuk, s eléggé általános ahhoz, hogy az oktató-nevelő munkát az oktatásügyi szervek tevékenységének összefüggésében láthassuk. *A tanügyirányítás jelenlegi rendszere alapján az iskola az a szint, amelyen az oktató-nevelő munka hatékonysága ennyire konkrétan, de egyúttal ilyen általánossággal vizsgálható.*

Így érkezünk el ahhoz a megfogalmazáshoz, hogy a hátrányos helyzetet az iskola funkciójában bekövetkező zavarnak tekintjük. Ez annyit jelent, hogy *a tanulmányi hátrányokat úgy fogjuk föl, mint az iskola funkciójában a környezet hatására beállott zavarokat.* Mindehhez természetesen kissé részletesebben föl kell vázolnunk az iskola és környéke kapcsolatát.

Értelmezési keretül tehát a szervezetekre vonatkozó szociológiai elméletet választjuk, és bemutatjuk, mennyiben tekinthető az iskola maga is társadalmi szervezetnek. Erre azért van szükség, hogy az eddigieknél differenciáltabban szólhassunk az iskola funkciójáról, amelyek révén a szervezet nemcsak az oktatásügy egészének szervezetrendszerébe tagolódik be, hanem közvetlen települési környezetébe is. Ennek megértéséhez és vizsgálatához bevezetjük az *iskolakörzet* fogalmát.

*Az iskola mint társadalmi szervezet.* -- A következőkben megkíséreljük az iskoláról szóló ismereteinket a szervezetelmélet fogalmaival leírni.

A szervezetelmélet fogalomrendszere gyakran használatos például a politikai szociológiában, amikor egyes pártokról, politikai szervezetekről vagy éppen a bürokráciáról írnak; a katonai szociológiában, amikor a hadsereget úgy mutatják be, mint a társadalmi szervezet jellemzőinek vegytiszta megvalósulását; vagy az üzemszociológiában, amikor a gyári szervezet társadalmi sajátosságait kutatják. Jóval ritkábban fordul elő, hogy a szervezetelmélet fogalmait az iskolára alkalmazzák. A nevelélméletek hagyományos törzsanyagában szerepel ugyan néhány olyan fejezet, amely ezt

a témakört érinti: így például az iskolai közösségek (pedagógus- és tanulóközösségek) kérdései, az ifjúsági szervezetek beilleszkedése, az igazgató tevékenységi körei, az iskolaszervezetten kérdései és így tovább (Ágoston 1970, 213—214., 223—224., 227—231. stb., Nagy, Horváth 1967, 333—347., 347—363., 209—427. stb.). Természetesen azonban, hogy az adott összefüggésben ezek a témakörök nem illeszkednek egységes iskolaszociológiai koncepcióvá. A nevelésszociológiai vizsgálatokban ugyancsak ritkán szerepel az iskola problémájának szervezetelméleti megközelítése. A nevelésszociológiai kutatómunka ugyanis nagyrészt vagy a szocializáció elméletrendszerében folyik, vagy pedig a társadalmi struktúra vizsgálatával elért eredményeket használja föl és fejleszti tovább. Természetesen a nevelésszociológiai kézikönyvekben is szerepelnek olyan fejezetek, amelyek az iskolának mint társadalmi szervezetnek a fölfogása irányába mutatnak; így például az iskola kultúrájára vagy a pedagógusszerepekre vonatkozó fejtegetések (vö. például Havighurst, Neugarten 1964, 150—155., 156—172., 480—529. stb.). A kimondottan iskolaszociológiai kutatások rendszerbe foglalása azonban — különösen szocialista viszonyok között — még várat magára. A következőkben mi sem kívánjuk ezt a hiányt pótolni; pusztán a szervezetek legfontosabb jellemzői szerint szeretnénk csoportosítani az iskoláról hazai viszonyok közt szerzett tapasztalati ismereteinket.

a) Az iskola szervezatként fogható föl, mert *olyan együttes, amely meghatározott célok érdekében működik.* Ezeknek a feladatoknak az elemzésére később kissé részletesebben visszatérünk. Nyilvánvaló azonban, hogy az iskola ebben az értelemben valójában nem más, mint elkülönítése és intézményesülése a társadalmi munkamegosztás során annak az ösztársadalmi tevékenységnek, amelynek révén a gyermeket a társadalomba beillesztik. Sőt ennél konkrétabban is megnevezhetjük az iskola célját, hiszen a magyar oktatásügy rendszerében központi előírások szabályozzák az iskolában folyó oktató-nevelő munkát. Ezek a célok hivatalos dokumentumokban is föllelhetők, és folyamatosan, norma-

ként kezelik őket az iskola eredményességének megítélésekor.

Külön kérdés természetesen, hogy amikor *iskoláról* beszélünk, kiknek az együttesét értjük rajta. Ha mereven ragaszkodnánk a szervezetek szociológiai elméletéhez, akkor azt kellene mondanunk, hogy itt voltaképpen a tantestületről van szó (nevelőtestület, pedagóguskollektíva, tanári kar stb.). Ha a tanulóifjúság csoportjai felől ítéljük meg a kérdést, úgy tűnhet, mintha az iskola a tanulóifjúság legáltalánosabb formális szervezete volna (tanulóközösség, gyermekkollektíva stb.). Ha magunkévá tesszük az oktató-nevelő munka modern szemléletét — amely szerint a tanuló nemcsak tárgy, hanem egyúttal alanya is az oktató-nevelő munkának —, akkor viszont azt kell mondanunk, hogy az iskola mint szervezet egyidejűleg mind a pedagógusok, mind pedig a tanulók közös célokért munkálkodó együttese. Bár hozzánk ez a harmadik értelmezés áll a legközelebb, úgy gondoljuk, hogy az iskola sajátosságát a társadalmi szervezetek között további vizsgálatok hivatottak részletesebben kifejteni.

b) Az iskola szervezetként fogható föl abban az értelemben is, hogy *meghatározott pozíciók és hozzájuk fűződő szerepelvárások együttese*. A szervezetekkel foglalkozó szociológiai elméletek hangsúlyozzák, hogy maguk a szervezetek sokkal inkább a pozíciók struktúrái, semmint az ezeket a pozíciókat betöltő személyek csoportjai. Ebben az értelemben az iskola is tartósabb képződmény, mint a benne föllelhető személyek együttese. Ezt könnyű megvilágítani több oldalról is. Legkézzelfoghatóbb akkor, ha meggondoljuk, hogy az iskola lényegéhez tartozik tanítványainak folytonos cseréje: a beiratkozó újak és a végző régiek rendszeres időközönként váltogatják egymást. De az iskola pozíciórendszere tartósabb, mint az ott tanító pedagógusok szolgálati ideje, amint ez az áthelyezések, új alkalmazások, a tantestület fluktuációja nyomán nyilvánvalóvá válik. Sőt, még frappánsabban megvilágítja ezt az, ahogyan új iskolát létesítenek. Ez tudniillik rendszerint az épület és a formális struktúra fölállításával kezdődik; a pedagógusok alkalmazása a formális struktúrát alkotó

pozíciókba csupán a következő lépésben történik meg.

Ha az iskola szakostanár-ellátásának kérdéskörére gondolunk, könnyen megérthetjük az iskola funkcióiból adódó pozícióknak ezt az együttesét. Az általános iskolák két tagozatában például a pozíciók különböző együttesét találjuk: az alsó tagozaton olyan pozíciókat, amelyek a funkciók „területi” fölosztása révén jöttek létre (osztálytanítás), a felső tagozaton viszont olyan pozíciókat, amelyek a kollektív funkció részfunkciókká való szétDarabolása révén alakultak ki (szakrendszerű oktatás). Hasonlóképp könnyű értelmezni a tanulói pozíciók együttesét is, amelyek szintén az iskola funkciója révén születtek meg, s amelyeknek a gerincét az évfolyamrendszer alkotja.

Nem szükséges részletesebben rámutatni azokra a szerepelvárásokra, amelyek a fõnt említett pozíciókhoz fûzõdnek, mert ez viszonylag sokat kutatott területe a hazai nevelésszociológiának is (vö. pl. Pataki 1972). Itt tehát megelégszünk annak pusztá megállapításával, hogy nemcsak az iskola pozícióinak együttese, hanem az ezekhez fûzõdõ szerepelvárások szintén túléltek a szerepeket alkalmasszerûen betöltõ egyéneket, kialakítva például egy-egy iskola hagyományait és sajátos légkörét.

c) Az iskolát végül szervezetként tekinthetjük abban az értelemben is, hogy az *említett pozíciók és szerepelvárások hierarchikusan egymás fölé, illetve alá rendelõdnek*, azaz tehát rendszert alkotnak az iskolán belül. Ennek a körülménynek a legnyilvánosabb tünete mindaz, amit az iskola igazgatásával, vezetésével és irányításával kapcsolatban itthon és külföldön meg szokás említeni: az igazgató pozíciója, az ún. iskolavezetés pozíciója (a pozíciók e két csoportjának némelykori konfliktusai); a tantestület és az igazgató pozícióinak viszonya. Ebben az összefüggésben kevésbé nyilvános, de minden bizonnyal érdekes kutatási terület a pozíciók és szerepelvárások nem hivatalos, rejtett alá- és fölérendeltsége a tantestület — formálisan egymás mellé rendelt — pozíciói között (például az új, fiatal pedagógus pozíciója és a vele szemben megnyilvánuló szerepelvárások stb.). Ismét kézzelfogható — s ugyancsak sok szak-

mai és társadalmi vitára alkalmat adó — a tanár- és a diákpozíciók alá- és fölérendeltsége az iskolában; jóval rejtettebb azonban a tanulóifjúságon belül a pozíciók és szerepelvárások struktúrája. Utóbbi — itthon is, külföldön is — számos szociálpszichológiai vizsgálat kedvelt területe (Méri 1972).

*Iskolakörzet.* — Ha a továbbiakban az iskola funkcióiban beálló zavarokat kívánjuk feltárni, akkor nemcsak e szervezet belső problémáira kívánjuk irányítani a figyelmet. A szervezetet azzal a környezetével összefüggésben kell megvizsgálni, amelynek a szükségleteit ki kell, hogy elégítse. Ennek a környezetnek a megjelenésére használjuk az iskolakörzet fogalmát. Iskolakörzeten azt a települési, társadalmi és nevelési környezetet értjük, amelynek szükségleteit az iskola kielégíteni hivatott.

a) Az iskolakörzet részben települési egység abban az értelemben, ahogyan települési egység a lakókörzet vagy szomszédsági egység (Szelényi 1965). Hogy az iskolakörzet települési egység, egyfelől annyit jelent, hogy megvannak a maga földrajzi-közigazgatási határai. Ezek egybeesnek az iskola diákjainak lakókörzetével, tehát földrajzi-közigazgatási értelemben az iskolakörzet nem más, mint egy-egy iskola beiskolázási körzete. Ha az iskolakörzetet települési egységként fogjuk föl, ez másfelől jelenti azt is, hogy integrálni tudjuk azokat az oktatásügyi-pedagógiai, illetve településszociológiai-statisztikai vizsgálati eredményeket, amelyek egy-egy terület kommunális fejlettségére, közintézményekkel való ellátottságára és lakosságának társadalmi összetételére vonatkoznak. Itt mindenekelőtt azokra az összefüggésekre gondolunk, amelyek egy-egy települési egység urbanizáltságának, infrastrukturális fejlettségének, valamint iskolai fölszereltségének kapcsolatára vonatkoznak. *Az iskolakörzetet települési egységként értelmezve tehát az iskola funkciózavarainak leglátogabb, statisztikai okait vizsgálhatjuk.*

b) Az iskolakörzet részben társadalmi környezet abban az értelemben, ahogyan valamely régió, övezet vagy település társadalmi összetételéről beszélhetünk.

Ez a társadalmi környezet annyiban különbözik az eredeti település vagy lakóhely társadalmi összetételétől, hogy azok a családok alkotják, akiknek a gyermekei az iskolába járnak. Az iskolakörzetet társadalmi környezetként kezelve lehetőségünk nyílik arra, hogy a társadalmi rétegződéssel, valamint a családi szocializációval kapcsolatos vizsgálatokat integráljuk. Itt azokra az eredményekre gondolunk, amelyeket részben a nevelésszociológia, részben a családszociológia, részben a társadalom strukturális vizsgálata ért el a tanulmányi eredmények ingadozásainak oknyomozásában. *Az iskolakörzetet társadalmi környezetként fogva föl tehát föl-tárthatjuk az iskola funkciózavarainak szociológiai szempontját.*

c) Végül az iskolakörzetet nevelési környezetnek is fölfogjuk. Ezen pedig azoknak a hatásoknak az összegezését értjük, amelyek a gyermeket érik az oktató-nevelő munka folyamán, e munkán kívül, de még mindig az iskolán belül, illetve az iskolát elhagyva a közvetlen társadalmi környezetben. Ha az iskolakörzetet nevelési környezetnek fogjuk föl, akkor lehetőségünk nyílik mindazon kutatások összegezésére, amelyek — jórészt pszichológiai indíttatással — a tanulmányi eredmények kialakulásának hatásmechanizmusait vizsgálják, és adott föltételek között optimális oktatási-nevelési eljárásokat javasolnak. Ha tehát az iskolakörzetet nevelési környezetnek fogjuk fel, akkor az iskola funkciózavarainak okát magának az iskolának a tevékenységében keressük tovább. *Ezzel a hátrányos helyzet problémáját az iskola — különféle iskolakörzetekben jelentkező — funkciózavaraira vezettük vissza.*

#### 2.4. ISKOLAI SZERVEZET ÉS TANULMÁNYI EREDMÉNY

*Az iskola szervezetének és funkcióinak vizsgálata statisztikai eszközökkel.* — Hátra van még annak a kérdésnek a tisztázása, hogy értelmezési keretünk mennyiben „fordítható le” a kutatás nyelvére. Miközben erre kísérletet teszünk, bemutatjuk egy statisztikai vizsgálat eredményeit és tanulságait az iskolai szervezet funkcionálá-

sa köréből. A hátrányos helyzetre vonatkozó további fejtegetéseink és következtetéseink részben e statisztikai analízisre támaszkodnak. (Részletesebben lásd: Kozma 1972b.)

Az iskolai szervezet statisztikai mérésére különféle mutatókat szokás alkalmazni. Marklund (1969) említett svédországi reprezentatív vizsgálata során az iskolai oktatás szervezeti keretei (osztatlan, osztott stb.) mellett a tanulócsoportok nagyságát is föltüntette az iskolák jellemzéséül. Kemp (1955) 50 londoni iskola vizsgálata során a következő jellemzők tanulmányi hatását kereste: iskolai légkör (a tantestület munkalégköre), fegyelem, az iskola nagysága, a tantestület közérzete, a tantestület szakmai fölkészültsége, az osztályok létszáma és az iskolaépület állaga. Warburton (1964) az általa vizsgált iskolákat a következő szempontok alapján pontozta: a testület pedagógiai és szakmai fölkészültsége, osztálylétszám, az iskola szomszédsága (amin a brit kutató körülbelül az iskolakörzet társadalmi rétegződését értette), az iskolaépület állaga, az újonnan elkészült iskolaépületek aránya az egész intézmény állagán belül.

Magyarországon az egyik első kísérlet az egykori Országos Neveléstudományi Intézetben Berencz János (1949) nevéhez fűződik, aki az alapfokú oktatás fejlesztésének területi súlypontjait kereste. Ehhez négy mutató területi eloszlását számította ki: az írástudatlanok számát, a beiskolázatlanokat az iskolakötelesek százalékában, a lemorzsolódás arányát és az iskolafejlettség mutatóját, amely további három részmutatóból tevődött össze (az egy tanteremre jutó tanulók száma, az egy pedagógusra jutó tanulók száma, az 1—3 tanítós iskolába járók az összes százalékában). Az Országos Pedagógiai Intézet Didaktika Tanszékén végzett országos teljesítményszint-mérés földolgozása során a következő iskolai befolyásoló tényezők hatását is megvizsgálták: az iskola nagysága, a szakrendszerű tanítás mértéke, az egyes szaktárgyak tanításának tárgyi föltételei, az iskola fölszereltsége, osztálylétszám, a változó tanítás mértéke (Báthory 1970). A József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke által vezetett

témazáró tudásszintmérések során a település jellegén túl a következő mutatókkal jellemezték az iskolai munkát: az oktatás szervezeti formája (osztott, részben osztott, illetve összevont tanulócsoporthú oktatás), a tanulócsoporthok létszáma, a pedagógus szakképzettsége és a pedagógus-tanuló viszony (Nagy 1971, 49—51.).

Vizsgálatunk során mi a Művelődésügyi Minisztérium által évente rendszeresen összegyűjtött statisztikai adatokat dolgoztuk föl (az 1967/68-as tanév végi állapot) 58 iskolánkra vonatkozólag. Az alábbi csoportosítást végeztük:

a) Az iskolai szervezet tárgyi föltételei: váltakozó tanítással használt osztályterem az összes %-ában, a szükségterem száma, általános fölszereltség (bútor, tornaszer, gyakorlati fölszerelés a szükséglet %-ában), szemléltető- és audovizuális eszközök a szükséglet %-ában (ezt a két mutatót a minisztérium tanszernormája és adatgyűjtése alapján számítottuk ki iskolánként, az 1968-as év végi állapot szerint), napközi otthonosok az összes %-ában, az egy tanulóra eső kölcsönzött ifjúsági könyvek száma.

b) Az iskolai szervezet intézményi keretei: az iskola nagysága (tanulólétszám), az egy tanulócsoporthra eső tanulók száma, az egy pedagógusra jutó tanulók száma, összevont tanulócsoporthok (%), az egy tanulóra eső mulasztott órák száma.

c) Az iskolai szervezet személyi föltételei: szakos-tanár-ellátottság (%), a középiskolai tanári oklevéllel rendelkezők (%), továbbtanuló pedagógusok (%), képesítés nélküliek (%).

Tanulmányi eredményen a következőkben az osztályzattal megállapított tanulmányi előmenetelt, valamint a teljesítményszint-méréssel megállapított tanulmányi teljesítményt összefoglalóan értjük. A tanulmányi előmenetel és a tanulmányi teljesítmény közötti eltérésekre külföldön is, a hazai neveléstudományban is rámutattak már (Báthory 1968; Nagy 1971, 21—32.). A különbségekre a továbbiakban magunk is utalunk, ehhez azonban természetesen nem elégedhettünk meg a tanügyigazgatásban egyébként szokásos tanulmányi előmenetel vizsgálatával. A tanulmányi teljesítmények vizsgálatá-

hoz az OPI 1968-as országos teljesítményszint-mérését vettük alapul. Ez a teljesítményszint-mérés többek között 59 általános iskola 5163 fő 4., 6. és 8. évfolyamos tanulója terjedt ki tíz tantárgyban. Ez a körülmény behatárolta mintavételi lehetőségünket is: vizsgálati mintául mi is az ott szereplő általános iskolákat választottuk, egyet közülük — hiányos adatai miatt — a további elemzésből kényszerűen kihagyva. (A mintába került iskolák névsorát ismerteti Báthory 1969, 4—5.; a fölmért tantárgyakat és a minta további megoszlását lásd ugyancsak Báthory Zoltán tanulmányaiban: 1969, 1970, 1970a.)

Az elmondottak alapján elemzésünkbe az iskolák következő tanulmányi eredményeit vontuk be:

a) Tanulmányi teljesítmény: átlagos teljesítmény (az iskola fölmért 4., 6. és 8. évfolyamos tanulóinak összevont pontszáma az összes fölmért tantárgyban); anyanyelvi teljesítmény (az iskola fölmért tanulóinak átlagos pontszáma az anyanyelvi tárgyakban); matematikai teljesítmény (az iskola fölmért tanulóinak átlagos pontszáma matematikából).

b) Tanulmányi előmenetel: átlagos előmenetel (az iskola fölmért tanulóinak félévi átlagos tanulmányi előmenetele).

Végül — mielőtt az összefüggések elemzéséhez hozzákezdénénk — néhány jelentős külföldi kutatás eredményét ismertetjük az iskolai szervezet és a tanulmányi eredmény kapcsolatáról. Mollenkopf és Melville (1956) úgy találta, hogy 0,59—0,90-os erősségű a korreláció a teljesítmény- és intelligenciatesztek, valamint a következő iskolai jellemzők között (az általuk vizsgált amerikai körzetben): az iskola székhelyének földrajzi elhelyezkedése (ti. hogy Délen vagy Északon működik-e), az oktatás tárgyi és személyi feltételeire fordított költségek, a különlegesen képzett munkatársak aránya a testületen belül (iskolaorvos, iskolapszichológus, gyermekvédelmi gondozó stb.). Goodman (1959) New York állam megbízásából 70 000 tanuló teljesítményadatait gyűjtötte össze, majd kapcsolatukat néhány fontos iskolai változóval is megvizsgálta. Azt találta, hogy a teljesítményeredmények a pedagógus szakképzettségével

( $r=0,56$ ), az egy tanulóra jutó iskolai kiadásokkal ( $r=0,51$ ), az 1000 tanulóra jutó speciális munkatársak (pszichológus stb.) arányával ( $r=0,24$ ), valamint az osztály légkörével ( $r=0,24$ ) állanak összefüggésben.

Coleman és munkatársai (1966) említett jelentésük-höz összesen 45 iskolai jellemző hatását vizsgálták, és úgy találták, hogy közülük 13 változó legalább 0,2-es erősséggel korrelál a teljesítményekkel. Az iskola tanulóit jellemző fontos adatnak találták a mulasztási átlagot, a fehér és színes bőrű tanulók arányát, valamint a tanulók beállítottságát a pedagógus és a tanulás iránt. A tanterületet jellemző fontos adatok: a pedagógus diplomáját kiállító főiskola színvonala, a pedagógus intelligenciateszt-eredményei, a pedagógus etnikai hovatartozása (fehér vagy színes), a pedagógusok beállítottságának osztályjellege (hogyan ti. szívesebben tanít-e bizonyos társadalmi osztályba, rétegbe tartozó tanulókat, mint másokat), a pedagógus magatartása a fehér és színes gyerekek közös iskoláztatásával kapcsolatban, a pedagógus fizetése. Az anyagi és intézményi tényezők közül az egy tanulóra jutó iskolai kiadások fontosságát emelték ki, valamint az iskola tanítási programjának néhány jellegzetességét (közös tananyag, szelekció, tematikatanítás, főiskolára előkészítés stb.).

E vizsgálatok mintájára mi is korrelációt számítottunk az iskolai szervezet mutatói (független változók) és a tanulmányi eredmény mutatói (függő változók) között, azt vizsgálva, hogy melyik fejlettségi mutató milyen szorosan kapcsolódik az eredménymutatókhoz. Az így nyert számok azt jelzik, hogy az iskolák egy-egy szervezeti mutatójának értékingadozása milyen szorosan követi egy-egy eredménymutatójuk értékének ingadozását.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Pearson-féle lineáris korrelációs számítását használtunk, feltételezve, hogy mind független, mind függő változóink értékei normális eloszlásúak. Ez természetesen csak hipotézis. Báthory Zoltán, aki a változók nem normális eloszlásából indult ki, kiszámította néhány változóra vonatkozólag a nem normális eloszlások korrelációját jellemző együtthatókat is. A kapcsolatok szorosságára vonatkozólag azonban számottevő eltérést nem talált. Itt jegyezzük meg még, hogy ne-

*Az iskolai szervezet tárgyi föltételeinek összefüggése a tanulmányi eredményekkel.* — Az iskolai szervezet mutatóinak első csoportját a 2.8. táblázat tartalmazza. Rajta a tanulmányi eredmények és az iskolai szervezet kapcsolatát nemcsak egy, hanem mind a négy iskolai eredmény-mutatóval jellemeztük.

2.8. *Az iskola tárgyi föltételeinek összefüggése a tanulmányi eredményekkel*

	Átlagos teljesítmény	Anyanyelvi teljesítmény	Matematikai teljesítmény	Átlagos előmenetel
Váltakozó tanítás	-0,06	0,00	-0,00	0,25
Szükségterem	-0,15	-0,22	-0,22	-0,08
Általános felszereltség	0,26	0,39	0,41	0,20
Szemléltetőeszközök	0,00	0,10	0,03	-0,07
Napközi otthon	0,25	0,15	0,30	0,06
Könyvkölcsönzés	-0,24	0,21	-0,09	-0,29

*Az iskolák tantermi körülményei nem kapcsolhatók statisztikailag megbízhatóan a tanulmányi eredményekhez.* Az itt szereplő 0,25-nál kisebb, tehát a 0,05-os valószínűségi szinten nem szignifikáns együtthatók nem jelentenek föltétlenül teljes függetlenséget. De ha mégis van mögöttük összefüggés, az mindenesetre kevésbé fontos, mint ott, ahol az együttható értéke magas.

Bár a szükségteremeknek és a tanulmányi eredmények alakulásának a kapcsolatában a tendencia kive-

---

gativ korrelációs együtthatóink sem lesznek értelmetlenek, hanem arra utalnak, hogy a vizsgált két változó értékének ingadozása fordított irányú: mennél nagyobb az egyik változó, annál kisebb a másik.) — E helyütt szeretnék köszönetet mondani dr. Báthory Zoltánnak (OPI didaktika tanszék), aki rendelkezésemre bocsátotta az iskolák eredményadatait; Kurucz Dezsőnek (MM statisztikai osztálya), aki a tanügyigazgatási adatok összeállításában segített; valamint dr. Nagy Józsefnek (JATE pedagógiai tanszék), aki a gépi úton történő statisztikai elemzést vezette (programtervező Máthé Eörsné).

hető (mennél magasabb a szükségtantervek száma az iskolában, annál alacsonyabbak a tanulmányi eredmények), még ebben az — egyébként logikusnak látszó — tendenciában sem bízhatunk meg, minthogy az együtt-hatók közül a legmagasabb sem éri el a szignifikáns szintet. Hogy az említett tendenciában mennyire nem bízhatunk meg, azt a tantermi kihasználtság és a tanulmányi eredmények kapcsolatát (azaz inkább össze nem függését) jelző együtt-hatók előjelei mutatják. Itt ugyanis pozitív és negatív együtt-hatók cserélik egymást, mutatva nemcsak a kapcsolatnak, de a kapcsolat irányának a bizonytalanságát is. A tantermi kihasználtság egy esetben kapcsolódik szignifikánsan a tanulmányi eredményhez: ha ez utóbbit az iskola átlagos előmenetele segítségével mérjük. Ami itt figyelemre méltó, az ennek a korrelációs együtt-hatónak az előjele. A pozitív szám ugyanis azt mutatja, hogy 58 iskolakörzetünkben annál magasabb az átlagos tanulmányi előmenetel, mennél nagyobb a két műszakos tanítással használt termék aránya. Ezt a váratlan pozitív irányú korrelációt föltételesen azzal magyarázzuk, hogy mennél urbanizáltabb az iskola székhelye, annál magasabb a változó tanítás aránya is: hogy tehát itt — közvetve és akaratlanul — az urbanizáltság körülményeit mértük.

Az iskola általános fölszereltségének sorában találjuk a 2.8. táblázat legmagasabb korrelációs együtt-hatóit. (Az általános fölszereltség csupán egy esetben nem kapcsolódik megbízhatóan a tanulmányi eredményhez: ha ez utóbbit az iskola átlagos előmenetele méri.) Az általános fölszereltség magas szintje a régebbi, hagyományosabb, központi fekvésű iskolákat jellemzi; az összefüggést a központi fekvés, a kellő fölszereltség és a teljesítmények közt biztosnak foghatjuk föl. Ennél jóval meglepőbb, hogy ha az iskola szemléltetőeszköz-ellátottságának a tanulmányi eredményekkel való kapcsolatát vizsgáljuk, nem kapunk statisztikailag megbízható eredményeket; annyira nem, hogy — az együtt-ható változó előjelei szerint — még a tendencia sem világos. Valószínűnek tartjuk, hogy a szemléltetőeszköz-ellátottság tanulmányi eredményekkel való összefüggését azért nem tudtuk az itt használt statisztikai eljárás-

sal kimutatni, mert magának az ellátottságnak a szintje országosan alacsony. Nem kívánunk további, mélyebbreható következtetést a 2.8. táblázatnak ebből a sorából levonni, arra viszont ez a statisztika is följogosít, hogy kijelentsük: 58 iskolánk adatainak tanúsága szerint — jelenlegi körülményeink között — *a szemléltetőeszköz-ellátottság színvonala statisztikailag mérhetően nincs kapcsolatban a tanulmányi eredményekkel.*

Bár a napközi otthon működése az előmenetellel (és az anyanyelvi teljesítménnyel) statisztikailag nem áll kapcsolatban, ebben a sorban találjuk a 2.8. táblázat második legfontosabb összefüggését. Hogy a napközibe járás — vagy ha kívánjuk, még tágabban: az egésznapos iskolai munka e formája — mögött milyen hatástényezők működnek, azt a statisztikai elemzésnek ezen a makroszintjén nem tudjuk megállapítani. 58 iskolánk eredményeire hivatkozva azonban *határozottan pozitívan foglалhatunk állást a napközi otthon mellett*, ami a napközibe járás és a tanulmányi eredmények közti kapcsolatot illeti (különösen a matematikai eredményeket).

Megemlítjük végül a könyvtárlátogatás kérdését, mert ennek a mutatónak a sorában negatív számokat találunk. Ez fordított összefüggést jelent; vagyis esetünkben nem kevesebbet, mint hogy jobb tanulmányi eredményű iskolákban kevesebb, a gyöngye eredményű iskolákban viszont több az iskolai könyvtárból kikölcsönzött ifjúsági könyv. Ez az összefüggés első pillanatra meghökkentő, mást várnánk — a fordítottját. Tüzetesebben végiggondolva mégis értelmezhető: itt ismét az iskola székhelyének fejlettségére kell utalnunk. Mennél fejlettebb a település, annál több csatorna közvetíti a gyermeknek a művelődés javait, több a könyvtár is. Ilyen helyeken az iskolai könyvtár szerepe föltehetően kisebb, mint ott, ahol az iskola az egyetlen vagy legfőbb műveltségközvetítő. Emellett közrejátszanak a fordított összefüggésben mindazok a társadalmi eredetű hatások, amelyek a városi és a falusi tanulók teljesítménykülönbségeit szociológiailag magyarázzák.

Ha táblázatunk értékeit fölülről lefelé haladva vizsgáljuk végig, összehasonlítjuk a tárgyi föltételek és a

tanulmányi eredmények különféle aspektusának kapcsolatait. Ez a vizsgálat pedig arra utal, hogy az iskolai szervezet tárgyi föltételei leginkább a nem verbális (matematikai) teljesítmények alakulásához kapcsolódnak.

*Az iskola intézményi kereteinek összefüggése a tanulmányi eredményekkel.* — 2.9. táblázatunk az iskola intézményi kereteinek és a tanulmányi eredményeknek a kapcsolatára ad választ.

2.9. *Az iskola intézményi kereteinek összefüggése a tanulmányi eredményekkel*

	Átlagos teljesítmény	Anyanyelvi teljesítmény	Matematikai teljesítmény	Átlagos előmenetel
Az iskola nagysága	0,15	0,23	0,20	0,24
A tanulócsoporthoz tartozó nagysága	0,07	0,06	0,03	0,08
Összevont tanítás	-0,22	-0,23	0,02	-0,18
Tanuló-pedagógus arány	-0,11	-0,16	-0,09	0,04
Mulasztás	0,26	0,35	0,26	0,37

*Az iskola nagysága nem függ össze a tanulmányi eredménnyel.* Teoretikusan ez meglehetősen érdektelen eredmény volna, Magyarország közoktatási hálózatát tekintve azonban távolról sem az. Annyit jelent ugyanis, hogy — legalábbis 58 iskolánk eredményei alapján — a kis iskolák eredményei nem gyöngébbek a nagy iskoláknál. Amennyiben ugyanis különbség van az iskolák közt — eredményeiket tekintve —, annyiban ez a különbség nem a kis, illetve a nagy létszámú iskolákra jellemző.

*Az osztálylétszám nem kapcsolódik a tanulmányi eredményekhez.* Ennek érdekességét az adja, hogy ellentétben áll a hazai szakmai közvéleménnyel. A pedagógiai közvélemény szerint ugyanis az osztálylétszám és az oktatómunka eredményessége között fordított az összefüggés: mennél alacsonyabb létszámú osztályban dolgozik a pedagógus, annál jobbak lesznek tanítási ered-

ményei. Ez az összefüggés nemcsak logikus, hanem kísérletileg is igazolható; csakhogy az ilyen kísérletek laboratóriumi viszonyokat tartanak szem előtt. Ezzel szemben vizsgálatokat idézhetünk annak igazolására, hogy — a közoktatás bizonyos föltételei mellett — az osztálylétszám csökkentésével az osztályba járó tanulók teljesítménye nem emelkedik (Marklund 1969; Husén 1971). Pszichológiai vizsgálatok föladata kideríteni ennek a helyzetnek két eredőjét. Az egyik az a kritikus határ, amelyen alul a tanulócsoporthok létszámának csökkentése nem emeli az eredményeket. Nyilvánvaló, hogy ha a tanulólétszám például 80, akkor az oktatás nem olyan hatékony, mint 15-ös osztálylétszám esetén. Valószínű azonban, hogy jelenlegi magyarországi osztálylétszámaink azon a kritikus határon belül mozognak, ahol az emelkedést-süllyedést nem követik törvényszerűen a teljesítményváltozások. A másik kérdés az, hogy a pedagógus munkaintenzitása mennyiben hullámozik az osztálylétszámok változásával. Valószínűnek tűnik, hogy a jelenlegi helyzetben a pedagógusmunka intenzitása nem nő, hanem csökken a kisebb létszámú osztályban: a pedagógus kipiheni túlterhelését (Kériné 1969, 12—17., 47—56., 101—102.; Ferge 1971).

*Az összevont tanulócsoporthos tanítás aránya nem függ össze az iskola tanulmányi teljesítményeivel.* Ez a megállapítás ugyancsak szögesen szemben áll a hazai pedagógiai közítélettel; védelmében azonban ismét más kutatásokra hivatkozhatunk. Marklund (1969) svéd viszonyok között mutatott rá arra, hogy a vidéki kisiskolák — esetenként az összevont tanulócsoporthos oktatás bizonyos formái — önmagukban még nem jelentenek hátrányt az eredmény szempontjából. Hátrányt az jelent, hogy az összevont tanítás rendszerint egy sor egyéb hátrányos tényezővel fonódik össze. Nagy József (1971, 121—122., 125—126.) az elemi számolási készségek általános iskolai színvonalának országos fölmérése során talált szignifikáns eltérést az osztatlan és osztott iskolák között — de nemegyszer az osztatlan iskolák javára. Báthory (1970a) is hangsúlyozza, hogy mennyire nem egyértelmű az összefüggés teljesítmény és összevont tanulócsoporthos oktatás között. A prob-

léma valószínűleg az, hogy a tanügyigazgatási és a pedagógiai közvéleményben a kis iskola meg az összevont tanulócsoportos oktatás egy sor egyéb tényezővel (település, gazdasági-kulturális hátrányok stb.) fonódik össze; ezeket azonban külön kell elemeznünk.

Az elmondottnál kevésbé jelentős, de ebben az összefüggésben mégis említést érdemel, hogy nem táltunk statisztikailag kimutatható összefüggést az egy pedagógusra jutó tanulólétszám és a gyermekek tanulmányi eredményei között. Ez a körülmény minden bizonnyal azoknak a szituációknak a kifejeződése, amelyeket az előbb jeleztünk.

Végül rámutatunk a mulasztási átlag és a tanulmányi eredmények összefüggésére. Nemcsak a korreláció erőssége miatt (valamennyi együttható szignifikáns, hiszen 0,26—0,37 között mozog), hanem a korreláció iránya miatt is. A pozitív együtthatók ugyanis azt jelentik, hogy a tanulmányi eredmények a mulasztási átlag emelkedésével együtt emelkednek, süllyedésével együtt süllyednek. A mulasztási átlag s ennek az előmenetellel való kapcsolata a magyar közoktatásban még nem is olyan régen a lemorzsolódás elleni harc egyik döntő kérdése volt: a korabeli vizsgálatok a mulasztás és a lemorzsolódás szoros összefüggését tárták föl, különösen falusi környezetben (Ravasz 1949). A hagyományos értelmezés vonalán haladva megkíséreltük a mulasztást a jövedelmi szinttel összefüggésbe hozni (az OPI 1968-as tudásszintmérésének dokumentációja alapján), várva, hogy a hiányzás valamiképp például az alacsony jövedelmi szinthez köthető. Csakhogy a családok jövedelmi szintje és a mulasztási átlag 58 vizsgált iskolánk esetében 0,62-os erősséggel pozitívan korrelált, vagyis szó sincs alacsony jövedelmi szint és hiányzás összefüggéséről (például házi munkák miatt). Sőt, épp ellenkezőleg: valahogy úgy látszik, hogy a magas jövedelem áll kapcsolatban a mulasztásokkal. Azt hiszem, levonhatjuk a következtetést: itt már nem a mulasztás hagyományos formáival állunk szemben.

A 2.8. táblázat elemzéséhez hasonlóan, az oszlopok számértékeit fölülről lefelé haladva is egybevetethetjük egymással. Ennek alapján megállapítható, hogy a 2.9.

táblázat legmagasabb (szignifikáns) értéke az előmenetel oszlopában szerepel. Ebből arra következtetünk, hogy az iskola intézményi kerete — amennyiben szignifikáns kapcsolatot mutat a tanulmányi eredménnyel — első-sorban az átlagos előmenetellel függ össze.

*Az iskola személyi föltételeinek összefüggése a tanulmányi eredményekkel.* — Az iskolai szervezet személyi föltételeinek és a tanulmányi eredményeknek az összefüggését a 2.10. táblázat foglalja össze.

2.10. *Az iskola személyi föltételeinek összefüggése a tanulmányi eredményekkel*

	Átlagos teljesítmény	Anyanyelvi teljesítmény	Matematikai teljesítmény	Átlagos előmenetel
Szakoellátottság	0,26	0,34	0,25	0,21
Egyetemet végzettek aránya	0,30	0,34	0,28	0,07
Képesítésnélküliek aránya	-0,18	-0,23	-0,18	-0,00
Továbbtanulók aránya	0,14	0,15	0,03	0,17

Ezen a táblázaton — az előbbiektől eltérően — voltaképp egyetlen föltételnek, a pedagógusellátottságnak négy különböző indexe szerepel. Két kérdést kell a 2.10. táblázat alapján tisztáznunk. Az egyik: statisztikailag megbízható kapcsolat mutatható-e ki a tanulmányi eredmény és a pedagógusellátottság között? A másik: melyik az a mutató, amely ezt az összefüggést a leginkább kifejezi?

Az első kérdésre a 2.10. táblázat első és második sora alapján igennel válaszolhatunk. Akár a szakosellátottságot tekintjük a személyi föltételek indexének, akár az egyetemet végzettek arányával jellemezzük az iskolák tantestületét, mindenképp szignifikáns összefüggést kapunk a teljesítmény és a pedagógusellátottság között. (Az összefüggés csupán az átlagos előmenetel és a pedagógusellátottság között nem szignifikáns, ott azon-

ban egyetlen „pedagógus-index” használata esetén sem az.) Ezen túlmenően megállapíthatjuk azt is, hogy az összefüggések jórészt nemcsak szignifikánsak, hanem szorosabbak a legtöbb adatnál, amely a 2.8. és a 2.9. táblázaton szerepelt. Az együtthatók, a szakosellátottságot használva indexül, 0,25—0,34, az egyetemét végzettek arányát alkalmazva pedig 0,28—0,34 között ingadoznak.

Ha viszont a testület szakképzettségét a skála alsó felével, a képesítés nélküliek arányával jellemezzük, akkor nem kapunk biztos összefüggéseket. A negatív tendencia azonban így is kivethető, és azt jelenti, menél nagyobb a testületben a képesítés nélküliek aránya, annál alacsonyabbak a teljesítmények. De hogy ez az összefüggés statisztikailag nem jellemző, az figyelemreméltó körülmény. Azt jelenti ugyanis, hogy a képesítés nélküli tanítók és a gyöngé teljesítmények nem függenek biztosan össze. Bár a pedagógiai köztudat a képesítés nélküliek arányát mint a gyöngé eredmények egyik fontos okát jelöli meg, 58 iskolánk adatainak statisztikai elemzése ezt a föltételezést nem látszik megerősíteni. Nem kívánjuk itt megvitatni a képesítés nélküli pedagógusok oktató-nevelő munkájának minőségét, szeretnénk azonban utalni arra, hogy az összefüggések más hazai fölmérés szerint sem világosak. Nagy Józsefnek az elemi számolási készség fejlettségi szintjéről készített elemzése például szintén nem mutatja egyértelműen, hogy a teljesítmények a szaktanár vagy a nem szaktanár osztályában jobbak-e (Nagy 1971, 125—126., 128—129., 130—131.).

Ehhez kapcsolódva említjük meg azt az információt is, amelyet a 2.10. táblázat utolsó sora tartalmaz: a vizsgált iskolákban nem találtunk statisztikai kapcsolatot a továbbtanuló pedagógusok aránya és a teljesítmények között. Kétféle hipotézis megfogalmazására ad ez a tény alkalmat. Az egyik, hogy a továbbtanulás ténye — az ezzel járó szabadságok, helyettesítések stb. — nem befolyásolják statisztikailag mérhető módon hátrányosan az eredményeket. A másik, hogy a továbbtanulás — a vele járó szellemi erőfeszítés és az ismeretek növekedése — nem befolyásolja statisztikailag mérhető

módon előnyösen a teljesítményeket. Természetesen további vizsgálatok főadata lenne választani e hipotézisek közül (vagy esetleg elvetni mindkettőt).

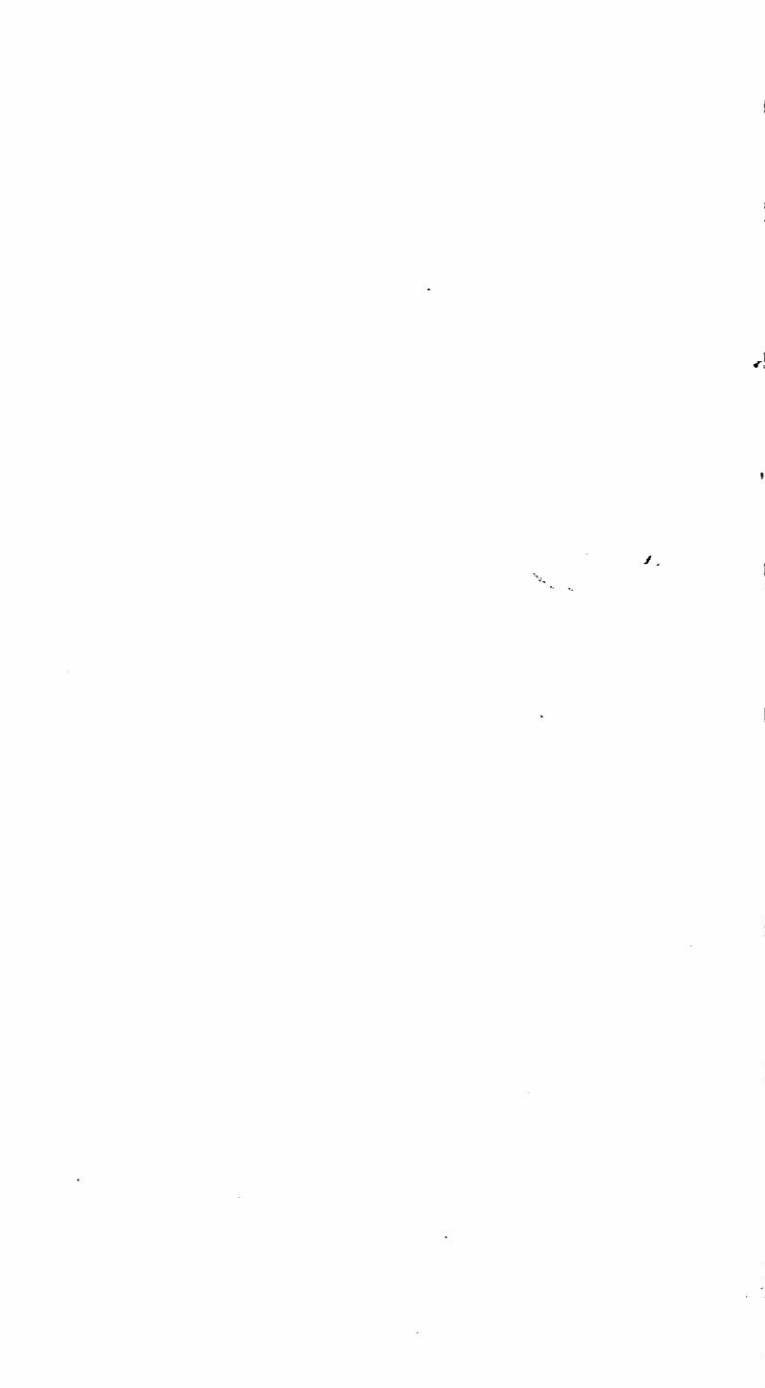
Ha most a tanulmányi eredmények mérésére használt különböző indexek oszlopait hasonlítjuk össze, akkor az előbb elmondottakat még kiegészíthetjük. A legmagasabb korrelációs együtthatókat 2.10. táblázatunkon az anyanyelvi teljesítmény oszlopában találjuk meg. Ezért mondjuk, hogy az iskolai szervezet személyi feltételei elsősorban a verbális teljesítményekkel állanak kapcsolatban.

\*

Az előbbieken a szociológiai kritikából kiindulva, a hagyományos oktatásügyi szemléletet figyelembe véve a hátrányos helyzet problematikájának egy újabb értelmezési keretét dolgoztuk ki és használtuk fel. Az iskolai szervezet körében végzett elméleti és statisztikai vizsgálódások azonban nemcsak az iskolai szervezet diákmagatartásokat (esetünkben tanulmányi teljesítményt) formáló hatásaira mutattak rá. Utaltak egyúttal arra is, hogy az iskola funkciói és funkciózavarai nem vizsgálhatók anélkül, hogy e szervezetet konkrét települési-társadalmi környezetével összefüggésben is meg ne vizsgálánánk. A következő fejezetekben — statisztikai eszközökkel, valamint esetleírások segítségével — erre teszünk kísérletet.



### **3. Az iskolakörzet mint települési környezet**



### 3.1. MI A TELEPÜLÉSI KÖRNYEZET?

*A probléma.* — Települési környezeten a környezet földrajzi és területi-műszaki vonatkozásainak együttesét értjük (urbanisztikai, ekisztikai környezet, Meggyesi 1971, 18—21.). A geofizikai — és részben a biológiai — környezetre ráépülő létesítmények világa az ember művi környezetét jelenti; ezt az igen fontos környezeti szintet a továbbiakban összefoglalóan „infrastruktúrának” fogjuk nevezni. Infrastruktúrán tehát „a nemzeti vagyonnak azt a meghatározott részét értjük, amely nem anyagi javak létrehozását, sem azok elfogyasztását közvetlenül nem szolgálja, és amely a gazdasági fejlettség adott szintjén, a mindenkori technika követelményeinek megfelelően a termelés — elosztás — fogyasztás folyamatának zavartalan mozgásterét hivatott biztosítani”. (Csernok és munkatársai 1971, 43.)

Az iskola funkcióinak áttekintése segítséget nyújt annak magyarázatához, hogy az iskola miképpen függ össze az urbanisztikai környezettel. Nem általában tekintjük az urbanisztikai környezet elemének, hanem az infrastruktúra összefüggésébe ágyazzuk bele. Láttuk, hogy az infrastruktúra a fölgülemlett tőke anyagi állományába tartozik; az iskola bizonyos elemei (állaga, felszereltsége) ezért sorolhatók tág értelemben a művi környezetbe. Azt is láttuk továbbmenőleg, hogy az infrastruktúra a művi környezetnek az a része, amely a termelés, az elosztás és a fogyasztás mozgásterét biztosítja. Ennyiben az infrastruktúra már nem pusztán művi környezet, hanem tevékenység is, és mint tevékenység a szolgáltatásokon keresztül jut kifejezésre. A statisztikai gyakorlat ezért sorolja az infrastruktúra körébe az energiaelosztáson, vízellátáson, csatornázáson, köztisztaságon túl a szállítást és a hírközlést, a kereskedelmet és a vendéglátást, az egészségügyet és a közoktatást is. Az infrastruktúrának ezt a meghatározását elfogadva *az oktatásügyet a szolgáltatások közé sorolhatjuk; fejlődését pedig az infrastruktúra fejlődésének összefüggésében elemezhetjük.*<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Pontosabban szólva: a közoktatást a természetbeni juttatások közé kell sorolnunk; vagyis azok közé a szolgálta-

Az elmúlt esztendőök közgazdasági vizsgálatai rámutattak már arra a körülményre, hogy „Magyarországon az infrastruktúra — különösen ami a tőkeigényes területeket illeti — ... viszonylag lassan fejlődött, és ma elmarad gazdasági fejlettségünk színvonalá mögött. Kétségtelen tény, hogy itt alapjában véve nem néhány évtized mulasztásáról, hanem évszázados mennyiségi és szerkezeti (technikai) elmaradásról van szó” (Csernok és munkatársai 1971, 52.). Ezen a világszínvonalhoz képest lassúbb ütemű fejlődésen belül is határozott területi differenciák mutathatók ki. A különbségek elsősorban a falu lemaradását növelik a város mögött, továbbmenőleg pedig a vidék lemaradását általában a főváros mögött. Az infrastrukturális szolgáltatások közötti fejlődésbeli különbségeket a következő legfontosabb okokra vezethetjük vissza:

a) A különbségek Magyarországon a településtípusok között — az infrastruktúra fejlettsége tekintetében is — kezdettől igen jelentősek voltak. Még abban az esetben is, ha az infrastrukturális hálózat vagy annak néhány eleme kiépült, minőségi különbségeket lehet kimutatni város és falu között. (Így például a falusi lakásépítés mellett jelentős a lakásszanalás is, elsősorban elavulás miatt. 1950—1970 között országosan összesen 220 000 lakás szűnt meg; közülük 167 000 falun.)

b) A fölszabadulást követő nagy volumenű iparfejlesztés korában az infrastruktúra fejlesztése fokozott mértékben elmaradt a gazdaság más szektorainak fejlesztésétől. Az elmaradás azokban a körzetekben volt a legnagyobb, ahová egyébként nem telepedett az ipar, minthogy az ipar igyekezett odatelepedni, ahol az infrastruktúrát viszonylag kis beruházással lehetett fölfejleszteni az ipari szükségletekhez. Mindez a települések jól ismert fejlődési egyenlőtlenségéhez vezetett (elmaradott, illetve iparosodó vagy a nagyvárosi agglomerációkban létesült települések stb.), amellyel a szolgáltatások fejlesztése párhuzamosan haladt.

---

tások közé, amelyek pénzzel nem vehetők meg (Csikós-Nagy 1971, 125—129.).

c) Az infrastrukturális hálózat kiépítése a kis településeken relatíve drága, és egyre drágul. Mivel pedig az összes települések kb. 90%-a az 5000-nél kevesebb lakosú települések közé tartozik hazánkban, ez a helyzet fokozottan rontja a falusi lakosság esélyeit korszerű infrastrukturális hálózat kialakulására.

d) A koncentrált, viszonylag kis területen élő lakosság számára az infrastruktúra kiépítése relatíve olcsóbb, mint a nyitott, szórt településeken élőknek. Minthogy hazánk faluinak nagy része ilyen ún. nyitott település, számukra a szolgáltatási hálózat kiépítése jóval költségesebb.

Az elmondottakból kiderül, hogy az iskolafejlettség pusztán egyik vetülete egy összetettebb problémának: a települések egyenlőtlenül fejlett infrastrukturális hálózatának. Ezért tehát mindazokat a hátrányokat, amelyek akár az iskolák egyenlőtlen ellátottságával, akár az iskola és a lakóhely közötti távolsággal, akár a település urbanizáltságának egyéb, közvetett hatásaival vannak kapcsolatban, visszavezethetjük a települések közti urbanizációs színvonalkülönbségekre. Mivel az iskola az infrastruktúra eleme, az iskolai hátrányok nem mások, mint a település alacsony urbanizáltsági színvonalának sajátos oktatásügyi-pedagógiai megnyilvánulásai.

*A település fejlettsége.* — Ahhoz, hogy az elmondottakat empirikusan is vizsgálhassuk, mindenekelőtt az iskolakörzeteket mint települési egységeket kell vizsgálnunk. Ezt a kérdést kell föltennünk: meghatározható-e, és ha igen, hogyan határozható meg az iskolakörzet mint települési egység fejlettségi színvonala.

Miért szükséges az iskolakörzetnek mint települési egységnek a fejlettségét „mérni”? Hiszen valamiféle különbségtétellel a statisztikai, neveléstudományi és szociológiai adatfölvételek rendszeresen élnek. A József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén folyó témazáró tudásszintmérések során például az általános iskolákat székhelyük szerint városiakra, falusiakra és tanyaiakra osztották; a hatáselemzést kiegészítendő pedig fölvettek még az osztatlan—részben osztott—

osztott kategorizálást is az iskolákra vonatkozólag (Nagy 1971, 53—54.). Az Országos Pedagógiai Intézet didaktikai tanszékének 1968-as teljesítményszint-mérése során az általános iskolákat a következő csoportokba osztották: fővárosi, városi, falusi osztott, osztatlan (Báthory 1970a). De a falu — egyes adatok szerint hazánk gazdasági fejlődésénél lassabban ugyan (Konrád, Szelényi 1971, 20—24.) — megindult a városiasodás útján; nem is szólva arról a körülményről, hogy meglehetősen problematikus dolog egyetlen iskolát vagy iskolakörzetet székhelyének egésze alapján minősíteni. Mindez arra utal, hogy az oktatásügyi adatszolgáltatásban megszokott csoportosításon túl kell lépniünk.

A gazdaságtudomány, a területi statisztika, valamint a különböző szociológiai vizsgálatok a települések fejlettség szerinti csoportosításának változatos lehetőségeit alakították ki. Csikós-Nagy Béla (1971, 135.) az országot három területi csoportba osztja: a budapesti agglomeráció (a főváros és Pest megye), fejlett vidéki területek (Baranya, Borsod, Fejér, Győr, Heves, Komárom, Nógrád, Veszprém) és a fejletlen vidéki területek (a többi megye, zömmel a Tiszántúl). Kulcsár Viktor (1971, 19—21.) a falvakat gazdasági szerepüket tekintve — a lakóhely—munkahely kapcsolatának figyelembevételével — a következő csoportokra osztja föl: a) helyben dolgozók munka- és lakóhelyközségei: a keresők túlnyomó többsége ugyanabban a községben dolgozik, ahol lakik; b) átmeneti típusú községek: a keresők 50—80%-a dolgozik helyben, a többiek a közeli ipari centrumba járnak; c) lakóhelyközségek: a keresők több mint fele másutt dolgozik, mint ahol lakik; d) üdülési célokat szolgáló falvak.

A demográfiai, művelődésstatisztikai és területi statisztikai adatfeldolgozások céljaira a települések csoportosításának további változatos lehetőségeit hozták létre. Erdészné és Timár (1967, 102—105.) tanulmánya az általános iskolát végzettek pályaválasztásának földrajzi tényezőit vizsgálva az iskolák székhelyét az alábbi csoportokba osztotta: ipari jellegű, vegyes jellegű és mezőgazdasági jellegű települések. Ezeken belül a kö-

vetkezőképpen kategorizáltak: községek 2000-nél kevesebb lakossal; községek 2000—5000 főnyi lakossal; községek 5000—10 000 főnyi lakossal; 10 000-nél több lakosú községek; városok; Budapest. A demográfia hazai kézikönyve településdemográfiai célokra a településeket aszerint különbözteti meg, hogy mennyiben tömörültek (agglomeráltak), illetve milyen mértékben vannak szétszórva. E szerint a következő fokozatok állíthatók föl: *a)* teljesen nyílt település, ahol nincs sem községmag, sem belterület; *b)* nyílt település községmaggal, de 50%-nál több külterületi lakossal; *c)* zárt jellegű községek szórványtelepüléssel; *d)* teljesen zárt településű községek, illetve városok (Szabady 1964, 52—63.). A kül- és belterület elhatárolása, a szórványtelepülések tipizálása azonban további föladat. Körmendi Klára például hat tanyatípust különböztet meg: *a)* szórt tanyák: egymástól távol eső tanyák, amelyek lakóhelyül is, munkahelyül is szolgálnak; *b)* sortanyák: a tanyai település az utak mentén sorakozik (pl. Békés megyében); *c)* tanyabokor: a tanyák nagyjából egy csoportosulásban, de nem az utak mentén (mint pl. a nyírségi homokon); *d)* szállás: a tanyabokorhoz hasonló földrajzi elhelyezkedésű, de belterjes mezőgazdasági munkák helye lehet (Kalocsa környékén); *e)* major: egy-egy gazdasági épülethez kapcsolódó, volt „cselédházak”; *f)* majorság: az állami gazdasági üzemegységek körül kiépült modern családi házak együttese.<sup>5</sup> A Központi Statisztikai Hivatal területi statisztikai osztálya — Magyarország községeinek részletesebb statisztikai elemzése céljából — 47 statisztikai mutatót értékelt községenként 1—9 pontértékkel. A mutatószámokat öt csoportba foglalták össze: központi szerepkör, kommunális ellátottság, kereskedelmi ellátottság, egészségügyi ellátottság és művelődési ellátottság; majd ennek a csoportosításnak az alapján indexszámot számítottak. Az indexszámok nyomán az ország községeit

<sup>5</sup> Körmendi Klára: A településhálózat helyzete, problémái, múltbeli fejlődési tendenciái. Bp: Városépítési Tudományos és Tervező Intézet 1968: 24—75. Idézi: Kulcsár 1971, 13. A különbségek szociográfiai leírását olvashatjuk Erdei Ferenc könyveiben (1939, 90—99.; 1971, 88—94.).

a következő kategóriákba sorolták be: *a*) fejletlen községek, *b*) gyöngén fejlett községek, *c*) közepesen fejlett községek, *d*) erősen fejlett községek és végül *e*) városias községek.<sup>6</sup>

A településsel és a társadalmi rétegződéssel foglalkozó újabb hazai szociológiai szakirodalomból mindenekelőtt Erdei Ferencet (1964, 13—14.) idézzük, aki szerint: „Hazánk népességének a területi megoszlása úgy is elemezhető, hogy az egyes igazgatási egységek — községek, városok — lakosságát azok szerint a keretek szerint mutatjuk ki, amelyeket az igazgatási határok megszabnak... Tekintettel azonban a jelentékeny külterületi lakosságra, ez az összeállítás — bár bizonyos mértékig a jellemző viszonyokat rögzíti — mégsem ad a tényleges elhelyezkedést híven jellemző képet... Éppen ezért a népesség lakóhelyét szorosabban értelmezve, a városok és a községek belterületi lakosságát kell ki-mutatni, és ezek mellett külön föltüntetni a külterületi népességet is.” Az MTA Szociológiai Kutatócsoportjában 1963-ban végrehajtott faluvezsgálatok során a falvakat és külterületeket az iparosodás szempontjából sorolták be, mégpedig három csoportba: *a*) iparosodott falvak, amelyekben a keresők több mint fele nem mezőgazdasági foglalkozású; *b*) iparosodó falvak: 50—75%-os mezőgazdasági keresők; *c*) tradicionális falvak: a keresők több mint háromnegyede a mezőgazdaságban dolgozik (Hegedűs 1970, 32—38.). A lakóhely- és a munkajellegcsoportba tartozás összefüggésének a megfigyelése céljából a Központi Statisztikai Hivatal 1963-as háztartásvizsgálata során olyan kategorizálást kíséreltek meg kidolgozni, amely egyszerre tartalmazza a társadalmi munkamegosztásból származó funkciókülönbségeket és a település történeti jellegét, morfológiai sajátosságait. A fölhasznált kategóriák a következők voltak: *a*) főváros, *b*) teljesen városias, *c*) erősen városias, *d*) gyöngén városias, *e*) fejlett falusias, végül *f*) gyöngén fejlett falusias település (Ferge 1969, 138—140.).

<sup>6</sup> Lásd: KSH 1968. Janák Lajosnénak, a KSH területi statisztikai osztálya munkatársának szíves segítségét e helyütt is köszönöm.

Az oktatásügyi adatfölvételek, illetve a nevelésszociológiai jellegű fölmérések során nem alakult még ki a települések vagy az iskolák speciális, pedagógiai-szociológiai célzatú besorolása.<sup>7</sup> Ehhez ugyanis minde-  
nekelőtt arra a szempontra lenne szükség, amelynek alapján kategorizálni lehetne; kategorizálni viszont (rendszerint) azért szükséges ezeknél az adatfölvételek-  
nél, hogy megfelelő minta birtokában meg lehessen állapítani azokat a környezeti föltételeket, amelyek ok-  
tatásügyi-pedagógiai szempontból lényegesnek minő-  
síthetők. Ezzel pedig bezárul a kör: azért kell fölmér-  
nünk, hogy megállapítsuk a tipikus vonásokat, és azért  
kell tipizálnunk, hogy pontosabban fölmérhessünk...

Mi sem vállalkoztunk az elmondott okokból arra, hogy a települések minden nevelésszociológiai szem-  
pontot kielégítő csoportosítását létrehozzuk és mér-  
hetővé tegyük. Urbanizáltsági mutatóinkat ideiglene-  
seknek tekintjük tehát, amelyeket tovább kell fejlesz-  
teni; mégis úgy találtuk, hogy hasznos információkat  
szolgáltatnak már jelenlegi formájukban is: a település-  
fejlettség részletesebb kapcsolatvizsgálatát teszik lehe-  
tővé, mint az oktatásügyi statisztikákban általában hasz-  
nálatos csoportosítások. Véleményünk szerint ez min-  
denekelőtt annak köszönhető, hogy az iskola eredmé-  
nyeit nem székhelyének általános fejlettségével hoz-  
tuk összefüggésbe, hanem csak közvetlen környékének  
urbanizáltságával. Ezt az eljárást bizonyára nem szük-  
séges részletesebben indokolnunk a városi vagy nagyvá-  
rosi iskolák esetében; hiszen az, hogy egy iskola Buda-

<sup>7</sup> Husén svéd, amerikai, skót és japán vizsgálatokat idéz annak bemutatására, hogy a tanulmányi eredmények város-  
falu közti különbségeit világszerte rendszerint közigazgatási-  
statisztikai csoportosításban vizsgálják, és szociológiai ka-  
tegóriákban értelmezik. A Nemzetközi Teljesítményértéke-  
lési Szövetség (IEA, Stockholm) 1964-es, 12 országra kiter-  
jedő matematikai teljesítményszint-vizsgálata során éppen  
azért a településeket a következőképpen osztályozták: *a*)  
tanya, farm, *b*) falu 2500 lakosig, *c*) kisváros 2500—15 000  
lakossal, *d*) nagyvárosi körzeti központ (100 000-nél több  
lakossal), *e*) olyan város, amely beletartozik valamely nagy-  
városi körzetbe. Lásd: Husén és munkatársai 1969. II.  
222—232.

pesten vagy Szegeden működik, önmagában még rendkívül tág meghatározása annak a fejlettségi szintnek, melyben az iskola dolgozik. Természetesen azonban, hogy az iskolakörzet fejlettségi szintje és székhelyének fejlettségi szintje közt nincs meg az ingadozásnak ez a tág lehetősége, ha olyan falura gondolunk, amelynek csak egy iskolája van. (A különbség mindjárt jelentkezik persze a bel- és a külterületi iskolák összehasonlítása során.)

Másfelől föl kellett bontanunk a „településfejlettség” fogalmát mérhető mutatókra. Kategorizálásunk kialakításakor arra a szempontsorozatra támaszkodtunk, amelyet a KSH területi statisztikai osztálya a már említett községfejlesztési sorrend kidolgozásakor alakított ki. Iskolakörzeteinket eszerint a következő szempontokból vizsgáltuk:

a) Az iskolakörzet központi fekvése: ezen azt értettük, hogy az iskola székhelyének centrumában, periferiáján vagy éppen külterületen fekszik-e az iskola. Ennek megállapításához azt kérdeztük, hogy bizonyos közintézmények belesznek-e az iskolakörzetbe.

b) Az iskolakörzet művelődési ellátottsága: azt jelenti, hogy a műveltségközvetítés bizonyos intézményei (óvoda, középiskola, könyvtár stb.) megtalálhatók-e az iskolakörzetben, vagy messzebbre kell menni a fölkeresésükre.

c) Az iskolakörzet kommunális ellátottsága: a közszolgáltatással való ellátottságot jelenti.

d) Az iskolakörzet egészségügyi ellátottsága bizonyos egészségügyi intézmények meglétére utal az iskolakörzeten belül.

e) Az iskolakörzet kereskedelmi ellátottsága végül a boltokkal, vendéglátó intézményekkel való fölszereltséget jelenti.

További kérdés, hogy az iskolakörzet urbanizáltságának ezek a mutatói végül is mit mutatnak meg a településfejlettségből; azaz miképpen függenek egymással össze. Erre a kérdésre a 3.1. táblázat válaszol.

A táblázat alapján az első benyomásunk az, hogy az itt föltüntetett korrelációs együtthatók igen magasak. (A leglazább kapcsolatot is 0,88-as együttható mutatja

### 3.1. A településfejlettségi mutatók interkorrelációs mátrixa.

	Központi fekvés	Művelődési ellátottság	Kommunális ellátottság	Egészségügyi ellátottság	Kereskedelmi ellátottság
Központi fekvés		0,90	0,90	0,91	0,92
Művelődési ellátottság	0,90		0,91	0,93	0,89
Kommunális ellátottság	0,90	0,91		0,88	0,89
Egészségügyi ellátottság	0,91	0,93	0,88		0,91
Kereskedelmi ellátottság	0,92	0,89	0,89	0,91	

— ami önmagában egyébként máris igen szoros kapcsolatra utal —, a legerősebb kapcsolat pedig eléri a 0,93-ot.) Az iskolakörzet központi fekvésének korrelációja az urbanizáltság másik négy mutatójával nemcsak föltűnően szoros, hanem egyenletes is. A magas együttthatók és az egyenletesség közöttük azt jelenti, hogy az urbanizáltság — illetőleg a jelen mutatók révén mért színvonala — egyenletesen emelkedik vagy csökken a település centruma felé közeledve, illetőleg onnan távolodva. Kivétel természetesen lehetséges, annyi azonban elmondható, hogy *a település központjában működő iskolakörzet infrastrukturális föltételei egyértelműen jobbak, mint a település peremén vagy azon kívül működőké.*

Az iskolakörzet művelődési ellátottságának korrelációja — bár nem olyan egyenletes, mint az előbbi szorozat — szintén igen szoros a másik négy mutatóval. Ez fontos tényre figyelmeztet: az infrastrukturális fejlettség s a kulturális ellátottság mennyire szorosan jár együtt. Bár a kereskedelmi vagy az egészségügyi ellátottságnak látszólag kevés köze van az iskolához, ebből

a számsorból mégis az derül ki, hogy rendszerint szorosan együtt járnak. A kommunális ellátottság (víz, villany, járda stb.) jelentőségét nem nehéz az iskoláztatásban fölmérni: együtt jár ugyanis az iskola felszereltségének jó lehetőségeivel. Itt — s az egészségügyi ellátottság oszlopában — láthatjuk az együtthatók legnagyobb ingadozását. Természetesnek fogjuk találni, ha arra gondolunk, hogy a vizsgált 58 iskolakörzet egy része e tekintetben van leginkább elmaradva a többitől.

Úgy tűnik, hogy *a központi fekvés, a művelődési és a kommunális ellátottság az urbanizáltságnak az a három legfontosabb mutatója, amelyre a továbbiakban megkülönböztetetten figyelniünk érdemes.* Az egészségügyi ellátottság s a kereskedelmi ellátottság azonban kiegészíti a képet, s utal arra a szoros összefüggésre, amely — mintánk tanúsága szerint — a településfejlettség és az iskolafejlettség között fönnáll.

### 3.2. TELEPÜLÉSFEJLETTSÉG ÉS AZ ISKOLAI SZERVEZET

*Településfejlettség és az iskolai szervezet tárgyi föltételei.* — Az előbbiek alapján az iskolakörzet központi fekvésének, kulturális, valamint kommunális ellátottságának mutatói segítségével arra keresünk választ, hogy milyen összefüggés van az iskolakörzetek urbani-

#### 3.2. A településfejlettség összefüggése az oktatás tárgyi föltételeivel

	Központi fekvés	Művelődési ellátottság	Kommunális ellátottság
Váltakozó tanítás	0,22	0,20	0,17
Szükségterem	-0,10	-0,00	-0,03
Általános felszereltség	0,62	0,67	0,69
Szemléltetőeszközök	0,36	0,42	0,40
Napközi otthon	0,51	0,49	0,51
Könyvkölcsönzés	-0,37	-0,38	-0,43

záltasága és az iskolai szervezet tárgyi föltételei között. (Lásd részletesebben: Kozma 1974a.)

3.2. táblázatunk első két sorában a tantermi helyzetre vonatkozó két mutatót találjuk; a váltott műszakos tanítás aránya a tantermek kihasználtságára utal. Mind az első, mind a második sorban azt találjuk azonban, hogy *az urbanizáltság és a tantermi kihasználtság korrelációs együtthatói nem szignifikánsak*<sup>8</sup>. Tantermekben — mint tudjuk — ma még országszerte több-kevesebb hiány mutatkozik; ebben nincs különbség külterület és belterület, fejlett és fejletlen körzet között.

A táblázat harmadik és negyedik sorában az iskola fölszereltségének két fontos mutatója áll. Táblázatunk szerint az általános fölszereltség mutatója korrelál a legszorosabban az iskolakörzet urbanizáltságának mindhárom mutatójával; és ez annyit jelent, hogy *mennél központibb az iskolakörzet fekvése, művelődési szempontból mennél jobban van ellátva, kommunálisan mennél fölszereltebb, annál fölszereltebb bútorral, szerszámmal, tornaszerrel stb.* (Ebben az összefüggésben minden bizonnyal közrejátszik az a körülmény is, hogy a központi, nagy, régebbi iskolák használatában — sőt használaton kívül is — meglehetősen sok, hagyományosan az iskolai fölszereléshez tartozó használati tárgy van.) Az általános fölszereltségnek ettől a mutatójától megkülönböztettük a szemléltetőeszközökkel való fölszereltséget. Adatainkon le is olvashatjuk: ami a szemléltetőeszközöket illeti, korántsem olyan nagy — bár kétségkívül jelentős mérvű — a különbség fejlett és fejletlenebb iskolakörzet között.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Az  $r = -0,00$  együttható nem szignifikáns ugyan, mégsem értelmetlen. Azt jelenti ugyanis, hogy a korrelációs együttható legfőljebb ezred nagyságrendű lenne, ha kiszámítanánk. De nem számítottuk ki, hiszen 0,25-on alul úgysem szignifikáns.

<sup>9</sup> Vagy statisztikailag pontosabban: az iskolakörzet fejlettségi szintjének ingadozását a szemléltetőeszközökkel való fölszereltség szintjének ingadozása csak távolról, nagyjából követi. (Ennek lehet az is az oka, hogy az iskolák többé-kevésbé egyformán rosszul vannak fölszerelve. Mi — a taneszköz-ellátottság országos színvonalának ismeretében — az utóbbi értelmezést fogadjuk el.)

Szorosabb viszont a kapcsolat a napközi otthoni ellátottság és a fejlettség mindhárom mutatója között. Ez utal arra az ismert tényre, hogy *a fejletlenebb településeken élők hátrányait részben a nem kielégítő napközi otthonos ellátottság is növeli* (mi itt most csak a mennyiségi mutatóval foglalkozunk!). Még több figyelmet érdemel a könyvtár helyzete. Ez, mint említettük, fordított összefüggést mutat: a fejlettebb iskolakörzetekben kevesebb, a fejletlenebbekben pedig több az iskolai könyvtárból kikölcsönzött ifjúsági könyvek száma.

Táblázatunk oszlopait függőlegesen végigvizsgálva még egy számottevő megfigyelést tehetünk: a legszorosabb összefüggéseket az urbanizáltság és az oktatás tárgyi föltételeinek mutatói között a harmadik oszlopban láthatjuk. Ez arra mutat, hogy — bár nincs döntő különbség az urbanizáltsági szint különböző mutatói között — *az iskolai munka tárgyi föltételei leginkább mégis az iskolakörzet kommunális ellátottságához kötődnek.*

*Településfejlettség és az iskolai szervezet intézményi keretei.* A 3.3. táblán azt vizsgáltuk, milyen összefüggést találunk az iskolai munka intézményi keretei és a településfejlettség között.

Először két jellemző összefüggést emelünk ki: az iskolakörzet fejlettségének kapcsolatát egyfelől az is-

### 3.3. *A településfejlettség összefüggése az iskolai munka intézményi kereteivel*

	Központi fekvés	Művelődési ellátottság
Az iskola nagysága	0,68	0,64
A tanulócsoportok nagysága	0,46	0,39
Tanuló-pedagógus arány	-0,07	-0,11
Összevont tanítás	-0,53	-0,55
Mulasztás	0,61	0,59

kola nagyságával, másfelől a benne folyó összevont tanulócsoporthoz tartozó arányával. Az utóbbi összefüggés meglehetősen közismert: mennél központibb fekvésű az iskolakörzet, művelődési szempontból mennyél ellátottabb stb. — vagyis mennyél városiasabb, urbanizáltabb —, annál ritkábban fordul elő benne osztatlan vagy részben osztott tanítás. Az oktatómunkának ez az intézményi kerete a falusi, külterületi kisiskolákra jellemző. Hogy azonban a kép — legalábbis mai viszonyaink között — korántsem ilyen egyértelmű, két körülmény támasztja alá. Az egyik az, hogy az iskolakörzet fejlettsége és az összevont tanulócsoporthoz tartozó aránya között az összefüggés meglehetősen szoros, de mégsem kiemelkedő. A másik az, hogy az iskola nagysága és az összevont tanulócsoporthoz tartozó tanítási forma között statisztikailag biztos az összefüggés, de azt mutatja, hogy távolról sem minden kisiskola jellemzője az osztatlan vagy részben osztott tanítás. Ezek a vártnál talán lazább összefüggések arra mutatnak, hogy *a falusi, külterületi iskolázás feltételei, a törpefalvak és külterületek kisiskolái hazánkban ma már távolról sem fűződnek automatikusan össze az osztatlan tanítással*; így ez a tényező jóval kevésbé okozhat hátrányt, mint két-három évtizeddel ezelőtt. Érdekes módon az iskola nagysága is biztosan kapcsolódik az iskolakörzet fejlettségi szintjéhez (sőt még biztosabban, mint az osztatlan tanítási forma aránya). Ez viszont arra mutat, hogy nem maga a kisiskolaforma szorult háttérbe, hanem csak az összevont tanulócsoporthoz tartozó oktatási forma. A kisiskolák — alacsony tanulólétszámmal és ebből következőleg kevés pedagógussal — ma is jellemzőek a fejletlenebb körzetekre.

A szoros összefüggésekkel szemben *a pedagógus-tanuló arány nem mutat statisztikailag biztos összefüggést a településfejlettséggel*. (A tendencia kivehető ugyan: mennyél központibb, művelődésileg mennyél ellátottabb stb. az iskolakörzet, annál kevesebb diák jut egy pedagógusra az iskolában.) Az egy főre jutó diáklétszám nem követi az iskolakörzetek színvonal-ingadozását; valószínűleg azért nem, mert a pedagógusellátottság-

gal kapcsolatban ez az arány a tanügyigazgatás figyelmének előterében volt és van.

Végül az intézményi keretek két olyan mutatójának összefüggéseit szeretnénk elemezni, amelyeknek nem a szorossága, hanem az iránya váratlan. Mint a táblázat adataiból látható, az urbanizáltság számottevően összefügg az iskola átlagos osztálylétszámával: *mennél fejlettebb az iskolakörzet, átlagosan annál több tanuló jár az ott működő iskola egy-egy osztályába.* Ha az osztálylétszámot a hátrányos helyzet számottevő tényezőjének tekintjük, akkor ez az összefüggés arra figyelmeztet, hogy az ilyen típusú hátrány nem a fejletlenebb, hanem a fejlettebb településeken működő iskolákat sújtja! Még elgondolkodtatóbb a mulasztási átlagok és az iskolakörzet fejlettségi szintje közötti összefüggés: *mennél fejlettebb az iskolakörzet, annál több ott a hiányzás.* A hiányzások forma szerint ugyanolyanok, mint egy-két évtizeddel ezelőtt, okait tekintve azonban új jelenségről van szó.

Ha a táblázat oszlopain felülről lefelé haladva hasonlítjuk össze a korrelációs együtthatókat, még egy megfigyelést tehetünk. Ezen a táblázaton a magasabb szignifikáns együtthatókat egy kivétellel mindenütt a „központi fekvés” mutatójának oszlopában találhatjuk. Bár az iskolakörzet urbanizációjának itt szereplő két mutatója nem mutat nagy eltérést, ennek alapján mégis megállapíthatjuk, hogy *az iskolai munka intézményi keretei a körzet központi fekvésével mutatják a legszorosabb kapcsolatot.*

*Településfejlettség és az iskolai szervezet személyi feltételei.* A 3.4. táblázat szerint az iskolai munka személyi feltételei közül az egyik legfontosabb az iskola szakosellátottsága. Magas korrelációs együtthatók jelzik, hogy a szakosellátottság az iskolakörzet fejlettségének szintjével szorosan összefügg; a szaktanárok aránya a körzet urbanizáltságának ingadozásával ingadozik. Ez a tény az oktatásügyi statisztikákból jól ismert volt

eddig is; új azonban az összefüggés szoros volta, amely megelőzi az eddig részletezett iskolai föltételek fejlettségi szinttől való függését is.

### 3.4. A településfejlettség összefüggése az oktatás személyi föltételeivel

	Központi fekvés	Művelődési ellátottság	Kommunális ellátottság
Szagosellátottság	0,76	0,77	0,74
Egyetemet végzettek aránya	0,37	0,34	0,41
Továbbtanulók aránya	-0,14	-0,14	-0,15
Képesítés nélküliek aránya	-0,49	-0,58	-0,47

A szakosellátottságot valamilyen általános, összefoglaló mutatónak tekinthetjük; a továbbiakban megkíséreljük a tantestületeket szakképzettségük szerint is megkülönböztetni egymástól. Az egyetemet végzettek mutatója arra utal, hogy a tantestület hány százaléknak van középiskolai tanári oklevele. Ez a mutató jóval lazábban függ össze a településfejlettséggel, de az összefüggés statisztikailag határozott és jellemző. Az összefüggés tendenciája is világos: *mennél városiasabb az iskolakörzet, annál gyakrabban tanítanak az általános iskolákban egyetemet végzett tanárok.* Ha a tantestület szakképzettségét a szakképzetlen pedagógusok arányával jellemezzük, akkor az összefüggés nemcsak negatív — ez várható és természetes —, hanem szorosabb is, mint az előbb. A két mutató egymáshoz, valamint az urbanizáltsági mutatókhoz való viszonya jól mutatja, hogy a tantestület szakképzettség szempontjából mennyire különbözik városban és a különböző fejlettségű falusi iskolakörzetekben.

A tantestületek jellemzéséül még egy mutatót használtunk: a továbbtanuló pedagógusok arányát. Föltételeztük ugyanis — főként a hatvanas évek első felének tapasztalatai alapján —, hogy a képesítés nélküliek jellegzetes arányával a továbbtanuló pedagógusok arányának jellegzetessége is együtt jár. Másfelől úgy gondoltuk, hogy a továbbtanulás olyan speciális beállítottságot mérhet, amely nemcsak a testület képzettségére

jellemző, hanem a szakmai ismeretek továbbfejlesztésével szemben elfoglalt álláspontra is. Emlékezve végül számos szervezett és egyéni tapasztalatra, úgy gondoltuk, hogy a továbbtanulás befolyásolhatja az oktatómunka kellő ellátását, és ilyenformán az iskolai munka hatékonyságának fontos személyi föltétele lehet. A továbbtanuló pedagógusok aránya és az iskolakörzet fejlettségi szintje között azonban nem kaptunk statisztikailag jellemző összefüggést. De a tendencia fölismerhető, mégpedig fordított irányban: mennél fejlettebb az iskolakörzet, annál alacsonyabb a testületből továbbtanuló pedagógusok aránya. Ez a tendencia azt jelenti, hogy a pedagógusok továbbtanulása — legalábbis a vizsgált 58 iskolakörzetben — elsősorban a diploma megszerzésére irányul, nem pedig továbbképzést céloz; a nem szignifikáns korrelációs együtthatók azonban nem jogosítanak föl statisztikailag ilyen megállapításra.

### 3.3. ESETTANULMÁNY: EGY FALUSI ISKOLA ÉS KÖRZETE

*A település.* — A következőkben egy hátrányba került és mind hátrányosabb helyzetű iskolakörzet elemzésére vállalkozunk, hogy bemutassuk azokat a föltételeket, amelyek között már a közeljövőben a vidék közoktatási hálózatát fejleszteni, az oktató-nevelő munkát optimalizálni kell. Először magáról a faluról tájékozódunk — amely azonos az iskolakörzettel —, azután az iskola funkciójára mutatunk rá ebben az összefüggésben.<sup>10</sup>

Csanádfalvának vasútállomása, postahivatala, takarékpénztára, gimnáziuma van, és itt kap helyet a járásbíróság, járási ügyészség és telekkönyvi hivatal is. Ennek ellenére Csanádfalva lakossága évről évre fogy részben

<sup>10</sup> A „Csanádfalváról” közölt adatok a hatvanas és hetvenes évek fordulójára vonatkoznak, és statisztikailag hitelesek; forrásainkat a könyv alapjául szolgáló kandidátusi értekezés (aspiránsvezető; Veress Judit) szövegében mindenütt föltüntettük. Csupán a község nevét változtattuk meg, tekintettel a legkülönbözőbb félreértések lehetőségére.

előregedés, részben — és ez az utóbbi a fontosabb — elvándorlás miatt.

Csanádfalva mintegy 70 km-re esik jelenlegi megyeszékhelyétől, körülbelül 60 km-re Makótól, amely egykor megyeszékhelye volt. Azaz két város vonzáskörének legtávolabbi pontján fekszik. Közigazgatásilag a mai megyeszékhelyhez tartozik, munkahelyek és a lakosság tudata — tehát iskolaválasztás, területi mobilitás stb. — szempontjából még mindig az egykorihoz. A két vonzás nagyjából kiegyenlíti egymást: *Csanádfalvára egyik központ sem gyakorol döntő hatást.*

Minthogy földterülete mezőgazdasági művelésre kiválóan alkalmas, nem csoda, ha kezdettől fogva külterjes művelés vált itt honossá; olyanfajta kertművelés, mint Orosházán vagy a makói hagymások körében, nem alakult ki. A település fejlődése szempontjából a mezőgazdasági nagyüzemek korában ez további hátrányt jelent. A hatvanas évek elején földgázt, nyomában pedig kőolajat találtak. (A falu határában ma is látható a berendezés, amely éjjel mint óriási fáklya mutatja az utat.) A gázt be is vezették a faluba, a kőolaj-kitermelése azonban nem mutatkozott gazdaságosnak. Mint kiderült, olcsóbb kitermelni is, könnyebb hasznosítani is Orosházán, amely ennek a földgáz- és kőolajmezőnek kedvezőbb pontján fekszik, és eleve könnyebben kapcsolható be az iparosításba. A földgáz reménysége tehát csupán fölcillant; Csanádfalva helyzetén végül nem változtatott.

A Központi Statisztikai Hivatal területi statisztikai osztályának fölmérése szerint Csanádfalva 1965-ben a járás 19 községe között fejlettség tekintetében az első. A megyében — ha leszámítjuk a négy várost — a 75 közigazgatási egység közül a 7. helyre került. Minősítése a komplex, illetve az ágazati mutatók alapján: „erősen fejlett” (KSH 1968).

A község mai képe alapvonalaiiban a múlt század végén alakult ki; a változások természetesen igen fontosak. Sakktáblaszerű elrendezése 1808-ból származik; a mezőkovácsházi úton épült szerb, román és magyar református temploma — ez volt egykor a főútvonal — a 18. század végén, illetve a 19. század közepén épült. Az

egykori mezőkovácsházi—aradi országút fordulójának sarkán álló emeletes ház alapjait a múlt század nyolcvanas éveiben rakták le; a tornyos községháza és a vele egybeépült Nemzeti Szálló (egészen a legutóbbi évekig részben szálloda, részben bútorraktár céljaira szolgált) a „fénykorból” való. Ugyanezt az időszakot idézi a főtéren díszelgő hatalmas római katolikus templom is (amely azonban hasztalan verseng a régi országút belső szakaszán álló veretes szerb ortodox templommal). A Miasszonyunk Leánynevelő Intézet és a polgári iskola egykori épületei viszont már századunkból valók.

Csanádfalva vezetősége különösen a hatvanas évektől elszántan igyekezett a község kommunális ellátottságát javítani. Tíz év alatt (1958 és 1968 között) csaknem hárommillió forintért építettek járdát, több mint három millió forintért belterületi hidakat a Szárazéren át, és csaknem ötmilliót költöttek a közutak továbbépítésére, javítására, karbantartására. 18 km hosszan bővítették a villanyhálózatot 1962 óta, kiépítve Tompapusztára és Petőfi-telepre. 1965 óta törpevízművük is van 15 km-es vízvezetékekkel és három új artézi kúttal; 422 lakást tudtak így bekapcsolni a vízhálózatba. 1960 óta folyamatosan építik a gázvezetékét; ma mintegy 5 km hosszan nyúlik el a falu kelet-nyugati tengelyén (a jelenlegi főútvonalon Makó és Szeged irányában).

Csanádfalván a szolgáltatások körében 1968-ban mintegy 300 ember dolgozott. Központi körzeti orvosi és fogorvosi rendelője, gyógyszerháza, valamint tüdőszűrő állomása van, fogorvosa és három körzeti orvosa, szülőotthona. Boltjai között központi vasbolt, ruházati bolt, bútorbolt, edény- és porcelánbolt, emellett élelmiszer-áruház található, 11 vendéglő, eszpresszó, italbolt és kocsmá tart nyitva, közülük egy étteremmel összekapcsolt eszpresszó is, és a másik, még színvonalasabbnak ígérkező közvetlenül újjáalakítás után. Az AKÖV telephelyén 19-en dolgoznak, naponta 12 autóbuszjárata van (újabbban közvetlen összeköttetése a megyeszékhellyel). Ez az autóbuszforgalom tetemesen növekszik majd, ha az egykori arad—csanádi vasútvonal szárnyvonallá visszaminősített Mezőhegyes—Csanádfalva közötti szakaszát — mint a tervekben áll

— megszüntetik. (A csanádfalvi és a mezőhegyesi vasútállomáson vizsgálatunk időpontjában mintegy 180-an dolgoztak.)

A község munkahely- és foglalkozási struktúráját azonban zömmel ma is a mezőgazdaság határozza meg. A termelészövetkezeti mozgalom óta Csanádfalván 12 termelészövetkezet működött részben egyszerre, részben egymás után; közülük a Dózsa és a Május 1 még 1948-ban alakult, a Vörös Október 1951-ben, a Petőfi pedig 1965-ben; a többiek (Előrehaladás, Ifjú Hajnal, Béke, Viharsarok stb.) elgyöngültek, fölös-lottak, beolvadtak. A négy szövetkezet — amelyek közül a Petőfi jelenleg a legnagyobb — ma 18 378 katasztrális holdon gazdálkodik. A legfontosabb ágazat most is a külterjes növénytermesztés, fő terményeik: búza, kukorica, cukorrépa, cirok.

Az ipari munkahelyek zömükben a felszabadulás után létesültek; a múlt századból csupán az Állami Dohánybeváltó, a század húszas éveiből pedig a téglagyár (ma: Békés megyei Tégl- és Cserépipari Vállalat kirendeltsége) való. Megszűnt a gőzmalom és a szövő-üzem, és egyelőre nem sikerült számottevő ipari munkahelyet ide telepíteni. Ilyenformán legjelentősebb ipari munkahelynek Csanádfalván ma az asztalosipari ktsz számít, amelynek a továbbfejlesztéséhez nemrég sikerült csaknem félmillió OKISZ-támogatást kapni, és amely mintegy 200 dolgozónak ad munkalehetőséget. A többi munkahely létszáma vizsgálatunk idején nem érte el egyenként a 100 főt, némely a tízet sem. Így például a „kenyérgyárban” 31-en találtak munkát, az Állami Dohánybeváltóban 6-an, a Terményforgalmi Vállalatnál ketten állandó, hatan pedig ide nyílt munkát. Az Állatifehérje Feldolgozó Vállalat telephelyén 43-an voltak alkalmazásban, a téglagyárban 72-en, az ÁFOR-telepen 5-en és a szeszfőzdében 3-an. Ezenkívül működött még olajgyűjtő állomás 40 fővel, a Dél-tiszántúli Áramszolgáltató Vállalat körzeti kirendeltsége 3 fővel, a vízügyi igazgatóság 30 fővel és a gépjavitó állomás 60 dolgozóval.

E munkahelyek nagy része nem tanácsai főnhatóság alatt működik, beruházásra, fejlesztésre — ha volna is

pénze a községnek — lehetőség tehát nemigen nyílik. (A vegyesipari ktsz három éve már Medgyesegyházához tartozik, az állatfihérje-földolgozó alapanyagot szállít a mezőkovácsházi keverőüzembe, a téglagyár megyei vállalkozás, a szeszfőzde is csak 1967-ig volt a községi tanács kezén, a gépjavító állomás pedig 1965 óta Mezőkovácsházához tartozik.) Így tehát az egyetlen számottevő reménysége a község vezetőségének az asztalosipari ktsz. A vasútforgalom megszűntével azonban valószínű, hogy még ennek a jelentősége is csökkenni fog. Ilyen körülmények között érthető, hogy a tanács évek óta hiába ajánlja föl a községi „munkaerő-tartalékot” és a meglevő létesítményeket (a dohánybeváltó épületek kb. 30%-os kapacitással dolgoznak, a Terményforgalmi Vállalat raktárhelyiségeit 1966-ban bővítették, de nem használják ki, a gáz- és olajgyűjtő állomáshoz fűződő reményekről pedig már az előzőekben szóltunk), számottevő iparfejlesztést nem sikerül kapniuk.

Az elvándorlás első lépése az ingázás. Ma mintegy félezren vállalják ezt az életformát; többségük egyelőre csak Mezőhegyesre jár, de jelentékeny azoknak a száma is, akik Makó felé tartanak. Egyelőre számottevő a MÁV munkaerő-szükséglete is a környező állomásokon. Nyilvánvaló azonban, hogy a letelepedési szándékot erősen befolyásolja a képzettség, az életkor és a közlekedési lehetőségek. Ami a közlekedési helyzetet illeti, a község nem sokat remélhet, ha vasútvonalát véglegesen visszafejlesztik; hiszen valószínűleg ingázóinak jó része az elköltözés mellett dönt, beleértve a vasúti dolgozókat is. Ami az életkort illeti, arról a népszaporulati és népmozgalmi statisztikák nem sok jót mutatnak. A község természetes szaporulata 1960-ban megállt; a fogyást mindeddig nem sikerült megállítani. Ennek a magyarázata nyilvánvaló. A községben máris a lakosság 14%-a nyugdíjas, a lakásépítési vállalkozókedv is alacsony szinten mozog. (1970-ben 15 lakást építettek; ebből 12-t OTP-hitellel, ami azt mutatja, hogy a bérből és fizetésből élők építkeztek; a nem bérből és fizetésből élők, tehát a tsz-parasztok nem. Csanádfalva utcáira is jellemző az építkezési

kedv; de rendszerint nem új épületekkel találkozik az ember, hanem átalakításokkal. Az ingatlanárak az országos szinthez képest meglepően alacsonyak. Vö: KSH 1971.) Mindezek a tények egyfajta magyarázatra utalnak: Csanádfalván növekszik az elvándorlási szándék, és csökken a helyben maradási kedv. Azok a rétegek mobilak, amelyek képzettségüknél és anyagi lehetőségüknél, valamint életkoruknál fogva másutt is képesek megvetni a lábukat. *Ezért Csanádfalva fokról fokra az idősebb, képzetlenebb mezőgazdasági munkásréteg lakó- és munkahelyévé válik.*

*Az iskola.* — A község három általános iskolai egységében mintegy 1400 gyerek tanul. Ha kiszámítunk néhány intenzitási mutatószámot, kedvező képet kapunk. Az egy pedagógusra jutó tanulók átlagos száma 20,4 (az országos átlag 18,7, a községi átlag 19,7, Csanádfalva tehát kedvezően közel van az átlaghoz); az egy osztályteremre jutó tanulók átlagos száma pedig 33,1 (ami jóval alacsonyabb az országos 37,3-as átlagnál, de még a községek 35,6-os átlagánál is). Az elmondottak azonban csak a helyzetet mutatják be; a tendenciák föl-tárása történeti visszapillantást kíván.<sup>11</sup>

Csanádfalván 1773 óta folyik népoktatás; ebben az évben épült és nyílt meg — minden bizonnyal a Ratio Educationis rendelkezéseit is figyelembe véve — a szerb ortodox egyház iskolája. Ezt követi a három római katolikus iskola megnyitása (1814, 1851, 1856). A református egyház 1827-től működtette iskoláját; 1874-től a román ortodox egyház, 1896-tól pedig az izraelita hitközség is iskolát létesített. Községi népiskola csak 1874-ben nyílt Csanádfalván.

A csanádfalvi elemi iskolák történetük során a 19. században végig az oktatómunka elégtelen tárgyi föltételeivel küszködtek. Ezek között első helyen a tanteremhiány állott. A tanulók száma a század második felében robbanásszerűen megnőtt: 1850-ben még csak

<sup>11</sup> Az alábbiakhoz saját gyűjtésem mellett kívül Francz Vilmos, Takács László, Szabó Ferenc és Szakács István adatait használtam föl.

318 tanulót tartottak nyilván, az Eötvös-féle népoktatási törvény esztendejében már 527-et, a millenniumra számuk a másfélezer fölé szökött. Ennek a rohamos létszámnövekedésnek egyik fontos oka a 19. század negyvenes éveiben megindult új betelepedési hullám, amely a község lakosságát rendkívüli mértékben földuzzasztotta, elsősorban magyar és román, s minden valószínűség szerint jó munkabíró és vállalkozó kedvű, tehát termő korú népességgel. Ez a növekedés újabb lendületet kapott a század nyolcvanas éveiben az aradi vasútvonal megnyitásával. Végül a létszámnövekedést szemmel követhetjük a századfordulón is, amikor a Csanádfalva környéki szállások állandó tanyai lakóhelyekké válva 1910-ben már a lakosság mintegy negyedének jelentették a többé-kevésbé új otthonot. Sziondán és a kunágotai dűlőben mintegy 30%, Czikóhalmon, a tompapusztai, a kovácsházi és a magyardombegyházi dűlőben mintegy a felük, a peregi dűlőben pedig kb. 60—70%-uk analfabéta volt.

A rohamos létszámnövekedés másik oka kétségtelesen maga az 1868-as népoktatási törvény, amely előírta a kötelező oktatást, és kötelezte az iskolafenntartó közösségeket — elsősorban a községeket — a 4, illetve 6 évfolyamos népiskolák föllállítására. (Ez utóbbit Csanádfalva volt kénytelen — sok huzavona után — magára vállalni; ez volt az 1874-ben megnyitott első községi felsőbb népiskola.)

A létszámnövekedésnek két következménye volt: egyrészt az eredetileg sem fényes tanítási körülmények siralmas romlása, másrészt az áldatlan huzavona község és egyházak, valamint egyházak és egyházak között amiatt, hogy ki kötelezhető és kinek méltányos újabb iskolát állíttatni vagy a régit megreperálni. A huzavona eredményeképp létesülő iskolák közül néhányat már előzőleg megemlítettünk. Hozzáteesszük még, hogy 1862-ben a református presbitérium szánta rá magát új iskola építésére, 1884-ben, 1887-ben és 1890-ben a római katolikus egyház, 1896-ban a szerb egyház. Ez a megmozdulás egybeesik a vasútvonal nyomán támadt „konjunktúrával” és a csanádfalvi szerbek háttérbe szorításának szándékával. A tanyai iskolák —

amelyek már az 1960-as esztendőkből jórészt megszüntek — 1904—1912 között épültek meg.

Az adatokból azt gondolhatná valaki, hogy a község ugyancsak el volt látva elemi iskolával. Ami a tanteremek számát illeti, ez többé-kevésbé így is van. Csakhogy ezek — az alföldi településforma törvényei szerint — nagy területen szétszórt lakosság szükségének megfelelően rendszerint csupán egy-egy tanteremből álltak; esetleg tanítólakás csatlakozott hozzájuk, s bennük természetesen osztatlan tanítás folyt egytanítós rendszerrel csaknem egészen a fölszabadulásig. Így tehát az az erő, amely iskolaépítésre kényszerítette a községet és az egyházat, egyúttal olyan helyzetet is teremtett, amelyben csaknem napjainkig konzerválódott a tanítás egy korábbi szervezeti formája és módszere.

A jelenlegi helyzet pontosabb megértését a 3.5. táblázat segíti.

A tanteremek száma az 50-es évek elejének néhány új, kiegészítő építkezésével elérte a 40-et, később megkö-

### 3.5. Csanádfalva iskolafejlettségének néhány fontos mutatója 1949/50—1965/66

Tanév	Tanterem	Pedagógus	Tanuló-csoport	Tanulók
1949/50	31	44	37	1511
1950/51	32	51	35	1578
1951/52	36	46	41	1461
1952/53	36	46	41	1382
1953/54	41	51	41	1416
1954/55	41	56	46	1426
1955/56	43	63	49	1447
1956/57	43	66	49	1470
1957/58	43	66	51	1458
1958/59	45	69	52	1477
1959/60	46	64	54	1459
1960/61	46	70	54	1506
1961/62	41	64	48	1518
1962/63	41	65	48	1493
1963/64	44	72	48	1477
1964/65	42	67	47	1436
1965/66	42	68	48	1390

zelítette az 50-et; majd a tanyai-pusztai iskolák erőteljes fölszámolásakor ismét visszacsúszott a kiinduló mennyiségre, és ott állandósult is. Ez, mint láttuk, az egy osztályteremre jutó tanulók megbízható átlagszámát jelenti, alacsonyabbat, mint az országos átlag. A pedagógusok száma nem ezt a görbét követte; a hatvanas évek elejéig folyamatosan növekedett — a szakrendszerű oktatás teljes kiépítésének szakasza ez —, a tanyai iskolák fölszámolásakor sem csökkent jelentősen. Ez a körülmény, mint láttuk, biztosítja, hogy az egy pedagógusra jutó tanulósám alig haladja meg az országos átlagot. Ehhez hasonlóan alakult a tanulócsoporthoz: 1959—1961 között a legmagasabb, de a tanyai-pusztai iskolázás fölszámolásával sem csökken; vagyis Csanádfalván a tanulócsoporthoz túlnépesedése általában nem fenyeget.

Ugyanakkor, amikor az oktatás tárgyi és személyi föltételei ilyenformán stabilizálódtak, mi történt a tanulólétszámmal? A fölszabadulást követő esztendőben mintegy 6—700 fővel kevesebb gyermek jár Csanádfalván általános iskolába, mint pl. 1938 és 1940 között. Ez a szám azután meglehetősen gyorsan emelkedik, és az 1950/51-es tanévben csaknem megközelítette a jelzett számokat. Ettől kezdve azonban — csekély hullámmal — lassan, de biztosan csökken. Ennek a csökkenésnek az okát nem pusztán a születésszám országos csökkenésében kereshetjük, hanem ezen túlmenően a község lakosságának lassú, de biztos fogyásában is.

A csanádfalvi általános iskola tehát most azzal a dilemmával néz szembe, hogy megvan, kiépült — sőt részben a fölszabadulás előttről is átvehető volt — a tárgyi föltételek megfelelő kerete, és sikerült a személyi föltételeket is többé-kevésbé megnyugtatóan rendezni. Sőt, ezek a föltételek folyamatosan javulnak is. Csak hogy ez a javulás most már mind nagyobb mértékben annak a következménye, hogy megváltozik és lassan fogy a lakosság. Az épületállag jórészt a múlt századból való, ebben a században följújtották ugyan, mégis renoválásra szorulna. Kérdés: *távlati szempontból mit érdemes megtartani és mennyit érdemes befektetni?*

És egyáltalában: *a javuló közoktatási feltételek az adott településfejlődési szakaszban biztosítják-e a jó vagy megfelelő eredményeket?*

*Tanulmányi teljesítmény.* — Megkíséreltük fölvázolni azokat az infrastrukturális alapokat, amelyeken a csanádfalvi iskolázás kiépült; és rámutattunk az „egyenlőtlen fejlődésre”, amely a viszonylag fejlett közoktatás és a fejlődésben megrekedt község között fölismerhető. Jórészt ennek az „egyenlőtlen fejlődésnek” tulajdonítható, hogy az iskolai munka tárgyi, személyi és szervezeti feltételei Csanádfalván tulajdonképpen folyamatosan javulnak. Kérdés, hogy az adott körülmények között, amikor a közoktatási körülmények javulása mögött a település lassú, de tartósan ígérkező átalakulása folyik, milyen teljesítmények érhetők el.

Kézenfekvő lenne ennek a mérlegelésére a tanügyigazgatásban használatos mutatókat alkalmazni; ezekben azonban — miként már rámutattunk — nemigen bízhatunk. Áthidaló megoldást kerestünk tehát, és megkíséreltük az objektívabb teljesítménymérés megszervezését Csanádfalván (Szabó 1971). Ebből a célból az Országos Pedagógiai Intézet 1968-as tudásszintvizsgálatának tantárgypróbáiból válogattunk, mégpedig az anyanyelvi (olvasás, illetve magyar nyelv és irodalom) és a matematikai (C/1 jelű) mérőlapokat. Sajnos, tantárgypróbákban nemigen válogathattunk; olyan tantárgypróbáink pedig, amelyek — bármennyire kezdetlegesen is — szabványosítva lettek volna, egyáltalán nem voltak. Az OPI által közreadott tantárgypróbák viszont kielégítették ezeket az igényeket, és három általános iskolai évfolyamon — a 4., a 6. és a 8. évfolyamon — lehetővé tették a teljesítmények egybevetését az országos átlaggal (legalábbis a tantárgyak bizonyos kérdéseiben). A fölmérésben 169 tanuló működött közre; eredményeiket a 3.6. táblázat tartalmazza.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Az évfolyamok helyes válaszainak arányát tárgyanként átlagoltuk. Ugyanígy számítottuk ki a viszonyítási alapokat is az OPI didaktika tanszéke által közzétett viszonyítási alapokból (Báthory 1969). Tisztában vagyunk azzal, hogy így,

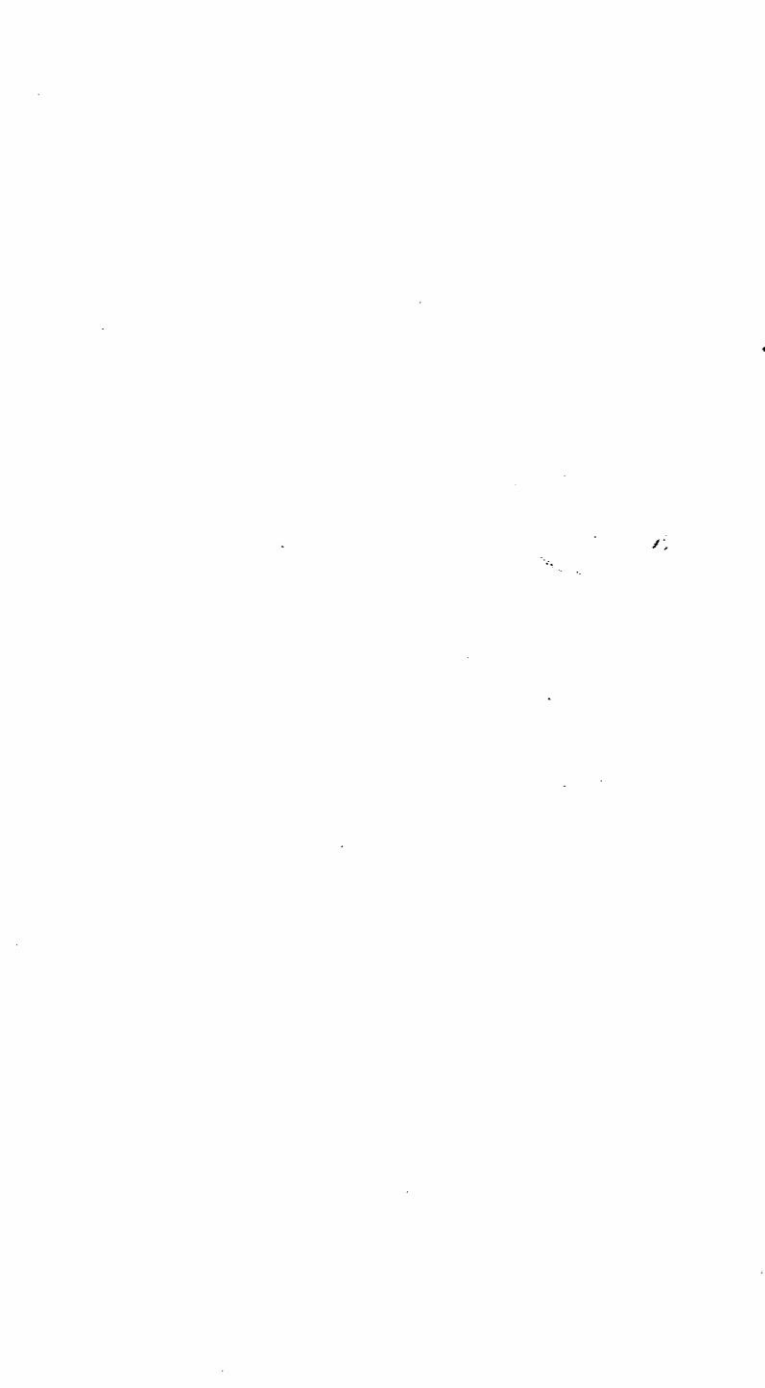
3.6. 169 csanádfalvi tanuló anyanyelvi és matematikai teljesítménye 1971 tavaszán a hibátlan teljesítmény százalékában

Tárgy,	évfolyam	Országos átlag, %	Országos falusi átlag %	Csanádfalvi átlag, %
Olvásás,	4.	76	68	68
Magyar,	6.	25	20	12
Magyar,	8.	36	33	31
Számтан,	4.	67	64	63
Számтан,	6.	69	63	60
Számтан,	8.	61	58	59

A táblázat alapján — további hosszabb elemzése nélkül is — jogosnak érezzük leszögezni: *a csanádfalvi gyerekek az oktatásügyi mutatók ellenére is hátrányban vannak.*

súlyozás nélkül ez a számítási módszer további didaktikai következtetésekre nem nyújt alapot. Nekünk azonban ezúttal nem is ez volt a célunk, hanem az, hogy bemutassuk egy település- és iskolafejlődési tendencia általános következményeit.

## 4. Az iskolakörzet mint társadalmi környezet



#### 4.1. MI A TÁRSADALMI KÖRNYEZET?

*A társadalmi összetétel oktatásügyi modellje.* — Az iskola társadalmi környezetén az iskolakörzet „társadalmi összetételét” értjük. A hazai statisztikai-szociológiai vizsgálatok többszörösen is rámutattak azokra a különbségekre, amelyek a fizikai és nem fizikai dolgozók gyermekei között tanulmányi eredmények szempontjából fennállnak. Gászó Ferenc (1971) és Ferge Zsuzsa (1972) tanulmánya pedig azokat a különbségeket is kimutatta, amelyek a kétkezi dolgozók bizonyos rétegei között állanak fenn, és tanulmányi eredménydifferenciákban érzékelhetők. Alig rendelkezünk azonban olyan utalásokkal, amelyek a fizikai dolgozók kategóriájának további, pontosabb fölbontása révén igyekeznének kimutatni, melyik is voltaképp a leghátrányosabb helyzetű csoport, réteg.

Mindenekelőtt azt vizsgáljuk meg, hogy a társadalmi összetételnek az a fölfogása, amely ma az oktatásügyben használatos, mennyit magyaráz meg a kétkezi munkások gyermekei közti eredménydifferenciákból. Az oktatásügy irányításában és a pedagógiai gyakorlatban ma a társadalmi összetétel kétosztályos modellje az elfogadott, amely a tanulókat — szüleik foglalkozási csoportja szerint — fizikai dolgozók és nem fizikai dolgozók (szellemi dolgozók, értelmiségiek stb.) gyermekeire osztja föl.

Vidéki, falusi általános iskolák és középiskolák gyakorlatában e kétosztályos modell természetes módon alakul át háromosztályossá, amikor a szülők foglalkozásait a következő csoportokba sorolják: mezőgazdasági fizikai dolgozók, nem mezőgazdasági fizikai dolgozók, nem fizikai dolgozók. Ez a háromosztályos modell alapján véve nem más, mint a munkás—paraszt—értelmiségi besorolás modernizált formában. Modernizált formában: ezen egyrészt azt értjük, hogy a foglalkozási struktúra átalakulására való tekintettel a „munkás”, illetve a „paraszt” kategória helyébe a „fizikai dolgozó” került (a tulajdonviszonyok helyébe és mellé a munkamegosztásban elfoglalt hely); másrészt a kategóriák olyan tágra vannak szabva, hogy lehetőleg vala-

mennyi (vagy csaknem valamennyi) jelentős foglalkozási csoport aránylag könnyen besorolható legyen.

Az elmondottak kétségtelenül ennek a modellnek az előnyei. Kérdés most már, hogy mind tanulmányi differenciákat magyarázó eszköz hogyan működik. Ennek megvizsgálása céljából kiszámítottuk a vizsgált csanádfalvi tanulók átlagos tanulmányi előmenetelét az apa (gondviselő) foglalkozásának az oktatásügyben használatos csoportosítása szerint (4.1. táblázat).

4.1. *A csanádfalvi tanulók átlagos tanulmányi előmenetele az apa (gondviselő) foglalkozási csoportja szerint*

Apa (gondviselő) foglalkozási csoportja	4.	6. évfolyam	8.	Együtt
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	3,4	3,1	3,2	3,2
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	3,5	3,0	3,3	3,3
Nem fizikai dolgozó	4,4	4,0	4,2	4,2
Együtt	3,8	3,4	3,6	3,6

A táblázat alapján először is megállapítható az imént említett szociológiai jellegzetesség: a nem fizikai dolgozó apák gyermekeinek átlagos tanulmányi előmenetele csaknem egy egész érdemjeggyel jobb, mint a fizikai dolgozók gyermekeié. Ez következetesen megismétlődik minden évfolyamban, ha az előmenetel átlagait a vizsgált három évfolyam szerint bontjuk. Ebből tehát megállapíthatjuk: az oktatásügyben használatos két-, illetve háromosztályos modell alkalmas annak a jelzésére, hogy a fizikai és a szellemi dolgozók gyermekei között jelentős különbség áll fenn a tanulmányi eredmények tekintetében. (Részben éppen a besorolás könnyen használható voltának tulajdoníthatjuk, hogy ez a különbség ennyire közismertté vált a hazai közoktatásban.)

Ha viszont a táblázatunkon a mezőgazdasági és a nem mezőgazdasági fizikai dolgozók gyermekeinek eredménykülönbségeit vizsgáljuk, akkor lényeges elté-

rest nem találunk (mindössze egytizednyit, amely eltörpül az előbbi jelentős differencia mellett.) Ez a különbség ugyan csaknem kivétel nélkül megnyilvánul valamennyi vizsgált évfolyamon; mégis kevés arra, hogy megmagyarázza a kétkezi munkások gyermekei közt fönnálló, a tapasztalat szerint egyébként lényeges tanulmányi eredménykülönbségeket. A fizikai dolgozók kategóriájának mezőgazdasági és nem mezőgazdasági csoportra történő bontása tehát nem elegendő magyarázat. Következésképp elmondhatjuk, hogy *a közoktatásban jelenleg használatos csoportosítás ott alkalmazható eredménnyel, ahol az iskolakörzet tanulóinak jelentős része nem fizikai dolgozók gyermeke.* Olyan iskolakörzetben azonban, ahol a gyerekek nagy része kétkezi munkások családjából származik, a társadalmi magyarázatnak az a formája, amely jelenleg a közoktatásban a legáltalánosabb, nem ad megfelelő értelmezést a pedagógiai jelenségekre.<sup>13</sup>

*A társadalmi összetétel statisztikai modellje.* — Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a gyerekek közti eredménykülönbségben a szociológiai magyarázatnak ne lenne több mondanivalója. Az oktatásügyben használatos modell elégtelenségéből kiindulva az utóbbi esztendőben azok a vizsgálatok, amelyek a mai magyar társadalom szerkezetét és viszonyait analizálták, a társadalmi rétegződések egy ennél tagoltabb modelljét alakították ki és használják föl. Ez a statisztikai vizsgálatok céljára készült szociológiai modell a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyet tekinti a társadalmi ré-

<sup>13</sup> „Az iskola jelenleg csupán egyetlen tényezőt vesz figyelembe, a szülők foglalkozását, ráadásul a társadalmat csupán két foglalkozási csoportból (fizikai és nem fizikai dolgozók) összetevődő képződménynek tekinti. Ez az eljárás úgyszólván lehetetlenné teszi, hogy a nevelési intézmények kellőképpen differenciált képet alakítsanak ki arról, hogy társadalmunk valóságos rétegződése miként befolyásolja a gyermekek iskolai pályafutását, s nem teszi lehetővé az örökölt művelődési hátrányok típusainak és jellegének konkrét számbavételét.” — írja erről az eljárásról Gázsó Ferenc (1971, 14—15.).

tegződés legfontosabb független változójának, s a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hely és az erre épülő társadalmi viszonyok figyelembevételével a következő legfontosabb, ún. „munkajellegcsoportokat” alakította ki: vezető állásúak és értelmiségiek — középszintű szakemberek — irodai dolgozók — szakmunkások (mezőgazdaságon kívül) — betanított munkások (mezőgazdaságon kívül) — segédmunkások (mezőgazdaságon kívül) — mezőgazdasági fizikai dolgozók.

„A jelenségek többségénél — írja Ferge Zsuzsa (1969, 127.) — ez az egyszerű csoportosítás is alkalmasnak bizonyult arra, hogy az össztársadalmi viszonylatban mutatkozó differenciáltság jelentős részét magyarázza.” És bár Ferge Zsuzsa részletesen ismerteti a modell egy igen kidolgozott vázlatát, gyakorlatilag ez az a csoportosítás, amelyet a jelenlegi pedagógiai és szociológiai adatfölvételek — a legkülönbözőbb körben mozogva is — alkalmazni szoktak. 4.2. táblázatunkon bemutatjuk a csanádfalvi tanulók átlagos tanulmányi előmenetelének megoszlását az apa vagy a gondviselő statisztikai-szociológiai munkajellegcsoportjának bontásában.

Amint látható, a statisztikai-szociológiai csoportosítás a közoktatásban használatos „nem fizikai dolgozó” kategóriát három alcsoportra osztja föl. Adataink azt mutatják, hogy ezen a kategórián belül is fontos kü-

#### 4.2. A csanádfalvi tanulók általános tanulmányi előmenetele az apa (gondviselő) munkajellegcsoportja szerint

Apa (gondviselő) munkajellegcsoportja	4.	6. évfolyam	8.	Együtt
Vezető állásúak, értelmiségiek	4,4	4,0	4,2	4,2
Középszintű szakemberek	4,4	4,0	4,2	4,2
Irodai dolgozók	4,0	3,5	3,8	3,8
Szakmunkások	3,5	3,1	3,3	3,3
Betanított és segédmunkások	3,2	2,8	3,0	3,1
Mezőgazdasági fizikai dolgozók	3,3	2,9	3,1	3,0
Együtt	3,8	3,4	3,6	3,6

lönbségek találhatók, mindenekelőtt az irodai dolgozók gyermekei, valamint a másik két szellemi dolgozó kategória eredményei között. (A különbség minden évfolyamon következetesen megismétlődik.)

A statisztikai-szociológiai csoportosítás szakmunkásokra, illetve betanított és segéd munkásokra bontja az előbbi „nem mezőgazdasági fizikai dolgozók” kategóriát. A két alcsoportban ismét számottevőek az előmeneteli különbségek, többé-kevésbé valamennyi vizsgált évfolyamon előfordulnak. S bár a statisztikai-szociológiai modellnek ez a rövidített — és általánosan használatos — változata nem differenciál a „mezőgazdasági fizikai dolgozók” kategóriájában, táblázatunk adatai szerint további differencia mutatható ki, ha a fizikai dolgozók három csoportját együttesen vizsgáljuk. Az itt bemutatott csanádfalvi adatok alapján úgy tűnik, hogy a mezőgazdasági fizikai dolgozók gyermekeinek eredményei a szakmunkások és a segéd munkások gyermekeinek eredményei közé esnek.

Az elmondottak nyomán megállapíthatjuk, hogy a statisztikai-szociológiai modell jóval több szociológiai magyarázattal szolgálhat az előmenetek közti különbségre, mint a közoktatásban ma használatos modell. 58 iskolakörzetünk társadalmi összetételére vonatkozó statisztikai vizsgálatunkban mi is ebből az eljárásból indultunk ki, és alakítottuk tovább a statisztikai földolgozás megkívánta módon. A statisztikai modell rövidített változatában is kidolgozottabb azonban az ipari munkások csoportosítása, mint a mezőgazdaságban dolgozóké. Ezért ez a modell elsősorban olyan iskolakörzetben használható eredményesen, ahol részint az irodai dolgozó szülőket lehet és kell megkülönböztetni a szellemi dolgozók más csoportjaitól, részint a szakmunkásokat a betanított és segéd munkás apáktól. (Ez a szükséglet például iparosodott nagyvárosi peremkerületekben működő iskoláknál merül föl.) Kevésbé hatásos magyarázatot kínál azonban ez a statisztikai-szociológiai modell a vidéki, falusi iskolakörzetekben.

*Kísérlet a társadalmi összetétel helyi modelljének kialakítására.* — Az elmondottak miatt ezért kísérletet te-

szünk egy némiképp újszerű modell kialakítására is, amelynek segítségével falusi környezetben az eredménykülönbségeknek további szociológiai magyarázata adható. Kísérletünket szociológiai tekintjük, minthogy a csoportosítás során az iskolakörzet szakmastruktúrájából indulunk ki. A statisztikai-szociológiai munkajellegcsoportokat eszerint — csanádfalvi vizsgálatunk példáival illusztrálva — a következőképpen módosítottuk:

a) a község „vezetői”: boltvezetők, postavezető, főagronómus, ktsz műszaki vezetője, tsz-főkönyvelő, párttitkár, a vasútállomás vezetője stb.;

b) vidéki értelmiség: középiskolai tanárok, körzeti orvos, állatorvos, jogászok stb.;

c) alkalmazottak: postaellenőr, tsz- és ktsz-adminisztrátorok, más postai dolgozók, könyvelő, bankrevizor, raktáros, bolti eladó stb.;

d) ipari szakmunkások: cukrász, szakács, szövődei dolgozók, tésztaüzemi művezető, boncoló (állati fehérjét földolgozó üzemben) stb.;

e) mezőgazdasági szakmunkások: traktoros, gépjavitó, gépszerelő, tésztaüzemi munkás stb. (Ebbe a csoportba azokat a szakmunkásokat soroltuk tehát, akik tsz vagy állami gazdaság alkalmazásában vannak. Nem soroltuk ide azokat a mezőgazdasági szakmunkás foglalkozásokat, amelyekhez szakmunkás bizonyítvány ajánlatos vagy szerzhető, mert iskolakörzetünkben ilyenekkel nem találkoztunk.);

f) ipari (idény-) segédmunkások: bedolgozó, MÁV-pályamunkás, ktsz-rakodó, takarító, éjjeliőr, MÁV-ko-csikísérő, asztalosipari segédmunkás, cukorgyári vagy hagymaföldolgozó üzemi betanított munkás stb.;

g) tsz-parasztok: növényápoló, állatgondozó stb.

Példaanyagunkat természetesen nem tekinthetjük teljesnek sem abban az értelemben, hogy a csoport valamennyi lehetséges foglalkozását felsoroltuk volna, sem abban az értelemben, hogy valamennyi iskolakörzetünkben talált foglalkozást fölidéztük volna. Így is magyarázatul szolgál az ipari és a mezőgazdasági üzemekben alkalmazott szakmunkások, illetve a tsz-ben alkalmazott növényápolók és szakmunkások megkülönbözete-

tésére. Fontosnak tartjuk a nem fizikai dolgozók három csoportjának elkülönítését, minthogy itt nem csupán iskolavégzettségben vagy jogkörben mérhető fokozatról van szó.

Eddig a szokott statisztikai eljárást követtük, csoportjainkat módosítva a vizsgált iskolakörzet foglalkozási struktúrájához. De szociológiai szempontból is fontos az apa vagy gondviselő munkajellegcsoportja mellett az anya munkajellegcsoportjának a figyelembevétele.

A csanádfalvi tanulók társadalmi származását vizsgálva tehát nem csupán az apa vagy gondviselő munkajellegcsoportjára figyeltünk, hanem számba vettük az anya foglalkozását is. A Csanádfalván vizsgált családokban például az anyak következő foglalkozási csoportjait különböztettük meg: értelmiségi, alkalmazott, ipari (idény-) segédmunkás, tsz-dolgozó, háztartásbeli.

Az apák és az anyák munkajellegcsoportba tartozása alapján most már a következő családi csoportokat különböztettük meg:

a) Vezető állású—nem fizikai dolgozó család. A családfő a község vezető embere (vagy vezető jellegű állást tölt be), az anya alkalmazott (vagy háztartásbeli.) Ezeknek a családoknak kivételes státusuk és kivételes föladataik is vannak a falusi társadalomban. Az apák rendszerint számottevő munkaköri (politikai) gyakorlattal rendelkeznek; végzettségüket sok esetben utólag, munka mellett szerezték, illetve szerzik meg. A nevelés föladata rendszerint az anyára marad, akinek vagy az iskolai végzettsége vagy munkaköri-politikai jártassága (esetleg mindkettő) alacsonyabb az apáénál. A családok anyagi ellátottsága általában jó; jövőjüket a községben — vagy környékén, a járásban látják biztosítva.

b) „Rururbán” család. Az apa értelmiségi, rendszerint egyetemet végzett, az anya alkalmazott, értelmiségi (esetleg háztartásbeli). Ebbe a csoportba orvosok, állatorvosok, jogászok, középiskolai tanárok családját soroltuk. (A feleség vagy irodai alkalmazott, vagy közép-, illetve fölsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógus, nagyjából tehát férjével egyenlő iskolázottsági szintű.) Ezek a családok alkotják azokat a vidéki értelmiségie-

ket, akikről szociográfiáktól a tömegtájékoztató eszközökig sok szó esik. Egzisztenciájuk: foglalkozásuk (állatorvos), képzettségük (körzeti orvos), lakásuk (tanár) a faluhoz köti őket, igényeik, vágyaik és ambícióik azonban a város felé irányulnak; a csanádfalvi értelmiségi családoké például elsősorban Szeged felé. A gyermek nevelésében mindkét házastárs részt vállal; a család kulturális környezete az általános iskola szempontjából optimális.

c) Homogén alkalmazotti családok. A férj is, a feleség is irodai dolgozó, alkalmazotti munkakörben van (postánál, vasútnál, tanácsnál, ktsz-nél stb.). Rendszerint a férj is, a feleség is középfokú végzettséggel rendelkezik; a feleség esetleg alsófokú végzettséggel, de rátermettsége, férjének összeköttetése révén ellátja jelenlegi munkakörét. A családot ambíciói kb. kisvárosi fejlettségű település felé vonzzák; igyekszik ennek megfelelő anyagi ellátottságot biztosítani lakásában is. A gyermek nevelésében mindkét szülő részt vállal; a továbbtanulás szempontjából a „rururbán” családok mellett a legambiciózusabb réteg. Továbbtanulási igényei általában az érettségi megszerzésében összpontosulnak, a további tervek rendszerint homályosak. A család jövedelmi viszonyai általában szűkösen megfelelők. (Iskolai végzettségét, értékrendjét, jövedelmi viszonyait tekintve a falusi pedagógus családok jelentékeny részét is ebbe a csoportba sorolhatnánk.)

d) Szakmunkás—nem fizikai dolgozó család. Az apa rendszerint ipari szakmunkás, ritkábban mezőgazdasági nagyüzemi dolgozó; az anya alkalmazott (vagy háztartásbeli). A családok iskolázottsága a szakmunkások másik csoportjával rokonítja őket, de igény szintjükben sokkal inkább az alkalmazotti családokhoz hasonlítanak. A család jövőjét falun keresi, ha az apa számára az üzem megfelelő, egyébként viszonylag könnyen költöznek nagyvárosba (például Szegedre, de Budapestre is vagy a közelebbi Makóra, Békéscsabára). Ez esetben az anya társadalmi státusa rendszerint alacsonyabb lesz: ez a költözés ára. Anyagi, jövedelmi szempontból nem egy esetben egy szinten vannak az értelmiségi családokkal. Igényszintjük viszont rendsze-

rint csak a szakközépiskolai érettségi bizonyítványig terjed. A gyermek nevelésével mindkét szülő foglalkozik.

e) Szakmunkás—tsz-család. Az apa szakmunkás, mégpedig rendszerint tsz-ben vagy állami gazdaságban, az anya tsz-tag. Ezt a családcsoportot az előbbivel rokonítja az apa foglalkozása és képzettsége; a következő kettővel az anya foglalkozása és iskolai végzettsége amely rendszerint alacsony (Csanádfalván néha csak 5—7. évfolyam), valamint az anya foglalkozása. Az apa is, az anya is kiveszik részület a tsz-munkából, jövőjüket tehát szintén falun keresik. Anyagi szempontból rendszerint nem érik el az előző család színvonalát; a család kulturális környezete pedig sok szempontból még tradicionálisan paraszti. A gyermek nevelése is elsősorban az anyára hárul, jellemző továbbtanulási igény szintjük a szakmunkásképző intézet.

f) Ipari idénymunkás—tsz-család. Az apa betanított vagy segédmunkás, Csanádfalván például a legközelebbi élelmiszeripari üzemekben (pl. a mezőhegyesi cukorgyár) vagy éppen a községben (asztalosipari ktsz, állati-fehérje-földolgozó); az anya tsz-tag vagy segédmunkás (pl. takarítónő). Ezt a családot az előbbivel rokonítja az apa ipari munkavállalása; mégsem csupán az apa képzettségbeli különbségéről van szó, hanem arról, hogy ezeknek a családoknak a tagjai a volt cselédségből vagy napszámosokból, esetleg törpebirtokosokból verbuválódtak (esetleg több generációs áttétellel). Értéktudatuk, igény szintjük is a faluhoz köti tehát őket, de nem ugyanúgy, mint a szakmunkás—tsz családokat. Az ipari idénymunkás—tsz-családok viszonylag szintén mobilak, és nagyobb ipari üzemek felé törekszenek, csak hogy rendszerint nem tudják megoldani lakáskérdésüket. Anyagi ellátottságuk is hiányos. A gyermeket főként az anya neveli, továbbtanulási elképzeléseik rendszerint nincsenek, vagy ha igen, a szakmunkás pálya az.

g) Homogén tsz-család. Mind az apa, mind az anya a tsz-ben vállal munkát, az apa rendszerint tsz-tag. Ez a családcsoport nevezhető leginkább hagyományosan parasztinak. Rendszerint mind az apa, mind az

anya iskolai végzettsége alacsony, a család kulturális légköre azonban jól kivehető tradicionális vonásokat hordoz (rokonság, nemzetiségi nyelv, vallásosság, egyéb értéktudat). Anyagi ellátottságuk — például Csanádfalván — nem különösebben kiemelkedő (nem „milliomos tsz-parasztokról” van itt szó); valamivel azonban általánosságban jobb az idénymunkás—tsz-családnál, különösen ha a szülők középparaszti családból származtak, örökségre tettek szert. A családot hagyományai is, perspektívája is a faluhoz köti. A gyermeknevelés gondja rendszerint „az asszonyra” marad. A családcsoporthoz jellemző elképzelése a gyermek iskolai pályafutásával kapcsolatban nincs; de gyakori kivételek leginkább itt fordulnak elő.

A társadalmi összetétel modelljének kialakítására vonatkozó kísérletünk egyrészt abban tér el a szokásos modellektől, hogy — az igényeknek megfelelően további rétegeket próbál azonosítani a „mezőgazdasági fizikai dolgozó” kategórián belül; másrészt hogy ezt az azonosító munkát mindkét szülő (esetleg a nagyszülők) munkajellegcsoportjának figyelembevételével teszi, s nem korlátozódik csupán a háztartásfő munkajellegcsoportba való besorolására. Nézzük azonban, mennyivel magyaráz meg többet a kétkezi munkások gyermekeinek eredménykülönbségéből ez a kidolgozottabb, nevelésszociológiai modell (4.3. táblázat).

4.3. *A csanádfalvi tanulók átlagos tanulmányi előmenetele a családjuk munkajellegcsoportja szerint*

A családok munkajellegcsoportja	4. évfolyam	6.	8.
Vezető állású—nem fizikai dolgozó	4,5	4,1	4,3
„Rururbán” értelmiségi	4,7	4,3	4,5
Homogén alkalmazott	4,0	3,5	3,8
Szakmunkás—nem fizikai dolgozó	3,8	3,4	3,6
Szakmunkás—tsz-tag	3,5	2,3	3,3
Idénymunkás—tsz-tag	3,1	2,7	2,9
Homogén tsz-tag	3,2	2,8	3,0

Táblázatunkat a 4.2. táblázattal egybevetve értékelhetjük legjobban. A 4.2. táblázaton nem találunk különbséget az értelmiség két csoportjának gyermekei között; a 4.3. táblázaton ez a különbség szembeötlő (az ún. „rururban” családok javára). Ez a különbség a családok iskolázottsági színvonala nyomán bizonyára különösebb nehézség nélkül értelmezhető volna.

Még számottevőbbek azonban a különbségek a „mezőgazdasági fizikai dolgozó” kategória különböző alcsoportjai között. Mindenekelőtt a szakmunkás—tsz-családok gyermekeinek kiemelkedő helyére mutatunk rá: ez közelebb van a homogén alkalmazotti családok gyermekeinek helyéhez, mint a szakmunkás—tsz-családok gyermekeihez. Jól kivehető cezúrákat tapasztalunk továbbá a szakmunkáscsaládok és a többi két család-csoport között; ez a cezúra nagyobb, mint például az a különbség, amely a szakmunkás—alkalmazotti családokat a homogén alkalmazotti családoktól elválasztja. Végül bizonyos különbség észlelhető az idény segédmunkás—tsz, valamint a tsz—tsz-családok gyermekei között is. Ez a különbség kicsiny ugyan, de mégis a homogén tsz-családok javára irándó.

Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy a kétkezi munkások gyermekei közötti eredménykülönbségeket szociológiailag meg tudjuk magyarázni. Ehhez azonban a társadalmi-kulturális környezetnek egy jobban strukturált modelljére van szükség, mint amilyen a közoktatásban manapság használatos. Nevelésszociológiai modellkísérletünk jellemzője nemcsak ez a strukturáltság volt — amelynek kialakításakor visszanyúltunk a vizsgált iskolakörzet szakmasztruktúrájához is —, hanem az is, hogy a családokat mindkét szülő (vagy gondviselő) munkajellegcsoportba tartozása alapján jellemeztük, s így alakítottuk ki az iskolakörzetre jellemző család-csoportokat. A csanádfalvi tanulókról szóló esettanulmányunk során megkíséreljük tehát az iskolakörzet társadalmi összetételének ezt a kidolgozottabb modelljét hasznosítani.

*Életmód és kultúra.* — A társadalmi összetétel és az iskolai eredmények közötti hatásmechanizmust azon-

ban csak úgy érthetjük meg, ha a statisztikai elemzést csupán kiindulásnak tekintjük. Ehhez tisztáznunk kell a hatások közvetítésének néhány további kulcsfogalmát.

A hazai marxista szociológia szóhasználatában a kultúrának többféle értelmezése van forgalomban. Fölhözött példáink nem jelentik természetesen a teljességet; inkább egy-egy értelmezési lehetőség illusztrációinak tekinthetők.

Az egyik szóhasználati lehetőség, amelyben a „kultúra” kifejezést használja a hazai szociológiai irodalom, arra az értelmezésre utal vissza, amely a „kultúra” *jelentéstartalmát a tudatformákkal azonosítja*. Ez a szóhasználat rendszerint az ún. művelődésszociológiai irányú tanulmányokban, publikációkban jelentkezik leggyakrabban. H. Sas Judit (1968, 24.) falusiak körében végzett irodalomszociológiai vizsgálódásai bevezetésképp rákérdez a művészetszociológia szerepére, és eljut a tömegkultúra problematikájáig. Meghatározása szerint: „A tömegkultúra fogalmán az anyagi és szellemi kultúra minden olyan eredményét érteni kell, amely az adott kor szükségleteit kielégítve a tömegek kultúrájává válik. Így a tömegkultúra — a szellemi kultúra terén — egyaránt tartalmazhat művészileg értékes és értéktelen alkotásokat, illetve a tömegek kultúrája ezekből egyaránt formálódik.” A meghatározás különbséget tesz ugyan „anyagi” és „szellemi” kultúra között; amikor azonban „a tömegek kultúrájáról” beszél, valamint elemzéseinek egész gondolatmenete — hogy ti. az irodalom a kultúra része — azt sugallja: a szerző a „kultúra” fogalmát a társadalmi tudatformákra érti.

Hasonlóképp kezeli a kérdést Szántó Miklós művelődésszociológiai vizsgálatában is. Bevezetésképp megállapítja ugyan, hogy „az életmód a társadalom életének sajátos metszete... olyan általános és komplex szociológiai kategória tehát, amely az anyagi és a szellemi oldal szétválaszthatatlan egysége”. (Szántó 1967, 17.) Ennek ellenére könyvében több helyütt fölváltva használja az életmód, a kultúrszint, a kulturális javak, szükségletek fogalmát (Szántó 1967, 11., 19. stb.), mint pl. a következőkben: „Idő és anyagi-kulturális

javak: ezek a föltételei a munka utáni pihenésnek, művelődésnek, szórakozásnak... Társadalmi helyzetük elmentés voltának megfelelően más a tőkésosztály és más a munkásosztály rendelkezésére álló anyagi-kulturális eszközök mennyisége, jellege, fényűző vagy kevésbé luxus voltak..." (Szántó 1967, 11.) És bár könyvében végig „életmódról”, „életmódvizsgálatról”, „tevékenységjellegéről” stb. beszél, hogy mennyire szűkíti ezeket, kiderül akkor, amikor az életmód ún. tartalmi-minőségi oldaláról szól. Akkor ugyanis a sajtó- és könyvolvast, a színház- és operalátogatást, a tanulást, a rádió- és tévéhasználatot stb. vizsgálja (Szántó 1967, 112—126.). Mindebből kiderül, hogy a kultúrát lényegében ő is a hagyományos értelemben vett társadalmi tudatformák területére korlátozza.

Megjegyezzük még, hogy a külföldi marxista szociológiai irodalomban is meglehetősen nagy az irodalma ennek a fölfogásnak. Példaként az NDK szociológiai kasszótárát idézzük, amely pontosan így határozza meg és teszi pontossá a kultúra fogalom tartalmát, terjedelmét (Eichhorn és munkatársai 1969, 261—263.).

Egy másik lehetséges értelmezése a kultúrafogalomnak a szociológiai szakirodalomban az, amelyet elsősorban a lengyel szociológia némely kézikönyveiben olvashatunk. E szerint a kultúra nem más, mint *az az övezet, amelyet az ember — képletesen szólva — elhódított a természettől, önmaga és a természet közé fölépített.* Szczipanski szociológiai bevezetőjében például ezt olvassuk: „... a kultúra az ember által a munkafolyamatban, a szükségletkielégítési eszközök megszerzése folyamán alkotott termékek összessége, a társadalom kollektív alkotása, azokkal a föltételekkel függ össze és azokból a föltételekből ered, amelyek között az emberek a szükségletkielégítés eszközeit előállítják.” (Szczipanski 1968, 46—47.). Még világosabban fogalmazza meg ugyanezt a gondolatot Bauman (1967, 11.): „... az ember által alkotott tárgyak és magatartási normák alkotják együtt az ember mesterséges környezetét; ez azért mesterséges, mert... nem az embert megelőző természetnek a terméke, hanem éppen az egymást követő emberi nemzedékek hozták létre. Ezt a mester-

séges környezetet, amelyben az emberi élet folyik, nevezük kultúrának.” Ebben a gondolkörben mozog C. G. Arzakanjan szovjet-örmény filozófus is, aki az emberi tevékenység alapján három kultúraformát különböztet meg: anyagit, szellemi és művészi, és hangsúlyozza a civilizáció szoros összefüggését mindhárommal (Kloskowska 1971, 55–56.).

Ennek a kultúraértelmezésnek nemigen találjuk megfelelőjét a hazai szociológiai szakirodalomban. Úgy látszik azonban, hogy Kulcsár Kálmán ismert szociológiai bevezetője (Az ember és társadalmi környezete, 1969) már a címével is ezt vagy ehhez közel álló fölfogást sejtet.

A kultúra harmadik lehetséges értelmezésével annál többször találkozunk az újabb magyar nyelvű publikációkban. A vizsgálódások egy újabb ága ugyanis különböző társadalmi osztályok, rétegek és csoportok „életmódjára” összpontosít; s ezt a fogalmat a következőképp határozza meg: „... a személyiség által viszonylagos autonómiával hierarchikus rendbe szervezett tevékenységstruktúra... az életmód lényegét az egyéni tevékenységszférák jellemző szerveződésében, a hétköznapi lét folyamán kialakuló tevékenységek spon-tán vagy többé-kevésbé tudatos, hierarchikus rendbe illeszkedésében véljük fölfedezni.” (Gaszó és munkatársai 1971, 12.) A szerzők ezek után kifejtik, hogy az életmód mint a tevékenységek rendszere miként függ szociológiai meghatározóitól, és miképpen írható le a megfigyelhető tevékenységek rendszerelemzésével.

Hogy itt kétségtelenül a kultúra egy további lehetséges értelmezésével van dolgunk (anélkül, hogy ezt a szerzők kifejtjenék), megvilágítja Ferge Zsuzsa szóhasználati bizonytalansága. Miután kifejti, hogy a „kultúra” szónak négy értelmezése lehetséges (egy tág, leíró jellegű, egy felépítmény jellegű, egy normatív és egy negyedik, amely az elsőt a harmadikkal kombinálja), így ír: „A továbbiakban a kultúráról szóló fejezetben alapvetően a második értelmezéshez kapcsolódunk: a kulturális magatartások e különböző elemek (különböző szintű) elsajátítását és fölhasználását, a hozzájuk való különböző viszonyt stb. jelentik, de már az életmóddal

kapcsolatos fejtegetésekben valamivel tágabb (az első értelmezéshez közelebb álló) értelemben fogjuk használni a kultúra fogalmát.” (Ferge 1969, 199—200.)

Hasonló álláspontot nem egy marxista kutató képvisel a külföldi szociológiai és filozófiai szakirodalomban. Markarjan (1972) részben fölfedezi a kultúrafogalom ilyen irányú értelmezési lehetőségeit, részben rámutat ennek marxista hagyományaira is. Kloskowska pedig ekképp foglal állást a kultúraértelmezések vitájában: „A kultúra viszonylag integrált egész, amely az embereknek a társadalmi közösség általános, az interakció folyamán kialakított és elsajátított mintái szerint a bekövetkező viselkedéseit, továbbá ezek termékeit foglalja magában.” (Kloskowska 1971, 30.)

A következőkben mi „*kultúrán*” egyének, illetve az *egyénekből összetevődő társadalmi együttesek tapasztalatrendszerét, tevékenységi rendszerét és normarendszerét értjük. A kultúra mint tapasztalatok rendszere azokra az ismeretekre, jártasságokra és készségekre utal, amelyek a társadalmi munkamegosztásban való beilleszkedéshez szükségesek. (Hozzátesszük: ezeknek az ismereteknek egy jelentős része eltárgyasult formában, azaz a művi környezet elemeként van jelen; vagyis a tapasztalatrendszer a kultúrának az az eleme, amely környezetünk anyagi-termelési vonatkozásait is magában foglalja.) Tevékenységi rendszeren részben azokat a magatartásmintákat (társadalmi-társasági viselkedésformákat) értjük, amelyek révén az egyén valamely társadalmi csoporthoz való tartozását jelzi; részben a beállítottságoknak bizonyos rendszerét, amely nem más, mint „a személyiség bizonyos totális állapota, totális irányultsága egy bizonyos irányba és aktivitásra”, „a személyiség stabil reakciókészsége meghatározott szituációkra vagy szituációkomplexumokra” (Hiebsch, Vorweg 1967, 176—177.). A kultúra mint normatív rendszer azoknak az értékeknek az együttese, hierarchiája, amelyeket az egyén, illetve társadalmi csoportja különösképp becsül, tisztel, elfogad; illetve azoknak a szankcióknak (jutalmazásnak és büntetésnek) az együttese, amelyekkel a kultúra elfogadására serkentenek, és a kultúrától való elhajlást a csoport tagjai büntetik.*

Az alábbiakban az iskolakörzetet ezeknek a fogalmaknak a segítségével fogjuk előbb statisztikailag, majd az esettanulmány szintjén elemezni, hogy az iskolakörzet mint társadalmi környezet föltételei között nyomozhassuk tovább oktató-nevelő funkció érvényesülését.

#### 4.2. TÁRSADALMI KÖRNYEZET ÉS TANULMÁNYI EREDMÉNY

Az iskolakörzet mint társadalmi környezet torzító hatásainak vizsgálatát 58 iskolakörzet szociológiai és tanulmányi eredményváltozóinak statisztikai kapcsolatvizsgálatával kezdjük az Országos Pedagógiai Intézet 1968-as adatgyűjtésére támaszkodva; amit több ponton saját magunk is kiegészítettünk.

*Társadalmi összetétel.* — A 4.1. pontban ismertetett eljárások az adatfeldolgozás során közvetlenül csak akkor használhatók, ha a társadalmi-pedagógiai jelenségek és folyamatok mutatóinak gyakorisági eloszlásait vizsgáljuk. A további kapcsolatvizsgálatok céljaira a főnti kategóriákat valamiképpen pontoszni, súlyozni kell. Erre vonatkozólag lényegében három eljárást ismerünk. Ha adatgyűjtésünk alapjául az egyén vagy a család szolgál (amelyet a háztartásfő adataival jellemzünk), akkor ki kell dolgoznunk valamennyi foglalkozási csoport súlyát, pontszámát.<sup>14</sup> Ha adatgyűjtésünk alapja valamely körzet, település, oktatási intézmény, akkor ennek társadalmi összetételét egy vagy több foglalkozási csoport arányszámával reprezentálhatjuk. Kiválthatunk azonban a foglalkozási csoportok arányszámaiból egy hányadost is, amely az illető terület (körzet, települési intézmény) társadalmi összetételét méri.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> A nem marxista szociológia többek között például az ún. társadalmi státus és gazdasági státus kombinációjával dolgozik.

<sup>15</sup> Az előbbi eljárás az általános, lásd pl. Wiseman (1964) vagy Warburton (1964) vizsgálatát. Az utóbbi eljárást részletesen ismerteti Havighurst (1967, 53—55.). Nehézsége, hogy a megfelelő hányados kiszámításához előzőleg ismernünk

58 iskolakörzetünk társadalmi összetételének jellemzésére jelen vizsgálatunkban a második eljárást alkalmaztuk, némileg azonban továbbfejlesztve. Nem elégedtünk meg ugyanis azzal, hogy a körzetek társadalmi összetételét egyetlen munkajellegcsoport arányával jellemezzük, hanem erre a célra egyrészt a segéd- és betanított munkás apák, másrészt a vezető állású és értelmiségi apák arányát választottuk.<sup>16</sup> Másrészt az egyes iskolakörzetek társadalmi összetételét az előbbi két mutató mellett a háztartásbeli anyák, illetve a vezető állású vagy értelmiségi anyák arányával is jellemeztük. Ezt a két mutatót azért választottuk ki, mert az értelmiségi anyák arányán keresztül új oldalról kívántuk statisztikailag vizsgálni a családok pedagógiai hatásait; a háztartásbeli anyákat pedig nagyjában-egészében a kereső foglalkozást nem űző, szakképzetlen anyákkal azonosítottuk (Olajos, Somogyi 1970).

4.4. táblázatunk a társadalmi összetétel jellemzésére választott négy mutató összefüggését mutatja.

#### 4.4. A társadalmi összetétel mutatóinak interkorrelációs mátrixa

	Segédmunkás apák	Vezető állású apák	Htb. anyák	Vezető állású anyák
Segédmunkás apák aránya		-0,71	0,81	-0,73
Vezető állású apák aránya	-0,71		-0,66	0,89
Háztartásbeli anyák aránya	0,81	-0,66		-0,79
Vezető állású anyák aránya	-0,73	0,89	-0,79	

kellene az egyes társadalmi rétegek arányát, „súlyát” a magyar társadalmon belül. Ezért nem alkalmaztuk ezt az eljárást jelen vizsgálatunkban.

<sup>16</sup> Ez az eljárás a statisztikai kapcsolatvizsgálatokban jól ismert. Wiseman (1964) idézett vizsgálata például Manchester különböző körzeteit jellemzi úgy, hogy az összes teljesítmény „fölnének” és „aljának” az arányát külön is megadja.

A fizikai dolgozó apák és az értelmiségi apák aránya szorosan kapcsolódik egymáshoz, ami azt jelenti, hogy bármelyik munkajellegcsoport arányát választjuk a továbbiakban a kapcsolatvizsgálat céljaira, az megfelelő módon képviseli a másik réteg arányát is.<sup>17</sup> Körülbelül azonosan — sőt valamivel még hívebben is — tükrözi az anyák egyik csoportjának az aránya az anyák másik csoportjának súlyát az iskolakörzetben. Ez tehát azt jelentené, hogy a kapcsolatvizsgálat céljaira elegendő az apák valamelyik munkajellegcsoportját választani, kiegészítve az anyák egyik munkajellegcsoportjával.

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy az azonos munkajellegcsoportokon belül milyen az anyák és az apák arányának kapcsolata. Ebből a szempontból az előbbieknél még szorosabb kapcsolatokat találhatunk. Végül azt keressük, hogy az apák munkajellegcsoportjának aránya kifejezi-e, és ha igen, milyen mértékben a másik munkajellegcsoportba sorolt anyák arányát. A fizikai dolgozó apák és a szellemi dolgozó anyák aránya szorosan összefügg; a szellemi dolgozó apák és a háztartásbeli anyák aránya azonban kevésbé szorosan kapcsolódik egymáshoz. Ennek az utóbbi jelenségnek a magyarázatát abban keressük, hogy — kiinduló föltételezésünkkel ellentétben — a háztartásbeli anyák valószínűleg nem teljesen azonosak a szakképzetlen anyákkal.

Az elmondottak alapján most már arról kell döntenünk, hogy melyik mutatót válasszuk az iskolakörzet társadalmi rétegződése — statisztikai kapcsolatvizsgálatok céljaira legmegfelelőbb — indexének. A „háztartásbeli” kategória tisztázatlansága, valamint a megszkott statisztikai gyakorlat — tehát az összehasonlíthatóság miatt — ezúttal eltekintünk az anyák arányával történő reprezentálásról. Az értelmiségi apák arányánál találjuk az összességükben mégiscsak valamivel magasabb értékű együtthatókat. *A „fizikai dolgozó” kategória — akkor is, ha csak a segéd- és betanított munkásokat*

<sup>17</sup> A negatív előjelű együttható itt azt jelenti, hogy minél magasabb egy-egy iskolakörzetben az egyik foglalkozási csoport aránya, annál alacsonyabb a másiké.

*foglalja magában — még mindig tágabb és kevésbé körülhatárolt, mint az „értelmiségi” kategória. Ahhoz, hogy a „fizikai dolgozó” kategória a nevelésszociológiai vizsgálatok céljaira megfelelő legyen, erőteljesen tovább kell differenciálni; a jelen anyagban azonban erre nem volt lehetőségünk. Ezért találtuk az iskolakörzetek társadalmi összetétele legjellemzőbb mutatójának a vezető állású és értelmiségi apák arányát.*

*Jövedelmi szint és iskolázottság.* — A továbbiakban modellünkben az anyagi és művelődési viszonyok szféráját választjuk elemzés tárgyául, és megkíséreljük adataink alapján bemutatni, miként épülnek ezek egymásra. Ehhez mindenekelőtt a társadalmi környezet két fontos elemét választottuk ki: a jövedelmi szintet és az iskolázottság színvonalát. Az előbbit a családok havi jövedelmének középarányával, utóbbit pedig az érettségizett apák arányával mértük, és azt vizsgáltuk, hogy az 58 iskolakörzetben hogyan függ össze ez a két mutató egymással, illetve a társadalmi összetétel mutatójával.<sup>18</sup> A korrelációs számítás eredményeképp úgy találtuk, hogy

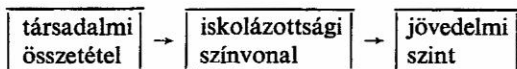
a társadalmi összetétel és a jövedelmi szint	0,81-os,
a társadalmi összetétel és az iskolázottság	0,89-os,
az iskolázottság és a jövedelmi szint	0,88-os

erősséggel kapcsolódott egymáshoz.

Ha pusztán az első két adatra figyelnénk, könnyű volna eldönteni a problémát: a társadalmi összetétel, a jövedelmi szint és az iskolázottsági színvonal kapcsolódási sorrendjét. Az első két együttható birtokában ugyanis azt mondhatnánk, hogy mivel az iskolázottság mutatója szorosabban kapcsolódik a társadalmi össze-

<sup>18</sup> A „medián” (am. közép) az az adat, amelytől jobbra is, balra is ugyanannyi adat helyezkedik el a mintában. Az átlagszámításnak ezt a formáját akkor szokták használni, amikor olyan adatsor közepét kell meghatározni, amelynek a végpontjai (az első, illetve az utolsó adatok) nincsenek megadva. Az alapul vett statisztikáknál éppen ez volt a helyzet.

tétel mutatójához, mint a jövedelmi szintté, a kapcsolódás sorrendje a következő:



Ezt a föltételezést azonban bizonytalanná teszi az iskolázottság és a jövedelmi szint közti ugyancsak igen szoros kapcsolat. Ezért föl kell tennünk a kérdést: milyen szorosan kapcsolódik az iskolázottság, illetve a jövedelem szintje a társadalmi rétegződésben elfoglalt helyhez — a másik tényező (esetleg közvetítő) hatása nélkül. E kérdésünk eldöntése végett a társadalmi összetétel és a jövedelmi szint totális korrelációs együttthatója mellett kiszámítottuk az ún. parciális korrelációs együttthatót is, amely a társadalmi rétegződésben elfoglalt hely és a jövedelmi szint kapcsolatát az iskolázottsági színvonal hatásának kiszűrésével méri.<sup>19</sup> Eredményül a következőt kaptuk: a társadalmi rétegződésben elfoglalt hely és a jövedelmi szint között

a totális korrelációs együtttható 0,81,  
a parciális korrelációs együtttható 0,06.

Ha tehát a társadalmi összetétel és a jövedelmi szint közötti kapcsolatból kiszűrjük a társadalmi összetétel és az iskolázottsági szint összefüggését, akkor a jövedelmi szint nem kapcsolódik a társadalmi rétegződésben elfoglalt helyhez. Ez más szóval annyit jelent, hogy *a társadalmi rétegződésben elfoglalt hely és a jövedelmi színvonal között azért van kapcsolat, mert ezt a kapcsolatot az iskolázottsági szint közvetíti.*

*Iskolázottság, jövedelmi szint és művelődési viszonyok.* — A következőkben a társadalmi környezet néhány további fontos elemét szeretnénk megvizsgálni. Az első

<sup>19</sup> A parciális korrelációs együtttható azt fejezi ki számszerű formában, hogy két tényező között milyen szoros a kapcsolat, ha egy harmadik — föltételezetten befolyásoló — tényező hatását kiküszöböljük. Minél alacsonyabb a parciális korrelációs együtttható, annál nyilvánvalóbb, hogy az eredeti két tényező közötti kapcsolatért voltaképp a harmadik tényező a felelős.

tisztázandó kérdés ezzel kapcsolatban az, hogy mit tekintünk vizsgálendő elemnek. Erre a kérdésre azoknak a legfontosabb vizsgálatoknak az áttekintésével válaszolhatunk, amelyek — mikro- vagy makroszinten — az anyagi és a művelődési viszonyok iskolai hatásával foglalkoztak. Az idevágó hazai — részben pedig külföldi — kutatások nyomán ezeknek a tényezőknek két sorozatát különböztetjük meg. A művelődésszociológiai vizsgálatok — a statisztikai adatgyűjtés gyakorlata alapján — megegyeznek abban, hogy az otthoni könyvek számát a műveltségi szint fontos mutatójának tekintik.<sup>20</sup> Ezért iktattuk be ezt a mutatót a tanulók családjában található könyvek számának középarányosa alapján. A nevelésszociológiai szakirodalom a szülői elvárás, igényszint, ambíció jelentőségét húzza alá; ebben összpontosul legkézzelfoghatóbban (következésképp statisztikailag is legmérhetőbben) a család beállítottsága a gyermek iskolai magatartásával, valamint az iskolával mint műveltségközvetítő intézménnyel, illetve az általa közvetített művelődési értékkel szemben.<sup>21</sup> Ezért iktattuk be elemzésünkbe a pályaelképzelések százalékos megoszlásával jellemzett szülői igény-

<sup>20</sup> Gazsó és munkatársai diákéletmód-vizsgálatukban részletesen elemzik a budapesti középiskolások olvasási szokásait (1971, 127—147.). A könyv — s a hozzá kapcsolódó olvasási szokások — fontos helyet foglalnak el Hassenforder (1970) vizsgálatában is. A könyv és a műveltségi szint kapcsolatát falusi olvasók között sokoldalúan mutatja be H. Sas Judit (1968). Nagy súllyal szerepel a könyvállomány az általános műveltségi színvonalnak abban a mutatójában, amelyet a KSH 1963-as háztartásvizsgálata céljára dolgoztak ki (Ferge 1969, 332—333.).

<sup>21</sup> A magyar nevelésszociológiai irodalomban ezt a vonatkozást Sánta Pál (1966, 90—91.) analizálta legrészletesebben. Szerinte „a szülői elvárás a gyermekkel szemben általában fejezi ki egy igen fontos szubjektív családkörnyezeti tényezőt, nevezetesen a szülők elképzelését, kívánalmát, reményét gyermekük jövőjét illetően... A szülői elvárást a gyermekkel szemben legsommásabban a pályaválasztás vagy alacsonyabb fokon a pályaelképzelés összegezi. Ez mintegy koncentrálna, egy foglalkozási ágba tömöríti azokat a reményeket, amelyeket a gyermekkel szemben a szülő táplál, és amelyeket életcélként eléje kitűz”.

szintet. A neveléstudományi kutatások — elsősorban a családi nevelés tényezői köréből — is megjelölnek néhány olyan tényezőt, amely az oktató-nevelő munka gyakorlatából ítélve a tanulmányi eredmények alakulására nézve nagy jelentőségű lehet. Ezek közül elsőként a tanulók lakáshelyzetét említjük. (Vizsgálatunkban az iskolakörzet laksűrűségét a 3 fő/szoba vagy ennél magasabb laksűrűség előfordulási arányával jellemeztük.) Az oktatásügyi és pedagógiai érvelésekben hasonlóan gyakran találkozhatunk a különórára, magánórára járással; ez az anyagi, illetve a művelődési hátrányok jellegzetes megnyilatkozási formája lehet. Egy harmadik tényező, amely gyakran előfordul a családi neveléssel kapcsolatos vizsgálatok során, a család egységes vagy csonka volta: az a körülmény, hogy vajon a gyermek mindkét szülője a családban él-e, vagy a gyermeket csupán az egyik szülő neveli, mert a másik elvált vagy meghalt (Tóth 1967). A következőkben éppen ezért mind a magánórára járás, mind a családstruktúra összefüggéseit vizsgálni fogjuk (előbbit statisztikailag az iskolakörzetben különórára járók százalékával, utóbbit az elvált családok arányával mérve). 4.5. táblázatunk az összefüggések első sorozatát mutatja be.

A vizsgálatot a laksűrűséggel kezdjük; ez mint láthatjuk, a társadalmi környezet döntő elemeihez egyformán közepes erősséggel kapcsolódik. A legszorosabb kapcsolatot ez a tényező a társadalmi összetétellel mutatja — bár nem sokkal szorosabbat, mint akár az iskolázottsággal, akár a jövedelmi szinttel. Ezeknek az adatoknak az alapján a laksűrűséget nem tudjuk egyér-

#### 4.5. A laksűrűség, a könyvellátottság és a magánórakra járás összefüggése a társadalmi összetétellel

	Laksűrűség	Könyvellátottság	Magánórakra járás
Társadalmi összetétel	-0,63	0,75	0,55
Iskolázottsági szint	-0,58	0,82	0,58
Jövedelmi szint	-0,58	0,73	0,49

telmően a három közül valamelyik tényezőhöz kapcsolni; a következőkben tehát a laksűrűséget a társadalmi összetétellel közvetlenül összefüggésbe hozzuk.

Az előbbieknél jóval szorosabb a kapcsolat az otthoni könyvellátottság, valamint a társadalmi összetétel mutatói között. Mindenekelőtt szeretnénk arra a körülményre rámutatni, hogy a szoros összefüggés-sorozatból a könyvellátottság és a jövedelmi szint korrelációja a legalacsonyabb. Bár az ide vonatkozó gondolatmenetekben — különösen régebben, de a külföldi szakirodalomban ma is — a könyvellátottság és a könyvhiánya gyakorta szerepel úgy, mint gazdasági hátrány, ez a gondolatmenet a hazai viszonyok közt minden bizonnyal érvénytelen. Tény viszont, hogy az otthoni könyvellátottság mégiscsak társadalmi rétegspecifikus jelenség. Bizonyosra vehető, hogy a könyvellátottságon keresztül megnyilatkozó, a társadalmi rétegződésben elfoglalt hellyel összefüggő hátrányt az iskolázottság közvetíti. Az otthoni könyvellátottság és az iskolázottsági szint szoros összefüggése azt jelzi, hogy a könyvellátottság az iskolázottsági szint sajátos megnyilvánulása a művelődési viszonyok szférájában. *Ezért a könyvellátottságot — illetve az ebből származó vagy erre visszavezethető hátrányokat — a továbbiakban úgy fogjuk föl, mint az iskolázottsági színvonal speciális kifejeződési formáját.*

Mint említettük, a különóra járást az oktatásügyi és a pedagógiai szakirodalom rendszerint úgy értékeli, mint a gazdasági hátrány egy formáját (Materényi, M. Pásztor 1970). Ennek alapján azt várjuk, hogy a magánórákra járás is rétegspecifikus legyen. A gondolatmenet folytatásaként szoros összefüggést várunk a magánórákra járás és a jövedelmi szint között is; adataink azonban ebben a vonatkozásban már nem felelnek meg a várakozásnak. Ha tehát a magánórákra járás rétegspecifikus gyakorlat ugyan, de elsősorban nem a jövedelmi szinthez kötődik, akkor mihez? *Táblázatunk adatai szerint az iskolázottság színvonalához.*

Az előbbieken tehát mind az otthoni könyvellátottságát, mind a magánórákra járás rendszerességét a jövedelmi szint helyett az iskolázottsági színvonalhoz kö-

töttük. A könyvellátottság esetében ez eléggé nyilvánvalónak is tűnhet; a magánórákra járás esetében már kevésbé. (Közbevetjük, hogy mivel általános iskolás mintáról van szó, a különóra járás itt bizonyára nem annyira általános segítőeszköz, mint a gimnáziumi diákságnál. Ez azonban csak egy az indoklási kísérletek közül.) Megkíséreljük ezért a könyvellátottság, illetve a magánórákra járás iskolázottságához kötött voltát statisztikailag is igazolni, „kiszűrve” az iskolázottsági szint hatását rendre előbb a jövedelmi szint és a magánórákra járás kapcsolatából. Ha igaz, amit az előbb állítottunk — hogy ti. mind a könyvellátottság, mind pedig a különóra járás az iskolázottsági szint megnyilvánulása más-más vonatkozásban —, akkor a jövedelmi szint és a könyvellátottság, illetőleg a jövedelmi szint és a magánórákra járás magasabb totális korrelációs együtthatói mellett alacsony parciális korrelációs együtthatókat kell kapnunk. A számítás eredménye a jövedelmi szint és a könyvellátottság összefüggésében:

totális korrelációs együttható	0,73,
parciális korrelációs együttható	0,07,

ami nemcsak hogy alacsony, hanem még csak nem is szignifikáns. Hasonlóképpen a jövedelmi szint és a magánórákra járás viszonylatában:

totális korrelációs együttható	0,49,
parciális korrelációs együttható	0,15,

ami — bár az előzőnél valamivel magasabb — szintén nem mutat szignifikáns összefüggésre.

A családegység és a társadalmi összetétel összefüggéseit a 4.6. táblázatunkon összegeztük.

Mindenekelőtt arra szeretnénk rámutatni, hogy a családok csonka vagy teljes volta kevésbé köthető a társadalmi összetétel elemzése során használt jövedelmi vagy iskolázottsági szinthez. Ami a jövedelmi szintet illeti, ez nyilvánvalónak látszik (nincs ti. számottevő kapcsolat a válások száma és a jövedelem nagysága között); ami az iskolázottsági szintet illeti, a kapcsolat kérdéses.

#### 4.6. A családegység összefüggése a társadalmi összetétellel

	Család-egység
<i>Társadalmi összetétel</i>	
a segéd munkás apák arányával mérve	-0,54
az értelmiségi apák arányával mérve	0,43
a háztartásbeli anyák arányával mérve	-0,64
az értelmiségi anyák arányával mérve	0,50
<i>Iskolázottsági szint</i>	0,46

Vizsgáljuk azonban meg kissé közelebbről is, mennyiben rétegspecifikus a család egysége. E célból a táblázaton a társadalmi összetétel mind a négy mutatóját föltüntettük. Az eddig használt mutató és a családegység kapcsolata még alacsonyabb, mint a családegység és az iskolázottsági szint kapcsolata. Valamivel többet mond a válás és az értelmiségi anyák arányának összefüggése. Az elmondottak körülbelül annyit jelentenek, hogy a csonka családok gyakorisága a vezető állású és értelmiségi szülők irányában haladva növekszik; *a válások annál gyakoribbak, mennél több az iskolakörzetben a vezető állású és értelmiségi apák, különösen pedig az ilyen anyák százaléka.* Ugyanezt a tendenciát mintegy az ellenkező oldalról, „fonákjáról” húzza alá a csonka családok és a segéd munkás apák arányának összefüggése. A negatív együttható — amely az eddigieknél magasabb — azt jelzi, hogy mennél több az iskolakörzetben a segéd- és betanított munkás apa, annál ritkább a fölbomlott család. S most végül kiemeljük a táblázat legmagasabb korrelációs együtthatóját: *men-nél nagyobb az iskolakörzetben a háztartásbeli anyák aránya, annál kisebb az elvált szülők aránya.*

Nem föladatunk az adott összefüggésben a további oknyomozás; a vonatkozó hazai család-szociológiai vizsgálatok megtették és megteszik ezt (Varga 1971; Lőcsei 1971). Részben más eredménnyel; amennyiben a válás gyakoriságára mutatnak rá fővárosi fizikai dol-

gozók családjában. Az eltérés oka minden bizonnyal az a körülmény, hogy jelen vizsgálatunkban — mint említettük — a betanított és segédmunkás kategória még mindig túlon túl tág ahhoz, hogy érzékelhessük például azokat a különbségeket, amelyek a mezőgazdasági és a nem mezőgazdasági fizikai munkások családjában a téma tekintetében fönállnak. Olyan értékrendszerbeli különbségekről van itt szó, amelyekre jelen összefüggésben mindössze csak utalunk lehet. (Ezt azért emeljük ki, mert előzetes magyarázatul szolgál a családegység és a tanulmányi eredmények bizonyos — váratlan — összefüggéséhez.)

Az igényszint elemzése során ismét az iskolakörzetek társadalmi összetételének kétfajta jellemzéséből indulunk ki (lásd a 4.7. táblázatot). Most azonban az igényszintet is két mutató reprezentálja, az igényszintet ábrázoló képzeletbeli skáláról mintegy leválasztva egy „fölső” és egy „alsó” szintet.

Mint látjuk, a kétfajta igényszintmérés között a kapcsolatvizsgálat során számottevő különbség nincs. Akár a közép- és fölsőfokú továbbtanulási tervek, akár a legfölsőbb szakmai továbbtanulási tervek arányát vizsgáljuk a betanított és segédmunkás apák arányával összefüggésben, 0,70—0,80 közé eső együtthatót kapunk. Hasonlóképp nincs különbség az igényszint kétfajta

#### 4.7. Az igényszint összefüggése a társadalmi környezet más mutatóival

	Az igényszint	
	a közép- és főiskolai továbbtanulás	a szakmai tervein mérve
Társadalmi összetétel		
a segédmunkás apák arányával mérve	0,75	0,73
az értelmiségi apák arányával mérve	0,81	0,83
Iskolázottsági szint	0,82	0,80
Könyvellátottság	0,70	0,60
Családegység	0,52	0,52

mérése között, ha eredményeit az értelmiségi apák arányával összefüggésben vizsgáljuk (0,81, illetve 0,83). A különbség nem itt húzódik, hanem a társadalmi összetétel kétfajta mutatója között: az értelmiségi apák arányával jellemezve az iskolakörzet társadalmi összetételét az igényszint rétegspecifikus volta kifejezettebbé válik. (Ennek, mint már több ízben jeleztük, a betanított és segéd munkás kategória heterogénebb volta a magyarázata.) A leghatározottabb kapcsolatot az iskolázottsági szint mutatja az igényszinttel. Ennek a körülménynek a magyarázata kézenfekvő: itt ismét olyan tényezővel állunk szemben, amely csak annyiban rétegspecifikus, amennyiben maga az iskolázottsági színvonal is az. Más szóval — akár a továbbtanulási, akár a tovább nem tanulási tervekkel jellemezzük is — *az igényszint ismét csak az iskolázottság megnyilatkozási formája: ezúttal a család értékrendszerében.*

Rétegspecifikus-e a tanulmányi eredmény? A továbbiakban a társadalmi környezet és a tanulmányi eredmények összefüggésének vizsgálata a főadatunk. Nem szeretnénk azonban pusztán annak ismételt megállapítására szorítkozni, hogy a társadalmi környezet és a tanulmányi eredmény között összefüggés van. Ezen túlmenően az összefüggések szorosságát vizsgáljuk, s ennek segítségével a társadalmi környezet néhány elemének fontosságát a tanulmányi eredmények alakulásában.

Bevezető kérdésünk az, hogy társadalmi rétegspecifikusak-e valóban a tanulmányi eredmények. A 4.8. táblázat adatai szerint igen, bármivel mérjük is az eredményt. Igaz viszont, hogy a társadalmi összetétel és a tanulmányi eredmény közötti kapcsolat nem egyformán szoros a különböző mérési dimenziókban. A tanulmányi előmenetel inkább homogenizálásra hajlamos, míg az anyanyelvi teljesítmény a társadalmi rétegspecifikus különbségeket markánsabban emeli ki.

Nem meglepőek a különbségek a társadalmi összetétel korrelációjában az anyanyelvi teljesítményekkel egyfelől, a matematikai teljesítményekkel másfelől. A különbség itt is szembetűnő, bár nem akkora, mint az

4.8. *A társadalmi összetétel és a tanulmányi eredmények korrelációi tárgyanként és évfolyamonként*

	Átlagos teljesítmény	Anyanyelvi teljesítmény	Matematikai teljesítmény	Átlagos előmenetel
4. évfolyamon	0,35	0,47	0,36	—
6. évfolyamon	0,39	0,51	0,33	—
8. évfolyamon	0,44	0,46	0,23	—
Iskolán belül	0,47	0,54	0,45	0,42

anyanyelvi teljesítmény és az előmenetel rétegspecifikus volta között. A csaknem egytizednyi eltérés azonban ismét utal arra, hogy az anyanyelvi teljesítmények jobban hordozzák a társadalmi különbségekből eredő hátrányokat.

A társadalmi összetétel nem egyformán kapcsolódik a különböző életkorú tanulók eredményeihez. Ennek igazolása végett a táblázaton nemcsak az iskolák teljesítményeinek társadalmi kötődését tüntettük föl, hanem három metszetben az általános iskola évfolyamait is.<sup>22</sup> Először az anyanyelvi teljesítmények és a társadalmi összetétel közti korreláció változását nézzük meg különböző évfolyamokon. Az itt sorakozó együtthatók

<sup>22</sup> Az MTA Szociológiai Kutatóintézetének és a budapesti PTI-nek 1969-es adatgyűjtése alapján országos érvénnyel tárult föl, hogy az általános iskola nem homogenizálja a tanulmányi eredményeket; hanem minél idősebb a diák, annál rétegspecifikusabbak eredményei. (Megemlítjük, hogy az idézett vizsgálat az általános tanulmányi előmenetellel dolgozott. Lásd erről: Gázsó 1971, Ferge 1972.) Hasonló tendenciára utal Báthory (1970a) mért eredmények alapján, de a tendencia rejtettebb. Hogy ez a tendencia törvényszerű, számos pedagógiai, pszichológiai és szociológiai ún. követési vizsgálat támasztja alá. B. S. Bloom (1964) mintegy ezer követési tanulmány eredményei alapján nagy statisztikai biztonsággal igazolja az első életevek fontosságát a „tanulóvá válásban”. Ez az idő ugyanis a gyermek szocializálásának döntő szakasza; beállítottságában, értékrendszerében és magatartási mintáiban társadalmi hovatartozása az évek során mind határozottabban nyilvánul meg. A tendencia a tanulmányi eredményekben is megmutatkozik: minél kultúrához kötöttebb a teljesítmény, annál inkább.

azonban világos tendenciát nem mutatnak; egyrészt meglehetősen kevés köztük az ingadozás, másrészt az összefüggés hullámzó, és csúcspont a 6. évfolyamon van. Az átlagos teljesítmény és a társadalmi összetétel összefüggései világosabbá teszik a képet: a teljesítmények társadalmi rétegspecifikus voltát a 0,35—0,44 között ingadozó együtthatók jelzik; a tendencia pedig határozottabban az, hogy mennél magasabb évfolyamon történt a teljesítménymérés, annál szorosabb a mért eredmény és a társadalmi háttér összefüggése. (Az összteljesítmény világosabb tendenciáját azzal magyarázhatjuk, hogy több tárgy eredményeit summázza.) A tanulmányi teljesítmény tehát azt mutatja, hogy a tanulmányi eredmények társadalmi rétegspecifikus volta annál határozottabb, minél régebben jár a gyermek az iskolába.<sup>23</sup>

A matematikai teljesítményeket figyelve azonban éppen ellenkező tendenciára bukkanunk: a 8. évfolyam teljesítményei statisztikailag nem is rétegspecifikusak. Ha föltételezésünk helyes, akkor itt arról van szó, hogy a nem verbális teljesítmény jóval kevésbé kötődik a család rétegspecifikus kultúrájához, mint a verbális teljesítmény. A matematikai teljesítmények oszlopában található — a 8. évfolyam felé haladva csökkenő értékű — együtthatók a nem verbális teljesítmény fokozatos elválását mutatja a család kultúráján keresztül ható társadalmi háttértől.

*Az iskolázottsági szint befolyásoló hatása.* — A 4.9. táblázaton a társadalmi összetétel mellett az iskolázottsági színvonal és a jövedelmi szint kapcsolódását is föltüntettük a tanulmányi eredményekkel.

A társadalmi összetétel, illetve az iskolázottság összefüggését tekintve, egymáshoz igen közel eső értékeket kaptunk (amelyek, mint jeleztük is, jóval nagyobbak az előbb tárgyalt tényezők korrelációs együtthatóinál). Az átlagos előmenetelt tekintve függő változónak, úgy

<sup>23</sup> Tegyük hozzá: a mért átlagteljesítmények jóval határozottabban mutatják ezt a tendenciát, mintha csupán az átlagos előmenetelt használnánk függő változónak. Erről lásd: Gázsó 1971, Ferge 1972 adatait.

4.9. *A tanulmányi eredmények korrelációja a társadalmi összetétellel, az iskolázottsági és a jövedelmi szinttel*

	Átlagos teljesítmény	Átlagos előmenetel
Társadalmi összetétel	0,47	0,42
Iskolázottsági szint	0,46	0,46
Jövedelmi szint	0,41	0,38

tűnik, hogy fontossági sorrendben az iskolázottság meg is előzi a társadalmi összetételt; az összteljesítményt tekintve függő változónak a sorrend megcserélődik. (Az átlagos előmenetellel kapcsolatban ismét szeretnénk megjegyezni: minthogy az eddigi statisztikai-szociológiai vizsgálatok az előmenetelt választották függő változónak, érthető, miért alakulhatott ki már a vizsgálatok kezdetén — a kapcsolatvizsgálat bonyolultabb eszközei nélkül is — az a fölismerés, amely szerint az iskolázottsági szint közvetíti a társadalmi összetétel hatását a tanulmányi eredményre.)

További kérdés a teljesítmény, a jövedelmi szint s az iskolázottsági színvonal összefüggése. Ismét megkíséreljük két változó összefüggéséből kiszűrni a harmadik hatását. Ha a jövedelmi szint és a teljesítmény között — az iskolázottság hatásán túl is — jelentős a kapcsolat, az iskolázottság hatásának kiküszöbölése után is számottevő parciális korrelációs együttható kell kapnunk jövedelmi színvonal és teljesítmény között. Ezzel szemben az említett összefüggést jövedelmi szint és teljesítmény között az alábbi együtthatók jellemzik:

totális korrelációs együttható	0,41,
parciális korrelációs együttható	0,09.

Ez a parciális korrelációs együttható azt jelenti, hogy az összefüggés döntő részét az iskolázottsági színvonal közvetíti.

Közvetítők iskolázottság és tanulmányi eredmény között. — Miután megállapítottuk, hogy a társadalmi környezet tanulmányi eredményekre gyakorolt „hatását”

az iskolázottság közvetíti elsősorban, a továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy milyen áttételek szerepelnek az iskolázottsági szint és a tanulmányi eredmények között. Azt a kérdést tesszük föl, hogy a laksűrűség, az otthon könyvellátottsága, művelődési igényszintje, a különórákra járás, végül a családegység (a fölbomlott családok arányával jellemezve) között milyen fontossági sorrend állítható föl.

#### 4.10. *A tanulmányi eredmények korrelációja a társadalmi környezet mutatóival*

	Átlagos teljesítmény	Átlagos előmenetel
Laksűrűség	- 0,29	- 0,36
Könyvellátottság	0,37	0,40
Igéyszint	0,48	0,40
Magánórák gyakorisága	0,24	0,27
Családegység	0,27	0,31

4.10. táblázatunkon a korrelációs együtthatók két sorozatát tüntettük föl. Először azokat az együtthatókat nézzük, amelyek a laksűrűség, a családegység, a könyvellátottság, az igényszint és a különórákra járás átlagos előmenetellel való kapcsolatát jellemzik. Ha a korrelációs együtthatók csökkenő nagyságrendje szerint soroljuk föl környezeti változóinkat, a következő sorrendet kapjuk: 1. könyvellátottság, 2. igényszint, 3. laksűrűség, 4. családegység, 5. magánórákra járás.

Az átlagos tanulmányi előmenetelt választva függő változónak, két jellemző vonásra szeretnénk rámutatni. Az első az, hogy a sorrendben — jóllehet alacsony értékkel — ott szerepel a magánórára járás. A másik jellemző vonás, hogy az 1. és a 2. hely sorrendünkben fölcserélhető; vagyis egyenlő fontosnak látszik az otthoni könyvellátottsága és igényszintje az általános előmenetel befolyásolásában.

Most pedig azoknak az együtthatóknak a nagysága szerint állítjuk sorrendbe ugyanezeket a tényezőket,

amelyek a teljesítményhez fűződő kapcsolatukat mérik. A második sorrend tehát: 1. igényszint, 2. könyvellátottság, 3. laksűrűség, 4. családegység, 5. magánórák gyakorisága (nem szignifikáns összefüggés).

Ha a két sorrendet összehasonlítjuk, mindenekelőtt a sorrend eleje szembetűnő: az igényszint és a teljesítmény kapcsolata a sorozatban kiemelkedően fontosnak bizonyult. Szembetűnő másodsor a sorozat utolsó tagja: az első sorozatban a magánórákra járás, ha alacsony együttthatóval is, de szignifikáns kapcsolatot mutatott a tanulmányi előmenetellel. Ha azonban a tanulmányi eredményt a teljesítménnyel mérjük, ez a kapcsolat a véletlen műve is lehet. Úgy látszik tehát, hogy a *tanulmányi teljesítményt választva függő változónak, a magánórára járás gyakoriságát a további elemzésből kihagyhatjuk.*

Meglehetősen váratlan eredmény, hogy a laksűrűség és a családegység csupán éppen hogy szignifikánsan kapcsolódik a teljesítményhez. A pedagógiai érvelések alapján magasabb összefüggéseket vártunk volna. És valóban: erősebb is az összefüggés, ha az átlagos előmenetelt nézzük. A laksűrűség, a családegység és a tanulmányi eredmény összefüggését — hagyományos módon — az előmenetel alapján szokás állítani; az *előmenetelt alapul véve ezek valóban számottevőbbnek is tűnnek.* Bár később részletesebben szeretnénk kitérni rá, már itt utalunk erre a különbségre átlagos előmenetel és mért teljesítmény környezethez kötődése között: itt a pedagógiai köztudat sajátos „fénytörésének” jelenségével állunk szemben.

A családegységgel kapcsolatos együttthatókat tovább vizsgálva még egy különös tényre figyelhetünk föl. Ha az itt szereplő pozitív együttthatót „lefordítjuk”, akkor azt kapjuk, hogy mennél magasabb a csonka családok aránya az iskolakörzetben, annál magasabb a tanulmányi eredmény. Ez mindenesetre elgondolkodtató kapcsolat. Előzőleg már láttuk, hogy a család csonka volta pozitívan korrelált mind a társadalmi összetétel, mind a társadalmi környezet más mutatóival. Azt gondolhatjuk tehát, hogy *a társadalmi környezet más hatásai érvényesülnek rejtett formában.*

### 4.3. ESETTANULMÁNY: MÁSFÉLSZÁZ FALUSI TANULÓ ÉLETMÓDJA

*Életkörülmények.* — Statisztikai vizsgálatunk eredményeit az iskolakörzetről mint társadalmi környezetről az alábbiakban egy környezettanulmánnyal szeretnénk ki egészíteni. 169 csanádfalvi gyermek — és családja — életmódját tanulmányozzuk, hogy differenciáltabbá tegyük a képet az iskola társadalmi környezetéről.

Kiindulásképpen a csanádfalvi gyermekek életkörülményeit — azaz életmódjuk objektív kereteit — vizsgáljuk meg. A statisztikai vizsgálat szerint az életkörülmények legfontosabb elemei a következők: az iskolázottsági színvonal, illetve a jövedelmi szint — mint alap —, amelyre ráépültek a következő elemek (a tanulmányi eredmény befolyásolásának sorrendjében): igény szint, az otthon művelődési felszereltsége, anyagi ellátottság. Ezek az elemek természetesen nem egyenként jellemzik a család művelődési légkörét, hanem egymással összekapcsolódva. Nem elegendő tehát pusztán a megoszlásukat figyelemmel követnünk, hanem a vizsgálat során arra is törekednünk kell, hogy jellegzetes kapcsolódásukat, fontossági sorrendjüket az egyes rétegek esetében megkülönböztessük.

4.11. táblázatunkon azokat az asszociációs együtt-  
hatókat foglaltuk össze, amelyek azt mérik, hogy a társadalmi-kulturális környezet egyes felsorolt elemeinek alacsony színvonala milyen szorosan kapcsolódik a csanádfalvi kétkezi munkáscsaládok különböző rétegeihez.<sup>24</sup>

Első kérdésünk a táblázatot vizsgálva az lesz, hogy ezek a tényezők *milyen szorosan kapcsolódnak a társadalmi rétegződésben elfoglalt helyhez; azaz milyen fon-*

<sup>24</sup> Az asszociációs együtt-  
hatóságok előfordulásának szorosságát méri úgy, hogy a tényleges gyakoriságokat egybeveti azokkal a gyakoriságokkal, amelyeket a vizsgált tulajdonságok egymástól függetlensége esetén kellene kapnunk. Ha a tulajdonságok valóban függetlenek egymástól, az együtt-  
hatóság értéke 0. Ha a tulajdonságok között teljes az asszociáció, akkor +1, ha teljes a disszociáció, akkor -1 értéket vesz föl.

4.11. *Az alacsony szintű életmód asszociációs együttthatói a csanádfalvi kétkezi munkások családcsoportjaiban*

	Alacsony iskolázottság	Alacsony jövedelem	Alacsony lakásellátottság	Alacsony kulturális felszereltség
Szaktanácsos—nem fizikai dolgozó	0,428	0,302	0,284	0,511
Szaktanácsos—tsz-tag	0,538	0,288	0,301	0,579
Idénymunkás—tsz-tag	0,701	0,451	0,627	0,741
Homogén tsz-tag	0,738	0,371	0,412	0,689

tossági sorrend állapítható meg közöttük. Ha a táblázatban szereplő asszociációs együttthatók értékeit figyelembe vesszük, akkor a következő sorrendet állapíthatjuk meg: 1. alacsony műveltségi színvonal, 2. alacsony iskolázottsági szint, 3. alacsony lakásellátottsági szint, 4. alacsony jövedelmi szint.

A táblázat vizsgálata során a második kérdésünk az, hogy — az asszociációs együttthatók értékei alapján — melyik réteg van előnyösebb helyzetben. Nyilvánvaló, hogy mennél lazább asszociációban áll az előbb fölso-rolt négy ismérv egy-egy családcsoporttal, annál előnyösebbnek minősíthetjük társadalmi-kulturális helyzetüket. Mindezt figyelembe véve a csanádfalvi kétkezi munkáscsaládok rétegei között az alábbi sorrend állapítható meg: 1. szaktanácsos—nem fizikai dolgozó családok, 2. szaktanácsos—tsz-családok, 3. homogén tsz-családok, 4. ipari idénymunkás—tsz-családok.

Ez a sorrend azt jelenti tehát, hogy — csanádfalvi vizsgálatunk tanúsága szerint — társadalmi-kulturális helyzetüket tekintve *a legelőnyösebb helyet azok a családok foglalják el, amelyekben az apa ipari (esetleg tsz- vagy állami gazdasági) szaktanácsos, az anya pedig alkalmazotti munkakörben dolgozik (vagy háztartásbeli).* A rangsor végén viszont azok a családok állnak, ahol az édesapa segéd- (idény-) vagy betanított munkás, az édesanya pedig a növénytermesztésben vagy az állattenyésztésben dolgozik (esetleg segédmunkás ő is).

Harmadik kérdésünk végül az, hogy az egyes ismér-

vek között milyen fontossági sorrend állítható föl úgy, hogy az jellemző legyen a családok különböző rétegeire. Más szóval: a társadalmi környezet hátrányai közül melyik a legfontosabb a szakmunkás, melyik a segédmunkás és melyik a tsz-paraszt családjában. Az asszociációs együtthatók csökkenő sorrendjében a következő jellemző sorozatok állapíthatók meg:

a) szakmunkás—nem fizikai dolgozó családok: alacsony műveltségi szint — alacsony iskolázottság — alacsony jövedelmi szint — alacsony lakásellátottsági szint;

b) szakmunkás—tsz-családok: alacsony műveltségi szint — alacsony iskolázottság — alacsony lakásellátottsági szint — alacsony jövedelmi szint;

c) homogén tsz-családok: alacsony iskolázottság — alacsony műveltségi szint — alacsony lakásellátottság — alacsony jövedelem;

d) segédmunkás—tsz-családok: alacsony műveltségi szint — alacsony iskolázottság — alacsony lakásellátottsági szint — alacsony jövedelem.

A kétféle szakmunkáscsalád közötti különbség tehát az, hogy *míg az elsőben az alacsony jövedelmi szint fontosságban megelőzi az alacsony lakásellátottságot, addig a másodikban fordított a helyzet.* Ez a szakmunkáscsaládok első csoportjának magasabb lakásellátottsági igényére vezethető vissza. A homogén és a heterogén tsz-családok közötti különbség legfontosabb vonása viszont az, hogy a homogén tsz-családokban az alacsony iskolázottsági szint fontosságban megelőzi az alacsony kulturális színvonalat. Ez arra utal, hogy a homogén tsz-családok igényesebbnek mutatkoznak az otthon művelődési felszereltsége tekintetében, mint iskolázottsági szintjük nyomán következtetni lehetett volna. Végül a rétegződésben elől álló szakmunkás-családcsoportot az különbözteti meg az összes többitől is, hogy a lakás anyagi ellátottsága szempontjából magasabbak az igényei, mint a többi családcsoportnak. Ez egybevág azzal a vázlatos jellemzéssel, amelyet már előzőleg adtunk a családoknak erről a rétegről.

Magatartásminták) Mindez azonban még csupán nagyjából vázolta föl egyes családok szubkultúrájának objektív kereteit. A következőkben arra teszünk kísér-

letet, hogy ezeket a kereteket a környezet további elemeinek leírásával föltsük ki. A kétkezi munkáscsaládok két rétegének kulturális környezetét igyekszünk szembeállítani, mert ekképpen rajzolhatók ki legmarkánsabban a jellegzetes különbségek: a szakmunkás—nem fizikai dolgozó családokét és a homogén tsz-családokét.

A hazai faluszociológia többé-kevésbé részletesen bemutatta már azt az eltolódást, amely a falusi családok gazdasági funkcióiban az elmúlt évtizedben végbement. Úgy tűnik azonban, hogy sem a nevelésszociológia sem az oktató-nevelő munka gyakorlata nem vonta le ezekből a megállapításokból az iskolával kapcsolatos fölismeréseket. A házi munkában való részvétel ugyanis folyamatosan szerepel a hátrányos helyzettel kapcsolatos tényezők listáján: pozitív értelemben emlegetik nevelő hatása miatt, negatíve pedig azért, mert túlterhelheti a gyermeket. A vizsgálatunk során megkülönböztetett családcsoportokban — az interjúk és a gyerekek vallomásai segítségével — jól figyelemmel kísérhető a házi munka funkcióváltozása: a termelőmunkából mintegy kulturális tradícióvá, illetőleg nevelőeszközzé válása.

A homogén tsz-családok háztáji gazdaságával kapcsolatos termelőmunkáról egy nyolcadikos kislány így írt:

*„Itthon, mint írom, a munka elég sok van. Most vettünk 13 malacot és 3 hízót, bizony sok a munka velük, ezt csak anyuci tudja igazán, hisz ő eteti őket, és kitakarítja a helyüket. 3 disznóól van, szép kövezett. Ezenkívül a háztartásban is a munkát a mamám végzi. Ebben én segítek neki. Pláne a főzésben, hisz főzni nagyon szeretek. Tanulásra este marad időm legtöbbször. Apukám és a testvéreim az itthoni munkájukat végzik.”*

Így tehát a homogén tsz-családokban a gyermek kicsi korától fogva olyan magatartásmintákkal van körülvéve, és természetszerűleg olyanokat sajátít el, amelyek az ilyen típusú házimunkában való részvételt írják elő. Természetes, hogy az ilyen családokból érkező kisgyermek számára előbbrevalók ezek a minták, mint amelyeket — jóval később — az iskolában sajátít el.

A szakmunkás—nem fizikai dolgozó családokban a

családi munkamegosztással kapcsolatos ilyen magatartásminták nem vagy csak ritkábban fordulnak elő, már csak azért is, mert az alap: a háztáji termelő gazdaság hiányzik. Minthogy árutermelés nem folyik a ház körül, a gyermek számára kevésbé kézenfekvőek a családi munka mintái. Ebben a családcsoporthoz a gyermek természetes dolognak tartja, hogy az ő munkája a tanulás, a szülei munkája az a munka, amelyet a munkahelyen — vagy ha az édesanya háztartásbeli, a háztartásban — végeznek. A munkával kapcsolatos magatartásmintákat tehát elsősorban az óvoda és az iskola közvetítésével kapja, és ezeket a mintákat sajátítja el:

*„A mi családunk 4 személyből áll... Apu a vasútnál dolgozik... Anyu a háztartást vezeti. A kisöcsém óvodába jár. Én iskolába járok. Apu és anyu 6 órakor kelnek fel. Én 7-kor, a kisöcsém 8-kor kel. Mire felkelek, kész a reggeli. Elmegyek az iskolába. Délután elmegyek a zeneiskolába. Mikor hazajövök, megtanulom a házi leckét. Aztán olvasok és lefekszem.”* (10 éves kisfiú.)

Mivel az apa munkájához szakmai végzettség kell, és rendszerint nem is végezhető otthon (szerszám, felszerelés híján), a fiúk és a lányok más és más magatartásmintákat sajátítanak el a házimunkával kapcsolatban. A lányok számára az anya háztartási munkája a minta, amelybe — életkoruktól függően — mintegy nevelési célzattal fokról fokra bevonják őket. A nyolcadikos nagylányt például — fiútestvéreivel ellentétben — így:

*„A ház körüli munkát ekképp osztjuk be. Édesapa 6 órakor megeteti a ház körüli állatokat: a tyúkokat, disznót, nyulakat és a két pulikutyát, Pamacst és Bogáncst. Édesanya ilyenkor már dolgozik. Mi ketten, a bátyám és én fél 7-kor kelünk fel. Az én dolgom, hogy az ágyneműket förlágyaljam, elzárjam az olajkályhát, és készítek reggelit, valamint uzsonnát. A bátyám összecsukja a rökamélyokat (így!), és leteríti. Azután mosakszunk, eszünk, és jövünk iskolába. Délben, mikor hazajövünk, már vár bennünket a jó ebéd. Ebéd után én mosogatok, és elpakolom az edényeket. Ezek után hozzáfoghatunk ta-*

nulni, ha nem kell feljönni iskolába valamilyen szakkörre vagy sportkörre.”

Legfontosabb megállapításunk tehát, hogy más és más magatartásmintákat sajátít el a munkával kapcsolatban a családban a kétféle rétegből jövő gyermek. *Míg a homogén paraszti családból jövőnek első munkával kapcsolatos magatartásmintái a szüleinek és a testvéreinek részvétele a családi termelőmunkában, addig a szakmunkás—nem fizikai dolgozó család gyermeke a munkával kapcsolatos fontosabb magatartásmintákat rendszerint az iskolában sajátítja el: vagy a jövő asszonyi szerepre fölkészítésképpen édesanyjától kapja, ha leány.*

Nemcsak a családi munkamegosztással kapcsolatos magatartásminták térnek el jellegzetesen szakmunkás- és homogén parasztcsaládok kultúrájában, hanem a társadalmi munkamegosztással kapcsolatos magatartásminták is. Ezen az utóbbin azt értjük, hogy a gyermek másféle viselkedésmódokat láthat maga körül a keresőmunkával kapcsolatban, ha a homogén mezőgazdasági családban nevelkedik, és megint másféle magatartásokat, ha például szakmunkás—nem fizikai dolgozó család gyermeke. Az előbbi esetben természetes módon sajátítja el azokat a magatartásokat — szüleitől is, idősebb testvéreitől is —, amelyek a termelőmunkában való részvételhez szükségesek. *Így az iskolai munka mintegy epizód marad számára. Az utóbbi esetben testvérei, esetleg szülei példáján szemlélheti, hogy a munkamegosztásban való belépéshez tanulás és továbbtanulás is szükséges (szakmunkás szinten, de talán középiskolában is). Számára így az iskolába járás az első — szükséges és természetes — szakasz a felnőtté váláshoz vezető úton.*

Szakmunkáscsaládok gyermekeinek írásaiban ilyeneket olvashatunk:

„A mi családjunk nyolc főből áll... A nővérem ápolótanárnak (így!) készül, és Gyulán tanul. A legnagyobb bátyám a harmadik szagimnáziumba jár. A kisebb bátyám asztalosnak készül, és a legkisebb nálam egy évvel öregebb...”

Hogy miként készüljön majd a felnőtt életre, a pa-

rasztgyerek ilyen családi minták alapján tanulja Csanádfalván:

*„Édesapám négy órakor kel, megy munkába... 3 órakor megkezdjük az etetést, 5 órakor végezzük el. Mi visszük a tejet. Édesapám 6 órakor jön haza, a másnapi fát vágja meg. Bátyám 4 órakor jön haza, és ő is segít. Mi már bent vagyunk. Édesanya a vacsorához terít... apuékat hívja vacsorázni. Vacsora után mosdunk, és megyünk aludni.”*

Azok a magatartásminták, amelyek a szakmunkás—nem fizikai dolgozó családok kultúráját Csanádfalván jellemzik, jóval többértűek, változatosabbak és igényesebbek is, mint a homogén parasztcsaládok szabad idővel kapcsolatos viselkedésmintái. Annak a nyolcadikos fiúnak, akit mos idézünk, az egész környezete rádióval és mesekönyvvel van tele:

*„Én szabad időmben indiános könyvet olvasok, vagy nézem a televíziót. A húgom babázik a szomszéd kislánnyal. Bátyám fűr-farag, közben hallgatja a rádiót. Én különösen a Nagy indián könyvet, az Inka öröksége, Winnetou című könyveket olvasom. De szeretem a vadász-és tengerészkönyveket, olvasok pl.: Hét tenger vándora, Robinson-család, Két év vakáció, Jokkó visszatér című kalandos könyveket. A bátyám, az állandóan hallgatja a rádióban a tánczenét, a futballmérkőzéseket. A húgom a babázás mellett mesét olvas.”*

Milyen mintákat lát maga körül szabad idejének kitöltésében a csanádfalvi parasztgyerek? Egy nyolcadikos fiú (aki így mutatta be a családját: „Édesanyám a Dózsa Termelőszövetkezetben dolgozik. Édesapám, az is a Dózsa Termelőszövetkezetben dolgozik, a mesterseges borjúnevelésben. A család legfiatalabb tagja vagyok én”) a következőkről számol be mint magatartásmintákról szabad időben:

*„A mi kis családunk; ha van egy kis szabad időnk, a nap eseményeiről beszélgetünk. A nyáron is hazajöttem a székától (?) és minjára arról beszélünk, hogy telt el a munkaidő.”*

Megfigyelhetjük továbbá azt is, hogy a homogén parasztcsaládok szabad idővel kapcsolatos magatartásmintái között a rokonsággal tartott kapcsolat jelentős

helyet tölt be, több esetben egyenesen dominál: „...vasárnap én szoktam segíteni a ház körül, nagyapámék el szoktak menni a nagybátyámékhoz, mink pedig keresztapámékhoz szoktunk menni.” — írja az egyik nyolcadikos fiú.

Amilyen jellemző ezekre a családokra a viszonylag szoros együttlét a rokonsággal, annyira jellemző szabad idővel kapcsolatos magatartássá válik a csanádfalvi szakmunkás—nem fizikai dolgozó családoknál a nyári üdülés, utazás. Egy nyolcadikos leány ezt írja: „Én a szünidőben Makóra, Szegedre szoktam a legtöbbet menni. Azonkívül voltam a Balatonon, Gyulán, Szolnokon, Pesten...”

A szabad idővel kapcsolatos magatartásmintákról összefoglalóan megállapíthatjuk tehát, hogy *a szakmunkás—nem fizikai dolgozó családok által közvetített minták a korszerűbb, több szintű, változatosabb szabadidő-felhasználás irányába orientálják a gyermeket. A parasztcsaládok mintái stabilabbak, hagyományosabbak, egyhangúbbak.* A szakmunkáscsaládok mintái is tükrözik a mozgékonyt és a helyváltoztatás készségét, amiről — e réteg bemutatása során — említést tettünk. A parasztcsaládok magatartásmintái viszont a közösségbe való beilleszkedés irányába befolyásolják a gyermeket; <sup>1</sup>közösségen itt elsősorban a családi-rokoni kört értve.

Értékrendszerek. — Mit tartanak értékesnek és mit nem? Milyen értékraangorokat állítanak föl a családban és alakítanak ki a gyermekben? Milyen távlati tervekkel, élelettervekkel találkozunk Csanádfalván?

Az élelettervek kialakításában nem közömbös az életkor; minthogy vizsgált tanulóink 10—14 évesek voltak, a szülők, akikkel esettanulmányokat készítettünk, a „derékhadhoz” tartoztak, vagy legalábbis közeledtek hozzá: zömmel harmincasok, a 30—40 évesek nemzedéke.

Most felsorolunk néhány távlati elképzelést, amelyet kérdéseinkre jellegzetes válaszként kaptunk. Kezdjük azokkal a családokkal, ahol az apa szakmunkás, az anya pedig alkalmazott.

- a megvett ház építése,
- saját ház belső szépítése, fürdőszoba-építés,
- OTP-kölcsöntörlesztés (lakásépítésre),
- gépkocsi (később, talán),
- kevesebb gonddal élni,
- utazni („bebarangolnám én a fél világot...”),
- ha az apa munkahelyén sikerült lakást kapni, elköltöznek, nagyvárosba (Szeged, Székesfehérvár, Pécs, Debrecen, Budapest) költözni,
- nincs (ti. nagyobb befektetésre nincs terv, elképzelés, mert minden szükséges megvan).

A következőkben szembeállítottunk ezzel néhány olyan életervet, távlati elképzelést, amelyet homogén parasztcsaládokban fogalmaztak meg kérdésünkre válaszképpen:

- véget vetni a kétlaki életnek (pl. télen bent Csánádfalván lakni, a tavaszi munkák kezdetétől tanyán stb.),
- nagy (nagyobb) ház, családi ház építése,
- villanybevezetés („ha lerakatja a tanács a karókat...”),
- háztartási gépek beszerzése (ha meglesz a villany),
- a ház tatarozása, bővítése, teljes rendbehozatala,
- tévévásárlás („mert a szomszédok most is bezárták előttünk az ajtót...”),
- gépkocsi („ esetleg”, „később talán egy Zsigulit...”)

Az összehasonlítás során kibontakozó kép meglehetősen egyértelmű: a szakmunkáscsaládok fogyasztási struktúrája, tervei és igényei részben mások, részben színvonalasabbak, mint a parasztcsaládoké. Színvonalasabbak, amennyiben rendszerint a háztatarozás a kiindulópont, de olyan családdal is találkoztunk, aki kijelentette, hogy igényei ki vannak elégítve, és nincsenek nagyobb szabású további tervei. Háztartási gépekkel, tévével szinte sehol sem találkoztunk mint (említésre méltó) távlati beruházással, tervvel.

Talán fontosabb azonban az elmondottaknál a minőségi különbség, amely a távlati tervek között észlelhető. A homogén parasztcsaládok (természetes módon) távlatait, perspektíváikat a faluban keresik. A szakmunkáscsaládok nem mind. A válasz között szép

számmal kaptunk jezléseket arról, hogy távlati terveik között a költözés szerepel, kisebb-nagyobb városba. Ez esetenként még akkor is szerepelt a megjegyzések között, ha csanádfalvi letelepedésüket most készítették elő vagy alapozták meg (lakás stb.). Egy másik megkülönböztető jellemvonás az igényesség bizonyos művelődési javak megszerzésére; itt mindenekelőtt arra gondolunk, hogy a kétkezi munkások csoportjában csak ennél a rétegnél szerepelt az utazás kifejezett vágya, terve. Mindez arra utal, hogy a családoknak ez a rétege — vágyai, elképzelései szerint legalábbis — mobilabb, mint a homogén parasztcsaládok.

További kérdés, hogy ebben a modernebb, igényesebb és mobilabb élettervben milyen szerep jut a gyermek iskolai pályafutásának. Lássuk a jellegzetes szülői pályaelképzeléseket, először ismét a szakmunkás és alkalmazott szülőket:

— tegyen gimnáziumi érettségit, aztán majd eldől, hogy szakmát tanul, vagy továbbképzzi magát;

— járjon szakközépiskolába, de ha a bizonyítványa (érettségije) jól sikerül, tanuljon tovább felső fokon is;

— járjon szakközépiskolába, mert ott szakmát is szerezhet meg érettségi bizonyítványt is;

— járjon szakközépiskolába vagy MTH-intézetbe, de tanuljon meg valami „elit” szakmát (pl. autószerelő, tévészerelő stb.).

*A szakmunkás—alkalmazotti családok jellegzetes törekvése tehát Csanádfalván a szakközépiskola. Az elképzelések között két jellegzetes ismétlődik újra meg újra: legyen jó szakmája („elit” szakmunkás legyen), és (de) legyen érettségi bizonyítványa is. A főiskolai továbbtaníttatás terve nincs még kialakulva (hiszen a gyerekek sem tartanak még ott, csupán 10—14 évesek), de a középiskolai végzettség megszerzése azokban a szakmunkáscsaládokban is igény Csanádfalván, amelyeknek még csak alsó tagozatos gyermekük van. Nehéz eldönteni a motívumok e kialakulásában az apa (szakmunkás) és az anya (esetleg alkalmazott) pontos szerepét. Megállapítható azonban, hogy a vizsgált családok közt az ilyen típusú családok csaknem olyan következetesen kitartóan törekszenek a továbbtanulásra — közép-*

iskolai szinten —, mint az ún. szellemi dolgozó rétegek.

Nem érdektelenek ebben az összefüggésben a motívumok sem. Az érettségi megszerzésének igényét a szülők általában nem is tartották szükségesnek külön indokolni. Ha igen, például ilyen formában:

„Gimnáziumi érettségit kell hogy tegyen, még akkor is, ha kereskedő lesz. (A gyermek álma, hogy boltos legyen.)”

„Egyelőre gimnáziumban kívánják továbbtaníttatni. Így látják helyesnek, mert a tudást nem veszi el senki. Hogy milyen pályát választanak, majd a későbbi tanulmányi eredményektől teszik függővé.”

Az ilyen és ehhez hasonló indoklások is jól mutatják, hogy a csanádfalvi családoknak ebben a csoportjában a középiskolai végzettség a társadalmi presztízszimbóluma. A családi emelkedés útját látják benne, ezért keményen elszánják magukat a gyermek középiskolai továbbtaníttatására. Ne feledjük: ebben a társadalmi rétegben már az ún. egylépcsős mobilitás is azt jelenti, hogy a fizikai dolgozó gyermekéből szellemi dolgozó lesz.

Hasonlítsuk most össze az igények és motívumok e rendszerével azokat a válaszokat, amelyeket beszélgetéseink során parasztcsaládoktól kaptunk. Íme, a jellegzetesebbek:

— MTH-intézetben valamilyen szakmát tanulni (saját életük adta az ötletet, mert nehéz a paraszti munka);

— lakatos vagy szerelő szakmunkás MTH-intézetben;

— tanulmányi előmenetelétől függően esetleg szak-középiskolába adnák;

— varrónő (fodrász, eladó stb.) lehetne, ha el tudná végezni a nyolc osztályt;

— csak úgy végezze el a nyolc osztályt, hogy szakmát tanulhasson, ha nem, beáll a szüleivel együtt dolgozni;

— traktoros lehetne (zeteros stb. „Mert a sógor is az...”).

Ezek a legjellegzetesebb válaszok. A szakmunkás—nem fizikai dolgozó családok igény szintjével egybe-

vetve a jellegzetes vonásokat nem nehéz kimutatni. *A csanádfalvi parasztcsaládok számára az emelkedés távlatata az egylépcsős mobilitás: parasztemberből szakmunkás.* A válaszok között jellegzetesen ismétlődött a mezőgazdasági munka hálátlan voltának, terhes körülményeinek említése, „városon jobb...”. A szakmairányulásra pedig jellemző, hogy vagy határozatlan, vagy ha külön megjelölik, akkor sincs szó az ún. „elit” szakmákról, csak a lakatosról, a kőművesről, az asztalosról, legföljebb a villanszerelőről. Ami a szakmunkás—nem fizikai dolgozó családok számára a középiskola (rendszerint a szakközépiskola) elvégzetése, az a parasztcsaládoknak a szakmai továbbtanulás; a továbbjutás, az emelkedés egyetlen reálisnak tűnő útja. (A megkérdezett parasztcsaládok éppúgy nem vagy csak alig említették érettségi megszerzését gyermekeikkel, mint ahogyan a szakmunkáscsaládokban is csupán elvétve találkoztunk a főiskolai diplomaszerezés reális terveivel.)

Az elmondottak alapján könnyen érthetővé válik a kétféle orientáció az iskolával, a tanulással, a házi földadattal, a pedagógussal szemben. *A szakmunkás—nem fizikai dolgozó családoknál: a jó tanulmányi előmenetel szükséges a továbbtanuláshoz, akár középiskolában, akár a keresettebb szakmákban.* Ezért a csanádfalvi családoknak ez a csoportja igen erősen „előmenetelre orientált”. A jó jegy a középfokú továbbtanulás záloga, ez pedig ott szerepel rendszerint a család jövőendő terveiben. Így tehát a jó tanulmányi eredmény integrans része a család igyekezetének, hogy terveit és reményeit valóra válthassa.

A homogén tsz-családok törekvése ezzel szemben jellegzetesen ez:

- ha elvégzi „a nyolc osztályt” („a nyolcat”),
- ha úgy végzi el a nyolc osztályt, hogy szakmát tanulhat (ti. nem kell ismételnie vagy pótvizsgáznia),
- ha úgy végzi el a nyolc osztályt, hogy „valami jobb szakmát kitanulhatna...”

Mindennek megfelelően ezeknek a családoknak a terveit számára az általános iskola nem út, amelyen mennél jobban kell futni, hanem valamiféle akadály, amelyet — így vagy úgy, de lehetőleg mindenképp — le

kell küzdeni. Ebből érthetjük meg, hogy a csanádfalvi parasztcsaládoknál elsősorban a megfelelő iskolai viselkedés, a helyes beilleszkedés kívánalmával találkozunk; „hogy derék ember legyen belőle”, „hogy ne keveredjen mindenféle semmi emberrel”, és így tovább. Ez az a terület, amelyet a szülő is megfelelőképp ellenőrizni tud, és ez az a föltétel, amely minden bizonynal szükséges ahhoz, hogy az általános iskola által állított akadályokat a gyermek leküzdhesse. *Ha tehát a szakmunkás—nem fizikai dolgozó családokat „osztályzatcentrikusoknak” mondhatnánk, megkérdézt csanádfalvi parasztcsaládjaink ezzel szemben „magaviselet-centrikusak”.* Az egyik esetben „a tudás, amelyet nem vehet el senki”, a második esetben a rendes viselkedés, „hogy derék ember legyen belőle”.

*(Normák és szankciók.)* Kérdés most már, előbbi elképzeléseinket miképpen szankcionálják a családok. Vagy pedagógiai kifejezéssel élve: hogyan jutalmaznak és büntetnek a vizsgált csanádfalvi szakmunkás- illetve parasztcsaládokban?

Hogy a családok mit szankcionálnak, ez az értékrendszertől függ: attól, hol a helye, mi a szerepe a gyermek iskolai helytállásának és pályafutásának a család távlati terveiben. A szakmunkás—alkalmazotti családok igényeire, mint említettük, Csanádfalván a szak-középiszkolai továbbtanulás a jellemző. Ezért jutalmazák-büntetik:

- a jó vagy rossz előmenetelt,
- az osztályzatokat,
- az iskolai sikereket és kudarccokat,
- a tanulmányi mulasztásokat.

Gyakorlatukra a jutalmazás bizonyos túlsúlya a jellemző a büntetéssel szemben. Ez jut kifejezésre abban is, hogy eszközeik jóval változatosabbak a jutalmazásra, mint a büntetésre. *A szakmunkás—nem fizikai dolgozó családok Csanádfalván nemcsak egyszerűen szankcionálnak a jutalmazási-büntetési gyakorlattal, hanem úgyszólván „doppingolnak” is vele.*

A parasztcsaládok a szakmunkás—nem fizikai dolgozó családokkal szemben nem (vagy nem annyira) az előmenetelt, mint inkább a magatartást szankcionálják.

A szakmunkás—nem fizikai dolgozó családokkal szemben ezekben a családokban a büntetés van túlsúlyban, mégpedig úgyszólván „lefelé szelektálnak”, azaz súlyosabban büntetik a rossz eredményt, mint ahogyan a jó eredményt jutalmazták. *A jutalmazási-büntetési eljárások itt nem — vagy csak elvétve — szolgálhatnak „dopingszerű”, sokkal inkább az elriasztást tűzik ki célul.*

Az elmondottaknak megfelelően alakul ki a szankcionálás gyakorlata, módszere is. Mivel jutalmaznak és büntetnek a szakmunkáscsaládokban? Leggyakrabban így:

*jutalmak*

dicséret  
meséskönyv  
játék  
pénzösszegek  
édesség  
új ruha  
kirándulás, séta

*büntetések*

a játékidő megvonása  
ígéret verésre  
eltiltás a tévétől  
dorgálás  
nem engedik iskolai rendezvényre  
sarokba állítják.

A fenti összehasonlításból láthatjuk egyrészt, hogy ezekben a családokban mennyivel komolyabbak a jutalmak, mint a büntetések. Hiszen ha sikert ér el a gyermek, pénzt, ruhát, könyvet kap, míg ha rossz jegyet visz haza, azért legfőlőbb a tévétől tiltják el (ez a leg súlyosabb büntetésforma, amellyel ezekben a családokban találkoztunk — panaszkodtak is miatta eleget a gyerekek), vagy megígérik a verést. Másrészt megfigyelhetjük a jutalmazások anyagi természetét. A leggyakrabban előforduló jutalmazásforma vizsgált szakmunkáscsaládjainkban a pénzosztogatás volt, „neki ez a munkája, ő így keresi a pénzt” — hangoztatta egy édesapa. Ritkábban említették a kirándulást — ez Csanádfalván nem egyszerűen sétát jelent, hanem utazást vonaton, ami élmény a gyermeknek —, és mindössze kétszer mondták, hogy megdicsérik a gyermeket (és semmi többet nem adnak). *A szakmunkás—nem fizikai dolgozók családjában tehát a jutalmazás hangsúlyosabb, mint a büntetés, és a jutalmazás leggyakrabban kézzel fogható, anyagi természetű dolog.*

Vessünk egy pillantást most a vizsgált csanádfalvi parasztcsaládok jutalmazási—büntetési eljárásaira. A leggyakrabban a következőkkel találkoztunk:

*jutalmazás*

biztatgatják  
moziba engedik  
pénzt kap  
nézheti a tévét

*büntetés*

kikap  
ijesztgetik (rokonnal,  
szomszédal, ismeretlen-  
nel)  
szidják, pirongatják ve-  
rik (megpofozzák, „ellát-  
ják a baját” stb.) (kuko-  
ricára) térdeltetik.

Az előző jutalmazási—büntetési gyakorlattal szemben föltűnő mindenekelőtt, hogy ezekben a családokban kisebb a változatosság, nagyobb az egyöntetűség (különbség inkább a büntetés vagy jutalmazás mennyiségében van, nem a minőségében, a fajtájában). Föltűnő másrészt — mint említettük —, hogy a parasztcsaládok gyakorlatában mennyivel súlyosabbak a büntetések a jutalmazásoknál. Mit kap a gyermek, ha jó jegyet visz haza, ha sikerrel szerepelt az iskolában, ha megdicsérte a tanító néni, tanár néni? Pénzt kap (takarékbélyegre, esetleg), megdicsérik, biztatgatják. Mit kap, ha mulaszt hibázik, panasz van rá? A legkevesebb az, hogy szidják-pirongatják, de a testi fenyítés sem ritkaság ebben az életkorban.

Hasonlítsuk össze végül a jutalmazás, illetőleg a büntetés eljárásait a családok vizsgált két csoportja között! Tanulságosnak tartjuk, hogy a szakmunkáscsaládok és a parasztcsaládok között nem annyira a jutalmazás minőségében, mint inkább a mennyiségében van a különbség. Úgy találtuk, hogy a leggyakoribb jutalmazási eljárás itt is, ott is a kézzel fogható anyagi jutalom, csak hogy más-más „súlycsoportban”. A szakmunkáscsaládoknál a listán meséskönyv, új ruha, édesség szerepel; a vizsgált parasztcsaládoknál ezek közül mindössze a pénzösszeggel találkoztunk. Ami itt jutalomnak számít (mozi, tévé), az amott annyira természetes, hogy

jutalomként föl sem tűnik. Sokat mond ebből a szempontból a tévézés gyakorlata. Egyik esetben jutalom, ha nézheti a gyermek, a másik esetben viszont ez a természetes, olyannyira, hogy megvonása a legkomolyabb büntetésnek számít.

A büntetési szokásokat összehasonlítva, a tsz-családok büntetései súlyosabbak, szigorúbbak, mint a szakmunkás—nem fizikai dolgozó családokban. Míg az előbb mindössze ígérették a verést a gyerekek, itt meg is kapja; míg előbb sarokba állították a kisebbet, itt kukoricára térdepeltetéssel is találkoztunk. Ott a büntetés inkább tudati, szellemi természetű; a parasztcsaládokban ez is kézzel fogható, érzékelhető. *A vizsgált csanádfalvi parasztcsaládok nemigen hisznek a biztatásban, a jutalomban:* hasznosabb nevelőeszköznek tartják a büntetést, annak súlyosabb formáját is. „Kell, hogy függjön...”

A szankcionálási eljárások így egészítik ki tehát azokat az értékrendszereket, amelyek eltérő voltát — a csanádfalvi családok életterveit vizsgálva — megállapítottuk.

## 5. Az iskolakörzet mint nevelési környezet



## 5.1. MI A NEVELÉSI KÖRNYEZET?

*A probléma.* — Az előbbi fejezetekben az iskolakörzetről mint települési, illetve mint társadalmi környezetről beszéltünk. Természetesen azonban, hogy ez csupán az elemzés egy-egy állomása volt; az iskolakörzet eleve és a legtermészetesebb módon a nevelés környezete. Hogyan értelmezzük azonban „a nevelés környezetét”?

Wroczyński (1971, 15—17.) például így különbözteti meg a nevelési környezet részeit: a) A „környék” elemei folytonosan változnak, a „környezet” elemei azonban állandó jellegűek. Környéknek nevezzük tehát az elemek (emberek és tárgyak változó sokaságát). A környék állandó mozzanatait összefoglalóan „környezet” névvel jelölhetjük. b) Ezeknek az elemeknek a határfoka azonban nem az érintkezés tartós vagy epizodikus jellegétől függ. Környezetünk egy-egy elemével esetleg ritkán vagy csak egyszer kerülünk érintkezésbe, a találkozás mégis döntő lehet. c) A környezet hatása lehet nyílt, de lehet lappangó is. Egyes hatások azonnal észlelhetők, míg mások jelentkezésére hosszasan várni kell.

Más fölosztás szerint megkülönböztethetjük a közvetlen környezetet a közvetettől. E szerint közvetlen környezet azoknak az elemeknek a rendszere, amelyek áttétel nélkül hatnak az egyénre. „A közvetlen környezetet jelentik az ember konkrét egyedi kapcsolatai (családi kapcsolatok, rokonokhoz, barátokhoz, beosztottakhoz fűződő kapcsolatok), munkája, lakóhelye (nagyváros, kisváros, falu), anyagi és kulturális körülményei. A gyermek közvetlen környezetének legfontosabb eleme a család, de hozzátartoznak még az iskola, az iskolán kívüli baráti kapcsolatok, a lakóhely stb. is” — olvassuk a neveléstudomány egy magyar kézikönyvében (Ágoston 1970, 70.). A közvetett környezet az áttételek révén hatást gyakorló elemeket foglalja magában. A legtávolabbi összefüggéseket makrokörnyezetnek szokták nevezni; mikrokörnyezeten ezzel szemben a közvetlenül ható elemek egybeszerveződését értik.

J. Pieter lengyel nevelésszociológus még tovább bontja hatásai alapján a környezetfogalmát. Három környe-

zeti kört különböztet meg. A területi környezet „mind-azoknak a környezeti feltételeknek az összessége, amelyek az illető növendék közvetlen lakóhelyén túl helyezkednek el”. A helyi környezet „azokat a helyi környezeti feltételeket jelenti, amelyek között a gyermek él és nevelkedik”. Harmadikként a lakóhelyi környezetet nevezi meg, amely „a gyermek személyi környezeti feltételeinek összessége, amelyek — közvetlenül vagy közvetve — a családi struktúrával és a családi élettel vannak kapcsolatban”. „A világnézet, a hajlamok, az előítéletek, az erkölcsi tulajdonságok, a szokások, azaz az életmód jelentős része — bár a vérmérsékleti adottságokkal számolni kell — a lakóhelyi-családi környezetből vezethetők le” — írja J. Pieter.<sup>25</sup>

Illusztrációs anyagunkat hosszasan bővíthetnénk tovább a rendelkezésünkre álló pedagógiai-szociológiai könyvek és tanulmányok meghatározási kísérleteivel. De már ennyiből is látható, hogy a „nevelési környezet” egyrészt szívesen használt fogalma a nevelésszociológiának, másrészt azonban általánosan elfogadott jelentése mindmáig nincs. Mi sem vállalkozhatunk e helyütt a hiány pótlására. Pusztán operacionális meghatározást kívánunk kialakítani, vagyis azt megjelölni, hogy a következőkben mi milyen értelemben használjuk ezt a kifejezést. Az előző fejezetekben igyekeztünk minél alaposabban indokolni, miért tekintjük az iskolakörzetet települési környezetnek is, társadalmi környezetnek is. Amikor a továbbiakban „nevelési környezetről” szólunk, e kétféle megközelítési módot kísérreljük meg összekapcsolni az oktató-nevelő munka környezetének minél komplexebb feltárása végett. *Nevelési környezetten értjük tehát az iskolakörzetet mint települési és mint társadalmi környezetet, amely együttesen alkotja az iskolai munka környezetét.*

Hogyan függ össze a települési környezet a társadalmi környezettel? Más szóval: milyen kapcsolat van a lakóhely fejlettsége és lakosságának társadalmi össze-

<sup>25</sup> J. Pieter: *Poznawanie srodowiska wychowawczego*. Wroclaw 1960, 75., 89., 108—109. Vö: Wroczynski 1971, 24.

tétele között? Erre a kérdésre a következő — egymással összefüggő és egymást kiegészítő — válaszok adhatók:

a) A társadalmi munkamegosztás történetét tekintve a különböző típusú és fejlettségű települések kialakulása a munkamegosztás vetületének tekinthető. Ez egyrészt azt jelenti, hogy más a város és más a falu településszerkezete, népességének koncentrálttsága, közintézményei; minthogy más és más volt a szerepük a társadalmi méretű munkamegosztásban. Másrészt jelenti azt is, hogy más a falu és más a város szakmai struktúrája, lakosságának foglalkozási összetétele: a városból hiányoznak a mezőgazdasági fizikai dolgozók rétegei, a falun pedig eltérő a nem mezőgazdasági foglalkoztatottak összetétele. Éppen ezért eltérő végül a munkamegosztásra épülő munkajellegcsoportok karakterisztikája is (Ferge 1969, 137—142.; Kulcsár 1971, 7—18.).

b) A település azonban csak történetileg tekinthető a munkamegosztás vetületének. Az elmúlt évtizedek hatalmas méretű iparosítási programja során a mezőgazdaságban foglalkoztatottak száma tíz év alatt az aktív keresők 36%-áról 18%-ára zsugorodott; a falusi háztartásfők 64%-a sem a mezőgazdaságban dolgozik már! Ezek az adatok tehát arra mutatnak, hogy a falusi népesség foglalkozási és társadalmi összetételét tekintve heterogénebbé vált; a falu—város különbség ma Magyarországon már nem fejezi ki az ipari és az agrár-munka közötti munkamegosztást. A falusi társadalom összetételét tekintve ennek ellenére számottevően eltér a városi társadalomtól. Napjaink falusi társadalmának foglalkozási összetételét a mezőgazdaságban és az iparban foglalkoztatott fizikai dolgozók magas arányszáma jellemzi jelentős segéd- és betanított munkás réteggel (39%), alacsony azonban a szellemi dolgozók aránya (a háztartásfők 14%-a), valamint a szolgáltatások viszonylag fejletlenebb volta miatt az ún. harmadik szektorban dolgozóké (12%). Korunk városi társadalmának foglalkozási szerinti összetételét ezzel szemben az ipari munkások magas számaránya jellemzi (közülük szakképzetlen csupán a háztartásfők 13%-a pl. Budapesten); a háztartásfők mintegy kétötöde dolgozik a

szolgáltatóiparban, és magas a szellemi dolgozók arányszáma is (Budapesten pl. a keresők 43%-a) (Konrád, Szelényi 1971, 23—24.). A települések fejlettségi különbségei tehát egyúttal kifejezik a társadalmi összetétel különbségeit is; a „társadalmi rétegződés lejtője” egybeesik az „urbanizáció lejtőjével”.

Az újabb hazai településszociológiai vizsgálatok (Konrád, Szelényi 1971; Szelényi 1972) ezt az egybeesést a következőképpen magyarázzák. Az extenzív iparosítás esztendeiben a települések infrastruktúrájának fejlesztése nem tudott lépést tartani magának az iparosításnak az ütemével; a szolgáltatásokban való százados lemaradás a termelőágazatoktól azért tovább növekedett, ami a települések fejlettségének színvonalkülönbségében is realizálódott. Az ipari munkahelyek gyorsabban szaporodtak, mint az ipari települések lakásellátottsága, kommunális felszereltsége; mind több munkavállaló arra kényszerült tehát, hogy városban dolgozzék, de falun lakjék. Az infrastruktúra bizonyos elemeinek — mint például a lakás — társadalmi juttatás formájában történő elosztása, amely társadalmi érték-rangsort is magában rejtett, tovább növelte a falusi és a városi népesség foglalkozási összetételének említett különbségeit.

*Településfejlettség és társadalmi összetétel.* — Kérdés, hogy ez a tendencia kimutatható-e vajon 58 iskolakörzetünk vonatkozásában is. Hogy erre a kérdésre válaszolhassunk, korrelációt számítottunk az iskolakörzetek urbanizáltsága, valamint társadalmi összetétele között. Számításaink eredményeit az 5.1. táblázaton mutatjuk be. Különösebb elemzés nélkül is megállapíthatjuk, hogy iskolakörzeteink településfejlettségi szintje és társadalmi összetétele szorosan kapcsolódik egymáshoz.

Lássuk azonban ennek az összefüggésnek néhány sajátosságát valamivel közelebbről is; módot az ad erre, hogy a társadalmi összetételt több mutatóval is jellemeztük. Így tehát hasonlítsuk össze először az urbanizáltság és a társadalmi összetétel összefüggéseit a betanított és segédmunkás, illetve a vezető állású és értelmiségi apák arányán mérve. A különbség föltűnő: míg

### 5.1. Az iskolakörzetek urbanizáltságának és társadalmi összetételének összefüggése

	A foglalkozási struktúra			
	a segéd- munkás apák	az értelmi- ségi apák	a htb. anyák	az értelmi- ségi anyák
	arányával mérve			
Központi fekvés	-0,80	0,72	-0,79	0,78
Művelődési ellátottság	-0,80	0,71	-0,84	0,77
Kommunális ellátottság	-0,73	0,71	-0,78	0,78
Egészségügyi ellátottság	-0,84	0,75	-0,82	0,80
Kereskedelmi ellátottság	-0,79	0,70	-0,74	0,76

az értelmiségi apák arányának és az urbanizáltság mutatóinak a korrelációja 0,70—0,75 között mozog, addig a fizikai dolgozó apák és az urbanizáltság összefüggéseit 0,73—0,84-os együtthatók jellemzik. Nemcsak az ingadozáskülönbségre kívánunk ezzel kapcsolatban rámutatni, hanem a kapcsolatok szorosságára is. Mi az oka annak, hogy ekkora az eltérés az urbanizáltság és a társadalmi összetétel összefüggésének szorossága között, ha a fizikai dolgozók, illetve az értelmiségi apák arányát vesszük figyelembe? Az, hogy gyakrabban fordulnak elő vezető állású és értelmiségi apák urbanizáltabb, mint betanított és segédmunkás apák urbanizáltabb iskolakörzetekben. Ez pedig nemcsak azt jelenti, hogy mennél fejlettebb a település, annál gyakoribb az ott élők között a „magasabb társadalmi rétegbe” tartozás, hanem még inkább azt, hogy mennél alacsonyabb a körzet fejlettségi szintje, annál nagyobb az ott élő „alacsonyabb társadalmi rétegek” aránya.<sup>26</sup> Azt is megállapíthatjuk, hogy a fizikai dolgozó apák esetében az urbanizáltság szint határozottabb muta-

<sup>26</sup> Vagy ahogyan Konrád György és Szelényi Iván írja: „... a társadalmi rétegződésből származó egyenlőtlenségek területi egyenlőtlenségként is jelentkeznek.” (1971, 24.).

tója a társadalmi összetételnek, mint például az iskolázottsági szint. Mert ha az iskolakörzetek társadalmi összetételét a betanított és segédmunkás apák arányával mérjük, akkor a kapcsolatvizsgálat eredményeként

az iskolázottsági szinttel — 0,69-os,  
az urbanizáltsági szinttel — 0,73—0,84-os

korrelációs együtthatót kapunk. (A vezető állású és értelmiségi apák arányát használva függő változóul a helyzet már fordított.)

A táblázat még egy érdekes összefüggést tartalmaz az urbanizáltság szintje és az iskolakörzetek társadalmi összetétele között; nevezetesen az együtthatók közti különbséget aszerint, hogy a társadalmi összetétel jellemzésére egy-egy munkajelleg-csoportban az anyák vagy az apák arányát használjuk föl. Az anyák arányát fölhasználva szorosabb korrelációt kapunk társadalmi összetétel és fejlettségi szint között, mint az apák arányával számolva. Ez azt jelenti, hogy mennél fejlettebb a település, annál gyakoribb az anyák között a vezető állású és értelmiségi — jóval inkább így van ez, mint az apák esetében —; és *mennél fejletlenebb az iskolakörzet, annál több az anyák között, aki nem bérből és fizetésből él, még inkább, mint amilyen gyakran betanított vagy segédmunkás az apák között előfordul.*<sup>27</sup> Itt — a társadalmi rétegződés és a településfejlettség tendenciájának egybeesésén túl — minden bizonnyal ismét olyan szférába értünk, amelyet jelen statisztikai eszközeinkkel elégségesen földeríteni és leírni nem tudunk. A fejletlenebb települések elégtelen munkaalkalmihoz egyfelől, illetve a hagyományos településtípusokon — a tradicionális faluban — élők értékrendszeréhez másfelől, ami szintén hátráltatja, hogy az anya bérért-fizetésért dolgozzék, túllépve a háztartás és a háztáji gazdaság körét. (A kapcsolat magas mérőszámait látva

<sup>27</sup> „A munkaképes korú eltartottak túlnyomó többsége nő, akik nagyjából községekben, elzárt településeken élnek, iskolázottsági és szakképzettségi színvonaluk alacsony.” — állapítja meg (más szempontból) Olajos Árpád és Somogyi Miklós tanulmánya (1970, 75.).

könnyebben érthetővé válik az is, hogy a tanulmányi eredmények város-falu közötti különbségeit a legtöbb nevelésszociológiai kutatás miatt vezeti közvetlenül vissza a társadalmi rétegződésből származó hátrányokra.)

*Településfejlettség és a társadalmi környezet további elemei.* — Az imént bemutatott kapcsolat az iskolakörzet településfejlettsége és társadalmi összetétele között természetesen magában foglal egy sor további összefüggést is. Nem célunk e helyütt valamennyi részletes kifejtése. Csupán azokat az elemeket választjuk ezúttal ki a társadalmi környezetből, amelyek számottevően kötődnek a tanulmányi eredményekhez. Ezeknek az elemeknek az urbanizáltság szintjével való kapcsolát az 5.2. táblázat mutatja be.

5.2. *A településfejlettség összefüggése a társadalmi környezet néhány elemével*

	Művelődési ellátottság	Kommunális ellátottság	Központi fekvés
Iskolázottsági szint	0,74	—	—
Laksűrűség	—	-0,54	—
Könyvellátottság	0,59	—	—
Igényszint	0,75	—	0,76

Az áttekinthetőség kedvéért nem tüntettük föl valamennyi korrelációs együtthatót, csupán azokat, amelyeket a továbbiakban értelmezni kívánunk. Viszont külön föltüntettük az iskolázottság színvonalának kapcsolatát az urbanizáltsággal. Igaz ugyan, hogy az iskolázottság áttételesen befolyásolja a tanulmányi eredmények alakulását; viszont másrésről nyilvánvaló az is, hogy az iskolázottság szintjének alakulásában közrejátszhat — mégpedig nem jelentéktelen mértékben — a település művelődési ellátottsága. Mindenesetre biztos, hogy szoros az összefüggés eközt a két elem közt. A következtetés kézenfekvő: mennél magasabb az iskola-

körzet művelődési ellátottsága, annál magasabb az ott élő szülők műveltségi szintje — és ez fordítva ugyanígy áll. Ebből pedig az következik, hogy a hátrányoknak ez a két formája összegeződhet.

*Az otthonok könyvellátottsága ugyancsak számottevően kapcsolódik az iskolakörzet kulturális ellátottságához.* Jóllehet ez a kapcsolat már nem olyan erős, mint az előbbi. Mindenesetre azonban följosít bennünket annak megállapítására, hogy az otthon művelődési fölszereltségéből és az iskolakörzetek művelődési ellátottságából következő tanulmányi hátrányok szintén nemritkán összefonódva fejtik ki — pozitív vagy negatív irányban — hatásukat.

*A laksűrűség és az iskolakörzet kommunális ellátottsága között megközelítően hasonló szoros kapcsolódás van,* mint a művelődési fölszereltség és a körzet művelődési ellátottsága közt. (Az együttható azért negatív, mert a laksűrűség a kommunális ellátottság szintjének emelkedésével — természetesen — csökken.) Statisztikailag ez az összefüggés is följosít tehát annak kijelentésére, hogy a lakás fölszereltségéből és a kommunális ellátottság szintjéből származó hátrányok szintén meglehetősen nagy biztonsággal összegeződnek a hátrányos helyzetű iskolakörzetekben.

Végül az igényszint és az urbanizáltság kapcsolatát kerestük. Föltételezésünk szerint a család kulturális környezetének ez a — szubjektív — tényezője bizonyára a körzet kulturális ellátottságával mutat összefüggést: hiszen a szülők presztízs-skálája, pályaelképzelése nem utolsósorban azoknak a települési elemeknek a hatására is formálódhat, amelyek az iskolakörzetet kulturális szempontból fejlettebbé vagy elmaradottabbá teszik. (Különösen fontosnak tűnik ez a gondolatmenet az általános iskolások és szüleik esetében: ha a közelben, elérhető formában ott van például a középiskola, ez számottevően motiválhatja a továbbtanulással kapcsolatos szülői elvárásokat és szándékokat.) És valóban: a korrelációs számítás szerint szoros az összefüggés a szülők igényszintje és az iskolakörzet kulturális szintje között; valamint azonban még szorosabb ez az összefüggés, ha az iskolakörzet fejlettségét központi fekvé-

sének segítségével mérjük. Tehát nagy biztonsággal mondhatjuk: gyakran fordulhat elő a szubjektív és objektív hátrányok olyan halmozódása, hogy a külterületi, peremkerületi, periferiális iskolakörzetekben élő szülők igény szintje egyúttal alacsony is.

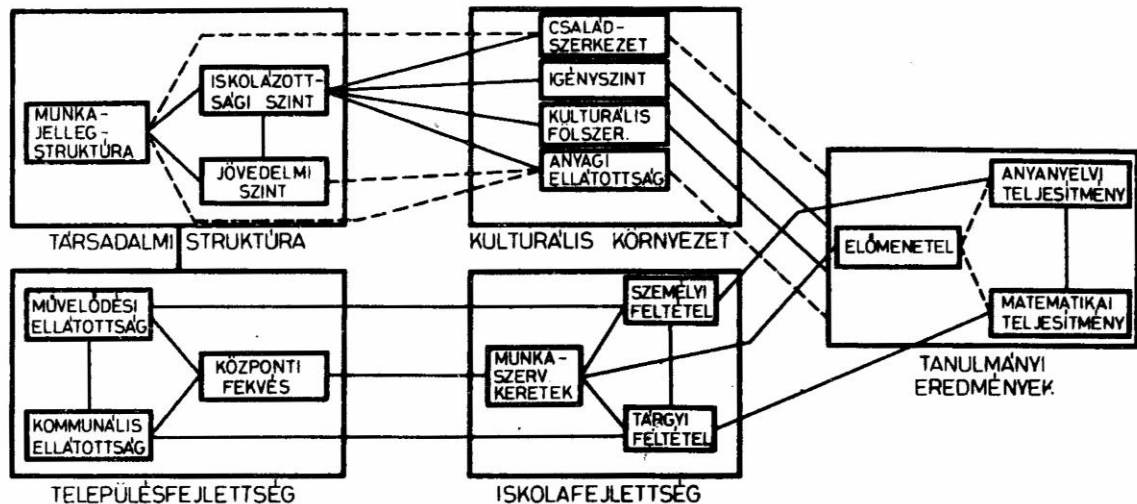
*Társadalmi környezet és iskolafejlettség.* — Eddig is ismert volt, hogy bizonyos körzetek nemcsak fejlettségük szempontjából elmaradtak, hanem az ott élő családok kulturális környezete is kedvezőtlenebb a tanulmányi eredmények szempontjából (jóllehet csak a korrelációs vizsgálat vetett fény ennek az összefüggésnek a gyakoriságára, szoros voltára). Még fontosabb azonban azt a kérdést föltennünk, hogy az elmaradottabb körzetekben működő iskolák hatástényezői miképpen összegeződhetnek a meg nem felelő családi környezet elemeivel. 5.3. táblázatunkban azokat a családi, illetve iskolai tényezőket gyűjtöttük össze, amelyek a tanulmányi eredményekkel számottevő kapcsolatban vannak.

### 5.3. A társadalmi környezet és az iskolafejlettség összefüggése

	Szakosellátottság	Általános felszereltség	Napközi otthon
Laksűrűség	-0,59	-0,53	-0,51
Könyvellátottság	0,50	0,45	0,21
Igényszint	0,60	0,57	0,37
Családegység	0,35	0,55	0,22

Ha a társadalmi, valamint az iskolai tényezőket korrelációs együtthatóik csökkenő rendjébe állítjuk, megkapjuk *e tényezők kapcsolódásának gyakorisági sorrendjét.* Ebből a sorrendből most már könnyű leolvasni, hogy melyik tényező összefonódása mennyire fontos a hátrányos helyzetek kialakulásában. Íme a fontossági sorrend:

1. a családok alacsony igény szintje + az iskola hiányos szakosellátottsága ( $r=0,60$ );



5.1. ábra. Az iskolakörzet hatótényezőinek összefüggése

2. magas laksűrűség + az iskola hiányos szakosellátottsága ( $r = -0,59$ );
3. a családok alacsony igényszintje + az iskola gyöngé (általános) fölszereltsége ( $r = 0,57$ );
4. fölbomló család + az iskola gyöngé fölszereltsége ( $r = 0,55$ );
5. magas laksűrűség + gyöngén fölszerelt iskola ( $r = -0,53$ );
6. magas laksűrűség + kevés napközi otthonos férőhely ( $r = -0,51$ );
7. kevés otthoni könyv + az iskola hiányos szakosellátottsága ( $r = 0,50$ );
8. kevés otthoni könyv + gyöngén fölszerelt iskola ( $r = 0,45$ );
9. a családok alacsony igényszintje + kevés napközi otthonos férőhely ( $r = 0,37$ );
10. fölbomló család + az iskola hiányos szakosellátottsága ( $r = 0,35$ ).

58 általános iskolai körzet adatainak statisztikai analízise alapján a hátrányos tényezőkről összefoglalás-képpen elmondhatjuk a következőket. A tanulmányi eredményeket — előnyösen, illetve hátrányosan — befolyásoló tényezők rendszert alkotva alakítják ki az iskolakörzet nevelési környezetét. Elemzésünk igazolta az összefüggéseket részben a társadalmi környezet elemei között, részben a települési-iskolai tényezők között. Ennek az ún. „útelemzésnek” az eredményeit foglaltuk össze az 5.1. ábrán.

## 5.2. A HÁTRÁNYOK HALMOZÓDÁSA

*A hátrányos helyzet faktorai.* — Különböző életkorokban és különböző teljesítményfajtákban a társadalmi tényezőkkel együttműködve a települési-iskolai tényezők közül más és más válhat fontossá; ezek az iskolai tényezők különbözőképpen épülnek be abba a hatásrendszerbe, amellyel az iskolakörzet a tanulmányi eredményeket befolyásolja. Ebből a rendszerből emeltük ki azokat a leggyakoribb tényezőpárokat, amelyek együtt jelentkeznek, és egy-egy iskolakörzet hátrányos helyzetét jellemezhetik.

A páros kapcsolódás csupán a legdöntőbb tényezők összefonódását tartalmazta. A nevelési környezet elemei azonban nemcsak párosan kapcsolódva, hanem halmozódva alakítanak egy-egy iskolakörzetet előnyös vagy hátrányos helyzetűvé. Most ennek a föltárására teszünk kísérletet. Ebből a célból megkíséreltük valamennyi eddig elemzett környezeti tényezőt együttesen vizsgálni. Azt kerestük, hogy ha azokat a mutatókat eltávolítjuk, amelyek hatásukban részben vagy egészben átfedik egymást, mely tényezők maradnak meg az elemek sorozatában; és ezek a megmaradt tényezők — hatásukban egymástól függetlenül — milyen súllyal vesznek részt a tanulmányi eredmények alakulásában. Első lépésként valamennyi környezeti változónk relatív súlyát kiszámítottuk; második lépésként (gépi úton) kiemeltük közülük az egymást részben-egészében átfedő változókat. Eredményül — minden függő változóval kapcsolatban — a legfontosabbnak mutatkozó független változók egy-egy sorozatát kaptuk. Ezzel az eljárással a környezeti tényezők néhány fő „faktorát” sikerült elkülönítenünk az elemek sorából.<sup>28</sup> Egy-egy faktor nem más, mint az összes környezeti tényezők lehetséges összekapcsolódásai közül az az összekapcsolódás, amely egymagában a legtöbbet magyaráz meg az eredmény alakulásából (a legsúlyosabb faktor).

*Verbális és nem verbális teljesítmények szempontjából hátrányos körzetek.* — Vajon a különböző teljesítménytí-

<sup>28</sup> Az elemeknek ezt a legtöbbet megmagyarázó (legsúlyosabb) sorozatát faktornak nevezzük (lásd erről Zaszlavszkaja 1971; Hill, Kerber 1967, 459—499.). Faktoranalízist a hazai társadalomtudományi kutatásban — eltekintve néhány gazdaságtudományi kísérlettől — először Varga Károly használt (Magyar egyetemi hallgatók életfölfogása. Bp. Akadémiai Kiadó, 1968). Mi — technikai okokból — nem ezt az eljárást követtük, hanem a lineáris korrelációs számítás továbbfejlesztett változatát, az ún. többszörös korrelációs számítást alkalmaztuk. Eredményképp nem a környezeti tényezők kapcsolódásának valamennyi fontos sorozatát (faktorát) kaptuk, csupán azt a legfontosabbat, amely a tanulmányi eredmények változásaiból egymagában százalékosan a legtöbbet magyaráz meg.

pusok szempontjából ugyanaz-e a hátrányos környezet? Egy-egy teljesítménytípus befolyásolásában hol a helye, mekkora a szerepe az iskolának, illetve a társadalmi és települési környezetnek? Hogy ezekre a kérdésekre válaszolhassunk, a befolyásoló tényezők halmozódását külön-külön megvizsgáltuk a verbális (anyanyelvi) és a nem verbális (matematikai) teljesítmények szempontjából. 5.4. táblázatunkról a változóknak ezt a két csoportját olvashatjuk le, amelyek az elemzés tanulsága szerint egymással összefonódva jellegzetesen meghatározzák a verbális, illetve a nem verbális teljesítmények alakulását.<sup>29</sup>

A tényezők eloszlására figyelve azonnal fölfedezhetjük azt a jellemző vonást, amelyre már az előbbieken is fölfigyelhettünk: az igényszint fontosságát. Az anyanyelvi teljesítmények esetében a faktor egész súlyának csaknem kétharmadát, a matematikai teljesítmények esetében majdnem háromnegyedét teszi ki. Az igényszinten kívül még három tényező azonos a két tényezősorozatban: az iskolázottsági színvonal, az iskola általános fölszereltsége és a pedagógus végzettsége. Találunk azonban

<sup>29</sup> A táblázat utolsó sora szerint ezek a tényezők egymással összekapcsolódva 29,3—29,6%-nyit magyaráznak meg a teljesítmények ingadozásából. Jogos kérdés, hogy ha csupán ilyen alacsony százalékot, akkor mi magyarázza a változások többi — 70,4, illetve 70,7 — százalékát. Hogy valamennyi környezeti tényezők összesen a változások hány százalékát magyarázza meg, arra biztos választ adni nem tudunk az átfedő hatások miatt. Természetes azonban, hogy jóval többet, mint a tényezők itt kiemelt faktora. Ha ugyanis a számítás utolsó előtti lépéseként nyert gyökszorozatokat összegezzük, akkor azt kapjuk, hogy az összes független változó az anyanyelvi teljesítményt 78,9%-ban, a matematikai teljesítményt pedig 84,8%-ban határozza meg. Természetes, hogy a táblázatban szereplő két változó kiválogatása közben számos olyan információt elvesztettünk, amely a többi 31 változóban benne foglaltatik. Faktoraink 29,3-es, illetve 29,6-es súlya nem gyöngeségüket, hanem ellenkezőleg: fontosságukat mutatja. Hiszen 38 független változó a függő változók ingadozását együttesen 78,9—84,8%-ban magyarázza; és ebből 7 tényező egymagában 29,3—29,6%-ot magyaráz. (A faktoranalízis technikájára lenne szükségünk ahhoz, hogy a fennmaradó 31 változót kapcsolódásuk szerint további sorozatokba tudjuk rendezni.)

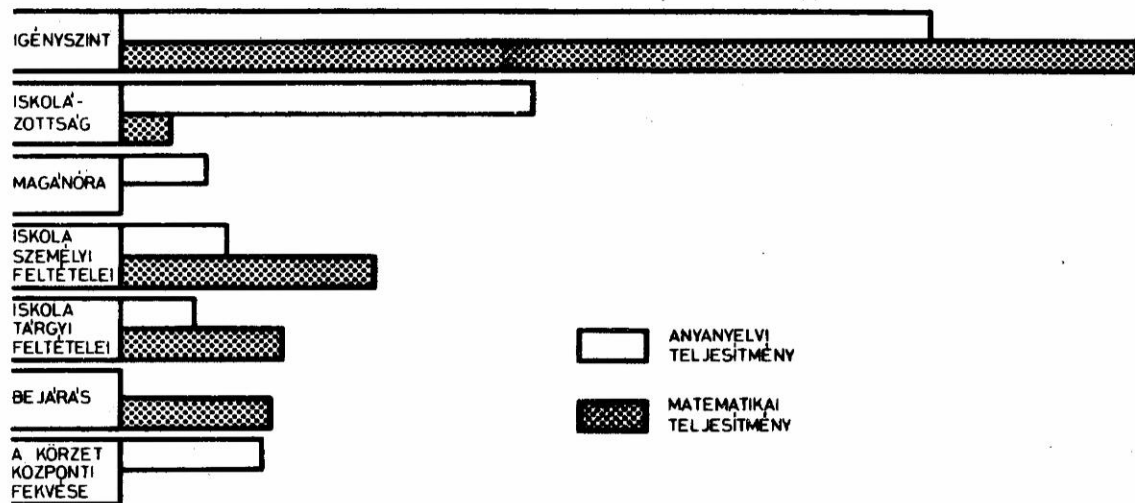
#### 5.4. Az anyanyelvi és a matematikai teljesítmény fő környezeti faktora (százalékos súly)

A faktor elemei	Anyanyelvi teljesítmény	Matematikai teljesítmény
<i>Társadalmi-kulturális környezet</i>		
iskolázottsági szint	9,6	0,8
igényszint	18,9	23,4
magánórák	1,6	—
<i>Iskolafejlettség</i>		
tárgyi föltételek	1,3	3,2
személyi föltételek	2,0	5,0
az iskolakörzet központi fekvése	2,9	—
bejárás	—	3,0
Összesen (korrigált érték)	29,3	29,6

három olyan tényezőt is, amely csak az egyik vagy csak a másik faktorban található. A verbális teljesítményeket befolyásoló tényezők közt az iskolakörzet központi fekvését, valamint a különórákra járást is megtaláljuk; a nem verbális teljesítmény faktorába viszont a bejárás is odakerült.<sup>30</sup> A két faktor hasonlóságait és különbségeit az 5.2. ábra szemlélteti. Az egész ábrát a szülői igény szint uralja. Föltűnő emellett, hogy az anyanyelvi eredmények szempontjából az iskolázottság színvonala milyen jelentős tényező, s — kisebb mértékben — a körzet központi fekvése, valamint a magánórákra járás is. Az iskola általános fölszereltsége és a személyi föltételek kevésbé tűnnek fontosnak.

Ami a matematikateljesítményeket befolyásoló fő faktort illeti, az igény szintnek itt még dominálóbb sze-

<sup>30</sup> Olyan tényezők is tehát, amelyek az előző korrelációs analízisben kisebb szerepet kaptak. (A bejárás mértékét előzőleg nem kezeltük külön tényezőként, hanem hatását az iskolakörzet központi fekvésével vontuk össze.) Ennek a jelenségnek részben az analízis technikája adja a magyarázatát, részben pedig az, hogy míg korábban az átlagos teljesítményt használtuk függő változónak, addig most és a következőkben a tanulmányi eredmény más-más mérőszámait alkalmazzuk.



5.2. ábra. A verbális és nem verbális teljesítmény fő környezeti faktorainak aránya

rep jut. Súlya szerint második helyre azonban iskolai tényező került: a pedagógus végzettsége. Ezen kívül még két iskolai tényező szerepel ebben a csoportban — nagyjából egyenlő súllyal —: az iskola fölszereltsége, amely itt fontosnak mutatkozik, mint az anyanyelvi teljesítmények esetében, valamint a bejárás, amely az előző faktorban is szerepel.

Az elmondottak alapján az anyanyelvi teljesítményeket befolyásoló fő faktort így bonthatjuk föl a hátrányos iskolai körzet ismerveire (a tényezők súlya, azaz fontossági sorrendje szerint): 1. a szülői elvárások és igények alacsony szintje, 2. a családok alacsony iskolázottsági színvonala (amely egyéb, az eddigiekben statisztikailag nem mért közvetítőkön keresztül is hat), 3. az iskolakörzet külterületi, peremkerületi, periferiális fekvése, 4. a tantestület szakmai színvonala (végzettsége) alacsony, 5. különóra, magántanítás, sport és egyéb tevékenység a gyerekek körében alig fordul elő, 6. az iskola általánosságban gyöngén van fölszerelve.

Ezekből az anyanyelvi teljesítménnyel kapcsolatos, egymással összeszővődő tényezőkből a művelődés közvetítésével, illetve elsajátításával szemben kedvezőtlenül beállított, a művelődés szempontjából általában hátrányos környezet rajzolódik ki. Ezt a környezetet döntően meghatározza a szülői igény szint, amellet azonban — ettől függetlenül is — fontos szerepe van a szülők iskolázottságának. (És természetesen mindannak, amit ez a tényező a szülői elváráson kívül is magában foglal.) Ebben a környezetben az iskola hatása alárendeltebb szerepet játszik a művelődés egyéb csatornáin mellett (amint az iskolakörzet fekvésének és a magánóráknak a fontosságából kiolvasható).

A nem verbális teljesítményeket befolyásoló fő faktor alapján a következő környezeti tényezők együttes jelentkezését tartjuk a leghátrányosabbnak (fontosságuk sorrendjében): 1. a szülői elvárások és igények alacsony szintje, 2. a tantestület alacsony végzettsége (szakmai stb. szempontból), 3. az iskola gyöngé általános fölszereltsége, 4. sok olyan tanuló van, aki mesziről jár be naponta az iskolába, 5. a szülők alacsony iskolázottsági szintje.

A matematikateljesítmények szempontjából hátrányos környezetet ugyancsak az alacsony szülői igény-szint határozza meg: az előbbivel egybevetve azonban az iskolai tényezőké a jelentős szerep. (Jellemző például az iskolázottság alacsony súlya ebben a faktorban — különösen ha az előbbi faktorról hasonlítjuk össze.) Az iskolai tényezők legfontosabbika személyi ellátottság, amellyel azonban számottevő szerephez jut az iskola felszereltsége és a bejárás körülménye is. *Ha az előbbi faktort „művelődéscentrikusnak” neveznénk, akkor ezt a második faktort viszont „iskolacentrikusnak” hívhatjuk, nem feledve, hogy a szülői igény szint bizonyos mértékig az iskolakörzet művelődési ellátottságához is kötődik.*

Ha elfogadjuk azt a feltételezést, hogy az anyanyelvi, illetőleg a matematikai teljesítmények révén két jellegzetes teljesítménytípust: a verbális és a nem verbális teljesítményfajtát vizsgáljuk, akkor a bemutatott két faktor megerősíti az eddigi hazai és nemzetközi nevelésszociológiai vizsgálatok bizonyos eredményeit. E szerint ugyanis a társadalmi-kulturális hátrányok jelentős mértékben a nyelvi műveltség hiányaiban fejeződnek ki (Bernstein 1964; Lawton 1969; Pap, Pléh 1972 1972a); a hátrányos tanulmányi helyzet elsősorban a „kulturához kötődő”, verbális készségekre (nyelvi kifejezőképesség: olvasás, előszóbeli és írásos fogalmazás stb.) építő tárgyakban nyilvánvaló. De nem rendelkezünk áttekintéssel arról, hogy az iskolakörzet melyik tényezője hogyan kapcsolódik össze a verbális és a nem verbális teljesítmények kialakulása során, és hogy milyen súllyal szerepel ezekben a faktorokban az iskola. Főnti két faktorunk megkülönböztetése bizonyára további lépés a speciális környezeti hátrányok fülhalmozódásának földelésében.

*Az alsó és felső tagozatos teljesítmények szempontjából hátrányos körzetek. — Az imént a teljesítmények tantárgyi jellegzetességei (verbális—nem verbális) szempontjából emeltük ki azokat a környezeti tényezőket, amelyeknek az összeszövődése a legsúlyosabb hátrányokat okozhatja. Az áttekinthetőség kedvéért iskolai*

teljesítményátlagokat használtunk. Tudjuk azonban, hogy ezek az átlagok — amelyek vizsgálatunk során három évfolyam teljesítményeinek összegeződéséből alakultak ki — elfednek egy fontos szempontot: a gyermekek életkori sajátosságait. A következőkben azt a kérdést vizsgáljuk, hogy a környezeti tényezők miként halmozódnak az alsó és miként a felső tagozatos tanulmányi teljesítmények befolyásolására. Ezúttal az évfolyamátlagok közül kettőt: a 4. és a 8. évfolyamok teljesítményátlagait választottuk elemzésünk függő változójául.<sup>31</sup> 5.5. táblázatunkon a 4-es, illetve a 8-as teljesítményátlagok fő faktorának súlyait mutatjuk be.

A táblázattal kapcsolatos első megfigyelésünk az, hogy a 4. évfolyamra vonatkozó faktor súlya jóval nagyobb, mint a 8. évfolyamra vonatkozó faktoré. Ez tehát annyit jelent, hogy *a társadalmi, illetőleg a települési-iskolai környezet jelen kutatásunk során vizsgált tényezői az alsó tagozatos eredményeket nagyobb százalékban határozzák meg, mint a felső tagozatos teljesítményeket.* Ez a körülmény arra utal, hogy a tízéves gyermek környezetének hátrányai a hagyományos tényezők vizsgálatával jobban földeríthetők, mint a tizenégy éves tanulói.

A táblázat összesítő rovatainak értékeire figyelve azt állapíthatjuk meg, hogy *míg a 4.-es gyermek teljesítményeit az iskolai tényezők erőteljesen befolyásolják, addig a 8.-os tanuló teljesítményeihez az iskolai tényezők már jóval kisebb súllyal kapcsolódnak.* Ebből a körülményből mi is arra következtetünk, hogy a teljesítmények iskolai befolyásolásának időszaka valószínűleg sokkal inkább az alsó tagozat, mint a felső.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Természetes tehát, hogy ennek alapján kiemelt faktorok nemcsak egymástól fognak sajátosan eltérni, hanem bizonyos mértékben az előzőkben vizsgált faktorok összetételétől is. Ennek az a magyarázata, hogy a függő változónak használt évfolyam-teljesítmények mind a verbális, mind a nem verbális teljesítményeredményeket magukban foglalják (összesen 10 tantárgy teljesítményeit).

<sup>32</sup> Az olvasót esetleg megzavarhatja ez a fogalmazás, és azt kérdezheti: hát nem az iskolai oktató-nevelő munka eredményeképp alakulnak ki a tanuló ismeretei, jártasságai

### 5.5. Az alsó és a felső tagozatos átlagos teljesítmények fő környezeti faktorai (százalékos súlyok)

	4. évfolyam átlagos teljesítmény	8. évfolyam átlagos teljesítmény
<i>Társadalmi környezet</i>		
társadalmi összetétel	0,7	2,5
jövedelmi szint	0,9	—
iskolázottsági szint	—	8,5
igényszint	9,1	4,0
magánóra	2,2	—
<b>Összesen</b>	<b>12,9</b>	<b>15,0</b>
<i>Iskolafejlettség</i>		
tárgyi feltételek (könyvkölcsönzés)	—	3,2
munkaszervezés (összevont tanítás)	7,4	—
személyi feltételek	11,8	5,1
	(képesítésnélkü- liek arányával mérve)	(egyetemet végzettek arányával mérve)
<b>Összesen</b>	<b>19,2</b>	<b>8,3</b>
<b>Mindösszesen (korrigált érték)</b>	<b>24,6</b>	<b>16,4</b>

A 4. évfolyam faktorában a társadalmi környezet több olyan elemét fedezhetjük föl, amely csak áttételesen befolyásolja a tanulmányi eredményeket. Hogy a társadalmi összetétel vagy a jövedelmi szint mint az iskolakörzet 4.-es tanulmányi teljesítményét befolyásoló tényező külön is szerepel, azt jelenti, hogy nem minden hatását „fogtuk meg” azokkal a tényezőkkel, amelyeket elemzésünk során fölhasználtunk. (A vi-

és készségei? De nagyrészt igen. Éppen ezért szeretnénk a félreértést eloszlatni azzal, hogy ismét utalunk statisztikai elemzésünk gondolatmenetére. Nem azt vizsgáltuk ti., hogy a teljesítmény elemeit honnan sajátította el a gyermek, hanem azt, hogy a teljesítményingadozások milyen szorosan követik a társadalmi-kulturális környezet színvonalának ingadozásait.

szonylag kis súly viszont azt jelenti, hogy a hatásoknak mégiscsak jó része áttételesen érvényesül.)

Ha most a 4.-es és a 8.-os faktornak azokat az elemeket vetjük össze, amelyek a társadalmi környezetre vezethetők vissza, akkor a következő különbséget figyelhetjük meg. Míg a 4.-es teljesítmény faktorában több társadalmi tényező szerepel kisebb súlyokkal, addig a 8.-os teljesítmény faktorában a társadalmi tényezők hatása koncentráliódik. Nem találkozunk sem a jövedelmi szint, sem a különórák arányának befolyásoló hatásával; megnövekszik viszont a megmaradó három elem súlya: *a társadalmi-kulturális előnyök-hátrányok koncentráliódtak.*

Az iskolai elemeket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy mindkét faktorban a pedagógus képzettsége dominál. Ez a kiemelkedő szerep a 4.-es faktorban különösen észrevehető, de a 8.-os faktorban is föllelhető. Ezzel kapcsolatban fölhívjuk a figyelmet arra, hogy a pedagógus képzettsége a 4.-es teljesítményeket meghatározó egész faktor legsúlyosabb komponense; egymaga csaknem felét teszi ki az egész faktor súlyának. Ezzel szemben a 8.-os teljesítmények faktorában már csak a második hely jut ennek a tényezőnek, és súlya is csökken az egész faktoron belül (a faktor összsúlyának mintegy harmadát képezi). Ez a körülmény egyrészt arra utal, hogy a személyi ellátottság az iskolai tényezők legfontosabbika. Továbbmenőleg azonban táblázatunkra hivatkozva elmondhatjuk azt is, hogy a pedagógus személyiségének, szakképzettségének és tapasztalatának különösen is nagy szerepe van az alsó tagozatos teljesítmények ingadozásában. Tegyük ehhez még hozzá azt a körülményt, hogy míg a 4.-es faktorban a személyi föltételek súlyát a képesítés nélküliek aránya képviseli az iskolakörzetben, addig a 8.-os teljesítményekre vonatkozó faktorban a pedagógus súlyát a tantestület egyetemet végzett tagjainak aránya reprezentálja. Ezt az eltolódást a szakképzettségben szintén jellemzőnek tartjuk az alsó és fölső tagozat teljesítményeire vonatkozólag: *míg az alsó tagozatos teljesítmények optimalizálásához lefelé kell szelektálnunk (minél kevesebb képesítés nélküli), addig a fölső tagozatos teljesítmények op-*

*timalizálásához fölfelé kell szelektálnunk (minél több a magasan képzett tanár).*

Megemlítjük végül, hogy mindkét faktorban helyet kapott az iskolának még egy tényezője. A 4.-es faktorban ez az összevont tanulócsoporthoz tanítás — mégpedig jelentékeny súllyal! —, a 8.-os faktorban a tárgyi föltételek (az ifjúsági könyvkölcsönzésekkel mérve). Mind az elemeket, mind az eltolódásokat jellegzetesnek tartjuk. *Míg az alsó tagozatos eredmények esetében a munkaszervezés, a fölsős eredmények szempontjából a tárgyi föltételek egészítik ki a pedagógus domináló szerepét az iskolai környezetben.*

Az elmondottak alapján most fölvázolhatjuk a különböző környezeti elemeknek azt a halmozódását, amely az alsó tagozatos teljesítmények szempontjából leginkább hátrányos (súlyuk szerint rendezve őket): 1. a képesítés nélküli pedagógusok magas százalékaránya az iskolakörzetben, 2. a szülők alacsony elvárásai és igény szintje, 3. az összevont tanulócsoporthoz oktatás magas aránya az iskolában, 4. különfoglalkozás (sport, különóra) ritkán vagy egyáltalán nem fordul elő, 5. a szülők jövedelmi szintje az iskolakörzetben alacsony, 6. a betanított és segéd munkácsaládok aránya magas.

A 8.-os teljesítmények szempontjából a különböző társadalmi-kulturális és iskolai tényezők következő összeszövődése a leghátrányosabb (ugyancsak fontossági sorrendben): 1. a szülők alacsony iskolázottsági színvonala, 2. a tantestület alacsony képzettségi szintje (pl. egyetemet végzett tanár alig vagy egyáltalán nem fordul elő), 3. a szülők alacsony elvárásai és igény szintje, 4. az iskola kedvező tárgyi föltételei, 5. az iskolakörzetben magas a betanított és segéd munkács család fők aránya.

### 5.3. AMIKOR A PEDAGÓGUS ÉRTÉKEL

*Az osztályzat születése.* — Igyekeztünk minél pontosabban elemeire bontani az iskola környezetét — mind urbanizáltságát tekintve, mind szociológiai szempontból —, „az iskolát” mint szervezetet azonban egészében ke-

zeltük. Ez természetesen általánosítás. Ha az iskolát mint szervezetet is tovább bontanánk elemeire, a környezet és az iskola még összetettebb képe bontakoznék ki. Jelen elemzésünkben ennek a rendkívül bonyolult kapcsolathálózatnak a további föltárására nincsenek meg az eszközeink. Ezért csak egy ponton hatolunk tovább. A következőkben — az osztályzatok, illetve a tanuló képességeiről alkotott pedagógusvélemények elemzése révén — azt szeretnénk statisztikai úton fölvázolni, hogy maga a pedagógus hogyan viszonylik közvetlen környezetéhez.

Az eddigi elemzésben a tanulmányi eredményt a teljesítmény különböző formáival mértük. Korábban pedig már rámutattunk azokra az eltérésekre, amelyek a teljesítmények és az átlagos tanulmányi előmenetel között fönnállnak. Most azt nézzük meg, milyen környezeti tényezők együtthatása befolyásolja leginkább az érdemjegyek kialakulását. Az 5.6. táblázat azt a legfontosabbafaktort foglalja össze, amely — vizsgálattunk tanúsága szerint — az iskolakörzetek átlagos tanulmányi előmenetele közti különbségeket a legnagyobb súllyal magyarázza.

A faktorban szereplő nyolc tényező együttesen a

#### 5.6. *A tanulmányi előmenetelt meghatározó környezeti faktor elemei*

	%-os súlyok
<i>Társadalmi környezet</i>	
iskolázottsági szint	8,1
családegység	2,3
laksűrűség	2,9
könyvellátottság	2,1
magánóra	1,3
<i>Iskolafejlettség</i>	
tárgyi föltételek I. (könyvkölcsönzés)	5,6
tárgyi föltételek II. (váltott tanítás)	3,0
bejárás	7,2
Összesen (korrigált érték)	21,7

körzetek közti különbségek mintegy ötödrészét magyarázza. Ez súlyban kevesebb, mint például a tantárgyi teljesítményekkel kapcsolatban álló két faktor volt. Míg azonban az előzőleg kiemelt két faktor nagymértékben kiegyensúlyozatlan — összsúlyának mintegy kétharmadát-háromnegyedét egyetlen tényező tette ki —, addig itt a súlyok jóval egyenletesebben oszlanak meg. A legmagasabb értéket itt is egyetlen változó képviseli; megjegyezzük azonban, hogy ez az előbbi esetekkel szemben csupán az összsúly harmadrészét foglalja magában. Föltűnő, hogy *míg a teljesítményekre ható faktorokban a szülői igény szintnek mindenütt kitüntetett szerepe volt, addig itt a szülők iskolai végzettsége került az első helyre.* Második helyen — alig kisebb súllyal, mint az első tényező — a bejárás áll, amelyet előzőleg csupán egyszer találtunk (akkor is kisebb súllyal). Viszonylag még mindig jelentős súllyal szerepel a könyvtári kölcsönzés. (A korrelációs analízisből emlékeztet, hogy ez negatív korrelációban áll az eredményekkel. Megjegyeztük, hogy ezzel a tényezővel véleményünk szerint a művelődésközvetítés város—falukülönbségeit mértük. Eszerint ez a jelentős súlyú tényező az iskolakörzet urbanizáltságára is utal.)

A teljesítményeket befolyásoló faktorokban a több műszakos tanítás nem szerepel. Emlékeztetünk rá, hogy a kapcsolatvizsgálat során nem találtunk összefüggést a különböző iskolakörzetek eredménybeli különbségei és váltakozó tanítás között; kivétel csak az átlagos tanulmányi előmenetel volt. Még egy olyan tényező szerepel ebben a faktorban, amellyel eddig nem találkoztunk: a csonka családok aránya az iskolakörzetben. A faktort a társadalmi környezet további három eleme egészíti ki: az iskolakörzet laksűrűsége, az otthonok könyvellátottsága és a magánórákra járás.

Az elmondottak alapján ebből a faktorból kiindulva az érdemjegyek szempontjából a következő környezeti tényezők összeszővődését kell különösen súlyosnak tartanunk (fontossági sorrendben): 1. az iskolakörzet alacsony iskolázottsági színvonala, 2. a bejáró tanulók aránya magas az összes tanulóhoz képest, 3. a kölcsönzött könyvek aránya, 4. több műszakos tanítás, 5. a

lakások anyagi ellátottsága kedvezőtlen (magas a lak-sűrűség), 6. a csonka családok aránya magas, 7. az otthon műveltségbeli fölszereltsége kedvezőtlen (kevés a könyv), 8. a tanulók nem vagy csak ritkán járnak különóra (sport, magántanfolyam stb.).

Ha a faktorból kiválogatjuk az új elemeket, váratlan képet kapunk. Itt ugyanis az iskolai változók közül a bejárás nagy súllyal szerepel; és találkozunk a változó tanítás hatásával is. Meglehetősen problematikus a csonka család, a laksűrűség és az iskolai könyvtári kölcsönzés szerepének értelmezése. Eddigi eredményeink alapján ezekről a tényezőkről azt tételeztük föl, hogy az eredményekkel közvetett kapcsolatban állanak. Ha ezek után megpróbáljuk értelmezni ezt a faktort, akkor azt mondhatjuk róla: jobban befolyásolja az előmenetelt, mint a teljesítményeket. Más szóval: *az itt szereplő tényezők tulajdonképpen az érdemjegyeket osztó pedagógust befolyásolják, vagyis valamiféle „pedagógustudati faktornak” foghatók föl.*

Ha a hátrányos helyzetű iskolakörzetet ennek a faktornak az alapján rajzoljuk meg, akkor mindenekelőtt *olyan iskolakörzetre kell gondolnunk, amely nem vagy csak kevésbé felel meg az érdemjegyet adó pedagógus presztízs-szemponjtainak.* A váltakozó tanítás faktorbeli súlyáról ítélve például fontos, hogy az iskola hagyományos, régi intézmény-e (ti. ezek rendszerint azok az iskolák, amelyek mára már szűkeknek bizonyulnak). Fontos a városiasság, amit egyfelől az elvált szülők aránya, másfelől viszont a lakások anyagi fölszereltségében megnyilvánuló kommunális ellátottság jellemez. Az iskolai végzettség szintjének fontos voltát is megérthetjük, ha a pedagógus és a szülő érintkezéseire gondolunk: a szülő műveltségi szintje az, amit a pedagógus közvetlenül érzékelt tud, nem pedig a szülői igényszint és a szülői elvárások. Az iskolai könyvtár említett (negatív előjelű) korrelációja más, iskolán kívüli művelődésközvetítők meglétének fontosságára utal. Ugyanerre utal az otthonok műveltségbeli fölszereltségének (könyvellátottság) és a különóráknak a szereplése ebben a faktorban.

*A „pedagógustudati” faktor tehát nem annyira a tel-*

*jesítmények elérése, hanem inkább az érdemjegyek megszerzése szempontjából fontos elemek együttese.* Ezért tekintjük érdekesnek, mert — közvetve — rámutat a tanulmányi eredmények objektívabb és szubjektívabb értékelése mögött húzódó okokra: azokra a presztízsszempontokra is, amelyek hatására — a teljesítményekből, a teljesítmények alapján — az érdemjegy megszületik.

*Ki a „jó képességű tanuló”? — Adottság, képesség, tehetség, intelligencia — a ma érvényben levő oktatáspolitikai dokumentumok, pedagógiai szakszövegek s ezekkel párhuzamosan és mindezek alapján a pedagógusok is váltogatva használják e kifejezéseket a tanulók „szellemi kapacitásának” jellemzésére. Közülük az „intelligencia” kifejezés a legszakmaibb jellegű, s ezért, valamint egyéb okokból — viszonylag ritkábban fordul elő. A „tehetség” kifejezés azonban lényegében ugyanezzel a jelentéstartalommal használatos: körülbelül annyit jelent, mint az iskolai munkára, továbbtanulásra stb. legmegfelelőbb, a viszonylag kevés oktatásügyi-pedagógiai befektetéssel legtöbb eredményt fölmutató, a választott pályára legrátermettebb és így tovább. Személyes tapasztalat és a pedagógiai napi- és hetisajtó olvasása alapján megállapítható az is, hogy a gyakorló pedagógusok körében az „adottság”, „képesség” kifejezés a leggyakoribb. A „jó adottságú”, „jó képességű” tanítvány körülbelül ugyanaz, aki a hivatalos dokumentumok szóhasználata alapján „tehetségesnek” minősülhet, s akit egyébként „intelligensnek” szokás nevezni.*

Miként alakul ki egy-egy tanulóról a vélemény: jó képességű, közepes adottságokkal rendelkezik és így tovább? Csanádfalvi vizsgálatunk során 169 fő 4., 6. és 8. évfolyamos általános iskolásról kértünk tanítói, illetve osztály-főnöki véleményt. A kapott véleményeket a következő csoportokba soroltuk:

a) „Jó képességű tanuló”. Ide osztottuk be azokat a véleményeket, amelyek a gyerekekről elmondották, hogy „tehetséges”, „kiemelkedő tehetségű”, „jó adott-

ságokkal rendelkeznek”, „képességei a tanulásra vonatkozóan alkalmasak” stb.

b) „Közepes képességű tanuló”. Ebbe a kategóriába azok a vélemények kerültek, amelyek a gyerekekről azt állították, hogy „képességei megfelelőek”, „adottságai közepesek”, „a gyermek különösebb adottságokkal nem rendelkezik”, „a gyermek képességei közepes szintűek” és így tovább.

c) „Gyöngye képességű tanuló”. Ebbe a csoportba kerültek az olyan kijelentések, hogy a tanuló „adottságai is gyöngék”, „képességei az iskolai munka végzésére kevésbé alakultak ki”, „gyöngye adottságokkal rendelkezik” stb.

*Nem állítjuk, hogy ezzel az eljárással a tanuló tehetségének színvonaláról egzakt képet nyertünk volna. Azt vizsgáljuk, hogy a „tehetséges tanuló” fogalma megbízható intelligenciavizsgálat híján miképpen és miben az alapján alakul ki. Úgy gondoljuk, hogy ennek a magyarázatnak az ellenőrzésére a pedagógusok véleményének főnti kategorizálása éppen azért megfelelő, mert nem tesz egyebet, mint megfigyelhetővé alakítja át a tantestület spontán véleménynyilvánítását.*

5.7. táblázatunkon azt mutatjuk be, hogy a tanári vélemények szerint jó, közepes, illetve gyöngye képességű tanulók miképpen oszlanak meg vizsgált mintánkban.

A táblázat összesítő rovata szerint a pedagógusvélemények alapján jó, közepes, illetve gyöngye képességűnek nyilvánított tanulók aránya a Gauss-görbe szabályai szerint oszlik meg a vizsgált sokaságban. Az arányok valamivel eltolódnak a jók, illetve a közepesek

### 5.7. A csanádfalvi tanulók képességeinek (becslés) megoszlása, %

„Képesség”	4. évfolyam		6. évfolyam		8. évfolyam		Együtt
	fiú	leány	fiú	leány	fiú	leány	
Jó	22,5	27,1	20,1	26,5	19,8	20,1	24,3
Közepes	65,0	62,7	63,2	58,2	64,1	66,3	61,2
Gyöngye	13,5	10,2	16,7	15,3	17,1	13,6	14,5

javára; gyöngének a gyerekek nem egészen 15%-a nyilvánult. Ez az eltolódás rendszerint a liberálisabb minősítés eredménye; esetünkben pedig annyit jelent, hogy *a pedagógus szívesebben nyilvánít egy tanulót közepes vagy jó képességűnek, semmint kimondja rá a „gyöngé képességű”-t.*

A „képességek” eloszlásának ez a szabályossága körülbelül várható is. Érdekes további információkat kapunk azonban, ha 169 tanulónkat fiú—leány bontásban vizsgáljuk. Ekkor ugyanis az derül ki, hogy a leányok esetében az eltolódás erősebb a „jó képességűek” kategóriája felé, mint a fiúk esetében. Még pontosabban: *számottevően több leányt minősítettek jó képességűnek, mint fiút;* jelentékenyen kevesebb leányra mondták ki, hogy „gyöngé képességű”, mint fiúra; s valamennyivel kevesebb a leányok aránya a „közepes képességűek” kategóriájában.

Ugyanezt a szabályszerűséget kísérhetjük figyelemmel akkor is, ha a képességekről alkotott véleményeket évfolyamok szerint bontjuk. Ebben az esetben azonban még az is föltűnő, hogy a képességek mintha romlanának a 4. évfolyamtól a 8. felé haladva. Pontosabban szólva: *4.-től 8.-ig növekszik a közepes képességűeknek és gyöngéknek minősítettek aránya,* csökken viszont azoké, akiket az osztályfőnökük jó képességűeknek tart. (Ez a tendencia két másik mérésfajtaival mutat rokonságot. Azonos intelligenciateszteket használva, az eredmények ugyanilyen csökkenéséről számolnak be pszichológiai kutatások hátrányos helyzetű tanulók esetében; és az eredmények ugyanilyen szintsüllyedése mutatkozik azokban a vizsgálatokban is, amelyek a társadalmi rétegződés és az általános tanulmányi előmenetel kapcsolatának vizsgálatával foglalkoznak.)

5.8. táblázatunkon most a jó, közepes, illetve gyöngé képességűeknek minősített tanulókat félévi átlagos tanulmányi előmenetelük alapján csoportosítottuk. A táblázatból a következő összefüggések olvashatók ki:

a) a jó képességűek aránya a 4,1-en felüliek csoportjában a legmagasabb, a gyöngé képességűek aránya viszont az elégtelenek csoportjában. Ez tehát annyit jelent, hogy „jó képesség” a jó tanulmányi előmenetellel,

5.8. *A csanádfalvi tanulók százalékos megoszlása átlagos tanulmányi előmenetelük és képességeik (becslés) szerint*

„Képesség”	1	2,0—3,0	3,1—4,0	4,1—5,0
Jó	15,0	3,3	4,3	75,6
Közepes	29,7	93,3	94,4	24,4
Gyöngé	55,3	3,4	1,3	0

„gyöngé képesség” viszont az elégtelen tanulmányi előmenetellel jár szoroson együtt.

b) Az elégtelenek csoportjában emellett viszonylag magas a jó képességűeknek ítélték aránya. Ez az összefüggés a következőt jelenti: „jó képesség” szorosabban kapcsolódik a jó előmenetelhez, mint a „gyöngé képesség” a nem kielégítő előmenetelhez.

c) A közepes képességűeknek minősített tanulók aránya szokatlanul magas az elégtelenek és jelesek közti két további kategóriában. (Itt úgyszólván kizárólag ún. közepes képességűek szerepelnek.) Ez annyit jelent, hogy a „közepes képesség” a közepes tanulmányi előmenetellel jár együtt.

A „tehetséges tanuló” vélemény a tanulmányi eredmények talaján alakul ki; a pedagógus rendszerint azt tartja jó adottságú, tehetséges tanítványának, akit a leghatékonyabban — egyenlő munkabefektetés esetén tehát a legeredményesebben — tud tanítani. A „jó képességű tanuló” ilyenformán nem egyéb, mint az eredményesség sajátos formájú visszatükröződése a tanító, a tanár tudatában. Mindez természetesen nem teszi vitássá az egyéni adottságok, képesség és tehetség közti — sokszor igen lényeges — különbségeket. Csupán azt mondjuk, hogy a pedagógusok az oktatómunka hatékonysága alapján alakítják ki álláspontjukat arról, hogy kik a kétkezi munkások tehetséges gyermekei.

#### 5.4. SORSOK

Eddig statisztikai eszközökkel igyekeztünk megragadni a nevelési környezet sajátosságait. De ez — mint több ízben jeleztük is — mesterséges eljárás, mert a mérhetővé tétel érdekében elválasztja egymástól a környezet szervesen egymásba épülő elemeit. Hogy a képet lehetőleg teljessé tegyük, a nevelési környezetet most más eljárással is megpróbáljuk bemutatni: tapasztalatiilag — helyenként a benyomások szintjén — írunk le egy-egy tipikusnak tartott életutat. A kutatónak persze ritkán van lehetősége rá, hogy vizsgálatának alapnyait hozamosabb ideig is szemmel tarthassa, ha azonban nyílik rá alkalom, meg kell ragadnia (Husén 1969; Kériné 1967). E könyv írója abban a helyzetben volt, hogy mintegy nyolc esztendőn keresztül kísérhette figyelemmel ugyanabban a települési körzetben körülbelül hatvan tanítványának sorsa változását. A következőkben két gyermeki sorsot mutatunk be, a diákvallomások mögé fölrajzolva nyolc esztendő távlatait is. Bár ebben az összefüggésben nem foglalkoztunk a pályairányulás, a pályaválasztás és a pályán való helytállás kérdéseivel, úgy véljük, hogy az ilyen „hosszmetszeti kép” kiteljesíti a hátrányos környezetről mondottakat.

Az első példa V. H. Édesapja agronómus, édesanyja pedig óvónő. Amikor V. H.-val megismerkedtem, szülei nagyjából tanulmányaik felénél tartottak: mindketten munka mellett, levelező úton végezték tanulmányukat és szerezték meg diplomájukat. És bár az édesanya közben súlyos operáción esett keresztül, mindketten szerencsésen megszerezték oklevelüket. Az apa ugyanabban a termelőszövetkezetben lépett magasabb beosztásba, amelyben addig dolgozott; az édesanya — sok utánajárással — a községben kapott óvónői beosztást. V. H. hatodikos korában így írt saját életéről — amely persze nem kis mértékben a családjának élete is volt:

*„1953-ban születtem. Akkor édesapám az X-i termelőszövetkezetben dolgozott, édesanyám htb. Születésem után három évig mamámnál laktunk, utána vettünk egy házat. Innen jártam óvodába, és aztán beírtak az első osztályba. Ezt jelesen végeztem. A következő évben ismét*

lakást cseréltünk, és a szüleim beiratkoztak tanulni. A második és a harmadik osztályt is jelesen végeztem, és a negyedikben már tiszta ötös lettem. Az ötödik osztályban is ilyen szintet értem el. Jelenleg édesapám technikumban tanul, édesanyám pedig az óvodában dolgozik. Van egy testvérem, nálam két évvel fiatalabb."

V. H. családjában közvetlen közelről kapta az iskolával és a tanulással kapcsolatos serkentéseket, szegyen lett volna, ha ő maga nem áll helyt (szülei jó eredménnyel végeztek: húga is jó tanuló volt, bár nem olyan kiemelkedő gyermekvezér, mint V. H.). Családjukat a kislány akkor így látta:

„A mi családunk négy tagból áll. Édesapám, édesanyám én és a testvérem. Édesanyám az óvodában felügyel a gyerekekre. Édesapám foglalkozása állattenyésztő. Én a felső tagozatba járok, a húgom pedig még alsós. Édesapa segít a nehezebb házimunkákban, de a házimunka nagy részét mégis édesanyával mi végezzük. Én belesegítek, persze még a testvéremet nem nagyon lehet belevonni, mert csak bajt csinál. Lakásunk két szoba konyhás fürdőszobával. Belül jól be van bútorozva. Jól élünk. Édesapámnak és édesanyámnak nem sok szabad ideje marad, mert akkor is tanulnak vagy olvasnak. Szórakozni nem járunk most sehová. Én szabad időmben a barátnőimmal játszom vagy pedig olvasok. A testvérem játszik vagy a játékát rongálja."

V. H. örömei, bánatai, vágyai és reményei érthető módon kapcsolódtak mindahhoz, amit a családban is maga körül látott. Boldogság- és keserűségforrásairól például így írt:

„A legnagyobb örömöm akkor ért, amikor először voltunk Budapesten, és elvittek az Állatkertbe és a Vidám Parkba. Azután mikor elkészítettem a környezetismereti kísérletemet, és úgy sikerült, ahogy a tanító néni megjósolta. Azóta is mindig örülök, ha valamit csinálok, és jó. Most egy jó könyvet hoztam ki a könyvtárból, és úgy gondolom, hogy ez is örömet fog szerezni. Később mikor karácsonyra megkaptam a régen várt villanyvasutat. Azután ha segíthetek édesanyámnak a főzésben, és ha az iskolában ötöst kapok. A legnagyobb bánat viszont, amikor meghalt a mamám, és amikor rosszul felelek."

Hogyan szeretnél élni tíz év múlva? — kérdeztük, és V. H. erre így felelt:

*„Ha elvégeztem az általánost, gimnáziumba és onnan egyetemre szeretnék menni. Később szeretnék én is tanítani, mert édesanyám is a gyerekekkel foglalkozik. De én olyan tanár leszek, aki nem az iskolákban tanít, hanem az egyetemeken...”*

V. H. kitűnően végezte el az általános iskolát; tervei szerint gimnáziumba jelentkezett, orosz tagozaton tanult. Osztálytársai adtak a szavára, első évének végén az iskola KISZ-vezetőségi tagjává választották. Nem minden tanára szerette; egyesek akadékoskodásnak tartották kérdéseit, mások pedig úgy gondolták: sokat biflázhatsz, ha ennyire tud. Nem tudott ugyan hibátlanul mindent, de kigondolta, kikövetkeztette, és ha érezte igazát, akkor emellett gyakran gyerekes hévvel tartott ki. Gimnáziumi évei alatt végig nagy szervező maradt; olyan szervező, aki ha kell, „előmunkás” is tud lenni egyúttal az ügy érdekében. Utolsó évben iskolai KISZ-titkárnak választották, Jelesen érettségizett; fölvételt nyert az egyetemre.

É. N. a párhuzamos osztályba járt; kedves kislánynak ismerte mindenki: csendes volt és alkalmazkodó. Az eredményei nem voltak jelesek ugyan, de kis biztatlással négyesnél gyöngébbre rendszerint nem felelt. Ami föltűnt rajta, az kopottas öltözete volt. Ez nem is csoda: édesanyja ötvenhatban elhagyta az országot, gyermekét idős szüleinél hagyta. Kint elvált, és azóta sem adott hírt magáról. Erről É. N. így írt:

*„...Még nagyon kicsi voltam, amikor édesanyám itt-hagyott, és messzire vándorolt. Azóta nem kapunk hírt róla. A tatánál és a mamánál nevelkedem. Ők szeretnek engem, és vigyáznak is rám. Sokat segíték nekik...”*

*„Legnagyobb bánatom, hogy a szüleim elhagytak, és nem is ismerem őket. Ők is lehet, hogy nem emlékeznek már rám.”*

A nagyszülők igen szűkösen és szegényesen éltek; tsz-nyugdíjból, valamennyi részesben vállalt művelésből és kis háztáji gazdaságból. É. N. egy napja:

*„Reggel korán fölkelek, mert a jószág nem vár. Megtetünk mamával, addig tata vizet hoz. Összerakom a*

*szobát, és kisépregetek. Aztán feljövök az iskolába. Délben már vár a jó ebéd. Azután tanulok, segítetek mamának, vagy megyek a barátnőimmal, ha elengednek. Nekünk nincs tévénk, csak rádiónk, este azt hallgatjuk. Korán lefekszünk, mert mama elbóbiskolt.”*

Az első jel, amelyre figyelniünk kellett volna (ha tudtuk volna a jelentőségét), az volt, hogy É. N.-nél mint osztálypénztárosnál tíz forint elveszett. Nehéz lett volna elhinni, hogy a kislány hibás, mi több: bűnös lenne. A nagyszülők felháborodtan tiltakoztak, a viszony köztük és az iskola között ellenségessé vált. Az osztályfőnök „saját erőből” segített tanítványán, az ügy feledésbe merült. A kislány ilyen terveket szőtt:

*„Tíz év múlva én már huszonnégy éves leszek. Én huszonnégy évesen jól szeretnék élni és egy szép házban lakni. Jól berendezném, itt a főutcán. Varrónő vagy boltos lennék. Mamáéknak és tatának sokat segítenék. Férjhez mennék egy olyan emberhez, aki nem jár kocsmába, és nem hagy itt minket, mint édesanyám...”*

Négyes eredménnyel végezte el az általános iskolát; a pedagógusok továbbtanulásra unszolták. É. N. hajlott volna a szavukra — igaz, hogy inkább alkalmazkodási hajlamból, semmint valódi kedvből. Ha megjelent az iskolában, beleegyezését adta, ha hazament, otthon a nagyszülők lebeszélést. A szakközépiskola kollégiumot ajánlott föl neki, megadott időben jelentkeznie kellett volna. Nem jött. Értesítették, később személyesen mentek utána. A kislányt nem találták. „Hátul lehet a kertben”, közölték a nagyszülők, és hozzátették, hogy ne is nagyon járjanak utána. A kislány otthon marad, ezt határozták családilag, mert nincs, aki kitaníttatná, s különben is: minek?

É. N. ma termelőszövetkezetbe jár, nem is nagyon sajnálja, hogy a továbbtanulás nem sikerült. Ha volt osztálytársaival találkozik, inkább kitér, de legalábbis félrefordítja a fejét. Társai ma is szívesen emlékeznek rá. De szép háza a főutcán egyelőre aligha lesz.

6. Befejezés:  
Az oktatásügyi-pedagógiai  
probléma



## 6.1. A SEGÍTSÉGNYÚJTÁS „STRATÉGIÁJA”

„Segítségnyújtás” vagy „előnyprogram”? — Így fogalmazhatjuk meg az első ellentétpárt; jóllehet a továbbiakban nem csupán az oktatás-nevelés osztálytermi és iskolai gyakorlatának különböző lehetőségeit taglaljuk. Mégis azért választottuk ezt a két kifejezést, mert a mögöttük húzódó szemléleteket kívánjuk szembeállítani. „Segítségnyújtáson” ebben az összefüggésben a támogatás hagyományos, a hazai oktatásügyi gyakorlatban megszokott formáit értjük, míg az „előnyprogram” szó a probléma megoldására tett újszerű kísérleteket jelöli.

Melyek tehát a hagyományos segítségnyújtás megszokott vonásai? A teljesség igénye nélkül kiválogatunk néhány jellemzőt:

a) „Az általános iskola általánossá tétele.” Ezzel a fordulattal jellemeztük azokat a törekvéseket, amelyek az iskolák anyagi ellátottságának, tárgyi felszereltségének a javításában látják a probléma megoldását. A különböző általános iskolák tárgyi felszereltségében és anyagi ellátottságában valóban meglehetősen nagyok a különbségek; minden bizonnyal jóval nagyobbak, mint amilyeneknek korábban föltételeztük. Az ellátottság szintkülönbségeinek pontos és hatásos összeállítása olvasható például a közoktatás pártfőlülvizsgálata során alakult témabizottsági jelentésében „Hátrányos oktatási föltételek — különbségek az iskolák színvonalában” címen (Péter 1971, 23—25.). „Az általános iskolák területén a legfontosabb, hogy a továbbtanulásra számításba vehető 8. osztályt végző tanulók minél nagyobb számban és viszonylag azonos képességekkel, tudással rendelkezzenek. Ennek alapkérdése az ún. osztott rendszerű tanulás, azon belül a szaktanár-ellátottság és a felszereltségi színvonal.” — állapítja meg a jelentés, utána pedig adatszerűen sorra veszi a szakosellátottság, a napközi otthoni férőhely, a költségvetési kiadások, a beszerzési keretek stb. területi különbségeit. A Művelődésügyi Minisztérium 1968. évi országos tanszer-ellátottsági fölmérése szintén jelentős színvonalkülönbségre utal (Kurucz 1969).

b) A segítségnyújtás problémájának megoldását a szakmai — részben azonban a nem szakmai — sajtó egy része a pedagógus személyiségére való hivatkozással kívánja megoldani. Ennek az érvelésnek a lényege az, hogy a pedagógusnak munkaköri kötelessége (lelkiismereti kérdés, különlegesen fontos föladat stb.) a munkás- és parasztgyerekek iskolai munkájának támogatása.<sup>33</sup> A segítségnyújtás ennek megfelelően körülbelül annyit jelent, hogy a pedagógus ugyanazt végzi, amit eddig és egyébként tett vagy tett volna; de nagyobb mennyiségben és jobb minőségben. (Pl. korrepetál, különórákat tart, szakköröket szervez és így tovább.)

c) Számos modern oktatási eljárás, kísérlet vagy próbálkozás bevezetésekor elhangzik az indoklásban: mindez segítséget jelent (jelenthet) a hátrányos tanulmányi helyzetű gyerekeknek. Ezzel a segítségnyújtás problémája sok esetben beleolvad a pedagógiai technika bevezetésének kérdéseibe; mintegy indokolásul szolgál részben a többletköltségekre, részben a többletmunkára, amellyel a modern eszközök bevezetése rendszerint járni szokott.

d) A segítségnyújtás hagyományos formái közé tartozik a napközi otthonok, napközi otthonos óvodák, diákotthonok és kollégiumok hálózatának növelése, illetve az erre irányuló igények. Ezek mögött az igények mögött az a fölismerés áll, hogy az ún. hátrányos tanulmányi helyzet leggyakrabban gazdasági, életszínvonalbeli hátrányokat takar, s e hátrányok leküzdésére

<sup>33</sup> A következő cikkeket említhetjük példaképpen: Turgyoni Júlia: Nehéz a gyermekkoruk. Család és Iskola 1967, 3., 3—6.; Váci Mihály: Tegyük értük valamit. Kortárs 1965. 4., 646—654.; Balácsi Lajos: A hátrányos helyzetben levő tanulók segítése Makó város két általános iskolájában. (Vida Zoltán szerk.: A Csongrád megyei nevelők tapasztalatainak gyűjteménye V. Szeged 1967, 80—122.); Kiss Jánosné: Tanyai gyerekek városi iskolában. Köznevelés 1966. 23., 904.; Medvegy Antal: Bejutnak-e? Köznevelés 1968. 12., 445—446.; Hegedűs András: A hátrányos helyzetben levő tanulók segítése középiskoláinkban. Borsodi Művelődés 1965, 30—32.

ezek a gyermekgondozási intézmények hathatós fegyvernek bizonyulnak.

e) Az elmúlt két-három esztendőben imponáló méretűvé bontakozott ki különböző állami intézmények, üzemek, szövetkezeti vállalkozások pénzügyi segítségei, alapítványai, ösztöndíjai munkás- és parasztszármazású fiatalok tanulásának és továbbtanulásának támogatására. Az ilyenfajta támogatás elsősorban a közép- és főiskolás fiatalságot érinti.

Nem folytatjuk a segítségnyújtás szokásos formáinak felsorolását; hiszen kétségtelen, hogy szinte valamennyi ilyen és hasonló kezdeményezés többé-kevésbé kapcsolatba hozható a hátrányos helyzetű gyerekek segítésével. Akár az iskolai oktatás tárgyi, akár személyi föltételeit javítjuk; akár különórákat, akár megfelelő kollégiumi ellátást stb. biztosítunk a hátrányban levőknek, máris segítünk a helyzetükön. A probléma nem is ez, hanem a föladatok rangsorolása; a segítségnyújtás eszközei közül a leghatásosabbak kiválogatása. Ha ugyanis a tanulmányi eredmények szempontjából elemezzük hatásukat, menten kiderül, hogy ezek — az egyébként rendkívül költségigényes — eszközök távolról sem hatnak minden esetben egyformán. Rámutatunk azokra a kapcsolatokra, amelyekkel a társadalmi-kulturális környezet bizonyos elemei a tanulmányi eredményekhez fűződnek; ebből az eredményből kézenfekvő arra következtetni, hogy csak azok az eszközök váltják be a hozzájuk fűzött reményeket, amelyek a társadalmi-kulturális környezet hatásaival megbirkózhatnak. De elemzéseinkből rendre az derült ki, hogy az iskolakörzet hátrányos helyzetének kialakulásában települési és társadalmi tényezők halmozódnak, s csaknem kivétel nélkül — bárhogyan vizsgáljuk is a tanulmányi eredményt — a társadalmi-kulturális környezet primátusa igazolódott. Nem tartozunk azok közé, akik ebből a szituációból a környezet abszolút determináló hatására következtetnek. Ehelyett azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy *a segítségnyújtás hagyományos eljárásai és eszközei jórészt egy korábbi történelmi szakaszban alakultak ki az oktatásügy gyakorlatában.* Véleményünk szerint a következő esztendőben mun-

kánk fő súlyát azoknak az eljárásoknak a kidolgozása fogja kitenni, amelyek a kulturális környezet rejtve ható hátrányos hatásainak kiküszöbölésére alkalmasak.

Amikor „előnyprogramokról” beszélünk, a külföldi szakirodalomból kölcsönzött kifejezéssel ezeket az eljárásokat jelöljük. Néhányat közülük kissé részletesebben is bemutatunk. Itt csupán azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy az ilyen típusú munkáé a jövő a hátrányos helyzet hatásainak fölszámolásában. A jelen persze jóval összetettebb, semmint hogy a hátrányos helyzet valamennyi összetevőjét az iskolán keresztül ki lehetne küszöbölni. Véleményünk szerint a közeljövő földadata ezért azoknak a komplex fejlesztési programoknak a kidolgozása, amelyek egyszerre tűzik ki célul az infrastrukturális és a tudati hátrányok leküzdését.

*Szelektálás vagy nivellálás?* — Ha a jövő fejlesztési stratégiájáról beszélünk, kikerülhetetlennek látszik a szelektálás vagy nivellálás dilemmájával való szembenézés. Nem mindegy ugyanis, hogy a fizikai dolgozók hátrányos helyzetű vagy tehetséges gyermekeinek támogatásáról beszélünk (s a zavart nem oszlatja el, hanem inkább növeli, ha „egyszerűség kedvéért” a két jelzőt összekapcsoljuk). Az egyik esetben tudniillik az esélyegyenlőség javításáról, nivellálásról van szó; a másik esetben viszont differenciálásról, szelektálásról. Természetes, hogy ennek megfelelően különböző a „taktika”: a módszertani eljárások és a fejlesztés iránya. Lássuk először azt a változatot, amely a kétkezi munkások tehetséges gyermekeiről beszél.

A pedagógiai köztudatban ezzel kapcsolatban körülbelül a következő koncepció érvényesül: az értelmiségivé válás útja a jó általános iskolai eredményektől a közép- és főiskolán keresztül vezet a diploma megszerzéséig. Ideális esetben minden tehetséges ifjúnak ezt a pályát kellene befutnia; különböző okok miatt — amelyekre korábban már többször rámutattunk — azonban társadalmunk mai fejlettségi fokán az iskolarendszer szelektációs mechanizmusa torzít, mégpedig a szellemi dolgozók gyermekei javára. Ezért tehát a munkás- és pa-

rasztgyermekek közül is ki kell válogatnunk az erre megfelelőeket — a tehetségeket —, és nekik is biztosítanunk kell a továbbtanulás mennél zavartalanabb útját.

Ennek a koncepciónak egyik jellemzője, hogy az értelmiségivé válást tűzi ki célul, és ezzel tulajdonképpen egyetlen irányba szűkíti össze az iskolavégzés fontosságát. Szociológiai kifejezéssel élve: csupán az intragenerációs, több lépcsős vertikális mobilitásról tud, azt tartja célnak és értéknek. A koncepció másik jellemzője, hogy az egyéni iskolai pályafutásra helyezi a hangsúlyt; ezt az egyéni pályafutást az időben alkalmazott, megfelelő szelekció biztosíthatja. Ennek érdekében minél korábban ki kell válogatni a tehetségeket, hogy erre a pályafutásra föl lehessen készíteni őket. (Így illeszkedik bele ebbe a koncepcióba az általános iskola alsó tagozatán, sőt már az iskolát megelőző korban is a segítségnyújtás.) De éppen a kiválogatás ennek a koncepciónak a gyöngye pontja. A tehetségkiválasztás megfelelő módszerei egyelőre nem állanak rendelkezésünkre. Ami ebben a vonatkozásban rendelkezésünkre áll, az mind olyan eljárás, teszt, kísérlet, amely többé-kevésbé függ a gyermek társadalmi-kulturális környezetétől. Ha pusztán a pedagógusok megítélésére — illetőleg a tanulmányi előmenetelre (éremjegy, átlag stb.) — hagyatkozunk, éppen ennyire torzít. Rámutattunk már arra, hogy a „tehetséges munkás-és parasztgyerek” megjelölés magában a „fizikai dolgozó gyermeke” kategórián belül is milyen további rétegek irányában torzít. Hogy az ún. tehetség szerinti differenciálás a tagozatos osztályokban milyen társadalmi kiválasztódáshoz vezet, további nevelésszociológiai tanulmányok szemléletesen föltárták (Gaszó 1971; Ferge 1972).

Emellett a koncepció mellett azonban él egy másik is, amelyet az egyszerűség kedvéért a „nivellálás koncepciójának” nevezhetünk. Ennek a koncepciónak a lényege a következő: az általános iskola elvégzése alapvető követelmény valamennyi magyar állampolgár számára, bármiféle foglalkozást válasszon is. Ezért tartathatlan helyzet, hogy már az 1. évfolyamon minden

tizedik gyermek megbukik, és egy-egy korosztálynak kb. 90%-a végzi el az általános iskolát tizenhat éves koráig. Mindenki számára lehetővé kell tenni, hogy az alapfokú iskolát elvégezze, mégpedig az idejében nyújtott segítséggel; az alsó tagozaton, az 1. évfolyamon, az iskola-előkészítés során, már az óvodában. Ehhez szükséges az alapkészségek minél biztosabb lerakása, kialakítása, fölkészítés az iskolai munkára, azoknak a beállítottságoknak, értékrendnek, magatartásmintáknak a kialakítása, amelyek az iskolai munkába való beilleszkedéshez és az eredményes iskolai pályafutáshoz szükségesek. Ezt a koncepciót jellemzi, hogy nem csupán a több lépcsős, intragenerációs vertikális mobilitásról beszél, hanem — kimondva-kimondatlan — *értéknek ismeri el az egylépcsős intergenerációs mobilitást is, amelynek során a betanított munkás fiából szakmunkás, a szakmunkás fiából alkalmazott lesz* és így tovább. Mindebből logikusan következik a gyakorlat is, amelyet kialakít: az iskoláskor előtti fölkészítés, a bukás és lemorzsolódás elleni harc, a korrepetálási rend kiszélesítése.

A pedagógiai közgondolkozásban ma ez a kétféle koncepció együtt él. Mindez azonban nem fedheti el előlünk, hogy lényegében véve kétféle koncepcióról van szó. Az egyik koncepció főként az általános iskolai munkával kapcsolatban alakult ki (nivellálás), a másik inkább a közép- és főiskolai továbbtanulással összefüggésben szokott jelentkezni (szelektálás). Vannak olyan pontok, amelyekben harmonizál a két koncepció, mint például az iskolára való fölkészítés fontosságának hangsúlyozása (bár láttuk, különböző okokból kifolyólag), és vannak pontok, amelyekben — nyílt vagy látens formában — ütköznek, mint például a tagozatos osztályok létrehozása az általános iskolában (ami nem jelent mást, mint szelektálást a nivellálás föltételei között).

Miért jelentkezhetnek, hathatnak egymással egyidőben? Ennek egyik fő magyarázatát iskolarendszerünk jelenlegi sajátosságában lelhetjük föl. Ma iskolarendszerünket az jellemzi, hogy általánosan képző, egy-séges alapiskolára épül, amely viszonylag hosszú ideig

tananyagot nyújt minden tanítványának. Az egységes iskolának ehhez a demokratikus koncepciójához a nivellálás természetes módon társul, hiszen az a cél, hogy az általános iskola minél általánosabb, minél egységesebb, minél közösebb legyen valamennyi bekerülő gyermek számára. Az egységes, alapfokú iskolára azonban jelenlegi iskolarendszerünkben szelektív középiskolai rendszer épül; a szelekció formailag a 14. életévben történik meg, az általános iskolai tanulmányi előmenetelen alapszik, és három, illetve négy irányba indítja tovább a gyermeket (középközépiskola: gimnázium és szakközépiskola; szakmunkásképzés, továbbképző iskola, illetve munkába állás). A szelektív iskolarendszerrel pedig természetesen társul a differenciálás. Nem hazai sajátosság ez, hanem a szelektív középiskolai szerkezet velejárója; minden szelektív iskolarendszer fönntartja a maga számára a lehetőséget arra, hogy az egyéni intragenerációs több lépcsős mobilitás — szűkebb vagy tágabb — csatornája lehessen. (A különbség itt tehát nem a „csatornában” van, hanem a „csatorna méreteiben”.)

A munkás- és parasztyerekek segítésének két koncepciója hat tehát ma egymás mellett — néha egybeesve, néha ütközve egymással —, s *a két koncepció megléte mindaddig szükségszerű, ameddig iskolarendszerünkben általánosan képző és szelektív formák épülnek egymásra, keverednek. Ez viszont azt jelenti, hogy egyszerre kétfajta módszerre van — és lesz a jövőben is — szükségünk.* Egy olyan stratégiára, amely a nivellálással támogatja a hátrányos helyzetű gyerekeket, és egy olyanra, amely a szelektálás során igyekszik minél függetlenebbül működni a tanuló társadalmi-kulturális környezetétől. Hangsúlyozzuk azonban, hogy egyik eljárás sem helyettesítheti a másikat. Az egylépcsős intragenerációs mobilitás támogatása nem fogja — vagy legalábbis nem fogja számottevően — emelni a főiskolai fölvételt, illetve a főiskolai diplomát megszerző munkás- és parasztfiatalok arányszámát. A fizikai dolgozók tehetséges gyermekeinek támogatása viszont megoldatlanul hagyja a bukások, a lemorzsolódás kérdését. *Komplex munkára van tehát szükség abban az ér-*

*telemben is, hogy stratégiánkat a magyar iskolarendszer mai sajátosságaival tudjuk összehangolni.*

*Akcióprogram vagy hosszú távú tervezés? A hagyományos segítségnyújtáshoz bizonyos szemléletmód és bizonyos jellegzetes beállítottságok is társulnak. Íme, közülük néhány:*

a) A segítségnyújtás mint munkatervi (pedagógiai, oktatási-nevelési, tanügyigazgatási stb.) föladat. A segítségnyújtás nálunk kialakult formái az oktató-nevelő munka elméletétől, gyakorlatától, illetve az igazgatási munkától elkülönülten élnek. A segítségnyújtás egy föladat a föladatok sorában — akkor is, ha esetleg az egyik legfontosabbnak tartjuk —, amelyet a többi föladat mellett, azokkal egyidőben, esetleg azokat megelőzően kell teljesíteni.

b) A segítségnyújtás mint akció. Bár a legtöbb tanulmány, cikk és dokumentum hangsúlyozza, hogy a segítségnyújtás nem „kampányföladat”, ha föladatnak tartjuk, akkor ez máris magában foglalja, hogy a megoldásához hozzá kell látni, és be is kell fejezni. A segítségnyújtás mint akció azt a szemléletmódot jelöli, amely a munkás- és parasztgyerekek hátrányos helyzetének fölszámolását bizonyos föltételek megteremtéséhez köti — legyen bár ez a munka hosszú és szívós vagy egyetlen nekirugaszkodással elvégezhető. Jóllehet a vonatkozó oktatásügyi dokumentumokban nyíltan nem fogalmazódik meg mindez, de a föladatok fölsorolása magában foglalja, hogy ha bizonyos iskolai mutatókat megjavítunk, akkor ezzel lényegében fölszámoltuk a hátrányos helyzetet. (Így pl. a külterületi, összevont tanulócsoportos kisiskolák körzetesítésével, a tanszerellátottság javításával vagy teljessé tételével, a képe-sítés nélküli pedagógusok számának csökkentésével stb.).

c) A hátrányos helyzet mint torzulás. Az elmondot-takat kiegészíti az a nézet, hogy a fizikai dolgozók gyermekeinek hátrányos tanulmányi helyzete az oktatásügy bizonyos deformációjára utal, amely váratlanul lépett föl, és amelyen segíteni kell olyan gyorsan, ahogyan csak lehet.

Az imént jelzett oktatásügyi szemléletmódot akkor

értjük meg, ha kialakulásának folyamatára gondolunk. Ebben a szemléletmódban az MSZMP VIII. kongresszusa után — amely megszüntette a származás szerinti kategorizálást a fölvételi vizsgák során — az általános iskola megteremtéséért vívott harc tapasztalatai térnek vissza. Egyfelől joggal: mert valóban vannak még mindig olyan hátrányok, amelyekkel szemben az általános iskola kiépítésének tapasztalatait lehet, sőt kell igénybe venni („az általános iskolák teljessé tétele”). Dolgozatunkban azonban rámutattunk arra, hogy bizonyos tényezők, amelyek az oktatásügyi nyilvántartásokban változatlan módon vannak jelen, lényegében más jelenségeket takarnak, mint két-három évtizeddel ezelőtt (pl. mulasztási átlag). Magyarország gazdasági-társadalmi fejlődése az elmúlt két évtizedben olyan gyökeres fordulatot vett — és olyan nagy eredményekre tekinthet vissza —, hogy *az iskolai hátrányok hagyományos formái is fokról fokra visszaszorulnak*. A hátrányos helyzet áttételes formájával szembeni harcnak nemcsak új eljárásokra, új szemléletmódra is szüksége van.

Ennek a másfajta szemléletmódnak szeretném néhány jellemvonását kiemelni:

a) A hátrányos helyzet nem torzulás, hanem adottság. Nem abban az értelemben adottság, hogy bele kellene nyugodnunk, hanem adottság abban az értelemben, hogy aggályos módon nem kell az oktatásügy deformálódásának számlájára írunk. Tanítványaink eltérő személyi adottságairól tudtunk eddig is. A hátrányos helyzet fölismerésének, kutatásának és a leküzdésére irányuló nagy erőfeszítéseknek az ad neveléstörténeti jelentőséget, hogy először vált kézzelfoghatóvá az a lánc, amely a nagy társadalmat az iskola kis társadalmával egybeköti. Az egyéni bánásmód és az egyénre szabott oktató-nevelő munka régóta deklarált elve a pedagógiának. Ez az elv azonban eddig neveléselméleti elvontságnak tűnt, amelyhez az oktatásügy tervezésének és igazgatásának meglehetősen kevés a köze. A közoktatás kiépítésének korszakában az oktatáspolitikai kézzel foghatóbb tényekkel, adatokkal, statisztikákkal volt elfoglalva: meg kellett teremtenie az ingyenes, kötelező és általános alapképzést, és ki-

terjeszteni mindenkire. Ebben a fejlődési szakaszban „elmélet” és „gyakorlat” természetes módon különült egymástól: mert míg az egyik az oktatásügy mindennapi föltételeinek megteremtésén fáradozott, a másik már a jövőben kalandozott, és annak az oktatómunkának kívánta a hatékonyságát emelni, amely voltaképp nem is jutott még el mindenkire. *A hátrányos helyzet áttételes formáinak fölismerése először köti tartalmilag is egybe az oktatásügyet és a neveléstudományt, amikor azt igényli, hogy minden kutatást és fejlesztést a hatékonyság szempontjából bíráljanak fölül.* A tanulók eltérő lehetőségeinek a ténye — amely a társadalmi struktúrában gyökerezik — oktatáspolitikai ügyé vált.

b) A segítségnyújtás nem akció, hanem folyamatos munka. Nem akció azért, mert nem meghatározott dátummal kezdődik, és nem is érhet véget így. Természetes, hogy a hátrányos helyzet nyílt formáival való leszámolásnak meg kell történnie (mégpedig valamennyien azt szeretnénk, ha minél beláthatóbb időn belül). Ez azonban nem a hátrányos helyzet megszüntetését jelenti, csupán a különösen kirívó hátrányok fölszámolását. A hátrányos helyzet lappangó tényezőit eleve bele kell számítanunk az oktatásügy tartalmi munkájába; nem mint „individualizálást”, amely ideig-óráig érdeklődésre tarthat számot, hanem mint a különböző szinten (országosan, területi szinten vagy éppen az osztályteremben) hozott oktatásügyi döntések állandó föltételeit. *Mindaddig, ameddig a társadalmi munkamegosztás különbözőségeire a szocialista társadalomban is az egyenlőtlenség bizonyos viszonyai épülnek rá, ezeknek nyíltan vagy rejtetten érvényesülő formáival a szocialista állam oktatásügyének folyamatosan számot kell vetnie.*

c) A segítségnyújtás nem egyszeri föladat, hanem hosszú távú tervezési probléma. Az elmondottakból kitűnőleg a segítségnyújtásnak komplexebb formában kellene történnie, mint eddig. Részben „ki kell teljesíteni” az általános iskolát, azaz leküzdeni mindazokat a hátrányokat, amelyek oktatásügyi eszközökkel — beruházás, fölszerelés, kollégiumok, ösztöndíjrendszer stb. — leküzdhetőek. Részben azonban máris meg

kellene kezdeni a művelődési hátrányok fölszámolására — vagy legalább tompítására — alkalmas módszerek megkeresését. Ha a segítségnyújtást nem szűkítjük le a tehetségkutatásra, lényegében tehát a szelekció javítására, hanem legalább ennyire fontosnak ismerjük el a nivellálást is, akkor nem kétséges, hogy ez a komplex program rendkívül költségigényes, és csupán hosszú távon lenne megvalósítható. Más szóval: a hátrányos helyzet fölszámolása nem más, mint az oktatásügy, a neveléstudomány, a tanügyigazgatás távlati fejlődésének kérdése.

## 6.2. A SEGÍTSÉGNYÚJTÁS „TAKTIKÁJA”

*Előnyprogramok.* — A pedagógus az oktató-nevelő munka során a fizikai dolgozók gyermekeinek hátrányos helyzetével mint tanulmányi lemaradással találkozik: a hátrányos helyzetben élő tanuló lemarad saját lehetőségeitől, vagy — amit sokkal kézenfekvőbb megállapítani — elmarad osztálytársai mögött. Ebből önként következik, hogy a pedagógus akkor segíti legeredményesebben a hátrányos helyzetben tanuló gyermeket, ha tökéletesíti saját munkamódszereit.

*Az oktató-nevelő munka körében tehát a fizikai dolgozók gyermekeinek segítése mindenekelőtt módszertani feladat:* azoknak az oktatási technikáknak a kiválógatását, kipróbálását és elterjesztését jelenti, amelyek igazoltan segítenek behozni a kétkezi dolgozók gyermekeinek tanulmányi lemaradásait.

Számot kell azonban vetnünk itt egy körülménnyel: az általános iskolában többféle módszertani örökség került össze. Az alsó tagozat a régi elemi iskola évtizedekre visszanyúló oktatási-nevelési gyakorlatát örökölte, míg a felső tagozat hagyományként az egykori polgári iskola és a gimnázium alsó négy évfolyamának tantárgyrendszerével és tanítási tapasztalataival indult. Az általános iskolai oktatás e heterogén hagyományelemei szorosan kötődtek bizonyos szervezeti sajátosságokhoz (osztálytanítás az alsó tagozaton, szakrendszerű oktatás a felsőn; ún. felmenő rendszer az alsó,

osztályfőnöki rendszer a felső tagozaton stb.), valamint a pedagógusképzés háromszintű rendszeréhez. (És ami ezzel járt: a pedagógustársadalom eltérő szakmai képzettségéhez, társadalmi presztízséhez, értékrendszeréhez, beállítottságaihoz.) Ezért nagy valószínűséggel föltelemezhető, hogy az általános iskolai oktató-nevelő munka hatékonyságának egyik kulcskérdése éppen heterogén metodikai öröksége.

a) Hazai tapasztalataink egybevágóan azokkal a külföldi vizsgálati eredményekkel, amelyek az iskolai lemaradás egyik legfontosabb közvetlen okaként a verbális kifejezőképesség fejletlenségét szokták megjelölni. E fölismerésekre alapuló egyik irányzat világszerte az óvodás korú vagy alsó tagozatos gyermekek szóbeli kifejezőképességének javítását tűzte ki célul. Blank és Solomon (1968) például beszélgetéssorozatot folytatott — fejlesztő céllal — egy hátrányos családi környezetben élő négyéves kislánnyal. A kísérleti szakasz végén nemcsak a kislány intelligenciateszt-eredménye emelkedett, de szemmel látható javulás állott be magatartásában is. Hasonló próbálkozások a beszédképesség fejlesztésére az iskola-előkészítő tanfolyamok során is történnek (Taba, Elkins 1966, 145—167.; Burrows 1969). A korai beszédfejlesztés egyik legátfogóbb programjával Bereiter és Engelman (1966) kísérleteiben találkozhatunk. Alapelvként megállapítják, hogy a hagyományos foglalkozási módok — játékoság, tapasztalatszerzés nem verbális úton, a versenyszellem kiiktatása stb. — helyett a hátrányos helyzetből jövőek számára konkrét oktatási programot kell kidolgozni mindenekelőtt a beszéd és az olvasás területén. A szerzők arról számolnak be, hogy tanterveik alapján a beszédhátrányok már kb. egy év alatt leküzdhetők, s így a gyerekek egyenlő eséllyel indulhatnak az iskolába.

b) A Bereiter—Engelman-program átvezet bennünket az oktató-nevelő munka másik speciális kérdéséhez: a korai olvasástani kísérleteihez. Amióta a korai olvasástani kérdése összefüzdött az olvasási hibák javításának problémáival, a kérdéssel világszerte a legnevesebb kutatók foglalkoznak. Ebben az összefüggésben mindenekelőtt V. A. Zaporozsec (1967) munkássá-

gát említhetjük, aki erőteljesen hangsúlyozta, hogy „nem a butaság és a tudatlanság jelenti a boldog gyermek-kort”. Részben a szovjet fejlődéslelektani munkákra, részben amerikai kutatásokra alapítja H. R. Lückert müncheni professzor óvodai tanítási — főleg olvasás-tanítási — kísérletét (Lückert 1967). Lückert kísérlete szerint az olvasás tanítását tulajdonképpen már két-éves korban el lehet kezdeni (naponta megtanulhat a gyerek egy-egy szót olvasni úgy, hogy képet és képleírást sokszor mutatunk neki együtt); ilyenformán a gyermek négyéves korára megtanulhatja az ábécét. (A kísérletek kiterjesztéséről Graeser 1969 és Rüdiger 1970 ad számot.)

Az olvasástanítás korábban kezdését, későbbi hibáinak helyreigazítását, valamint az olvasási készség összefüggését a társadalmi-kulturális környezettel terjedelmes kutatások vizsgálják világszerte (Harris és a munkatársai 1969). Svédországban a problémát olyan fontosnak tartják, hogy országos intézkedéseket hoztak a gyöngén olvasók elmaradásának fölszámolására (Meier 1969). A már megtett intézkedések közül a legfontosabb ún. olvasóosztályok szervezése az alsó tagozatok mellett, ahol speciális szövegekkel speciálisan képzett tanítók foglalkoznak külön is a gyöngén olvasókkal. (Az olvasási klinika egy érdekes változata az a buszlaboratórium, amely négy éve működik Oklahomában (USA), s évente 5—600 jó képességű, de hátrányos helyzetű tanulót segített át egy-egy tantárgy nehézségein azáltal, hogy megtanította őket jól olvasni; Jackson 1969.)

Az olvasási készséggel és az olvasási technika javításával, tökéletesítésével kapcsolatban itthon is számottevő kísérletek folynak. Ezek a kutatások, valamint a gyakorlati tapasztalatok egybehangzóan állítják, hogy az olvasásbeli lemaradás esetenként két-három éves is lehet. Ugyancsak oktatási tapasztalataink igazolják, hogy az olvasási készség kimunkálásának döntően az alsó tagozaton kell megtörténnie; mert ha nem, később alig-alig van már mód a hiányok pótlására. Az olvasásnak az iskolai lemaradással való szoros kapcsolata, valamint az, hogy a lemaradás és az olvasni nem

tudás nagyrészt a hátrányos helyzetű gyermekek körében fordul elő, arra int, hogy az eddigieknél körültekintőbben foglalkozzunk az anyanyelvi készségek fejlesztésével; keressük a speciális módszereket az elmaradók fejlesztésére a felső tagozaton, valamint dolgozzuk ki azokat az eljárásokat, amelyekkel az olvasás technikája gyorsabban és biztosabban alakítható ki az alsó tagozaton.

c) Ezek a didaktikai kísérletek — amelyeket csak a szemléltetés kedvéért emeltünk ki, s azért nem sorolunk tovább — világszerte a viták kereszttüzében állanak (Crittenden 1970; Schultze 1970). Az óvodai és iskola-előkészítő előnyprogramok egy másik csoportja — amelyet az előbbiekkal szemben sokkal inkább lehetne nevelésmódszertaninak nevezni — az egész személyiség együttes fejlesztésének, az iskolai munkához szükséges motiváció kialakításának, egyszóval az általános iskola-előkészítésnek a fontosságát vallja a fizikai dolgozók hátrányos helyzetű gyermekei esetében. A szovjet Kolkotina és Kosztjaskin (1970) például a Szovjet Neveléstudományi Akadémia irányításával egy moszkvai iskolában végzett iskola-előkészítő tanfolyammal kísérletezett. Nemcsak a kis és nagy ábécé használatát, valamint két írásjel alkalmazását tanulták meg a gyerekek, és nemcsak bevezetést kaptak — a tízes számkörön belül — az alpműveletekre (összeadás, kivonás), hanem testileg-magatartásilag is jelentősen fejlődtek. Az ezen a réven nyert előnyt pedig még 3. osztályos korukban is tartani tudták. Grombah (1970) is erőteljesen hangsúlyozza a pszichikus-intellektuális előnyprogramok mellett a testi fejlettség vizsgálatát. Nemcsak az iskolai előkészítés higiéniai feltételeinek felülvizsgálatát sürgeti, hanem azt is, hogy már az óvodai munkabeosztásban vegyék figyelembe a gyerekek testi-szellemi érettségének összhangját. Hasonlóképp a gyermeki élet minden szektorára kiterjeszkedő előnyprogramot dolgozott ki az utrechti egyetem munkacsoportja hátrányos családi-társadalmi környezetben élő gyermekek számára (Silverman 1965). A program három fő részből áll; négy és fél éves kortól vesznek részt benne rossz családi körülmények közt fölnövő gyermekek. Átfogó

programmal jelentkezett az amerikai *Head Start Project* (kb. am. „kezdlet kezdetén kísérlet”). (A magyar olvasóknak először Hermann 1970 ismertette.) Csaknem négymillió rossz családi körülmények közt élő, hátrányos helyzetű, segédmunkás vagy munka nélküli szülők körében nevelkedő néger, indián és puertoricói gyermeket segített jobb indulási esélyekhez az iskola 1. osztályában.

A kísérletek eredményei kétségkívül elgondolkodtatóak. Ma még nem látjuk ugyan mindenben igazolva az óvodáskorban, szervezett keretek közt folyó ismeretnyújtás és tanulás előnyeit, mégis különös figyelmet érdemel a szovjet V. A. Zaporozsec (1970) érvelése, aki szerint a hátrányok már csak azért is könnyebben küzdhetők le az iskoláskor előtt, mert a hátrányos és az előnyös helyzetben élő gyermekek közt ekkor még igen kicsi a különbség; a gyermeket viszonylag kevés kudarc érte; a szülők, ha alacsonyabb iskolázottságúak is, ebben az életkorban eredményesen tudnak segíteni gyermeiknek; nem csontosodtak még meg azok a kifejezésbeli jellegzetességek, amelyek az iskolában majd a hátrányt és lemaradást szülik; és mennél kisebb különbséggel lépnek a gyerekek az alapfokú iskolába, annál hatékonyabban lehet őket együttesen tanítani.

Ezek az érvek föltétlenül fölhívják figyelmünket az iskola-előkészítés, illetve a nemzetközileg is imponálóan kiterjedt óvodai hálózatunk tartalmi munkájának fontosságára — különösképpen a munkás- és parasztgyermek körében. Csak az idejekorán megkezdett nevelés teszi lehetővé, hogy az első iskolai évek során a kulturális alapkészségeket minden gyermek a későbbi (szakrendszerű) oktatás igényeinek megfelelően tudja használni. Ha ez a „szintre hozás” az első esztendőben nem sikerül, akkor az általános iskola egységes művelődési anyagából már csak az ún. eminensek profitálnak. Ezt a tendenciát erősíti a felső tagozat múltból öröklött szerkezete (szakrendszerű oktatás sok különböző tantárggyal és tanárral; esetleg tagozatos osztályok; az osztályfőnök mint a nevelőmunka koordinátora stb.). Ilyenformán a lemaradók és a kiemelkedők alkotta olló két szára nem összezárul, hanem folya-

matosan mind tágabbra nyílik. Ez a felső tagozat utolsó évfolyamaira a továbbjutni szándékozó kevesek tervszerű fölkészítésévé és a lemaradó sokak csön-des átengedésévé alakulhat. És minthogy a tanulmányi különbségek rétegspecifikusak, az általános iskola „közművelő” és „továbbképző” funkciójának ilyen szétszakadása nem kívánt társadalmi követelményekkel jár: egyértelműen a kétkezi munkások gyermekeit sújtja.

*Az iskola és körzete.* — Míg a pedagógus a fizikai dolgozók gyermekeinek hátrányos helyzetével mint iskolai lemaradással találkozik, addig az iskola vezetősége ezt a problémát az iskola körzetének fejlettségében, társadalmi összetételében és kulturális környezete révén érzékeli.

Az egyik probléma itt a család és az iskola kapcsolatának többszörös megváltozása. Azok a belső szervezeti formák és munkarend, amelyeket az általános iskola örökölt (félnapos tanítás, házi föladatok rendszere stb.), olyan társadalmi osztályok iskoláiban alakultak ki, amelyekben a család a műveltségközvetítés jelentős részét (a nevelést, sőt részben az oktatást is) maga látta el. Ilyenformán az iskola föladata rendszerint már csak a szakszerű ismeretnyújtás maradt. Az általános iskola és a mai család kapcsolata több szempontból is más. Egyrészt ennek az iskolatípusnak a funkciói jóval tágabbak, mint a szakszerű ismeretnyújtás; másrészt közoktatási intézmény, nem osztályiskola; harmadsorban már a család mint műveltségközvetítő intézmény is számottevő változásokon ment keresztül. Az általános iskola mai munkarendje és belső szervezeti formái azoknak a családoknak a gyermekei számára a legkevésbé kedvezőek, amelyek a legtávolabb vannak a hajdani osztályiskolák családmodelljétől; amelyek tehát a legkevésbé képesek ellátni az iskolai munkát kiegészítő oktatási-nevelési föladatokat (az iskoláéval azonos, de legalábbis hozzá közel álló értékrend, magatartási minták, műveltségi szint, szabadidő-beosztás stb.). Ezek egyértelműen a munkás- és parasztcsaládok.

a) A segítségnyújtás egyik lehetősége az iskola belső

szervezeti átalakítása, amelynek révén fokozottabban segíthetjük a kedvezőtlen családi körülmények között élőket a tanulásban. Az *asti* (Olaszország) scuola mediában (am. a hazai általános iskola felső tagozata) négy éven át például ún. differenciált osztályokkal kísérleteztek (Famiglietti 1968). Az első és a második évfolyamon pszichológusi, orvosi és környezeti vizsgálatok alapján különválasztották a gyöngye előmenetelű vagy magatartási zavarokkal küzdő tanulókat. Ezeknek az osztályoknak a tanulói valamennyien egyúttal napközisek is. Az eredmény az, hogy csaknem mindenki elvégezte az évfolyam anyagát; a legtöbb gyerek pedig számottevő haladást ért el, úgyhogy jó páran a szabályos osztályokba kerültek a következő tanévre.

b) *Kevésbé megszokott dolog hazánkban a szülők aktív bevonása a nevelőmunkába*; pedig jelentős nemzetközi példákra hivatkozhatnánk. A szülői munkaközösségekkel s rajtuk keresztül az otthonokkal való tördés a szocialista országok közül talán az NDK-ban a legáltalánosabb, de Magyarországon is vannak már olyan iskolaszervezési próbálkozások, amelyeknek a tapasztalatai ebben az irányban is fölhasználhatók. Végig kellene gondolnunk tehát az együttműködés lehetőségeit és a segítségnyújtás módozatait, amelyeket a jól szervezett szülői munkaközösség kínál.

c) Eddig úgy beszéltünk az iskoláról, mintha kizárólag műveltségközvetítő intézmény volna; mintha funkciói csak az oktatás-nevelésre korlátozódnának. Ez azonban a valóság leegyszerűsítése. Ténylegesen az iskola számos — részben ismét csak hagyományos — másodlagos föladatot is ellát, amelyek közül itt most csak kettőre utalnék: a hivatali föladatkörre (beírás, nyilvántartás, pénzügyi adminisztráció, okmányok kiadása stb.) és a helyi társadalomban betöltött „társadalmi-társasági” föladatkörre (termelő- és társadalmi munkák, politikai, kulturális és sportrendezvények, találkozók stb.).

A család és az iskola kapcsolatában e másodlagos föladatok akkor válnak zavarókká, ha elfedik az iskola tulajdonképpeni (hivatalos) műveltségközvetítő funkcióit. Egyes családok hajlamosak arra, hogy az iskolát

csak vagy elsősorban hivatali intézménynek tartásuk; aminthogy mások — és nem csak családok! — az iskolát főként társadalmi-társasági intézményként kezelik. A családok kapcsolatát az iskolával jórészt a gyermek tanulmányi eredményei motiválják; s minthogy a tanulmányi eredmények, láttuk, rétegspecifikusak, a szülők is „rétegspecifikusan” veszik igénybe az iskola különféle szolgáltatásait. Veszély akkor fenyeget, ha a munkás- és parasztszülők számára az iskola csak vagy mindenekelőtt hivatali intézmény, amelynek céljaival, törekvéseivel és normáival nem lehet vagy csak kötelességszerűen kell azonosulni.

Szólnunk kell ezért azokról *a szervezeti megfontolásokról, amelyek egy-egy körzet kulturális és társadalmi életének központjába kívánják állítani az iskolát.* Nyilvánvaló, hogy ha ugyanabba az épületbe, amelyben délelőtt a gyermek tanult, délután a sportolni vágyó idősebb testvér jár el, este pedig az olvasó, tanuló, művelődő vagy szórakozó szülő látogatja, az esetleges szembenállás család és iskola között lényegesen könnyebben oldódik: a család egész szellemi légköre jobban „ráhangolódik” az iskola követelmény- és értékrendszerére, elvárásaira. Magyarországon is tudunk már olyan próbálkozásokról, amelyek az iskolai és a közművelődési könyvtárat egyesítették, s újabban mind többet hallani ún. komplex nevelési központokról is.

Hasonló iskolaszervezési kísérletet vezetett New York város művelődésügyi hivatala néhány peremkerületi iskolában is (Webster 1966, 450—458.). A kísérlet célja, hogy maximálisan kihasználják mindazokat a lehetőségeket, amelyek egy-egy iskolának egyáltalán adva vannak, hogy az oda járó hátrányos helyzetű gyermekeket segítsék. A szervező munka egyik vonatkozása didaktikai volt: választ keresni arra a kérdésre, hogy melyek egy-egy iskolakörzet hátrányos helyzetű tanulóinak érdeklődésbeli sajátosságai, tanulási (vagy nem tanulási) motívumai és tanulási szokásai. A szervező munka másik vonása a szülői munkaközösséggel kiépített szoros kapcsolat volt. A munkacsoport iskolaszervezési kísérletének harmadik vonatkozása az iskola belső szervezetét és társadalmi kapcsolatait cé-

lozta, mert a hátrányos helyzetű, lemaradó gyermekeken való segítség annál hatékonyabb, minél több ponton sikerül érdekeinek megfelelően átszervezni az iskola munkáját.

d) Szót kell ejtenünk végül azokról a szervezeti változásokról is, amelyeket a helyi tanügyigazgatási szervek szoktak végrehajtani a fizikai dolgozók gyermekeinek megsegítése végett. Ilyen mindenekelőtt az a körzeti-esítési gyakorlat, amelynek során a fejletlen települések osztatlan vagy részben osztott iskoláinak felső tagozatát főlzárolják, és a gyerekek a körzeti központ jobban főlserelt iskolájába járnak. Míg ez a fajta körzetesítés — itthon is, külföldön is — a vidéki kisiskolákat érinti, a nagyvárosokban, lakótelepeken másfajta körzetesítést szoktak végrehajtani. Kísérletet tesznek egy-egy iskolakörzet határának módosítására úgy, hogy homogén társadalmi származású tanulók helyett heterogén összetételű tanulócsoportok alakuljanak ki. (Ezzel a gyakorlattal próbálkozik például a svéd Iskolaügyi Főlgyazgatóság elsősorban a Stockholm környéki lakótelepeken, Duner 1970.)

*Az oktatásügy településtervezése.* — A közoktatás hatékonyságának problémája az oktatásügy területi és országos irányítása számára a más-más körzetben működő iskolák színvonalkülönbségében összegeződik. A tanügyigazgatás azoknak az adatoknak a révén érzékeli a fizikai dolgozók gyermekeinek hátrányos tanulmányi körülményeit, amelyek területi bontásban mutatják például a bukási arányt, a lemorzsolódást, a pályaválasztási orientációt és helytállást és így tovább.

*A hátrányos helyzetű gyermekek támogatása a közoktatás regionális és országos szintjén sajátos oktatástervezési főladat:* szocialista államban az oktatástervezés tartalmi, minőségi oldalát jelenti a mennyiségi oldal megtervezése mellett. Az esélytelenek esélyessé tétele iskolai pályafutásuk során, minden gyermek eljuttatása saját képességei csúcsára, önmagában is haladó, demokratikus követelés. Csak a szocialista oktatásügy vállalkozik azonban arra, hogy — főlismerve a célkitűzés valódi osztálytartalmát — a kétkezi munkások

gyermekeinek intézményes támogatásává szélesítse, így téve valóban általánossá az alapfokú közoktatást.

A közoktatás ilyen szempontból történő település-tervezésének két szakmai feltétele van. Az egyik az, hogy a közoktatás tervezőinek és irányítóinak rendelkezésére álljanak az oktatásügyi ellátottság regionális és országos adatai. A másik feltétel az oktatásügyi döntések hatékonyságának folyamatos vizsgálata; vagyis annak a mérése, hogy bizonyos mennyiségi, minőségi vagy szerkezeti változások növelik-e és mennyire az iskolai teljesítményeket. Így válik lehetővé, hogy minden, a közoktatás területén végrehajtott fejlesztést abból a szempontból értékelhessünk, milyen mértékben sikerült általa fejletlenebb iskolakörzetekben tanuló gyermekek számára is kedvezőbb tanulási esélyeket biztosítani.

Angliában például ilyen országos teljesítménymérés alapján született meg az ún. Plowden-jelentés (1967). A Plowden-jelentés nyomán Nagy-Britannia tudományos és oktatásügyi minisztériuma főlhívta a helyi oktatásügyi hatóságokat azoknak az iskolakörzeteknek a kijelölésére, amelyekben „a tanulmányi hátrányokat társadalmi hátrányok súlyosbítják”. A minisztérium a hátrányos iskolakörzetek azonosítása céljából a következő ismérveket javasolta: *a)* az iskolakörzet társadalmi struktúrája (a betanított- és segédmunkás szülők arányával mérve), *b)* a család létszáma (minél magasabb, annál alacsonyabb az életszínvonal), *c)* az állami támogatásban részesülő gyerekek aránya (térítésmentes iskolai étkezés stb.), *d)* az iskolakörzet túlnépesedése (lakásviszonyok a körzet ún. elslumosodó területén), *e)* lemorzsolódás, (kimaradás, mulasztás), *f)* az iskolaéretlen és retardált gyerekek arányszáma az iskolában, *g)* csonka család (válás, elhalálozás stb.), *h)* az angol nyelvet nem tudók aránya a körzetben. A hátrányos körzetek megállapítása során három további kritériumot vettek még figyelembe: a házak (lakások) állagát, valamint az iskola tanulóinak és pedagógusainak fluktuációját (Passow 1970a, 24—25.).

A hazai oktatásügyi település-tervezésének problémáját Magyarország 1971—1985 közötti területfejlesztés-

tési koncepciója túzi mindennél sürgetőbben napirendre. A közoktatásügynek föl kell készülnie arra a helyzetre, hogy *míg egyfelől a múltból örökölt hátrányok fölszámolásán fáradozik, másfelől „elébe kell mennie” a holl napi igényeknek is.* A távlati területfejlesztési koncepcióval összhangban például ki kell jelölni azokat a településeket, körzeteket, amelyeket oktatásügyileg is fejleszteni kell. Ez a fejlesztési munka azonban már nem lesz — vagy legalábbis nem minden tekintetben lesz — azonos az általános iskolai hálózat kiépítésének föladataival. A dologi föltételek biztosítása természetesen nélkülözhetetlen; egyúttal azonban olyan formában, hogy a munkás- és parasztgyerekek problémáinak megoldásában is továbbléphessünk. Ezért véleményünk szerint nem elegendő csupán azoknak a tervezési mutatóknak az alkalmazása, amelyek az iskolahálózat kiépítése során voltak fontosak. Az iskolakörzet struktúrájának és funkciójának elemzése révén arra mutattunk rá, hogy az iskolakörzet olyan rendszer, amelynek egyetlen elemét sem változtathatjuk meg a többi figyelembevétel nélkül. Természetes, hogy az iskolakörzet elemei közt — az eredményesség szempontjából — nemcsak az iskolai változókat kell számon tartanunk, hanem a társadalmi-kulturális és más környezeti változókat is. Az oktatásügyi döntések, amelyek az iskolai munka hatékonyságát kívánják fokozni, nem hagyhatják figyelmen kívül, hogy az iskola beiskolázási körzetének társadalmi környezetében fejti ki hatását, és ez a társadalmi környezet az, amely közvetlenül-közvetve visszahat az iskolára. A tanügyi döntések kialakításakor ezért alapegységként nem pusztán az iskolát kell figyelembe venni, hanem a teljes iskolakörzetet (az egész települést); ami azt jelenti, hogy a döntéseket egyrészt egybe kell hangolni más társadalompolitikai döntésekkel, másrészt hogy *az optimális döntések kialakítása során az iskolát csak mint a körzet társadalmi-kulturális és infrastrukturális rendszerének elemét lehet kezelni.* Ezért meg kell határozni a körzet települési, iskolai és társadalmi-kulturális paramétereit is, hogy a kijelölt körzet fejlesztése során egyúttal a körzet speciális hátrányait is tompítani tudjuk.

### 6.3. KITEKINTÉS: A KOMPENZÁLÓ OKTATÁS CSŐDJE ÉS TANULSÁGAI

*A kompenzáló oktatás mint az amerikai szociálpolitika eleme.* — Nem volna helyes, ha a segítségnyújtás problémakörét lezárnánk, anélkül, hogy rá ne mutassunk a mögötte húzódó, merőben eltérő ideológiai indíttatásokra. Bár a „kompenzáló oktatás” természetesen hangot kap az ún. „új bal” oktatásügyi kritikákban, és fontos elemét képezi a különböző szociáldemokrata oktatáspolitikai reformjavaslatoknak, igazi virágzását az Egyesült Államokban élte. Azokat a politikai erőviszonyokat szeretnénk fölvezetni, amelyek ezt az ideológiát arra determinálták, hogy oktatásügyi-pedagógiai kifejezést keressen.

A hatvanas évek második felét az Egyesült Államok belpolitikájában a polgári liberális politika győzelme jellemzi; a polgárjogi mozgalom kibontakozása, a „szegénység elleni harc” meghirdetése és a „nagy társadalom” programjának kidolgozása. Számos hivatalos fölmérésre, publicisztika jelzésre és a legkülönfélébb társadalomtudományi elemzésre támaszkodva kiderült ugyanis, hogy a jövőbeni amerikai „nagy társadalom” mai mostohái a nagyvárosok néger (színes) körzeteiben koncentrálnak. A „bűvös kör” láncszemei: a társadalmi osztály- és réteghelyzet, az ebből eredő iskolázatlanság, az ennek talaján jelentkező munkanélküliség, az ezt követő szegénység, amely megalapozza a legkülönfélébb szélességű és mélységű „társadalmi nyugtalanságoknak” (vö. az 1.3. pont statisztikai adataival). Az akkor fölfutó oktatás-gazdaságtani és nevelésszociológiai kutatások azt sugallták, hogy e „bűvös kör” leggyöngébb láncszeme az iskola. Ezt kellene tehát megváltoztatni — az iskolában csatát nyerni a szegénység és a különféle társadalmi nyugtalanságok ellenében — ahhoz, hogy a nagyvárosi gettók színes bőrű szegénysége kollektívan fölemelhető legyen.

Ennek a társadalompolitikai ideológiának a talaján szavazta meg a kongresszus mindkét háza 1965-ben az új alsó- és középfokú oktatásügyi törvényt. Nyomában az oktatásügynek megszavazott szövetségi támogatás is

hatalmas mértékben növekedett: míg 1965-ben például 500 millió dollárt tett ki, addig a következő évben csaknem megnégyszereződött, és 1800 millió dollárra rúgott. Az oktatásügy területén ez országszerte a kompenzáló oktatással kapcsolatos legkülönbözőbb kutatási, kísérletezési és terepmunka föllendüléséhez vezetett. *A kompenzáló oktatás az amerikai szociálpolitika integráns részévé vált.*

*A liberális ideológia.* — Azt a társadalompolitikai ideológiát, amely emögött a szociálpolitika mögött húzódik, legtalálósabban talán polgári liberális-humanista ideológiának nevezhetnénk (Morton, Watson 1971). Az idevágó gondolatmenetek egyik jellemző kiindulása, hogy nem magával a társadalommal vagy egyes intézményeivel van baj, hanem ezeknek az intézményeknek és szervezeti kereteknek a működésével. Ugyanerre a kérdésre a konzervatív ideológus a társadalom intézményeinek totális védelmével válaszol; az „új bal” szerint viszont a társadalmi kereteket magukat is el kell törölni, újjal felcserélni.

E nézetek néhány neves ideológusa (Pettigrew 1964, Lubell 1964) nyomán a liberális társadalompolitikai koncepció fő jegyeit így foglalhatjuk össze: optimalizálni kell a társadalom különféle szervezeti kereteinek és intézményeinek működését avégett, hogy eredeti rendeltetésüket az eddigieknél jobban betölthessék.

Az intézmények működése útjában álló problémák természetük szerint morálisak; abból következnek, hogy az egyének, akik a társadalom jelen intézményeinek keretei közé lépnek, nem tudják, nem akarják teljesíteni a velük szemben támasztott követelményeket. Ilyenformán e morális jellegű problémák lényegében „mal-adaptációra”, a különböző szinten történő társadalmi beilleszkedés zavaraira vezethetők vissza. Mind ebben a polgári liberális nézetek individualista jellege fejeződik ki: a megoldás kulcsát nem az egyéneken kívüli, társadalmi jellegű, objektív föltételekben keresik, hanem az egyénben.

*A liberális ideológia és a kompenzáló oktatás.* — A kompenzáló oktatás eszköztárát a föntiekben már bemutat-

tuk. Láttuk, hogy a kiindulópont mindig annak a hátránynak a földerítése, amely a gyermekek bizonyos csoportjait sújtja a gyermekek más csoportjaival szemben. Minden kompenzáló oktatás azt tűzi ki célul, hogy ezeket a hátrányokat tanítványai valamiképpen behozzák vagy legalábbis csökkentésük. A hátrány társadalmi talajon bontakozik ki, és főként a különböző gyermekkori készségek „fejlődési deficitjében” manifesztálódik. Ezek közül a kompenzáló oktatás szakemberei a beszédfejlődés, a nyelvhasználat zavarait és lemaradását tartják általában a legsúlyosabbnak.

Amikor a kompenzáló oktatás hívei és szakemberei a megoldás útjait elsősorban a didaktikai-módszertani segítségnyújtásban látják, akkor a gyermekek bizonyos csoportjának sikeresebb alkalmazkodását próbálják előkészíteni a fennálló iskolai-oktatásügyi normákhoz és követelményekhez. Különösen kézzelfogható ez a szemléletmód a beszédfejlődéssel és a kompenzáló nyelvi oktatással kapcsolatos kísérletek esetén.

A „hátrány” (*disadvantage*) kifejezés ugyancsak implicál bizonyos liberális-humanista előfeltevéseket. Amikor egyes csoportok vagy egész társadalmi rétegek kulturális hátrányáról (*cultural disadvantage*) beszélnek, mindig az általános, az elfogadott, az uralkodó műveltségi színvonal a viszonyítási alap. És ez két szempontból is problematikus. Részben azért, mert bizonyos társadalmi csoportok és rétegek átlagos kulturális helyzetét mércének használva azt sugallja, hogy ez értékesebb, mint bármely másik. Részben pedig azért, mert lehetetlenné teszi — vagy legalábbis nagyon megnehezíti — azoknak a sajátos értékeknek a föltárását és kifejlesztését, amelyek más társadalmi rétegek csoportkulturájában rejlenek.

A „hátrányos helyzet” diagnózisa és a kompenzáló oktatás megindítása szükségképp feltételezi a problémák — a gyermekek, a lemaradottságok, az intézményi el látottság-fölszereltség — súlypontozását. Ki kell jelölni a tanítványoknak azt a csoportját, amelyek a többiekhez képest hátrányos helyzetűeknek minősülnek; meg kell határozni fejlettségüknek azt a körét, amelyben a lemaradás koncentrálódik; föl kell tárni — földrajzilag,

társadalmilag stb. — a hátrányok lokalizálódását, megoszlását. Ez a kompenzáló oktatás természetéből adódó követelmény; ugyanakkor lehetőséget nyit a liberális-humanista nézetek kifejeződésére is az adott társadalmi-politikai összefüggésben. Hiszen ha a fejlődés nehézségei, válságai bizonyos csomópontokon sűrűsödnek, akkor elegendő ezeken a súlypontokon megoldást keresni; a megoldások szükségképp nem strukturálisak. *A kompenzáló oktatás tehát — az amerikai társadalmi, politikai és ideológiai környezetben — egy polgári liberális-humanista ideológia kifejeződésévé vált.*

*A kompenzáló oktatás mint a liberális ideológia csődje.* — Az utóbbi esztendőekben divat a különböző kompenzáló oktatási programok kudarcairól beszélni, rámutatva azokra a fejlődési stb. deficitekre, amelyek a kompenzálás gyakorlatával nem vagy csak igen kis határfokon hozhatók be. Az amerikai szakirodalomból két jellegzetes munkát idézünk, amelyek e kritika markáns képviselői: Jensen (1972, 69—203.) nagy tanulmányát az intelligenciahányadosok öröklésbeli meghatározottságáról és Jencks (1972) szociológiai elemzését az Egyesült Államok társadalmi egyenlőtlenségeiről, amelyeket nem lehet az iskolán keresztül megváltoztatni. Mi itt azokra a nem tervezett hatásokra és nemkívánatos eredményekre utalunk, amelyek együtt járnak az eredményesen megvalósított segítségnyújtással egy polgári társadalom — elemzésünkben az Egyesült Államok — oktatásügyének adottságai között.

A tudományos-technikai forradalom új föltételeket teremtett a munkaerőpiacon. A versenyt azok a munkáscsoportok és -rétegek nyerik meg, amelyek korszerűbb szakmai képzéssel, modernebb alpműveltséggel rendelkeznek. A segítségnyújtás tömegmértűvé válása — a monopolkapitalizmus munkaerő-politikájának ilyen föltételei között — nem a munkanélküliséget csökkentené, hanem a versenyt élezné a munkaerőpiacon. Hiszen attól, hogy a kompenzáló oktatás bizonyos eszközeinek kellő időben történő „bevetésével” egy szintre lehet (vagy lehetne) hozni a munkások kü-

lönböző csoportjait-rétegeit, még nem növekednék meg a munkaerő-kereslet.

A polgárjogi mozgalom és a szegregáció elleni harc tapasztalatai az Egyesült Államokban arra figyelmeztetnek, hogy a szegregációval kapcsolatos feszültségek az adott társadalmi viszonyok között a néger tömegek emancipálódásával párhuzamosan nem csökkennek, hanem ellenkezőleg: növekszenek. Mihelyt a színes bőrű lakosság nem vállalja többé azt a szerepkört, amelyet a tradicionális-patriarchális fölfogás kioszt rá, a fehér lakosság mind hevesebben reagál az emelkedési kísérletekre. Ilyenformán — különösen a mezőgazdasági jellegű, tradicionális kultúrát hordozó déli államokban — a néger középrétegek megjelenése, térhódítása a fajüldözés modern korban nem tapasztalt heveségét vonta magával. Ilyen társadalmi és politikai föltételek között nagy valószínűséggel képzelhető el, hogy a sikeres kompenzáló oktatás tömegméretekben további szegregációs hullámokat eredményez.

A kompenzáló oktatás tömegméretűvé válása a műveltségbeli egyenlőtlenséget van hivatva csökkenteni, fölszámolni. Ez természetesen együtt jár a szabadidő-töltés igényeinek tömeges megváltozásával is. Mindaddig viszont, ameddig a kulturális javak keresletkínálata a piac igényei alapján alakul, a műveltségbeli egyenlőtlenség tömeges fölszámolását — egy korszerűbb, színvonalasabb szabadidő-töltést tömegméretekben — nem lehet megvalósítani.

A kompenzáló oktatás tömegméretűvé válásának szervezeti vonalon is vannak nem tervezett s nem is kívánatos következményei. Mihelyt a kompenzáló oktatás eredményes vagy eredménytelen voltától adminisztratív intézkedések függenek, és hivatali szervek fönnállása vagy megszüntetés múlik rajtuk, az illető szervezetek érdekében áll a kompenzáló oktatás folytatása és eredményességének bizonyítása. Még akkor is, amikor ez már nincs közvetlen összefüggésben az eredeti társadalompolitikai-oktatásügyi célokkal.

Mennyiben tükrözik az említett jelenségek annak a társadalompolitikai koncepciónak a korlátait, csődjét, amely az amerikai kompenzáló oktatás mögött áll?

Újabb illusztrációja lehet annak a marxista nevelésügyi tételnek, amely szerint nem az iskola változtatja meg a társadalmat, hanem a társadalom formálja a maga hasonlatosságára az iskolát. Hiszen ha a szükséges társadalmi változtatások tendenciáit a kompenzáló oktatás eredményei nyomán próbáljuk fölvezetni, sajátos követelményekhez jutunk el — követelményekhez, amelyeket egy polgári liberális ideológia már aligha vallana, vallhat magáénak. Ilyen követelmény nemcsak a munkaerő képzettségének, hanem a tőkés munkaerőpiacnak a megváltoztatása; nemcsak a színes bőrű kisebbség egyenlő iskoláztatása, hanem a szegregáció társadalmi gyökereinek felszámolása; nemcsak a művelődési egyenlőtlenség eltörlése, hanem egy radikális kultúrforradalom véghezvitele; nemcsak a tőkés társadalom intézményei működésének optimalizálása, hanem eltörlésük vagy radikális átalakításuk.

A program, amely így kibontakozik, kísértetiesen egyezik a modern anarchizmusnak azokkal a tanaival, amelyek ma különösen Latin-Amerika értelmiségi köreiből hódítanak (Illich 1970). Ha az oktatásügy napjainkban sokat emlegetett válságtüneteit nem okozatként tekintjük, hanem oknak fogjuk föl, akkor kikerülhetetlenül hasonló végkövetkeztetésekhez juthatunk. Egy szocialista ország oktatásügye számára persze ez csupán intő példa, negatív tanulság.

A pozitív tanulság pedig az, hogy *a kompenzáló oktatás jól kidolgozott módszerei és eljárásai csakis egy átgondolt, szocialista társadalompolitika részeként váltják be a hozzájuk fűzött reményt, egy megvívott (és megnyert) szocialista gazdasági, társadalmi és kulturális forradalom talaján.* A szocialista társadalom fölépítésének egy ilyen stratégiájában viszont előbb-utóbb minden biztonnal nélkülözhetetlenné válnak. Nemzetközi példáinknak csakúgy, mint statisztikai elemzéseinknek és empirikus esetleírásainknak a célja az volt, hogy ezt a fölismerést erősítse-igazolja.



**Irodalom**



- Abrahamsen, S.* (1969): *A norvégiai kistelepülések iskoláz-tási problémái.* *Western European Education* 2—3. sz., 28—31. (OPK dok.)
- Aczél Gy.* (1972): *Az állami oktatás helyzete.* *Köznevelés* 14. sz., 13—23.
- Ágoston Gy.* (1970): *Neveléstudomány.* Bp.: Tankönyvkiadó.
- Báthory Z.* (1968): *A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége.* *Pedagógiai Szemle* 12. sz., 1077—1085.
- Báthory Z. szerk.* (1969): *Az 1968. évi országos fölmérés tantárgypróbái I—II.* Bp.: OPI
- Báthory Z.* (1970): *Tudásszintfölmérés.* *Pedagógiai Szemle* 7—8. sz., 581—592.
- Báthory Z.* (1970a): *Vizsgálatok a tanítás-tanulás eredményei-nek köréből.* *Pedagógiai Szemle* 11. sz., 969—983.
- Baumann, Z.* (1967): *Általános szociológia.* Bp.: Kossuth
- Bereiter, C.—Engelmann, S.* (1966): *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Berencz J.* (1949): *Adatok a népoktatás helyzetének meghatározásához.* *ONI Értesítő* 2. sz., 69—96.
- Berend I.* (1973): *Mai gazdasági-társadalmi jelenségek és a történetiség.* *Társadalmi Szemle* 3. sz., 48—59.
- Berend I.—Ránki Gy.* (1973): *A magyar társadalom a két világháború között.* *Új Írás* 10. sz., 92—105., 11. sz., 107—113.
- Bernstein, B.* (1961): *Social class and linguistic development.* In: Halsey 1961, 288—314.
- Bernstein, B.* (1971): *Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció.* *Valóság* 1. sz., 47—57.
- Blank, M.—Solomon, F.* (1968): *Egyéni nyelvi program társadalmilag hátrányos helyzetben levő óvodás gyermekek elvont gondolkodásának fejlesztésére.* *Child Development* 2. sz., 379—389. (OPK dok.)
- Blank, M.—Solomon, F.* (1969): *A hátrányos helyzetben levő kisgyermekek oktatása.* *Child Development* 1. sz., 47—51. (OPK dok.)
- Bloom, B. S.* (1956): *Normative study of the tests of general educational development.* *School Review* Vol. 64, 110—124.

- Bloom, B. S. (1964): *Stability and Change in Human Characteristics*. N. Y.: Wiley
- Bourdieu, P.—Passeron, J. C. (1969): *A főiskolások és a kultúra*. In: Huszár, Sükösd 1969, 238—251.
- Bourdieu, P.—Passeron, J. C. (1971): *Egy illúzió vizsgálata*. In: Ferge 1971a, 371—401.
- Burrows, L. J. (1969): *A hátrányos helyzetű gyermekek iskoláztatása az USA-ban és Angliában*. Trends in Education 14. sz., 29—36. (OPK dok.)
- Burt, C. (1937): *The Backward Child*. London: University of London Press
- Carnap, R.—Edding, F. (1962): *Der relative Schulbesuch in der Ländern der Bundesrepublik, 1952—1960*. Frankfurt a. M.
- Coleman, J. S. és munkatársai szerk. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office
- Crittenden, B. S. (1970): *Az amerikai Bereiter—Engelmann óvodai nevelési program kritikája*. School Review 2. sz., 145—167. (OPK dok.)
- Csernok A.—Ehrlich É.—Szilágyi Gy. (1971): *Az infrastruktúra történeti fejlődésének néhány jellemzője*. Társadalmi Szemle 11. sz., 43—52.
- Csikós-Nagy B. (1971): *Magyar gazdaságpolitika*. Bp.: Kossuth
- Delibasic, R. (1966): *Rezultati ispitivanja o uticaju strukture porodice na uspjeh učenika u osnovnoj školi = Dusan Bojovic = u Miolju Polju*. Nasa Skola 3—4. sz., 123—125.
- Demény D. (1969): *Tanulásdinamika az általános iskolában*. Korunk 9. sz., 1411—1420.
- Dordevic, M. (1966): *Urbanizacija kao faktor vaspitne zapusštenosti i prestupnistvo maloletnika*. Komuna 4. sz., 17—19.
- Duner, A. (1970): *Adjustment, Behaviour and Performance: the Örebro Project*. Stockholm: University of Stockholm
- Dyer, H. S. (1968): *School factors and equal educational opportunity*. Harvard Educational Review Vol. 38, 38—56.
- Eichhorn, W. és munkatársai szerk. (1969): *Wörterbuch der marxistisch—leninistischen Soziologie*. Berlin: Dietz
- Erdei F. (1964): *A mezőgazdasági népesség gazdasági-társas-*

- dalmi viszonyainak alakulása a fõlszabadulás után. In: Zsarnóczai 1964, 13—51.
- Erdei F. (1971): *Város és vidéke*. Bp.: Szépirodalmi Könyvkiadó
- Erdész T.—Tímár J. (1967): *A családi-társadalmi környezet szerepe a fiatalok pályaválasztásában és az oktatás tervezése*. In: *Tanulmányok a neveléstudomány körébõl* 1966, 79—131. Bp. Akadémiai Kiadó
- Famiglietti, M. (1968): *Kísérleti osztály hátrányos helyzetben levõ tanulók számára egy peremkerületi scuola mediában*. *Riforma della Scuola* 10. sz., 23—28 (OPK dok.)
- Farkas J. szerk. (1971): *Szovjet szociológia ma*. Bp. Kossuth Könyvkiadó
- Ferge Zs. (1969): *Társadalmunk rétegzõdése*. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Ferge Zs. (1971): *Pedagógusok õnértékelése*. *Valóság* 11. sz., 21—34.
- Ferge Zs. szerk. (1971a): *A francia szociológia*. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Ferge Zs. (1972): *A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*. *Szociológia* 1. sz., 10—34.
- Floud, J. E.—Halsey, A. H.—Martin, F. M. ed. (1957): *Social Class and Educational Opportunity*. London: Heinemann
- Fradkin, F. A. (1966): *Metodi izucsenija szocialnoj szredi*. *Szovetszkaja Pedagogika* 9. sz., 124—131.
- Gaszó F. (1971): *Mobilitás és iskola*. Bp. Társadalomtudományi Intézet
- Gaszó F.—Pataki F.—Várhegyi Gy. (1971): *Diákéletmód Budapestén*. Bp. Gondolat Könyvkiadó
- Geipel, R. (1965): *Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens*. Frankfurt a. M.
- Girard, A.—Bastide, H. (1969): *A továbbtanulás iránya, a tanulók kiválogatódása: egy nemzedék öt évének története*. *Demográfia* 3. sz., 381—383. (Kivonat)
- Goodman, S. M. (1959): *The Assessment of School Quality*. Albany: New York State Department
- Graeser, L. (1969): *Beszámoló négy müncheni óvodai olvasás-*

- tanítási kísérlet eredményeiről. *Schule und Psychologie* 11. sz., 334—352. (OPK dok.)
- Grombah, Sz. (1970): *Ne terheljük túl a gyermeket*. Ucsitel-szkaja Gazeta 22. sz. 3 (OPK dok.)
- Habib, R. (1968): *Az óra, az osztályzat, az iskola és a tanuló*. Narodnoe Obrazovanie 9. sz., 1—16. (OPK dok.)
- Halsey, A. H.—Floud, J.—Anderson, C. A. eds. (1961): *Education, Economy and Society*. N. Y.: Free Press
- Hanke, H. (1967): *Kultur und Lebensweise im sozialistischen Dorf*. Berlin: Staatsverlag
- Harris, T. L.—Wayne, O.—Barbett, T. C.—Mattingly, J. (1969): *Összefoglaló beszámoló az amerikai olvasáskutatási vizsgálatokról*. *Journal of Educational Research* 7. sz. 291—312. (OPK dok.)
- Harsányi I. (1966): *A tanulók személyiségdinamikájának föl-tárása osztályfőnöki írásbeli dolgozatok segítségével*. In: *Pszichológiai tanulmányok IX.*, 117—134. (Bp. Aka-démiai Kiadó
- Hassenforder, J. (1970): *Szabad idő és nevelés*. Bp.: Tan-könyvkiadó
- Havighurst, R. J.—Neugarten, B. L. (1964): *Society and Edu-cation*. Boston: Allyn, Bacon
- Havighurst, R. J. és munkatársai (1966): *Growing Up in Ri-ver City*. N. Y.: Wiley
- Hegedűs A. (1970): *Változó világ*. Bp. Akadémiai Kiadó
- Hermann A. (1970): *Az amerikai Head Start program: Óvo-dai nevelés* 10. sz., 392—394.
- Hill, J. E.—Kerber, A. (1967): *Models, Methods and Analy-tical Procedures in Educational Research*. Detroit: Wayne State University Press
- Horváth Gy. szerk. (1966): *Falusi, tanyai iskolások*. Bp. Tankönyvkiadó
- Horváth L. szerk. (1970): *A szocialista személyiség nevelése és a közösség*. Bp. Magyar Pedagógiai Társaság
- Husén, T. (1969): *Talent, Opportunity and Career*. Stockholm: Almqvist, Wiksell
- Husén, T. ed. (1969a): *International Study of Achievement in Mathematics*. Stockholm: Almqvist, Wiksell
- Husén, T. (1971): *Neveléstudományi kutatás és oktatáspolitikai döntés*. Köznevelés 7. sz., 32—35.

- Huszár T.—Sükösd M. szerk. (1969): *Ifjúságpszichológia*. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Illés L. szerk. (1971): *Nehezen nevelhető serdülők*. Bp. Tankönyvkiadó
- Illich, I. D. (1970): *Deschooling Society*. London: Calder, Boyars
- Jackson, L. (1969): *Egy amerikai iskolai olvasási laboratórium*. *American Education* 10. sz., 9—10. (OPK dok.)
- Jakiel, N. (1968): *Gorod i derevne: szociologicseszkie aspekti*. Moszkva: Progressz
- Jencks, Ch. és munkatársai (1972): *Inequality*. N. Y.: Basic Books
- Jensen, A. R. (1972): *Genetics and Education*. London: Methuen
- Kahra, K.—Rademann, E.—Steinke, W. (1970): *Förderung der Arbeiter- und Bauerkinder...* *Pädagogik* 11. sz., 1012—1028.
- Kemp, L. C. D. (1955): *Environmental and other characteristics determining attainments in primary schools*. *British Journal of Educational Psychology* Vol. 25, 67—77.
- Kennedy, A.—Van De Riet, V.—White, J. C. (1963): *A normative sample of intelligence and achievement of Negro elementary school children in the southwestern U. S.* *British Journal of Educational Psychology* Vol. 25, 67—77.
- Kériné Sós J. (1967): *Diáksorsok, diákévek*. Bp. Tankönyvkiadó
- Kériné Sós J. (1969): *Tanárok élete és munkája*. Bp. Akadémiai Kiadó
- Kiss Á. szerk. (1973): *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Bp. Akadémiai Kiadó
- Klineberg, O. (1935): *Negro Intelligence and Selective Migration*. N. Y.: Columbia University Press
- Kloskowska, A. (1971): *Tömegkultúra*. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Kolkotina, A. J.—Kosztjaskin, E. G. (1970): *Hat éves gyermekek előkészítése az 1. osztályra az iskolában*. *Szovetszkaja Pedagogika* 5. sz., 61—68.

- Kolosi T.* (1971): *A társadalmi struktúra marxista elméletéhez.* Bp. Társadalomtudományi Intézet
- Komlósi S.* (1968): *Újabb vizsgálatok a családi nevelés köréből.* In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1967,* 255—287. (Bp. Akadémiai Kiadó)
- Konopnicki, J.* (1969): *Etiology of school backwardness.* *International Review of Education* 4. sz., 451—459.
- Konrád Gy.—Szelényi I.* (1971): *A késleltetett városfejlődés társadalmi konfliktusai.* *Valóság* 12. sz., 19—35.
- Kornidesz M.—Molnár Gy.* (1968): *A továbbtanulás főadatai.* *Pártélet* 3. sz., 25—28.
- Koszonozskin, I.—Kolesznikov, J.* (1969): *Szelszkaja molo-dezs i. vszeobszcee szrednee obrazovanie.* *Narodnoe Obrazovanie* 6. sz., 20—22.
- Kozma T.* (1968): *Az amerikai főiskola társadalmi funkciója.* *Magyar Pedagógia* 4. sz., 20—22.
- Kozma T.* (1969): *Társadalmi változás és iskolarendszer a modern ipari társadalomban.* *Pedagógiai Szemle* 1. sz., 577—587.
- Kozma T.* (1969a): *Diákvallomások a hátrányos helyzetről.* *Békési Élet* 3. sz., 577—587.
- Kozma T.* (1970): *A tanulmányi előmenetel társadalmi-környezeti tényezőiről.* In: *Horváth 1970,* 179—190.
- Kozma T.* (1971): *Nagy F a nevük előtt.* *Valóság* 6. sz., 74—81.
- Kozma T.* (1972): *Teljesítmény és iskolai színvonal.* *Köznevelés* 9. sz., 25—27.
- Kozma T.* (1972a): *Iskolafejltség és tanulmányi eredmény.* *Pedagógiai Szemle* 6. sz., 481—491.
- Kozma T.* (1973): *Hátrányos helyzetű iskolakörzetek.* In: *Kiss 1973,* 112—147.
- Kozma T.* (1974a) *Településfejltség és iskolafejltség.* *Pedagógiai Szemle* 1. sz., 35—45.
- KSH* (1971): *Békés megye statisztikai évkönyve 1970.* Békéscsaba: Statisztikai Kiadó
- Kulcsár V.* (1971): *Falusi település és életszínvonal.* Bp. Kosuth Könyvkiadó
- Kurucz D. szerk.* (1969): *Statisztikai tájékoztató az általános és középiskolai taneszközökről.* Bp. M. M.

- Kurucz D. szerk. (1971): *Cigánytanulók az általános iskolában*. Bp. M. M.
- Lakatos M. szerk. (1971): *Az ifjúság bekapcsolódása a társadalmi munkamegosztásba*. Bp. KSH
- Lawton, D. (1969): *Social Class, Language and Education*. London: Routledge
- Lee, E. S. (1951): *Negro intelligence and selective migration*. American Sociological Review Vol. 16, 227—233.
- Leymann, E.—Winkler, E. (1970): *A tankötelezettség érvényesítésének tapasztalatai és problémái*. Pädagogik 8. sz. 781—787. (OPK dok.)
- Lőcsei P. szerk. (1971): *Család és házasság a mai magyar társadalomban*. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Lőcsei P. (1971a): *Fölbomlott házasságú budapestiek*. In: Lőcsei 1971, 271—310.
- Lubell, S. (1964): *White and Black — Test of a Nation*. N. Y.: Harper Colophon
- Lückert, H. R. (1967): *Begabungsforschung und basale Bildungsförderung*. Schule und Psychologie 1. sz., 3—6.
- Markarjan, F. (1972): *A marxista kultúraelmélet alapvonalai*. Bp. Kossuth Könyvkiadó
- Marklund, S. (1969): *School organization, school location and student achievement*. International Review of Education 3. sz., 295—318.
- Materényi J.—M. Pásztor J. (1970): *Eljutnak-e az egyetemig?* Bp. Tankönyvkiadó
- Meggyesi T. (1971): *Urbanisztika és rendszerelmélet*. Demográfia 1. sz., 18—31.
- Meier, R. (1969): *A gyöngén olvasó gyermekek fejlesztése Svédországban*. Westermanns Pädagogische Beiträge 9. sz. (OPK dok.)
- Mérei F. (1972): *Közösségek rejtett hálózata*. Bp. Gondolat Könyvkiadó
- Mód A. és munkatársai (1966): *Társadalmi rétegződés Magyarországon*. Bp. Statisztikai Kiadó
- Mollenkopf, W. G.—Melville, D. S. (1956): *A Study of Secondary School Characteristics as Related to Test Scores*. Princeton: Educational Testing Service
- Művelődési Minisztérium (1964): *A tanulmányi feltételekben*

- hátrányos helyzetben levő tanulók segítéséről. Köznevelés* 29. sz., 481—484.
- Morton, D. C.—Watson, D. R. (1971): *Compensatory education and contemporary liberalism in the United States. International Review of Education* 3. sz., 289—307.
- Nagy J. (1971): *Az elemi számolási készségek mérése. Bp. Tankönyvkiadó*
- Nagy S.—Horváth L. szerk. (1967): *Nevelésemélet. Bp. Tankönyvkiadó*
- Nemes F.—Szelényi I. (1967): *A lakóhely mint közösség. Bp. Akadémiai Kiadó*
- Olajos Á.—Somogyi M. (1970): *A munkaképes korú elartott népesség mint munkaerőforrás. Gazdaság* 3. sz., 65—76.
- Óvári M. (1962): *A származás szerinti kategorizálás megszüntetése az iskolákban. Pártélet* 11—12. sz., 17—22.
- Óvári M. (1970): *A fizikai dolgozók gyermekeinek továbbtanulásáról. Társadalmi Szemle* 10. sz., 20—36.
- Pap M.—Pléh Cs. (1972): *A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. Valóság* 2. sz., 52—58.
- Pap M.—Pléh Cs. (1972a) *Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociológia* 2. sz., 211—234.
- Passow, A. H. ed. (1970): *Deprivation and Disadvantage. Hamburg: Unesco Institute for Education Abroad. N. Y.: ERIC Information Center*
- Pataki F. (1972): *Tanárszerep és diákszerep a szocialista iskolában. Köznevelés* 11. sz., 6—10.
- Péter E. szerk. (1971): *Az iskola szerepe a társadalmi mobilitás biztosításában. Bp. Pedagógus Szakszervezet*
- Petrov, J. (1968): *Az osztályisméltés okainak vizsgálata. Narodnoe Obrazovanie* 8. sz., 22—26. (OPK dok.)
- Pettigrew, T. F. (1964): *A Profile of the Negro American. Princeton: Van Nostrand*
- Plowden, J. P. ed. (1967): *Children and Their Primary Schools I—II. London: H. M. S. O.*
- Radulian, V. (1967): *Contra insucceselor scolare. Bukarest: Progress*

- Raskó J.—Horváth T. szerk. (1968): *Helyzetkép az ország községeiről*. Bp. Statisztikai Kiadó
- Rogoff, N. (1961): *Local social structure and educational selection*. In: Halsey 1961, 241—251.
- Rüdiger, D. (1970): *A regensburgi óvodáskori olvasástanítási kísérlet első eredményei*. Schule und Psychologie 3. sz. 72—96. (OPK dok.)
- Sánta P. (1966): *A dolgozó szülők és a gyermek*. Bp. Pedagógus Szakszervezet
- H. Sas J. (1968): *Emberek és könyvek*. Bp. Akadémiai Kiadó
- H. Sas J. (1972): *A gyerekekkel szembeni családi követelmények alakulása és a történelmi-társadalmi változások*. Szociológia 2. sz., 179—208.
- Schultze, W. (1970): *Vorschulerziehung in der Diskussion*. International Review of Education 1. sz., 23—43.
- Schutz, R. E. (1960): *A factor analysis of academic achievement and community characteristics*. Educational and Psychological Measurement Vol. 20, 513—518.
- Silverman, S. B. (1965): *Compensatory education for cultural deprivation*. International Review of Education 3. sz., 489—491.
- Smolka, F. (1967): *A tanulási nehézségek okai az 1. osztályban*. Komensky 2. sz., 67—74. (OPK dok.)
- Stöhr, G. (1971): *Az osztályisméltés néhány problémája*. Illés 1971, 79—111.
- Subkin, V. N. (1971): *A pályaválasztás szociológiai problémái*. In: Farkas 1971, 173—196.
- Szabady E. szerk. (1964): *Bevezetés a demokráfiába*. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Szabó L. (1971): *Összehasonlító tudásszintvizsgálat: egy járás tapasztalatai*. Pedagógiai Szemle 6. sz., 531—545.
- Szántó M. (1967): *Életmód, művelődés, szabad idő*. Bp. Akadémiai Kiadó
- Szczepanski, J. (1968): *A szociológia alapjai*. Bp. Kossuth Könyvkiadó
- Szelényi I. (1965): *A szomszédsági egység szociológiája*. Bp. MTA Szociológiai Kutatócsoport (sokszorosítva).

- Szelényi I. szerk. (1971): *A szocialista városok és a szociológia*. Bp. Kossuth Könyvkiadó
- Szelényi I. (1972): *Lakásrendszer és társadalmi struktúra*. Szociológia 1. sz., 49—72.
- Taba, H.—Elkins, D. (1966): *Teaching Strategies for the Culturally Disadvantaged*. Chicago: Rand McNally
- Thorndike, R. L. (1951): *Community variables as predictors of intelligence and academic achievement*. Journal of Educational Psychology Vol. 42, 321—338.
- Tóth L. (1967): *A válás és a gyermek*. Pedagógiai Szemle 7. sz., 652—664.
- Tjazzelnikov, E. (1968): *Napirenden a falusi iskolák*. Pravda 7. sz. (OPK dok.)
- Varga K. (1971): *Házassági kohézió az időmérleg tükrében*. In: Lócsei 1971, 200—225.
- Veress J. (1972): *Iskolai tanulók hátrányos helyzetének összetevői*. Kiss 1973, 73—100.
- Warburton, F. W. (1964): *Attainment and the school environment*. In: Wiseman 1964. 101—125.
- Webster, S. W. ed. (1966): *The Disadvantaged Learner*. San Francisco: Chandler
- Wiseman, S. (1964): *Education and Environment*. Manchester: University of Manchester Press
- Wroczyński, R. (1971): *Társadalompedagógia*. Bp. Tankönyvkiadó
- Wurzbacher, G. Hg. (1968): *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Stuttgart: Enke
- Zaporozsec, V. A. (1967): *Az óvodai és bölcsődei nevelés néhány elméleti problémája*. Neue Erziehung im Kindergarten 12. sz. (OPK dok.)
- Zaszlavszkaja, T. I. (1971): *Társadalmi folyamatok faktor-elemzése*. In: Farkas 1971, 127—34.
- Zsarnóczai S. szerk. (1964): *Tanulmányok a mai faluról*. Bp. Kossuth Könyvkiadó

## Что такое «неблагоприятное положение»?

Занятие с школьниками находящимися в неблагоприятном положении снова всплывало после 8-ого конгресса КПВ. Перед конгрессом на приемных экзаменах в школах категоризировали желающих по их общественным происхождением. После 8-ого конгресса КПВ детям работников физического труда нужно помогать с средствами просвещения.

«Неблагоприятное положение» можно исследовать с двух точки зрения. С точки зрения народного просвещения в «неблагоприятном положении» живут те, которые учатся в плохих школьных обстоятельствах. С данной педагогической точки зрения надо улучшать эти школьные обстоятельства. Но это не является целой правдой, потому что не считается с общественными причинами неблагоприятного положения: Другая точка зрения — эта социологическая точка зрения. Социологи показывают, что общественное место семей школьника — даже в нашем обществе воздействует на школьные результаты учеников. Это правда, но решение для уменьшение неблагоприятного положения не советует. Поэтому к будущим исследованиям надо искать такую рамку понятия, которая соединяет педагогические точки зрения просвещения и точки зрения социологии.

В нашем понятии школа является общественным понятием. Эта книга исследует собственные организационные функции внутри местожительной окружности. Следовательно неблагоприятное положение школьников мы сводили к исследованию школ и окружности их.

Окружность школы мы изучали с помощью сравнительного типического исследования и изучения по положению из следующих точек зрения:

а) Окружность школы- как поселковое положение, Как связуется урбанизация и инфраструктура окружности школы с функционированиями школы. Среди других мы определили, что предметное оборудован-

ность с коммунальной обеспеченностью, рабочие условия с центральным расположением, и личные условия с культурной обеспеченностью вместе изменяются.

б) Окружность школы- как общественное окружение. Мы нашли, что общественный состав больше всего при посредничестве уровня образованности влияет на достижения. Единогласно открывать воздействие семьи, частных уроков и заселенности статистическими средствами не удалось.

в) Окружность школы- как воспитательное окружение. Влияние развития и общественного состава поселения соединяются, и так, вместе воздействуют. В следствии этого развитие школы и общественный состав ее окружности тоже стоят в связи. По общественному всеобщему исследованию больше всего стоят в связи следующие факторы: недостаточная педагогическая обеспеченность школы и невысокие требования семей; высокая заселенность и недостаточная педагогическая обеспеченность школы; невысокие воспитательные требования и плохое предметное оборудованность школы.

В такой работе, которая занимается одним вопросом дела образования, нужна советовать и решения. Заключение книги попробует это. Сообщает методические школа-организационные и учебно-политические выдумки на основе родных исследований и иностранной специальной компензирующего образования. Наконец продвигает координированные решения на всех трех уровнях решения дела образования.

## Educational Disadvantage

After the 8th Congress of the HSWP, the problems of disadvantaged and deprived pupils have been given renewed consideration. Before the Congress, applicants to schools above the primary level had been classified into administrative categories according to social class of parents. The 8th Congress of the Party declared the principle that help should be given to children of manual workers through educational means.

Disadvantage is generally interpreted in one of two terms. The educational approach regards pupils learning in a poorly installed school environment as disadvantaged, and suggests reasonable improvements of school facilities. Advocates of this approach seem to disregard the social sources of disadvantage, while sociologists point to the fact that, even in our society, the place occupied by the pupil's family in the society significantly influences his school performance. The sociological approach, however, will not recommend any solutions to ease the tensions due to disadvantage. Further studies in this field, therefore, can only hope to be meaningful in both terms, if carried out in a frame of reference to include both the educational and the sociological point of view.

In this book school is considered as a social organization, and the author attempts to state the functions of it within the local community. Disadvantage, as a result, is examined in the interrelationship between the school and its catchment area.

The catchment area is described by statistical data, complemented by case studies of school children, as (a) community, (b) social, and (c) educational environment.

(a) The description of the community environment reveals correlations between the level of urban development and facilities and the functioning of the school. It is suggested that the provision of teaching aids and personnel as well as the working conditions change parallel with the level

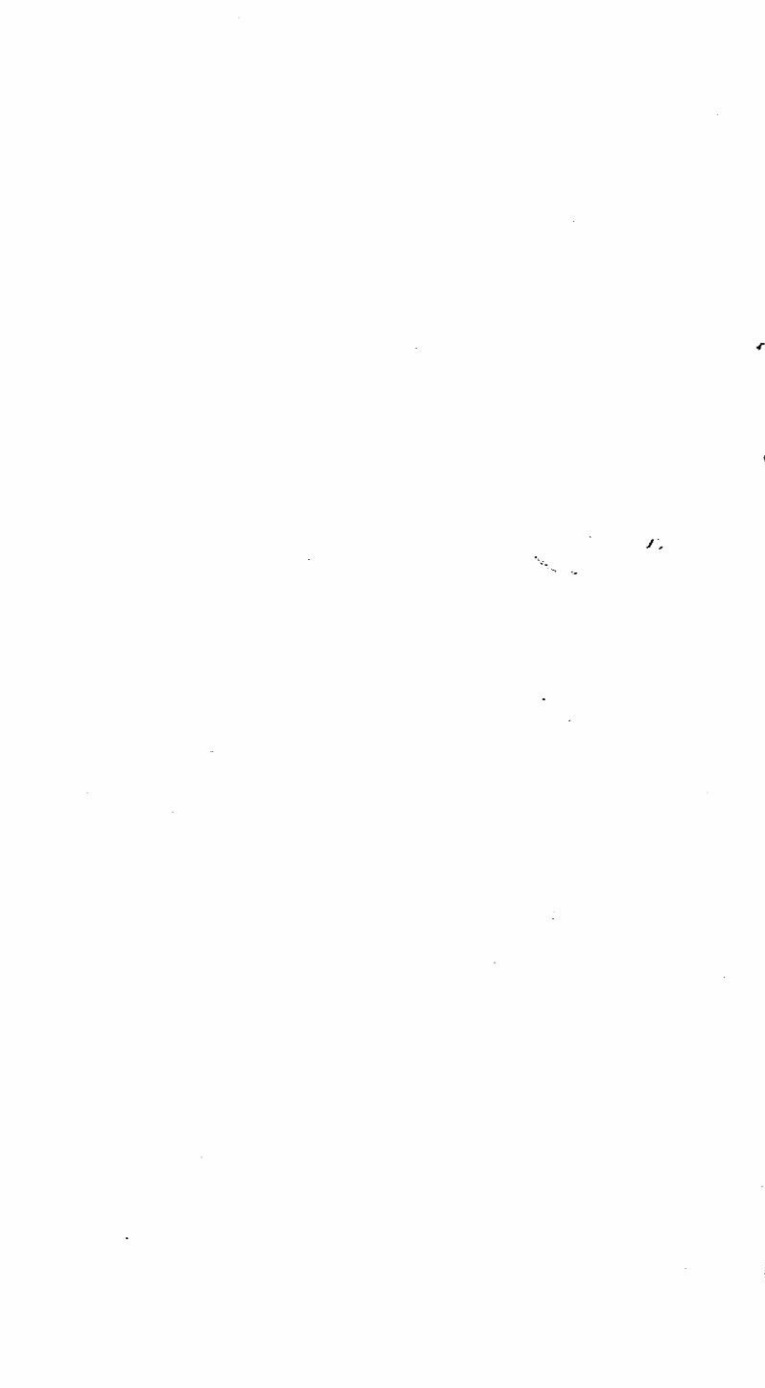
of communal and cultural facilities, and with the distance of the settlement from larger centers.

(b) It is found that the general level of schooling in the catchment area has a clearly delineable effect on achievement. Statistical data, however, did not give any evidence of significant effects by family size, private tutoring, and the density of population on school performance.

(c) The educational environment is conceived as influenced by, and including, both the level of development and the social characteristics of the settlement. Deprivation and disadvantage are found to occur and make their effects felt simultaneously. Signs of close relationship between the level of development of a school and the characteristics of the social environment are shown. Correlations revealed by the statistical data obtained from a nation wide sample were between scarcity of personnel and low requirements of the families; high density of population and scarcity of qualified teachers; minimal educational expectations and poor facilities of the school.

In the last chapter of his book, in the tradition of most papers on education, the writerx makes suggestions for teaching strategics, school organizations and educational policy, which rely on domestic experiences and foreign publications on compensatory education. He concludes his book urging that co-ordinated decisions at all the three levels of educational management (that is, national level, school level, and the level of concrete teaching-learning situations) are needed.

## Tartalomjegyzék



## PROLÓGUS (5)

1. BEVEZETÉS: A TÁRSADALMI-TÖRTÉNETI JELENSÉG (15)
  - 1.1. A hátrányos helyzet társadalmi-történeti vetületben (17)
  - 1.2. Akik lemaradnak (23)
  - 1.3. Kitekintés: A „jóléti társadalom” mostohái (30)
2. ÉRTELMEZÉSI KERET: AZ ISKOLA ÉS KÖRZETE (37)
  - 2.1. A szociológiai kritika (39)
  - 2.2. Az oktatásügyi szempont (47)
  - 2.3. Az iskola mint közösségi intézmény (52)
  - 2.4. Iskolai szervezet és tanulmányi eredmény (58)
3. AZ ISKOLAKÖRZET MINT TELEPÜLÉSI KÖRNYEZET (73)
  - 3.1. Mi a települési környezet? (75)
  - 3.2. Településfejlettség és az iskolai szervezet (84)
  - 3.3. Esettanulmány: Egy falusi iskola és körzete (90)
4. AZ ISKOLAKÖRZET MINT TÁRSADALMI KÖRNYEZET (101)
  - 4.1. Mi a társadalmi környezet? (103)
  - 4.2. Társadalmi környezet és tanulmányi eredmény (118)
  - 4.3. Esettanulmány: Másfél száz falusi tanuló életmódja (135)
5. AZ ISKOLAKÖRZET MINT NEVELÉSI KÖRNYEZET (151)
  - 5.1. Mi a nevelési környezet? (153)
  - 5.2. A hátrányok halmozódása (163)
  - 5.3. Amikor a pedagógus értékel (173)
  - 5.4. Sorsok (181)
6. BEFEJEZÉS: AZ OKTATÁSÜGYI-PEDAGÓGIAI PROBLÉMA (185)
  - 6.1. A segítségnyújtás „stratégiája” (187)
  - 6.2. A segítségnyújtás „taktikája” (197)
  - 6.3. Kitekintés: A kompenzáló oktatás csődje és tanulságai (208)

## IRODALOM (215)



A KIADÁSÉRT FELELŐS A TANKÖNYVKIADÓ IGAZGATÓJA —  
FELELŐS SZERKESZTŐ: DR. FEHÉR GÉZA — MŰSZAKI VE-  
ZETŐ: HÁMORI JÓZSEF — FEDÉLTERV: URAI ERIKA — GRA-  
FIKAI SZERKESZTŐ: DÉMUTH ÁGNES — MŰSZAKI SZER-  
KESZTŐ: MIHALICZA TAMÁS — A KÉZIRAT NYOMDÁBA ÉR-  
KEZETT: 1974. NOVEMBER — MEGJELENT: 1975. JÚNIUS —  
PÉLDÁNYSZÁM: 3300 — TERJEDELEM: 15 (A/5) ÍV, — KÉ-  
SZÜLT: MONOSZEDÉSSSEL, ÍVES MAGASNYOMÁSSAL AZ MSZ  
5601—59 ÉS AZ MSZ 5602—55 SZABVÁNY SZERINT — RAKTÁ-  
RI SZÁM: 52586/6 — TA—2319—C/9—7578

74-5178 — SZEGEDI NYOMDA