

Forray R. Katalin
Kozma Tamás

Az iskola térben, időben

Szerkesztette
Biró Zsuzsanna Hanna

Új Mandátum Kiadó
Budapest 2011

Tartalom

Előszó

Művelődési városközpontok
Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten
Oktatástervezés megyei szinten
Lakossági érdekérvényesítés
A területi kutatások kibontakozása
Az oktatás fejlesztési koncepciójához
Társadalmi hatások és iskolahálózat
Hány plusz hány?
A pályaválasztás területi vizsgálata
Tanulási szándékok -- elhelyezkedési lehetőségek
A fejlesztés térségi változatai
Felnőttek a felsőoktatásban

Szerkesztői utószó

Summary

A tanulmányok eredeti megjelenése

Visszatekintés

Az 1970-es évek oktatáspolitikai történéseit részben egy hosszan készülődő tantervi reform uralta, részben pedig az ún. strukturális reform. Kétségtelenül az előbbi volt a látványosabb. Az 1972-es párthatározat nyitva hagyta az utat a kísérletezések előtt; sőt egyenesen bátorította is őket. Nyomában megelevenedett az iskolai kísérletező kedv. De ezek a kísérletezések csupán a látványelemeket jelentették. Fontosabb volt és messzebbre sugárzott a szakértelmiség csaknem egészét fölölélő mozgalom a tananyagok és a tankönyvek megújításáért. Ez többek között az Akadémia ún. Fehér Könyvében csapódott le, amelyre hivatkozva az oktatási kormányzat kis híján átszervezte a maga teljes szervezetét. Mindenesetre meghirdetett és végre is hajtott egy korábbinál jóval liberálisabb tantervi reformot – az ezzel járó tankönyvekkel és segédletekkel –, és megkezdte az iskolai értékelés objektív alapokra helyezését. Ez utóbbiból nőtt ki – egy évtized múltán – a Monitor-vizsgálatok, a sokat emlegetett PISA-vizsgálatok elődei és hazai kísérői. Az 1970-es évek tantervi reformtevékenységéből pedig az ún. Nemzeti Alaptanterv következett; a sokszor félreértett, félremagyarázott és túlszervezett „tartalmi megújítás”.

Volt azonban az 1970-es évek oktatásügyi reformmozgolódásának egy másik eseménysora is, az iskolaszervezeti reform. Ez az iskolatípusok egymásutánját (ahogy akkoriban mondták: „egymásra épülését”) jelentette. Ez is ugyanarra a párthatározatra hivatkozott mint a tervezések legitimációjára. Az iskolarendszer tervezése olyan kérdéseket jelentett, mint hogy a középiskola négy évfolyamos maradjon-e; mikor kezdődjék a szakképzés; később pedig hogy hányan érettségizhessenek egy-egy korosztályból; illetve hányan tanulhassanak tovább. (A felsőfokú továbbtanulás robbanásszerű szélesedése nem az 1970-es években kezdődött Magyarországon, bár Európa nyugati felében akkor már széles hullámokat vetett.) Az 1960-as évek gazdasági – és be nem vallottan politikai – reformjai magukkal sodorták az oktatásügy irányítóit és szakembereit is; meg akarták újítani „a szocialista iskolát”. Az 1970-es években az iskolareform próbálkozásai összekapcsolódtak a tantervi reformkísérletekkel, részben egymással vitatkozva, részben egymást fölerősítve.

Ha az előbb látványelemeknek neveztük a tantervi reformokat, most bátran nevezhetjük látványelemnek az egész „köznevelési reformot”. Hiszen maga a mozgolódás – amely újra meg újra párthatározatokra hivatkozott és alapozott – következménye volt az 1970-es évek Kádár-rendszerének, a rendszer megmerevedésének és stagnálásba fordulásának. Az 1968-as gazdaságirányításnak nevezett, de voltaképp politikai reform „lefékeződött” (ahogy eufemisztikusan mondták); magyarul: megbukott. Látványelemként azonban megőrződött néhány korábbi reformkísérlet, amely látszólag folytatta az 1968-at – így az oktatásban is. A már többször hivatkozott párthatározattal együtt mindez a rendszer 1968-as reformjának kudarcát volt hivatva leplezni.

Bonyolult módon. Míg a párthatározat utat nyitott az oktatásügy ún. tartalmi reformjára, addig az iskolareformok, amelyek sokkal nagyobb horderejűek voltak, nem kaptak szabad utat. Vagy csak látszólag. Azzal, hogy az illetékes pártszervek és dokumentumok nyitva hagyták a kutatás és kísérletezés útját, tulajdonképp elnapolták az iskolarendszer átalakítását. Látszólag előkészítették – valójában vakvágányra terelték.

Ez a vakvágányra kerülés azonban hasznosnak bizonyult azoknak, akik egy jövőben megvalósítandó (akkor úgy mondták: távlati, később pedig: hosszú távú) iskolareform körül bábáskodtak. Valósággal megelevenítette az oktatásügyi szakértőket. Új intézményt

alapítottak nekik – az MTA Pedagógiai Kutató Csoportját –, amely tulajdonképp szakmai temetőnek volt szánva, de az 1970-es évek fiatal kutatóinak ugródeszkája lett. Az iskolareformot „megalapozó kutatások” új kapcsolatokat eredményeztek egymással szembenálló, egymással vetélkedő csoportok között, amelyek vált vállnak vetve sürgették a politikát, hogy „lépjön már”. Az persze nem lépett – előbb nem akart, később pedig már nem is tudott. E lefojtott próbálkozásokból az 1989/90-es fordulatot követően az oktatási rendszer csaknem teljes szétzilálódása következett, különféle oktatási rendszerek egymás mellett élésével, a különböző „iskolamodellek” pártkötődéseivel. Az egyházi iskolák a 4+8 modellt preferálták, a szocialisták az általános iskolához ragaszkodtak, a liberálisok viszont a 6+6 szervezésű oktatási rendszert látták maguk előtt.

A lefojtott „szerkezeti reform” fő oka az a hatalom-eltolódás volt, amely a „nagypolitikában” az 1980-es évek végén játszódott le. A pártközpont és a megyei pártszervek elszánt reformpárti és reformellenes küzdelme következtében szüntették meg például az iskolai szakfelügyeletet (a megyék kontrollját az iskolák fölött). A központ és a helyi (párt)szervek reformpárti összefogása – átnyúlva a megyei pártapparátusok feje fölött – bátorította és erősítette föl az „iskolai autonómia” törekvéseket (vö. „igazgatóválasztás”). Egy lefojtott, bár látványelemekkel gazdag oktatási reform mozaikjai kerültek a Kádár-rendszer bomlásával napvilágra. Amit az 1970-es és 1980-as években észleltünk – amiben részt vettünk –, utólag ügyes, sőt csaknem művészi politikai manipulációnak bizonyult.

Azokat az írásokat, amelyeket ez a kötet tartalmaz – s amelyeket a szó szoros értelmében közösen írtunk –, ebben a kontextusban kell szemlélni. A két, egymást kiegészítő reform közül mi az iskolarendszer reformvitáiba kapcsolódtunk be. A beavatatlan pedagógus nemigen értette, mi köze is van ezeknek az írásoknak „a pedagógiához”. Valóban, mi e „beavatott” körön kívül, a margón dolgoztunk. Amiről írtunk, kevesebb is, több is volt „a pedagógiánál”. Azokhoz tartoztunk, akiket az iskolai reformok föltételrendszere érdekelt igazán.

Ebbe sok minden belefért. Az iskolaszervezet ún. „modellvariánsai” (tehát hogy hány évfolyamos alapiskolák vagy középiskolák legyenek) csakúgy, mint az intézmények telepítésének, megszüntetésének vagy átszervezésének helyi adottságai és politikai összefüggései. Ebből az aspektusból a pedagógusképzés és utánpótlás is másként festett – mi munkatársainkkal „értelmiségi potenciálról”, oktatásban való „társadalmi részvételről” beszéltünk helyette. Az „iskola” sem határozott profillal rendelkező költségvetési intézmény többé. Arculata meghatározatlanná vált – azaz nagyon is meghatározható volt, de csak a mindig adott helyi igények figyelembe vételével. (Ezért lehet egyik helyen osztatlan iskola az, ami a másik helyen egyfajta közösségi intézmény; tudományos-információs központ az egyik, szociális segítségnyújtás a másik helyütt). Iskola és társadalom – a lakóhely és intézménye – ebben a vízióban elválaszthatatlannak tűnt. Ami az iskolában kezdődött, az folytatódott otthon, s ami otthon megindult, annak folytatása kellett legyen iskolában, napköziben, iskolaotthonban – a tanulás és a szocializáció legkülönbözőbb társadalmi szinterein.

Így megközelítve az iskolareform vitáját, a „modellvariánsok” egyre érdektelenebbekké váltak. Saját vízióink szerint – és e víziókat igyekeztünk fejlett szemlélettel és technikával életre kelteni – minden modellvariáns életszerű lehet, mint a fejlesztés számos alternatívája. Az eltérően fejlett térségekben az oktatás fejlesztésének eltérő útjait kellene bejárni – mondtuk. Egyik helyütt gimnáziumot építeni, a másik helyütt inkább a meglévő szakképzést

fejleszteni. Ismét más típusú térségekben „a művelődés városközpontjait” kifejleszteni vagy erősíteni, hiszen hagyományosan amúgy is ott voltak.

A „művelődés városközpontjai” – az írásokból feltehetőleg ez jól kivehető – nagyon is megfogtak minket. Nem biztos, hogy kezdetől ugyanazt értettük rajta, és biztos, hogy olvasóink mást és mást képzeltek mögéje. Mi olyan oktatási reformban gondolkodtunk, amely nem egyszerűen az iskolán belül folyik – ez volt a vita a tantervi reformerekkel –, hanem az emberi élet teljességét fogja át adott településen, térségben. Ezt neveztük tág értelemben „művelődésnek”. S ezzel meg szerettük volna előlegezni azt a népfrontos törekvést, amely egy évtizeddel később, a Kádár-rendszer bomlásakor a művelődés demokratizálásáról beszélt, miközben a közélet teljességét akarta volna demokratizálni. (Demokráciáról a Kádár-rendszerben nem illett beszélni, helyette demokratizmust mondtak, mondtunk.) A „művelődési városközpontok” ideája megelőlegezte a politikai rendszer bomlását, legalább is az oktatásügyi bürokráciáét.

Erre magunk is ráébredtünk, s az 1970-es évek iskolarendszer-vitáinak csillapultával megkíséreltük nagyobb tanulmányokban is megfogalmazni az álláspontunkat. Átnézve az akkor elérhető irodalmat, úgy találtuk, hogy ez a probléma – hogyan vesz, vehet részt a fölhasználó a neki szánt intézmények és szolgáltatások tervezésében – nemcsak a Kádár-rendszer kérdése, hanem más politikai rendszerben is kérdés (akkor még nem érzékeltük a különbségeket, vagy ha igen, nem tudtuk és nem mertük e különbségeket nyilvánvalóvá tenni). Onnan indultunk ki, hogy a lakosok végső soron „a lábukkal is szavaznak”, amikor elköltöznak az iskola közeléből. S oda lyukadtunk ki, hogy ennél azért vannak fejlettebb és bevettebb módok is – pl. az iskola „társadalmasítása” (fenntartói pluralitásról akkor még nem beszélhettünk), vagy a bürokrácia törvényi korlátozása. Itt azonban megálltunk – ez volt az a korlát, ameddig az 1980-as évek elején a Kádár-rendszer megreformálásában józanul el lehetett (el tudtunk) menni, ha írásainknak valamelyest nyilvánosságot akartunk, szántunk.

A középfokú továbbtanulás, az iskolaválasztás előtt álló vagy az éppen már döntést hozott fiatalok vizsgálata „éles helyzetben” mutatja be a területi egyenlőtlenségeket, hiszen az érintettek jövőjéről van szó. Miként ez a területi egyenlőtlenségek jellegéből következik, a politikai preferenciák másként érvényesültek a fővárosban vagy a nagy ipari központok környékén. Itt tényleges választásokról inkább lehetett beszélni, mint ott, ahol semmilyen vagy csak egy-egy meghatározott iskolatípus állt az általános iskolát befejezők rendelkezésére. A választék az ország kevéssé iparosodott vagy éppen egyoldalúan iparosodott térségeiben korlátozott, a lányok többsége az egyetlen gimnázium, a fiúk pedig a helyi iparba irányító szakmunkásképzés felé tudtak fordulni. A továbbtanulási szándékok – érthető módon – mindig összefüggenek az elhelyezkedési lehetőségekkel, ilyenekkel pedig az ország nagy tájai kevéssé rendelkeztek. A „társadalmi hatásmechanizmusok” meghatározott iskolastruktúrákat rajzoltak ki az ország különböző feltételekkel rendelkező, különböző fejlődési utak vagy éppen zsákutcák előtt álló vidékei elé.

A környezet, a városiasság mértéke vizsgálatainkban a legfontosabb eleme a továbbtanulásnak. Egyik tanulmányunkban – elméleti jelleggel – egy új kutatási irányt vélünk fölfedezni, és járunk körül, amelyet (alighanem elsőként, legalábbis a magyar nyelvű irodalomban) „oktatásökológiának” neveztünk el. Oktatásökológián – a szociálökológia mintájára, amellyel akkortájt ismerkedett a hazai szakértelmiség – tulajdonképpen a területi kutatások oktatásügyi (és művelődésügyi) relevanciáját értettük. Azt, hogy mivel járul hozzá a társadalom-földrajzi szemlélet az oktatásügyről és az iskolareformokról szóló képünk

gazdagításához, mit tudhatunk meg az oktatásügy társadalmi beágyazódásáról, ha nem csupán a makrogazdasági összefüggésekről vagy a társadalmi struktúraelméletekből kiindulva beszélünk róla.

A tér és társadalom együttese egyébként érzelmileg sem állott távol tőlünk. Mindketten őriztünk és építettünk magunkban fontos tereket – kis- és középvárosokat, részben az Alföldön, részben a határokon túl –, azok központi térségeit, köztük mindenképp a magas presztízsű középiskolákat, s amikor ezekről írtunk, meglevenedtek a szemünk előtt konkrét terek konkrét városokban. Eltérően bár – egyikünk érzékletesebben és adatgazdagabban, másikunk elvontabban és általánosabban –, de ezekről a terekről és helyekről írt, amikor a különböző térségekben eltérő fejlesztési „stratégiákat” képzeltünk el. A területi kutatások arra vezettek minket, hogy – legalábbis az oktatásfejlesztésben – alternatívákat ajánljunk a helyiek figyelmébe, akik majd azt választhatják, amit a szükségleteik (a hagyományaik, a kultúrájuk, a politikai föltételeik) diktálnak.

A nagy statisztikai adatgyűjtések – népszámlálások, teljes körű iskolai statisztikák – felhasználása akkor újdonságnak számított, valójában ilyen eszközökkel a háború előtti társadalom- és oktatáselemzésekhez, egyúttal a korszak nehezen elérhető „nyugati” szakirodalmának egyik módszeréhez nyúltunk vissza. Ezek alapozták meg a területi kutatásokat, amelyekben az országos adatgyűjtéseket helyi (megyei, települési) esettanulmányok leírásával egészítettük ki, és általánosításához használtuk fel. A kutatásokból kirajzolódó települések, településegységek típusai alapján a közös problémák feltárására, a problémák megoldásának útjaira-módjaira kíséreltünk meg recepteket adni.

Ezzel a nevelés- és oktatáskutatásokat (ez a szó a hazai közbeszédben az 1980-es évek elejétől van jelen a német „Bildungsforschung” fordításaként) akarva-akaratlanul bekapcsoltuk a politikai rendszer már említett átalakulásába, bomlásába. A területi szemlélet és a területi adatgyűjtések fontosságát a Kádár-rendszer harmadik harmadában, az 1980-as években az egymással élet-halál harcot vívó központi reformcsoportok és a megyei pártszervek értékelték föl. Mindkét fél azzal érvelt, hogy ők ismerik jobban a tényeket és a távlatokat – ehhez pedig helyi-területi kutatások kellettek. Ezért az 1970-80-as évtized fordulója a területi kutatások kibontakozásának nagy évtizedét indította el, mint ahogy az 1960-as évtized az újra magára találó magyar szociológiát, a maga társadalmi struktúrakutatásaival.

Nem véletlenül beszélünk annyit a politikáról, pontosabban a Kádár-rendszer aktuális történéseiről. Utólag visszatekintve nem is annyira területi kutatások voltak ezek, hanem – ahogy már a „művelődési városközpontok” kapcsán is írtuk – inkább a politika kutatásáé. Hiszen amikor a központi oktatásfejlesztési koncepciókkal szemben a helyi-területi alternatívák és események védelmére keltünk, valójában a helyi politizálás mellett emeltünk szót, ha csak az oktatásügy keretében is. S amikor a lakossági beleszólásokat próbáltuk legitimálni, valójában egyfajta közvetlen demokrácia lebegett a szemünk előtt. A kis iskolák és kis települések nyomorúsága – ami később a cigány / roma közösségek kutatása felé terelte egyikőnk érdeklődését – valójában az ún. „demokratikus ellenzék” egyik kitüntetett érdeklődési területe volt; a falvak népe, a szélesen vett kultúra megtartó ereje és a helyi politizálás fölértékelése pedig az ún. népi értelmiségé. A korabeli kultúrpolitika mesterien (mondhatnánk akár „démonian”) játszott ezeken a húrokon. A területi kutatások mindenesetre tovább vittek minket fontos kutatási és kényesebb politikai kérdések felé is, szinte már ki az oktatásügyből.

E politikai kérdéseket – az akkori közbeszédhez kapcsolódva – talán a „társadalmi tervezés” fogalom adja vissza a legjobban. Két fogalom összekapcsolása, amelyek per definitionem nem illenek össze, ezért teremtenek beszélőben és olvasóban kellő feszültséget. A „tervezés” – különösen azokban a rendszerekben, amelyekből mi magunk is kilábalunk – a központi hatalom kérdése, eszköze. A „társadalmi” ezzel ellentétben valahogy a részvételhez és ezen keresztül egy más politikai rendszerhez, a demokráciához visz közel. Hogyan lehetne egyesíteni őket? A fölvilágosító értelmiség módján azt is mondhatnánk, hogy a tervezők korrigálni hivatottak a helyi szűklátókörűséget. Az 1960-70-es évek oktatási reformpróbálkozásában tipikusan tükröződik ez a fölvilágosító-társadalmat jobbító attitűd. Mondhatnánk azonban azt is, hogy a központi tervezés túlhatalmát a helyi társadalom hivatott korrigálni. S neki szabadság kell ahhoz, hogy a saját érdekeit képviselhesse.

Jól látható, ahogyan az egyszerű oktatástervező – aki csupán arra esküdött föl, hogy kiegészítő adatokat szolgáltatson a politikusok elgondolásaihoz és elaborátumaihoz – hogyan telítődik a politikával, s hogyan válik politikai tényezővé. Vagy legalábbis azt képzeletben magáról, hogy az. Ezzel a dilemmával – kisebb-nagyobb mértékben – a korabeli értelmiség mind szembesült; legalábbis azok közül, akiket a Kádár-rendszer bevont és megkísérelt (több-kevesebb sikerrel) manipulálni. Közülünk Szelényi Iván és Konrád György egykor emigrációban megjelent érdekes könyve a legismertebb („Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz”). Talán nem ennyire emelkedetten, s egy évtizeddel később, magunk is megjártuk ezt az utat. Hatalmat ugyan nem szereztünk, de elegendő tapasztalatot ahhoz igen, hogy ráébredjünk a szakértők dilemmájára.

A szakértő dilemmája mindig az, hogy mennyiben szolgálja, és mennyiben formálja maga is a politikát. Pontosabban: ha az ő adatai formálják a politikát, akkor miért nem ő van a politikus helyén? Ezért szakértőnek lenni hosszú távon zsákutcás karrier. Valaki vagy politikussá válik – szakpolitikusokra gondolunk –, vagy pedig otthagyja az egész szakértősködést a tudományos (akadémiai) pályáért. Ez a gondolat is föl-fölbukkan az itt leközölt írásokban, s később a karrierünket is meghatározta.

Talán a szakértősködéssel függ össze, talán az adott politikai kontextussal, az a korlátozott nyilvánosság, amelyben ezek az írások újra meg újra megjelentek. Újra meg újra: ez annyit jelent, hogy nemcsak a gondolatok, de maguk a szövegek is többször előfordulnak különböző válogatásokban, sokszorosított kéziratból és előadás szövegektől el egészen a tankönyv-fejezetekig. Ennek egyszerű oka volt: éppen az a korlátozott nyilvánosság, amelyen belül viszonylag szabadon írhattunk és nyilatkozhattunk – de amelyen kívül szinte áthatolhatatlan volt körülöttünk a fal. A technikai nehézségnél kezdve: a sokszorosítás szoros rendvédelmi ellenőrzés alatt állott (volt idő, amikor az írógépeket egyenként nyilvántartották, és a szakértők óráról órára el kellett számoljanak a munkaidejükkel). A szervezeti (esetünkben: kutatóintézeti) falak közül vagy lopva kerülhettek ki a gondolatok (az írások), vagy csak engedéllyel (a közlésre, illetve közléshez benyújtásra még inkább ez vonatkozott). Telefonok nem vagy csak alig voltak; az első faxgépek az 1980-as évek végén jelentek meg az országban. Számítógéphez 1988 végén, 1989 elején jutottunk, illegálisan, s bár az elektronikus postázásba már akkor bekapcsolódhattunk, de az is illegálisnak számított. (Adózzunk tisztelettel itt Vámos Tibor akadémikusnak, aki illegálisan „hozta be” külföldi újtjáról az első szoftvereket.)

Így hát azoknak az írásoknak a többsége, amelyeket ez a kötet tartalmaz, többször megjelent, többször napvilágot látott, többször ki volt próbálva, de mindig csak limitált nyilvánosság előtt (amit akkor a valóságos nyilvánosságnak véltünk – magunk is részesei lévén a Kádár-rendszer manipulatív gépezetének). Az első megjelenés ideje ezért sok esetben bizonytalan; mivel bizonytalan, hogy mit tekintünk „első megjelenésnek”. A dokumentációba leadott kéziratot (az is csak engedéllyel volt használható)? A félig lopva, félig játékosan szerkesztett „sorozatokat”? Azokat a kiadványokat, amelyek akár már könyvészeti nyilvántartási számot is viseltek – de nem terjesztették őket? Vagy azt, amikor „hivatásos” könyvkiadónál végre – esetleg másfél évtizedes késéssel valóban megjelentek (sokszor már a rendszerváltozás után)?

Nem mintha a mai olvasó ezekben az írásokban nagy és súlyos politikai titkokat olvashatna – a nyilvánossággal folytatott manipuláció gyakran rejtett olyasmit is, aminek tulajdonképpen nem volt hordereje. Sem politikai hordereje nem volt, s esetleg szakmai-tudományos sem. Annyit azonban mindenesre elolvashat, amennyit valóságosan megírtunk benne. Olvashat – vagy tudhat – matematikai statisztikai adatfeldolgozásról már az 1980-as évek elejéről (Magyarország a „szocialista táboron” belül különleges helyzetben volt a saját maga által nyugati minták segítségével továbbfejlesztett számítógépeivel). Olvashat népszámlálási adatokról, amelyek – nem egy csatlós országgal ellentétben – itthon nyilvánosak és feldolgozhatók voltak. Olvashat együttműködő helyi-területi tisztviselőkről, akik nem hogy nem utasították el az adatgyűjtést és a fejlesztési koncepcionálást, de maguk is részt vettek benne, sőt kezdeményezték és ösztönözték azt (a szocialista bürokráciától meglehetősen elütő módon). És olvashat persze az országról, még ha esetenként nagyon elvont, nagyon statisztikai módon is – de mégis.

Ami különleges: hogyan lehetett előre látni a jövőt? Lehetett-e egyáltalán. Néha elmorfondíroztunk ezen. És meglepő megfigyelésekre jutottunk. Ami nem meglepő: mindent láthattunk volna – a rendszerváltozást nem. Adataink, bármennyire minuciózusan használtunk is a feldolgozáshoz matematikát, statisztikát, az igazi fordulatot nem jelezték (sohasem jelzik; az igazi fordulat mindig váratlanul jön). Egy-két dolgot viszont különös módon jeleztek. Nem annyira rövidtávú folyamatokat, mint inkább a hosszú távúakat (nem véletlen, hogy a tervezők általában ehhez az utóbbihoz vonzódnak).

Jelezték például Budapest egyes „alközpontjaiban” a később életre hívott bevásárló és szórakoztató központokat (igaz, ezeket is „művelődési városközpontokként” vizionáltuk). Jelezték például az új lakótelepeken (sokkal) később létrejövő (felső)oktatási intézményeket (igaz, hogy általános művelődési központként). Jelezték azt a helyi-területi elitet, amely aktivizálódva sok helyütt magát a politikai fordulatot hajtotta végre 1988-91 között (az egykori Magyar Demokrata Fórum helyi szervezeteit). S valamiképp jelezte – jelezhette volna, ha kellőképp odafigyelünk rá – a Kádár-rendszer bukását.

A rendszer bukásáról – különösen az 1980-as évek végén keletkezett írásokból – már olvashatunk. Beszéltünk róla mi is, s persze nemcsak mi. Különös módon maguk az adatok is, amelyek, szemben a rendszer hivatalos optimizmusával, minden téren lefelé hajló trendeket mutattak (demográfia, foglalkoztatottság, iskolázás). A jelen kötet írásainak rendezése közben tűnt föl maguknak is az 1980-as évek végén sokszor szóvá tett elfordulás a felsőoktatástól. Néhány évvel később robbanásszerű expanzió következett be. Mit jelentett ez az elfordulás (mint sok más hasonló előrejelzés)? Talán az elfordulást nemcsak a felsőoktatástól – amely egyébként, mint a későbbi adatok mutatták, nagyon is a társadalmi törekvések célpontjában állott –, hanem attól a gazdaság- és társadalomirányítástól, amelyet 1988-as bukása óta Kádár-rendszernek nevezünk, egyesek akár nosztalgiával is?

A kötet íve az 1980-90-es fordulat nyomán megtörik. A fajsúlyosabb, de mindenképp politizálóbbr írásokat az 1980-as évtized tartalmazza, elkísérve az olvasót egészen a rendszer közvetlen bukásáig (mondjuk inkább: fölmorzsolódásáig). Az 1991-gyel kezdődő mintegy két évtized néhány írása ehhez képest talán elmélyültebb, mindenesetre azonban korántsem annyira feszült. Mintha mondanivalónk még maradt volna ugyan – de a reformfelhő eloszlott volna a fejünk fölül. Közös tanulmánykötetünk („Társadalmi tér és oktatási rendszer”) jobbára még 1980-as fogantatású írásokat tartalmaz. Utána már csak a 2000-es évtizedben adtunk közre közös írásokat kötetben („Határokon innen, határokon túl”).

Nemcsak a reformhevíletünk múlt azonban el, hanem a közvetlen politikai indíttatás is elmúlt a területi szempontú kutatások körül. Azok az ismeretek és technikák, amelyeket – lényegében az 1980-as évtizedben – összegyűjtöttünk, fölhalmoztunk – egy-másfél évtizeden keresztül „eladhatatlanokká” váltak. A területi politizálás nem jelent meg úgy, mint a központi politizálás alternatívája. A politikai alternatívák a parlamenti és a többpártrendszerű politizálásba tevődtek át.

Ha a kötetünkben leírt megfigyeléseket, problémákat extrapoláljuk – ahogyan az előbbi bekezdésekben tettük –, milyen megállapításokat fogalmazhatunk meg? Valóban, az 1980-as évtized végére, például, a felsőoktatás iránti érdeklődés minimális szintre zuhant. Az általános iskolát végzettek ugyan középfokon továbbtanultak, elsősorban szakképző intézményekben, szakközépiskolákban, szakmunkásképzőkben – már a választott és hivatalosan is támogatott középfokú oktatás szintje alapján látni lehetett (volna), hogy nem lesz elegendő érdeklődés a felsőoktatás iránt. A kilencvenes évek első oktatási törvényei az általános iskolázással és a felsőoktatással foglalkoztak, joggal, hiszen itt jól láthatók voltak a hiányosságok. Ugyanakkor azonban egymást követte a termelőüzemek bezárása, profilváltása, az egész magyar gazdaság csődje. Az a képzési rendszer – szakközépiskola, még inkább a szakmunkásképzés –, amely elsősorban a termelés szakmunkás utánpótlására koncentrált, ilyen módon csődbe jutott. A kilencvenes években – miközben a tankötelezettség emelkedett – a szakképző iskolákról, különösen a szakmunkásképzőkről nemigen esett szó, s amikor mégis, az egyes intézmények, illetve tanulóik problémáival kapcsolatos kezelhetetlen helyzetekről tudósított.

Gondoljunk a cigányságnak az ország keleti-északkeleti részén élő munkanélküli tömegeire: az 1980-as években még a férfiak, sőt a nők is munkahelyekre jártak, igaz rendszerint nehéz körülmények között. A gyermekeik számára elgondolt és többé-kevésbé megvalósított jövő az elvégzett általános iskolára és a szakmunkásképzőkre épült. A kilencvenes években – amikor a szakképzetlen vagy szűk körű speciális képzésben részt vett tömegeket igénylő – munkahelyek megszűntek, rosszul képzett tömegek maradtak munka nélkül. Az új nemzedék már nem tudta megtanulni a munkahelyi beilleszkedést, a rendszeres munkajövedelemmel kialakítható életstílust. Ez azonban kívül esett érdeklődésünkön – sőt általában a tárggyal foglalkozó kutatók érdeklődésén is.

Az iskolázás másik szélső pólusát a felsőoktatás bővítése, új intézmények létesítése jelentette. A felvételek parttalanná tétele hatalmas új élmény volt mindenki számára: fiatalok, idősebbek tömegei jelentek meg ezen a szintéren. Az érettségi szerzése is új értelmet nyert igen sok ember számára, ezért sok szakmunkásképző iskola is indított érettségire felkészítő gimnáziumi évfolyamokat. Az érettségi „értelmét” elsősorban a felsőoktatás adta/adja meg, így jelentősen duzzadt a felvételizők és felvettek száma, még az után is, hogy az utolsó nagy

létszámú korcsoportok is elhagyták a középiskolát. Csak a közelmúltban történt az első kísérlet arra, hogy a felsőoktatás parttalan tömegesedését lezárják.

Úgy véljük, hogy ezek, az itt csak jelzésszerűen tárgyalt jelenségek – a rendszerváltás nagy változásai között – nem igazán kaptak hangsúlyt az oktatáspolitikában. Pedig mindennek voltak jelentős regionális vonzatai is (hogy csak a cigánysággal kapcsolatban említett problémára utaljunk): mi éppen úgy nem figyeltünk rájuk, mint sokan mások. Most látjuk, hogy – egyebek mellett - finanszírozási problémákkal küzd a felsőoktatás, másfelől hiányzanak olyan szakképzettek, akikre alapozhatna a reményeink szerint megújuló gazdaság.

Úgy véljük, az új és megújuló problémák ismét ráirányítják a figyelmet társadalmunk területi egyenlőtlenségeire, a fejlesztés szükségességére. Talán nem véletlen, hogy egykori közös szemléletünk tulajdonképpen csak a 2000-es évek második felében éledt újjá, mint az utolsó tanulmány jelzi. A kutatási terület megváltozott – a kis iskolák és „művelődési városközpontok” világából a felsőoktatásra tevődött át. Az alternatívákat láttató területi szemlélet azonban láthatóan újjáéledt három vidéki egyetem hallgatóinak összehasonlításában. Ezek a hallgatók – éppúgy, mint „művelődési városközpontos”, sőt integrált középiskolás elődeik – az egyetemeket körbevevő helyi világot viszik be az egyetemre; bár az egyetem „urai” éppúgy alig vesznek tudomást erről, mint ahogyan a területi pártszervek sem akartak tudomást venni a fejlesztési lehetőségek és szükségletek alternatíváiról. S mintha a jobbító szándék is megelevenedne az egyetemi oktatás számára megfogalmazott javaslatokban. A nem-szokványos hallgatók pedig – ne is tagadjuk – az egykori iskolaközpontokba újonnan bekerült gyerekekre emlékeztetnek.

Három évtized közösen megtett szakmai-tudományos útját aligha lehet szubjektívitas nélkül áttekinteni. Nem is erre törekedtünk. Hanem, hogy megmutassuk a hazai társadalomkutató – a hazai oktatáskutató – azon dilemmáit, amelyeket a múltból magával hozott. S amelyek ma is élnek, hatnak.

Művelődési városközpontok

Iskolarendszerünk távlati fejlesztési stratégiája

Bevezetés

A „köznevelés távlati fejlesztési stratégiája” címmel 1978-80 között kutatásokat folytattunk az MTA Pedagógiai Csoportjában. E kutatások megelőző szakaszában a távlati fejlesztés koncepcionális kérdéseivel foglalkoztunk. Kimutattuk, hogy a köznevelés távlati fejlesztésének különféle modellvariánsai ugyanazokra a problémákra keresnek megoldást, nevezetesen a pályaválasztás korévének felemelésére, az általánosan művelő iskolázás meghosszabbítására, a szakmai specializáció időbeni kitolódására, valamint az iskolák, munkahelyek és szabadidős tanulási alkalmak szorosabb együttműködésére egy permanenssé váló képzésben és művelődésben.

Mindez jellegzetesen együtt jár a középfokú oktatás általánossá válásával. A középfokú oktatás más és más feltételek között, eltérő ütemben válik általánossá Magyarországon, a társadalmi-gazdasági fejlődés területi különbségeivel összefüggésben. A távlati fejlesztés különféle alternatívái a területileg eltérő fejlettségi szintekből indulnak ki, azokra keresnek választ. Ezért a kutatások második szakaszában azt vizsgáltuk, hogy a távlati fejlesztés alternatív stratégiái a művelődés fejlődésének milyen feszültségeire ígérnek válasz, tehát hol alkalmazhatók.

Ennek érdekében a művelődés területi különbségeit kutattuk. Adatgyűjtésünk alapjául olyan területi egységeket kerestünk, amelyben a különböző középfokú intézmények, munkahelyek és közművelődési alkalmak együttműködése távlatilag megvalósulhat. Ilyen területi egységnek a városi vonzáskörzetek kínálkoztak, amelyeket – kutatási hagyományok alapján és adatgyűjtési nehézségek miatt – a területi tervezésben kialakított ún. középfokú körzetekkel azonosítottuk. Jelzőszámrendszerünkkel a művelődésbeli fejlettség egymástól tipikusan eltérő szintjeit, irányait különböztettük meg. Külön is vizsgáltuk a következő szempontokat:

- *Foglalkoztatottsági lehetőségek* (az eltérő gazdálkodó szervezetek száma, típusa, a munkahely- és munkaerő-struktúra).
- *A tanulás iránti igények alakulása* (demográfiai adatok, a tanulólétszámok várható változásai, valamint az iskolázottság hatása a középfokú oktatás iránti igénynövekedésre).
- *A képzési kínálat* (a jelenlegi középfokú intézményekben elérhető, eltérő képzési utak, lehetőségek, férőhelyeik szerint).
- *A tanítási potenciál* (a főállású pedagógusok, a mellékfoglalkozású oktatók, nevelők, népművelők száma, valamint az intézményes oktatásba potenciálisan bevonhatók nagyságrendje).

Ebben a tanulmányban az iskolázás iránti szükségletek fejlődésének fő irányát és fordulópontjait mutatjuk be országosan összefoglaló adatok alapján, az ezredfordulóig kitekintve. Ezután az iskolázás iránt megnövekvő szükségletek lehetőség szerint egyenlő ellátására teszünk javaslatot, a társadalmi-gazdasági és kulturális fejlettség területi típusai alapján. E differenciált fejlesztési utakat természetesen komplexen fogjuk fel; azaz a szükségessé váló infrastruktúrális fejlesztéseket éppúgy beleértjük, mint az új szükségletekkel

adekvát új fejlesztési magatartás kialakítását. Jelen tanulmányban az iskolából kiinduló fejlesztési lehetőségeket hangsúlyozzuk.

[...]

A társadalmi-gazdasági és kulturális fejlettség területi különbségei és az iskolarendszer továbbfejlesztésének alternatív útjai

A következő másfél-két évtizedben eltérő utakon járva sikerül csak viszonylag teljessé és mindenkinek – társadalmilag és területileg egyaránt – elérhetővé tennünk a középfokú oktatást. Ezért az egymástól jellegzetesen eltérő fejlettségű körzettípusoknak különböző fejlesztési utakat alakítottunk ki.

Magyarország városi vonzáskörzeteinek túlnyomó többsége azonban nem „tiszta típus”, kulturális fejlettségét tekintve egyszerre többféle típusba is sorolható. Ezért tipológiánkat sem szánjuk receptkönyvül. Ehelyett inkább a távlati fejlesztés olyan elemeit gyűjtöttük össze, melyek segítségével ténylegesen tervezni lehet.

Budapest példája a legkézenfekvőbb. Minthogy egyedülálló a vonzáskörzetek között, típusnak semmiképp sem tekinthető. Viszont fejlesztési esettanulmányából jól követhető, hogy ajánlott fejlesztési stratégiánk közül többet is ötvözni szükséges, ha iskolahálózatának távlati tervezésével foglalkozunk (vö. a belváros problematikáját, az öt városi alközpont vonzásait, az agglomerációs térség 44 községét stb.). Hasonló példaként kínálkozik a vonzáskörzeteknek azon csoportja, amelybe például a gyulai, vagy amelyikbe a nagykanizsai, a keszthelyi stb. körzet tartozik. Keszthely és vonzáskörzete a legfejlettebb csoportba kívánczik. A konkrét fejlesztés szempontjából itt is meghatározó (más példák is vannak rá) a helyben lévő felsőoktatási intézmény. Gyula és vonzáskörzetének fejlesztése a mezővárosi, illetve a legfejlettebb városi körzet számára ajánlott stratégiából mintegy „kikeverhető”.

Szakképző bázis és integrált középiskola fejlett városi vonzáskörzetekben

Fejlett városi vonzáskörzet megyeszékhely, felsőfokú központ körül alakul ki. A fejlett városi vonzáskörzetben azonban a központi város mellett több, ugyancsak fejlett, városias település is található. A vonzáskörzetben nagy a népességgkoncentráció; esetenként 150-200 ezernél több lakos él itt együtt. A lakosság korszerkezete az országos átlagot tükrözi, vagy eltolódik a fiatalok javára. A vonzáskörzetbe sok és rendszeres a beköltözés. Maximális az infrastruktúra kihasználtsága; ennek megfelelően sok, de rendszerint zsúfolt iskolai létesítménye van; a székhely-településnek pedig felsőoktatási intézménye is.

A fejlett városi vonzáskörzetben – elsősorban a központi városban – egy-egy megyére vagy akár régióra kiterjedő gazdálkodó szervezetek tömörülnek, ezért ebben a körzettípusban a legmagasabb a gazdálkodó szervezetek száma. Az iparban és a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya kiegyenlített; országos átlagban feltűnően magas viszont a szolgáltatásban dolgozók részesedése. Mindez a körzeten belül megfelelő szakképzési lehetőséget is jelent, és differenciált pályaválasztást tesz lehetővé.

A fejlett városi vonzáskörzet lakossága magasan iskolázott. Az érettségizettek aránynövekedése az elmúlt évtized átlagában országosan itt a legmagasabb (a fővárost kivéve). Az általános iskolát időben végzettek aránya is itt a legnagyobb – viszont a legalacsonyabb a középfokú oktatásban részt nem vevők száma.

A középfokon továbbtanulásra, illetve a képzési kínálatra mindenekelőtt a színvonalas gimnázium a jellemző. Ezekre a gimnáziumi férőhelyekre – amelyek elsősorban felsőfokú továbbtanulásra készítene fel (vö. szakosított tantervű tanulócsoporthoz) – túljelentkezés van, amit az országos összehasonlításban magas tanulócsoporthoz-létszámok is jeleznek. A fejlett városi vonzáskörzetben sokféle ipari – tehát eszközigényes – szakközépiskola is található. Ugyancsak sokféle a szakmunkásképzés – a szolgáltató ágazatban is –, de a szakmunkásképzésbe való jelentkezés csökken. A fejlett városi vonzáskörzetben a középfokú oktatás gyakorlatilag általánossá vált az elmúlt évtizedben. A jövőben itt a középfokú oktatás iránti igények intenzív növekedése várható. Vagyis az, hogy a továbbtanulási szándékok fokozatosan a szakközépiskola, illetve a felsőoktatásra előkészítő gimnáziumok irányában tolnak el.

A fejlett városi vonzáskörzet tanítási potenciálja is magasan átlag feletti. Gyakoriak itt az iskolán kívüli (TIT) továbbtanulási alkalmak. Részt- és főfoglalkozású népművelőinek száma is az átlag felett mozog. Mind a lakosság iskolázottsága, mind pedig a munkaerő szakmastruktúrája alapján számíthatunk arra, hogy a középfokú képzésbe résztfoglalkozású oktatóként jelentős számú külső szakember is bekapcsolható.

A fejlett városi vonzáskörzetre Eger, Győr vagy Szombathely körzete lehet példa. Az iskolai képzés-képzettség faktorértéke 2,00-2,14 között mozog, magas a „népszaporulat-fiatalság”, viszont alacsony a „külső terület-anómia” faktorértéke. 1970-78 között az egri, győri, szombathelyi körzetben 102-104% között növekedett a lakónépesség. Gazdálkodó szerveik száma 150, 18-féle választási lehetőséggel. Az általános iskola elvégzése után a gyerekek 3-5%-a nem tanul tovább; az érettségizettek aránynövekedése viszont 1960-70 között 7,2-8,4 százalékpont, vagyis a budapesti növekedés 80-94%-a. A szakközépiskola szakmakínálata 10-14 féle, a szakmunkásképzésben ennek a kétszerese. Az iskolázottság intenzitási viszony száma 13-20, szemben az országos átlaggal, amely 10. 1000 lakosra 63-99 TIT-óra jut, szemben az országos 51-gyel. A tipikus körzetekhez – statisztikák szerint – legközelebb még a miskolci, pécsi, szegedi körzet áll.

A fejlett városi vonzáskörzetben mindenféle középfokú oktatási intézmény megtalálható. Ezeket az intézményeket a jövőben is kívánatos megőrizni; intézményi elkülönülésüket azonban távolról oldanunk kell. Ez a következőket jelenti:

1. Valamennyi intézmény elméleti programjának mainál szorosabb koordinálását a vonzáskörzetben úgy, hogy I-II. évben mind hasonló elméleti foglalkozásokat tartsanak.
2. A meglevő szakképzési létesítmények jobb kihasználását úgy, hogy különböző hosszúságú szakképző programokat szervezünk rájuk (betanítástól a magas szintű szakképesítésig), amelyekre 2-4 éves elméleti program befejezése után, valamint munka mellett is jelentkezni lehet. E „szakképzési bázisok” szakmai irányok szerint szerveződnek, a megfelelő megyei iparvállalatokkal kooperációban.
3. Az ügyviteli, szociális-egészségügyi, pedagógiai stb. képzési programok pedig a jelenlegi gimnáziumokban is szervezhetők a fakultációk keretében. Mégpedig úgy, hogy egy-egy intézményen belül a továbbtanulásra felkészítő program helyett lehessen választani őket, illetve a vonzáskörzetben belül viszonylag teljes kínálatot nyújthassunk általuk. Egri, zalaegerszegi fejlesztési esettanulmányaink szerint a középfokú oktatás

teljessé tételéhez vezető legfontosabb út az eltérő iskolatípusok tantervi törzsanyagának összehangolása. Ilyenformán – például a zalaegerszegi esettanulmány szerint – a szakképzési választék is növelhető, illetve rugalmasabbá tehető. A fejlett városi vonzáskörzetekben jelenleg is folyik néhány középiskolai kiindulású kísérlet, mint pl. a szakközépiskola és a gimnázium I-II. évfolyamának tantervi integrációja, vagy a permanens képzéshez kapcsolódó, fakultatív tanulási programok.

Szakképző bázis egyoldalúan iparosodott körzetekben

Az egyoldalúan iparosodott vonzáskörzet központja egy vagy néhány országosan is kiemelkedő ipari nagyüzem, illetve a köré telepedett város (ide tartoznak első szocialista városaink). E körzetközpontok 30-70 ezer lakosúak, a vonzáskörzet lakossága azonban elérheti a 100 ezer főt. Míg a fejlett városi vonzáskörzetet nagy népességkoncentráció jellemezte, addig az egyoldalúan iparosodott körzetekre a dinamikus beköltözés a jellemző. A székhely-település ipari ellátottsága magas szintű, a dinamikus vándormozgalomnak megfelelően infrastruktúrális létesítményei zsúfoltak. A székhely-település vonzáskörzetébe tartozó községek viszont agglomerálódnak. Az egyoldalúan iparosodott körzet fejlesztésében az oktatás, a kulturális ellátás napjainkra égetővé vált. Mind a népesség megtartása, mind pedig az ipar előtt álló feladatok ezt sürgetik.

Az egyoldalúan iparosodott körzet foglalkoztatottsági szerkezete szintén egyoldalú. A foglalkoztatottsági lehetőségek több mint a fele egy-két ipari nagyüzemben koncentrálódik. Ennek megfelelően alacsony a gazdálkodó szervek száma és szűk a választéka. Az egyoldalúan iparosodott körzetben élők pályaválasztási lehetőségei tehát erősen korlátozottak.

Az egyoldalúan iparosodott körzet lakosságának iskolázottsága messze elmarad a fejlett városi vonzáskörzetétől, de még a többi vonzáskörzet-típustól is. Ez abból adódik, hogy az elmúlt évtizedben sok fiatal, alacsonyan iskolázott munkavállaló vándorolt be ide. Ugyanakkor az érettségizettek aránya gyorsabban nőtt, mint az országos átlag. Az egyoldalúan iparosodott körzet lakossága körében az érettségi vizsga az elmúlt évtized folyamán vált „divattá”.

Az egyoldalúan iparosodott körzet szakképzése (szakközépiskolája és szakmunkásképzője) éppúgy kiépült, kiterjedt, mint a fejlett városi vonzáskörzeté. Szakmakínálata azonban jóval szűkebb. Az egyoldalúan iparosodott körzetet jellemzi az is, hogy a gimnáziumba jelentkezés aránya alacsonyabb, mint a fejlett városi körzetben. Ez nemcsak azért van így, mert a vonzáskörzetben nincs megfelelő gimnáziumi kínálat (hiszen a szomszédos körzetbe átjárhatnának), hanem azért is, mert itt az érdeklődés központjában a szakközépiskola áll. Magasabb viszont az általános iskolát végzettek közül azoknak az aránya, akik nem kívánnak továbbtanulni. Az elmondottak alapján tehát arra számíthatunk, hogy egyoldalúan iparosodott körzetben a divatos szakmák iránti érdeklődés fog megnövekedni, vagyis az olyan képzési programok iránti igény, amelyek révén érettségi és szakma is szerezhető.

Ehhez megfelelőnek látszik a körzettípus szellemi potenciálja. Bár az iskolán kívüli művelődési tevékenységek arányát tekintve ez a körzet elmarad az országos átlagtól, a részfoglalkozású népművelők magas számából arra következtethetünk, hogy ez a lakosság oktatóként a mainál jobban is bevonható lesz a körzet szakmai profiljába vágó képzési programokba.

Tipikusnak tekinthető a dunaújvárosi, tatabányai, ózdi körzet; további hasonlóságot mutat a gyöngyösi, ajkai, várpalotai, komáromi körzet. Ezekre a körzetekre az „ipar-életszínvonal” faktor kiemelkedően magas értéke jellemző (tatabányai, dunaújvárosi körzet: 1,8-1,9). A bevándorláshoz magas természetes szaporodás és zsúfolt iskolák járulnak (faktorérték: 1,2-1,5). E körzetekben a lakónépesség növekedése 1970-78 között 105-108%. A foglalkoztatottsági lehetőségek 60%-a ipari, 18%-a mezőgazdasági. A gazdálkodó szervek 12-14 variánsa között lehet választani. Az érettségizettek aránynövekedése 1960-70 közt a budapestinek a háromnegyede volt. A továbbtanulásra jelentkezés aránya pl. a gyöngyösi körzetben 1980-ban a következőképp alakult: szakmunkásképző 45%, szakközépiskola 34%, gimnázium 18%. Az iskolán kívüli művelődési tevékenységek színvonalát mutatja, hogy pl. a dunaújvárosi körzetben az 1000 lakosra jutó TIT órák száma 20 (országosan 51%); a főfoglalkozású népművelők száma 19 (országosan 21). Ugyanakkor kiugróan magas a részfoglalkozású népművelők arányszáma (ózdi 66, kazincbarcikai 45, országos 14).

Az egyoldalúan iparosodott körzet művelődésének távlati fejlesztését a jövőben jobban össze kell hangolni a domináló ipari (vagy pl. Bábolna esetében a mezőgazdasági) nagyvállalattal. Ez a szakközépiskolai szakképzésből kiinduló, arra építő fejlesztést jelent. Vagyis:

1. A szakmunkásképzés közismereti tárgyait közelítsük a középiskola I-II. évfolyamának tanulmányi programjához mind az iskolában, mind a vállalati szinten. Ilyen általánosan művelő programot a vonzáskörzet általános iskoláinak bázisán, sőt vállalati felnőttképzés keretében is kívánatos szervezni.
2. Ahol lehetséges, a szakmai specializáció fokozatosan érettségire felkészítő tanulmányi programmal szerveződjék egybe (vagyis a szakmunkásképzést lépésről-lépésre szakközépiskolai szintre emeljük).
3. Ahol pedig a szakma szempontjából indokolt, ott a specializáció toldódjék ki az érettségi utánra.
4. Ennek megfelelően egyes képzési irányok középiskola utáni képzéssé válnának, és helyettük a mainál több felsőoktatásra előkészítő elméleti program is szervezhető (vagyis egyes szakközépiskolák részben gimnáziummá alakulnának át).
5. Az egyoldalú szakképzési választék pedig bővíthető azáltal, hogy a domináló nagyvállalat a saját karbantartó, szolgáltatási munkaerőszükségletét is a vonzáskörzetben képezi ki.

Gyöngyösi esettanulmányunk a fejlesztés két, egymással összehangolható törekvését mutatja. A városban öt szakképesítést nyújtó intézményben 43 alapszakmára képeznek; de ezekben az alapszakmákban nem mind tudnak a fiatalok a vonzáskörzeten belül elhelyezkedni. Lehetőség kínálkozik két közös, általánosan művelő évfolyam után az alapszakmák különböző hosszúságú elsajátítására (egy, másfél, két év). Ehhez üzemi specializációnak kell illeszkednie. A Mátraaljai Szénbányák oktatási bázis lehet fiataloknak és felnőtteknek egyaránt, és a számára szükséges szakmákban betanítást, illetve továbbképzést folytathat. Ebbe illeszkedhet a körzet középiskoláinak szakmai képzése is.

Művelődési városközpont mezővárosi vonzáskörzetekben

A mezővárosi vonzáskörzet egy városilag viszonylag fejlett székhely-településből, valamint nagy számú külterületi lakosságból áll. A külterületi lakosság eredetileg a székhely-település tanyavilága volt; illetve a megnőtt tanyavilág, tanyabokor falvasítása révén keletkezett. Ennek megfelelően a székhely-település és a külterületi lakosság hagyományosan egymásra volt utalva. Jelenleg azonban a lakónépesség csökken, a külterületi lakosság előregedik.

A mezővárosi vonzáskörzet munkahelyeinek többsége mezőgazdasági jellegű. Az ipari jellegű munkahelyek számban közelítenek ugyan hozzá, de vidéki nagyvállalatok kihelyezett üzemegységeiről van szó, amelyek főként bedolgozói munkát kínálnak, elsősorban alacsonyán iskolázott nőknek. A mezővárosi vonzáskörzet foglalkoztatottságának másik jellemzője, hogy feltűnően alacsony a szellemi foglalkoztatottak aránya.

A mezővárosi vonzáskörzet lakosságának iskolázottsága az országos átlag alatt marad, bár iskolai ellátottságban megelőzi az egyoldalúan iparosodott körzetet. Az érettségizettek aránya alacsony, és 1960-70 között országosan a leglassabban növekedett. A mezővárosi vonzáskörzetben várhatóan az 1980-as évtizedben fog majd tömegessé válni a középiskolázás.

A mezővárosi vonzáskörzetben – az eddigi körzettípusokhoz képest – viszonylag magas a továbbtanulni nem szándékozók aránya. Kevesen kívánnak gimnáziumba járni, mert a mezőgazdasági vonzáskörzet gimnáziumi tanulócsoporthainak többsége általános tantervű, és nem vagy csak kevés eséllyel készít fel egyetemi-főiskolai továbbtanulásra. A mezővárosi vonzáskörzet gimnáziumaiba többségében lányok járnak, akik irodai dolgozók, ügyviteli alkalmazottak kívánnak lenni. A mezőgazdasági vonzáskörzetben szűk a szakképzési kínálat. A szakmunkásképzésben a mezőgazdasági irány dominál, amely nem eszközigenyes, egyébként pedig beiskolázással küszködik. A szakközépiskolai irányok közül szintén a mezőgazdasági, valamint a közgazdasági, egészségügyi, óvónői szakirány a jellemző. Ezek nem eszközigenyes szakképzések, és tulajdonképpen ugyancsak az érettségizett nődolgozóknak kínálnak szűk választékot.

A mezővárosi vonzáskörzetben nemcsak a lakosság iskolázottsága átlag alatti, hanem az iskolán kívüli művelődési tevékenységekbe való bekapcsolódás is. Kevés a főállású népművelő, részállású pedig nincs. Bármennyire kívánatos volna a lakosság fokozott bevonása az oktatómunkába, a mezővárosi vonzáskörzetben ennek kevés a lehetősége.

Mezővárosi körzettípus főleg a Duna-Tisza közén és a Kőrös-Maros szögében található. A körzetek külterületi lakosságának aránya igen magas (faktorérték: 1,8-2,7). Jellemző még az alacsony népszaporulat: az 1978-as lakónépesség az 1970-es 98%-a. A mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya 53%, míg az iparban foglalkoztatottaké 43%. A gazdálkodó szervezetek 9-15 félék, a megoszlás itt is a mezőgazdaság többletét mutatja az iparral szemben (37% : 23 %). A szellemi dolgozók aránya 14%. 100 alacsonyabb iskolai végzettségűre mintegy 8 közép- és felsőfokú végzettségű jut (országos átlag 10). Az érettségizettek aránya az országban a leglassabban nő (1960-70 között 4,4-5,1 százalékpont, a budapesti növekedésnek körülbelül a fele). A továbbtanulni nem kívánók aránya 4,1-5,2%, a továbbtanulni szándékozók közül pedig mintegy 40% az érettségizni kívánók aránya, ebből egyharmad a gimnáziumba jelentkező. A középiskolai hálózatra azonban a gimnáziumi tanulócsoporthok dominanciája jellemző, pl. a kiskunhalasi körzetben 195%-os a gimnazisták aránya a szakközépiskolásokéval szemben. Az 1000 lakosra jutó TIT-órák száma 30 körül mozog (országos átlag 51). A mezővárosi vonzáskörzetre tipikus a kiskunhalasi, kiskunfélegyházi, ceglédi körzet. Hasonló jegyeket mutatnak fel – többé vagy kevésbé – a

kiskőrösi, kunszentmiklósi, csongrádi, sőt néhány adata szerint a kalocsai, szeghalmi, orosházi, jászberényi körzetek is.

A mezővárosi vonzáskörzet székhely-településén hagyományosan meglevő általános és középiskolákat a közművelődési intézményekkel és a sportlétesítményekkel művelődési városközponttá kívánatos szervezni. Ez olyan szervezeti együttes kialakítását jelenti, amely az egész vonzáskörzet tanulási, információs és kulturális központjaként képes működni, mintegy a körzet kis „egyeteme”.

A mezővárosi vonzáskörzet művelődése azonban önmagában nem fejleszthető. Ahhoz, hogy a mezővárosi vonzáskörzet lakossága megmaradjon és valódi városi vonzáskörzetté fejlődhessen, komplex fejlesztési programra van szüksége. A művelődés fejlesztése egy ilyen fejlesztési program része.

A művelődés fejlesztésének egyik feltétele a mezővárosi vonzáskörzetben a gazdasági tevékenység kibontakoztatása. Ez nem feltétlenül ipartelepítést jelent, hanem a jelenlegi mezőgazdasági egyoldalúságainak felszámolását is. Csak ennek függvényében válik lehetővé a foglalkoztatottság egyoldalúságainak csökkentése (vagyis a pályaválasztási lehetőségek növelése). A jelenlegi gazdálkodó szervezetek – kevés kivétellel – általában nem bírják el a rájuk épített szakképzést. Ha a szakképzést egyoldalúan kibontakoztatnánk, akkor viszont növelnénk a képzettség és az elhelyezkedés között amúgyis meglévő feszültségeket, növelnénk az elvándorlást.

A művelődés fejlesztésének másik feltétele a külterületi lakosság infrastrukturális ellátottságának és életkörülményeinek javítása, a jelenleginél fokozottabb bekapcsolása a székhely-település életébe (közlekedés stb.). A közművelődési tevékenység és a szociális gondozás mindennek igen fontos része. Önmagában azonban nem volna képes megbirkózni az alapellátás okozta hiányokkal. (Különös tekintettel arra, hogy a külterületi lakosság jelentős része alacsonyán iskolázott idős ember).

A „művelődési városközpont” koncepció a mezővárosok művelődéstörténetében már régebben fellelhető. Erdei Ferenc több elemzésében is kimutatta, hogy a városi funkciók közül mennyire fontos volt a középfokú iskola megléte. Az általános alapozó képzés megszervezhetőségére Nagyköröst hoztuk fel példaként, ahol a konzervgyárral együttműködő szakközépiskola és szakmunkásképző újabban élelmiszeripari profilt alakított ki, és ezt a képzési programot a fejlődő országok számára is felajánlotta, értékesíteni tudja. Nagykörös azonban arra is példa, hogy amennyiben az alapvető üzem – a konzervgyár – állandósítja a profilját és nem fejlődik számottevően tovább (nem terjeszedik vagy nem vált termékszerkezetet), akkor a ráépülő szakképzés idővel funkciótlanul válik, hiszen a munkaerőpiac telítődött. Ekkor vagy áttér egy szélesen alapozó képzésre, vagy egyre nagyobb körben törekszik beiskolázni. Ezzel viszont elveszti vonzáskörzeti szerepét. Ezzel a példával ismét visszakanyarodtunk oda, hogy a mezővárosi vonzáskörzet művelődésfejlesztése csak egy komplex területfejlesztési program részeként tervezhető meg.

Integrált középiskola aprófalvas körzetekben

Az aprófalvas vonzáskörzet székhely-települése körül kis lélekszámú települések helyezkednek el, egymáshoz rendszerint igen közel. A székhely-település 10-15 ezer lakosú, és maga sem város, vagy épp most emelték városi rangra. A nagyipari centrum nem messze

esik tőle, de közlekedési és földrajzi okokból mégsem tartozik a centrum vonzáskörzetébe vagy agglomerációjába. A körzet települései megőrizték a középkori faluszerkezetet.

Az aprófalvas vonzáskörzetnek van valamennyi ipara – körülbelül azonos jellegű a mezővárosi vonzáskörzetekével –, csak hogy mezőgazdasági tevékenysége nem jelentős. A meglévő ipar miatt – ha annak termelőtevékenységétől számszerűen eltekintünk – a gazdálkodó szervezetek választékának száma nem alacsonyabb az országos átlagnál. Az aprófalvas vonzáskörzet nyújtotta foglalkoztatási lehetőség egyoldalú – ilyen a pályaválasztás lehetősége is –, de mindig van esélye rá, hogy az ipari centrum fejlődése során újabb ipari tevékenység jelenjék meg ebben a körzetben is.

Az aprófalvas körzetet alacsony népszaporulat és elöregedő lakosság, valamint erőteljes elvándorlás jellemzi. A lakosság iskolázottsága alacsonyabb, mint a mezővárosi vonzáskörzetben. Az érettségit nyújtó középiskolázás iránt az érdeklődés várhatólag az 1980-as években bontakozik ki.

Az aprófalvas vonzáskörzetben viszonylag magas a gimnáziumba jelentkezők aránya. Ez minden bizonnyal szorosan összefügg az egyoldalú gimnáziumi kínálattal, amely ráadásul alig vagy egyáltalán nem kínál szakmai képző programot. Akik szakképzésre jelentkeznek az általános iskola elvégzése után, azok is főleg szakmunkásképzőbe akarnak menni. Szemben a fejlett városi vonzáskörzettel, ahol csökken a szakmunkásképzőbe jelentkezők aránya, az aprófalvas körzetben növekszik. Az aprófalvas körzetben ez, valamint a gimnáziumi jelentkezés képviseli a középfokú oktatás lassú tömegessé válását. Az egyik a fiúk, a másik jellegzetesen a lányok iskolatípusa.

Az aprófalvas körzet lakosságának tanítási potenciálja csak mintegy fele-háromnegyede az országos átlagnak. Ez a lakosság alacsony iskolázottságából, valamint elöregedéséből következik. A szakemberhiányra utal pl. a TIT-foglalkozások alacsony száma. A tömegessé váló középfokú képzésben nem számíthatunk külső részfoglalkozásúak számottevő segítségére. Nagyobb méretű pedagógusképzéssel és letelepítéssel kell megoldanunk a problémát.

Aprófalvas körzetek a Dunántúl déli és nyugati peremén, valamint az északi hegyvidéken és a Felső-Tiszántúlon (Szatmár) találhatók. A legtipikusabbak a nagyatádi, marcali, tapolcai, körmendi körzetek. Hasonlítanak rájuk pl. a mohácsi, tamási, dombóvári, lenti, balassagyarmati körzetek. A lakosság száma 1978-ban az 1970. évi 98%-a volt. A gazdálkodó szervezetek száma 10 körül mozog; a szellemi foglalkoztatottak száma feltűnően alacsony (16%). Az iskolai végzettség szempontjából különösen a lenti és a tamási körzet van hátrányban; a típus azonban mindenképp az átlag alatti (100 alacsonyabb iskolai végzettségűre 7-8 közép- és felsőfokú végzettségű jut). Az érettségit nyújtó szakmai képzés igen szűk vagy teljesen hiányzik, ezt a gimnáziumok pótolják. Jobbnak mondható a szakmunkásképzés kínálata (9-16 féle irány), azonban az aprófalvas körzetekben is a mezőgazdasági, valamint az építőipari irány a jellegzetes.

Az aprófalvas vonzáskörzet fejlesztésének egyetlen járható útja az ún. integrált középiskolázás kiépítése. A székhely-településen meglévő gimnázium profilját kell úgy bővítenünk, hogy különböző időtartamú szakképző programokat is megszervezhessünk benne. Erre a gimnáziumok eddigi spontán fejlődése már amúgyis példát mutatott és alapot teremtett: ha nem akarnak megszűnni, akkor máris több helyütt szakképző funkciót vettek fel. A gimnáziumok új tanterve újabb lehetőséget ad az ilyen fejlesztésre. Az aprófalvas

vonzáskörzet székhely-települése számára mindenképpen nélkülözhetetlen, hogy a középiskolája megmaradjon, sőt bővüljön is. E nélkül a település tovább veszítene súlyából.

Az integrált középiskola kialakítása azonban éppúgy nem végleges megoldás az aprófalvas vonzáskörzetben, ahogyan a mezővárosi vonzáskörzetben sem elegendő csupán művelődési városközpontot szervezni. A művelődésszervezést a vonzáskörzet komplex fejlesztése kell, hogy megelőzze, ill. kíséresse. E komplex fejlesztésnek az aprófalvas vonzáskörzet esetében az a célja, hogy a várost „közelebb hozza” a falvak lakosságához, vagyis hogy a székhely-települést városiassá fejlessze. Ebbe a fejlesztési programba – amelynek további munkaalkalmak létesítését is magában kell foglalnia – illeszkedik bele az integrált középiskola kifejlesztése is.

A lenti esettanulmányunk azt mutatja, hogy a helyben levő gimnáziumból fakultációs irányok alakíthatók, valamint velük az egyelőre megyei irányítás alatt levő szakképzés (faipar, ruhaipar, forgácsoló) összekapcsolható. A választék így sem lesz teljes persze, de mindenesetre a mainál jobban hozzájárul ennek a településnek – és a vonzáskörzetének – a városiasodásához.

Koordinált középfokú oktatás nagyfalvas körzetekben

Erre az „alföldi típusú” elmaradottságra a külterjes mezőgazdaság, az ipar csaknem teljes hiánya, a közepes és a viszonylag stabil népességszám a jellemző. Ez utóbbi a heti ingavándorforgalommal magyarázható. A foglalkoztatottsági szerkezetben – az aprófalvas dunántúli és hegyvidéki körzetekkel szemben, amelyek részben ipari központok környékén helyezkednek el – a mezőgazdaság uralkodik.

A mezőgazdaság az elmúlt évtizedben itt egyoldalúan fejlődött (a termőtalajt kiaknázó termelési rendszerekben). Ez okozza a torz foglalkoztatottsági szerkezetet és a rendkívül szűk pályaválasztási lehetőséget. A szegényes szakmaválasztás és egyoldalú foglalkoztatottsági szerkezet világosan mutatja, hogy a nagyfalvas vonzáskörzetben a valódi választás a foglalkozások között a kínálat hiánya miatt jelenleg lehetetlen.

A középfokú oktatás várható tanulólétszámát csak részben határozzák meg a demográfiai viszonyok. Fontos tartalékok vannak az érettségizettek jövőbeni aránynövekedésének, illetve az ezzel járó középiskolai igénynövekedésnek. A körzet ugyanis 1960-ban és 1970-ben is alacsonyabb iskolázottságú volt, és az érettségizettek aránynövekedése is csupán fele, háromötöde volt a budapestinek. A következő időszakban várható a körzetben ennek felfutása. Viszonylag magas a gimnáziumba jelentkezők aránya. Az aprófalvas típussal összehasonlítva itt nemcsak a szakközépiskolát választók aránya alacsony, hanem a szakmunkásképzőket választóké is; viszont magas a szakiskolába jelentezettek aránya csakúgy, mint a továbbtanulni szándékozóké.

Mindez tükrözi a középiskolai hálózat elmaradott voltát is. Erre viszonylag kiterjedt gimnáziumi kínálat és a szegényes szakközépiskolai kínálat a jellemző. A hálózat legfontosabb jellemzője a fejlesztés szempontjából azonban minden bizonnyal az, hogy a körzetben a kis iskolák (zömmel gimnáziumok) több helyütt fordulnak elő, egymástól meglehetősen távol.

A tanítási potenciál helyben való megteremtése ebben a körzetben sem látszik megoldhatónak, mert alacsony a lakosság iskolázottsága és egyoldalú a szakmai képzettsége.

Egyébként erre enged következtetni a TIT-órák alacsony száma vagy a fő- és részfoglalkozású népművelők alacsony aránya is. Ebben a körzetben is kikerülhetetlen a főfoglalkozású pedagógusokkal történő szakos-ellátás.

Ilyen közép- és nagyfalvas körzetek találhatók a Közép- és Felső-Tiszántúlon (püspökladányi, hajdúnánási, tiszafüredi), de van belőlük a Sárközben is (sárbogárdi körzet). Legtipikusabbaknak a kisvárdai, nyírbátori, püspökladányi, hajdúnánási körzeteket tartjuk. A mezőgazdasági foglalkoztatottak aránya 40-44%, szemben az ipari foglalkoztatottak 20-22%-ával. Az érettségizettek aránynövedése 1960-70 között 3,7-4,7 százalékpont. A gimnáziumba jelentkezők aránya 1980-ban 17,5-19,6%. A TIT-órák száma – például a püspökladányi, nyírbátori, hajdúnánási körzetben – messze az országos átlag alatt van: 1000 lakosra 9, 18, ill. 24 óra jut az országosan átlagos 51-gyel szemben.

A fejlesztés általános szempontja az egymástól nagy távolságra fekvő települések intézményei között összehangolt működés. Mivel a körzeteknek hiányzik a fejlett városi központja, ezt csak úgy lehet valamelyest pótolni, ha a különböző településeken működő középfokú intézményeket egymással határozottabban összehangoljuk. Ez a fejlesztés fordulatot jelentene a jelenlegi gyakorlattal szemben. Ma ugyanis az ilyen körzetekben az intézmények úgy vélik biztosítani fennmaradásukat – egymással szemben –, ha minél specializáltabb profilt alakítanak ki, és ennek következtében minél jobban növelni tudják beiskolázási körzetüket.

Hevesi esettanulmányunk mutatja, hogy az ilyen profiltisztítás a beiskolázási körzetet akár 80-100 km-re is megnövelheti. Más példák (Kisújszállás) az intézmények közötti effajta rivalizálás kárára utalnak. A fejlesztés a jövőben a fordított utat kellene járja, amennyiben a körzet ellátására kellene vállalkozzanak az intézmények, mégpedig nem rivalizálva, hanem kooperálva egymással. Körzetenként így akár 20-féle szakképzési választékot is nyújtani tudnának, és ezzel – a művelődésszervezés oldaláról – hozzájárulhatnának a lakosság helyben maradásához és (alap-) ellátásának színvonalas emeléséhez.

A kulturális ellátás megszervezése az agglomerációs körzetekben

Agglomerációs „körzetről” azért nehéz beszélni, mert egyik fő jellegzetessége éppen az, hogy fokozatosan elveszti különállását, és egyre szorosabban kötődik egy-egy nagyváros övezetéhez. Magas népszaporulat, kiugróan alacsony iskolázottság, rendszerint intenzív mezőgazdaság (pl. zöldségtermesztés) és az iparban foglalkoztatottak egyoldalúan magas aránya jellemzi.

Bár a lakónépesség foglalkozási szerkezetében az ipar dominál, a helyben található gazdálkodó szervezetek több mint a fele mezőgazdasági. Ennek az a kézenfekvő magyarázata, hogy a lakosság naponta ingázik a közeli nagyvárosba. Ennek megfelelően az agglomerációs „körzetnek” nincs olyan saját munkahely-struktúrája, melynek alapján távlatilag helyben munkaerő-szükségletet lehetne tervezni, illetve foglalkoztatáspolitikát kialakítani. Az agglomerációs körzetre elsősorban az jellemző, hogy egy másik körzet, illetve annak központja részére szolgál munkaerő-forrásul.

A középfokú oktatásban előre jelezhető tanulószámot két tényező befolyásolja. Az egyik az erőteljes vándormozgalom, amely a körzetből a városba, illetve az ország depressziós körzeteiből ide irányul. A másik tényező, hogy az érettségizettek aránya és aránynövekedése egyaránt alacsony szinten van, várható tehát, hogy csak a következő egy-másfél évtizedben fog majd kibontakozni. A jelenlegi adatok alapján azonban, sajnos, nem tudjuk előrebecsülni

a szakképzés, illetve a továbbtanulás iránt majd feléledő igényeket. Csupán feltételezhetjük – amit követési tanulmányok igazolhatnak –, hogy a továbbtanulni nem kívánók aránya itt viszonylag magas és magas is marad, a szakmunkás típusú képzésbe irányulók a városokba (pl. Budapestre) járnak, és hogy az otthon iskolázók fő választási lehetősége a szakképző fakultációval nem rendelkező gimnázium.

A lakosság iskolázottságát és fiatalosságát is tekintetbe véve bizonyára helyben is megteremthető a kívánatos szakképzés káderállománya. A népművelők alacsony száma, valamint a TIT-órák aránya alátámasztja azt a megállapítást, hogy ismét csak a célszerűen felkészített pedagógusok munkába állítása lehet a teljes megoldás.

A középfokú körzetek közül – statisztikák alapján – mégis elkülöníthető a ráckevei, gödöllői és a budapesti külső körzet, valamint a fővárosi gyűrűben, hasonlóképpen a monori vagy a mosonmagyaróvári körzetben fekvő községek. A helyben található gazdálkodó szervezetek 10-13%-a folytat ipari tevékenységet. A szakképzésben részt vevők 80-85%-át mégis a szakmunkás tanulók teszik ki, bár helyben csupán 10-13 féle választékuk van.

Az agglomerációs körzet művelődésfejlesztése elválaszthatatlan a nagyvárosétól. Ilyenformán nem „tisztá típus” tehát, amelynek más, a többitől elkülöníthető művelődésszervezeti formát javasolhatnánk. Mégis külön szólnunk róla, hogy a következő fejlesztési javaslatokat is úgy teremthessük meg, mint az előzőekkel egyenrangú stratégiát.

1. A napi inga-vándorforgalom az agglomerációs körzetben folytatódik, sőt a jövőben várhatóan még növekedni is fog. A középfokú oktatás általánossá válása ilyenformán várhatóan a nagyváros intézményi bázisán oldható meg (vö. a fejlett városi körzetről mondottakat).
2. Helyben kívánatos azonban az alapellátást szintrehozni (óvoda, általános iskola, napközi otthon stb.). Azaz az agglomerációs körzet fejlesztésére igaz az a követelmény, hogy mindenekelőtt az alapellátást, az alapozó képzést kell egyenlővé tennünk.
3. Ugyancsak a körzetben kívánatos a lakosság szabadidős művelődését megoldani, intézményeit kifejleszteni. Az agglomerációs körzet kijelölt központja művelődési szempontból úgy fog centrumként hatni, ha a lakosság ingázáson kívüli idejét sikerül megszerveznünk.
4. Itt is hangsúlyoznunk kell, hogy ennek az elsősorban alapellátásra orientáló fejlesztési tevékenységnek milyen gazdasági feltételei, alapjai vannak. Az agglomerációs körzet művelődésfejlesztését meg kell előznie, illetve kísérnie kell a szolgáltatás, kiskereskedelem „kiköltözésének”, a lakossági erőforrások helyben való lekötésének. Budapest északnyugati agglomerációs térségében az Óbuda TSz. a példa erre. Megjegyezzük azonban, hogy mind az infrastruktúrális, mind a művelődési alapellátás ilyen irányú mozgásának feltétele többek között az anyagi erőforrások jelenlegi elvonási és újraelosztási rendszerének átalakítása, ezzel összefüggésben adózási és igazgatási rendszerük továbbfejlesztése is.

[...]

Összefoglalás

A hetvenes évek művelődéstörténeti fejleménye, hogy a középiskolázás Magyarországon is tömegessé vált. A középiskolázás tömegessé válása hazánkban nem járt iskolai átszervezéssel, és nem igényelt az átlagosnál nagyobb, reformszerű hálózatfejlesztést, mert egy már meglevő, szűken szakképző, „befejezetlen” középiskolatípus (a szakmunkásképző iskola) vált tömegessé. A folyamat ilyen alakulásának egyik következménye, hogy a munkaerőszükségleti prognózisok egymagukban nem tudják megbízhatóan orientálni a fejlesztést.

Művelődésünk fejlődésének döntő kérdése a befejezetlen és a teljes középiskolázás közti különbség kiegyenlítése. A következő tervidőszak feltételeinek ismeretében azonban már tudjuk, hogy ezt a különbséget átfogóan csak körülbelül tíz-tizenöt év múlva lehet majd kiegyenlíteni. Nem kétséges, hogy ez átmeneti feszültségekkel járhat. A feszültségek csökkenthetők, ha már a következő időszakban hozzákezdünk a meglevő intézmények integrációjához, és ezen keresztül a mainál rugalmasabb, a helyileg is változó igényekhez jobban alkalmazkodó iskolai szervezetek kialakításához. Ezek távlatban a művelődés valamennyi iskolai és nem iskolai útjának szervezeti keretéül szolgálhatnak, potenciálisan az egész lakosság számára. Ilyen szervezetek kialakítása az iskolaszervezetünben a horizontális és vertikális integrációk sorozatát vonja maga után. Kíváncsi, hogy a VI. ötéves tervben indított fejlesztések – elsősorban az iskolai kezdő szakaszon, ahol erre demográfiai okokból leginkább nyílik lehetőség – már most előkészítsék az integrációt.

Az eltérő művelődési utak integrálása csak ott válik tartóssá és életképessé, ahol a területi integráció irányával egybeesik. Ezen az úton alakul ki egy-egy város művelődési szerepköre, bontakoznak ki az ún. „művelődési városközpontok”. Ezzel a fejlődéssel azonban reálisan csak ott lehet számolni, ahol a foglalkoztatási szerkezet tagoltága következtében fellelhetők az alapvető pályairányok; a társadalmi szerkezet átalakulásának eredményeképp tömegessé vált a középiskolázás; feltárható vagy megszervezhető a szükséges „tanítási potenciál”; megvan az egymástól elkülönült iskolai és nem iskolai szervezetekben a készség az együttműködésre és a megújulásra; és ahol a vonzáskörzet települései közt a társadalmi-gazdasági fejlődés talaján már kialakult a lényegi érdekazonosság, sőt azt esetleg közigazgatási lehatárolás is kifejezi, erősíti.

„Művelődési városközpontok” szervezését a vonzáskörzetek említett sajátosságait mérlegelve eltérő utakon kezdhethetjük meg. Pontosabban ez annyit jelent, hogy más módszerekkel kell közelítenünk az integráció felé kis- és középvárosokban, felsőfokú és kiemelt felsőfokú szerepkörű településeken, koncentrált iparral rendelkező körzetben, a fővárosban. A helyi sajátosságok figyelembe vétele, a kezdeményezésekre való támaszkodás azonban nem jelenti a tudatos és tervszerű fejlesztésekről való lemondást. Csupán annak felismerését, hogy a tervezés egész folyamatában és valamennyi területén – így a művelődés tervezésében is – fordulat előtt állunk, amelynek során az egy szempontú, erősen normatív tervezés a kutatók, a központi irányítók és a helyi fejlesztők párbeszédévé alakul át, a terv pedig ilyen fokozatos közelítés folyamatában alakul ki.

1979

A kutatás anyagai

Inkei P., Kozma T., Nagy J., Ritoók P. 1976, Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai.
Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport

- Horváth M., Inkei P., Kozma T., Nagy J., Ritoók P. 1977, Köznevelésünk távlatai. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Inkei P., Kozma T., Ritoók P. 1977, Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő iránya. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Deák Zs., Forray R K., Inkei P., Kozma T., Ritoók P., Saródy É., Varga L. 1978, A művelődés tervezése. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Deák Zsuzsa 1978 A pedagógus tervezéstől a társadalmi részvétel tervezése felé. Iskolakutatás 29. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Forray R Katalin 1978 Társadalmi igények a művelődés tervezésében. Iskolakutatás 30. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Forray R Katalin 1979 A képzésben való részvétel társadalmi tervezhetősége. Iskolakutatás 39. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Forray R K., Hegedűs T A 1976 Beszámoló az általános iskoláuk országos kataszterének létrehozásáról és fölhasználásnak néhány lehetőségéről. Iskolakutatás 17. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Forray R K., Hegedűs T A. 1978 Magyarország középiskolai hálózata a középfokú körzetekben. Iskolakutatás 26. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Forray R K, Hegedűs T A 1979 A magyar általános és középiskolák néhány statisztikai adatának összehasonlító elemzése. Iskolakutatás 36. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Halász Gábor 1979 Az iskola szervezeti klimája. Iskolakutatás 25. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Halász Gábor 1979 Az iskolai szervezeti klíma mérése. Iskolakutatás 35. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Inkei Péter 1977 Az iskolahálózat átalakítása négy rendszerfejlesztési változatban. Iskolakutatás 19. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Inkei Péter 1978 Területi fejlettség és a köznevelés színvonala. Iskolakutatás 27. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Inkei Péter 1978 A középfokú körzetek művelődési típusainak meghatározása jelzőszám rendszer segítségével. Iskolakutatás 31. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Inkei P, Kozma T A köznevelés fejlesztésének rendszerszemléletű megközelítései. Iskolakutatás 22. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Kozma Tamás 1977 Az iskolai kezdőszakasz fejlesztésének fő tendenciái. Iskolakutatás 20 Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Kozma Tamás 1978 Társadalmi tervezés és művelődéstervezés. Iskolakutatás 28. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Nagy Mária 1979 Az iskolai innováció. Iskolakutatás 37. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Ritoók Pálné A szakmai képzés távlatai. Iskolakutatás 24. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Ritoók Pálné A szakmai képzés fejlesztésének feltételei. Iskolakutatás 32. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Saródy Éva 1978 Modellkészítés a művelődéstervezéshez. Iskolakutatás 33. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport

Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten

Bevezetés

Hol a tudományos kutatás kompetenciájának határa, és miben, mennyiben segítheti a gyakorlatot? A kulturális szféra távlati tervezésében ezt a kérdést alighanem érdemes – bármennyire elcsépett is – újólag feltenni. Alighanem mindenekelőtt azért, mert a párbeszéd a tervezők és a kutatók közt annyira újkeletű, hogy rendszeresen nem gondoltuk még végig valamennyi lehetséges következményét. Csupán egy megoldási formát tapasztalhatunk meg, leginkább az 1950-1960-as évek gyakorlatából: azt a változatot, amikor a bürokratikus szféra igényei és mozgásai teljes egészében behatárolták és megszabták a kutatást. Ennek ellentétjeként persze az 1960-1970-es években a hazai társadalomtudományosságban erőteljes volt a törekvés arra, hogy saját kompetenciákat és azokon belül olyan tartalmi, személyi, sőt finansziális függőségeket alakítson ki, amelyek sokban emlékeztetnek az államigazgatás bürokratikus struktúráira. Az igazgatási bürokráciától elhatárolódó kutatási szféra mindezt egy feltétellel tehette meg: ha konzekvensen tartózkodott az igazgatási szervezetekkel való alkotó együttműködéstől.

De ha valaki azt gondolná, hogy mindez sajátosan hazai vagy kelet-európai jelenség, nem árt, ha például belelapoz Olsen és Micklin tanulmánygyűjteményébe (M.E. Olsen és Micklin, eds.: *Handbook of Applied Sociology*. New York: Praeger, 1981). Amit az amerikai szerkesztők e kötet prologusaként és epilógusaként az ún. alkalmazott társadalomtudományi kutatásról leírnak, nemcsak kísértetiesen hasonlít a mi dilemmánkra, hanem egy a mienktől jobbra eltérő megoldás modelljét is tartalmazzák. Míg a hazai kutató – kényszerű módon – témáiban és kérdésfeltevéseiben kíván elhatárolódni az őt irányító igazgatási apparátusoktól, addig a tanulmánykötet a szervezeti függetlenség fontosságát emeli ki. A szervezetileg az igazgatási szférától független kutatóhelyek megléte a valódi garancia arra, hogy az erősebb igazgatási bürokrácia csupán megrendelőként léphessen fel a kétségtelenül gyengébb kutatási bürokráciával szemben. Azaz megteremtse egy olyan piacot, amelyen a tudományos kutatások valódi felhasználhatósága lemérhető.

Hazai körülmények között az ilyen együttműködésre igazgatás és tudományos kutatás között kevés még a példa. Talán az egyik érvényesülési területe az a koncepcionáló munka volt, amely az 1970-1980-as évek fordulóján a kulturális szférában végbement, és amelynek keretei között a tudományos kutatók sajátos párbeszédet tudtak folytatni az igazgatási szakemberekkel. E párbeszéd egyik dokumentumaként adjuk közre az alábbi tanulmánygyűjteményt.

Ennek a gyűjteménynek (Forray R. Katalin, Kozma Tamás szerk., 1987, *Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten*. Budapest: Oktatókutató Intézet. - *a szerk.*) van néhány fontos kutatási, illetve gondolati előzménye, kapcsolódása. Ezek a következők:

4. Az országos távlati tudományos kutatási terv 6. főirányán belül 1976-80 között kidolgoztuk a (középfokú) oktatás távlati fejlesztésének lehetséges variánsait. Ezeket a variánsokat megkíséreltük az ország eltérően fejlett közzeteihez adaptálni, illetve azok szükségletei szerint elméletileg kidolgozni.
5. Ebben a munkában, többek közt, a főváros művelődésügyi főosztályával is együttműködtünk. Véleményt kértünk tőlük fejlesztési javaslatainkra, azután pedig

felkértük a művelődésügyi főosztályt a közösen kialakított szemlélet alapján egy fővárosi fejlesztési elgondolás körvonalazására. Ebben az előanyagban fogalmazódott meg kutatási szinten először az a gondolat, hogy a főváros oktatását az általános városrendezési koncepcióban megfogalmazott városrészek (az urbanizáció szakirodalmában ún. szektorok) fejlettségével összhangban, variánsokban kívánatos továbbfejleszteni.

6. Ennek a munkának egyik leágazásaként 1981-1982-ben együttműködtünk a Budapesti Városepítési Tervező Vállalat kutatási önálló osztályával. Ez a szervezeti egység készítette ugyanis a főváros közoktatásának távlati fejlesztési koncepcióját. Felkérésükre oktatásügyi szakértőként részben a lehetséges fejlesztési intézményvariánsokat elemeztük, részben egyes társadalmi folyamatok várható alakulását a fővárosban.
7. A főváros távlati közoktatás-fejlesztési koncepciójának kidolgozása közben merült fel a gondolat, hogy a városrészek bizonyos szempontú fejlettségét elemezve a (középfokú) oktatás variánsait modellszinten is kidolgozzuk. Ez nem annyira adatfeltárási feladatnak bizonyult, mint inkább kutatási munkának. Ugyanakkor természetesen figyelembe kellett vennünk egyes, már elkészített variánsokat.

Ez a munka – kezdeti adminisztratív nehézségekkel – 1982 február-december között zajlott.

[...]

Kötetünk [lásd az idézett kötetet - *a szerk.*] felépítése – hogy a már említett „párbeszéd” jelleget is felidézzük –, a következő: Közreadjuk Mezei Gyulának a visszatekintését arról, miként is kezdődött ez az együttműködés a hetvenes évek második felében, meddig tartott, és az igazgatásban dolgozó kollégák számára milyen gyümölcsöket termett. Mellette közöljük azt a tanulmányt, amely – válaszul a fővárosi tanács vb. művelődésügyi főosztályának vázlatosabb problémafelvetéseire – a kutatás hipotéziseként a nyolcvanas évek legelején íródott.

E hipotézis alapján láttunk hozzá néhány területi-társadalmi tendencia feltárásához Budapest művelődésével kapcsolatban. Ehhez mindenekelőtt egy **célorientált** történeti áttekintésre volt szükségünk (mennél messzibbre kívántunk előretekinteni, annál mélyebbre kellett visszapillantunk az időben). Ezután a főváros lakosságának iskolázással kapcsolatos tendenciáit, a munkaerő-szükséglet várható alakulását, illetve a pedagógus kapacitás dinamikáját tartalmazó elemzéseket mutattuk be. Mindhárom elemzés egyértelműen arra törekedett, hogy egyfajta területi szemléletet érvényesítsen. Ennek a területi szemléletnek a jegyében íródott végül az összefoglaló tanulmány, amely a főváros (középfokú) oktatásfejlesztésére koncentrált, (illetve azokat a részleteit mutatjuk itt be). A kötet dokumentum-jellegének megfelelően az utolsó szó ismét a „megrendelő”; zárszóként közöljük tehát a főváros oktatásfejlesztésének távlati koncepciójára tett írásos tanácsai javaslatot.

E tanulmánykötet a középfokú oktatás távlati fejlesztésére koncentrált. Ennek több oka is van. Így mindenekelőtt az a szakmai meggyőződésünk, hogy az oktatás távlati fejlesztésének fő problémája a következő két-három évtizedben Magyarországon a középfokú oktatás. Ezt a meggyőződésünket a főváros adatai csak még jobban alátámasztották. A középfokú oktatás

egyes szakmai problémáira koncentráltunk továbbá azért is, mert ezeket a kérdéseket sokkal inkább kutatási feladatoknak tartjuk; míg az általános iskola hálózatának fejlesztése, tartalmának alakítása – ugyancsak szakmai véleményünk szerint – ma (a fővárosban mindenestre) elsősorban ellátási, fejlesztési, nem pedig kutatási kérdés. Továbbá a középfokú oktatásra összeponosítunk azért, mert a fent említett, párhuzamosan folyó munkálatok felmentettek bennünket további részletkérdések alól. Ugyanakkor úgy véltük, hogy a középfokú oktatással kapcsolatos, megoldatlan kérdések nemcsak lehetővé, hanem szükségessé is teszik a konkrét tervező munkában szokatlanabb, kötetlenebb szakértői hozzájárulást a távlati fejlesztés kimunkálásához. [...]

Hangsúlyozzuk továbbá kötetünk történeti dokumentum jellegét. Adatai értelemszerűen az idő folyamán gyorsabban elavulhatnak. Ezeknél azonban talán messzebbre mutató az a modell, amelyet igazgatás és kutatás együttműködésében kimunkálnunk sikerült. S ha valóban érvényes modellt sikerült kialakítanunk, akkor ez a jövőben talán mind több helyütt is alkalmazható lesz.

(Jelen tanulmány a kötet első és harmadik fejezetéből ad szemelvényt. A tanulmány első fele a fővárosi oktatás távlati fejlesztését mutatja be, a második fele pedig az egyes városrészek oktatásfejlesztését tartalmazza. A szerk.)

[...]

A kutatás hipotézisei az 1980-as évtized elejéről

[...]

A fejlesztés távlatai

A hetvenes években számos szakmai vita folyt az iskolarendszer távlati fejlesztésével kapcsolatban. Az elképzelések két pólus körül csoportosultak. Az egyik pólus az iskolarendszer mai formájának gyökeres átalakítása (a mai 8 évfolyamos általános iskola helyett egy 10 évfolyamos iskolatípus bevezetése). Ez maga után vonta volna a jelenlegi középfokú oktatási rendszer intézménytípusainak a gyökeres átalakítását is (amire ismét eltérő elképzelések alakultak ki). A másik pólus az iskolák jelenlegi rendszerének, szervezeti kereteinek változatlan átmentése. Ezért leszűkül az ún. „tartalmi fejlesztések” fontosságának hangsúlyozására. A viták eredményeképpen a távlati fejlesztés fő irányai meglehetősen világosan kirajzolódnak. Szakmai körökben meglehetősen egyetértés uralkodik a távlati fejlesztés néhány teendőjében.

Óvoda

A fővárosban is kívánatos, hogy az óvodai ellátás fejlesztése a jövőben folytatódjék. Bár az idézett népszámlálások szerint az óvodai nevelés már évtizedünk derekán országosan teljessé válhat, azonban kívánatos, hogy minden óvodába jelentkezőt valóban el is tudjunk helyezni. Ez elméletileg 100%-os elhelyezést jelent, két megszorítással. Az egyik, hogy ez a 100% gyakorlatilag csak mintegy 96-98%, tekintettel a rendszeres hiányzásokra, valamint az eddigi igénynövekedésre. A másik megszorítás az, hogy folytatni kell a férőhelybővítéseket.

Az óvodai ellátást kívánatos legalább kerületenként áttekinteni; szervezni azonban lakóközvetenként (ún. városrendezési körzetenként) kellene. Szemben a jelenlegi helyzettel,

az óvoda a leginkább helyhez kötött intézmény; ezért távlatilag minden gyermeknek a lakóhelyétől nem messzebb, mint 10 percnyi közlekedésre kívánatos óvodai férőhelyet biztosítani. (Ez nem zárja ki, hogy a lakosság bizonyos csoportjai – mintegy 10-15% – máshová ne vigye gyermekét. Távlatilag azonban kívánatos lenne azzal számolni, hogy a munkahely-lakóhely nagyobb egysége valósul meg; illetve a közlekedési viszonyok javulnak.)

Az üzemi óvodákkal kapcsolatban távlatilag úgy foglalunk állást, hogy az óvodai férőhely a lakóhelyhez kell kötődjen, nem pedig a munkahelyhez. Ezért – ideális esetben – fennmaradhat üzemi fenntartású óvoda, amennyiben ez a lakóhelyhez viszonylag közel esik. Az esetek többségében azonban távlatilag az üzemi óvodák egy részét kívánatos fokozatosan lakóköri óvodákká tenni, illetve meghatározott arányban körzeti gyermekeket is felvenni. Ugyanakkor – az üzemi lakásépítési költségek mintájára – érdemes kanalizálni az üzemi támogatást oly módon, hogy az üzemi óvoda ne az üzem szomszédságában épüljön meg, hanem a dolgozók csoportjainak lakóhelyi szomszédságában. Az is elképzelhető, hogy ezt a finanszírozást tanács és üzem karöltve végzik. (Az üzemek szomszédságába települt óvodák ellen egészségügyi szempontok is szólnak.)

Az óvodák nagyságára vonatkozólag általános szakmai álláspontnak tekinthető a minél kisebb épületek létesítése, mégpedig lehetőleg pavilonos rendszerben. Ennek megfelelően kívánatos lenne, hogy általában egy épületnagyság-fokozattal kisebb létesítmények készüljenek minden intézménytípushoz, mint nálunk jelenleg (tehát a bölcsődei épületméret klasszikusan az, amit Nyugat-Európában óvodának építenek; az óvodaméret pedig éppen az, amit a fejlett tőkés országokban alsó tagozatos elemi iskola számára építenek fel). Nem kívánatos, hogy egy-egy óvodában több mint 100 gyerek legyen.

A belső városrészek óvodai ellátottságát új épületekkel gyakorlatilag nem lehet pótolni. Itt egyrészt távlatilag is számolni kellene a mai lakásóvodákkal; a lehetőségekhez képest felszerelésüket továbbfejlesztve. Másrészt kívánatos lenne, hogy a foghíjbeépítésekben gyermekintézmények is helyt kapjanak, hacsak nem túl zajos, forgalmas városrészről van szó. Harmadrészt mindenképp hangsúlyozzuk, hogy bizonyos rehabilitációs területeken ne csak lakásokat építsenek, hanem gyermekintézményeket is, és pedig nemcsak a rekonstrukció területén élők számára, hanem elmaradt intézménylétesítések pótlására is. Végül, de nem utolsó sorban, felvethető további lakásjellegű óvodák létesítése is, esetenként nem is egész óvodák, hanem csak tagintézmények formájában. A lakásóvodákban ugyanis – ha valóban sikerül egyet-mást megőrizni a lakásjellegből – sajátos nevelési hatásuk lehet. Itt vetnénk fel, hogy csatornázni volna kívánatos a lakosság körében kezdeményezett magánóvoda-akciókat: ezzel további helyiségek is mentesülhetnek.

Általános iskola

Kívánatos, hogy az általános iskola alsó tagozata – illetőleg annak legalább 1-2. évfolyama – szervezetileg magához az általános iskolához is, de az óvodai intézményhez is kapcsolódhassék. (Rugalmasan lenne szervezhető. Tekintettel egyrészt a helyi lehetőségekre, másrészt egy-egy demográfiai „árapály” jelenség hatásaira). Nem kívánatos, hogy az általános iskolákba 500 gyereknél több járjon. Lehetőség szerint itt is törekedhetünk az alsó tagozat pavilonos elhelyezésére, s ez esetben 200-250 főnél több gyerekkel intézményenként nem kellene számolnunk. Összességében ez azt jelenti, hogy általában évfolyamonként mintegy

50-60 gyerekkel, tehát két-két tanulócsoporttal számolhatunk. Nekik kell kiegészítő helyiségeket is tervezni (étterem, sportpálya stb.).

A férőhely-számítás az iskolákban ma osztálytermek szerint történik. Az osztálytermekre szabványok vannak (az általános iskolai tantermek és testületi szobák is kisebbek, mint a gimnáziumiak, szabvány szerint!). Ehelyett a jövőben kívánatos személyenként férőhelyeket számolni (mint az óvodában, illetve a szakmunkásképzésben).

A jelenleg érvényes kilenc típusú elemzése alapján iskolaépítések és pedagógusok megállapították, hogy az építendő – valamint az e típusú tervek alapján épült – iskolák alapterületének 65 %-a hasznos ugyan, de a tantermek a teljes alapterületnek csupán a 25%-át foglalják el. Ezért arra kell törekednünk, hogy a típusú tervek alapján elkészített létesítmények ún. hasznos alapterületének túlnyomó részét folyamatosan használjuk; ne csak a tantermeket tekintsük oktatási szempontból értékelhető létesítménynek. A többfunkciós, több célúan hasznosítható terek építésével – amelyek szabályait az új típusú tervek tartalmazzák – ez az arány már a jelenlegi új létesítményeknél is megközelíthető.

A gyerekek kívánatos mozgástere a jövő iskolájában mintegy 8 m²/fő. Ez a mozgástér jelenleg adva van azzal, hogy a vonatkozó építésügyi szabványok 200-300 m²-t írnak elő tantermenként. A vonatkozó ágazati szabályzat – az ún. iskolai rendtartás – pedig 40 főben maximálja a csoportlétszámot. Miért kell akkor mindezt ismételtten megfogalmazni? Mert:

- az elvileg adott mozgástér a gyakorlatban egyenetlen kihasználtságot jelent: a használat egésze csak a teljes alapépület kétharmadára, az ún. hasznos alapterületre korlátozódik;
- a hasznos alapterületen belül is az összes alapterület mintegy egynegyedét kitevő tantermekre koncentrálódnak a használati folyamatok (vö. tanítás, napközi otthoni „csendes foglalkozások” stb.);
- a vonatkozó építésügyi szabványokat számos helyen nem tartják be, túlszűfoltosság van, két, sőt három váltásban tanítanak (a tantermek kihasználtsági mutatója országosan 1,3, nagy területi szóródással).

A jövőben tehát kívánatos a létesítmények tervezése során:

- férőhelyekben számolni a jelenleg használatos tanterem-kiegészítő helyiségek helyett;
- ezzel egyúttal lemondani a 8, 16, 24 tantermes iskolatípusok telepítésének tervezéséről, ehelyett hangsúlyozottan csak létesítményeket (tereket) tervezni;
- szem előtt kell tartani a többcélú intézmények telepítését (nem iskolatípusok számára kell intézményeket létesíteni, pl. általános vagy középiskolákat építeni), hanem a várható használati létszám szerint;
- törődni a telekbiztosítással akkor is, ha a létesítmények nem több ütemben (több ötéves terv során) készülnek el..

Tekintettel pszichológiai és pedagógiai szempontokra, nem kívánatos 2500 m²-nél nagyobb (azaz mintegy 300 személy egyidejű befogadására alkalmas) művelődési tér egyben való megépítése. Szakmai szempontból a 300 m²-nél nagyobb terek egybeni létesítése szigorúan tilos volna.

A régi iskolákat éppúgy rehabilitálni kell, mint az elavult lakóépületeket; speciális kiegészítésükre többféle terv is készült. Ennek megfelelően általánosságban mondható, hogy többcélúan használható terekkel kívánatos bővíteni őket oly módon, hogy a jelenlegi terek, amelyek kötöttek, bizonyos stabil tevékenységekre hasznosíthatóak; míg viszont az új létesítést már többcélúan hasznosíthatjuk. A régi építésű kisiskolákat akkor érdemes megőrizni – jobbára a város peremén –, ha bizonyíthatóan hozzá kapcsolhatók elérhető közelségben olyan nagyobb egységekhez, amelyek kiegészítői lehetnek. Érdemes a kisebb épületeket is megtartani, pl. egészen mintegy 60 főig, mert az itt 1-2., esetleg 1-3. évfolyamosok kerülhetnének elhelyezésre (tagiskolaként egy teljes általános iskolához kapcsolva).

A tantermekhez nem kiegészítőt kívánatos létesíteni – ezek jegyzéke egyébként megtalálható és elfogadható –, hanem a tantermek helyett a mainál kisebb csoportszobákat és nagyobb előadótermeket. Csoportszobák és előadótermek együtteséből kívánatos, hogy a jövő iskolája kitevődjék. Az évfolyamok tanulói (feltéve, hogy egy-egy évfolyamban együtt tartjuk őket) vagy együtt maradhatnak, vagy többféle kisebb-nagyobb csoportba oszolva folytathatják így a foglalkozásokat.

Középfokú oktatás

A középfokú oktatással kapcsolatban távlatilag úgy foglalkunk állást, hogy kívánatos az intézményi integrációt nem akadályozni. Ehhez szükségesek az alábbiak:

- A fejlett városrészekben meglevő gimnáziumok és szakközépiskolák profiltisztán megőrzendők azzal, hogy az 1-2. évfolyamok tanítási anyagát fokozatosan közelítik, végül pedig egységesítik.
- A gimnáziumok fakultatív irányai egyfajta szakképzésként működhetnek. Ezek a szakképzések, plusz a városrészközpontban fellelhető további szakképzések együttesen viszonylag teljes választék elérését kellene, hogy lehetővé tegyék.
- A szakközépiskolák bázisán a távolabbi jövőben egyrészt rövidebb szakképzési programok is megszervezhetők legyenek (vö. pl. üzemi szakközépiskolai képzés, pl. Csepelen), másrészt az arra jelentkezők emelt szinten felsőoktatásra is előkészíthetők legyenek ugyanabban az intézményben (pl. a III. évfolyam 2. félévtől kezdődően).
- A színvonalas szakmunkásképzést érdemes fokozatosan a szakközépiskolai szinthez közelíteni, illetve a szakmai vizsgát – bizonyos tevékenységterületen – egy későbbi középiskolai záróvizsga részeként elfogadni.

A legfontosabb itt annak a hangoztatása, hogy nem kívánunk új iskolatípust létrehozni (pl. az egységes iskolát, bár ilyen is működik a fővárosban). Ehelyett a lehetséges „spontán” integrációkat kívánjuk ösztönözni, vagy legalábbis engedni. Ennek következtében az integrációk különféle formái alakulhatnak ki. Az integrált középfokú intézményeket ennek

következtében – egy idő múlva – úgy kell elgondolnunk, mint egy kisebbfajta „egyetemet”, amelyen belül a legkülönbélebb programok tanulhatók. Vannak azonban törzsanyagok, bázisprogramok, például az érettségiig vivő programok – a helyi kíváncsi szerint, illetve a tantestület (főhivatásúak és részfoglalkozásúak) képzettségei alapján.

A középiskolai integrációkat kívánatos városrész-központként megtervezni, illetve létrehozni (akkor is, ha egyes városrész-központok nyilvánvalóan túl nagyok egy-egy intézmény-együttessel való ellátásukhoz). Az integrációk számítási problémáit nagyjából hasonlóan kívánatos megoldani, mint ahogyan azt az általános iskolával kapcsolatban felsoroltuk. A problémák pontos megfogalmazásához – valamint a válaszokhoz – azonban mindenekelőtt ilyen intézményeknek működniük kell. Ezért leghelyesebb, ha csupán a legtágabb normákat tervezzük meg most, hagyva, hadd érvényesüljenek az eltérő fejlődési irányok a következő két évtizedben (tehát pl. intézményenként globálisan a használatba vehető tereket stb.).

A fejlesztés stratégiája

A nemzetközi adatok azt mutatják, hogy a középiskolázás a legtöbb országban nem egyenletesen vált általánossá. Távolról sincs valamifajta „természeti törvényről” szó, jelentős mértékű a belátásunk, döntésünk és beavatkozásunk lehetősége és hatóköre. Így tehát mind elméletileg, mind pedig gyakorlatilag lehetőségünk van ennek a folyamatnak a meggyorsításra vagy lassítására.

A nyolcvanas évek dereka

Javaslatunk szerint a nyolcvanas évek első felében a fővárosi fejlesztés súlypontja az iskolai kezdőszakasz mennyiségi és minőségi fejlesztése.

A nyolcvanas évek derekától a fejlesztőmunka súlypontja fokozatosan az általános iskolára tevődik át. A feltételek ekkor lehetőséget adnak arra, hogy az egységes kezdőszakaszt kipróbálhassuk. Az évtized végére ezeket a kísérleteket ki kell szélesítenünk, el kell terjesztenünk. Folytatódnak, majd pedig ki is szélesedhetnek a tantervi munkálatok. A 80-as évtized közepén – mindennek megfelelően – a következő, legfontosabb tennivalókat látjuk

Az általános iskola minőség szempontjából történő általánossá tétele. Az iskolai kudarcot vallók aránya egy-egy korosztályon belül igen lassan javul. A nemzetközi összehasonlítás alapján reálisnak látszik 8-9 tanév alatt az alapfokú iskola teljes elvégzése lemorzsolódás nélkül. Természetesen csak akkor, ha addigra sikerült megfelelő korrekciós rendszert megszerveznünk, kiépítenünk (részleges, időleges elkülönítéssel a tanulók között stb., aminek többszörös helyigénye van és a pedagógusok munkaidőalapjának jelentős növelését igényli). Az általános iskolai létesítmények, berendezések javításával, nem utolsósorban pedig a személyi ellátottság színvonalának emelésével az általános iskola minőségi értelemben is teljessé válása kb. az ezredfordulóig megközelíthető. Hangsúlyozni kell, hogy ez a folyamat nem pusztán iskolai ügy, hanem társadalmi-gazdasági fejlődésünk tükré és színvonalának jelzője is.

Az általános iskola teljessé tételét abban az értelemben is napirendre kell tűznünk, hogy valóban egész napossá tehessük az iskolát. A megfelelő terek természetesen a külső,

leghosszabb távú feltételei annak, hogy egy-egy általános iskola a körzetéhez tartozó gyermekek egész napját szervezni tudja. Meg kellene kezdődnie a programokban és technikákban kifejeződő tanítási tevékenységek átértékelésének.

A gyógypedagógiai oktatás jelenlegi helyzete az intézményhálózat korábbinál erőteljesebb fejlesztését igényelné. A kiemelt figyelmet az indokolja, hogy a nyolcvanas években az általános iskolások számával együtt megnő a fogyatékos gyermekek száma is. A gyógypedagógiai intézményhálózatot a jelenlegi szervezeti keretekben fenn kellene tartani, növelni kellene a kisegítő iskolák és osztályok, valamint a gyógypedagógiai nevelőotthoni férőhelyek számát. Felkészülteket kellene indítani, illetve eljárásokat adaptálni a fogyatékosok hatékonyabb társadalmi beilleszkedésének elősegítésére.

Az érintett népesség számának növekedésével növekedni fog az állami gondozásra szorulóknak száma is. A fejlesztésben szükségesnek látszik további intézeti férőhelyek létesítése. Emellett törekedni kellene az intézmények jobb kihasználására, elsősorban szervezési eszközökkel.

A nyolcvanas évek közepén megkezdődhetne az integrált óvodai-iskolai kezdőszakasz kísérleti bevezetése ott, ahol erre a létesítmények biztosítottak, a gyereklétszám lehetővé teszi, és kellően képzett pedagógus is van hozzá. Az óvodai nevelés közel teljes körűvé válhat.

A középfokú oktatás általánossá tétele irányában a közös törzsanyag kialakítása az első lépés. Többek közt a következő lépések látszanak fontosnak: az általános műveltségi anyag kiépítése; fokozatosan a középiskolák befejező szakaszára sűríteni a szakképzést; a jelenleg horizontálisan tagolt középfokú intézménytípusokat szervezetileg is egymáshoz közelíteni. Ezeknek a munkálatoknak a kísérleti kipróbálása a nyolcvanas évek végén kezdődhetnének meg azokban az intézményekben, amelyek beiskolázási gondokkal küzdenek.

[...]

A nyolcvanas évek vége

A nyolcvanas évek végén fejlesztéseink súlypontja a középfokú oktatásra tevődhet át. Ekkor fog megnövekedni a zsúfoltság a középfokú oktatásban, és körvonalazódnak azok a tartalmi kísérletek, amelyeket az évtized derekán a középiskolázás közös szakaszának kialakítására indítottak.

A továbbfejlesztésben igen fontos tényezővé válik nemcsak a lakosság migrációja, hanem az is, hogy ebben az időszakban várhatóan egyre nő, majd pedig a főváros egyre több kerületében tetőzik a középfokú oktatás iránti lakossági igény. Az extenzív növekedést – tehát az általános iskolából továbbtanulni kívánók arányának emelkedését – várhatóan felváltja a minőségi növekedés. Reálisan arra lehet számítani, hogy mind többen keresik a nagyobb társadalmi megbecsülést és létbiztonságot ígérő tanulási lehetőségeket, miközben a társadalmilag kevésbé elismert szakmunkásképzőkbe jelentkezők aránya tovább csökken. A megnövekedett létszámú 14-17 éves korosztálynak városrészenként eltérő módon teremthetjük meg a középfokú tanulás lehetőségét és kívánatos formáit. Ezért a kapacitásokat is kívánatos alternatív módon tervezni, fejleszteni.

Az általános iskola elvégzése után továbbtanulók növekvő létszámából részesednek a szakmunkásképző iskolák is. Az intézményhálózat továbbfejlesztésével lehetővé kellene tenni

a tanulólétszám-növekedéséből, a képzés szerkezeti és tartalmi továbbfejlesztéséből adódó szükségletek fokozatos kielégítését, az ellátottság területi, ágazati és iskolák közötti differenciáltságának mérséklését. Törekedni kellene a szakmunkásképző-szakközépiskolai irányok területi és szakmai összehangolására.

A nyolcvanas évek végén az általános iskolai új tantervek bevezetése befejeződik. Kialakítható az általános iskola új belső tagozódása. Az iskolai kezdőszakasz viszonylag önállóan szervezhető, megszervezhető a folyamatos átlépés óvodából alsó tagozatra.

Szervezeti szempontból a pedagógusképzés és továbbképzés összehangolása kívánatos, hiszen az új tanítási programokra nemcsak az új pedagógus nemzedéknek kell felkészülni, hanem folyamatosan azoknak is, akik már működnek a pályán. Ezt különösen időszűrűvé teszi, hogy a tanulólétszámok változtatásával nemcsak az iskolai kapacitások lesznek egyenlőtlenül megterhelve, hanem maguk a tantestületek is. Várható, hogy a 80-as évek végére pedagógusfelesleg alakul ki egyes általános iskolákban, míg a középfokú oktatásban dolgozók fokozottan túlterheltekké válnak. Ezeken az anomáliákon átmenetileg olyan pedagógustovábbképző rendszerrel segíthetünk, amely lehetővé teszi, hogy a pedagógusokat különböző iskolatípusokban alkalmazhassuk, foglalkoztathassuk.

A kilencvenes évek első fele

A kilencvenes évek első felében a középfok utáni továbbtanulás szervezeti átalakítása és továbbfejlesztése kerül középpontba. A „középfok utáni továbbtanulás” ma még gyakorlatilag egyenlő a felsőoktatással. Ez azonban nem szükségszerűen alakul így. Mihelyt a szakképzés egy általánosan művelő középiskolázás után következik, ez már nem tekinthető a hagyományos felsőoktatás részének.

[...]

A 90-es évek legfontosabb fejlesztési feladata – várhatóan – éppen az lesz, miként alakítható át a ma hagyományosan szelektív, magas színvonalú felsőoktatási rendszer többszintű, zsákutca nélküli középiskola utáni továbbtanulási rendszerré. Egyetemeink-főiskoláink a tömegessé válásra ma még kevésbé vannak felkészülve, mint a középiskoláink. Egyfelől a folyamatosan növekvő igényekkel, másfelől a meglevő kapacitásokkal számot vetve, megoldásnak az látszik, ha már a közeljövőben kibontakoztatjuk és szervezettebbé tesszük a középiskolát követő legkülönbözőbb tanulási utakat.

Ez a bizonyos szakmai tanulások középiskolai végzettséghez kötését épp úgy jelentheti, mint a legkülönbözőbb vállalati és intézményi továbbképzések országos rendszerként kezelését. A szakmai továbbképzések mellett más szervezett – pl. politikai – képzés, továbbképzések is beépíthetők ebbe a rendszerbe.

A kilencvenes évek első felében az általános iskola teljessé tétele – mind mennyiségi, mind minőségi szempontból – megvalósítható. Az általános képzés tantervi programjai 8-tól 10 évre terjeszthető ki. Az új tantervek bevezetése minden iskolatípusban befejeződhet, hozzájuk további tartalmi kísérletező munka kapcsolható úgy, hogy a tantervi programok folyamatosan továbbfejleszhető tantárgyként (tantárgyblokkonként) kicserélhetők legyenek.

Az a zsúfoltság, amelyet a 80-es évtized végére és az évtized fordulójára prognosztizálhatunk, a 90-es évtized első felében enyhül a középfokú oktatásban. Ennek megfelelően a középfokú oktatás tervezett tartalmi fejlesztését és szerkezeti átalakítását úgy helyes ütemeznünk, hogy 1992-1993-ra, amire a tanulói létszámok csökkenni fognak, megfelelő képzési programjaink álljanak készen. Ugyanakkor ebben az időszakban szembe kell néznünk – a középiskolázás általánossá válása következtében – a középfok utáni továbbtanulások tömegessé váló igényével is.

A fejlesztés végrehajtása

A főváros oktatási távlati fejlesztését tervezve néhány, már most ismert feltételből célszerű kiindulnunk. Ezek: a tanulói létszám várható változásai az iskolarendszer különböző típusaiban; illetve a meglévő épületállomány (amelyet célszerű fejlesztésekkel kívánatos pótolni, illetve kiegészíteni) és a pedagógus létszámok. Az ebből adódó szakaszolásokkal már foglalkoztunk – ha csak utalásszerűen is – az oktatási rendszer helyzetképeinek leírásakor.

A további koncepcionálót, illetve tervező munkában bizonyára szükséges még egy elv fokozatosabb kiemelése. Ez a területiség elve. A területiség elve nemcsak azt jelenti, hogy a különböző oktató-nevelő intézményeket lehetőleg közelebb hozzuk a lakosság lakóhelyéhez (ami jelenleg még nehezen, sőt esetenként sehogyan sem valósítható meg). Továbbá azt is jelenti, hogy észszerűen lehatároljuk azt a mozgáskört, amelyben a lakosság – természetesen mozogva – alap- és középfokú ellátását megkaphatja.

Ez a mozgási kör az igénybevevők – a különböző korú gyerekek és szüleik – életkorával egyenesen arányos: elvileg kívánatos volna, hogy óvodai nevelést minden gyerek a lakóhelyéhez közvetlenül kapcsolódva kaphassa; általános iskolába a fővárosi kerületek meghatározott részeiben járhasson; középfokú oktatást pedig a kerületen belül választhasson úgy, hogy a jelenlegi választási lehetőségek (szakmunkásiskola, szakközépiskola, gimnázium) viszonylagos teljességgel álljon rendelkezésére. Bonyolítja ezt az arányilag világos sémát két további körülmény. Az egyik: a lakosság területi és életkorbeli változásai a fővárosban, aminek következtében egyes kerületek előregednek, vagyis már meglévő iskolái megürülnek. A másik: hogy távlatokban sem volna szabad mereven ragaszkodni a körzethatárokhoz, hanem ehelyett több körzetet és több iskolát együttesen kiemelve kellene bizonyos választási lehetőségeket felkínálni a lakosságnak még az alapellátásban is.

Ennek megfelelően úgy látjuk, hogy – az ország egyéb területein folyó, hasonló tervezőmunkák elvei és gyakorlata alapján – a főváros ún. városrészeit (szektorait) kívánatos olyan területi egységekként kezelni, amelyeken belül relatíve egységesen tudnánk egymásra építeni az alsó- és középfokú iskolai ellátást. A városrészek – amelyeknek mind a lakossága, mind pedig intézményi ellátottsága jelentősen eltér egymástól – ennek megfelelően tipikusan eltérő fejlesztéseket igényelnének a középfokú oktatás teljessé tétele végett. Az eltérő középfokú oktatási fejlesztésekhez igazítva kívánatos kialakítani az alapfokú ellátás fejlesztésének koncepcióját is, mégpedig úgy, hogy ez a területi elv később lehetővé tegye a közművelődési alapellátás kiegészítését is. Megjegyezzük, hogy ezzel a megfontolással tulajdonképpen elébe megyünk a városrészek, s azok központjai kiformálódásának, egyes esetekben pedig alkalmazkodunk a már kialakult helyzethez.

[...]

Az iskolázási igények és továbbtanulási tendenciák eltérései Budapest városrészein

[...]

Városmagközpont

A városmagközpont földrajzilag viszonylag kicsiny, de sűrűn beépült hat kerületében (a VII. kerületben a lakónépesség sűrűsége nyolcszorosa a budapesti átlagnak!) a főváros lakosságának mintegy ötöde él. Ez a „legöregebb” terület: a 14 éves és fiatalabb népesség aránya alig éri el a 15%-ot, a 60 éven felüliek adják az itt élő lakosság több mint egynegyedét. A lakosság korfájával függ össze az élveszületéseknek a főváros más területeihez képest alacsony, a halálozásoknak magas aránya. E demográfiai tényezők mellett a lakónépesség fogyását az „egyirányú” migráció is befolyásolja: a hetvenes években ezek a kerületek lakosságuk 10-16%-át „vesztették el”. A nyolcvanas években döntő változásokra nem lehet számítani, nagyobb méretű lakásépítés, fiatalabb népesség tömeges beköltözése, a lakosság „kicserélődése” irreálisnak látszik. (Kivéve a VIII. kerületi revitalizációt és lakótelep építést.)

Ez az „idős” lakosság egyúttal – statisztikailag összegezve – magasan iskolázott, különösen a belső kerületekben (I. és V.).

Az életkori szerkezet jellemzői nincsenek egyértelmű kauzális összefüggésben az iskolázottsági mutatókkal. Egyrészt az idősebb korcsoportokat rendszerint alacsonyabb iskolázottság jellemzi, mint a fiatalabb korúakat, másrészt mivel a népszámlálási statisztikákból hozzáférhető (és egyáltalán hozzáférhető) adatok a 7 éven felüli népességre vonatkoznak, magukban foglalják az életkoruk miatt még magasabb iskolázottsággal rendelkezőket is.

A városmagközpont népességének életkori szerkezete jelentősen eltér a többi városrész lakosságától, így az összehasonlítás tulajdonképpen két irányban is torzít. Ennek ellenére tapasztalati alapon is megerősíthető, amit a statisztikák tükröznek).

A lakosság magas iskolázottságával függ össze az aktív kereső népességben a szellemi foglalkozásúak magas aránya: ez a két belső kerületben 65-70%-ot ér el, a városrészben együttesen is az aktív keresőknek mintegy a felét teszi ki.

A városmagközpont koncentrálja a bevásárló- és szórakozóhelyeket, közintézményeket, s itt tömörül a szellemi élet intézményhálózata is: a színházak, múzeumok, mozik, könyvtárak mellett a kutatás, a felsőoktatás, a közoktatás számos intézménye.

A budapesti általános iskolások	16,5 %-a
a gimnazisták	38,5 %-a
a szakközépiskolások	42,6 %-a
a szakmunkástanulók	56,6 %-a tanul a városmagközpont iskoláiban.

Már az általános iskolások aránya is magasabb annál, amit a városmagközpont 14 évesnél fiatalabb lakóinak száma alapján várhatunk, a középfokú oktatás különböző – mindenekelőtt szakirányú – intézményeiben tanulók aránya egyértelműen mutatja, hogy a városmagközpont a közoktatásnak is központi helye.

Az iskolahálózat sűrűsége, a területen lakók számához viszonyított „férőhelybőség” következtében a főváros rész területéről, sőt a agglomerációból is érkeznek tanulók a városközpontba. Ezt különösen indokolttá teszi a többi városrész hiányosabb intézményhálózata. Hangsúlyozni kell, hogy a városközpont számos általános iskolája, középiskolája nagy múltú, tekintélyes intézmény, s pusztán a „férőhelybőség” mellett a hírnevük vonz a főváros egész területéről jelentkezőket. A centrális helyzet, a kultúráközeli” környezet, az iskolák színvonalának hagyományai, s az oda törekvők nagy száma öngerjesztő ezekben az iskolákban, ami a tanulmányi színvonal emelését vagy megtartását, s ez ismét az ide törekvők nagy számát eredményezi. A városközpont iskoláit – eltérően a részközpontokétól – nem lehet úgy értelmezni, mint egy városrész lakosságát ellátó intézményhálózatot. Ahogy a múltban, valószínűleg a jövőben is sajátos helyet foglalnak el a város képzési rendszerében.

A városközpont speciális helyzete, sok szempontból kedvező adottságai alapján várható, hogy az általános iskola befejezéséig eljutott gyerekek továbbtanulási törekvéseiben is kifejeződnek a területi sajátosságok. A nyolcadikosok továbbtanulási tervei azonban a városközpont egészében alig térnek el a budapesti átlagtól (az értelmiségiek lakta I. és részben az V. kerület kivételével). Ha a megvalósulást vesszük figyelembe – a 14-17 évesek közül különböző iskolatípusokban továbbtanulók arányát –, akkor a kép árnyaltabbá válik. Úgy tűnik, a városközpont lakossága polarizálódott: jelen van egy magasán képzett, továbbtanulni törekvő és továbbtanuló réteg mellett egy olyan is, amely gyermekeit még a szakmunkásképzésbe sem tudja eljuttatni. (A két szélsőség átlagolása adhat olyan képet, mintha az emberek többsége „általánosan” viselkedne.) Valószínűleg az utóbbiak élnek a romló állapotú, slumosodó háztömbökben, mellékutcákban, amelyekkel gyakran találkozik a járókelő. Ha ilyen lakossági csoport megjelenése egy folyamat kezdetét jelzi, akkor – hasonlóan más európai nagyvárosokhoz – a budapesti lakáspolitikának is szembe kell néznie azzal a problémával, amit a városközpont hagyományosan színvonalas oktatási intézményei (legalábbis egy részük) számára a közömbös vagy idegen társadalmi környezet jelent. Ez az általános iskolázás szintjén az egyes intézményeknél (különösen a gimnáziumokra gondolhatunk) a lemondást jelentheti gyakorlatilag minden körzeti iskolai funkcióról.

A városközpont középfokú oktatási „férőhelyeinek” jelenleg is megfigyelhető viszonylagos bősége lehetőséget ad a középfokú oktatással hiányosan ellátott városrészekben jelentkező továbbtanulási igények egy részének kielégítésére: „szelep” vagy kiegészítő csatorna szerepük van, tehermentesítik más területek szűkös férőhelyekkel rendelkező iskoláit. Valószínűleg ez a szerepük a jövőben is fennmarad, s ebben az esetben tudatosan vállalni kellene a „városi iskola” funkciót: akár sajátos „ritka” képzési profilok kialakításával, akár a jelentkezők versenyeztetésével – de mindenképpen *nyílt* versenyeztetéssel.

Lágymányos – Albertfalva

A körtéri városközponthoz két, egymástól sok tekintetben eltérő kerület is csatlakozik: a XI. és a XXII (ez bizonyos értelemben 3 egykori település közös adminisztratív neve). Az előbbi a legnépesebb kerület, az utóbbi egyike a legkisebb lélekszámúaknak. A városrészben Budapest népességének mintegy tizede lakik. A lakosság nemzetközi mércével mérve fiatal: a 14 év alattiak aránya magasabb, mint a 60 éven felülieké, s így az egész lakosság átlagos életkora alacsonyabb a fővárosi átlagnál. Ez nem elsősorban a lakótelepekkel beépült XI. kerületre jellemző, hanem Budafokra-Budatétényre, ahol a lakosság korösszetétele a pesti peremkerületekre emlékeztet. Külön elemzés tárgya lehetne Nagytétény és a Baross-telep. A

hetvenes években a városrész lakónépessége dinamikusan növekedett. A növekedés nagyrészt bevándorlásból (lakótelepítés), kisebb részben az élveszületésekből származott, harmadik ok az etnikai összetétel robbanásszerű változása. A népesség – különösen a fiatalabb népesség – számának növekedésére a belátható jövőben is számítani lehet: részben a 15-39 éves korosztály viszonylag magas aránya, részben a XI. kerületben folytatódó lakásépítés következtében.

Ez a fiatal lakosság (legalábbis nagy csoportjai) magasabban iskolázott, mint a városközponté, elsősorban a városrészt meghatározó XI. kerület miatt. Az iskolázottsággal összefüggésben viszonylag magas a szellemi-alkalmazott munkakörben foglalkoztatottak aránya (a városrészben kb. a munkavállalók kétharmadára becsülhető a szellemiek aránya).

A városrész „természetes” központja – kulturális-művelődési központja is – a XI. kerület, illetve a Körtér környéke. Művelődési szempontból ezt indokolja a környezet magasabb iskolázottsága, hagyományosan kialakult intézményhálózata, jóllehet az oktatási intézményhálózat – s ezt a városközponton kívüli valamennyi városrésztől el lehet mondani – már a mai igényeknek sem felel meg még az egyszerű mennyiségű mutatókat tekintve sem.

A budapesti általános iskolások	11,0%-a	
a gimnazisták	11,0%-a	
a szakközépiskolások	6,3 %-a	
a szakmunkástanulók	1,6%-a	tanul a városrész

iskoláiban.

Az adatok alapján az a benyomás támadhat, hogy az általános iskola mellett a gimnázium is népességarányosan alakult ki. A képhez hozzátartozik azonban az is, hogy a XI. kerület általános iskolái már a nyolcvanas évek végén zsúfoltabbak voltak a budapesti átlagnál.

A városrész iskolahálózata földrajzilag két részre oszlik: a XXII. kerület – mint számos más peremkerület – részei történelmi önállóságuk nyomaként megtartották középiskoláikat (a kerületnek van egy gimnáziuma, egy szakközépiskolája, egy szakmunkásképzője), s van külön „iskolacentruma” a XI. kerületnek is (összesen 8 középfokú intézménnyel).

A városrészben a gimnázium látszik a leginkább kiépítettnek, s ez összhangban van a – különösen a XI. kerületben – a gimnáziumi továbbtanulás iránti igények dominanciájával. A XI. kerület magasan iskolázott lakossága legnagyobb gyakorisággal a felsőoktatásba „királyi utat” biztosító gimnáziumba szánja gyermekeit. A szakközépiskolai képzési út különösen a XXII. kerületi nyolcadikosok számára vonzó, ők azonban nemcsak lakóhelyük közvetlen környékén, hanem a városrészben sem „férnek be” a szakközépiskolába. A szakmunkásképzés – bár intézményei megtalálhatók a városrészben – olyannyira a városközpontban koncentrálódik, hogy az intézményeink térbeli elrendeződésére a „hálózat” fogalmát is alig lehet használni. A szakmunkásképzésbe törekvők csak egy részének van elvileg is lehetősége arra, hogy a városrészben folytassa tanulmányait.

A Móricz Zsigmond körtéri városrészközponthoz számos agglomerációs település csatlakozik. Az oktatási infrastruktúránál jobb a közlekedési – számtalan buszjárat hordja rá a központra a 14-18 éveseket. Azok a családok, amelyeknek a munkaerejére a főváros igényt tart (a helyi intézményhálózat hiányában) joggal igénylik, hogy gyermekeiknek a főváros adjon lehetőséget a középfokú továbbtanulásra. Még a pusztán mennyiségi igények is nehezen realizálhatók a városrész középiskoláiban.

Tapasztalataink alapján úgy tűnik, hogy a városrész – főként a XI. kerület – fiataljai gyakran törekednek a városközpont középiskoláiba, s ha bekerülnek, akkor a „helyük” felszabadul – s így férőhelyek szabadulnak fel mások, például az agglomerációkból jövők számára. A „szabad iskolaválasztás” nemigen deklarált joggal elsősorban a társadalmi intézményrendszerben jobban tájékozódó értelmiségi családok élnek.

Észak-Buda

E városrész lakossága a vizsgált szempontból kiegyenlített képet mutat, mégpedig magas színvonalon. A lakosság életkori szerkezete megfelel a budapesti átlagnak, az iskolázottsága azonban kiemelkedően magas: a hét éven felüliek több mint felének középiskolai vagy felsőfokú végzettsége van. A városrészközponthoz csatlakozó mindkét kerület vonzó (és drága) lakóhelye az értelmiségieknek, vezető állásúaknak. Ebben a városrészben a legmagasabb a szellemi foglalkozásúak aránya az aktív keresők között: 70%, s a munkások között feleannyi a segédmunkás, mint Budapesten átlagosan.

A két kerület a fővárosi lakosságnak mintegy 9%-át tömöríti. A hetvenes években a lakónépesség különösebb megrázkódtatások nélkül folyamatosan növekedett. A városrészben nem volt, s földrajzi, városrendezési okok miatt nem is várható lakótelep építés. A magánépítkezés nem állítja váratlan problémák, feszültségek elé az oktatáspolitikát; a népességnövekedés (beköltözés) jelentősen nem gyorsul, a lakosság „kicserélődésére” – ellentétben a városközponttal – nem kell számítani. Viszont „csatlakozik” pl. Budakeszi néhány társadalmi csoportja. Már itt utalni kell azonban arra, hogy a budai és a közvetlenül ehhez kapcsolódó hegyvidékbe kirajzó, illetve ott élő, budapesti állásban dolgozó emberek (jelentős részben értelmiségiek, szellemi foglalkozásúak) más agglomerációs települések lakóinál erőteljesebben igényelhetik (és képesek is inkább érvényt szerezni törekvéseiknek) gyermekeiknek a hírneves, színvonalasnak ismert fővárosi középiskolákban való taníttatását. Amikor tehát a városrész középfokú oktatási intézményekkel való ellátottságát vesszük szemügyre, nem hagyhatjuk figyelmen kívül ezeket a „külső” igénylőket sem (itt sem esik egybe a jogrendszer és az oktatási rendszer!).

A budapesti általános iskolások	8,6 %-a
a gimnazisták	9,9%-a
a szakközépiskolások	6,9%-a
a szakmunkástanulók	1,6%-a tanul a városrész iskoláiban.

A városközponton kívül ez az egyetlen városrész, ahol a gimnáziumok a tanulókat nagyobb mértékben koncentrálnak, mint az általános iskolások száma, illetve aránya alapján várható lenne. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy a városrész általános iskolásai több eséllyel rendelkeznek a helyi gimnáziumokban való továbbtanulásnál, mint egyéb városrészekben. (A gimnáziumi továbbtanulási igényekhez viszonyítva azonban a helyi lehetőségek sem elegendők).

A gimnázium az egyetlen olyan iskolatípus, amely a népességarány fölött nyújt tanulási lehetőséget – nem annyival fölötte azonban, hogy ellensúlyozni tudná a szakközépiskola részbeni, a szakmunkásépzési szakirányok csaknem teljes hiányát. Azaz – ha el is tekintünk az egyes intézménytípusok által nyújtott képzésektől – a középfokú oktatás terjedelme kisebb, mint amennyire a városrészben ma általános iskolát befejezőknek szükségük van. Ebben a városrészben az sem lehet a jövőben járható út, hogy a demográfiai hullám levonultával

általános iskolákat „profilirozzanak át” középfokú iskolákká – már a nyolcvanas évek fordulóján 43 volt az egy osztályteremre jutó tanulók száma. A különböző képzési utak egymáshoz viszonyított arányai nagyjából egybeesnek a városrész nyolcadikosainak továbbtanulási szándékaival. Budapesten ebben a városrészben akarnak a legtöbben gimnáziumban továbbtanulni (a nyolcadikosok több mint a fele), a legkevesebben szakmunkásépzésben (nyolcadikosoknak alig egyhetede). A gimnázium iránti érdeklődést mutatja, hogy a II. kerületnek már a nyolcvanas évek végén 39-es, a XII. kerületiek 33-as átlagos osztálylétszámokkal működtek, a városrész szakközépiskolái közül különösen a közgazdasági és az országos beiskolázású hajózási vonz sok tanulót. A kevés szakmunkásképzési férőhelyet viszont a városrészből jelentkezők közül nem lehet betölteni.

Itt tehát a középfokú oktatás mennyiségi növelésén túl szükség van a képzési irányok, programok módosítására: az itt élők (valószínűleg részben az ide csatlakozó agglomerációk lakói is) több elméletigényes képzést igényelnek. Egyelőre még a városközponti iskolákban realizálhatók ezek a törekvések, a tanulói létszám jelentős emelkedése során azonban számolni kell azzal, hogy a városközponti tartalékok is kimerülnek.

Óbuda – Békásmegyér

A hatalmasra duzzadt III. kerület Kőbánya mellett a „legfiatalabb” a budapesti kerületek között: népességében csaknem minden negyedik 14 éves és fiatalabb, vagyis igen magas a 15-39 éves korosztályba tartozók aránya is. A ma sok helyütt feszítő férőhelyhiány elsősorban az általános iskolában jelentkezik, és olyan társadalmi feszültségek forrásává vált, amely Magyarországon korábban talán még soha sem kapott nyilvánosságot. Igaz, a nyolcvanas évek közepén-végén iskolába lépő korcsoportok a ma iskolába lépőknek jelentősen kisebb számúak – bár még mindig magasabbak, mint az évtized elején az általános iskolából kilépők – dinamikus fejlesztés nélkül a feszültség nem oldható fel: a terület nem „szabadulhat meg” a mintegy tíz, igen magas létszámú évfárattól – s ezek a gyermekek rövidesen középiskolás korba lépnek, s a probléma nemzedékenként újra jelentkezik.

A feszültségek azért kerültek közel a robbanáshoz, mert a lakónépesség a hetvenes években több mint kétszeresére növekedett. Ez a növekedés nem egyszerűen mennyiségi különbséget jelent például a XII. kerület kisebb növekedési ütemével összehasonlítva.

A lakótelep sokkal inkább „infrastruktúra-igényes”, mint a kertes, családi házas, társasházi építkezési mód. A lakótelepeken gyakorlatilag egyeduralkodó a két-nemzedékes családtípus (a nukleáris család) – nincs nagyszülő, aki a szülők távollétében foglalkozna a gyerekekkel –, a rendszerint szűk lakásban nem elégíthető ki a mozgásigény (a különböző helyigényes hobbikról nem is szólva), s még a háztartás napi vezetése is akadályokba ütközik (nincs hely a szárado ruha kitergetésére, nincs elég nagy étkezőhelyisége stb.). Az iskolára és más kultúrát-művelődést szervező intézményekre ilyen környezetben sokkal több feladat hárul/na a gyerekek egész napjának megszervezésében. Az iskolák „szűk keresztmetszete” (hogy ugyanis nemcsak az egész nap értelmes megszervezése, hanem a kötelező tanítási-tanulási idő és hely biztosítása sem kielégítő), ilyen feltételek között fokozott problémák, feszültségek forrása lehet. A lakótelepek benépesítését rendszerint az jellemzi (nálunk és külföldön is), hogy egyszerre történik, túlnyomó részt azonos életkorú, fiatal emberekkel. Ebből az következik, hogy a gyermekek többsége egyszerre lép óvodába, iskolába. Az oktatási intézmények tehát évekig az elviselhetőség határáig és azon is túl zsúfoltak, majd kiürülnek. Éppen a lakótelepeken lenne hasznos olyan – más környezetekben már kipróbált – integrált, váltogatható programokat működtetni az oktatási intézményekben, amelyek enyhítenék ezeket

a hullámvázakat. Ehhez azonban nemcsak több hely, intézmény szükséges, hanem ennek a célnak megfelelően létrehozott építmények is.

Az óbudai városrész népességének iskolázottsági szerkezete a városközponti átlaghoz hasonlít. Ez az átlagos iskolázottsági szerkezet is, ahogy a városközpontra számított átlagok, több, egymástól gyakran szélsőségesen eltérő csoport adatai alapján jött létre: más a társadalmi összetétele az óbudai, más a békásmegyeri lakótelepnek, a csillaghegyi családi házas lakónegyednek, a téglagyári vagy textiles kolóniáknak. A középfokú oktatás fejlesztésében a lakosság iskolázottságának azonban itt is jelentősége van: a továbbtanulás előtt álló gyerekek más iskolatípusokat részesítenek előnyben itt, mint az (átlagosan) kevésbé iskolázott városrészekben. A lakosság iskolázottságáról akkor kapunk reálisabb képet, ha a X. kerületével hasonlítjuk össze, amelynek életkori szerkezete azonos vele: csaknem kétszer annyi a diplomás, egyhatodával magasabb az érettségizettek aránya Óbudán, Békásmegyeren stb., valószínűleg a belső lakótelepek, a régi villanegyed és a Római-part miatt, mint a nagy munkásterületekben.

A budapesti általános iskolások	8,3 %-a
a gimnazisták	5,0%-a
a szakközépiskolások	1,0%-a
a szakmunkástanulók	0,0%-a

tanul annak a városrésznek az iskoláiban, ahol a fővárosi lakosság mintegy 6%-a él. Az általános iskolások aránya azt a helyzetet tükrözi, amelyben a demográfiai hullámhegy előtt voltak a városrész általános iskolái, s az adatsor érzékletesen mutatja a középfokú oktatás kiépítetlenségét. Ráadásul a városrész három gimnáziuma között csak egy van, amely a felsőoktatásra való felkészítésben fel tudja venni a versenyt a városközponti vagy a Moszkva tér környéki gimnáziumokkal. Azt is tekintetbe kell venni, hogy a HÉV vonala körüli településekről is sokan tanulnának a számukra legkönnyebben elérhető III. kerület középiskoláiban.

A jelenlegi középfokú oktatási intézményhálózat befogadóképessége még saját ellátandó területe számára sem elegendő. A városrész nyolcadikosainak legnagyobb része – kétötöde – szakközépiskolában kíván továbbtanulni, a többiek fele-fele arányban gimnáziumba, illetve szakmunkásképzésbe törekednek. De még a viszonylag legnagyobb befogadóképességű gimnáziumi hálózat is – feltételezve, hogy csak a kerületben lehetne továbbtanulni – 50-es létszámú osztályokkal lenne kénytelen működni, ha felvenné a jelentkezőket.

A magasabb iskolázottságúak részesedéséből és a korösszetétel alapján arra lehet következtetni, hogy a szakmunkásképzés iránt a ma még viszonylag magas szintű érdeklődés csökkenni fog, s részben a szakközépiskola, részben a gimnázium felé terelődik. A szakirányú képzés azonban ma még teljesen hiányzik. A mennyiségi fejlesztés mellett elsősorban a több helyütt konvertálható (egyúttal legvonzóbb) szakképzési programok középiskolai szintű kialakítására lenne szükség.

Újpest

Az újpesti városrészközpont három kerületében él Budapest lakosságának 16 %-a. A három kerület sok szempontból eltér egymástól, az egyes kerületeken belül is különböző hagyományú, történetű és kapcsolódású negyedek helyezkednek el: több, különböző társadalmi összetételű lakótelep (pl. a Kárpát utcai és az Újpalotai, az Árpád-hídfői, a

Thälmann stb.), hagyományos és bizonyos elemeiben még megőrződött kisváros (Újpest és Rákospalota központjai), hagyományos munkáskolóniák (a Váci út környéke, Újpest és Angyalföld határa), a „középosztályi” lakónegyed (Újlipótváros) stb. A népesség magasabb iskolázottságánál, kulturális infrastruktúrájánál fogva „természetes” központul a XIII. kerület kínálkozna, amely elűt a másik kettőtől lakosságának életkori szerkezetében is: itt a legalacsonyabb a fiatal, legmagasabb az idősebb korosztályok aránya. De a kerületnek legalább az Élmunkás hídig (talán az Árpád hídig) terjedő része hagyományosan inkább a városközponthoz csatlakozik (szimbolikus kifejezője ennek a 15-ös busz útvonala). Az egykori Újlipótváros a XIII. kerületnek kulturális infrastruktúrával legjobban ellátott része.

Rákospalotának egy része – Újpalota – elvben ugyancsak az újpesti központhoz tartoznék, inkább kötődik azonban a városközponthoz, illetve az Őrs vezér térhez (vö. az újpalotai buszok útvonalai).

Az a kérdés, mennyire képes funkcionális központ lenni periférián egy intézményhálózat, valamennyi városrész esetében feltehető. Az eddig bemutatott városrészek közös jellemzője, hogy a lakosságuk, legalábbis a központ lakossága magasan iskolázott, magasabb társadalmi státusú. ezek a jellemzők – pl. egy bevásárlóközpont kialakításánál nem annyira esnek a latba – kulturális-művelődési infrastruktúra kialakításánál húzóerőt képviselhetnek. A városközpont és a budai városrészek központjai hagyományos központok abban az értelemben, hogy legalább néhány nemzedék óta ellátnak ilyen fővárosi szerepkört, részei vagy szorosan kapcsolódnak a történelmi városmaghoz. A budatétényieknél például nem merülhet fel a kérdés, akarják-e használni, előnyös-e számukra a Móricz Zsigmond tér környéki központ, a II., vagy a XII. kerületiekénél, hogy a Moszkva tér környéke helyett másutt látnának szívesebben, alakítanának ki központi helyet. Az újpesti központhoz csatlakoztatható területek egy része földrajzi, történelmi, közlekedési és egyéb okok miatt más központokhoz inkább kapcsolódik. (Ez azonban nem teszi feleslegessé a központ kialakítását, ha azt csak lehetőségként kínáljuk fel annak, aki élni kíván szolgáltatásaival, s nem „osztjuk ki” a kerületek lakosságának).

Az újpesti városrész a pesti peremkerületeknek abba a karéjába illeszkedik bele, amely körülveszi a városközpontot. S északról dél felé haladva egyre „fiatalabb”, egyre „alacsonyabb” iskolázottságú lakosságnak ad otthont. Az újpesti városrész a délpesti peremkerületekhez képest kiemelkedően jó helyzetben van az iskolai ellátottság vizsgálatát tekintve.

A budapesti általános iskolások	5,8%-a
a gimnazisták	9,6%-a
a szakközépiskolások	9,0%-a
a szakmunkástanulók	2,9%-a jár az újpesti városrész iskoláiba.

Jól látható, hogy ez a városrész – a városközpont mellett – a másik nagy szakképzési központ: nemcsak a szakmunkástanulók magas fokú koncentrációját tekintve, hanem a szakközépiskolák szempontjából is.

Az iskolák hálózata kettős meghatározottságú. Egyrészt még ma is érzékelhető, hogy a városrész négy önálló területből – két fővárosi kerület, egy kisváros, s egy, a kisvárossá válás útját járó község – alakult ki: megvannak saját iskolái az Újlipótvárosnak, Angyalföldnek, Újpestnek, Rákospalotának (sőt, Újpalotának is). Másrészt szakképzési hálózatát (főként a szakmunkásképzését) a területen működő nagyüzemek érdekében (de legalábbis égisze alatt)

alakították ki. Különösen az előbbi, a történeti meghatározottság miatt nehéz lenne egyközpontúvá alakítani a városrészt – s erre bizonyára nincs is szükség.

A jelentős szakképzési hálózat elsősorban az újpesti és a rákospalotai gyermekek továbbtanulási törekvéseinek felel meg: ezekben a kerületekben a gyerekeknek több mint egyharmada készül szakmunkástanulónak, s csak mintegy ötödük szeretne gimnáziumban tanulni. A XIII. kerületben a gimnáziumba és a szakmunkásképzésbe készülők aránya éppen fordítottja ennek. A továbbtanulási törekvések azonban a városrész egészében nincsenek összhangban a rendelkezésre álló képzési választékkal, amelyben a szakmunkásképzés dominál: elsősorban több szakközépiskolai szintű képzésre lenne szükség..

A hetvenes években a IV. és XIII. kerület lakossága csökkent, a XV. kerület lakossága viszont 75%-kal emelkedett. A káposztásmegyeri építkezések megváltoztatják a városrész népességének megoszlását, mozgását. Az egyébként is „fiatal” városrészben egy új lakótelep megoldhatatlan problémák elé állítja az oktatáspolitikát, ha a mai – a középfokú oktatás területén – viszonylag kedvező helyzetet elegendő feltételnek tekinti a népesség jelentősebb megnövekedésekor is.

Zugló – Rákospalota

Az Örs vezér téri részközpont két kerület lakóinak ellátását szolgálhatná, a főváros lakosságának mintegy 11%-át. A két kerület egymástól sok tekintetben eltér, s az egyes kerületeken belül is különböző lakónegyedek, különböző lakossági csoportok vannak.

A XIV. kerület lakosságának életkori szerkezete a budapesti átlaghoz hasonlít, belső része az elegáns Zugló, hagyományosan magasabb iskolázottságú, magasabb társadalmi státusú családok lakóhelye, külső részei mostanában vetkőzik le falusiasságukat, s a gazdasági épületekkel is ellátott családi házak helyébe társasházak épülnek. A terület két szélé között új lakótelepek állnak. A lakosság iskolázottsági szerkezetét ezek a különböző lakónegyedek rajzolják ki: valahol félúton van a magasan iskolázott belső, illetve budai kerületek és a peremkerületek között. Az aktív keresőknek több mint a fele szellemi foglalkozású, a munkások között a fővárosi átlagnál kevesebb a segédmunkás.

A XVI. kerület a lakosság életkori szerkezetét és iskolázottságát, valamint az aktív keresők foglalkozás szerinti megoszlását tekintve Rákospalotához áll közel: fiatalabb és alacsonyabban iskolázott a XIV. kerületnél, s a foglalkoztatottaknak csak kétötöde dolgozik szellemi munkakörben.

A két kerület általános iskolái megközelítően hasonló mértékben zsúfoltak (30 körüli osztálylétszámok, a tanulócsoporthoz egyharmadának nem jut önálló tanterem), a szakos ellátottság is hasonló (árnyalattal rosszabb a fővárosi átlagnál). A városrészben a jelentősebb népességnövekedésre a nyolcvanas években nem lehet számítani – befejeződik a Füredi úti lakótelep építése is –, de a fiatal korszerkezet következtében számítani kell arra, hogy az általános iskolákat igénybe vevő gyermekek száma a demográfiai hullám levonulása után sem csökken olyan mértékben, hogy középiskolás korcsoportok számára helyek szabaduljanak fel.

A két kerület lakóinak iskolázottsági, foglalkozási szerkezete – azaz a családok iskolázottsága és társadalmi réteghelyzete – közötti különbségek tükröződnek a nyolcadikosok továbbtanulási törekvéseiben is. A XIV. kerületben a városközpont-hoz hasonló aspirációs szerkezetet találunk magas gimnáziumi és szakközépiskolai jelentkezési aránnyal, míg a XVI.

kerületben a szakközépiskolai továbbtanulás szándékánál alig kevésbé erős a szakk munkásépítésben való részvétel igénye.

A budapesti általános iskolások	11,2%-a
a gimnazisták	11,5%-a
a szakközépiskolások	9,5%-a
a szakk munkástanulók	11,8%-a tanul a városrész iskoláiban.

A középfokú képzés három fő iránya csaknem népességarányos, a városrészben elvben csak a szakközépiskolai képzésekben szorúlnak az itt élők távolabbi területek iskoláira.

Egy-egy városrész iskoláinak viszonylagos kiépítettsége azonban csak akkor lenne (természetesen a megfelelő korú gyermekek számának és arányának növekedésével párhuzamosan fejlesztve) megnyugtató, ha minden egyes városrész képzési kínálata a főbb irányokat tekintve bizonyos autarchiát lenne képes biztosítani. A szakmai képzések esetében ez mindig megközelítő lehet, hiszen valamennyi szakirány nem helyezhető el minden egyes városrészben. Az itt működő iskolák sem csupán a városrész lakóit látják el: Zugló belső részének színvonalas gimnáziumai, a kerületnek a Kőbánya felőli oldalán elhelyezkedő szakközépiskolái és szakk munkásképzői más városrészekből és az agglomerációból is vonzanak tanulókat.

A fejlesztés szempontjából megfontolandó, hogy az Őrs vezér téri közlekedési csomópont és bevásárlóközpont közvetlen környékén egyelőre nincsen egyetlen középfokú oktatási intézmény sem – a meglevők tömegközlekedéssel az Őrs vezér térről is nehézkes utazással érhetők csak el. Ha az Őrs vezér tér művelődési-oktatási csomóponttá is válik, akkor itt középiskolai szintű szakképzési programok lennének elhelyezhetők, amelyek kiegészítenék a szakközépiskolai képzés hiányait, és hozzájárulnának a X. kerület, részben Újpalota középfokú oktatásának, művelődésének szervezéséhez.

Kőbánya

Két rohamosan növekvő lakosságú kerületet kellene ellátnia ennek a részközpontnak az alapvető művelődési, iskolázási, képzési lehetőségekkel. Mindkét kerület igen „fiatal”, a lakosság csaknem egynegyede 14 év alatti, ebben a városrészben a legmagasabb a 39 évesnél fiatalabbak aránya is. 1970-1980 között különösen Kőbánya lakosságának száma nőtt meg (mintegy harmadával), s az évtized második felében gyors ütemű népességnövekedés kezdődött a XVII. kerületben is. 1980-ban a városrészben a budapesti lakosság 9%-a élt.

A nagyszabású lakótelep építés ebben a városrészben is azzal járt, hogy az oktatás-nevelés intézményrendszere alig képes befogadni a gyermekek tömegét: az általános iskolák különösen a XVII. kerületben túlszűfoltak, az osztályok kétharmada váltakozó tanítási rendben működött már az évtized fordulóján is. A XVII. kerület más szempontból is kedvezőtlen helyzetben van: itt a legmagasabb a nem szakos tanár által vezetett tanítási órák aránya. (Felvetődik a kérdés, miért nem a XVII. kerület általános iskolái feltételeinek hiányosságai irányították magukra a tömegkommunikáció figyelmét, miért a hasonló gondok súlytotta III. kerület? Valószínű, hogy a túlnyomórészt munkások lakta peremkerület érintett családjai kevésbé jártasak érdekeik – legalábbis az iskolázással kapcsolatos érdekeik – artikulálásban és érvényesítésében, mint a heterogénebb lakosságú békásmegyeri lakótelepé).

A lakosság iskolázottsági szerkezete, a délpesti városrészekkel mutat hasonlóságot: az újpesti városrésznél alacsonyabb mind a felsőfokú oklevéllel, mind az érettségivel rendelkezők aránya. A városrész aktív kereső lakosságában a túlnyomó többséget a munkások képviselik. A XVII. csaknem homogén munkáskerület: a foglalkoztatottaknak háromnegyede munkás, Kőbányán magasabb (majdnem 40%) a szellemi foglalkozásúak aránya, de a munkások között kétszer annyi a segédmunkás, mint a XVII. kerületben. Kőbánya lakossága nemcsak heterogénebb foglalkozási összetételű, hanem a szélsőségek is inkább jellemzők rá, mint a XVII. kerületre: a segédmunkások kiemelkedően magas aránya mellett itt a legmagasabb a 14-17 éves korúak közül középfokú oktatásban nem részesülők aránya is. Feltételezhető, hogy Kőbányán olyan, viszonylag népes lakosságú csoportok is élnek, amelyek gyermekeiket nem tudják eljuttatni a Budapesten már általánossá vált középfokú oktatásba.

Mivel Budapesten ebben a városrészben a legmagasabb a 14 éven aluliak népességen belüli aránya, külön figyelmet érdemel, milyen képet mutat a középfokú oktatás.

A budapesti általános iskolások	9,2%-a
(az átlagosnál rosszabb feltételek között),	
a gimnazisták	5,9%-a
a szakközépiskolások	5,2%-a
a szakmunkástanulók	2,9%-a jár a városrész iskoláiba.

A középfokú oktatás intézményhálózatának aránytalansága különösen a szakmunkásképzésben, tágabban a szakképzésben (ha a szakközépiskolát is ide számítjuk) szembeötlő. Itt azonban – szemben például a budai városrészekkel – a szakképzési választék hiányosságait nem ellensúlyozza elegendő gimnáziumi férőhely. Ha a X. kerület Zuglóval érintkező területeiről a gyerekeknek elvileg lehetőségük is van az ottani bőségesebb képzési kínálathoz hozzáférniük. A városrész távolabbi területeiről azt a kínálatot földrajzi-közlekedési okok miatt is nehéz igénybe vagy akár számításba is venni. A képzési kínálat tehát jelentősen alatta marad a városrészben jelentkező egyszerű mennyiségi igényeknek is (emellett még az agglomerációból továbbtanulni szándékozókra is tekintettel kellene lennie a férőhelyek „elosztásában”).

Az általános iskolát befejezők túlnyomó része – mint valamennyi munkáskerületben – szakjellegű képzésben szeretne részt venni: 20% alatt van a gimnáziumba törekvők aránya, a többiek fele szakközépiskolában, fele a szakmunkásképzésben kíván továbbtanulni.

A lakosság iskolázottsági és foglalkozási szerkezete alapján úgy látszik, hogy a szakmunkásképzés mai formája iránt itt (és más dél-pesti városrészekben) még huzamosabb ideig lehet érdeklődésre számítani. A gimnáziumi oktatás kiszélesítése mellett (a kőbányai gimnázium 35 körüli átlagos osztálylétszáma arra utal, hogy még a gimnáziumi férőhelyek is szűkösen állnak rendelkezésre) elméletigényesebb szakképezéseknek a központ köré telepítésére lenne szükség még akkor is, ha ezek a szakirányok nem teljesen felelnek meg a városrész hagyományos gazdasági ágazatainak.

Kispest

A XVII. és a XIX. kerület lakosságának mai életkori szerkezete leginkább az újpesti városrészhez hasonlít: valamivel, de nem jelentősen fiatalabb a fővárosi átlagnál. A legfiatalabb korcsoportok robbanásszerű növekedésére a közeljövőben nem számíthatunk, bár

a nyolcvanas évek közepéig iskolába lépő gyermekek száma évenként 600-700 fővel magasabb az általános iskolából kilépőknél.

A népesség iskolázottsági szerkezete nem tér el a többi ipari városrészekétől: kevés a diplomás és az érettségizett, a túlnyomó többségnek általános iskolai vagy alacsonyabb végzettsége van. A foglalkoztatottaknak mintegy háromötöde munkás, a segédmunkások aránya (15%), némileg magasabb a fővárosi átlagnál. Itt szemben más városrészekkel, egyik kerületről sem mondhatjuk, hogy lakossága magasabb iskolázottsági szintjénél fogva húzó- vagy hajtóerő lehetne a művelődésben. Más szavakkal: a két kerület a vizsgált szempontokból hasonlóknak látszik.

Peremkerületi jelenség, hogy az iskoláskorúak viszonylag magas számával nincs arányban az általános iskolai fejlesztés. Különösen Kispesten már a demográfiai hullám első évjáratának iskolába lépése évében túlsúfoltak az intézmények: 1980/81-ben 100 osztályteremre 170 tanulócsoporthoz jutott.

A városrész a budapesti lakosság 7%-ának ad otthont. A 14 éven aluliak viszonylag magas arányával függ össze, hogy a budapesti általános iskolások közül többen tanulnak a városrészben, amint a lakosság aránya alapján várható.

A budapesti általános iskolások	8,2%-a			
a gimnazisták	3,7%-a			
a szakközépiskolások	5,9%-a			
a szakmunkástanulók	1,7%-a	tanul	a	városrész

iskoláiban.

Az aránytalanság itt is szembeötlő: a középfokú iskolák mindhárom fő típusában kevesebben „férnek el”, mint amennyi hely a megfelelő korúak aránya alapján indokolt lenne. Ez nemcsak a szakmunkásképzésre vonatkozik, hanem kirívóan kevés a gimnáziumi férőhely is.

A városrész két gimnáziuma közül az egyik, a kisperesti vonz különösen sok tanulót (a csaknem 33 fős átlagos osztálylétszámok a tanulói érdeklődésre engednek következtetni; ezzel szemben a lőrinci gimnázium 24 fős átlagos osztálylétszámokkal működik, ami az intézmény iránti mérsékelt érdeklődést mutatja). Ez valószínűleg összefügg azzal, hogy a kisperesti iskola a felsőoktatásba jelentős arányban juttat be érettségizettjei közül. Ezzel lehet kapcsolatban, hogy a XVIII. kerület nyolcadikosai közül igen sokan készülnek gimnáziumba: a peremkerületek közül itt a legmagasabb a gimnáziumban továbbtanulni szándékozók aránya. A XIX. kerületben kevesebben jelentkeznek gimnáziumba, többen választanak szakközépiskolát. Különösen (főként a lányok számára) a közgazdasági és az egészségügyi szakközépiskola vonzó, ezekbe az iskolákba más városrészből (pl. a XVII. kerületből) is jelentkeznek tanulók.

Jóllehet a kisperesti városrész csekély befogadóképességű szakmunkásképzéssel rendelkezik, a IX. kerületnek a főváros egyik szakképzési központjának közelsége valamelyest pótolja a „saját” középfokú oktatás hiányát.

A szakmunkásképzés iránt ebben a városrészben mérsékelt az érdeklődés, mint a többi pesti peremkerületekben. A különbségek nem nagyok, de más adatokkal együtt arra engednek következtetni, hogy főként szélesebb középiskolai szintű szakképzési választék kialakításával lenne lehetséges kielégíteni a középfokú oktatás iránti igényeket. A városrészt ellátó központ

középfokú képzési kínálatának kialakításánál tekintettel kell lenni az agglomerációból érkezőkre.

Pesterzsébet

A városrészben a budapesti lakosság 5%-a él az 1980-a népszámlálás szerint. A hetvenes évek építkezései (illetve szanálásai) következtében jelentősen csökkent elsősorban a lakónépesség, de csökkent a kerület állandó népessége is. A megkezdődött lakótelepi építkezések már a nyolcvanas évtized első felében várhatóan jelentősebb népességnövekedést fognak hozni. Így a népesség összetételére vonatkozó 1980-as adatok nem prognosztizálják a tíz évvel későbbi helyzetet! (Tapasztalatok alapján valószínű, hogy az erzsébeti lakótelep benépesülése a mai iskolázottsági és foglalkoztatási szerkezetet alapvetően nem változtatja meg: a terület földrajzi fekvése, gazdasági-társadalmi környezete nem vonzó a magasan képzett emberek számára).

A városrész lakosságának életkori szerkezete más peremkerületekhez hasonlóan fiatal, 20% felett van a 14 éven aluliak aránya. Az iskolázottsági szerkezet egyike a legkedvezőtlenebbeknek: még Csepelnél is kevesebb érettségizett lakója van, s valamennyi városrésznél több azoknak az aránya, akiknek nincsen általános iskolai végzettsége (36%). Az alacsony iskolai végzettség „újratermelődésére” utal, hogy a X.kerület mellett itt a legmagasabb azoknak a 14-17 éves fiataloknak az aránya (mintegy 30%!), akik nem tanulnak a középfokú oktatásban. Az iskolázottsági szerkezettel függ össze, hogy az aktív keresőknek csak alig több mint egyharmada dolgozik szellemi munkakörben, a munkások 15%-a segédmunkás.

Az általános iskolai hálózat ugyanazzal a telítettséggel küzd, mint a főváros csaknem mindegyik „fiatal” korszakozott kerülete: másfélszer annyi osztály van, mint amennyi osztályterem. A középfokú oktatás befogadóképessége még szűkösebb: a városrész egyetlen gimnáziuma és három szakközépiskolája évenként 400 gyermeket iskoláz be. (Ha a kerület szakközépiskolái vonzóbb szakirányokat kínálnának, és a 25 fős osztálylétszámokat a budapesti átlagra, 31 főre tudnák emelni, akkor is csak 60-70 fővel nőne meg a középiskolába beférő fiatalok száma).

A budapesti általános iskolások	5,3%-a	
a gimnazisták	2,0%-a	
a szakközépiskolások	3,6%-a	
a szakmunkástanulók	0,0%-a	tanul Pesterzsébet

iskoláiban.

A szakmunkásképzés teljes hiányát ellensúlyozza, hogy a szakközépiskolák szakmunkás képzési céllal működnek – egy közgazdasági jellegűn kívül. Az ipari szakközépiskolai képzés rendkívül specializált, többségében olyan szakirányokat nyújt, amelyeket a hagyományos szakmunkásképzés keretei között is el lehet sajátítani (esztergályos, könnyűszerkezetlakatos, vas-és fémszerkezeti lakatos stb. – valószínűleg ezzel függ össze az osztályok extrém alacsony átlagos létszáma). A városrész tehát mindhárom középfokú oktatási irányban nagy mértékben rá van utalva más városrészek, mindenekelőtt a városközpont iskolahálózatára.

Az általános iskolát befejezők a városrészben a budapesti átlagnál lényegesen kisebb gyakorisággal törekednek gimnáziumba, gyakrabban szakmunkásképzésbe, a szakközépiskolában továbbtanulni szándékozók aránya valamivel meghaladja a budapesti átlagot. A városrészben működő szakközépiskolák specializációjának feloldása,

általánosabban képző, többoldalúan konvertálható szakképző programok elhelyezése a ma meglévő intézményi keretek között oldhatná a lakossági igények és a lehetőségek közötti feszültséget. Az évtized végén középfokú beiskolázás előtt álló nagyobb létszámú korcsoport fokozottan fontossá teszi a meglévő iskolai férőhelyek számának növelését. Mivel ebben a vársorészben az általános iskolák középfokú oktatási intézménnyé való átalakítása nem lehetséges a 14 év alattiak nagy száma miatt, új intézmények létesítése egyre sürgetőbbé válik. Az erzsébeti városrészhez csatlakozó agglomerációs települések középfokú iskolázásának feladatát nem lehet teljes mértékben elhárítani.

Csepel

A főváros lakosságának alig 4%-át adó Csepel önálló városrészként való kezelését és ellátását a földrajzi fekvés és gazdasági súly indokolja. Míg más városrészek a közlekedés több szálával kötődnek egymáshoz és a városközponthoz, Csepel legfontosabb tömegközlekedési eszköze, a HÉV csak a városközponttal köti össze. Így a városrész lakosságának viszonylag alacsony létszáma ellenére is indokolt, hogy a középfokú oktatás szempontjából képes legyen bizonyos fokú önellátásra.

Csepel a X. és a XXII. kerület mellett a legfiatalabb városrész: lakóinak 22%-a 14 év alatti, csak alig 16% idősebb 60 évesnél. A fiatalok magas aránya megfelelő fejlesztés nélkül az alsó fokú oktatásban is tartós feszültség forrásává válhat. Már az évtized fordulóján másfélszer annyi osztály működött, mint ahány osztályterem rendelkezésre állt.

A városrész azok közé tartozik, amelyek lakossága a VI. ötéves terv folyamán lakásépítések következtében jelentősen növekedni fog. Ez a növekedés pedig feltétlenül a legfiatalabb, iskolaköteles korosztályok létszámának emelkedését is jelenti.

A csepeli népesség alig iskolázottabb az erzsébetinél: alacsony a helyben lakó értelmiségiek aránya, kevés az érettségizett. A két városrész lakosságának iskolázottsági szerkezete az általános iskolai és annál alacsonyabb végzettségűek arányában tér el a csepeli városrész javára. Az aktív keresőknek mintegy harmada szellemi foglalkozású. A munkások 12%-a segédmunkás. Az általános iskolai végzettséggel rendelkezőknek negyede szakmunkásképzőt is végzett: azaz az alacsony iskolázottság nem jelent szakképzetlenséget. A társadalmi háttér vázlatos ismeretében érthető, hogy a csepeli nyolcadikosok körében is népszerű a szakmunkásképzés – a jelentkezők 35% körüli aránya megegyezik más munkáskerületekével. A gimnázium a legkevésbé vonzó iskolatípus: csak mintegy 17% az oda törekvők aránya, a munkáskerületek közül csak Kőbányán van még ilyen alacsony arány.

A továbbtanulási törekvések irányai érzékelhető összefüggésben vannak a városrész képzési kínálatával: egy gimnáziuma, egy önálló, továbbá egy szakmunkásképzővel összevontan működő szakközépiskolája és egy önálló szakmunkásképzője van.

A budapesti általános iskolások	4,7%-a
a gimnazisták	3,1%-a
a szakközépiskolások	3,8%-a
a szakmunkástanulók	2,8%-a

iskoláiban.

A szakközépiskolák szakmunkás képzési célúak (öntőipari, villanyszerelő, géplakatos stb. szakmákat lehet elsajátítani) a repülőgépszerelő az egyetlen olyan szakirány, amely a városrész határain túl is vonzást gyakorol. A szakmunkásképzésben textilipari szakképzés és egyéb ipari szakképzés (a szakközépiskolákhoz hasonló) folyik. Teljesen hiányzik a „humán” vagy a terciér ágazat számára folyó szakképzés. Ez a képzési szerkezet amellet, hogy naponta hosszú időt igénybe vevő utazásra kényszeríti a népszerűbb szakképzések iránt vonzódókat, konzerválja a városrész művelődésbeli elmaradását a főváros egyéb területeitől. A mennyiségi fejlesztés szükséglete – amit itt is nyomatékosítanak az agglomerációs települések lakosságának továbbtanulási igényei külön – mellett Csepelen a jelenlegi képzési választékot kiegészítő programok elhelyezésére is szükség van.

Összefoglalás

A közoktatás intézményhálózata, talán még inkább, mint a társadalom térbeli elhelyezkedése, történelmi kialakulásának nyomait viseli. Történelmi hagyományok következtében koncentrálódik az oktatás hálózata a régi városközpontban, s e koncentráció is hozzájárul ahhoz, hogy a társadalmi-történelmi fejlődése folyamán az egyes intézmények, intézménytípusok sajátos arculatot öltöttek, sajátos funkciókat alakítottak ki.

A főváros legtöbb kerületében az általános iskolák, sőt a gimnáziumok is a területi elv alapján működnek, beiskolázási körzetük van. Ez egyrészt a lakosság számára jelent kötelezettséget: gyermekeit (elvben) csak a „saját” iskolájába írathatja be. Másrészt kötelezettséget jelent az iskola számára: azokat a gyerekeket kell (elvben) taníttatni, akik véletlenül éppen a körzetében laknak.

A városközpontok intézményhálózata azonban nem működhet területi elv alapján, mert beiskolázási körzetükben rendszerint nincsen elegendő gyerek.

Ezért a területi elv ezeknél az iskoláknál kiegészül egyéb beiskolázási elvekkel (például felveszik azokat a gyerekeket is, akiknek a szülei a beiskolázási körzetben dolgoznak). Ellentétben az óvodával, az iskolát, különösen a középiskolát önmagában nem tenné vonzóvá, hogy a gyermek a szülő munkahelyének közelében (kerületében) tanulhat. Vonzóvá teszik azonban az iskola hagyományai, környezete, a tanulók és a pedagógusok. Minél vonzóbb az iskola a lakosság számára, s minél „ritkább” az általa nyújtott szolgáltatás (pl. színvonal), annál inkább válogatni tud a jelentkezők között, erősítheti a szelekciót, növelheti a kritériumok számát, szigorát. Így éppen azok számára lesz még vonzóbb, akiknek számára nagyobb a bejutás esélye, fontosabb a „szolgáltatás” minősége.

Ami szelekció az egyik intézményben, az mindig szelekció a másikban. A városközpont jóhírű iskoláiba (elsősorban a gimnáziumokba, de némelyik szakközépiskolába is) azok vállalják a napi bejárást a város távolabbi pontjairól, akik „saját” körzeti iskolájuk tanulmányi színvonalának emeléséhez is hozzá tudnának járulni. A beiskolázási körzetek, a területi elv megtartására irányuló szigorú utasítások nem járhatnak azonban a várt eredménnyel, amíg a hálózat ilyen súllyal koncentrálódik a város középpontjában. A kirívó területi aránytalanságok csökkentése érdekében a demográfiai okok miatt amúgy is halaszthatatlanná vált intézménytelepítéssel a peremkerületek, az ipari városrészek középfokú iskolahálózatát kell bővíteni.

A városközpontban nem csupán az „elit” középiskolák koncentrálódnak, hanem itt van a szakmunkásképzés területei súlypontja is. A hagyományos szakmunkásképzés iránti csökkenő érdeklődés miatt – a folyamat megfordulására nem lehet számítani – ezt a formát hosszabb távon nem lehet (nem lenne szabad) fenntartani. Nem kellene félni attól, hogy a fővárosban történnek meg az első lépések a szakmunkások iskolázottsági szintjének emelésére: legmagasabb iskolázottságú városunktól el is várható ilyen kezdeményezés.

Ez azonban semmiképpen nem történhet a szakközépiskolák „átprofilizálásával” (vö szakmunkásképzési célú szakközépiskolák), s nem szerencsés a beiskolázási gondokkal küszködő, nem elméletigényes szakmák vonzóbbá tétele céljából sem a középiskolai szintű képzést megszervezni. A szakmák utóbbi csoportjában a szakmai képzést nagyobb mértékben kellene üzemi keretek közé utalni, s az elméletigényesebb (vagy az emberekkel foglalkozó) szakmákat kellene első lépésben középiskolai szintre emelni.

Jelenleg azok mellett, akik valamilyen speciális oktatás kedvéért járnak a főváros számos pontjáról a városközponti iskoláiba, ide kényszerülnek azok is, akik nem férnek be lakókönyvük iskoláiba, s a szakmunkásképzés „szívja be” az agglomerációból a középfokon továbbtanulni szándékozók jelentős részét.

Nehéz belátni, hogy egy népességarányosabban elhelyezkedő középfokú oktatási hálózat milyen változásokat hozna a továbbtanulási igényekben. Valószínű, hogy az ipari városrészekhez közelebb vitt szélesebb középiskolai kínálat (gimnáziumi és nagyobb számú szakképzési programmal) ott is meggyorsítaná a szakmunkásképzés iránti igények csökkenésének folyamatát.

1982

Irodalom

- A felsőfokú végzettségűek demográfiai és foglalkozási jellemzői. Budapest, KSH., 1981.
- A hosszú távú településfejlesztési politika megalapozása. Budapest, VÁTI, 1982. április (Sokszorosított)
- A közoktatás fejlesztési stratégiája. Budapest, Művelődési Minisztérium művelődéspolitikai főosztály, 1981. június. (Sokszorosított).
- A munkaerő-szerkezet átalakulása 1970-1990 között. Budapest, Országos Tervhivatal, 1980. április. (Sokszorosított)
- A művelődés fejlesztési programja az 1980-85. évekre. Budapest, Művelődési Minisztérium művelődéspolitikai főosztály, 1981. május. (Sokszorosított).
- A tanácsi fejlesztési alap pénzügyi beszámolója. Budapest, Művelődési Minisztérium művelődéspolitikai főosztály, 1981. május. (Sokszorosított).
- A városfejlődés társadalmi-területi összefüggései. Budapest, BVTV, 1980. május. (Sokszorosított)
- Általános iskoláink a nyolcvanas években. Budapest, Művelődési Minisztérium művelődéspolitikai főosztály, 1981. május. (Sokszorosított).
- Asztalos József: Nagy-Budapest közoktatásügye. Budapest, Magvető, 1981.
- Budapest és környéke általános városrendezési terve. Budapest, Fővárosi Tanács, 1980. (Sokszorosított).
- Budapest VI. ötéves területfejlesztési terve. Budapest, Fővárosi Tanács, 1981. június. (Sokszorosított)

Elekes Dezső: Budapest szerepe Magyarország szellemi életében. Budapest, Magvető, 1981

Forray R. Katalin: A középfokú iskolázás területi jellegzetességei. In: Köznevelésünk Évkönyve 1978-79. Budapest, Tankönyvkiadó, 1979. 339-350.p.

Helyzetkép a budapesti agglomerációról, 1980. Budapest, KSH., 1981. január .

Javaslat a közoktatás távlati fejlesztésére. (Tervezet). Budapest, MSZMP KB 1981. október. (Sokszorosított)

Laky Dezső: Az értelmiség válsága. Budapest, Társadalomtudományi Füzetek, 1931.

Mezei Gyula: Az 1978-79-es tanév néhány főbb adata Budapesten. Budapest, Fővárosi Tanács, 1980-81 (Sokszorosított)

Oktatás, művelődés 1950-1980. Budapest, KHS , 1982.

Országos területrendezési tervkoncepció. Budapest, ÉVM, 1981. (Sokszorosított)

Típusiskolák rekonstrukciója. I-II. (Kutatási jelentés.) Veszprém, OOK, 1981.

Zoltán Zoltán: A dinamikus nagyváros. Budapest, Magvető, 1981

Oktatástervezés megyei szinten

Az oktatás távlati fejlesztése Komárom megyében

Ez a kutatás, amely az oktatás társadalmi-gazdasági feltételrendszerének alakulását tárja fel az 1980-as években, korábbi és folyó kutatásainkhoz több szállal kapcsolódik. Mindenekelőtt ahhoz a vizsgálathoz, amelyet az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjában folytattunk 1978-80 között [erről lásd jelen kötet *Művelődési városközpontok* c. tanulmányát – *a szerk.*], amely az ország területének 90 térségét vizsgálta a kulturális és oktatásfejlesztés kilátásai szempontjából, az alábbi típusok szerint: fejlett városi, egyoldalúan iparosított, mezővárosi tradíciójú, nagyfalvas, aprófalvas, agglomerációs és nagyvárosi térségtípus. Az akkor elvégzett makrostatisztikai elemzés, amely az 1970-77-es adatokat használta föl, nem jutott tovább a térségek oktatástervezési szempontból történő nagyvonalú csoportosításánál. Ebben a kutatási szakaszban egyes, tipikusnak tekinthető térségek belső összefüggéseit igyekszünk feltárni; e célból megkezdjük Komárom megye térségeinek (esztergomi, tatai, tatabányai és komáromi) összehasonlító elemzését. Az első – egyelőre még hipotetikus és közelítő – eredményeket foglaljuk össze az alábbiakban.

A kutatás továbbá beleilleszkedik abba a munkába, amelyet az Oktatáskutató Intézet keretében kezdtünk az oktatáspolitikai társadalmi hatásainak vizsgálatára. Ez a több szempontú elemzés – amelynek mintaterülete éppen Komárom megye – arra hivatott, hogy egyrészt az igazgatási döntések megszületését, másrészt azok tervezett és nem tervezett hatásait vizsgálja. Mint minden ágazati politikai döntéshez, az oktatáspolitikai (szakigazgatási) elhatározások vizsgálatához is külső szempontot kerestünk, ahonnan meg lehet nézni az eredményeket, amelyeket a döntéshozó szervek szerettek volna elérni, és azt is, amit elértek, noha nem számítottak rá. Kritériumnak a társadalom mozgására, átalakulására gyakorolt hatásokat választottuk, és e hatások erősségét néhány fontos társadalmi folyamatban beállott változással „mértük” (iskolázottság, munkahelyválasztás, elvándorlás, fogyasztás stb.). Az alább következő Komárom megyei esettanulmány kísérlet egy ilyen hatásvizsgálat megkezdésére. Ezzel egyúttal kapcsolódunk különböző, jelenleg [1980-as évek első fele – *a szerk.*] kormány szinten kiemelt kutatásokhoz is, amelyek egyes ágazati politikák tudományos megalapozását célozzák, úgymint a település- vagy az oktatáspolitikáét.

Kutatásunk szemlélete és módszere oktatásökológiai. Ezt a szemléletet és módszert nem kívánjuk újra kifejteni ezúttal; csupán hivatkozunk egy korábbi, közös tanulmányunkra, amelyben az oktatással kapcsolatos területi (ún. oktatásökológiai) kutatások eddigi eredményeit, további lehetőségeit, illetve nehézségeit tekintettük át. Ez a vizsgálat, amelynek első eredményeit alább foglaljuk össze, egyúttal úgy is tekinthető, mint korábban megfogalmazott „kutatási filozófiánk” gyakorlati alkalmazása.

[...]

Település-strukturális különbségek

Esztergom és vidéke

Korábbi elemzésünkben az esztergomi térséget fejlett városi körzetnek nyilvánítottuk. Kulturális és oktatási mutatói alapján ugyanis meglehetősen egyértelműséggel volt besorolható azon térségek közé, amelyek egy-egy fejlett város vonzáskörzetének tekinthetők. Ezek a térségek alkotják az ország mintegy harmadát; a velük kapcsolatos oktatásfejlesztési javaslat

szerint meglevő iskolahálózatukat volna kívánatos bővíteni jelentősebb szervezeti változtatás nélkül.

A jelen vizsgálat keretében azt a célt tűztük magunk elé, hogy a térséget részleteiben is jobban megismerjük. Korábbi elemzésünk ugyanis azt is mutatta, hogy az esztergomi térség nemcsak a „fejlett, városi” kategóriába sorolható be, hanem – természetesen – további kategóriákba (vagy alkategóriákba) is. Így más megközelítésben az esztergomi térséget olyannak minősítettük, mint amely hagyományos kulturális illetve közigazgatási központtal rendelkezik. Ebből a megközelítésből például a gyulai, a keszthelyi stb. térséggel vetettük egybe.

A térség lakosságának, illetve lakossági ellátottságának jelenlegi elemzése azonban számos további szempontot vetett fel. Ezek a térség olyan sajátosságai, amelyek alapján egyértelműen különválik a korábbi csoportosításokból. Számos korábbi, nem jól értelmezhető statisztikai ellentmondásra is fény derül. Természetesen finomítani tudjuk oktatásfejlesztési javaslatainkat, megközelítéseinket is. Végül, de nem utolsó sorban, további kutatási kérdéseket is meg kell fogalmaznunk.

Az esztergomi térséghez 22 települést sorolhatunk. A térség északkeleti felét a Dunakanyar teszi ki (Pilis, Visegrádi hegység), a délnyugati felét pedig a Gerecse és a Pilis közé behúzódó zsámbéki medence folytatása. Ez a medence mezőgazdasági terület: míg az észak-nyugati részt az ország fontos barnaszén lelőhelyei között tartjuk nyilván (Dorog, Tokod, Tardosbánya, Mogyorósbánya). A térséget a Budapest-Bécs főút szeli keresztül; északon az országhatár, a Duna, keleten a Dunazug hegység határolja; délnyugati határának a 10-es útról Piliscsabánál kiágazó, a Gerecse szélén végigmenő utat foghatjuk fel (Máriaalom és Epöl között még kiépítetlen).

A térség hosszú időn át a kis Esztergom megye része volt; térségként való fölfogása ilyen szempontból indokolt. Ugyanakkor erősen kérdéses, hogy Esztergom – a térség városa – mennyiben tudja központi funkcióit (itt most elsősorban oktatási-kulturális szerepkörre gondolunk) betölteni. Nem csupán a közlekedési hálózat miatt, amely északnyugat-délkelet irányban szeli át ezt a térséget (vö. a Budapest-Bécs utat és az ebből kiágazó összes mellékutakat, délnyugat-északkeleti összeköttetése jóval gyérebb), hanem elsősorban azért, mert a térség gazdasági háttere, munkahely-struktúrája heterogén.

Míg a térség északkeleti fele Komárom megye, sőt az ország kiemelt üdülőkörzete, addig a Duna vonalán olyan „urbanizációs tengely” húzódik végig, amely az országban egyedülálló (Esztergom, Dorog, Nyergesújfalu, Lábatlan). Külön kell említeni ebben az összefüggésben is a bányászatot (amelynek révén a térség egyes településeit sokkal inkább a tatabányai vagy mondjuk a salgótarjáni térséggel volna jogos azonosítani). Végül a zsámbéki medencében és folytatásában mezőgazdasági jellegű településeket találunk, számottevő ipari munkahelyek nélkül. A térségnek ezek a települései munkahely-struktúrájukat és ellátási igényeiket tekintve sokkal inkább vethetők egybe mondjuk a komáromi, stb. térségekkel.

Bár a lehatárolás, láttuk, sokkal inkább igazgatási hagyományokat követ, semmint a jelenlegi munkahely-struktúrát és a megye munkamegosztásában elfoglalt helyét, kétségtelen, hogy Esztergom egyfajta központi szerepet tud betölteni. Nemcsak azért, mert a megye őt városának egyike, hanem oktatási-kulturális intézményhálózata miatt is. Ennek az intézményellátottságnak több száz éves múltja is van, hosszú időn keresztül egyházi központ volta is erősítette ezt a szerepét, a közelmúltban pedig a főváros közelsége segítette nemcsak kulturális-oktatási intézmények ide települését, hanem új ipari telephelyek megnyitását és ezzel az ipari foglalkoztatás egyfajta megoldását is. (Megjegyezzük, hogy a munkahelyi struktúra elemzése jól mutatja: ma már a város korántsem fogható föl pusztán kulturális és/vagy adminisztratív központnak. Éppen, mert Doroggal erőteljesen összenőtt, nemcsak ipara, hanem hagyományos bányászata is van.)

A térségben az 1980-as népszámlálás 98 ezer lakost talált; tulajdonképpen éppen annyit tehát, amennyit az 1978-80-as vizsgálatban lehatárolt, illetve elemzett térségek átlagának föltételeztünk. Ez annyit jelent, hogy – a korábbi körzet-koncepció alapján – ennek a mintegy 100 ezer lakosnak az oktatási ellátását volna kívánatos egységben szervezni. Ez megközelítőleg 5 ezer óvodás, 12 ezer általános iskolás és 7 ezer középiskolás korú gyermeket, fiatalt jelent. Oktatásukat, valamint szabadidős kulturálódásukat, művelődésüket „egységben szervezni” persze nem lehet úgy, hogy egy vagy több „mamut-iskolát” szervezünk nekik, már csak települési okokból sem. Ezért van szükség a térség gazdasági, társadalmi és infrastrukturális viszonyainak behatóbb megismerésére.

[...]

Számos mutató állt rendelkezésünkre ahhoz, hogy az oktatásügyi ellátottságot a térségben elemezhessük; úgy találtuk azonban, hogy részben hiányosak, részben pedig önmagukat ismétlik az információk (pedagógus ellátottság, férőhelyek a lakosságra vetítve, stb.). Ezért két mutatóval kíséreljük meg most a térség településeinek oktatási ellátottságát jellemezni: az óvodai férőhelyek, illetve az általános iskolai tantermek kihasználtságával.

Mindkét mutató az ismert és a már említett jellegzetességet tükrözi: ahol magasabb a bevándorlási arány, ott ugrásszerűen romlik, ahol viszont nagy a vándorlási veszteség, ott fejlesztések nélkül is „javul” az oktatási ellátottság. Különösen tisztán látható ez az óvodai férőhelyek kihasználtságával kapcsolatban; differenciáltabban figyelhető meg az általános iskolai férőhelyek esetén. Ami az óvodát illeti: kiugróan rossz az ellátottság (100 férőhelyre 125 vagy annál több gyerek jut) a már többször említett északkeleti településcsoport községeiben és persze Esztergomban. (Pilisszentlélek ezúttal kivétel: nagyon kevés itt a gyerek.) Néhány depressziós községben, pl. Máriahalmon viszont az ellátottság kiemelkedően kedvező (pedig itt a lakosság korszerkezete is igen „fiatalos”). Az egész térségben Mogyoróbánya óvodai ellátottsága a legrosszabb: itt 100 férőhelyre 160 gyerek jut (igaz, hogy összesen 43 óvodáskorú gyerek van).

Ami az általános iskolákat illeti: a térségben átlagosan 29 gyerek jut egy-egy általános iskolai tanteremre (most tekintsünk el a létesítmények minősítésétől, erre ebben az adatbázisban nincsen adatunk, s esettanulmányokkal sem rendelkezünk még hozzá). Egyedül Epölön nincs általános iskola, zsúfolt viszont Dorogon, Esztergomban és a Duna melletti ipari településeken. Úgy látszik, ismét óvatosan kell azonban bánni a férőhely kihasználtsági mutatóval: ha a gyerekek számát is mérlegeljük, legalább kétfajta általános iskolai tanteremhiányra hívjuk fel a figyelmet. Az egyik esetben egyszerűen kevés az általános iskola abszolút értelemben is (Dág, Bajna, Piliscsév, Epöl). A másik esetben viszont egy már meglévő és eredetileg kielégítő hálózatot a hirtelen település- illetve iparfejlesztés terhelt meg (Nyergesújfalu, Dorog). Természetesen Esztergom az utóbbi csoportba tartozik.

Különös eltéréseket találunk, ha az óvodát az általános iskolai ellátottsággal vetjük egybe. Mindkét szempontból rosszul ellátottak a Duna menti ipari települések, valamint Dorog és Esztergom: itt az óvodák is, az általános iskolák is a legzsúfoltabbak. Ez, mint említettük, az egyik ellátásbeli hiány, amikor egy meglévő, relatíve kifejlesztett hálózatra nagymérvű település- és iparfejlesztéssel az előző évtizedekben nagyszámú munkaerő áramlott be. Ugyancsak mindkét szempontból ellátatlan néhány déli település (Nagysáp, Piliscsév), illetve Pilismarót: itt azonban, úgy látszik, a kapacitások még kezdetlegesebbek. Van azonban további, sokkal ellentmondásosabb helyzet is. Így például Dömösön, Leányváron – a 10-es úttól északkeletre – a zsúfolt óvodák mellett kihasználatlan iskolai kapacitásokat találhatunk. Ki lehetne használni őket? Ez további kutatási kérdés. És fordítva: Dágon zsúfolt általános iskolát, viszont megfelelő óvodai ellátottságot mutat a statisztika. Itt is további iskolaszervezési vizsgálat látszanék indokoltnak.

[...]

Tatabánya és vidéke

A tatabányai térség – a megyeközpont, a közelében fekvő Oroszlány, s a környékükben települt falvak – a megye déli hegyes részén, a Vértes, a Budai hegyvidék, a Gerecse között helyezkedik el, a közvetlen vonzáskörzet nyugat felé síkvidéki, mezőgazdasági településeket foglal magába. Az össznépesség 116 ezer fölött van. A népességnek csak 16%-a községi lakos, 66%-a a megyeszékhelyen, 18%-a Oroszlányban él. A térség falvainak többsége – a 12 közül tíz – 2000-nél alacsonyabb lélekszámú, legnagyobb a 4000 lakosú Környe, legkisebb a 475 lakosú Várgesztes.

A térséget az ipar határozza meg. Korábbi vizsgálataink alapján a tatabányai térség nem volt egyértelműen besorolható az egyoldalúan fejlett ipari területek típusába. Ennek a típusnak további jellegzetessége ugyanis, hogy az igazgatási, irányítási funkciók nem az ipari centrumokban helyezkednek el, illetve a tercier ágazatban dolgozók aránya erősen elmarad a fejlett városi típustól. Tatabánya megyeszékhelyi rangja – mivel a térség népességének kétharmada itt tömörül, statisztikailag ez a meghatározó – más ipari térségtől eltérően számos olyan munkahelyet teremt, amelynek következtében, a népesség foglalkozás szerinti összetételében, iskolázottságában, művelődési magatartásában nem az ipar lesz az egyetlen meghatározó elem. Az ipari térségek további fontos meghatározójának tekintettük a középfokú oktatás egyoldalúságát, dominanciáját, az egyéb iskolatípusok hiányát. Mint a következőkben látni fogjuk, a térségre ez is csak részben jellemző. A megyeszékhely és a térség másik városának urbanizáltsági szintje – ami a művelődést illeti – nem éri el a szomszédos Tataét. Ez összefügghet azzal, hogy Tatabánya városszerkezetében érzékelhetők maradtak az egykori falvak, amelyekből létrejött. A szomszédos tatai környék a maga erősebb kulturális hagyományaival, üdülési lehetőségeivel mintegy ellenpólusa, bizonyos értelemben kiegészítője az itteni fejlődés egyoldalúságának.

A térség településszerkezetére a korábban írottak mellett jellemző, hogy a két város egymáshoz közel, egymással jó közlekedési kapcsolatban helyezkedik el. A falvak többségének viszont csak Oroszlányhoz vagy csak Tatabányához vannak jó közlekedési kapcsolataik. Az északkelet-délnyugat irányban hosszan elnyúló térség így két különálló, ám sok tekintetben egymáshoz hasonló területre osztható. Ez tükröződik a megye közigazgatási beosztásában, amely oroszlányi és tatabányai városkörnyéket különböztet meg.

[...]

A gyermekintézmények közül a bölcsődei hálózat a legkevésbé kiépült: csak a két városban létesült bölcsőde. Óvoda ezzel szemben minden településben van. Ez azt mutatja, hogy nagyon is lehetséges 1000 körüli lélekszámú falvakban óvodát létesíteni.

A hálózat tehát elvben kiépült, az egyes intézmények azonban hihetetlenül zsúfoltak: Környén például 202%-os a „kihasználtság”, ami egyszerűen annyit jelent, hogy minden óvodai férőhelyre két jelentkezőt vettek fel. Gyermelyen, Dadon, Héregen az index 150%-os. Ezekben a községekben 1000 lakosra 25 körüli férőhely jut. Ennél lényegesen magasabb az ezer lakosra jutó férőhelyek száma Gyermelyen (46), a magas élveszületési arányok miatt ott mégis 150%-os a „kihasználtság”.

Az egy óvónőre jutó óvodások száma helyenként szintén kirívóan magas: a hérgi óvodában például 35, a dadi óvodában 39, a kömlődiben 34 gyermek jut egy óvónőre. Ez azt jelenti, hogy ezekben az óvodákban hivatalosan egy 25 fős óvodai csoport szerveződött egy óvónővel, valójában a 25 helyre lényegesen több gyermeket voltak kénytelenek felvenni anélkül, hogy az óvónők száma emelkedett volna.

Ezek az adatok 1980-asak ugyan, de az ugyanabban az évben született gyermekek száma miatt továbbra sem lehet abban reménykedni, hogy az óvodai zsúfoltság csökkenne. (Ha el is tekintünk attól, hogy visszás dolog a születések számának csökkenésében reménykedni a művelődési politikának, míg más fórumokon a gyermekszám emelkedésének

kívánatosságát hirdeti.) Ilyen személyi és anyagi feltételek mellett talán azok a gyerekek szerencsések, akik kiszorultak vagy nem jutottak be óvodába: a tatabányai és az oroszlányi városkörnyéken 90% alatt van az első osztályba beíratottak között a korábban óvodába jártak aránya. Oroszlányban ez az arány még alacsonyabb, az első osztályosok 80%-át sem éri el.

Pozitívumként értékelhető, hogy a térség valamennyi településén van általános iskola, legalább alsó tagozat. Az egy pedagógusra jutó tanulók számát tekintve tulajdonképpen egyetlen iskola sincsen szélsőségesen rossz helyzetben. A férőhely – a tanterem – azonban nemcsak az óvodában, az iskolában is sokhelyütt szűkösen áll rendelkezésre. Oroszlányban 55 tanuló jut egy tanteremre, ami a teljes kétműszakos oktatást feltételezi, és elméletileg lehetetlenné teszi a napközik, szakkörök, korrepetálások stb. szervezését, nem is beszélve a szerencsésebb településeken – mindenekelőtt a fővárosban – szervezett iskolaotthonos formákról. Nem sokkal jobb a helyzet Vértesszőlősen, ahol 47 az egy tanteremre jutó tanulók száma, a tatabányai és a kecskédi iskolákban pedig 40. Ezek az adatok annak bizonyítékai, hogy az intézményfejlesztés – akár az óvodát, akár az általános iskolát vizsgáljuk – rendkívül kevésbé tart lépést a gyermekek számának növekedésével. A felsorolásból az is látszik, hogy az óvodai, iskolai túlszűfolttság, férőhely- és teremhiány korántsem városi „privilegium” (Vértesszőlősnak 2000, Kecskédnek 1600 lakosa van). Az még viszonylag érthető lenne – mondhatni világszerte gond –, hogy a duzzadó népességű agglomerációban, ipari központokban az intézményfejlesztés nehezen tart lépést a szükségletekkel. A többi kirívóan vagy csak átlagosan rossz ellátottságú település lakossága azonban stagnál vagy lassan csökken, a fejlesztésnek itt nem kellett volt „versenyt futnia” a lakossági szükségletekkel.

A férőhely hiányával függhet össze, hogy a napközisek aránya még a két városban sem éri el az országos átlagot (35%), ha az adatok hiányában el is kell tekintenünk attól, hol és hogyan tudják ezekben a városokban elhelyezni a napköziseket. A községekben a napközisek aránya 20% alatt van. Nemcsak a férőhely hiányzik, nincsen elegendő pedagógus sem a térség iskoláiban: a felső tagozatos órák szakos ellátottsága a két városban 90% körüli, a községi iskolákban a felső tagozatos tárgyak harmadát-negyedét nem szaktanár tanítja.

A térség egyoldalú ipari jellegével függ össze a középfokú iskolák képzési szerkezete. Jóllehet Tatabányán és Oroszlányban is van gimnázium – Oroszlányban ez az egyetlen középiskola –, egyértelműen a szakképzés dominál: egy évfolyamra jutó 24 osztály közül 22 szakközépiskolai. A gimnáziumok a felsőoktatásra való felkészítésben nem veszik fel a versenyt a tataival, az esztergomival: míg ott az érettségizettek felét az érettségi évében felveszik felsőoktatási intézménybe, a tatabányaiakból csak negyedét, az oroszlányiból tizedét. A szakközépiskolai szakirányok között a jelentkezők megtalálhatják a lányok számára legpreferáltabbakat (közgazdasági, egészségügyi, óvónői, kereskedelmi), ezen kívül többféle gépészeti, bányászati, geológiai szakirány működik. (Megjegyzendő, hogy Tatabányán van az ország egyetlen megmaradt technikuma. Ám az aknászoképző technikumba gyakorlott szakemberek, nem 14 évesek nyerhetnek felvételt.) Szakmunkásképzés mindkét városban sokféle szakirányban folyik. Az oktatott szakmák többsége – eltekintve a lakossági szolgáltatásokra képző szakirányoktól – gépészeti, építőipari, bányászati.

A térség egészének iskolázottsága elmarad a tataitól. S ez annak ellenére van így, hogy itt a népesség legnagyobb hányada (84%-a) városi lakos. Az elmaradás hagyományos, hiszen már az 1960-as népszámlálás is kevesebb általános iskolát végzettet, kevesebb érettségizettet regisztrált, mint a tatabányai környéken. A helyi ipar szerkezete – a bányászat időleges visszafejlesztése is – hozzájárult az iskolázottság viszonylag alacsony szintjéhez. Fent elemzett adatainkból következik, hogy gazdaságilag a térség dinamikus, de ezzel nem jár együtt a művelődés, illetve iskolázás iránti érdeklődés arányos növekedése. Ebben szerepet játszanak egyéni, családi, települési adottságok, hagyományok is, de föltétlenül jelentősége van az oktatási rendszer elmaradt fejlesztésének is. Önerősítő mechanizmusok alakultak ki: az emberek – a települések, vezetőik – nem igénylik, illetve nem követelik eléggé a helyi

közüoktatás fejlesztését; a viszonylag alacsony iskolázottsági szint következtében nem érzékelik eléggé ennek fontosságát, a rossz intézményi ellátottság viszont gátja lesz az iskolázottság emelkedésének.

[...]

Tata és vidéke

A térség – a központi város körül még kilenc község csatlakozik ide, mint városkörnyéki település – a Gerecse nyugati lejtőin terül el, északon a Dunáig, délen a tatabányai agglomerációba sorolható Vértesszőlősig terjed. Keleten és nyugaton azok a községek vonzódnak Tatahoz, amelyeknek a közlekedési útjai a városon át vezetnek. A tatabányai térség – jóllehet az alapul vett korábbi kutatásokban önálló egységnek kezeltük – nehezen vizsgálható a környéken működő ipari centrumok nélkül: a közeli Tatabánya, a Duna mentén Süttő, Almásfüzitő, Komárom, Lábatlan, sőt Nyergesújfalu feltétlenül hatást gyakorol az itt élők életmódjára, életszínvonalára, akár mint munkahelyek, akár mint a mezőgazdasági termelés piacai jól megközelíthetők szinte valamennyi faluból. Ennek ellenére a térségnek van sajátos arculata is, amelyet elsősorban Tata határoz meg, de természetesen a térség kisebb települései is adnak hozzá jellemző vonásokat.

Ez a sajátosság, korábbi vizsgálataink szerint, elsősorban a művelődés vonatkozásában rajzolódott ki. A környező ipari, illetve mezőgazdasági térségek között a tatabányai a fejlett városi térségek jellegzetes vonásaival tűnik ki. Népeességének fiatalos korszerkezete mellett viszonylag magas színvonalú iskolázottság jellemző rá, továbbá az iskolázottság növekedésének megrázkódtatásoktól mentes, az országos átlagnál erősebb dinamikája. Középfokú iskoláinak képzési kínálata viszonylag széles, gazdasága sokféle pályára, foglalkozásra ad lehetőséget a pályakezdőknek. (Hasonló típusba sorolható az ország területén például a keszthelyi, az egri, a szombathelyi térség.) Ezek az adottságok hosszú és „szerves” fejlődés során bontakoztak ki, a polgár-kereskedő Tata hagyományos „iskolaváros”, gimnáziuma napjainkig meg tudta tartani a soknemzedékes jó hírét. A kiegyensúlyozott városiaság, a térség e fő jellemzője következtében alakultak ki a funkciómegoszlás első lépései Tata és Tatabánya között: a megyeszékhely értelmiségi és vezetőrétege szívesen választja lakóhelyül, de legalábbis nyaralóhelyül a szomszédos kisvárost. Ehhez hozzájárulnak Tata szerencsés természeti adottságai is, amelyek üdülésre kiváltképpen alkalmassá teszik: a források által táplált tavak. Mindenesetre a jelzett funkciómegoszlás bizonyosan hozzájárul közvetlenül a város, közvetve környéke városiaságának fejlődéséhez.

Korábbi vizsgálatainkban – mint említettük – a térséget egységenként elemeztük, elsősorban arra törekedve, hogy az ország területének művelődési szempontból hasonló területeit rendezzük egy-egy típusba. Most lehetőségünk nyílt annak vizsgálatára, milyen a településstruktúra, a népesség mely jellemzői járulnak hozzá jelentősebb mértékben ahhoz, hogy a térség oktatási-kulturális szempontból városias minősítést nyerjen. Egyúttal arra is mód nyílik, hogy megvizsgáljuk, helyes volt-e a hetvenes évek aggregált adatai alapján a típusba sorolás, s az oktatásfejlesztés ennek megfelelően javasolt útja.

[...]

Óvoda, általános iskola a három aprófalú kivételével a térség valamennyi településén működik. Az aprófalvakban óvoda azért nincsen, mert az évente születő 5-7 gyermek a mai szabályok szerint nem elegendő gyermekintézmények létesítéséhez. Ahol van óvoda, ott a férőhelyek száma a népességhez viszonyítva nagyjából hasonló. Ez a hasonlóság azonban azzal a természetes következménnyel jár, hogy a férőhelyek kihasználásában igen nagyok az eltérések. Ennek egyik oka a népesség településenként eltérő életkori szerkezete, a másik az óvodai ellátás iránti helyi igények eltérése. Jól mutatja ezeket a különbségeket, hogy az 1000 lakosra jutó 44 férőhely Kocs községben 102%-os kihasználtságot eredményez, míg Baj

községben – ahol extrémén magas az élveszületési arány – 136%-osat. Legnagyobb a zsúfoltság Szomód óvodájában (162%-os), igaz, itt az óvodai férőhelyek 1000 lakosra jutó száma is igen alacsony (28). Az egy óvónőre jutó óvodások aránya is Szomód községben kirívóan magas (27). Kétséges, hogy ilyen körülmények között beszélhetünk-e valódi óvodáról, képes-e többet nyújtani ilyen intézmény a kisgyermek megőrzésénél és kordában tartásánál.

Az óvodával nem rendelkező aprófalvak esetében is meggondolandó: a kötött létszámhatárok ellenére nem érdemes-e az ott élő kisgyermek számára óvodai foglalkozást szervezni. Még akkor is, ha a szomszéd település óvodájába való napi eljutás, illetve hazaszállítás viszonylag könnyen megoldható. A lakóhelyen működő óvoda olyanok számára is vonzó lehet, akik egyébként nem igényelnék gyermekük iskola előtti szervezett oktatását-nevelését.

Általános iskola a térség települései között csak Ágostyánban és Dunaszentmiklóson nem működik, még a 600 lakosú Vértestolnának is van alsó tagozatos iskolája, s az egytanerős iskolában 21-en tanulnak. (A felső tagozatok viszont nem a közös tanácsi székhely, Tardosbánya általános iskolájába kerülnek, hanem hagyományosan a közeli Tarjánba járnak: a tolnai sváb családok ragaszkodnak anyanyelvi kultúrájukhoz.)

A falusi iskolák nyolc-tantermesek, csak Baj községben áll a 170 általános iskolás rendelkezésére mindössze 5 tanterem. S a gyermeklétszám ott csak ezután növekszik dinamikusabban. 1960-ban 18 volt a 14 évesek száma, a hatéveseké 29, a hároméveseké 34. (A tantermek természetesen a térség községeiben is sokszor átalakítás, ráépítés során alakultak ki, illetve az iskola több épületben szerveződik.) Az egy tanteremre jutó tanulók száma Tatán a legmagasabb (43), ezt követi Kocs és Baj általános iskolája (38 illetve 34). Ezek a mutatók csak laza összefüggést mutatnak a települések lélekszámával. Igaz, hogy a két póluson – a város és az iskolával rendelkező aprófalvak – az ismert kapcsolatot mutatják, a közepes nagyságú településeken éppúgy találunk zsúfolt iskolákat, mint viszonylagos férőhelybőséget. A korábban tárgyalt mutatókkal csak egyetlen szempontból találunk összefüggést: a térség síkvidéki, mezőgazdasági jellegű településein mutatkozik. Ezek az intenzitási arányszámok egyértelműen mutatják az iskolatelepítés, az iskolafejlesztés elmaradását; úgy tűnik, hogy a véletlenül múlik (más szóval a már adott feltételeken, illetve a vezetőkön), hogy jobb vagy rosszabb körülményeket sikerül-e teremteni egy-egy település iskolájában.

A térség óvodai és iskolai hálózata az ország és a megye más területeihez képest a fentiek ellenére viszonylag jól kiépítettnek tűnik. Ezzel függ össze, hogy az általános iskolába beiratkozó gyermekek között csaknem mindenki járt korábban óvodába, a bejárók aránya 5%-nál alacsonyabb.

Országos tapasztalat, hogy a városkörnyék iskoláiban kevesebb a szaktanár, rosszabb a napközis ellátás, mint a nem városkörnyéki besorolású községek iskoláiban. Komárom megyében is ez a jellemző. Tata környékének iskoláiban a felső tagozatos óráknak csak 68%-át látja el szaktanár, a napközisek aránya pedig 20% alatt van. Az oktatás feltételeinek hiányosságai ellenére figyelemre méltó, hogy az évismétlők, túlkorosok aránya a városkörnyéki iskolákban alacsonyabb, mint a városban (5% alatt van). Ez az igen alacsony arány azt mutatja, hogy a térségben nincsen olyan számottevő társadalmi csoport, amely gyermekeivel ne tudná, és ne akarná elvégeztetni az általános iskolát.

A térség középiskolái Tatán vannak. A tatai gimnázium a megye egyik legszínvonalasabb középiskolája. (Jellemző, hogy például 1980-ban az érettségizetteknek háromnegyede jelentkezett felsőfokú továbbtanulásra, az érettségizetteknek a fele el is kezdte felsőfokú tanulmányait. Összehasonlításképpen: a tatabányai gimnáziumban az érettségizetteknek csak kétötöde felvételizett, negyedüket vették fel.) A város szakközépiskolája mezőgazdasági szakirányban képez. Mindkét középiskolában működik esti-levelező oktatás is, sőt a

szakközépiskola felnőtt tanulói csaknem annyian vannak, mint a nappali tagozatosok. Két szakmunkásképző iskolájában ipari, mezőgazdasági, élelmiszeripari szakmák oktatása folyik.

Az iskolai és a tágabban vett kulturális hagyományoktól nem független, hogy a tatai térség népességének iskolázottsága magasabb, mint például a megyeszékhelyé és környékéé. Az 1980-as népszámlálás adatai szerint a 15 éven felüliek 70%-a legalább általános iskolai végzettségű, a 18 éven felüliek 24%-a érettségizett. Az előző népszámlálások adatainak bevonásával készített becslés szerint 1990-re a 15 éven felülieknek már több mint 80%-a rendelkezik befejezett általános iskolai végzettséggel, s minden harmadik 18 éven felüli érettségizik. A térség települései között ugyan számottevő különbségek vannak még népességük iskolázottságában, ezeket a különbségeket azonban megfelelő oktatáspolitikai beavatkozások csökkenthetik.

[...]

Komárom és vidéke

A megye nyugati sávja a Dunától a Bakonyig, a Vértesig húzódik, egyetlen városa Komárom. Területi egységként kezelése problematikusabbnak látszik, mint a tatai vagy a tatabányai térség esetében. Nemcsak az erősen eltérő természetföldrajzi adottságok – északi síkvidéki, délen a Bakony emelkedő lejtői jellemzik – teszik kérdésessé az egységet, hanem a viszonylag nagy távolságok, illetve a közlekedési vonalak hálózata is. A bakonyi községeket Komárommal csak kanyargós mellékutak kötik össze, a térség északi részét átszelő másodrendű út Székesfehérvárral és Győrrel teremt összeköttetést, a vasúti szárnyvonalak a bakonyi községek zömét részben kikerülik, illetve nem Komárommal kötik össze. Ennek ellenére az azonos közigazgatási egységbe tartozás, valamint a meglevő közlekedési utak a megyének ezt a délnyugati csücskét Komárom városhoz csatlakoztatják.

Korábbi vizsgálataink során a területet nem tudtuk egyértelműen besorolni a kialakított típusok egyikébe sem. A főbb típusképző ismérvek alapján – a népesség iskolázottsága, általánosabb művelődési magatartása, életkori szerkezete, a foglalkoztatás és a szakképzettség szerkezete stb. – a mezővárosi, a falvas és az ipari típusokhoz is hasonlít, megtaláltuk a fejlett városi típus egy-egy ismérvét is. A térség részletesebb elemzése érthetővé teszi, miért nem rajzolódott ki egyértelműen besorolható profilja.

A terület városi központja Komárom. A város, amely története során többször töltött be fontos művelődési központi szerepkört, a trianoni döntések eredményeképpen megfeleződött, magyarországi része az egykori város pereme volt. A mai Komárom feltételezhetően nem tudta hiánytalanul átvenni és továbbfejleszteni az egykori szerepkört, s nem tud vidékének valódi szervező központja lenni. A térség déli részének aprófalvas településszerkezete az adott közlekedési viszonyok mellett is nehezíti, hogy valóban azzá váljon.

A terület teljes népessége mintegy 66 ezer fő, alig harmaduk városi (komáromi) lakos. A megye többi térségéhez képest rendkívül alacsony városi népességarány az egyik statisztikailag is mérhető jelentős különbség. A községi népesség 27 településben oszlik meg, s ezek népességszáma igen változó: a legnagyobb (Ács) közel 8000 lakosú, viszont a térség községeinek majdnem a felében kevesebb, mint ezer ember él. Az 500-600 lakosú aprófalvak a Bakonyban sűrűsödnek, ez a megye oktatás- és szociálpolitikai szempontból is legproblematisabb része.

[...]

Az óvodai hálózat – hasonlóan a megye más térségeihez – viszonylag jól kiépített, négy község kivételével mindenütt van óvoda. A kivételek: Bársonyos, Aka, Csatka és a ma már nem önálló Szák a térség déli részének aprófalvai. Hogy miért éppen ebben a négy faluban hiányzik az óvoda, arra sem a társközségi besorolás (más társközségekben megmaradt

vagy szerveződött óvoda), sem a lélekszám nem ad magyarázatot (hasonló lélekszámú aprófalvakban van óvoda). Ráadásul a négy falu közül a három önállóban jelentős a beköltözés, kettőben (Csatkén és Szákon) kiemelkedően magas az élveszületési ráta. Adataink szerint ezekben a falvakban nagy számú alacsonyan iskolázott felnőtt él, akik esetében a gyermekek iskolai beilleszkedését az óvodai nevelés támogatni tudná.

Az óvodai férőhelyek ezer lakosra vetített száma településenként erősen eltérő: a szélső értékek 23 illetve 63. Általában azokban a falvakban magasabb, amelyekben negatív a vándorlási egyenleg, alacsony az élveszületési arány, azaz kevés a kisgyermek: a Bakony vidékének hanyatló agrárfalvaiban. Az ezer lakosra jutó 40 körüli óvodai férőhelyszám – amit a megye más térségeiben legáltalánosabbnak találtunk, és ami rendszerint a 120%-os férőhely-kihasználtsághoz elegendő – az ipari településeken, a vonzásukhoz tartozó településeken, valamint Bábolnán és környékén jellemző. Ennél jelentősen alacsonyabb (25 körüli) az ezer lakosra jutó óvodai férőhelyek száma Kisbéren és Ászáron. A települések első csoportjában a kedvező arányok a népesség fogyásának következményei, az átlagos szint tudatos fejlesztési magatartásra utal, míg az utóbbi esetekben arról van szó, hogy – az enyhén csökkenő népességszám, az átlagos születési szám viszonylagos állandósága ellenére – a helyi (megyei) oktatáspolitikai nem vesz tudomást a szükségletekről.

Az óvodai férőhely-kihasználtság adatai többé-kevésbé megegyeznek a fentiekkel. Kirívóan zsúfolt óvodákat ott találunk, ahol szélsőségesen alacsony a férőhelyek száma a lakossághoz viszonyítva, üres férőhelyeket a skála ellenkező pólusán. A lakossághoz viszonyítva a férőhelyek számában közepes szinten elhelyezkedő Almásfüzitőn 85%-os az óvodai férőhely-kihasználtság: ez a már vizsgált adatokkal együtt arra utal, hogy a település nem vonzó a fiatal, gyermeket vállaló családok számára.

Az egy óvónőre jutó óvodások száma is jelentősen eltérő a településekben, s nem minden esetben felel meg a többi arányszámban nyert képnek. Így például Bábolnán és környékén, ahol a férőhely-kihasználtság 120% körül van, 16-17 óvodás jut egy óvónőre, azokban a bakonyi aprófalvakban, ahol a férőhely kihasználtsága 70-90%-os, nem egy esetben 20-25 gyermek. Valószínűleg a legtöbb esetben arról van szó, tud-e a település óvodája elegendő szakembert alkalmazni vagy nem. Bábolna bizonyára jobb helyzetben van e tekintetben is, mint például Bakonybánk. Az előnyök, csakúgy, mint a hátrányok, halmozódnak, s ennek a gyermekek további életpályájára bizonyára hatása lesz.

Az általános iskola hálózata az óvodáénál hiányosabb: hat településnek nincsen önálló iskolája. E települések közül négyben (Aka, Csátka, Szák és Bársonyos) óvoda sincsen, ezen kívül nincsen iskolája Hántának és Csépnének. E két utóbbi faluban igen nagy a beköltözésből eredő népesség-gyarapodás, magas az élveszületési ráta. Így az óvodával kapcsolatban mondottakat is azzal kell kiegészítenünk, hogy a térségnek éppen azok a falvai nem rendelkeznek gyermekek neveléséhez intézményekkel, ahol erre a lakosság (és a gyerekek) társadalmi integrációja szempontjából igen nagy szükség lenne.

Az általános iskolai férőhelyek kihasználtsága – tulajdonképpen a teremhiány – a legtöbb településben nem olyan nagyfokú, mint a megye középső és keleti részén. Szélsőségesen rossz teremellátottságot csak Kisbéren találunk: itt 53 tanulónak kell(ene) elférnie egy tanteremben. Kisbéren az oktatás alapvető intézményeinek alapján általánosíthatunk: sem az óvoda, sem az általános iskola nem nyújt elegendő „leülési” lehetőséget a helyi gyermekek számára. Még elviselhető – a jelenlegi adottságok mellett annak kell tartanunk – a 30 körüli létszám. Komárom iskoláiban ennyi tanuló jut egy tanteremre. A férőhelyek bősége az időben történt fejlesztések eredménye, és nem népességcsökkenésből, nem a szélsőségesen rossz születési rátából származik, mint másutt. Almásfüzitőn is az átlagosnál sokkal bőségesebben állnak rendelkezésre óvodai és általános iskolai férőhelyek. Magasabb ennél az egy tanteremre jutó tanulók száma Bábolnán, Ácson, Mócsán és Szenden. A relatív teremhiány eltérő okok miatt alakulhatott ki. Bábolnán és

Ácson a gyermekek számának növekedésével nem tartott lépést az iskolaépítés üteme, másutt a meglévő iskolák egyszerűen szűknek bizonyulnak.

Az egy pedagógusra jutó tanulók száma a térségben viszonylag egyenletes: 14-19 között szóródik. Ezt a felső határt azokban sem lépi túl, ahol az egy tanteremre jutó gyermekek száma többé vagy kevésbé magas. Úgy tűnik, a térség településeinek többségében nem pedagógus, hanem „csupán”épülethiány van.

A rendelkezésünkre álló járási összesítő adatok szerint is a megyében Komárom városban és a komáromi járásban legalacsonyabb a szükségteremmel működő iskolák aránya. (Komáromban nincs ilyen iskola, a járás huszonegy általános iskolájában a szükségtantermek aránya 5% alatt van.) A felső tagozatos órák szakos tanítása – ez az adat tartalmaz valamennyi információt a pedagógusellátottság „minőségi” szempontjáról – nagyjából megfelel a megyei átlagnak. A községi iskolákban szaktanár tartja a felső tagozati órák 77%-át – ez azonos a dorogi járásban található aránnyal, és jobb helyzetet tükröz, mint a tatai, tatabányai, oroszlányi városkörnyék községeiben jellemző. A megye városai közül ezzel szemben Komárom van e tekintetben a legrosszabb helyzetben: a szakosan leadott órák aránya az összesnek 87%-át teszi ki (a megye többi városában ez az arány 90% fölött van).

A férőhelyek viszonylagos bőségével, a viszonylag ugyancsak jó pedagógus-ellátással függ össze, hogy a napközi otthoni ellátásban részesülő tanulók aránya 30%, ami jelentősen meghaladja a megye többi közigazgatási egységeinek a községi átlagát, ugyanígy a komáromi napközisek aránya is magasabb (29%), mint a megyei városi átlag (jóllehet az országos átlag mögött még így is elmarad). Az óvodai hálózat hiányosságaival viszont összefügg, hogy a járásban az elsősök közül az óvodába jártak aránya 90% alatt van (ennél alacsonyabb érték a megyében csak Oroszlányban figyelhető meg).

Összegezve azt állapíthatjuk meg, hogy az általános iskola vizsgált mutatói a problémák ellenére is jobb ellátottságra engednek következtetni, mint amit a népesség társadalmi jellemzői alapján várni lehet. Az eltérés oka lehet egyszerűen az, hogy ezek az oktatási ellátottsági mutatók csak durván, elnagyoltan fejezik ki azokat a társadalmi jelenségeket, folyamatokat, amelyek az iskolával, az iskolázással kapcsolatosak. Részben ez bizonyára így is van: a nagyvárosok zsúfolt iskolái sokszor színvonalas, a családok számára is vonzó intézmények. Másrészt az is bizonyos, hogy az általános iskolai hálózatnak a jelenlegi magyar viszonyokhoz képest elfogadható ellátottsága önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a fejlődést gátló egyéb tényezőket ellensúlyozza.

E hátrányok közé tartozik a terület nem kielégítő középiskolai ellátottsága. Az északon fekvő településeknek Komárom gimnáziuma, illetve közgazdasági szakközépiskolája kínál csak továbbtanulási lehetőségeket, bár jól megközelíthetők Győr középiskolái is. Erre szükség is van – más kérdés, hogy mekkora a lehetőség a megyék közötti átjárásra –, hiszen a négy párhuzamos osztállyal működő komáromi gimnázium mellett a közgazdasági szakközépiskola évfolyamonként csupán egy osztállyal rendelkezik. A térség északi részének településein élő fiúk többsége számára ezek a szakirányok amúgy sem vonzóak, ipari szakközépiskola legközelebb Győrről vagy Tatabányán működik. A másik középiskolai székhely Kisbér, ahol egyetlen, bár párhuzamos osztállyal működő gimnázium található. A gimnázium itt különösen kényes helyzetben van, azért, mert a környezete nem olyan, hogy válogatni tudna a jelentkezők között: zömmel lányokat iskoláz be, akiknek csak töredéke készül továbbtanulni. A szakmunkásképzés központja Komárom, ahol számos, zömmel ipari-műszaki irányú képzés folyik. Kisbéren kisebb tanulólétszámmal, néhány lakossági ellátást szolgáló szakirányban szerveződik szakmunkásképzés, a tatabányai intézmény kihelyezett tagozataként.

A középiskolai kínálat szempontjából a térség az apró- és nagyfalvas területekhez hasonló helyzetben van: a lakosság jelenlegi iskolázottsága alapján nem várható, hogy a „csak” általános műveltséget nyújtó, illetve felsőfokú továbbtanulásra felkészítő gimnázium nagyobb vonzerőt fejtsen ki. A lakosság, különösen a térség déli részének fiataljai számára

nincsen megközelíthető távolságban olyan középfokú iskola, amely a szakképzés iránti érdeklődésüket kielégítené.

Ennek az aprófalvas területnek közigazgatásilag van ugyan városi központja, funkcionálisan azonban a községi besorolású, kevésbé városias Kisbér lehet csak az. (Kisbér földrajzi fekvése, közlekedési helyzete alapján alkalmas is lenne ilyen funkció betöltésére.) A jelenlegi helyzet azonban erősíti azt az ország sok területén megfigyelhető folyamatot, hogy a képzettséget szerezni szándékozó és arra képes fiatalok már középfokú iskolájukat is lakóhelyüktől távolabb kénytelenek elvégezni, a megszerzett képesítéseket másutt konvertálni.

[...]

A társadalmi feltételrendszer és az oktatás

Komárom megye térségeinek a korábbinál részletesebb társadalom- és oktatásstatisztikai vizsgálata számos szakmai közhelyet látszik megerősíteni a társadalmi folyamatok és az oktatás kapcsolatáról. Ha ezeket nem jellemezzük is számszerűen, elegendő egy futó rátekintés munkatérképeinkre, hogy megállapíthatók legyenek. Ami a népesség iskolázottságát illeti, természetesen szoros összefüggést találunk általában véve az iskolázottság és a társadalmi összetétel mutatói között, akárcsak az iskolázottság és a lakosság foglalkozási szerkezete között. Nem véletlen persze az sem, hogy Komárom megye népességének legiskolázottabb csoportjai a térségek városaiban laknak; a térségek központjának tekintett települések mutatói pedig mindenütt meghaladják az átlagot.

Közismert jelenségeket tapasztaltunk az iskolaellátottság és más ellátottság vonatkozásában is. Egyfelől: a legiskolázottabb társadalmi csoportok rendszerint a középiskolák székhely-településein laknak; másfelől: a vizsgált térségek társadalmi hátrányait ellátottságbeli hátrányok is növelik, nem utolsósorban a bölcsődei, óvodai és általános iskolai hiányok (általánosságban szólva a megye délnyugati részét, az északkeletivel egybevetve). Bár az iskolai ellátottság mindenütt kiegyenlítettebb, mint az infrastrukturális ellátottság általában – ez országos jelenség, amellyel mi is régebben már találkozhattunk –, egészében még ennek a legfejlettebb megyének a társadalompolitikai problémáit is jellemezhetjük vele.

Ugyanakkor az 1980-as adatok alapján végzett elemzések néhány olyan sajátosságra is felhívták a figyelmünket, amellyel másutt nem, vagy nem ilyen mértékben találkoztunk. Ezek a sajátosságok zavarossá, homályossá teszik az országosan megszokott sokszor elismételt összefüggéseket az oktatás és a társadalmi feltételrendszer összefüggéséről. Érthető módon a kutatókat ezek az újszerű és csak nehezen vagy sehogy sem értelmezhető összefüggések érdeklik közelebbről. Alább – persze csak elnagyoltan – ezekre a szokványostól eltérő jelenségekre mutatunk rá.

Iskolázottság és ipari fejlesztés

Egy általánosan elfogadott összefüggés eddig azt mutatta, hogy az iskolázottság és a település vagy településcsoport gazdasági fejlettsége szorosan együtt jár. Azok az elemzések, amelyek ezt kimutatták, rendszerint a gazdasági (ipari) fejlettséget vették figyelembe, és szoros összefüggést találtak a prosperáló termelőszervezetek, valamint az ott élők magas iskolázottsága, fiatalos korszerkezete, az odavándorlás között. Ezeken a helyeken – ha viszonylag új településről van szó – az infrastrukturális ellátottság is jobb. A korábbi évek munkaerő-szükségletét figyelembe véve, ilyen helyeken rendszerint erőteljesen fejlesztették például a szakképzést. Komárom megyei elemzéseinkben azonban ezzel ellentétes tendenciát

is találtunk. Adataink azt mutatják, hogy a Duna menti urbanizációs tengely településein – amelyek az ország legfejlettebb iparvidékei közé tartoznak – számottevő elvándorlás indult meg, illetve folytatódott; noha lakosságuk fiatalos korszerkezetű és magasabban iskolázott. Ez a megállapítás elsősorban Esztergom térségében igaz; de tendenciaszerűen Komárom térségben ugyanúgy fellelhető.

Lábatlan, Nyergesújfalu, Dorog, Almásfüzitő, sőt Komárom esetében is azt találtuk, hogy az ipari fejlettség tekintetében a megye kiemelkedő települései, s ezzel együtt viszonylag – vagy épp abszolút mértékben – magas népességük iskolázottsága és képzettsége is. Ugyanakkor, amikor lakóhelyi társadalmuk is „fiatalosnak” mutatkozott, a statisztikák tükrében, jelentős vándorlási veszteséget mutattak.

Az ellentmondás itt többszörös. Egyfelől feltételezni szoktuk, hogy az iparilag fejlett területek lakosságot vonzanak – de itt nem ez történik. Másfelől azt is feltételezzük, hogy egy hosszabb távú iparfejlesztés eredményeként szakképzettebb helyi társadalom születik, amely fokozatosan stabilizálódik. A népesség iskolázottsága valóban megfelel a várakozásunknak, a migráció iránya azonban nem. Korszerkezetük is ellentmondásos, amennyiben viszonylag fiatalos – vagy legalábbis kiegyenlített –, annak ellenére, hogy népességkibocsátóként szerepelnek.

Nincsenek adataink arról, hogy helyi vagy pedig nagyobb távú migráció indult-e itt meg. Nem tudjuk tehát, hogy az említett területek lakossága az adott térségen belül marad (például Esztergomba költözik), vagy pedig kilép a megyéből. Az is világos az idézett adatok alapján, hogy ezeken a területeken nem egyfajta leromló, szelektív népességcsere folyik: azaz a beköltözők – legalábbis az általunk vizsgált időtávban – nem változtatták meg lényegesen a helyi lakosság képzettségi, iskolázottsági, foglalkoztatottsági, társadalmi összetételét. Így tehát lehetséges, hogy – eltérően az ország jelentős területein jellemző negatív elvándorlásoktól – a Duna menti urbanizációs tengely egyfajta népességkibocsátó szerepet is betölt. Ez esetben az iskolázottság-szakképzettség jelentős szerepet játszik: az itt szerzett szakmai tudás másutt eredményesen konvertálható. E kérdésekre további kutatásnak kell megadnia a választ; kétségtelen azonban, hogy a jelenség erőteljesen felismerhető és körvonalazható.

Szelektív népességcsere – halmozott hátrány

Sajátos ellentmondást tapasztaltunk továbbá az iskolázottság, a társadalmi összetétel és a foglalkoztatottsági szerkezet összehasonlítása során. A Komárom megyei térségek településeinek többségében ugyanaz a három mutató várakozásunknak megfelelően „együtt járt”: magasabb iskolázottság rendszerint a nem fizikai dolgozók nagyobb arányával, valamint a nem anyagi ágakban foglalkoztatottak magasabb százalékaival járt együtt. Ehhez többször járult fiatalos korszerkezet. De számottevő eltérések is előfordultak.

Így például – feltűnő módon – a helyi társadalom alacsonyabb iskolázottsága az átlagosnál több nem fizikai dolgozóval járt együtt. Esztergom térségében például Uny, Sárísáp vagy Csolnok esetében. A tatai térség elemzése során Dunaszentmiklóson is ezzel a jelenséggel találkoztunk. A nem anyagi ágakban foglalkoztatottak magas arányát találtuk jellemzőnek a Pilis településeire; ugyanakkor egyéb mutatóik (mindenekelőtt a korszerkezet, de az iskolázottság is) az átlagosnál kedvezőtlenebbek voltak.

Ellentmondásos helyzetet találtunk néhány más, szomszédos községben. Néhál a fizikai dolgozók magas aránya a lakosságon belül viszonylag „öreges” korszerkezettel, máskor meg – éppen ellenkezőleg – relatíve fiatalos korszerkezetű lakossággal járt együtt (az egyikre Epölt, a másikra Bajnát vagy Nagysápot hozzuk fel példának). Az esztergomi térség déli települései öregedő korszerkezetűek és aluliskolázottak (a megszokott kép); a

Dunakanyar települései is öregedő korszerkezetűek, de magasan iskolázottak. Az öregedő korszerkezet az esztergomi térség déli felében migrációs veszteséggel jár együtt (ez a megszokott); de például Bajnán hasonló migrációs veszteség kiugróan magas elveszületési aránnyal jár együtt.

Ezek az ellentmondások elhomályosítják azt az elvárt összefüggést, hogy a fejletlen településen zömmel előregeredő lakosságot, alacsonyan iskolázottakat, elsősorban az anyagi ágakban foglalkoztatottakat, fizikai dolgozókat találunk. Ebben az esetben – sokkal inkább – egy szelektív migráció megindulásának lehetünk tanúi. Tata térségében különösen Baj községben, a komáromi térség délnyugati településein, az esztergomi térségnek pedig a déli harmadában játszódik le ilyen folyamat. Magát a folyamatot a rendelkezésre álló statisztikai adatokból inkább csak valószínűsíteni tudjuk, mintsem leírni. De rendelkezésre állnak – egyéb kutatásokból – olyan szociografikus leírások, amelyek alapján ebben a megyében is valószínűsíthetők. Eszerint iskolázottabb és jobb anyagi helyzetben levő családok, esetleges ingatlanukat feladva vagy értékesítve e gyöngébben ellátott területéről fejlettebb településekre húzódnak; helyükbe viszont iskolázatlanabb, nagyobb gyermekszámú, zömmel mezőgazdasági kisegítő (segéd) munkát vállaló családok telepednek. A megfigyelhető statisztikai bizonytalanságok abból adódnak, hogy nem mindenütt folyik ilyen szelektív népességcsere (s erre a hagyományok kapcsán még visszatérünk).

Az ellentmondás mögött társadalompolitikai probléma húzódik: a halmozottan hátrányos helyzet kialakulása és prolongálása. Az említett települések, település-együttesek ellátottsága is rendszerint elégtelen, és ennek megfelelően rossz az (ipari) munkahellyel való ellátottságuk. Az oktatásügyi ellátás itt segíthet az alapellátás színvonalán; önmagában problémákat nem old meg, bár enyhít rajtuk. A komáromi térség elemzése ugyanis azt mutatja, hogy az így megjelenő új családokat a tradicionális ipari vagy mezőgazdasági üzemek ritkán alkalmazzák; ehelyett ingáznunk kell.

Abszolút és relatív hiány

A halmozottan hátrányos helyzet kialakulását a különböző, általunk használt ellátottsági mutatók – bármennyire elnagyoltak voltak is ebben a vizsgálódási szakaszban – meglehetősen jól mutatták. Az általános tendencia ezzel kapcsolatban – mint várható volt – az, hogy a gyöngye színvonalú intézményellátottság alacsony színvonalú infrastrukturális ellátással, alacsony szintű fogyasztással, továbbá a társadalmi folyamatok bemutatására alkalmazott más mutatóknak általában az alacsonyabb értékeivel jár együtt. Ettől az általánosított képtől van egy közismert eltérés: a városi intézményhálózat, szolgáltatás és általában az ellátás viszonylag alacsony színvonala. Ennek közismerten az a magyarázata, hogy a lakóhelyi társadalom elköltözik, mintegy „kihúzódik” egy már meglevő és többé-kevésbé a kiegyenlítésre törekvő intézményhálózat „alól”, és így relatív hiányok keletkeznek. A Komárom megyei elemzésekben azonban mi további hiányokat és sajátosságokat is találtunk, amelyek módosíthatják a már megszokott képet.

Először is: bizonyos ellátottsági mutatók meglepően jó, illetve meglepően kedvezőtlen képet rajzoltak egy-egy településceportról, ami megszokott módon aligha magyarázható. Így például a Dunakanyar településeiben az ellátási mutatók egyértelműen kiugróan kedvezőtlenek – egy kivétellel, és ez a villanyáram fogyasztása. Eszerint viszont az esztergomi térségnek egyértelműen ez a fele a leginkább fejlett. Viszont például Almásfüzitőn, amely egyéb mutatói szempontjából fejlettebb és városiasabb, mint a komáromi térség legfőbb települése, éppen ennek a mutatónak az értéke kiugróan alacsony. Néhány más községben (Szend vagy Mocska), amelyek minden szempontból elmaradotabbnak kell minősülniük, épp ez a mutató mutat kiemelkedő értékeket. Önmagában csupán mérési

problémát láthatnánk ebben, ha ez a választott mutató nem volna egyébként igen érzékeny a legtöbb további ellátási, sőt társadalmi mutatóra is, és ha nem feltételeznénk azt a jellegzetes helyzetet, amelyet a címben is jeleztünk: az abszolút és a relatív ellátásbeli hiányok különbségét. E különbséget talán legjobban épp az oktatási intézményellátottság eltéréseivel érzékeltethetjük.

Az olyan városiasodó településeken – ha nem is épp a városokban –, mint Oroszlány, Dorog vagy Nyergesújfalu, az előző két évtized gyors népességszaporodása oktatási intézménybeli ellátottság szempontjából is már-már lehetetlen helyzetet teremtett. Az alapvető ellátás megvolt itt; jelenleg azonban végsőkéig ki van használva, és kapacitásbővítés nélkül a helyzet nem javítható. Viszont, például, a komáromi térség déli felében vagy az esztergomi térség néhány községében abszolút létesítményhiány van, nincs vagy csak éppen, hogy van valamennyi óvoda, iskolai tanterem. Minthogy – előbbi értelmezésünk szerint – ezek a megyének halmozottan hátrányos helyzetű területei, nyilván jelentős fejlesztési erőforrásokat is igényelnének. Itt persze drágább és nehezebb az ellátást megszervezni, létesítményeket telepíteni, mint ahol már vannak, és ahol ezt a kommunális és egyéb feltételek is megkönnyítik. Ez pedig az „északi” és „déli” településcsoportok ellátásának fejlesztésében permanens ellentétet szül.

Nem egyszerűen ellátásbeli gondokról van azonban szó, hanem tágabb értelemben társadalompolitikai kérdéssről is. Számos település esetében ugyanis tanúi vagyunk annak is, hogy oktatási (és más, infrastrukturális) létesítményekkel a már megindult kedvezőtlen társadalmi folyamatok megállíthatók vagy éppen megfordíthatók lennének. A komáromi térségben, például, Kisbér kiemelt fejlesztése, funkcióinak kiterjesztése lehetővé tenné, hogy a városias központ elmaradottabb térségeket ellásson. Ezeken a területeken tehát az abszolút hiányok felszámolása nem egyszerűen hiányt pótol, hanem fejlesztési politika is egyben. A lakossági fogyasztás sokhelyütt kedvező alakulása, szemben az ágazati intézményellátás elmaradottságaival, legalábbis erre utal.

A hagyomány ereje

Statisztikai elemzések során ritkán jelenik meg – inkább esettanulmány szükséges hozzá – a tradíció meghatározó ereje egy-egy településcsoport társadalmi és kulturális életében. Mégis, a Komárom megyei elemzés során mi lépten-nyomon találkoztunk vele.

Így mindenekelőtt egyfajta igazgatási – és ebből következő, ehhez kapcsolódó – kulturális, történeti hagyomány meghatározó erejével. Ilyennek tekintjük például azt, hogy Esztergom és Tata a megye két olyan városa, amely kíváncsú lakóhely és letelepedési célpont annak ellenére, hogy számos – elsősorban ellátási – mutatója alapján nem ezt várnók. Ugyancsak a hagyomány meghatározó (sokszor a statisztikára is rácsapoló) erejét fedezzük fel a volt Esztergom megye és a volt Komárom megye egyfajta, ma is érzékelhető elkülönültségében. Hagyomány – ha nem is pozitív hagyomány – hatásának tudjuk be azt is, hogy a komáromi térség nem térség valójában, hiszen vonzásközpontját elveszítette.

Jobb híján azonban a tradíciók egyfajta – statisztikailag semmiképp sem követhető – továbbélésével magyarázunk néhány olyan jelenséget is, amellyel az imént már találkoztunk. Így például a Dunakanyar községeinek ellentmondásos adatait, ahol sem a foglalkozási szerkezet, sem az ellátottság színvonala nem vág egybe az iskolázottsági összetétellel. Ez jó példája annak, hogy makrosztintú elemzések miként takarhatnak, „nyelhetnek” el sajátosságokat, amelyek az összképet nemcsak erőteljesen befolyásolják, nemcsak az általános politika területi lebontását igénylik, hanem esetleg új jelenségek is lehetnek. Hagyományok – nem utolsósorban nemzetiségi hagyományok – továbbélésével értelmezhetünk néhány további, statisztikailag ellentmondó jelenséget is.

Így például Várgesztes adatai – viszonylag alacsony iskolázottsági szint mellett a szokatlanul magas diplomás arány, a fiatalos korszerkezet és migrációs nyereség – mind azt mutatják, hogy a településnek magas a presztízse, és a városból (Oroszlányról és Tatabányáról) sokan költöznek ebbe a kis faluba.

Hasonlóképp a hagyományokkal magyarázzuk a tatai térség néhány falvának foglalkozási összetételét („mészégető falvak”). A központ és a periféria sajátos munkamegosztása, amelyet például Bábolna két szomszédos településén tapasztalhattunk, ugyancsak a tradícióval magyarázható (Bana minden adata szerint fejlettebb, mint Tárkány). Hagyományok – mégpedig nemzetiségi hagyományok – magyarázzák Vértestolna és Vértesszőlős lakosainak tartózkodását az oktatási intézmények körzetesítésével szemben. De a legfontosabb jele a hagyományok tartós továbbélésének az az eltérés, amelyet Tata és Tatabánya térségének iskolázottsága között tapasztalhattunk. Úgy találtuk, hogy – ipari és városi fejlettsége ellenére – a tatabányai térség, és benne a megyei központ is kulturális téren még mindig hátrányban van a tatai térséggel, de főként annak központi városával szemben. A hagyomány itt már kézzelfoghatóan és szembeötlően határozza meg az aktuális fejlesztéspolitikát; egy alacsonyabb szint várhatóan alacsonyabb igényeket szül, az alacsonyabb igények (lakossági és szervezeti nyomások is) kisebb serkentést jelentenek a kulturális fejlesztésre, amiből visszatérően alacsonyabb szintű fejlesztéspolitika kerekedik ki. Mindez arra példa, hogy statisztikai adataink egysíkúsága mögött további dinamizáló társadalmi folyamatokat, tényezőket is keresnünk kell.

A középfokú oktatás népességmegtartó funkciója

A középfokú oktatás, mint ismeretes, várhatóan már ebben az évtizedben az alapellátás részévé válik: csaknem minden fiatal belép valamelyik intézménytípusba. Eltérő társadalmi-gazdasági fejlettségű térségekben azonban a középfokú oktatás – többségében szakképzés, tehát termelési háttérrel igényel – nem szervezhető egységesen. Az 1978-80-as elemzés során kialakított térségi típusok számára eltérő intézményszervezési modelleket és stratégiát ajánlottunk. Kulturális szempontból fejlett, városias minősítésű térségtípusban – mint amilyen például az esztergomi térség – a már meglevő intézményfajták egyszerű bővítését és képzési programjuk mainál szorosabb egybehangolását javasoltuk. Az iparilag egyoldalúan fejlett típusú térségekből viszont a továbbtanulásra felkészítő, általános műveltséget nyújtó intézményfajta hiányoltuk. Ezek persze csak „madártávlatú” elképzelések voltak. A komáromi vizsgálat megerősítette, ugyanakkor árnyaltabbá tette néhány pontját.

A megye valamennyi térségére jellemző, hogy viszonylag kevés a felsőoktatásra valóban előkészítő, színvonalas gimnázium. Tulajdonképpen csupán a tatai Eötvös és az esztergomi Dobó gimnázium tekinthető ilyennek. A kiegészítésül felhasznált továbbtanulási statisztikák szerint a többi intézmény lényegesen gyengébben szolgálja ezt a célt. E két színvonalas gimnáziumot azonban négy térség lakossága számára kevésnek tartjuk még akkor is, ha csakugyan mind a négy térség lakossága szervezettebben használhatná.

A Komárom megyében megvizsgált térségek oktatásfejlesztésében tehát kiemelkedően fontos feladat a meglevő gimnáziumok színvonalának javítása, ahol pedig nincs, gimnáziumi képzés telepítése. E nélkül a kulturálisan fejlett, városias minősítésű esztergomi térségben sincs mivel összehangolni a középfokú képzési tartalmakat; monostrukturális fejlettségű térségekben pedig az egyoldalú szakképzés marad az uralkodó. Ez meglehetősen különös javaslat olyan megyében, amelyben eddig egyértelműen a szakképzést fejlesztették, éppen az iparszerkezetre hivatkozva. Azok a társadalmi tendenciák azonban, amelyeket a térségek részletesebb elemzése közben tártunk fel, arra figyelmeztetnek, hogy a népesség megtartása érdekében itt is sürgős intézkedésekre van szükség. A kulturális fejlesztésnek minden

bizonyval prioritása van, hiszen egyéb ellátottsági mutatók szempontjából az iparilag egyoldalúan fejlett településcsoportok jól állnak. Az országnak ezen a gazdaságilag legfejlettebb vidékén statisztikailag is adatolható, hogy a középfokú képzés hiánya hozzájárul egy nem kívánatos társadalmi folyamat kibontakozásához: a fiatalos korszerkezetű és viszonylag magasan iskolázott népesség elvándorlásához.

Az a néhány jelenség, amelyet a Komárom megyei elemzés alapján az oktatás és a társadalmi feltételrendszer ellentmondásaiból itt most kiemeltünk, közel sem tükrözi a teljes összefüggésrendszert. Még kevésbé tekinthetjük úgy, mint valamely új folyamat kezdetét. Adataink 1980-asak voltak; ezek alapján nem tudhatjuk, hogy egy időben lezáródó folyamat utolsó mozzanatait ragadtuk-e ki, vagy ellenkezőleg: új folyamatok kibontakozásának lehettünk-e tanúi. Azt sem tudhatjuk – hiszen egyelőre egyetlen megye térségeinek arculatát vizsgáltuk meg –, hogy a megszokottól eltérő jelenségek csupán esetlegességek, partikularitások, vagy pedig országos mértékben is általánosíthatók. Minderre további vizsgálatoknak kell majd rámutatniuk, egyrészt több mintaterepen, másrészt hosszabb időbeni visszapillantással. Annyi azonban bizonyos, hogy a szokványostól eltérő tendenciák, jelenségek az adott terület oktatáspolitikai irányítóitól speciális „kezelést” igényelnek. S ha még partikularitásoknak bizonyulnának is a további kutatások fényében, ennyiben mindenképp gyakorlatilag használható tanulságok.

1983

Irodalom

- A nyolcadikosok továbbtanulási jelentkezéseit iskolánként összegző statisztikai lapokat a megyei tanács művelődési osztálya bocsátotta rendelkezésemre; az OTTIR adatbázishoz I.
- Andorka Rudolf: A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon. Gondolat, 1982.
- Beluszky Pál – Sikos T. Tamás: Magyarország falutípusi, MTA Földrajztudományi Kutató Intézet (Elmélet-Módszer-Gyakorlat). Bp., 1982.
- Benedek András: Az oktatástervezést támogató információs rendszer (OTIR). Bp., 1984. OI. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 86.)
- Bertalan László: A faktoranalízis alapjairól, I-II. Szociológia, 1982. e. 283-300.; 1982. 3. 459-474.
- Enyedi György: Falvaink sorsa, Magvető, 1980.
- Forray R. Katalin: Az iskolai kudarc társadalmi-területi tényezői. = Kultúra és Közösség, 1984. 6.sz.
- Forray R. Katalin: Az iskoláztatás alakulás és a társadalmi-területi folyamatok Komárom megyében, 1960-1980. Bp., 1984. OI. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 88.)
- Forray R. Katalin: Fővárosunk és középiskolái, Bp., 1983. OI. Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 72.)
- Forray R. Katalin: Pedagógiai ökológia a hetvenes években. Bp., 1983. OI. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 65.)
- Forray R. Katalin: Társadalmunk és középiskolája. = Pedagógiai Szemle, 1979. 1.sz. 12-20.p.
- Forray R. Katalin: Társadalmunk és középiskolája. Kandidátusi értekezés, 1983.
- Freeman, R.: The overeducated American, New York, San Francisco, London, 1976.

- Harcza István: A fiatalok anyagi életkörülményeinek, életmódjának néhány főbb vonása. (In: Az ifjúság életkörülményei. KSH. 1984. 165-175.)
- Härnqvist, K.: Individual Demand for Education. Analytical Report, OECD. Párizs, 1978.
- Horváth Szabó Katalin: Összehasonlító intelligencia-vizsgálat városi és falusi lakosság körében, 1985. Kandidátusi értekezés
- Kiss Ernő – Schütter Tamás: Az általános iskolák 7. osztályos tanulóinak iskola- és pályaválasztása. Országos Pedagógiai Intézet, 1983.
- Kovács Csaba – Francia László: A települések társadalmi szerkezete és az anyagi életkörülmények, In: Társadalmi struktúrák fejlődése, III. köt. 179-252, Társadalomtudományi Intézet, 1979.
- Meulemann, P.: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958-1978. Eine Kohortenanalyse. Zeitschrift für Soziologie. 8. 227-253.
- MM Felvételi vizsgaeredmények középiskolánként a felsőoktatási intézményekben, 1983. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp., 1984.
- MM Felvételi vizsgaeredmények középiskolánként és felsőoktatási intézményekben, 1979. Tudományszervezési és Informatikai Intézet. Bp., 1980.
- MM Statisztikai Tájékoztató. Középfokú oktatás, 1983/84. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp., 1984.
- MM Statisztikai Tájékoztató. Szakmunkásképzés, 1983/84. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp., 1984.
- Nemes Nagy József: Változások a magyar felsőoktatás merítési bázisának természetében, 1971-1983. Bp., 1985. OI. (Kézirat)
- Semjén András: A középiskolázás terület alakulásának elemzése matematikai-statisztikai módszerek alkalmazásával. Bp., 1985. OI. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 100.)
- Szabó László Tamás: A „rejtett tanterv”. Bp., 1985. OI)

A területi kutatások kibontakozása

A hatvanas évektől fellendülő empirikus szociológiai és pedagógiai kutatás sok adalékot szolgáltatott ahhoz, hogy megtudjuk, milyen különbségek vannak a települések közigazgatási státus, illetve lakónépességük száma szerint képzett csoportjaiban a lakosság foglalkozási összetétele, jövedelmi viszonyai, iskolázottsága, a gyermekek iskolai teljesítményei, továbbtanulási elképzelései és lehetőségei között. Az élesen kirajzolódó különbségek város és falu, nagy- és kistelepülés között egyértelművé tették, hogy az oktatási rendszer területileg elkülöníthető egységei másképpen látják el feladatukat a társadalmi munkamegosztásra való felkészítésben. Ezt az irányt Gázso Ferenc kutatásai reprezentálják. (Gázso 1976) Az eltérések okát ezek a kutatások túlnyomórészt a helyi népesség társadalmi összetételére vezették vissza. Értelemszerűen – a területi aggregálás szintjével összefüggésben – nem kaphatott hangsúlyt a közigazgatási szinteken (illetve a lakosságszám alapján kialakított kategórián) belüli különbözőség, amelynek létéről – a mindennapi tapasztalat mellett tudományosan – főként a szociográfiai irodalom tudósított. Egyúttal nem derülhetett ki az sem, hogy a termelő ágazatok, a terciér szektor, általában az infrastruktúra vagy konkrétan az iskolaszervezet adottságai „felelősek-e” a különbségekért; ehhez a más kritériumok alapján kialakított csoportosítások nem nyújtottak megfelelő alapot.

A hatvanas években megerősödött a területi gazdasági fejlődés vizsgálata is Magyarországon. Ehhez hozzájárult a hosszútávú tervezés igényének formálódása a népgazdasági tervezésben, a földrajzi és a közgazdaságtudomány belső fejlődése is. Újfajta tematika bontakozott ki, amely a társadalmi-gazdasági tervezés igényének törekedett megfelelni, a szélesedő területi statisztikai adatbázis újabb kvantitatív megközelítési módokat tett lehetővé. A kutatások rávilágítottak, hogy a népesség térbeli elhelyezkedése, regionális kapcsolatai társadalmilag meghatározottak. Különösen az elmaradott (depressziós) területek vizsgálatában jelent meg hangsúlyosan a szociálgeográfiai elem. (Beluszky 1979; Enyedi 1977) Ezek az erős társadalompolitikai töltet szempontjából hasonlóságot mutatnak a kutatások előbb említett csoportjával. Miután a társadalmi-gazdasági fejlettségre koncentrálnak, a vizsgálódás csak annyiban érinti az oktatásügyet, amennyiben néhány oktatáshoz kapcsolódó statisztikai mutató – mindenekelőtt a népesség iskolázottsága és szakképzettsége, esetenként az infrastrukturális adottságok között az iskolahálózat kiépítettsége – elválaszthatatlan a vizsgált jelenségtől.

A területi kutatások kibontakozása az oktatásügyben

A területi érdeklődésű oktatáshoz kapcsolódó szociológiai és pedagógiai kutatás rendszerint közigazgatási tipológiával dolgozik (a Budapest, egyéb város, község skála mellett esetenként az adatok megyei szintű csoportosításával). E kategóriák segítségével érvényes és fontos megállapítások tehetők ugyan az oktatási folyamatok térbeli megjelenésével kapcsolatban, de – mivel a területi tipológia nem oktatással kapcsolatos változók alapján alakul ki – fontos eltérések maradnak elrejtve a kategóriákon belül. A társadalomföldrajzi kutatások egyik fő vonulatának eredményeképpen számos új településtipológia keletkezett. Több falutipológiát tartalmaz Kulcsár (1978) kötete. Romány (1973) tanyatipológiára tett javaslatot; ugyancsak falutipológiát dolgozott ki Beluszky (1978). Lettrich (1975) az ország teljes településhálózatára dolgozott ki tipológiát. E tipológiák azonban a változók kiválasztásában az iskolának, a művelődés folyamatainak alárendelt szerepet juttatnak. Elgondolható ugyan

olyan oktatásügyi kutatások, amelyek ráépülnek valamelyik területi tipológiára, de az adaptálás valószínűleg sok munkát emésztene fel. (Például, ha az iskolakörzetesítés hatását akarnánk megvizsgálni, akkor olyan változókat kellene beépíteni, amelyek az általános iskolák felvevő körzetét jellemzik. A változók újabb csoportjának beépítése pedig megváltoztatná magát a tipológiát.)

Az oktatásügy területi kutatásának szükségességét az a törekvés indokolja, hogy árnyaltabban, sokoldalúbban és konkrétan ismerjük meg azokat az iskolázással kapcsolatos folyamatokat, amelyek feltárása korábban vagy az iskolázás szempontjából kevésbé adekvát területi egységekben történtek meg, vagy pedig – éppen a megfelelő területi tipológia, pontosabban az ennek kialakításához szükséges adatbázis hiányában – egyáltalán nem voltak vizsgálhatók.

A társadalomföldrajz egyes eszközeinek és módszereinek, illetve eredményeinek (Orbán 1982) oktatásügyi kutatásokban való alkalmazása történt a felsőoktatás térszerkezetére irányuló vizsgálatokban. A Zibolen Endre (1972) által a hetvenes évek elején kezdeményezett, s az évtized végéig folytatódott kutatások számos, korábban szisztematikusan nem vizsgált összefüggést tártak fel: így megvizsgálták a felsőfokú továbbtanulási szándékot, a tényleges továbbtanulás és az intézménynek a lakóhelytől való távolsága közötti összefüggést, az egyes régiók intézményi ellátottsága és a terület szakember-ellátottsága közötti összefüggést. Vizsgálták az egyes intézmények és szakirányok vonzási területét, illetve a felsőfokú intézménnyel ellátatlan területet. (Dériné 1980; Nemes Nagy 1980) E kutatásokban leggyakrabban alapul vett területi egység a megye, illetve a megyékből kialakított ún. tervezési-gazdasági régió volt. Ezek a területek megfelelnek azoknak a tényleges, részben adminisztratív vonzás (felvételi) körzeteknek, ahonnan az egyes egyetemi-felsőoktatási központok hallgatóik többségét toborozzák. A felsőoktatás sajátosságai miatt – amilyen például az intézményhálózat nagyfokú koncentráltasága, a felvettek viszonylag igen alacsony aránya stb. – az oktatási rendszer alsóbb szintjeire irányuló vizsgálatok nem dolgozhatnak pontosan azonos kérdésfeltevésekkel, adatstruktúrákkal, területi egységekkel.

Közvetlen előzmények

Munkánk közvetlen előzményei a hetvenes évek első felére nyúlnak vissza. Megvizsgáltuk azt a hipotézist, hogy a tanulmányi teljesítmény, a továbbtanulás s a pályaválasztás a család szociokulturális adottságai mellett a lakóhelyi település társadalmi-gazdasági feltételeivel összefüggésben is értelmezhető-e. Ez a feltételezés azt a felsimerést tartalmazza, hogy az adott konkrét települési-területi feltételek mérhető befolyást gyakorolnak a helyi társadalomban végbemenő oktatási-iskolázási folyamatokra. (Kozma 1973, 1975) Az általános és középiskolai hálózat néhány fontosabb adatának területi elemzésével az volt a célunk, hogy későbbi kutatásainkhoz olyan adatbázist alakítsunk ki, amely lehetővé teszi a területi különbségeknek a székhelytelepülés közigazgatási státusánál pontosabb megismerését. (Ezért az adatok között szerepeltettük a településfejlesztési koncepció által kijelölt szerepkört is.) Középiskolai hálózatunk elemzése során kirajzolódott a keresett összefüggés: mind a városi, mind a községi státusú települések között érzéketlenül mutatkoztak a különbségek. Az ország különböző területeinek városai – akkor is, ha a lakosságuk száma azonos volt – nemcsak a hálózat sűrűségében térnek el jelentősen egymástól, hanem az iskolák szervezete, szerkezete, szakirányai szerint is. (Forray - Hegedűs 1978, 1979) A középfokú oktatás távlati fejlesztési koncepciójának kialakításával kapcsolatos kutatómunkánkban célul tűztük ki, hogy

lehetőségeink szerint feltárjuk azokat a társadalmi tényezőket és folyamatokat is, amelyek az iskolahálózat területi jellegzetességeit meghatározzák, s a feltárt folyamatok alapján keressük a megoldási lehetőségeket és stratégiákat, amelyekkel a különbségek és nem kívánatos társadalmi hatásai csökkenthetők. (Ezeket a megközelítéseket a Kozma 1978, 1979 által szerkesztett belső kiadványok fejtik ki.)

A területi elemzés alapegységéül az 1971-ben publikált településhálózat-fejlesztési koncepció nyomán kialakult 90, ún. középfokú körzetet választottuk. Ezek a körzetek olyan településegységek, amelyeknek egy vagy több városi központjuk van, s ezekhez kisebb települések gyűrűje tartozik. Választásunkat az indokolta, hogy Erdei Ferenc (1940, 1971) és Bibó István (1950, 1975) munkássága nyomán kiindulóponttul elfogadtuk a városnak a definícióját, mely szerint az látja el saját és a környező települések lakóit a „középfokú” szolgáltatásokkal, többek között középiskolával is. Ez a kiindulópont implikálta a meggyőződésünket, hogy a középfokú oktatás-művelődés fejlesztése szoros összefüggésben van a városias fejlődéssel, következésképpen az oktatási rendszer fejlesztése és a településfejlesztés egymást feltételező folyamatok. A településfejlesztési koncepció azzal számolt, hogy a körzetek legkisebbjeiben is távlatilag 100-120 ezer lakos fog élni, s a lakosság ilyen lélekszáma mellett már indokolt és kívánatos megteremteni a középfokú oktatás széles skáláját.

Olyan egységet választottunk tehát vizsgálataink alapjául, amely elméleti megalapozását tekintve alkalmasnak látszott oktatási folyamatok vizsgálatára, konkrét formájában azonban kompromisszum volt – nem volt lehetőségünk kutatási céljaink számára saját területi egységeket kialakítani. Ezeket a településegységeket (városi) vonzáskörzeteknek nevezzük, a névadással is hangsúlyozni kívánva az Erdei Ferenc és Bibó István elgondolásaival való rokonságot. Kutatásainkban azért támaszkodunk a városi vonzáskörzetekre, mert feltételeztük, hogy a területi-gazdasági tervezés, a urbanizáció kiterjedése a következő évtizedekben a középfokú központok és vonzáskörzeteik nagyobb méretű társadalmi integrálódását váltja ki. Az oktatás -, tágabban a művelődéstervezéssel erre a folyamatra véltük helyesnek ráépülni.

A városi vonzáskörzeteket társadalmi-gazdasági, infrastrukturális fejlettségük, településszerkezetük, iskolai ellátottságuk, a bennük zajló demográfiai és migrációs folyamatok alapján cluster-analízis segítségével csoportosítottuk és tipologizáltuk (Inkei 1980, illetve a jelen kötetben közölt tanulmánya – lásd a tanulmány bibliográfiai adatainál – a szerk.). Az egyes vonzáskörzeti típusokon belül elemzéseket hajtottunk végre, vizsgálva az ott lévő munkahelyek és képzési helyek mennyiségét és irányait, az oktatásban résztvevők és potenciálisan bevonhatók számát, a lakosság iskolázottságának változásait, a középfokú oktatás iránti lakossági igényeket, s javaslatokat dolgoztunk ki a középfokú oktatás helyi adottságokhoz alkalmazkodó fejlesztésére. (Kozma 1979) Ugyanezt a gondolatmenetet követtük, amikor Budapestnek a távlati fejlesztési tervben meghatározott tíz részközpontját elemeztük, s javaslatot tettünk a középfokú oktatás lakossági szükségleteket is tekintetbe vevő fejlesztésére. (Forray-Kozma 1982)

A városi vonzáskörzeteknek – vagy a budapesti részközpontoknak – területi elemzés alapegységéül való választása elsősorban akkor idokolt, ha a vizsgálat „középfokú” ellátáshoz, például a középfokú iskolázáshoz kapcsolódó társadalmi folyamatok területi feltárását tűzi ki célul. E területi egységek túlságosan nagyok, ha egyéb iskolázási folyamatokat kívánunk vizsgálni (pl. az óvodával vagy az általános iskolával kapcsolatosakat), túlságosan kicsik, ha például a felsőoktatás területi-társadalmi viszonyait akarjuk feltárni. Az adekvát területi egység kiválasztásának gyakran határt szab a

rendelkezésre álló adatok szerkezete: a település rendszerint a legkisebb területi egység, amelyről a népszámlálások alapján teljeskörű statisztikákkal rendelkezhetünk.

A fent vázlatosan ismertetett kutatásaink közös jellemzője, hogy társadalmi folyamatoknak térbeli megnyilvánulási formáit törekedtünk feltárni. Célunk nem területi egységek (például vonzáskörzetek) megismerése és egymással való összehasonlítása volt, hanem annak vizsgálata, hogy egy adott társadalmi folyamat milyen formában jelenik meg az ország különböző területein. Ebből következően a terület adottságait mindig a környezeti feltételrendszer elemeinek tekintettük. Abból a hipotézisből indultunk ki, hogy a térbeli környezet elemei befolyást gyakorolnak a köztük zajló társadalmi folyamatokra, s ezek közvetett módon alakíthatók, ha a feltételek módosulnak. Az ilyen hipotézisre támaszkodó területi kutatást a szakirodalom szociálökológiai kutatásnak nevezi. (Forray 1982)

Az ökológiai szemléletről

Területi kötöttség

E területi kutatások egyik közös jellegzetessége, hogy vizsgálataik tárgya területileg kötött. Ez azt jelenti, hogy olyan jelenséget, problémát, folyamatot stb. választanak kutatásuk tárgyául, amely konkrét, földrajzilag meghatározó térségben helyezkedik el. Ezen belül persze rendkívül nagy a választék: itt lehet szó energiatermelésről csakúgy, mint más műszaki létesítményekről (vízszabályozás, ipartelepek, más építmények; a közlekedés különböző hálózatai kedvelt témái a területi vizsgálatoknak). Mindenekelőtt persze olyan természeti erőforrásokról lehet szó (termőföld, bányá, erdő stb.), amelyek hosszú idők óta a gazdaságföldrajz kedvelt vizsgálati témái.

Kitüntetett szerepe van azonban az emberi településeknek, mint olyan műszaki, társadalmi és történeti képződményeknek, amelyek térbeli kötöttsége teljesen nyilvánvaló, ugyanakkor elemzésükhöz többféle kutatási módszer és értelmezési keret is felhasználható. Ilyenformán a területi kutatásoknak viszonylag különálló ágát alkotják a településkutatások (településtudománynak is nevezik, vö. Hauser 1964). Közülük azt urbanisztika úgy jelenik meg, mint egyfajta integráló megközelítésmód és kutatási irány (bár a falukutatás ugyancsak virágzó iránya a településkutatásoknak). Összefoglalóan azt mondhatjuk tehát, hogy a területi kutatások egyik közös jellegzetessége, hogy a konkrét, földrajzi térben megragadható képződményeket, szervezeteket, intézményeket, alakulatokat stb. vizsgálja. (Dickenson 1970; Jones, Eyles 1977)

Kevésbé nyilvánvaló, de azért e kutatásokból az is kiolvasható, hogy az említett térbeli természeti-társadalmi képződményekkel kapcsolatos emberi felhasználás, hasznosítás a döntő kérdés itt. Az objektumok térbeli elhelyezkedésének leírása kétségtelenül nélkülözhetetlen tevékenység; az áttekintett irodalomban azonban nem ilyen vizsgálatokat végeznek. Valamennyi kutatás lényegét éppen az adja, hogy egy térben elhelyezhető és elhatárolható képződmény (vagy képződmények) emberi vonásait tárja fel. Lényegében felhasználásról, alkalmazásról, vagyis a természeti-társadalmi létesítményekkel kapcsolatos (társadalmi) döntésekről és választásokról van itt szó. (Például: az infrastrukturális hálózat hozzáférhetősége, lakásproblémák szórt településeken vagy nagyvárosi körzetekben, műszaki létesítmények telepítésével összefüggő társadalmi-gazdasági problémák stb.). A területi kutatásokban tehát egy-két térben lekötött létesítmény, intézmény, szervezet és a rá

vonatkozó, vele kapcsolatos társadalmi választás, döntés a középponti kérdés. (Dutt, Monier 1968; Dutt, Heal 1979)

A tanulmányokból továbbá az is kiderül, hogy ezek a társadalmi (emberi, egyéni, lakossági, népességi stb.) választások egyidejűleg, illetve történetiségükben vizsgálhatók (mint minden társadalmi jelenség). Az egyidejű vizsgálatok a gyakoribbak – feltehetően azért, mert könnyebben szervezhetők (például lakossági részvétel a tömegközlekedésben egy megfigyelt időszakban, települések eltérő szektorainak és zónáinak kedveltsége stb.). A történeti dimenzió bekapcsolása valóban igényes vállalkozás (például az energiafelhasználás alakulása, migrációs tendenciák és így tovább). Az időtényező bekapcsolásával az egyes döntések, választások sorozatokká tevődnek össze; társadalmi folyamatokról informálódhatunk általuk. Az áttekintett legjobb területi kutatások eszközeivel és módszereivel azok a társadalmi folyamatok ragadhatók meg a leginkább, amelyek térben kötött természeti-társadalmi alakulatokkal kapcsolatos társadalmi döntések sorozatából állnak. (Klasszikus példa erre a már említett lakossági migráció csakúgy, mint az urbanizációs folyamatok vagy bizonyos társadalmi juttatások, szolgáltatások igénybevételének területi terjedése stb.)

Sajátos társadalomkép

Ebből következik – amit itt is hangsúlyozni szeretnénk – a területi kutatások sajátos társadalomképe. A területi kutatások mindenekelőtt a konkrét társadalmi (természeti-társadalmi, társadalmi-gazdasági) együttesekkel, alakulatokkal, közösségekkel foglalkoznak, hiszen ezek kötődnek egy-egy adott térséghez. A területi kutatás nem „az” ipari munkásságot, „az” értelmiségi réteget vizsgálja, sőt rendszerint nem is a falusi vagy városi munkásságot, értelmiséget, hanem e rétegeknek azokat a speciális csoportjait, amelyek egy adott térségben élnek egymás mellett és amelyekről feltételezi, hogy részei ugyan egy nagyobb egésznek, de élet- és munkakörülményeik, a helyi lehetőségek, adottságok, tradíciók következtében egyedi vonásokkal jellemezhetők. A területi kutatások ezért erősen vonzódnak szervezetekhez, intézményekhez és társadalmi együttesekhez, szociális közösségekhez.

A területi kutatások ugyanakkor e társadalmi entitásokat mindig környezetükkel együtt vizsgálják – anélkül, hogy feltétlenül egy nagyobb egységnek fognák fel őket. (Vizsgálják tehát az intézményt és társadalmi felhasználóit együttesen; a telepítendő új létesítményt és a környéken elérhető munkaerőt együtt stb.). Ezért ezek a területi kutatások a szervezet-környezet együttes vizsgálatának rendszerelméletileg is figyelemre méltó megvalósításai.

Végül, a területi kutatásokban a társadalomnak egy szűkebb vagy átfogóbb ún. térszerkezete rajzolódik ki. Ez abból következik, hogy a területi kutatók számára „a társadalom” rendszerint olyan (egyébként szükséges) elvonatkoztatás, amellyel a konkrét kutatásokban nem találkozunk. Akikkel találkozunk, az sokkal inkább „a népesség”, hogy demográfiai szóhasználatkal éljünk (vagy a szomszédság, a lakosság, a területi társadalmi közösség stb.). Innen ezeknek a területi kutatásoknak az erős vonzódása a demográfiához és tartózkodása egyes társadalom-statisztikai általánosításokból (pl. rétegződés-modellek, átfogó struktúrakutatás stb.). Amikor azonban „demográfiát” mondunk, ezt a megszokottnál tágabban kell értelmeznünk. Nem pusztán egyes, legfontosabb népmozgalmak vizsgálatára korlátozva (mint pl. német nyelvterületen teszik, s ahogy nálunk is jobbra használatos), hanem inkább a szó francia szakirodalmi értelmezésében. Ebben az értelmezésben ugyanis, mint például a népesség korszerkezete, a családnagyság, a született gyermekek száma, a nemek szerinti megoszlás stb. társadalmi tényekhez, szervezetekhez, magatartásformákhoz kapcsolódnak, s e kapcsolódásuk folytán szociológiai tényezőkké válnak.

A területi kutatásokból kiolvasható nagyjából közös szemléletet az imént ökológiainak neveztük. Ezzel mindenekelőtt a szervezet-környezet kapcsolatára utalunk. Mivel azonban számos kutatásban alkalmaznak ilyen szempontot (biológiai ökológia, pszichológiai ökológia stb.), nem árt itt is hangsúlyozni, hogy ezek a területi kutatások elsőrendűen társadalomkutatások, vagyis szemléletük társadalomökológiainak nevezhető. A szociálökológia – mint szakterület – sajátzerűsége nincs még tisztázva, és mi sem kívánnánk tudományelméleti vitába kezdeni. Csupán kiemeljük, hogy az említett ökológiai szemléletet a társadalomkutatásban tekintjük relevánsnak.

Az ökológiai szemlélet bizonyára felidézi O.D. Duncan (1964), L.F. Schone (1965) és mások kísérletét egy integráló ökológiai elmélet kialakítására a társadalomtudományokban. Ennek központjában az ún. ökoszisztéma állana; vagyis a lakosság, a (földrajzi) térség, a hozzáférhető információk, a meglévő társadalmi szervezetek, valamint az alkalmazható technológiák (PILOT-változók). Ezek a változók egy modellbe foglalva együttesen alkalmasak arra, hogy természeti-gazdasági-társadalmi problémákat megmagyarázzunk velük, hangoztatja Duncan. Ebben az értelemben az utóbbi évek társadalomkutatásában a szociál-ökológia eléggé háttérbe szorult. Ugyanakkor erőteljesen terjednek azok a területi kutatások, amelyek alapján imént egy – nem rendszerezett, hanem diffúz, nem normatív, hanem orientáló – ökológiai szemléletet körvonalaztunk.

Szemléletformáló jelentősége

A területi kutatások – mint az iménti felsorolásokból és ismertetésekből talán kitűnik – nem egyszerűen országos trendek, tendenciák részleteinek feltárását jelentik. Az, ha valaki a munkaerőstruktúra makroszintű alakulását területi (azaz tehát megyei vagy vállalati stb.) adatokkal alapozza meg, esetleg bírálja, nem jelent „területi kutatást” a hivatkozott vizsgálatok szellemében. Ezek a területi vizsgálatok – amelyek alapján egyfajta ökológiai szemléletről beszéltünk – társadalmi jelenségek, folyamatok és képződmények másfajta megközelítését jelentik. És ebben áll szemléletformáló jelentőségük.

Mindenekelőtt abban, hogy bizonyos problémák, amelyek területileg kötöttek, mikroszintű elemzésekkel vagy más típusú megközelítésekkel csak elmosódottan tűnnek elő. E problémák tulajdonképpen csak újabban tárulnak fel a hazai társadalomkutatásban. Eredményképp a társadalmi szerkezetvizsgálatokban a korábbiaknál nagyobb súlyt kapott a területi egyenlőtlenségek (értsd: ellátásbeli egyenlőtlenségek, allokációs problémák) vizsgálata. Az oktatásügyben ilyen például a hátrányos helyzet egy olyan komplex szemlélete, amely nem elsősorban az iskolarendszerben vagy elsősorban a társadalmi szerkezetben keresi egyes ifjúsági csoportok kulturális lemaradásának okát, hanem a társadalmi környezetben és az ellátásbeli hiányokban egyaránt.

A területi kutatásoknak van egy további szemléletformáló hatása is. Minthogy az ilyen vizsgálatok közben megszokott jelenségeket, folyamatokat és képződményeket szokatlan összefüggésekbe helyezzük át, illetve vissza, ezzel további, kapcsolódó ismereteket is felelevenítünk. Mondjuk, például az iskolarendszer vizsgálata során egy-egy intézménytípus hagyományai legfeljebb jelszószerűen szoktak szerepelni. Ugyanakkor viszont egy területi vizsgálatban a nagy hagyományú intézmény (vagy intézményegyüttes) ottléte, története további ismereteket is belekapcsol a kutatásba (történeti, néprajzi stb.). Kitűnő példája ennek az ún. tehetségtérkép gondolata: empirikus vizsgálattal kimutatható vált, hogy a

„tehetségesek” elsősorban nem társadalmi származásuk, hanem lakóhely szerint „születtek” (persze ez utóbbi szintén társadalmilag kötött.) Így „születtek” a tehetségek elsősorban a hagyományos felsőoktatási és kulturális centrumok vonzáskörzetében.

Oktatási folyamatok területi vizsgálata

Az oktatással kapcsolatos lakossági magatartások

Az oktatási folyamatok területi kutatása a társadalom (annak egyes, térben is elhatárolt csoportjai) vizsgálatát jelenti abból a szempontból, hogyan viszonyulnak az oktatáshoz, képzéshez. Ez közhely, amely további pontosításokat igényel.

Először is, az oktatási folyamatok területi vizsgálata az egyéni döntések, választások valamifajta csoport-, réteg-, együttes szintjén való összegződését jelenti. Így például a pályairányulást, az intézményválasztást, a szakképzésbe való bekapcsolódást és így tovább. Az „oktatási folyamatot” társadalmi folyamatnak fogjuk fel.

Másodszor, az oktatási folyamat területi vizsgálataiban egy vagy több területi-társadalmi közösség tagjainak választásait vizsgáljuk. Az oktatásra vonatkozó társadalomkutatások rendszerint a társadalmi együtteseket társadalmi struktúra-ismérvek szerint tagolják réteggépző jegyek, osztályhoz vagy osztályjellegű csoporthoz való tartozás alapján és így tovább. A területi vizsgálatot ezek mellett egy egyszerű tény indokolja: az ti., hogy az oktatásban való részvétel szervezetekhez, intézményekhez, következésképp területekhez kötött. Ebből az következik, hogy az iskolázással (szakképzéssel, továbbképzéssel stb.) kapcsolatos magatartások alakulásába bele kell számítani az elérhető – vagy épp hiányzó – intézmény is.

Az így megkomponált vizsgálatok tehát egy vagy több választott terület-társadalmi egység oktatással kapcsolatos döntéseit is az adott területen elérhető intézmények függvényében tárják fel. Különböző szintű feltárásról lehet szó. A gyakorlatban rendszerint az iskolázottság, képzettség szintjének, színvonalának a megállapítása az első lépés (például egy településen, településrészben vagy településegyüttesben); természetesen a szint és színvonal különféleképp, más-más mélységekben, részletezettséggel érthető. Mindenképp azonban arról van szó, hogy egy választott társadalmi együttes elért szintjét rögzítjük és hozzuk kapcsolatba a terület intézményrendszerével. Ennek folyamatjellegét ad, ha az iskolázottság (szakképzettség, pályaválasztás, elhelyezkedés, munkaerőstruktúra stb.) dinamikáját is feltárjuk; vagyis mindennek az időbeli változásait. Ennek alapján előrejelzések készülhetnek. (The Social Ecology of Change, 1978)

Az oktatási folyamatok területi vizsgálata során azonban ritkán állunk meg itt; ehelyett a lakosság – az egy helyben lakók – választásait, döntéseit („igény”, „elvárás”, „szükséglet” stb.) is feltárjuk és a meglévő intézményekre vonatkoztatjuk. Ez valóban a társadalmi magatartás vizsgálata egy térben lokalizálható szervezettel (funkcióval) kapcsolatban. Folyamat persze szintén akkor lesz belőle, ha a döntések, választások tendenciáit időben visszatérő vizsgálatok vagy azonos munaterületekre vonatkozó korábbi vizsgálati eredmények segítségével le tudjuk írni. (Így például jellegzetesen eltérő fejlődési dinamikájú térségeket nyerhetünk. Meghatározott intézményhálózattal – valamint társadalmi-gazdasági fejlettséggel – rendelkező körzetekben a logisztikus görbe szabályait követő lakossági magatartásokat találtunk a középfokú oktatás eltérő intézménytíusaival kapcsolatban. A főváros népességének

iskolázási magatartása jellegzetesen és az időben a logisztikus görbe szerint változott; ez azt mutatta, hogy a népesség iskolázási magatartását a meglevő intézmények viszonylag jól elkülöníthető meghatározói hívták életre (Forray 1982b)).

Az oktatási folyamatok területi vizsgálatának ez tehát az egyik iránya; a népesség térben lehatárolható csoportjainak eltérő magatartása a meglevő intézményekkel és szervezetekkel szemben. Megszokottabb módon úgy is kifejezhetnénk ezt, hogy az iskola társadalmi hatását, a társadalom változására gyakorolt befolyását megvizsgálják. Ezek a vizsgálatok – mint minden ilyen kutatómunka – hasznos segítséget jelent magának az intézményhálózatnak a fejlesztéséhez. Míg az imént vázolt vizsgálatok az oktatásügy számára fontosak, addig az utóbbiak a területileg kötött társadalmi folyamatok okságának feltárásában segítenek. (Például: az oktatás hatása a népesedésre, a költözésre, az inga-vándorforgalomra stb.)

Kutatási problémák

Jellegetesen területi kutatást igénylő kérdés az iskolakörzetesítés. Ezt a problémát az teheti aktuálissá, hogy a mai nagy létszámú évfázatokat újból alacsonyok követik, s a demográfiai hullámvölgy ismét felvetheti az iskolák koncentrációjának már alkalmazott megoldását. Iskolakörzetesítést pedagógiai, társadalompolitikai (ideológiai) érvekkel indokolhatóan ott lehet elrendelni, ahol a gyermekek létszáma tartósan igen alacsony. Biztonsággal állítható-e azonban – ahogyan ez az iskolakörzetesítéssel kapcsolatban a hetvenes évek első felében megfogalmazódott –, hogy a falvak meghatározott népességszám alatt nem tudnak benépesíteni egy iskolát? A területi sajátosságokra nem figyelő normatív gondolkodásmód (ennek csődje mutatkozott meg a lakótelepek iskolai férőhelynormáinak megszüntetésében) számára egyszerűnek látszik a családok átlagos gyermek száma alapján kiszámolni az egy-egy oktatási intézményt benépesíteni képes település nagyságot. A társadalomföldrajzi kutatás eredményei érzéketesen bizonyítják azonban, hogy falvaink között jelentősebbek a különbségek annál, hogy egyetlen számadattal legyenek kifejezhetők.

Társadalmi-gazdasági szempontból leghátrányosabb helyzetű vidékünk aprófalvas terület, ahol a kedvezőtlen adottságokkal együttjár a népesség fogyása, öregedése. A Dél-Dunántúl aprófalvas vidékein tradicionális az „egyke”, alacsony a gyermeklétszám, de ugyancsak aprófalvas területeink adják hagyományosan a magyar természetes szaporulat zömét az ország keleti, északkeleti vidékein. A külterületi lakothelyek, a tanyák száma országosan csökken, népessége öregedik, de a Duna-Tisza közén sokhelyütt stabil maradt a népesség, s gazdaságilag is megerősödött. Az iskolakörzetesítés elméletileg reagálás a népesség fogyására (a csökkenő gyermeklétszámra, elvándorlásra), valószínű azonban, hogy maga is hozzájárul a népességmegtartó képesség elvesztéséhez. Az oktatásfejlesztés gyakorlata szempontjából tehát fontosnak látszik tudni, hogy az azonos közigazgatási státusú településeken milyen lakossági folyamatok játszódnak le, hogy ahhoz lehessen az alkalmas cselekvés lehetőségeit megtalálni.

A közvetlen gyakorlati alkalmazhatóságon túlmutat olyan kérdések vizsgálata, hogy mennyiben járul hozzá az iskola megléte vagy hiánya a népesség stabilitásához, milyen migrációs folyamatokkal jár együtt a körzetesítés. A század eleje óta nyomon követhető folyamat a falusi lakosság számának csökkenése. A mezőgazdaság kollektivizálásának két hulláma, egyidejűleg az ipar városi központokban történő dinamikus fejlesztése meggyorsították a faluból történő elvándorlást. A hetvenes években az elvándorlás mérséklődött. (Enyedi 1980, Barta-Enyedi 1981)

A faluból a városba való áramlás nagyobb tömegeket érintő folyamata mellett történik faluból faluba, illetve városból faluba költözés is. Az elvándorlás és az odavándorlás, illetve az e folyamatokban résztvevők társadalmi összetétele természetesen nem egyformán érinti községi státusú településeinket. Az ipari sávok, központok közelében fekvő, illetve agglomerációs községek lakossága másként változott, mint azoké, amelyek kedvezőtlen gazdasági lehetőségek mellett megfelelő infrastruktúrával sem rendelkeznek. Vannak arra utaló jelek (esettanulmányok, napi pedagógiai tapasztalatok alapján következtethetünk rájuk), hogy halmozottan hátrányos helyzetű családok vándorolnak be a közintézményekkel, a fejlődés kilátásaival nem rendelkező aprófalvakba, ahonnan a tehetősebbek, a képzettebbek és törekvőbbek elköltöznek.

Egyes – de nem valamennyi – agglomerációs községben területileg koncentráltan jelentkezik a szegénység, az alacsony iskolázottság (s vele a társadalmi beilleszkedési zavarok). A társadalmilag peremhelyzetű csoportok, deviáns magatartásformák területi koncentrációja régóta ismert jelenség (Durkheimtől a klasszikus város-szociológián át a mai szociálökológiai kutatásokig sokan fedezték már fel). Konkrét feltárása elengedhetetlen feltétele az adekvát társadalom- és oktatáspolitikai kialakításának. Nyilvánvaló ugyanis, hogy másfajta oktatásügyi szolgáltatások kialakítására van ezeken a területeken szükség, mint az iskolázott népesség lakta, illetve „átlagos” helyeken.

A népesség iskolázottsági és korszerkezete, illetve ezek változásainak feltárása alapján kirajzolódhatnak azok a „rizikóterületek”, ahol a halmozottan hátrányos helyzettel együttjáró oktatási problémák nagyobb gyakorisága várható: az évismétlés, a túlkorosság, a veszélyeztetettség, az általános iskolából való lemorzsolódás.

A lakosság iskolázottságának szintje saját magunk és mások által végzett kutatások szerint is együttjár egy-egy területen a középfokú továbbtanulás iránti lakossági igények meghatározott szerkezetével. A hetvenes években a szakirányú továbbtanulás iránti érdeklődés fokozódása volt jellemző, éspedig oly módon, hogy az alacsony iskolázottságú területeken (községekben, illetve általában a városi hátrányos területeken) a szakmunkásképzés, másutt a szakközépiskolai továbbtanulás vonzotta a fiatalok többségét. Középfokú oktatási rendszerünk fejlődési lehetőségei szempontjából sem közömbös a kérdés, a népesség iskolázottságának további emelkedése mennyire szorítja vissza a szakmunkásképzés, növeli a szakközépiskolai jellegű képzés iránti érdeklődést, az ország, az egyes megyék mely területeiről várható a még fennmaradó szakmunkásképzés utánpótlása. Ezek a kérdések is összefüggnek urbanizációs folyamatokkal. Az elmúlt évtizedekben egyértelművé vált a tendencia, hogy – társadalmi-gazdasági fejlettségüknek megfelelő mértékben – városaink foglalkoztatottsági szerkezetében a szellemi-értelmiségi foglalkozások aránya növekszik, a hagyományos ipari munkásság tipikus lakóhelye a falu lesz. Kérdés, hogy különböző földrajzi és közlekedési helyzetű falvainkban mennyire válik dominánssá az ipari munkásság; a szakképzett munkások emelkedő részaránya hogyan befolyásolja a gyermekek továbbtanulási szándékait. Vállalható-e, s az érintettek vállalják-e a képzési helyek jelenlegi koncentrációja mellett, s a közlekedési lehetőségek jelentős javítása nélkül a napi bejárást, a diákotthoni, rosszabb esetben a munkásszálláson történő elhelyezést.

Oktatási szervezetek területi vizsgálata

A szervezet – környezet kapcsolat

Az oktatási szervezetek – iskolák, egyetemek, más gyermek- és nevelőintézmények, tágabban az oktatásirányító szervezetek, a közművelődés intézményei, a szakképzési létesítmények stb. – területi kutatása mindig azt jelenti, hogy az illető szervezeteket társadalmi-, gazdasági, konkrét környezetükre vonatkoztatva vizsgáljuk. Ez ismét közhely. Hogy érthetőbb legyen, megpróbáljuk bemutatni, hogyan lehet még vizsgálni az oktatási szervezeteket.

Az oktatási szervezeteket – nálunk különösen Ph. H. Combs ismert könyve óta – ún. oktatási rendszerként is szokás vizsgálni. Ebben az esetben valamennyi oktatási szervezetet – például iskolát – úgy fogunk fel, mint egyetlen nagy intézményt. Azt vizsgáljuk – általában oktatásstatisztikai eszközökkel –, hogy ez a makrorendszer hogyan viszonylik a társadalom egyéb makrorendszereihez. Például hány gyerek fog iskolába jelentkezni, összefüggésben a várható népesedési változásokkal; vagy például hogyan fognak tudni elhelyezkedni a végzettek, összevetve az ország szakmunkaerő-struktúrájának előre jelzett váltoásaival. Ez a megközelítés tárja fel az országos tendenciákat. Az így feltárt következtetések azonban nem alkalmasak arra, hogy minden további nélkül felhasználjuk az egyes intézmények vagy intézményegységek fejlesztésében.

Az oktatási szervezetek területi kutatása nem helyettesíti az imént jellemzett makroszintű rendszermegközelítést, azt sem mondhatjuk, hogy kiegészíti azt. Az oktatási szervezetek területi kutatása egy másfajta megközelítése ugyanannak a problémának, nevezetesen az oktatási szervezetek és a társadalom kölcsönhatásainak. Ez a másfajta megközelítés (az ökológiai szemlélet) azt teszi lehetővé, hogy a valóságos szervezetekben vagy szervezeti egységekben végbemenő változásokat egy területileg adott, konkrét környezet hatására vegyük vizsgálat alá, és e konkrét vizsgálatok alapján tipizáljunk, általánosítsunk. Így például a munkaerő-szükségleti változásokra nem az intézménytípusok megváltoztatásával felelhetünk, hanem számos további szervezetfejlesztéssel (mely makroszinten nem tükröződik, illetve nem jól ragadható meg). Továbbmenve a környezeti változásokat is a maguk területi konkrétságában közelíthetjük meg, ami azért fontos, mert a legtöbb oktatási szervezetre ható változás éppúgy területileg kötött (bár országos tendenciákban is tükröződik, kifejezhető), mint maguk a kihívásokra válaszoló oktatási szervezetek.

Az oktatási szervezetek területi kutatásának elméleti alapját az (oktatási) szervezetek ún. funkcionális elemzése jelenti. Eszerint a szervezetek egyfajta társadalmi választ jelentenek bizonyos természeti-társadalmi kihívásokra. Olyan társadalmi egységek, amelyeknek célja bizonyos állandósult szükségleteket kielégíteni. (A szervezetek ilyen értelmezése magukról a szervezetekről is azt állítja, hogy struktúrájukkal szükségletkielégítő tevékenységet állandósítanak, garantálnak.) Az oktatási szervezetek esetében az oktatás-nevelés az a társadalmi szükséglet, amelynek kielégítésére életre hívták őket (bármilyen eltérően határozzuk is meg ezt a szükségletet). Olyan történeti képződmények tehát, amelyeket környezetük szükséglete indokol.

A szervezetek (szervezeti egységek) környezetét mindenekelőtt az a társadalom alkotja, amelynek tagjai részt vesznek a szervezetben gyerekek, szülők, értelmiségiek és így tovább. A szervezetek működésében, hangsúlyozzák a vonatkozó területi kutatások, egyszerre jelenik meg a társadalmi környezet hatása és magának a szervezetnek a hatása. Ilyenformán nem lehet teljes képet kapni a szervezetről (szervezeti egységről), ameddig valamilyen módon nem számítjuk bele az életébe azt is, hogy milyen társadalmi közösségben funkcionál. Ez az egyik legfontosabb felismerése az oktatási szervezetek területi kutatásának. (Brill 1979;

Hafkamp 1981, Nijkamp 1981) Ebből a felismerésből következik, hogy a területi kutatásban rendszerint nem az iskola vagy az iskolák teljesítményeiről beszélünk, hanem az adott területi-társadalmi közösség teljesítményeiről, bárhogy sikerüljön is elhatárolnunk más területi egységektől.

Az oktatási szervezetek területi vizsgálatainak egy másik fontos felismerése az, hogy egy-egy oktatási szervezet (szervezetegyüttes) számos intézménnyel, szervezettel interakcióban működik. Nem soroljuk fel őket, hiszen számos vizsgálat derített már fényt rájuk. Mégis kiemelnénk egyet közülük, s ez a termelő szervezetek világa. Az oktatási szervezetek a gazdálkodó szférával nélkülözhetetlen kapcsolatban funkcionálnak már csak azért is, mert a lakosság egyes csoportjai itt, mások ott érdekeltek, a fiatalok pedig itt is, ott is. Más szóval, az oktatási szervezetek és az adott területi egységben megtalálható gazdálkodó szervezetek (annyi más szervezet mellett) kölcsönhatásai szintén rendszernek tekinthetők.

Az oktatási szervezet(ek) és irányító szervezeteik ugyancsak egyfajta együttest képviselnek adott területi körzetben. Ezt különösen azok a hivatali szervezetvizsgálatok szemléltetik, amelyek az iskolák hivatalos kapcsolatait veszik számba. Az egyes szervezeteket (szervezetegyütteseket) e függőségek és sajátos meghatározottságok nélkül nem érthetjük meg. Végül, de nem utolsósorban az oktatási szervezetek infrastruktúrájának fejlettsége (létesítmények, berendezések, felszereltség stb.) nem érthető meg az adott területi-társadalmi közösség, rendszerint település, településrész vagy településeggyüttes műszaki, infrastrukturális, kommunális fejlettségének ismerete stb. nélkül. Ebből a szempontból is egységet alkot az oktatási szervezet és térben lehatárolt környezete.

Az elmondottakból következőleg az oktatási szervezetek területi vizsgálatai nem egyes szervezeteket választanak ki és hasonlítanak össze egymással (ami egyébként a szervezetkutatás más irányaiban nélkülözhetetlen, pl. az iskolai klimakutatásnál). Ehelyett mindig területi-társadalmi egységeket vizsgálnak és vetnek egybe. Fontos azonban egyúttal azt is hangsúlyozni, hogy ezek a területi-társadalmi lehatárolások – az oktatási szervezetek vizsgálata esetében – nem (vagy nemcsak) adminisztratív lehatárolások, hanem összefüggének magának a szervezetnek a működésével. Így válik például a felvevőkörzet (beiskolázási körzet) az oktatási szervezetek területi kutatása közben fontos „mintavételi” eszközzé. (pl. Popp, Vogt 1979)

Végül hozzátesszük, hogy az oktatási szervezetek területi vizsgálata, ökológiai szemlélete nem azonos az intézményhálózat egyes kérdéseinek a vizsgálatával, kutatásával és tervezésével, bár kétségtelenül sok köze van hozzá. A szervezetek ökológiai szemlélete és területi vizsgálata nem alkalmas arra, hogy konkrét iskolakörzeteket lehatároljunk, vagy hogy ún. „mikrotervezést” végezzünk. (Hallak 1977) Az oktatási szervezetek területi vizsgálata általában sem azonos az intézményhálózat fejlesztésével, amikor például területi megoszlásban gyűjtenek demográfiai adatokat, vagy felméri az egyes intézmények épületállagát stb.. (Bach 1980) Ezek jobbára technikai eljárások, az oktatási rendszer fejlesztésének – rendkívül fontos – technológiai problémái. Az említett területi vizsgálatok azonban nem tudják megoldani őket, csupán megalapozhatják.

Kutatási problémák

Az oktatási intézményrendszer és a településhálózat összefüggéseinek feltárása a területi kutatás hagyományosabb, de Magyarországon az oktatásüggyel kapcsolatban konzekvensen

nem művelt kérdéseire irányul. (Behrenberg 1974, 1981) A kutatás fent megfogalmazott lehetséges kérdéseiből kiindulva a hangsúly áthelyezhető az intézményi ellátottságra. Az iskolakörzetesítéssel kapcsolatban felvethető a kérdés, hogy az iskolától megfosztott településeken kiépül-e az óvodai hálózat; mely településeken és milyen okból nem működik óvoda sem. Kérdés az is, hogy az óvoda át tudja-e venni azokat a művelődés-szervezési funkciókat egy település életében, amelyeket az iskola ellátott. A megszüntetett iskolák épületeiben néhol megkíséreltek közművelődési intézményt kialakítani. Ezeknek kudarca arra utal, hogy a felnőttek számára szervezett kulturális programok nem vonzzák azokat (a rendszerint alacsony iskolázottságú, szakképzettségű) embereket, akik gyermekeik kedvéért részt vettek az iskolák életében. Vannak olyan tapasztalatok, amelyek szerint az aprófalú iskolája helyén szervezett óvodát azok is igénybe veszik, akik korábban idegenül vagy ellenségesen álltak szemben a közoktatás intézményrendszerével. E lakóhelyen működő óvoda hozzájárulhat a sikeresebb iskolai beilleszkedéshez éppen annál a gyermekcsoportnál, amely szélsőségesen hátrányos szocio-kulturális helyzeténél fogva gyakran nem jut az általános iskola befejezéséig.

Közismert, hogy az iskola által nyújtott szociális szolgáltatások nem azonos mértékben terjednek ki az ország valamennyi településére. Nem ismerjük azonban a helyi lehetőségeket és akadályokat, amelyek összefüggenek a tanulószobai, napközi otthoni ellátás, az utazáshoz való hozzájárulás mértékével, s nem tisztáztak azok az oktatáspolitikai célok és preferenciák, amelyek egyik település lakói számára megadják, a másiktól megtagadják ezeket a szolgáltatásokat.

A középfokú oktatás intézményhálózatának kiemelkedően fontos kérdése a főbb képzési irányok elérhetősége, a hálózatok sűrűsége, illetve centralizáltsága. A középfokú oktatási intézményhálózat erős koncentráltságával függ össze a diákotthonok létesítésének szükségessége. Természetes, hogy – legalábbis a szakirányú képzés mai széttagoltsága mellett – mindenki számára nem biztosítható lakóhelye közelében valamennyi képzési irány. Területi kutatást igényel azonban az a kérdés, milyen anyagi-pénzügyi ráfordítással tartható fenn a középfokú oktatás mai koncentrált hálózata, s nem lenne-e gazdaságilag is kifizetődőbb, ha a fiatalok nagyobb hányadának sikerülne biztosítani lakóhelyén elérhetően középfokú iskolázását. Másképpen az a kérdés fogalmazható meg, a szakképzés a termelőhelyhez közel épüljön-e fel, vagy a képzésben részt vevőhöz közel.

Az általános iskola, még inkább a felsőbb iskolafokokozatok intézményei nem csupán oktatási funkciókat látnak el, létükkel – a benne foglalkoztatottakkal, az ott folyó tevékenységgel – hozzájárulnak a székhelytelepülés urbanizáltságához. Az iskolák megszüntetése vagy telepítése nemcsak az oktatáspolitikai részeként értelmezhető, része a településpolitikának is. (Alkalmassint a területfejlesztési politika például egy megyében nagyobb befolyást gyakorol a körzeti iskola székhelyének kijelölésére, mint a helyi oktatáspolitikára.) Egy-egy iskola megszervezése, egy diákotthon felépítése csak „felülről” nézve egyszerű hálózatbővítés. Az érte folyó harc, az érdekütközések és kompromisszumok feltárása a helyi település- és oktatáspolitikák megismeréséhez segít hozzá. Másfelől az intézményhálózat kiterjesztésére tett javaslatok, amennyiben területi alapú kutatásokra támaszkodnak, a városiasodás terjedését segítik elő.

Az oktatáspolitikai területi vizsgálata

A területi kutatások politika-kötöttsége

A területi kutatások (ökológiai) szemlélete folyamatok és szervezetek egységére utal, és így kézenfekvővé tesz egyes fejlesztési prioritásokat. Azzal, hogy bemutatja egyes társadalmi folyamatok kapcsolatát bizonyos allokációs problémákkal, mintegy sugallja a tervezői beavatkozást. (Carron et al. 1980) Nem véletlen, hogy számos ország kiegyenlítő politikájának alapját ún. prioritási területek kialakításával alapozták meg; ezeken a területeken indokolt az erőfeszítéseket összepontosítani. (Smith 1979)

Ugyanakkor – a dolog természeténél fogva – a területi kutatások kialakítása csaknem mindenütt összefonódik egy olyan politológiai szemlélettel, amely a decentrumok fontosságát hangsúlyozza a centrumokkal szemben. (Dutt 1968, 1970) Nem tekinthető véletlennek, hogy Európában például a területi kutatások elsősorban a mediterrán térségben virágoztak fel; ott, ahol a feudális szétagoltsággal sokáig nemzetiségi szétagoltságok párosultak, a többé-kevésbé erőszakos centralizálások ellenhatásaként erős önállósági mozgalmak keletkeztek a történelem folyamán, és egyúttal nagyok az egyes területek ellátottsági különbségei csakúgy, mint kulturális különbözőségei. Lásd pl. Spanyolországot, Dél-Franciaországot, Olaszországot stb.

Ugyanakkor a területi kutatások nem helyettesítik a helyi területi politika kutatását, még kevésbé azonosak azzal; sokkal inkább kölcsönös kiegészítői egymásnak. A helyi területi politikai és érdekkutatások a társadalmi jelenségek, folyamatok és képződmények érdekmeghatározottságára mutatnak rá. A területi kutatások ezt azzal egészítik ki, hogy egy-egy területi-társadalmi közösség ún. „spontán önmozgását” tárják fel; azt tehát, hogy maguk az érintettek hogyan reagálnak döntésekre és politikákra.

Lakossági részvétel a helyi döntésekben

A hatvanas és hetvenes években Nyugat-Európa-szerte fellángoltak a polgári engedetlenségi mozgalmak; ez az Egyesült Államokban volt a legerősebb. Számos szerző ehhez köti azokat az erőfeszítéseket, amelyeket tervezők és irányítók a tervezésben való lakossági részvétel irányában tettek. Cooper (1979-80) érdekes áttekintése azt mutatja be, hogyan intézményesült a jelenlegi közigazgatásban az a mozgalom, amely politikai válaszként kezdődött. Kaplan (1980) egy esetet ír le, amikor a park használóit kérdőívvel megkérdezték, majd javaslataikat figyelembe vették, és ismét felkeresték őket. A szerző szerint ez az eddig leghasznosabb módja a társadalmi részvételnek a tervezésben. Mille több írásában is bemutatja a társadalmi részvétel amerikai koncepcióját, valamint annak svédországi alkalmazhatóságát. (Mille 1979; Miller-Kraushaar 1979) Az Egyesült Államokban „partizán akcióknak” tekintették kezdetben ezeket a kezdeményezéseket. Nagy-Britanniában inkább informálódásra használták fel a helyi hatóságok. Svédországban ezekhez képest gyenge a társadalmi részvétel, ami részben pedig a jóléti államnak köszönhető (amely egyúttal magasan centralizált).

Huckfeldt (1979) azt vizsgálta, hogy a lakóhelyi szomszédság társadalmi összetétele miként befolyásolja az ott lakók politikai aktivitását, és – szokott módon – azt találta, hogy a helyi politikában az ún. magas státusú körzetek aktivizálódnak a leginkább. Hogyan értékelhetők ezek a kísérletek a társadalmi részvétel megszervezésére? Sewell és mtsa (1979) a lehetséges értékelés négy fajtáját részletezi, és végül kiemeli, hogy az értékelésnek függetlennek kell lennie, folyamatosan kell történnie, információs bázisát folyamatosan bővíteni kell, és biztosítani kell a visszacsatolást (azaz, hogy az elhangzott javaslatok elérték-e a megcélzottak füléig, és történt-e velük valami).

Itthon – ismereteink szerint – mindeddig nem kezdődött még számottevő vizsgálat a lakosság részvételére a fejlesztési döntésekben (aminthogy a lakosság bevonására is mindezidáig kevés intézményes próbálkozás történt). Talán egyfajta kezdeményezésnek tekinthetjük Nemes Ferenc és Szelényi Iván városszociológiai vizsgálatait a hetvenes évek fordulóján, amelyeknek sajnálatosan kevés folytatása volt. (Nemes-Szelényi 1967) És bizonyára így is értelmezhetjük Nagy Mária vizsgálatait, amelyek szervezeti információkat mutatnak be az oktatásügy területén. (Nagy 1982) Ezekből a vizsgálatokból fény derül azokra a taktikákra, amelyekkel az intézmények vezetői a helyi hatóságokkal szemben jobb „alkupozíciókat” igyekeznek kialakítani.

A helyi hatóságok döntési mechanizmusa

Ami a helyi hatóságokat illeti, utalunk például Darke publikációira. (Darke 1979; Darke et. al. 1979) Darke Dél-Yorkshire-ben végezte vizsgálatát, és izgalmas esettanulmányokban mutatja be, hogyan kérdőjelezték meg a fejlesztési prioritásokat éppen abban a bizottságban, amelyet a helyi hatóság életre hívott. Leach (1979) viszont szervezetkutatási választ keres arra a kérdésre, hogy egyes megyei és területi tanácsok miért tudnak együttműködni, mások pedig miért nem. A feltett kérdésre a választ azokban a szervezeti érdekekben találja meg, amelyeket a várostervezési folyamatban lehetett tettenérni.

Hasonló kutatásokat Magyarországon Halász Gábor kezdeményezett. (Halász et. al. 1981; Halász 1982) Halász azokat a „politikákat” kívánja feltárni, amelyekkel egyes közigazgatási hatóságok (megyei vagy városi tanácsok stb.) érvényesítik az oktatásügyhöz fűződő, egymástól jellegzetesen eltérő érdekeiket. Számos esettanulmány mutatja eddig is, hogy az országos koncepciókat területileg jellegzetesen eltérő fejlesztési politikák, stratégiák adaptálják. Az eltérések mögött – jelenlegi irányítási rendszerünkben – mindenekelőtt az anyagi erőforrások újraelosztásának különböző gyakorlata fedezhető fel.

Azon törekvések közül, amelyek a helyi politikában való részvétel egzakt mérésére irányulnak, kiemeljük Ward (1981) cikkét. A szerző azokat a tanulmányokat kritizálja, amelyek a lakossági igényeknek eleget nem tevő városi igazgatást vizsgálták; Ward új vizsgálati szemléletet és módszereket javasol. Clocke és Griffiths (1980) Délnyugat-Wales fejlesztési politikáját mutatja be a lakossági igények nyomásában; de megállapítják, hogy valójában nem a lakossági igények nyomták az irányítókat, hanem az általános gazdasági pangás. Correa (1978) az utóbbi időkből érdekes vállalkozásba fogott: Latin-Amerika gazdasági tervei alkalmazásának kvantitatív elemzését végzi el. Külön említjük Frey műveit. (Frey 1978, 1979; Frey-Schneider 1978, 1979) Frey ún. empirikus politikai gazdaságtani elemzéseket végez, amelyek közelállnak a mi költségelemzéseinkhez és erőforrásallokációs kutatásainkhoz. Az eredményből a helyi közigazgatás működésére derít fényt.

White (1979) egy érdekes cikkben arról értekezik, hogy milyen kettős szorításban dolgozik a politikai kutató, amikor szakértést vállal. A szerző alkalmazott politikaelemzésnek nevezi ezt a tevékenységet, és két végletet különböztet meg benne. Az egyik a racionális, a másik pedig a kételkedő. A racionális a politika (program) végeredményére függeszti tekintetét, és arra törekszik, hogy új és maximális mennyiségű információt szállítson a politika megalapozásához. A kételkedő viszont a politikát mint érdekegyeztető törekvést fogja fel, és ennek megfelelően maga a folyamat érdekli, nem pedig a végeredmény. Persze egyik véglet sem fordul elő tisztán, legfeljebb csak egyes diszciplináris feldolgozásokban. A valóságban azonban nagyon megnehezíti annak a szakértőnek az életét, aki kutató is akar maradni,

ugyanakkor gyakorlati munkát vállal. White bemutatja saját szakértői csoportjukat az Oklahoma Egyetemen. Ez a csoport interdiszciplináris abban az értelemben, hogy eltérő szakterületről fog össze szakértőket. Emellett a csoportban funkcionáriusok és kutatók működnek együtt. White szerint a „alkalmazott politikakutatás” elsősorban racionális kell legyen; de egyben illuziómentes is annyiban, hogy tudnia kell: javaslatai különböző érdekellentéteken szenvednek (törvényszerűen) hajótörést.

Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy a helyi-területi politikakutatás témánk összefüggésében vizsgálja, miként tükröződnek a társadalmi mozgások döntéshozó személyek, fórumok és szervezetek információiban. Az ökológiai kutatások pedig arra mutatnak rá, milyen hatásokat váltanak ki a felhasznált (esetleg érdekek következtében egyoldalú) információk alapján hozott döntések; és hogyan alapozzák meg a további döntéseket valóságos társadalmi folyamatok. A területi kutatások meghosszabbításában tehát érdekkutatások állnak; minthogy maguk az érdekegyeztetések csak a reális változásokra visszavezetve mondhatók sikeresnek vagy megghiúsulnak.

Módszertani problémák

Társadalmi jelenségek (képződmények) és folyamatok területi kutatása olyan megismerési problémákat vet fel, amelyek jellegzetesen eltérnek ezeknek a jelenségeknek és folyamatoknak mind a makroszintű feltárásától, mind pedig az esettanulmány jellegű leírásától. A területi politikakutatás egyik reprezentatív kézikönyve egyenesen úgy fogalmaz, hogy a területi kutatások per definitionem térnek el a „mintavételes-kérdőíves módszertől”. Ez persze nem teljesen igaz; mint látni fogjuk, a kétfajta megközelítés inkább feltételezi, semmint kizárja egymást. Annyi azonban bizonyos, hogy az ökológiai kutatások jellegzetesen más megismerési nehézségeket vetnek fel és módszertant igényelnek. E nehézségek közül ismertetünk alább néhányat. Nem egy módszertan igényével, hanem inkább azért, hogy módszertani szempontból is megvilágíthassuk magát az ökológiai szemléletet.

A területi egységek lehatárolásának problémái

Elsőnek magát a megismerendő egységet vesszük (vagy ahogyan a statisztikusok mondják, az alapsokaság „elemét”). Az említett mintavételes-kérdőíves módszer számára ez aligha kérdés; hiszen már magát a kérdőívet is az egyes emberrel lehet kitölteni. Ezért a mintavételes-kérdőíves módszer számára sokkal inkább az alapsokaságból választott minta a fontos. Nem teljesen azonos, de hasonló gondolkodás vezeti azokat a kutatásokat is, amelyekben a megismerendő egy-egy társadalmi képződmény (például intézmény, szervezet stb.). A területi kutatásban viszont már maga a megismerendő alapegység is gondot okoz (sőt talán az okozza az egyik legnagyobb gondot). Kicsit hasonlóan a mintavétel gondjaihoz, a területi kutatásban a térbeli lehatárolások válnak kulcskérdéssé.

Társadalmi jelenségek és folyamatok területi kutatása során arra törekszünk, hogy olyan területi egységeket alakítsunk ki, amelyek tartalmazzák a vizsgált jelenséget (folyamatot) és környezetét; egyúttal pedig el is válnak más, hasonlóan viszonylag zárt egységektől. További praktikus megfontolások sokszor nagyobb szerepet is kapnak, mint ezek az elméleti megfontolások; hogy ti. ezeket a területi egységeket hogyan lehet megközelíteni (földrajzi értelemben is, a terepmunkák számára), milyen statisztikai információk állnak rendelkezésre róluk, mennyiben esnek egybe a mindennapi tapasztalatokkal és így tovább.

Az elmondottaknak megfelelően a legegyszerűbb és a legszokványosabb a településeket (településrészeket, illetve településegységeket) alapul venni. Ebben az esetben tehát egy ország (régió, terület stb.) települései képezik azt a statisztikai értelemben vett „alapsokaságot”, amelyet részben vagy egészben a megismerés alapjául veszünk. Ehhez a megoldáshoz különféle elméletek társulhatnak. Így a területi kutatás eltolódhat a településtudomány irányába, hangoztatva, hogy az emberi települések – valamiképp – egyúttal társadalmi egységek is. Hasonlóképp tolódhat el a területi kutatás a városok tanulmányozása irányába (urbanisztika), különösen akkor, ha a kutató elsősorban településegységeket használ a kutatásban, vagy pedig olyan jelenségeket és folyamatokat tanulmányoznak, amelyek elsősorban városokban fordulnak elő.

A területi egységek kiválasztásának másik lehetősége a közigazgatási egységek kiválasztása. Ennek sokszor kevesebb köze van valóságos társadalmi jelenségekhez és folyamatokhoz (hacsak nem éppen magát a közigazgatást tanulmányozza a területi kutató). Ugyanakkor rendkívül nagy előnye a statisztikai információk könnyebb gyűjtése és kezelése, hiszen ezek az igazgatásban rendszerint többé-kevésbé rendelkezésre állnak. Ugyancsak könnyebbség persze az is, hogy az igazgatási egységekben a terepmunka is jobban szervezhető, ha a hatóságot valamiképp sikerült hozzá megnyerni, vagy éppen érdekeltté tenni. Másodlagos kérdés, hogy ezek a közigazgatási egységek mekkorák. Nemzetközi összehasonlításokat például aligha lehet másképp készíteni, mint úgy, hogy országokat vesznek egység gyanánt; különösen, ha államilag szervezett képződményeket vizsgálnak (oktatás, egészségügy, közlekedés stb.), vagy legalábbis államilag regisztrált folyamatokat (GNP, demográfia, iskolázottság stb.).

Egy-egy országon belül a kisebb-nagyobb közigazgatási egységek kínálóznak aszerint, hogy a vizsgálni kívánt jelenség, folyamat természetrajzához melyik hogyan illeszthető. (Lakossági folyamatokat kívánatos minél kisebb, de persze lehetőleg homogén területi egységek segítségével vizsgálni, például az életszínvonal változásainak ökológiai vizsgálatához a járások kínálóznak megfelelő területi egységül.)

Az igazgatási egységek alapján folyó területi kutatások nagy hátránya viszont nemcsak az, hogy mégiscsak mesterséges lehatárolásokat végez, hanem az is, hogy esetleg tautológiába fullad. Kár másodszor olyan statisztikai információkat feltárni, amelyeket az illetékes közigazgatási hatóság feltehetően behatóbban ismernek (sőt amelyik feltáráshoz vagy elleplezéséhez esetleg éppen hivatali érdekeik fűződnek). Ezért egy harmadik megoldás is lehetséges, amikor gazdasági (vagy társadalmi) megfontolásokat használnak bizonyos térségek lehatárolásában. Így például iskolák felvevő körzetét nemcsak az adminisztratív határok mentén határolhatjuk le, hanem egyúttal megpróbálhatjuk kirajzolni egy-egy intézmény valóságos ún. ellátó körzetét. Ez azonban rendkívül munkaigényes; és ami esetleg lehetetlenné teszi az ilyen területi egységek kialakítását, az az információk beszerzésének nehézsége.

A területi kutatások visszatérő problémája az így vagy úgy lehatárolt alapegységek csoportosítása; lényegében az a társadalomkutatási nehézség, hogy hogyan vegyünk „mintát” az adott „alapsokaságból”. Számos területi kutatásnak egyelőre az a deklarált célja, hogy újfajta területi tipológiát hozzon létre ahelyett, mint amely egy adott körben éppen elfogadott. A tipológiák alakítását és revideálását újabban a számítógépes adatfeldolgozás rendkívül megugrasztotta; hiszen a különböző számítógépes adatcsoportosítások (az ún. clusteranalízisek) igen sokfajta variációt képesek létrehozni. Saját kutatási tapasztalatunk is

az, hogy a cluseranalízis nyomán nem annyira a típusok kialakítása, hanem inkább a rengeteg felkínált lehetséges tipológia közti választás jelent gondot.

Hazai és nemzetközi tapasztalatok szerint a területi kutatások termékeny módja, ha a területi egységek csoportosítása helyett vagy annak alapján olyan jellegzetes mintaterületeket választanak ki, amelyeken a vizsgálni kívánt társadalmi jelenség, folyamat a lehető legtöbb részletében tanulmányozható (a nemzetközi társadalomkutatási szakirodalomban az ilyen mintaterületet szokás szociotópnak nevezni, Bargel et. al. 1981). Ezeknek a szociotópoknak a kiválasztása persze meglehetősen önkényes; itt is – mint a társadalomkutatásban oly sok egyéb ponton – a kutató szubjektivitása erősen beszűrődhet a munkájába. A szociotópok kiválasztása jelenségek feltárásához, folyamatok teljességre törekvő leírásához persze nem alkalmas; felderítő jellegű vizsgálathoz azonban (ami a társadalomkutatásnak mindig a legizgalmasabb része) alkalmasabb, mint a csoportosítások és tipológiák általában.

Szólnunk kell a területi egységek elhatárolásával kapcsolatban még arról is, hogyan használhatja fel a területi kutatás azokat a makroszintű kutatási eredményeket, amelyeket ún. mintavételes kérdőíves módszerrel gyűjtöttek. A nehézség ugyanis itt az, hogy makroszinten kirajzolt folyamatok alapadatait nem tudjuk területi egységek jellemzésére felhasználni; vagy ha igen, akkor ökológiai szempontból teljesen találmra választották ki őket. Itt kétféle megoldás kínálkozik. A mintavételes-kérdőíves kutatás megindítása előtt – együttműködve a makroszintű kutatókkal – lehet javasolni, hogy mintavételük területileg koncentrált legyen (tehát ha egy városi és több falusi iskolát kívánnak kiválasztani, akkor azok területileg tartozzanak együvé). Ebben az esetben ugyanis legalább egy vagy néhány területi egységre vonatkoztatjuk a makroszintű adatokat. A mintavételes-kérdőíves kutatás lebonyolítása után – ha csak az eredményekhez férünk hozzá – megtehetjük, hogy egy-egy területi egységre visszavetítjük az információkat, azután pedig az összes, hasonló csoportba sorolható területi egységekre reprezentatívnak vesszük. Bár ez az eljárás számos hibaforrást rejt, legtöbbször csak ezen a módon sikerült olyan makroszintű statisztikai információkat is felhasználni a területi kutatásban, mint pl. a migráció vagy a társadalmi mobilitás országos alakulása, a társadalmi struktúrában bekövetkező vagy várható alakulások és így tovább. (Zagórski 1978)

A területi-társadalmi közösségek jelzőszámai

Eddig a területi egységek kialakításának, csoportosításának és elemzésének dilemmájára mutattunk rá. A területi kutatásoknak van azonban egy másik, csaknem ugyanennyire fontos módszertani dilemmája is, s ez a statisztikai információk kérdése. Erre eddig is többször utaltunk; de csak úgy, mint az információk megszerzésének nehézségeire. A területi kutatások másik fő módszertani dilemmája ezzel kapcsolatban az, hogy mit is mutatnak ezek a statisztikai információk. A területi kutatások statisztikai információ problémája ezen a ponton kapcsolódik össze a társadalmi jelzőszámok (szociális indikátorok) problémájával. (Carley 1981)

A társadalmi jelzőszámok „mozgalma” az ötvenes évek végén indult a társadalomkutatásban azzal a céllal, hogy a rendelkezésre álló statisztikai adatokat átértelmezi, illetve kiegészíti. A mozgalom célja a társadalmi folyamatok statisztikailag releváns leírása. (Andorka 1975) A hivatalos statisztikákban ugyan korábban is szerepeltek olyan információk, amelyek társadalmi folyamatokat írtak le, de csak viszonylag kisebb számban. A legjobb példa a népesedési statisztikák különféle információja; mert ezek olyan társadalmi folyamatokat

mutatnak be (Durkheim „társadalmi tényeknek” nevezte őket), amelyek össztársadalmi szinten objektívvá váltak eredőjei egyéni, ún. spontán döntéseknek.

További információk is nyerhetők persze a hivatalos statisztikákból, de már inkább csak áttételes módon. Így például a művelődésszisztematikai adattárakból vissza lehet következtetni a lakosság egyedeinek és csoportjainak kulturális aktivitásaira (iskolába való beiratkozás, pályaválasztási döntés, szabadidős alkalmak látogatása stb.); de csak közvetett módon. Ezek a statisztikák ugyanis intézmény alapúak, azaz nem a lakosság tevékenységeit hivatottak bemutatni, hanem az egyes intézményekét. A lakosság ezekben a statisztikákban csak mint „klientúra”, „publikum”, „gyerekanyag” (vagy éppen „beteganyag”) jelenik meg, az iskola vagy a kórház ajtajában.

Végül a hivatalos statisztikákban nem szerepel, tehát külön gyűjteni kell bizonyos lakossági döntések, illetve a belőlük kirajzolódó társadalmi folyamatok statisztikáit. (Zapf 1979) Az ötvenes évek divattémája a társadalmi mobilitás volt; a hatvanas és hetvenes években a nyugat-európai jóléti államokban a „jólét”, „életminőség” stb. lett. Ahhoz, hogy ennek alakulását figyelemmel lehessen követni, a statisztikusoknak külön, egyéni-alapú adatgyűjtéseket kell végezniük. (Johnston 1978, 1979; Johnston, Carley 1981) (A népszámlálási adatok a jelenlegi legfontosabb források; sajnos azonban csak tízévenként frissítik fel őket. Az ún. ELAR hazai meghonosítása további lehetőségeket nyújthat.)

Az elmondottak annyiban függenek össze a területi kutatás statisztikai információ-szükségletével, hogy lehetővé teszik egy-egy térben is lehatárolt területi-társadalmi együttes döntéseinek, „magatartásának” mutatószámmal való jelölését. A probléma itt is az, ami makroszinten: a területi-társadalmi együttesek bizonyos intézményi jellemzői rendelkezésre állnak (iskola, közintézmény, közlekedési hálózat, energiaellátás stb.); de nem tudjuk őket a lakossági igényekre vonatkoztatni mindaddig, ameddig ezeket az igényeket statisztikailag nem sikerül kielemezni. Márpedig az adott területi egységek lakossági magatartását éppen igények és lehetőségek (ellátottság stb.) összjátéka alakítja ki.

A területi kutatásban ezt a dilemmát különféleképp törekszünk feloldani. A legkézenfekvőbb megoldásnak a mennél több statisztikai információ gyűjtése látszik abban a reményben, hogy közülük egy vagy több majd tükrözi a lakossági döntéseket (a nagy adathalmaz feldolgozását a számítógépes technika ma már mindinkább lehetővé teszi). Ha áttekintjük a vonatkozó irodalmat és kutatási beszámolókat, azt találjuk, hogy e mutatók gyűjtése csaknem ötlepszerű, és jobbára a rendelkezésre álló adatforrásoktól függ. További számítástechnikai eljárásokkal szokták néhány fő faktorra egyszerűsíteni őket.

A másik megoldásnak a meglevő (esetleg különféle forrásokból származó) mutatók komponálása kínálkozik. (Dale 1980) Számos területi kutatásban találkozunk újabban ezzel. E komplex mutatók magyarázatául általában elméleti megfontolások állnak; például a területi egységek „szellemi potenciáljának” mutatóját egy vizsgálat számára ezen egységek lakosságának életkori szerkezetéből, iskolázottságából és szakképzettségéből meghatározott súlyozása szerint alakítottuk ki. (Deák 1980) Ezeknek a komplex mutatóknak a kialakítása magában is feladat (akárcsak a területi tipológiák). Ennek a módszernek nagy előnye, hogy olyan új statisztikai információkat szerezhetünk meg vele, amely eddig nem állott rendelkezésre. Ugyanakkor viszont – éppen a komplexitása miatt – a mutató olyan általánosságban tükrözi a társadalmi folyamatok alakulását, ami már nehezen vezethető vissza magukra a tényleges lakossági döntésekre. (Erre a problémára alább visszatérünk.)

Egy harmadik módszernek a meghatározott lakossági információk beszerzése látszik, mégpedig épp a többször említett mintavételes-kérdőíves módszerrel. Ebben az esetben a területi egységeket veszik alapsokaságnak, és vagy teljes körű felvételt készítenek ott, vagy mintavételest. Ez az eljárás elegáns, de igen munkaigényes. Ezért minden területi kutatás egyik ideális kikötéseként szokott szerepelni, azonban ritkán sikerül csak végrehajtani. A kiút mindenestre a mintavételes-kérdőíves módszer és a területi kutatás kombinálása lehet; egyfajta kutatási munkamegosztás, amelynek lehetőségeit fent már említettük.

A területi kutatások módszertani korlátai

A jelzőszámok problémája továbbvisz bennünket a területi kutatások korlátaikig. Ezeket a korlátokat józan ésszel is könnyű belátni (imént utaltunk rá); minél komplexebb statisztikai mutatókkal jellemezzük egy-egy térbeli lakossági csoport „magatartását”, annál nehezebb a tényleges társadalmi döntésekre visszavezetni vagy arra felhasználni az eredményeket. (A területi egységek „szellemi potenciálja” magában foglalja természetesen a körzetben dolgozó pedagógusokat; de ennek az információnak az alapján lehet megtervezni a szükséges pedagógus létszámokat is.) Az ötvenes évek elejétől kezdve azonban a területi kutatásoknak ezt a korlátját matematikai-statisztikai eszközökkel is szemléletessé tették, kimutatva az ökológiai kutatás „csapdáját” (ecological fallacy). (Cartwright 1969) Ez abban áll, hogy egy-egy település, körzet, város stb. „magatartása” nem azonos a lakosainak valóságos magatartásával, hanem sokkal inkább a minta statisztikai elemzésben való „viselkedését” jelenti. Egy többoldalúan hátrányos helyzetű iskola tehát nem jelenti automatikusan azt, hogy aki ott tanít, az mind képzetlen, s aki odajáratja a gyerekeit, az mind ambíciótlán, sőt akarátgyöngye. Ezt a statisztikailag is igazolt megállapítást hosszú időn keresztül az ökológiai szemléletből való nagy kiábrándulás követte a nemzetközi irodalomban. Ezzel azonban a kutatók éppen attól fosztották meg magukat, ami a területi kutatások nagy erőssége; egymástól látszólag független tényezők esetleges összhatásának vizsgálatától. (A területi kutatások visszaszorulását, illetve ki sem alakulását persze nálunk ennél sokkal fontosabb tudomány- és társadalompolitikai tényezők befolyásolták.)

Módszertanilag nézve, a területi kutatásoknak ez a kétségtelen gyöngéje azzal egyenlíthető ki, hogy a területi kutatás mögé felvázoljuk a vizsgált társadalmi folyamat makroszintű alakulását, és ha a főként statisztikai eszközzel feltárt jelenséget vagy folyamatot esettanulmányok formájában is megvizsgáljuk. Ez látszólag teljesen természetes módszertani követelmény lenne a társadalomkutatásban, voltaképpen azonban alig alkalmazzák. Részben munkaigényessége miatt (különbféle adatokhoz kell hozzáférni és módszereket ismerni), részben pedig azért, mert az egyik vagy másik megközelítést – tévesen – az egyik vagy másik társadalomtudomány kiváltságának szokás tartani (makrostatisztikai elemzéseket leginkább a közgazdászok használják, területi kutatásokat a földrajzosok végeznek, esettanulmányokat a szociológusok készítenek és így tovább). E kiváltságok és elhatárolódások mögött intézményi elkülönülések húzódnak.

Mégis, a területi kutatások csak akkor tudnak túllépni említett megismerési korlátaikon, ha szisztematikusan összefonódnak makroszintű elemzéssel csakúgy, mint esettanulmány-jellegű vizsgálatokkal. Tisztán módszertani szempontból nézve ez azt jelenti, hogy a területi kutatás hipotézisnek veszi a társadalmi jelenség vagy folyamat makroszintű leírását, amelyet ennek megfelelően cáfolni igyekszik. Ugyanakkor a szoros értelemben vett területi kutatás csak arra kompetens, hogy maga is egy hipotézis felállításáig jusson el. Esettanulmányok kellenek

hozzá, hogy állításait meg lehessen cáfolni, és ezen az úton a valóság tényleges képéhez a legközelebb eljutni.

Az elmondottakra példaként a tanulólétszámok és az intézményellátottság várható alakulását említhetnénk. Makroszinten ez bizonyos népességi korcsoport (az iskoláskorú gyerekek) létszámának várható alakulását jelenti, amit szembesíteni kell az intézményi férőhelyekkel. Ebből országos stratégia következtethető ki arra, hogy mikor milyen iskolatípus tantermeire kell a kormányzatnak fokozottan figyelnie. Ez a megközelítésmód azonban jellegzetesen félrevezető; mert azonos fejlesztéseket következtethetünk ki belőle, miközben a gyerekek létszáma területenként változó, hogy az intézmények felszereltségéről és ellátottságáról ne is beszéljünk. Ökológiai szempontból ezért az csak hipotézis, a kutatási kérdés pedig az, hogy egy-egy területi-társadalmi együttesben, ahol az intézmények a lakosság számára rendszeresen elérhetők, hogyan alakul a lakosság demográfiai „magatartása” (nem utolsósorban épp az ellátottság függvényében is – ha rossz az ellátottság, s ha tehetik, a szülők vagy a potenciális szülők elköltöznek). A területi kutatás arra mutat rá, hogy bizonyos körzetek „magatartása” eltérő, tehát fejlesztéseket kell kitalálni a számukra. (Kozma 1982, Derenbach 1981) Bár a területi kutatásnak ez az eredménye, tulajdonképpen ez is hipotézis csupán. Konkrét esettanulmányok igazolják vagy cáfolják, hogy egy kiválasztott körzet végül is miként alakítja a saját fejlesztését. Figyelembe tudják és akarják-e venni a vezetők a területi kutatásból származó ajánlásokat; tudja és akarja-e érvényesíteni a lakosság a saját érdekeit. Ezen a ponton, mint említettük, a területi kutatás politikakutatásba megy át.

1986

Irodalom

- Andorka Rudolf (1975): Társadalmi jelzőszámok, társadalomstatistikai rendszerek. Budapest: Statisztikai Kiadó
- Bach, L. (1980): Locational models for systems of private and public facilities. Concepts of accessibility and access opportunity. *Environment and Planning*. 301-20.
- Bahrenberg, G. (1974): Zur Frage optimaler Standorte von Gesamthochschulen in Nordrhein - Westfalen. *Erdkunde*, No. 2. 101-114.
- Bahrenberg, G. (1980): Recent educational policy in the FRG - some regional and spatial aspects. Konferencia kézirat.
- Bahrenberg, G. (1981): Providing and adequate social infrastructure in rural areas: an application of a maximal supply dispersion model to elementary school planning (Rotenburg, Wümme, FRG). *Environment and Planning* 1515 – 27.
- Bargel, T. et al. (1977): Zur Bestimmung Sozialisationsrelevanter Areale (Soziotope). In: Hoffmann-Novothny, H. J. eds.: *Politisches Klima und Planung*. Campus, Frankfurt/M.
- Bargel, T., Fauser, F., Mundt, J. W. (1981): Soziale und räumliche Bedingungen der Sozialisation von Kindern in verschiedenen Soziotopen. In: Walter, H. (ed): *Region und Sozialisation*. Stuttgart: Frommann-Holzboog, I. pp. 186-260.
- Barker, R. G., Schoggen, P. (1973): *Qualities of Community Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barta Györgyi, Enyedi György (1981): Iparosodás és a falu átalakulása. *Közgazdasági*.
- Beluszky Pál (1978): Kutatási jelentés Borsod-Abaúj-Zemplén megye falusi településeinek tipizálásáról. *Területi Kutatások* 1978, 1: 4-19.
- Beluszky Pál (1979): Településformáló folyamatok falusi térségekben. In: *Társadalmi struktúránk fejlődése II.*, pp. 253-81. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.

- Benedek András (1982): Területi összefüggések szerepe az oktatásfejlesztésben és oktatáspolitikában. Budapest: Oktatókutató Intézet sokszorosított.
- Bibó István (1975): Közigazgatási területrendezés és az 1971. évi településhálózat-fejlesztési koncepció. Budapest: MTA Állam- és Jogtudományi Intézet.
- Bibó István, Mattyasovszky Jenő (1950): Magyarország városhálózatának kiépítése. Budapest.
- Brill, E. (1979): The use of optimization models in public-sector planning. *Management Science*. 1979, 5: 413-22.
- Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Lüscher, K. (ed): *Urie Bronfenbrenners Weg zur ökologischen Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge (USA): Harvard University Press.
- Carron, G. et al. (1980): *Regional Disparities and Educational Development I-II*. Paris: UNESCO IIEP.
- Cartwright, D. S. (1969): Ecological variables. In: Borghatta E. F. ed.: *Sociological Methodology*, pp. 155-218. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clocke és Friffriths, G. (1980): Planning responses to urban and rural problems. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*. 1980, 5: 255-263.
- Cooper, T. L. (1979-80): Citizen participation: from political response to administrative initiative. *The Bureaucrat* 1979-80, Winter: 40-49.
- Correa, H. (1978): Quantitative analysis of the implementation of economic plan in Latin-America. *Economics of Planning*. 1978, 1: 31-43.
- Dale, B. (1980): Subjective and objective social indicators in studies of regional social well-being. *Regional Studies* 1980: 503-515.
- Darke, R. (1979): Public participations and state power. *Polity and Politics*. 1979, 4: 337-355.
- Deák Zsuzsa (1980): A nevelésben való társadalmi részvétel lehetősége és tényleges alkalmazása Magyarország középfokú körzeteiben. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport. Sokszorosított.
- Déri Miklósné szerk. (1980): *A magyar felsőoktatás területi strukturája*. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
- Derkenbach, R. ed. (1981): *Bildungspolitik für den ländlichen Raum*. Land und Gemeinde 1981, 2. (Schwerpunktheft).
- Dickenson, R. E. (1970) *Regional Ecology*. New York: Wiley.
- Duncan, O. D. (1964): Social organization and the ecosystem. In: Paris E ed.: *Handbook of Modern Sociology*. Pp. 36-82. New York, Rand McNally.
- Dutt, A. K. (1968): Levels of planning in the Netherlands, with particular reference to regional planning. *Annales of the Association of American Geographers* 1968, 4: 670-685.
- Dutt, A. K. (1970): A comparative study of regional planning in Britain and the Netherlands. *Ohio Journal of Science*. 1970, 6: 321-335.
- Dutt, A. K., Heal, S. (1979): Delta Project: Planning and implementation in the Netherlands. *Journal of Geography*. 1979, 4: 141-141.
- Dutt, A. K., Nomier, R. B. (1968): Zuyder Zee Projekt. *Journal of Geography* 1968, 3: 374-377.
- Enyedi György (1980): *Favaink sorsa*. Budapest: Magvető
- Enyedi György szerk. (1977): *Az életkörülmények területi vizsgálata*. Budapest: MTA Földrajztudományi Intézet.
- Erdei Ferenc (1940): *A magyar város*. Budapest: Atheneum

- Erdei Ferenc (1971): Város és vidéke. Budapest: Szépirodalmi.
- Forray R. Katalin (1982): Oktatásökológia a hetvenes évek szakirodalmában. Budapest: Oktatáskutató Intézet, sokszorosított.
- Forray R. Katalin, Kozma Tamás (1982): Budapest közoktatásának távlati fejlesztése. Budapest: BVTV, sokszorosított.
- Forray R. Katalin, Hegedűs T. András (1979): A magyar általános és középiskolák néhány statisztikai adatának összehasonlító területi elemzése. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, sokszorosított.
- Forray R. Katalin, Hegedűs T. András (1978): Magyarország középiskolai hálózata a középfokú körzetekben. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport. Sokszorosított.
- Frey B. S., Schneider, F. (1979): A politico-economic model of the United Kingdom. *Economic Journal*. 1979, 3: 243-253.
- Frey, B. S. (1978): Politico-economic models and cycles. *Journal of Public Economics*. 1978: 203-220.
- Frey, B. S. (1979) A politometrics of government behavior in a democracy. *Scandinavian Journal of Economics* 1979: 308-322.
- Frey, B. S., Schneider, F. (1978): An econometric model with an endogenous government sector. *Public Choice* 1978: 29-43.
- Gazsó Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Budapest: Kossuth.
- Hafkamp, W., Nijkamp, P. (1981): Multiobjective modelling for economic-environment policies. *Environment and Planning (A)* 1981: 7-18.
- Halász Gábor és mtsai (1981): Oktatáspolitikai és oktatásirányítás. Budapest: Oktatáskutató Intézet, sokszorosított.
- Hallak, J. (1977): Planning the Location of Schools. Paris: UNESCO IIEP:
- Härnqvist, K. (1978): Individual Demand for Education: Analytical Report. Paris: OECD.
- Hauser, Ph. Ed. (1964): Handbook for Social Research in Urban Areas. Paris : UNESCO.
- Hauser, Ph., Duncan, O. D. (1959): The Study of Population. Chicago: University Press..
- Huckfeldt, R. R. (1979): Political participation and the neighbourhood: Social context. *American Journal of Political Science*. 1979, 3: 579-592.
- Inbar, D. E. (1979): Toward spatial educational planning. Jerusalem: Hebrew University.
- Inkei Péter (1980): A városi vonzáskörzetek típusai a köznevelés tervezésének szemszögéből. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, sokszorosított.
- Johnston, D. F. (1978): Social indicators and social forecasting. In: J. Fowles (ed) : Handbook of Futures Research, pp. 423-448. New York: Greenwood Press.
- Johnston, D. F. (1979): Problems in social indicators development. *Social Indicator Research*. 1979: 207-213.
- Johnston, D. F. , Carley, M. J. (1981): Social measurement and social indicators. *AAPSS Annals* 1981: 237-253.
- Jones, E., Eyles, J. (1977): An introduction to Social Geography. Oxford: University Press.
- Kaplan, R. (1980): Citizen participation in the design and evaluation of a park. *Environment and Behavior*. 1980, 4: 494-507.
- Kozma Tamás szerk. (1978): A művelődés tervezése. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, sokszorosított.
- Kozma Tamás szerk. (1979): Művelődési városközpontok. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, sokszorosított.
- Kozma Tamás (1973): Hátrányos helyzetű iskolai körzetek. In: Kiss Árpád szerk.: Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés. Budapest: Akadémiai, pp. 494-507

- Kozma Tamás (1982): Az oktatási rendszer fejlesztésének eltérő területi lehetőségei Magyarországon. Budapest: Oktatókutató Intézet, sokszorosított.
- Kozma Tamás: (1975): Hátrányos helyzet. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kulcsár Viktor szerk. (1976): A változó falu. Budapest: Gondolat.
- Leach, S. et. al. (1979): An interaction approach to county district relationships. *Policy and Politics*. 1979, 3: 271-297
- Lettrich Edit (1975): Településhálózati urbanizáció, igazgatás. Budapest: MTA Állam-és Jogtudományi Intézet.
- Miller, T. (1979): The emergence and impact of participatory ideas of Swedish planning and local government. Stockholm: Nordplan.
- Miller, T., Kraushaar, R. (1979): The emergence of participatory policies for community development. *Acta Sociologica*. 1979, 2: 111-133.
- Nagy Mária: (1982): Innováció az oktatásügyben. Budapest: Oktatókutató Intézet, sokszorosított.
- Nemes Ferenc, Szelényi Iván (1967): A lakóhely mint közösség. Budapest: Akadémiai.
- Nemes Nagy József, szerk. (1980): A felsőoktatás területi kapcsolatai. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
- Openshaw, S. (1979): Methodology for using models for planning purposes. *Environment and Planning (A)* 1979: 879-896.
- Orbán Éva (1983): A társadalomkutatás területi módszerei. Budapest: Oktatókutató Intézet, kézirat.
- Popp, D., Vogt, W. (1979): Alternative methods of school finance :An empirical analysis of cities in San Diego County. *American Journal of Economics and Sociology*. 1979, 4: 337-348.
- Romány Pál (1973): A tanyarendszer ma. Budapest: Kossuth.
- Schnore, I. F. (1965): *The Urban Scene: Human Ecology and Demography*. New York: Free Press
- Sewell, W. R. D. et. al. (1979): Models for the evaluation of public participation programs. *Natural Resources Journal*. 1979, April: 337-358.
- Smith, D. M. (1979): *Where the Grass is Greener: Geographical Perspectives on Inequality*. London: Penguin
- The Social Ecology of Change (1978): *From Equilibrium to Development*. London: Beverly Hills.
- Walter, H. (1975): *Sozialisationsforschung. I-III. Sozialökologie*. Stuttgart: Fromman Holzboog.
- Walter, H. ed. (1981): *Region und Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Präzisierung menschlicher Entwicklungsprozesse. I-III*. Stuttgart: Fromman Holzboog.
- Ward, P. D. (1981): The measurement of federal and state responsiveness to urban problems. *Journal of Politics*, 1981: 83-101.
- White, I. L. (1979): An interdisciplinary approach to applied policy analysis. *Technological Forecasting and Social Change* 1979: 95-106.
- Zagórsky, K. (1978): Social mobility in sociodemographic regions in Poland. In: *The Social Ecology of Change*, pp. 269-279.
- Zapf, W. (1979): Applied social reporting: a social indicators systems for West German society. *Social Indicator Research*, 1979: 397-419.
- Zibolen Endre (1972): A felsőoktatási intézmények területi struktúrája. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ, kézirat.

Lakossági érdekérvényesítés

„Értetlenkedő” állampolgár – „szívtelen” hatóságok: szokatlan címkék egy társadalmi elemzésben. Szolgáljon mentségül, hogy egy közérzetet hivatottak kifejezni. Azt, amely a magánembert sokszor elfogja egy-egy hatósági ügyintézés során; és azt a közérzetet is, ami a közügyekért felelős szakembert fogja el, amikor tájékozatlan, értetlen és nagyhangú demagógiába ütközik. Vajon kinek van igaza? Kell és lehet-e igazságot osztani itt egyáltalán? Erre próbálunk válaszolni az alábbiakban. Az állampolgár és a hatósági ügyintézés ütközésének sajnos számos példáját hozhatnánk fel a tanácsi szakigazgatástól a legkülönbözőbb ún. társadalmi juttatásokig. Ez a tanulmány arról szól, hogyan érvényesülnek az állampolgári érdekek a hatóságilag szervezett oktatásügyben.

1. Az állampolgár és az oktatási rendszer

Ezt a kérdést az utóbbi évtizedek oktatásügyi fejleményei tették egyre időszerűbbé. Mindenekelőtt arra gondolunk, hogy az oktatási rendszer Magyarországon a felszabadulástól kezdve ugrásszerűen kiterjeszkedett, úgyhogy mára körülbelül minden ötödik lakosát az országnak közvetlenül érinti (2,1 millió tanuló). Más, hatóságilag szervezett „szolgáltatásnak” nincs ekkora klientúrája; különösen, ha meggondoljuk, hogy ennek a klientúrának túlnyomó része kiskorú, vagyis nemcsak személyében érintett, hanem családjában, a szüleiben is. Aligha szorul további bizonygatásra, hogy az oktatásügy valamilyen formában a családok mintegy kétharmadában naponta jelen van. Egyike tehát azoknak az államilag szervezett tevékenységeknek, amelyekkel számos család – s éppen a társadalmilag (demográfiaiilag) legaktívabb korban lévők – naponta súrlódhat. Hogy mennyire fontos közérzeti tényező ez, már nem is tagadható.

Lakossági érdek az oktatásban

Minden, hatóságilag szervezett szolgáltatáshoz persze sajátos viszony fűzi az állampolgárokat: nyilván másként viszonyul az állami egészségügyi szolgálathoz, amikor betegségében fordul hozzá, és ismét másként például az építésügyi hatósághoz, amikor lakásépítésbe vág bele. Az oktatással kapcsolatban mindenekelőtt a korábbi tapasztalatai befolyásolják; az egykori „jó tanuló” eleve másként kondicionálja önmagukat és gyermekeiket az iskolai viszonyokra, mint azok, akik rossz szájjal gondolnak az iskolai éveikre. Mindez megrekedne az egyéni pszichológia síkján, ha az elmúlt másfél évtizedben nem vált volna a magyar társadalomban tömegessé az általános iskolai végzettség. Ez fokozatosan egy minőségileg új egyéni beállítódást alakít ki az iskolával és az oktatásüggyel szemben: mondjuk így, a félig beavatottakét. Az oktatáshoz, szoktuk mondogatni (akárcsak a gyógyításhoz, a tévéműsorokhoz és így tovább), „mindenki ért”, mert „mindenkinek” köze van hozzá.

Nem folytatjuk azoknak a tényezőknek a felsorakoztatását, amelyek az állampolgár magatartását az oktatásüggyel szemben az utóbbi másfél évtized alatt átalakították (az iskolázottsági szerkezet átalakulása, az életmód és az életszínvonal megváltozása, a családok

gyermekszámának csökkenése, a szabadidő, illetve a második gazdaság jelentkezése, megnövekedése és így tovább). Ehelyett beszéljünk az oktatásügyi változásokról. Mindenekelőtt arról a körülményről, hogy az iskola – bevalljuk, vagy tagadjuk – bürokratikus intézmény lett, és maradt abban az értelemben, hogy állami, hivatali követelményeket támaszt az állampolgárral és gyermekével szemben. Ez önmagában még nem újszerű fejlemény; az oktatásügy Magyarországon – mint Európa-szerte, az ún. felvilágosult abszolutizmus államaiban (Poroszország, Ausztria, Oroszország, Franciaország) mindenütt – a kezdetek óta állami beavatkozással terjedt. E bürokratikus nagyszervezet súlyát azonban nem egyformán érezte a különböző korok gyermeke. Korunk oktatásügyének csaknem mindenkit átfogó szervezete annyiban új fejlemény, amennyiben most már csaknem kizárólag államilag szervezett (az iskolák államosítása, illetve a termelőerők s velük kapcsolódó szakképzés állami kézbe vétele óta), s így letérő utaknak és egyéni megoldásoknak mindig csak ezen az államilag szervezett nagyrendszeren belül van lehetősége, nem pedig azon kívül, annak alternatívájaként.

Az államilag monopolizált oktatással az állam az egyén magánszférájának fontos és érzékeny területét érte el. A gyermeknevelésnek – beleértve az életpálya biztosítását, az anyagi előmenetel megalapozását stb. – nagyon nagy a jelentősége, a magánélet hosszú távú terveiben nagyobb, mint a lakásépítésnek vagy a vagyonszerzésnek önmagában véve. Az oktatásügy állami monopóliummá válása és bürokratikus nagyszervezetté fejlődése ebből a szempontból annyit jelent, hogy speciális pályákat szab a gyermekekkel kapcsolatos hosszú távú családi elképzeléseknek és törekvéseknek is. Érthető hát, hogy ezzel az államilag szervezett, hivatali jellegű „szolgáltatással” kapcsolatban az állampolgárnak – mint magánembernek – sajátos elvárásai vannak, sajátos érdekei fűződnek hozzá.

Mire kívánja felhasználni az állampolgár az állami oktatás rendszerét? Ez a kérdés talán különösen hangzik, mert a fordítottjához vagyunk szokva. Általában inkább azt szokás kérdezni – elsősorban szűkebb szakmai összefüggésben –, hogy mit kíván az állam elérni az oktatási rendszerrel az állampolgárok körében. (Vagy milyen célokat kell megoldania az államilag szervezett közegészségügyi szolgálatnak, közlekedésnek, szociálpolitikának, hírközlésnek és így tovább.) Mégsem értelmetlen, ha ezúttal a felhasználók oldaláról próbálunk válaszolni a kérdésre.

Meglehetősen nyilvánvaló, hogy az állampolgár egyik legfőbb törekvése az oktatás különböző formáin keresztül gyermeke, áttételesen családja jövőjének a biztosítása. Innen nézve a legfontosabb állampolgári törekvés olyan képesítés megszerzése a gyermeke számára, amely a kívánatosnak tartott, eltervezett jövője felé segíti; legyen ez bár közvetlen elhelyezkedés a munkában, vagy további tanulmányokra való előkészítés. A bizonyítvány, a képesítés megszerzéséhez tehát fontos állampolgári érdek fűződik, annál is inkább, mivel a betölthető állások növekvő mértékben az iskolázás révén megszerezhető bizonyítványokhoz és képesítésekhez kötődnek.

Az állampolgár arra is fel kívánja használni az iskolát, az oktatásügyet, hogy gyermekének napi gondozását és ellátását biztosítsa. Itt mindenekelőtt arról van szó, hogy az ún. női munkaerő (magyarán: a munkaképes korú nők) termelésbe való bevonásával, valamint a családszerkezet modernizálásával, átalakulásával (kétgenerációs kiscsaládok) a gyerekek közvetlen megőrzése tömeges méretekben megoldandó tennivalóvá vált. Elsősorban azért, hogy a munkavállaló biztosíthassa a maga és családja életszínvonalát. Ez a feladat fokozatosan az oktatási hálózatra terhelődött – a különféle kezelésben lévő bölcsődékre és óvodákra, valamint az iskolákra, különösen is a gyermekvédő-szociális intézményrendszerre

(étkeztetés, napközi otthonos ellátás, diákotthonok). Kevésbé gondolunk rá, pedig a külföldi példák figyelmeztetnek erre, hogy ezen intézményeknek valóban kulcsfontosságuk van, főként a női munkaerő mozgósításában. (Az óvónők munkalassítása vagy munkabeszűntetése olyan országokban, amelyekben a miénkhöz hasonlóan kiterjedt az iskoláskor előtti gondozási hálózat, egész iparágat béníthat meg.)

Az oktatásügy által kínált javak megszerzése persze nem mindenkinek egyformán fontos egy strukturált társadalomban (eltekintve most attól, hogy ezek az általánosságban megjelölt javak maguk is sokfélék a valóságban). Közismerten más és más egyéni jövőt tervez gyermekének a társadalmi struktúrában különböző helyeket elfoglaló egyik vagy másik család, ilyenformán különböző képzettséget és bizonyítványt kíván szerezni gyermekének az iskola révén. A sor az iskola iránt közömbös csoportoktól az oktatási rendszerben megszerezhető legmagasabb képesítésekhez ragaszkodó társadalmi csoportokig terjed. Hasonlóképpen egyenlőtlen az oktatás gyermekgondozó szerepének az igénybevétele is; társadalmilag is elkülöníthető csoportok gazdaságilag, kulturálisan is rászorulnak erre a juttatásra, míg más csoportok, társadalmilag ugyancsak körvonalmazhatóan, nem élnek vele. Röviden: az iskola által kínált szolgáltatásokat, javakat társadalmilag rétegspecifikusan veszi igénybe a mai magyar társadalom.

Mégis minden jel arra vall, hogy többeknek, mint amennyi férőhelyet az iskolában, a szükséges gyermekvédő-szociális intézményekben és így tovább, szét lehet osztani. S a javak e szűkössége, amely mindenkor összefügg a társadalmi igények változásaival, kiélezi az érdekeltek versenyét. Így válik az oktatás által nyújtott egyik vagy másik szolgáltatás olyan tereppé, amelyen a lakossági érdekek ütközése megtörténik, s amelyen különféle társadalmi csoportok tagjainak érdekérvényesítése feltárható, leírható. Egy krónikus hiánygazdálkodásban, amelyben az oktatás hazánkban van, valamint a társadalmi igények szerkezeti változása során ezek az érdekütközések megnövekednek: az oktatás lakossági szempontból többé vagy kevésbé fontos javakat kínálhat. Minden eddigi adatunk arra vall, hogy bizonyos társadalmi csoportok számára az oktatás kínálta javak fontosabbakká váltak az elmúlt évtizedben. A kérdés csak az, miként sikerül valóban megszerezni őket.

E tekintetben az állampolgárok társadalmilag ugyancsak elhatárolható csoportjainak több vagy kevesebb „hatalma” van az oktatás fölött. A „hatalom” itt egyértelműen érdekeik érvényesítésének lehetőségeire utal: annak van „hatalma” az oktatásügy, az iskola vagy a pedagógus fölött, aki meg tudja szerezni a maga számára az említett oktatási javakat. Nyilvánvaló, hogy e küzdelemben az esélyek nagyon is egyenlőtlenek állampolgár és állampolgár között. Van, aki különböző érdekérvényesítési „taktikával” könnyen és gyorsan megszerezheti az iskola révén, amire törekszik; mások permanens konfliktusba keveredhetnek az iskolával. Hiszen az iskolának és a pedagógusnak is megvannak a saját „taktikái”, amelyekkel intézményi (no meg egyéni) érdekeit védi. Az állampolgárnak tehát nemcsak a másik állampolgárral szemben kell tudnia érvényesíteni a törekvéseit, hanem egy államilag igazgatott intézményrendszerrel, az iskolával, az oktatással szemben is.

Az állampolgár és oktatás viszonya ezen a ponton példaértékűvé válik, két szempontból is. Egyrészt annak a példája, hogy látszólag szakmai törekvések mögött tulajdonképpen politikai jellegű viszonyok húzódnak: a hatalmi különbségek és az érdekérvényesítési lehetőségek valójában álruhában – esetünkben művelődési, oktatási köntösben – jelennek meg. Másrészt pedig példája annak, hogy az állampolgároknak egy államilag szervezett és igazgatott szférával szemben kell érvényesíteniük a törekvéseiket. Nem mintha az intézményrendszer eleve mást akarna, hanem mert javainak szétosztását monopolizálja, és a hivatali

mechanizmus révén igyekszik elvégezni. Így az oktatás a lakossági érdekérvényesítés lehetőségeinek és korlátainak feltárásához hazai viszonyaink között fontos és hasznos terepévé válik.

„Állampolgári érdek” a politológiában

Ki „uralja” az iskolát? Ez a kérdés – és éppen ebben a megfogalmazásban – az amerikai oktatásszociológiai szakirodalomban már a kezdetektől fogva az egyik fő kérdés volt (Corwin 1965). Itthon sokáig nem figyeltünk fel rá; hiszen az iskolák államosításával a kérdés nálunk eldöntöttnek látszott. De az európai iskolarendszerekben általában is kissé visszatetszőnek tűnt a kérdésfeltevés; egészen addig, ameddig a polgári elégedetlenségi mozgalmak újból fel nem lángoltak. A hatvanas és hetvenes évek fordulója terelte a politológusok figyelmét ismét az állampolgári törekvésekre, a tervezők és szervezők figyelmét pedig az ún. lakossági részvételre a különböző szintű döntéshozatalban. (Cooper 1979/80) „A park és a rajta átvezető utak, amiket nem ott taposnak ki, ahová a tervező tervezte.” – ez a paradigma szinte valamennyi ilyesfajta okfejtésben szerepel. És nemcsak okfejtésekben, a valóságban is megkérdezték a kutatók a park (a lakótelep, a közlekedési útvonalak, a különféle szolgáltatások stb.) használóit a szándékaikról, azt remélve, hogy így megelőzhetik a nagyobb arányú konfliktusokat. (Kaplan 1980)

Amiről aránylag kevesebb szó esik, az az egyes társadalmak politikai és kulturális hagyományai, valamint igazgatási szisztémája, amely alapvetően befolyásolja egy lakossági részvétel valódi lehetőségeit. Amit például az Egyesült Államokban – minthogy a pártpolitikai gépezet egészen a helyi társadalomig európai mértékkel mérve szokatlanul kiterjedt - „partizán akcióknak” tekintenek, az Angliában valóban fontos információs forrása lehet egyes tervezőknek. Ugyanakkor egyes magasan központosított köz- és szakigazgatással rendelkező országokban, mint Franciaország vagy a skandináv államok, a „lakosság” bevonása a tervezésbe megmarad a szocialista-szociáldemokrata pártideológia szintjén anélkül, hogy az igazgatási munkára valóban jelentős befolyást gyakorolhatna. (Millet 1979; Millet, Kraushaar 1979; Keating 1983)

A lakóhely társadalmi összetétele – akár angolszász környezetben vizsgáljuk, akár otthoni viszonyaink között (Hucfeldt 1979; Nemes-Szelényi 1967; Szelényi-Konrád 1969) – erősen meghatározza az ott lakók politikai aktivitását és aktivizálhatóságát. A társadalmi struktúrában előnyösebb helyzetűek aktivitása a helyi politikában (ahol egyáltalán van ilyen) szignifikánsan nagyobb. Mit jelent azonban az e fajta „nyomásgyakorlás”? Ha most eltekintünk azoktól a némileg naiv, ámbar kétségtelenül jószándékú és rövidtávon hasznos kezdeményezésektől, hogy kérdezzük meg, ki mit akar (Sweel 1979), akkor maradnak azok a tárgyalások és „alkufolyamatok” (hogy hazai szóhasználatunkkal éljünk), amelyek a helyi vagy a regionális igazgatási szervek mellett, azok testületi ellenőrzéseképp szerveződtek – esetleg alkotmányos alapon, esetleg csak tervezői megfontolásból. (Darke 1979a, 1979b, 1979c) Vagyis, a köz- és szakigazgatás területére érkezünk a „nyomásgyakorló”, hatalmi pozícióban lévő helyi társadalmi csoportok szociográfiai-szociológiai leírásaitól. (Mills 1972; Whitby-Willis 1978; Böhm-Pál 1983) Ezen a területen egyáltalán nem állnak rendelkezésünkre megfelelő mérési módszerek, legkevesbé arra, hogy az állampolgár beleszólási lehetőségeit egzaktan körülírassuk. (Ward 1981) Sőt, előfordulhat, hogy amit „lakossági nyomásnak” vél a kutató, az voltaképpen egy általánosabb gazdasági folyamat tünete, nem állampolgári akció. (Clocke-Griffiths 1980)

Bár a hazai érdekkutatás a hetvenes évek második felében fölélnyúlt, az évtized fordulóján pedig politikatudománnyá szerveződött, az állampolgári érdekérvényesítésről nagyon keveset találunk benne. Pontosabban szólva, ez a „döntési szint” újra meg újra szóba kerül – hiszen valójában kikerülhetetlen –, de sem elméleti kifejtésre nem került, sem nagyobb lélegzetű empirikus kutatás tárgyát nem képezte. Ami az elméleti elemzést illeti, itt a hazai publikációk két iránya viszonylag jól elkülöníthető: az ideológiai kiindulásúak (Pozsgai 1972; Benke 1976; Lick 1976, 1977, 1979), valamint a politikai-gazdaságtani alapozásúak. (Szegő 1983a, 1983b) De, még ha a nagytársadalom politikai tagoltságát vagy – ezt kiegészítően – a helyi társadalom „érdek-hermeneutikáját” elemzik is (Gombár 1983a, 1983b), magáról az állampolgárról úgy is, mint egyes emberről, úgy is, mint egyfajta társadalmi érdek érvényesítőjéről, itt nem esik szó.

Szó esik az egyén érdekérvényesítésének lehetőségeiről, de nem, mint állampolgáréről, hanem mint munkavállalóról, az üzem-, ipar- és munkaszociológiai kutatásokban. (Héthy 1978, 1983; Makó 1983; Andics 1981) Itt az úttörő egy olyan kutatás volt, amely a termelő szervezetben észlelt zavarokat egyértelműen – s tegyük hozzá, a szakirodalomban elsőnek – a munkások lappangó érdekérvényesítésére vezette vissza. (Héthy-Makó 1972) A nagyobb igényű szintézis viszont kétségtelenül ezt a problematikát – a gazdasági szervezeten belüli érdekérvényesítés lehetőségeit és korlátait – állítja egy marxista gazdaságszociológia központjába (Andics-Rozgonyi 1977) – nem előzmények nélkül, mint azt például a társadalomirányítás, a szervezeti racionalitás, az alkalmazkodási folyamatok, a strukturális konfliktusok elemzése során feltárta. De eddig az ilyen elemzések mégis megmaradtak annál az általánosságnál, hogy a „szervezeti struktúrára jellemző legfontosabb változó a hatalom, illetőleg az uralom”. (Moravski 1976) Miután a legtöbb szervezetkutató azt is deklarálja, hogy „a szervezetet instrumentális szempontból nézzük”, és benne „a társadalmi szükségletek kielégítésének eszközét” látjuk, a következő fordulat rendszerint a következő: „A szocializmus és a demokrácia szocialista formáinak fejlődése a szervezetek társadalmasítását kívánja, vagyis olyan követelménnyel lép fel, hogy tevékenységüket a társadalom céltudatos akaratának rendeljék alá.” (Moravski 1976:170) Csakhogy „a társadalom” – ha van egyáltalán – állampolgáraiban szembesül számos szervezettel, így a paradigmaként választott oktatással. S épp ez az, amiről a szervezetkutatásokban eddig kevés szó esett. (Kozma 1979, 1981, 1982)

A szervezeti, érdek- és politikakutatásban van egy olyan terület, amelynek problémafelvetéséből az egyén, mint állampolgár tényleg nem hiányozhat: a közigazgatással összefüggő kutatásokra gondolunk. Magyary Zoltán rövid életű közigazgatástudományi intézete és nagyhatású törekvései az államigazgatás valóságának feltárására mégiscsak tudományos iskolát indítottak el. Aki e témában a szakirodalmat megpróbálja áttekinteni, zavarba eshet, amennyiben az igazgatástudományi, vezetéstudományi, szervezéstudományi, közigazgatás-szociológiai vagy egyszerűen csak a bürokráciakutatói eredményeket szeretné áttanulmányozni. (Lőrincz 1976; Szentpéteri 1974) Mégis úgy tűnik, két megközelítés érdemel figyelmet az állampolgári érdekérvényesítés szempontjából. Az egyik Magyary valóságmegismerő kezdeményezéseit újítja fel, a másik politológiai megalapozásra törekszik.

Ami a politológiai megalapozást illeti, ez az irodalom a hazai társadalomtudományban az, amely az egyén, mint állampolgár érdekeit deklarálja, még hozzá nem egy magasabb rendű társadalmi érdekekkel szembenálló individuális érdekként, hanem egy olyan érdekként, amelynek képviselőiből és érvényesítéséből a társadalmi érdek, mint eredő összetevődik. Éppen ezért kellene az egyéni érdekeket megfogalmazni, kifejezni, képviselni, sőt érvényesíteni is. Ha ugyanis ez nem történik meg, akkor ezek az érdekek látenszen törekszenek a megvalósulásra, ami kedvező esetben „spontán mozgásokat” idéz elő a társadalomban,

kedvezőtlen esetben viszont elvezet a társadalmi változás ellenőrizhetetlen, mi több, kiszámíthatatlan fordulóiig. Másrészt – és ennek az irodalomnak talán ez a legfontosabb tanulsága – az állampolgári érdekek kellő képviselő nélkül könnyen maga az állam (esetünkben egy bürokratikus köz- és szakigazgatás) lép fel az igényel, hogy az állampolgárok érdekeit, netán magát a társadalmi érdeket érvényesítse. Ez egyenes út a bürokratizálódáshoz.

Sajnos, a valóságos köz- és szakigazgatásáról – pontosabban arról, hogy e szervezetek „kezelése” során milyen lehetőségei maradnak az egyes embernek – az eddigi konkrét kutatásokból sem sokat tudunk. (Laky 1974; Schmidt 1977, 1981; Szoboszlai 1983; Bihari 1980) Ennek tulajdonképpen egyszerű magyarázata van. Amit egy megszokott közvéleménykutatással fel lehet tární, az nem több, mint a lakosság véleménye. Ez sem kevés persze; a hetvenes évek első felében végrehajtott ilyen vizsgálat alapján tudjuk például, hogy a megkérdezett alföldi város lakóinak több mint fele ugyanazt javasolta volna a tanácsí fejlesztések rangsorában, mint amit a megkérdezése nélkül döntött el a tanácsapparatús. Egyébként pedig nem igényelték volna, hogy előre megkérdezzék őket arról, hol épüljön-e járda, vízvezeték, gázhálózat; nem igényelték, hogy évente megkérdezzék őket városuk fejlesztési terveiről. Hiszen – mint a kérdezettek jelentős része igen bölcsen válaszolta – úgyis a városi tanács, a pártbizottság és a tanácsstagok kezében a döntés. (Laky 1974)

Az ilyen vizsgálatokból ma azt a következtetést szokás leszűrni, hogy a lakossági érdekérvényesítés azért nem kutatható, mert nincs. Ez talán túlzó íg. De annyi azért bizonyos, hogy direkt módon alighanem hiába kérdezzük meg a park leendő használóit, hová építsük az utakat. Úgyis oda fogják kitaposni, ahol a busz, a bolt, a kocsmá bejárata a leggyorsabban elérhető. A vélekedések és a tényleges magatartás – amint azt a pszichológiai kutatások bizonyították – igen gyakran nem esnek egybe.

Kutatási előzmények

Allport azt ajánlotta társadalomkutató kollégáinak, hogy egyszerűen kérdezzék meg az emberektől mindazt, amire kíváncsiak. (Stelliz 1963) Az állampolgári érdekek és érdekérvényesítések feltárása során éppen ez az a módszer, amely úgy látszik, nem használható. De talán nemcsak azért, mert az egyének nincsenek törekvései, és biztosan nemcsak azért, mert ezeket a törekvéseit meg sem próbálja érvényesíteni. Pusztán megkérdezni a lakosságot azért nem kecsegtet sok sikerrel, mert törekvéseik rendszerint nem tudatosak, és mert érdekeik érvényesítését a hatósággal szemben legtöbbször illegálisnak tartják. Így hát beszélni sem tudnak, de nem is akarnak róla.

Marad tehát a közvetett megfigyelés, a más célból összegyűjtött adatok értelmezése. Alapot erre éppen az ad, hogy vannak ugyan lakossági törekvések, amelyek azonban rendszerint nem szerveződnek társadalmi csoporttörekvésekké, és ezért nem is jelentkeznek a megfelelő tárgyalóasztaloknál. Ehelyett csupán az egyéni döntések statisztikai jellegű megfigyelésére korlátozódhatunk, és azt tudjuk regisztrálni, hogy mikor, milyen irányban és mekkora mértékben halmozódnak fel ezek az egyéni döntések. Mert amikor statisztikusan is felhalmozódnak – azaz tehát tömegessé válnak –, akkor mégiscsak nyomást gyakorolnak a döntéshozókra, noha az egyén ezt nem tűzhetette ki céljául, nem is számított erre.

A gondolatmenet itt Durkheim társadalmi tényeivel rokon. Abban az értelemben, legalábbis, ahogy ő fogalmazza: „e tények az egyénhez képest külsődleges cselekvésmódok,

gondolkodásformák és érzelmek, amelyek kényszerítő erővel rendelkeznek, s ennek révén ráerőszakolják magukat az egyénre”. (Durkheim 1978) Az egyéni döntések felhalmozódása és tömeges méretűvé válása ugyanis hatásában, jelentőségében természetesen messze túlnő az egyes emberen, aki ilyen döntést hozott; a kutató szemében úgy jelenik meg, mint társadalmi jelenség, folyamat, változás, a politikus szemében pedig úgy, mint kihívás, amelyre így vagy úgy, de válaszolni kell. Vagyis az egyéni döntések ilyen tömegessé válása hatásában elszakad az individuumtól, mintegy objektívvá válik; annyiban legalábbis, hogy a helyzet, amely eképp teremődik, magát az egyént is befolyásolja a továbbiakban, meghatározva a mozgásteret, tágítva vagy éppen szűkítve következő mozgáslehetőségeit.

De ne beszéljünk rébuszokban. Durkheim az öngyilkosságot úgy értelmezte, mint a társadalmi kötőerek fellazulására adott egyéni választ (Durkheim 1970); és napjaink vitái egyes társadalmi folyamatok nemkívánatos felgyorsulása körül (öngyilkosság, egyke, elvándorlás, alkoholizmus stb.) szintén arra hajlanak, hogy e fajta társadalmi válaszként értsék a statisztikát. Amivel magunk megtoldanánk ezt az értelmezést, az, hogy mi egyes társadalmi jelenségeket nemcsak válaszként, hanem egyenesen érdekérvényesítésként kívánunk értelmezni. Körülbelül úgy, ahogy a vonatkozó szakmai közhely tartja: ha a lakosság nem szavazhat a kezével, akkor a lábával szavaz.

Az oktatáshoz visszatérve, az elmúlt másfél évtized társadalomstatistikai, szociológiai és oktatástervezési kutatásai ma már meglehetősen bő példatárát adják az ilyen másodlagos értelmezésnek. Mindazt, ami az oktatási rendszeren belüli társadalmi mozgásokban végbement, tulajdonképpen úgy is értelmezhetjük, mint a lakosság, az állampolgár „választát” arra, amit az irányítás, az igazgatás, az oktatási rendszer és maga az iskola tett.

Hiba volna abszolutizálni az ilyen érdekérvényesítést és azt mondani, hogy egyedül ezek a lakossági nyomások, törekvések magyarázzák az oktatási rendszer változásait. Nyilván ezek is magyarázzák: hiszen ha, például, valahonnét elvándorol a lakosság, akkor ez a legnyomatókosabb társadalmi érv az ellen, hogy ott iskolát, közösségi intézményt nyissanak. Eltekintve azonban az ilyen szélsőséges és drasztikus példától, a társadalmi érdekérvényesítésre csupán akkor nyílik alkalom, amikor a fejlesztések erősen központosított és monopolizált jellege lazul (mint ezt az iskolai felvételik adminisztratív kontrolljának eltörlése vagy a különböző intézménytípusok közötti választás lehetősége mutatja.)

A következőkben részletesebben is bemutatjuk azokat a vizsgálati eredményeket, amelyekből – a már említett közvetett módon – a társadalmi érdekek érvényesítése kiolvasható. Az utóbbi évek kutatásaiból és elemzéseiből három területet választottunk ki. Ezek: a területi-társadalmi folyamatok, amelyek következtében az alapellátást át kell alakítani; a társadalmi-gazdasági folyamatok, amelyek a középfokú oktatásban az említett hiányszakmákat egyfelől, a túljelentkezéseket másfelől eredményezik; valamint az elfordulás a felsőoktatástól –, miközben szakmai körökben ennek éppen az ellenkezőjét feltételeznénk. Kérdés tehát, hogy hogyan tudnak hatni, működni ezek a lakossági érdekérvényesítési „taktikák”.

2. „Nem tervezett” lakossági folyamatok és az oktatásügyi alapellátás

A „nem tervezett” lakossági folyamatok – mondhatnánk spontán nyomásgyakorlást is – szorosan összefügg a lakóhely, a közvetlen környék alapellátásával. Többek közt az oktatási (kulturális, infrastrukturális stb.) alapellátással is, ami – mint az alábbi példák mutatják – nem feltétlenül jelent spontán csak általános iskolát.

A nyolcvanas évek elejének „botránya” volt a békásmegyeri lakótelep nyomorúságos iskolai ellátottsága és az íróasztal mellett kigondolt körzethatárok miatti tiltakozás. Nem véletlen, hogy a heterogén társadalmi összetételű lakótelep népe nyilvánosságot követelt magának, míg a hasonló közoktatási feltételekkel rendelkező XVII. kerületi, zömmel munkások lakta lakótelep – a szakigazgatás szempontjából dicséretes módon – „önerőből oldotta meg a problémát” (így fogalmazott annak idején a fővárosi tanács egyik tisztviselője).

Az elmúlt évek gyorsütemű iskolakörzetesítései során egy-egy újsághír beszámolt arról, hogy valahol a helyi (falusi, tanyai) lakosság megakadályozta iskolája elvételét. Miért lett ez, s nem az ellenkezője újsághír? Valószínűleg nem azért, mert a sok száz falu, tanyakörzet közül összesen ennyi volt, amelyik szerette volna megtartani a helyi iskolát. Inkább azért, mert ritkaságszámba megy, hogy egy lakóhelyi közösség a hatósági (szakigazgatási) döntéssel szemben érvényesíteni tudja saját, az irányítástól eltérő érdekeit.

A hetvenes évek második felében a tervezettnél sok ezerrel több óvodai férőhely létesült. A terveket előzőleg minden hivatali fórum jóváhagyta, mint egyedül lehetséges bővítési kapacitást. Az érintett családok érdekei a munkáltatókéval egybeestek: a hiányzó óvodai férőhelyek törvényszerűen vonják maguk után a női munkaerő hiányát.

Egy – elvileg szigorú körzethatárokkal működő – budapesti általános iskolában alig tanult értelmiségi család gyermeke, jóllehet az iskolakörzetben sok értelmiségi család él. Viszonylag igen magas azonban a cigány tanulók aránya. Az előbbi családok gyermekeiket tagozatos vagy nem körzeti beiskolázású általános iskolába törekednek beíratni, s megtalálják azokat az utakat, amelyek a gyermekük életpályája szempontjából optimálisnak látszó iskolához vezetnek. A környékbeli, de nem ebbe az iskolakörzetbe tartozó cigány családok gyermekeiket rokonokhoz, nagyszülőkhöz jelentik be állandó lakosnak, hogy a választott iskolában tanulhassanak.

A középiskolák, kiváltképpen a gimnáziumok szintén meglehetősen szigorú körzethatárokkal működnek. Egy budapesti empirikus vizsgálatunkban mégis azt az eredményt kaptuk, hogy – különösen azt értelmiségi családok gyermekei – gyakorlatilag szabadon választanak az egyes iskolák között.

A fenti példák zöme nagyvárosi, budapesti. De mit tehet az a család, amelynek lakóhelyén nincsen lehetőség a taktikai választásra?

A népességmozgás országos változásai

A hetvenes és a nyolcvanas évek fordulóján a magyar népességnek és az általános iskolásoknak valamivel kevesebb, mint a fele élt községekben. A városi és a községi lakosságnak ez az aránya hol felgyorsuló, hol lassúbb népességmozgás következtében alakult ki. A népességváltozásnak két alapvető tényezője van: a természetes szaporodás és a vándorlási egyenleg. (Enyedi 1980) Mindkét tényező szoros kapcsolatban van az oktatás iránti lakossági szükségletekkel.

Az elmúlt száz év népszámlálásai a falusi lakosság arányának lassú csökkenését tanúsítják. Az elvándorlásból eredő népességvesztést azonban hosszú időn keresztül ellensúlyozza a falusi családok magasabb gyermekszáma. Ez a demográfiai magatartás később úgy módosult, hogy

ma már lényegében nincs különbség az átlagos falusi és az átlagos városi családok gyermekeinek száma között. A fiatalabbak elvándorlása következtében a falvakban megnövekedett az időskorúak aránya, s a népesség korszerkezete miatt a természetes szaporulat a falvakban a városokénál alacsonyabbá vált.

Az országos tendenciák területenként eltérő formában fejeződnek ki. Míg például a Dél-Dunántúl egyes falusi területein hagyományos az „egyke”, Somogy és Zala megye falvaiban újabban a halálozások száma meghaladja a születéseket, északi, északkeleti megyéink falvai változatlanul az ország leggyorsabban szaporodó térségei: Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár megye falvai adják (a század elejétől egyébként) a magyar természetes szaporulat zömét.

A városi lakosság korszerkezete sem egyformán „fiatal” a teljes városhálózatban. Dinamikus fejlődő ipari városainkra inkább jellemző ez, mint a stagnáló vagy hanyatló mezővárosokra; a megyeszékhelyek, „fiatalosabbak”, mint a főváros, ahol a még mindig viszonylag jelentős bevándorlás ellenére gyakorlatilag nincsen természetes szaporodás.

A falusi lakosság csökkenésének másik tényezője az *elvándorlás*. Ez nem jelenti azt, hogy az emberek kizárólag faluból városba költözködnek: van faluból faluba, illetve városból faluba vándorlás is. Ez utóbbi azonban kisebb tömegeket érint. (Az oktatás fejlesztése szempontjából természetesen jelentősége van ezeknek a vándorlási irányoknak is.)

Az elvándorlásnak két döntő okát tárta fel a kutatás. (Barta, Enyedi 1981) Egyik ezek közül a foglalkozási lehetőségek elégtelensége. Nem csupán a mezőgazdaság átszervezése, és fejlődése következtében lett kevesebb falvainkban a munkaalkalom, hanem hozzájárult az élelmiszeripar koncentrációja, a falusi kisipar felszámolása is. Néhány területen új munkahelyek is létesültek például az ipartelepítés, az idegenforgalom révén, illetve egyes dinamikus, magasabb lélekszámú községben új, korábban csak a városokban ismert szolgáltatások jelentek meg. (pl. a háztartási gépjavítás).

A foglalkozási lehetőségek szűkülése nemcsak falvakat, hanem számos várost is érintett (például az Alföldön, ahonnan az elvándorlás sokáig nagy arányú volt, helyenként ma is jellemző). A mezőgazdasági termelészövetkezetek melléküzemágainak visszaesésekkel, szigorítással és tiltásokkal meg-megszakított fejlődése viszont sokhelyütt teremtett a legutóbbi években új vagy teljes idejű foglalkozási lehetőségeket (a hetvenes évek végén minden harmadik községben volt 10 munkásnál többet foglalkoztató ipari üzem).

A mezőgazdaságot kiegészítő ipari tevékenység az ipari vidékeken, az ipari központok, sávok mentén koncentrálódik részben a jobb infrastrukturális ellátottság, részben a nagyobb piaci és nagyipari kooperációs lehetőségek miatt. Az ország ipari sávjaitól, központjaitól távolabb eső területeken kisebb az ilyen munkaalkalmak száma, szűkösebb a választható tevékenységek köre. Így éppen ezekről a távolabbi vidékekről kénytelenek sokan a fővárosba vagy más, ipari központokba ingázni. A rossz utazási körülmények között, nagy távolságra történő ingázás értelemszerűen gyakran hozza magával a munkahelyhez vagy a munkalehetőségekkel jobban ellátott területekre költözés szándékát.

A falusi munkaalkalmak szűkössége különösen azért hátrányt jelentő, elvándorlásra készítő tényező, mert az ország nagy területein nincsen olyan elérhető város, ahol dogozni lehet, szakképzettséget szerezni, szakképzettséget konvertálni. Városhálózatunk elvileg sűrű: minden községből 20-25 km távolságon belül elérhető egy város. A közlekedési viszonyok

azonban sok helyen nem teszik lehetővé a városba való napi bejárást. Az ország aprófalvas északi és keleti, dél- és nyugat-dunántúli területein, nagyfalvas és tanyás alföldi vidékein az út- és közlekedési viszonyok, de maguk a városok sem alkalmasak arra, hogy a környék népét megfelelő munkalehetőségekhez juttassák.

Az alapfokú oktatás hiányai

A foglalkozási lehetőségek szűkössége mellett a másik jelentős elvándorlásra készítő tényező az *életkörülmények elmaradottsága*. Ez falvaink többségére és számos apró-és nagyfalvas régióban fekvő városunkra jellemző. A közismert hiányosságok mellett (pl. vízvezeték és csatornázás, szórványtelepüléseken a villany hiánya, hiányos egészségügyi, oktatási ellátás stb., azaz az alapellátásban mutatkozó hiányok) a falusi és részben a mezőgazdasági jellegű kisvárosi életet nehezíti a település- és társadalompolitika számos diszkriminatív intézkedése is. Ezek egy része a legutóbbi időben megszűnőben van (pl. a lakásépítési hitel, szociálpolitikai hozzájárulás stb.), de még mindig érvényesülnék falu-és szórványtelepülés elleni intézkedések (pl. a villanyáram településkategóriánként növekedő díja, a magasabb tömegközlekedési díjak, részleges építkezési, felújítási tilalom stb.). Az államilag támogatott javakból és szolgáltatásokból a falusi lakosság kevesebbet fogyaszt és fogyaszthat, mint a városi (pl. színház, mozi, városi tömegközlekedés, alapvető élelmiszerek, oktatás). Ezért állapíthatta meg Enyedi: „Jelenleg a társadalmi egyenlőtlenségek legnagyobb forrását nem a jövedelmek, a foglalkozás vagy az iskolázottság adják, hanem a lakóhely jelenti [...]. Ez a diszkrimináció – mint minden hátrányos megkülönböztetés – társadalmunktól idegen, és csak ideiglenesen viselhető el.” (Enyedi 1980:55)

Az életkörülményeket determináló tényezők közé tartozik, hogy milyen közintézmények, milyen szolgáltatások állnak egy-egy helyen, településen a lakosság rendelkezésére. Itt nem egyszerűen az egyéni fogyasztás mennyiségi eltéréseiről van szó, hanem egyúttal arról, milyen személyes ráfordítást jelent az egyes javak, szolgáltatások igénybevétele. Ilyen személyes ráfordítás az utazásra fordított idő, az útiköltség, de személyes ráfordításként értelmezhető az is, hogy a családnak le kell mondania gyermeke otthoni neveléséről, vagy erősen korlátoznia kell a gyermekével otthon tölthető időt.

Az egyes szolgáltatások, közintézmények igénybevétele természetesen nem azonosan fontos minden ember számára: befolyásolja az életkor, a nem, a társadalomban elfoglalt hely, a kultúra, a hagyományok. Azaz minden ember (család) egyéni becslése alapján dönt arról, megéri-e a haszon a ráfordítást. (Secord, Backman 1972) Mivel az állampolgárok – sem egyénileg, sem közösen – nem tárgyalhatnak a közintézményekkel, illetve csekély befolyásuk van arra, legyenek-e, s ha igen, milyenek, a döntésnek egyetlen valódi alternatívája marad: költözzenek-e közelebb, vagy vállalják továbbra is – egyéb területen nyerhető haszon reményében – az egyéni ráfordításokat. Ez az alternatíva – az érdekérvényesítésnek ez a taktikája – nem egyformán áll mindenkinek a rendelkezésére. Elsősorban azok kerülnek döntési helyzetbe, akik a költözéssel biztosítva látják legalább korábbi életszínvonaluk, életkörülményeik fenntartását, lehetőleg javítását: a fiatalabbak, a képzettebbek, a törekvőbbek vagy szerencsésebbek.

Más szavakkal: a vándorlás társadalmilag szelektív folyamat. (Beluszki, Sipos 1982) Ezen azt értjük, hogy az egyénileg (családilag) jobb szociokulturális feltételekkel rendelkezők hagyják el elsősorban rosszul ellátott, kedvezőtlen helyzetű lakóhelyeiket, s az életkoruk, anyagi helyzetük, képzettségük stb. miatt mozdulni nem tudók maradnak, illetve az elköltözöttek

helyére sokhelyütt olyanok vándorolnak be, akik számára ez a lakóhely is életkörülményeik javítását jelenti. Így termelődik újra, esetenként fokozódik az egyes települések közötti társadalmi-gazdasági-kulturális különbség.

Ebben az összefüggésben világosnak tűnik, hogy a közintézményeknek a kistelepülésekről való kivonulása nehezíti az ott maradók életkörülményeit, egyúttal megfosztja e településeket és lakóikat életfeltételeik későbbi fejlődésének esélyeitől is. Az iskola – meggyőződésünk szerint – egyike a legfontosabb helyi közintézményeknek, bár népességmegtartó hatása nehezen választható el más közintézményekétől.

Statisztikailag igazolható, hogy az iskolakörzetesítés hozzájárul az elvándorlás fokozásához. Hasonló lélekszámú falvak elvándorlási egyenlegei azt mutatják, hogy ahol az iskola megszűnt, megnövekedett az elvándorlás dinamikája, legalábbis a megszűntetést követő nagyjából egy évtizeden át. Ennyi idő kell a számítások szerint ahhoz, hogy stabilizálódjék (legalábbis viszonylag) egy olyan népesség, amely már nem érzi szükségét – vagy nincsen lehetősége –, hogy a kialakult status quo ellen a „lábával szavazzon”. (Nemes Nagy 1982)

Saját tapasztalatai alapján nagyjából ugyanezt fogalmazta meg egy aprófalvas térségben még működő általános iskola igazgatója: „Akik már fontolgatják, hogy menjenek-e, maradjanak-e, azok biztosan elmennek, ha hallják, hogy már iskolája sem marad a falunak. Így is sokan elköltöztek olyanok, akik csak az előzetes pletykát hallották. S hogy úgy mondjam: a jobb emberek. Pár éve még 10-12 gyerek ment innen gimnáziumba évente, mostanában már jó, ha egy-kettő akad a nyolcadikosok között.”

Hogy mit értsünk az egyes települések kedvező, vagy kedvezőtlen helyzetén, nagyon is viszonylagos. A kínálkozó településtipológiák közül Enyedi leírására támaszkodva érdemesnek tűnik áttekinteni egyfajta „lineáris” elrendeződést. (Enyedi 1980)

Városhálózatunkban az iskolázottság, foglalkoztatottság, az életkörülmények, az urbanizáltság szempontjából legkedvezőbb helyzetben Budapesten kívül a megyeszékhelyek és a felsőfokú település hálózati szerepkörű városaink vannak. A régi és új ipari városainkban a termelői és a munkahelyi funkciók dominálnak, a terciér szektor, az igazgatási szintek, a megfelelő munkaalkalmak rendszerint a megyeszékhelyen találhatók. Jellegetes típust alkotnak a skála másik pólusán az alföldi városok: mind társadalmi szerkezetük, mind városi funkcióik, mind infrastruktúrájuk elmaradott. Ezeknek a városoknak a fejlesztése különös fontosságú: e nélkül folytatódik az alföldi községek lemaradása.

A községek között elvileg azok vannak legkedvezőbb helyzetben, amelyek az agglomerációhoz tartoznak, bányászati vagy ipari központok, illetve üdülő övezetben helyezkednek el, s a lakóhelyi funkcióhoz üdülő is társul. A községek e csoportjában vannak viszonylag alacsony lélekszámúak (2000, sőt 1500 fő alatt), közepesek és nagyobbak.

A Mezőföld, a Kisalföld északi pereme, az alföldi löszhátak falusi térségei egyaránt mutatják a dinamizmus és a hanyatlás elemeit. Itt a mezőgazdaság meghatározó gazdasági ág, amelynek fejlődése, s a kapcsolódó infrastruktúra kialakítása, az életkörülmények javítása hozzásegítheti ezeket a területeket, hogy népességüket megőrizték, és a dinamikus térségekhez csatlakozzanak.

A harmadik csoportot az egyértelműen hanyatló települések alkotják. Ezek zömmel az aprófalvas, illetve nagyfalvas-tanyás településszerkezetű vidékek. A Dunántúli Dombság és

Délnyugat-Dunántúl aprófalvas, városhiányos területein a lakosság fogyása, az egyes települések lassú elnéptelenedése már a század eleje óta tart.

Az alföldi hanyatló agrárfalvak az aprófalvaknál jobb infrastruktúrával rendelkeznek ugyan (a népességszám következtében például általános iskolájuk is van); de a helyi munkalehetőséget nyújtó város távolsága az itt élőket az aprófalvak lakóihoz hasonló hátrányos helyzetbe hozza. A hatvanas évek második felétől az Alföld nagyobb településein kibontakozó városi fejlődés egyelőre nem olyan erős, hogy valódi városi központjai legyenek vidéküknek.

A tiszántúli *tanyavilág* népességének csökkenése a kollektivizálás után igen gyors volt, mára inkább csak a legjobb forgalmi fekvésű tanyák maradtak meg. Más a helyzet a Duna-Tisza közén. Itt – összefüggésben a több autonómiát lehetővé tevő szakszövetkezeti forma elterjedtségével is – az előzetes várankozásokkal és jóslatokkal ellentétben csak lassan csökken a népesség, sőt az építési tilalmak részbeni feloldása óta újjá is épültek a tanyák. Bács-Kiskun megye türelmes tanyapolitikája (Romány 1973) valószínűleg összefügg azzal, hogy a megmaradó osztatlan kisiskolák számára éppen ebben a megyében dolgoztak ki speciális és hatékony oktató programokat. S ez megint visszahat a népességmozgásra: Bács-Kiskun (és Csongrád) megyében maradt meg a legtöbb tanyasi iskola, itt a leglassúbb a népességnek a tanyákról való elköltözése.

Nem csupán az általános iskola, hanem a középiskola hozzáférhetősége is okoz költözködések. Ennek alapvetően az az oka, hogy a hetvenes évek közepe óta a középfokú képzés fokozatosan az oktatási alapellátás részévé vált, mivel az általános iskolát végzetek túlnyomó többsége folytatja tanulmányait középfokon. Sokhelyütt azonban nem, vagy csak nehezen (napi utazással vagy a gyerek diákotthoni elhelyezésével) férhetők hozzá a különböző középfokú képzési lehetőségek, s a megszerzett képesítések a család eredeti lakóhelyén nem hasznosíthatók. Kétségtelen, hogy a családok számára kevesebb érzelmi megterhelést jelent kamaszgyermeküktől elválni, mint a kisebbektől, de Magyarországon a családok többsége hagyományosan ragaszkodik ahhoz, hogy gyermekük a családban nevelkedjen.

A középfokú oktatási intézmények közül a gimnázium hálózata a legsűrűbb, intézményei – legalábbis elvileg – azonos képzettséget adnak. A szakközépiskolák a városokban, mindenekelőtt a nagyvárosokban koncentrálódnak, a szakmunkásképzés hálózatára lényegében ugyanez a jellemző. A hálózat adottságaival függ össze, hogy a szakirányú képzést adó iskolákba jelentkezők közül sokan igényelnek diákotthoni elhelyezést, a gimnáziumba törekvők közül viszonylag kevesen. A hálózat jellegzetességei önmagukban aligha indokolják a diákotthonba jelentkezés gyakoriságának kirívóan nagy eltéréseit az ország különböző területein.

Vizsgálataink szerint (Forray 1973) a mezőváros típusú térségekben a gimnáziumba jelentkezők között kétszer annyian igényelnek diákotthoni elhelyezést, mint az országos átlag (14 % volt az évtized fordulóján), a városhiányos apró-és nagyfalvas térségekben háromszor, illetve közel négyszer olyan arányban. Mivel ezekben a térségekben mindenütt van legalább egy gimnázium, a diákotthoni elhelyezés igényét két tényező indokolhatja: a gimnázium székhelyétől való földrajzi távolság nem nagy ugyan, de a közlekedési viszonyok nem teszik lehetővé a napi bejárást. A másik ok abban kereshető, hogy akik a későbbi továbbtanulás szándékával törekednek gimnáziumba, olyan intézményt választanak, amely híre szerint nagyobb sikerrel készít fel a felsőfokú továbbtanulásra. A két ok gyakran együtt jelentkezik:

ha már a közeli gimnáziumot sem lehet rövid utazási időben elérni, akkor inkább a távolabbi, nagyváros iskoláját választják.

A szakmunkásképzésbe törekvők a nagyfalvas térségekben közel teljeskörűen arra kényszerülnek, hogy családjuktól távol éljenek tanulmányaik idején. (A hiányszakmákat beiskolázó szakmunkásképzők például Budapesten az ország távoli apró- és nagyfalvas térségeiből toborozzák diákjaikat.).

A mezővárosi, az apró- és nagyfalvas térségekben szakközépiskolába jelentkezők 70-95%-a igényel diákotthoni férőhelyet. E kirívóan magas arányok (beleértve a szakmunkásképzést is) nemcsak a képzési kínálat szűkösségét mutatják. Ha a fiatal olyan szakképzettség megszerzésére törekszik, amely lakóhelyén – az ipar, a mezőgazdaság, a szolgáltatás adott szintje mellett – nem, vagy alig kamatoztatható, neki és családjának számolnia kell azzal, hogy munkahelye gazdaságilag fejlettebb területen, eredeti lakóhelyétől távol lesz. A diákotthoni elhelyezés iránti rendkívül magas igények tartalmazzák a költözködés szándékát is. Ezt az összefüggést megerősíti, hogy ezekről a területekről áramlik a népesség a fejlett városi, az ipari, illetve az agglomerációs térségekbe.

A statisztikai alapú megfigyeléseket egy somogyi aprófaluban felvett családjinterjúval illusztráljuk: „És még azt akarom mondani, hogy nem is bánom, ha a gyerek nem fejezi be az iskolát. Itt sokszor nem is érdemes szakmát szerezni, mert nincs hová elhelyezkedni, minden messze van.” A nem-költözés éppúgy az oktatási rendszer kezelésének taktikája lehet, mint a költözés. Ezt azonban statisztikai módszerekkel lehetetlen vizsgálni.

„Érdekérvenyesítő” költözés: egy megye esete

A tényleges költözködési folyamatokat vizsgáltuk meg Komárom megye településeinek 1965-1980 közötti adatain. Az ország többi részéhez hasonlóan itt is jellemző a városok lélekszámának növekedése, a falvakban a lakosság számának csökkenése. Ám a városba áramlás a megyében még a hatvanas években sem olyan mértékű, mint amilyen az ország gazdaságilag-társadalmilag kevésbé dinamikus területein; a falvak népességcsökkenése sem olyan erőteljes. Mint más összetett társadalmi jelenség esetében, itt is nehezen választható el az ok és az okozat: az iskolakörzetesítés a megyében kevésbé erőteljes, mint az ország más területein (75 település közül 1980-ban 11-ben nem volt általános iskola, ezek közül 7-ben óvoda működik).

A három vizsgált évben (1965, 1970, 1980) kiemelkedően pozitív vándorlási egyenleget a megye két hagyományosan urbanizált, iskolavárosi szerepet betöltő települése mutatott. A megyében folytatott interjúink megerősítik a statisztikákból levonható következtetéseket: e városok az iskolázottabb, magasabban képzett lakossági csoportok kedvelt lakóhelyei.

A népesség viszonylagos stabilitása, egy-két kisközösség tartósan erős népességvonzása jellemző a Pilis és a Dunakanyar településeire. Kétségtelen, hogy vonzásukhoz az üdülési funkció kialakulása s megerősödése is hozzájárult (ez a mindennapi életben fejlődő infrastrukturális ellátottságot, a jó közlekedést is jelenti), ha azonban a népességstabilitást úgy értelmezzük, mint az emberek elégedettségét lakóhelyükkel, akkor különös figyelmet érdemel a közoktatási ellátottság: gyakorlatilag mindenütt van óvoda és általános iskola (ha más nem, akkor alsó tagozat), jól megközelíthetők a főváros, illetve más megye iskolavárosainak középfokú intézménye

Ellentétes tendenciát mutatnak a megye délnyugati csücskének aprófalvai, s néhány község dinamikusabb települések szomszédságban, amelyek kevésbé tudnak profitálni amannak fejlődéséből. (Az okok összefüggésrendszerét településenként kellene vizsgálni). Népességszámukat tekintve ezek a községek nagyjából hasonlóak a Pilis említett falvaihoz. Nem ezzel függ tehát össze, hogy a pilisiek meg tudták tartani iskolájukat, óvodájukat, az utóbbiaknak jobbik esetben csak óvodájuk van. Lakosságuk társadalmi összetételét tekintve a községek e két csoportja között jelentős a különbség akár az iskolázottságot, az életkori szerkezetet, a foglalkoztatás szektorális megoszlását vagy a szellemi foglalkozásúak arányát vizsgáljuk. Nehezen kerülhető meg a következtetés: a minden szempontból kedvezőtlenebb helyzetű lakosság kevésbé tudja megvédeni gyermekei iskoláztatásával kapcsolatos érdekeit (alkalmasint felismerni is). Így az oktatási alapellátás fejlesztése során az általános iskola vagy az óvoda megtartása-fejlesztése csak alternatívaként fogalmazódhatott meg a megyei irányításban. Ezért nem látszik erőszakoltnak a következtetés: e falvak lakosságának az a csoportja, amely (többek között iskolázási érdekeit felismerte és érvényesíteni tudta, igyekezett és igyekszik elköltözni. A szelektív vándorlás – ahogyan az ország más területein is – hozzájárul a kedvezőtlen tendenciák tartósodásához és halmozódásához: az ott maradt lakosoknak még kevesebb a lehetősége településének – következképpen egyéni életfeltételeinek – javításához-fejlesztéséhez.

Ha Komárom megye e két térségét állítjuk szembe egymással, akkor még egy megállapítást kell tennünk. A Pilisben számos nemzetiségű község van, köztük olyanok is, amelyek így vagy úgy meg tudták őrizni nemzetiségi azonosságtudatukat a háború utáni évek nemzetiségi politikájának ellenére is. Ma a nemzetiségi nyelvűség megőrzése oktatáspolitikai programmá vált, s azonos lélekszámú falvak esetében nagyobb az alapellátáshoz jutás lehetősége ott, ahol ezt a nemzetiségi összetétel indokolja. (Hadd emlékeztessünk az iskolakörzetesítéssel kapcsolatos 1971-es állásfoglalásra, amely a tartósan 10-nél kisebb létszámú általános iskolák megszüntetését irányozza elő, de kivételt tesz a nemzetiségi iskolákkal).

Ez a sajátos lakossági érdekérvényesítés fejeződik ki abban, hogy az e szempontokat figyelmen kívül hagyó közigazgatási és iskolai centralizáció ellenére van falu, amely a felső tagozatos gyermekeit nem az előírt magyar körzeti iskolába, hanem a szomszédos közigazgatási egység nemzetiségi iskolájába járattja.

A jól kiépült közoktatási intézményhálózat önmagában természetesen nem elegendő ahhoz, hogy egy-egy lakóhely vonzóvá váljék a beköltözők, s kedveltté saját lakossága számára. A Duna mentének ipari sávjában több településnek fogy a népessége, s csökkent a megyeszékhely korábban igen nagy mértékű vonzása is. Úgy véljük, itt alapvetően eltérő okokkal függ össze az elköltözés (vagy a beköltözés csökkenő mértéke.) Ilyen oknak mindenekelőtt az ipar természet-és környezetromboló hatása látszik. A természeti környezet károsodása – csakúgy, mint az épített környezet elmaradottsága, romlása – nem mindenki számára egyaránt „fontos”. Ezzel kapcsolatban még inkább érvényesnek látszik, amit a hanyatló aprófalvakkal kapcsolatban megfogalmaztunk: csak a legképzettebb, legjobb szociokulturális helyzetű egyéneknek és családoknak van arra lehetősége, hogy környezetük minőségével kapcsolatos érdekeiket érvényesíteni tudják a rendelkezésükre álló egyetlen konfliktusmentes formában, az elköltözködéssel.

3. Lakossági igények a középfokú képzésben

A középfokú oktatás többek között azért neuralgikus pontja iskolarendszerünknek, mert az egyéni érdekek érvényesítésének itt a legszélesebbek a lehetőségei. Nemcsak arról van szó, hogy a középfokú továbbtanulás nem kötelező, hanem (még inkább) arról, hogy a kívánatosnak ítélt országos beiskolázási arányokat csak sok ezer, közvetlenül nem szabályozható egyéni döntés összehangolásával lehet elérni. A továbbtanulási döntéseket ezért az iskolázással kapcsolatos állampolgári érdekek egyik kiemelkedően fontos érvényesítési taktikájának tekinthetjük.

Minden év tavaszán, amikor összesítik a középfokú továbbtanulási jelentkezési lapokat, a napi- és a hetilapokban előkelő helyre kerülnek a pályaválasztással kapcsolatos tudósítások. E tudósításokból rendszerint nem maradnak el – az újságíró vagy a szakigazgatási szervek illetékeseinek megfogalmazásában – a panaszok: a nyolcadikosok ismét nem a hivatalos terveknek, a gazdaság munkaerő-szükségletének, a beiskolázási lehetőségeknek megfelelően választottak. A szemrehányások címzettjei a szülők, akik gyermekeiket mindenáron középiskolába akarják járatni, illetve az iskolák, a pedagógustestületek, amelyek még mindig nem készítik fel tanulóikat a helyes pályaválasztásra. Mire a tényleges beiskolázás megtörténik, az országos arányok iskolatípusonként nagyjából az „előírásoknak” megfelelően alakulnak. De mindig vannak szakmák, amelyek egyáltalán nem vagy nem elegendő tanulót tudnak beiskolázni.

„Keresett szakmák” – túljelentkezések

Az egyéntől nem várható el, hogy életpályája (gyermeke életpályája) szempontjából alapvető jelentőségű döntését valamilyen elvont népgazdasági munkaerőszükséglet vagy lakóhelye munkaerőszükségletének szem előtt tartásával hozza meg. Ezek a munkaerőszükségletek számára legfeljebb elhelyezkedési lehetőségekként jelentkeznek.

A választásban az egyén (a család) társadalmi tapasztalatai fogalmazódnak meg. A tapasztalatok köre, jellege természetesen függ a társadalomban – a helyi és a „nagy társadalomban” – elfoglalt helytől; ezen belül is az iskolával kapcsolatos magatartásokat a (szülők) saját iskolázási, tanulási tapasztalatai befolyásolják; a továbbtanulásra, pályaválasztásra irányuló törekvéseket többé-kevésbé szigorúan meghatározzák az általános iskolai osztályzatok – amelyek azonban maguk is szociológiai összefüggésben vannak a szülők szociokulturális helyzetével. Továbbá, mivel a döntések csak az adott iskolarendszer keretei között fogalmazódhatnak meg, kialakulásukra befolyást gyakorol a hozzáférhető iskolák, képzési programok választéka is. A választás, a döntés abban az értelemben nem „szabad”, nem „spontán”, hogy viszonylag jól felismerhető társadalmi összefüggésekbe ágyazódik; szabadsága, spontaneitása csak az oktatásirányítás szempontjából nagyfokú.

A szülők rendszerint arra törekednek, hogy gyermekük legalább megtartsa, vagy emelje a család társadalmi státusát (beleértve az iskolázottsági szintet). A magyar népesség iskolázottságának emelkedése tehát értelemszerűen azzal a következménnyel jár, hogy nő az általános iskolát sikeresen elvégzők, a középfokon továbbtanulók, s a középiskolába törekvők aránya. Ezt az összefüggést már a hatvanas években elemezték, felhasználták a társadalmi változások, az oktatással kapcsolatos lakossági igények változásainak előjelzésére. (Erdész-Timár 1966)

A hetvenes években 90% fölé emelkedett az általános iskolát befejezők közül a középfokon továbbtanulók aránya (az általános iskolát a tanköteles koron belül elvégzők aránya is hasonlóan alakult).

A középfokú beiskolázás terjedésének jellemzője, hogy a gimnáziumi továbbtanulás visszaszorulásával, a szakirányú középfokú oktatás kiszélesedésével ment végbe. A hetvenes évek első felében még tartósnak látszott az az állapot, hogy a középfokú tanulmányaikat megkezdőknek mintegy a fele szakmunkásképzésbe, fele középiskolába törekszik. Ezek a megoszlások a hetvenes évek közepéig országos szinten nagyjából megegyeztek a beiskolázási lehetőségekkel. Azaz, ha voltak is feszültségek a kereslet és kínálat között, ezek országos szinten és iskolatípusonként nemigen jelentkeztek. A hetvenes évek közepétől azonban csökkenni kezdett a szakmunkásképzésbe jelentkezők aránya, jelentősen megnőtt a szakközépiskolába, kisebb mértékben a gimnáziumba jelentkezőké. Az országos adatokat vizsgálva hiány jelentkezik minden iskolatípusban: a gimnáziumban és a szakmunkásképzésben kevesebb a jelentkező, mint a férőhely, a szakközépiskolában a férőhely kevesebb. Ennek eredménye, hogy gimnáziumba is, de különösen szakmunkásképzőbe több tanuló kényszerül, mint ahányan eleve így tervezték, a szakközépiskolába felvettek száma pedig kevesebb; magasabb azoknak az aránya, akik (legalábbis az általános iskola elvégzésének évében) nem tanulnak tovább, mint a továbbtanulási szándék alapján várni lehetett.

A középfokú képzéshez fűződő lakossági érdekek

Az egyes iskolatípusokhoz, ezeken belül is az egyes szakirányokhoz különböző lakossági csoportoknak fűződnek érdekeik. A férőhelyekért folytatott versenyben – tekintsünk el itt most az intézmények egymás közötti, a tanulók megnyeréséért folytatott versenyétől – egyenlőtlenek az esélyek.

A lakóhely településjellege tartósan befolyásolni látszik a továbbtanulási szándékot. A hatvanas évek közepétől az általános iskolát befejezők közül továbbtanulni nem szándékozó fiatalok aránya legdinamikusabban a községekben csökkent: a középfokú oktatás általánossá válásának fő tényezőjét a községi lakosság iskolázási törekvéseinek változása jelentette. Budapest, a többi város és a községek között fennmaradó különbségek tendenciájukban a korábbihoz hasonló rangsort tükröznek, ám 1980-ban már a községekben is továbbtanulni készült a nyolcadikosok 95 %-a (1967-ben a megfelelő arány még 77 % volt).

A város-község skála egy lényeges vonatkozásban továbbra is megőrizte dichotóm jellegét: míg a városokban a továbbtanulási törekvések a középiskolára tolódtak át, a községekben még a szakmunkásképzés iránt érdeklődők aránya növekszik. A szakjellegű képzés iránti érdeklődés magas szintje mindkét településtípusra jellemző, de a falvak lakosságának jelentős része csak most hódíthatja meg a maga számára a szakmunkásképzést. Jellegzetes különbség, hogy legnagyobb ipari központunkban, a fővárosban egy-egy tanulói évfárból feleannyian készülnek szakmunkásképzőbe, mint a községekben,

Valószínűleg a középfokú képzés szakirányainak iskolatípusonkénti megoszlásával is összefügg, hogy a továbbtanulás irányának kiválasztásában a fiúk és a lányok között jelentős különbségek vannak: a hagyományosan „férfiaknak való” szakmákban szakmunkásképzés, a „nőknek való” szakmák többségében szakközépiskolai képzés folyik.

A szakmunkásképzésbe jelentkező lányok aránya az elmúlt 15 évben gyakorlatilag nem változott, egy-egy nyolcadikos évfolyamnak 27-39%-a. A fiúknak több mint a fele készül szakmunkásképzésbe, a hetvenes években lassan csökken az arányuk. Különösen nagy a lányok túlsúlya a gimnáziumban: a tanulóknak mintegy kétharmada. A szakközépiskolásoknak is több mint a felét lányok adják. Az iskolázottságban megfigyelhető, s újabb nemzedékekre kiterjedő nemi különbség (a felnőttoktatásban érettségizőknek is rendszeresen több mint a fele nő) megjelenik az ország foglalkozási szerkezetében. Valószínű, hogy a női foglalkoztatottság közel teljessé válása hozzájárult az iskolázás ilyen arányainak kialakulásához.

A lányok és fiúk iskolaválasztásában jelentkező különbség városokban kisebb, mint a falvakban, a dinamikus területeken kisebb, mint a stagnáló vagy a hanyatló vidékeken. Azaz mennél kevésbé városiasodott egy terület, annál ritkább a fiúk középiskolai továbbtanulása. Ez az összefüggés csak részben magyarázható a települések foglalkozási összetételével, azzal ugyanis, hogy a városokban, a dinamikus vidékeken több a szellemi-értelmiségi foglalkozású, több a szakmunkás. Munkáscsaládokban is gyakrabban jár a leánygyermek középiskolába, mint a fiú, s a különbség úgy nő a két nem továbbtanulása között, ahogyan Budapesttől a többi városon át a faluig haladunk.

1972-es adatokon alapuló számítások szerint a budapesti szellemi foglalkozásúak háztartásaiban 2,9-szer volt nagyobb a középiskolás fiúk, 2,2-szer nagyobb a középiskolás lányok aránya, mint a munkáscsaládokban. A községekben a megfelelő szorzók 4,7 és 2,8 (Kovács-Francia 1979) 1982-ben Budapesten végzett vizsgálatunk eredményei azt mutatták, hogy még a fővároson belül is hasonló lakóhelyi különbségek vannak: a peremkerületekben élő szellemi foglalkozásúak háztartásaiban a fiúk 2,3-szor, a lányok 1,4-szer gyakrabban mennek középiskolába, mint a munkáscsaládokban, a belvárosi, budai kerületekben a fiúknál 1,5 és a lányoknál 1,4 az esélyszorzó. (Forray 1983)

A középiskolát tehát inkább a lányoknak tervezett életpálya szempontjából tekintik kedvezőnek, inkább a nagyvárosi gyerekek számára, mint a falusiaknak. A szakmunkásképzés pedig éppen ellenkező irányban gyakorol vonzerőt. Itt nem a különböző társadalmi réteghelyzetű, szociokulturális háttérű családok iskolarendszerű tanuláshoz való viszonyáról van szó csupán – az „iskolaidegen” családi miliő elvileg egyaránt kellene, hogy hasson a fiú- és a leánygyermekre. Szerepet játszik a különbségekben a középfokú oktatás képzés irányainak szerkezete mellett az egyes képzési szintek és irányok nyújtotta jogosítványok és képesítések konvertálhatósága (mit kezdhet egy fiú gimnáziumi érettségivel?, mit kezdhet egy szakmunkás bizonyítvánnyal? stb.), a hagyományok ereje (mi a szerepe egy nőnek a család életében, az anyagi javak biztosításában? stb.).

A szülők társadalmi helyzetét, iskolázottságát, foglalkozását vizsgálva egyértelműnek látszik, hogy a gimnáziumot az értelmiségiek és a szellemi foglalkozásúak, másfelől a diplomás vagy legalább érettségizett szülők keresik. (Kiss-Schüttler 1983) Ez érthetővé teszi, miért kisebb a gimnázium iránti érdeklődés a falvakban, a falusias térségekben, mint az urbanizáltabb helyeken. Azonban nemcsak a helyi lakosság iskolázottsági és társadalmi szerkezetéről van szó. A gimnáziumok egyforma eredménnyel készítik fel tanítványaikat a felsőfokú továbbtanulásra: aki ezzel az igénnyel iratkozik gimnáziumba, gyakran olyan iskolát törekszik választani, amelyből nagyobb eséllyel indul a felsőoktatás férőhelyeiért folytatott versenyben.

Létezik másfajta szülői taktika is, jóllehet célzott kutatásról nincsen tudomásunk. Mivel a pontszámok csak felerészben származnak a felvételi vizsga eredményeiből, néha

hatékonyabbnak látszik, hogy a gyerek alacsonyabb követelményeket támasztó gimnáziumban tanuljon, ahol ugyanazon teljesítményért jobb jegyet kaphat, s különórán készüljön a felvételi vizsgára.

A szakközépiskolát a szellemi foglalkozásúak, a szakmunkások más szempontból az érettségizett, a szakmunkásoklevéllel rendelkező szülők részesítik előnyben. Egy most folyó vizsgálat első eredményei szerint az ún. középrétegek fokozatosan „foglalták el” a szakközépiskolát. Az elmúlt másfél évtized első időszakában még viszonylag magas volt az értelmiségi szülők gyermekeinek aránya, de a nyolcvanas évekre jelentős mértékben csökkent. A szakképzetlen és alacsonyan iskolázott szülők gyermekei az egész vizsgált periódusban kis hányadát adták a tanulónak. (Gábor-Váradai 1983) A társadalmi összetételnek ez a változása magyarázata lehet a szakközépiskola iránti érdeklődés fokozódásának: bázisát egy viszonylag dinamikusan növekedő társadalmi réteg adja.

A szakmunkásképző – ez vonatkozik a szakiskolára is – egy ma még széles, de szűkülő réteg számára vonzó, és működik a társadalmi mobilitás csatornájaként az alacsonyan iskolázott, szakképzetlen szülők számára. A középfokú iskolának ez a típusa egyre népszerűbb, ahogy a településhierarchiában lefelé megyünk: elsősorban a mezőgazdasági fizikai foglalkozásúak csoportjában legpreferáltabb iskolatípus. (Gazsó és mtsai. 1979) Az egyes szakmák között persze jelentős különbségek vannak: a hivatkozott tanulmány olyan „presztízs-skálákat” tartalmaz, amelyek mutatják: a tradicionális, a rossz munkakörülmények közötti munkát feltételező, kevésbé elméletigényes képzésre épülő szakmákban a legmagasabb a csonkán iskolázott és a mezőgazdaságban dolgozó szülők aránya.

A szakmunkásképzés iránt a nagyvárosokban, dinamikusan fejlődő településeinken csökkenő érdeklődéssel, s az intézményhálózat koncentráltságával egyaránt összefügg, hogy a helyben lakók népesítik be a számukra legvonzóbb iskolákat (gimnáziumokat, szakközépiskolákat), s csak az általuk üresen hagyott férőhelyeket foglalják el a városok környékéről, az ország távolabbi vidékeiről jött tanulók. Különösen élesen mutatkozik ez meg Budapesten azért, mert – összefüggésben a főváros népességének magas iskolai végzettségével – itt csökkent a legnagyobb mértékben a szakmunkásképzés vonzereje: a szakmunkástanulóknak alig fele helyi lakos.

A főváros oktatásirányítása – egyébként már legalább félévszázada – változatlan erőfeszítéssel, de változó sikerrel törekszik arra, hogy középiskolai hálózatát saját lakóinak tartsa meg, közigazgatási határán kívülieket inkább csak a szakmunkásképzésbe engedjen. Jól mutatja ezt a diákotthoni férőhelyek iskolatípusonkénti aránya: a hetvenes évek végén Budapesten csaknem háromszor annyi férőhely volt a szakmunkástanulóknak, mint a középiskolásoknak; országos átlagban ugyanakkor a középiskolai diákotthoni férőhelyek aránya volt magasabb.

Bár – mint erről már szó volt – a szakközépiskolai oktatás kiterjesztése egybecsengett a domináló lakossági igényekkel, nem állíthatjuk, hogy a lakosság követelte volna ki ezt az iskolaformát: az elődintézmény, a technikum megszüntetését máig hibás oktatáspolitikai lépésként emlegetik, statisztikák arra utalnak, hogy a létesült új szakközépiskolák csak évek múltán tudták elfogadtatni magukat a lakossággal. Úgy tűnik, hogy a szakközépiskolai képzési forma és a lakossági csoportok, amelyek gyermekeiknek érettségit is, szakképzettséget is törekednek adni, lassacskán találtak egymásra.

Ugyancsak fokozatosan módosult a gimnázium és a szakmunkásképzők társadalmi szerepe, funkciója is. Ha lakossági nyomásról beszélhetünk (eltekintve az egyéni és informális befolyásolásról, amelynek kiterjedtségéről, súlyáról adataink nincsenek), azt főként abban látjuk, a lakosságnak (a tanulóknak) mely csoportjai vették birtokba a közoktatási rendszer keretei között hozzáférhető egyes iskolatípusokat, s mennyiben módosították ezeket „saját képükre”. Ezzel kapcsolatban a mondottakon kívül főként az érdemel figyelmet, hogyan változtak az egyes típusok szelekciós és rekrutációs kritériumai, lehetőségei.

A tanulmányi sikeresség (amit az összehasonlíthatóság kedvéért gyakran a tanulmányi átlageredménnyel mérnek) összefügg a szülők iskolázottságával, foglalkozásával. Az egyes iskolák, iskolatípusok azonban természetesen nem a társadalmi hovatartozás alapján válogatnak, hanem a tanulmányi eredmények szerint. Másfelől a gyerekek – bizonyos határok között – tanulmányi eredményeik alapján választják az egyik vagy a másik iskolát.

A hatvanas évek közepe óta – amióta gyűjtik és feldolgozzák a továbbtanulási szándékok adatait – jelentős változások következtek be az egyes iskolatípusokba jelentkezők tanulmányi eredményeiben. A gimnázium egyértelműen a legjobb tanulmányi eredményűek iskolájává vált, a szakközépiskola a közepeseké és jobbaké, a gyengébbeknek, ha tovább akarnak tanulni, a szakmunkásképző marad. Ez a módosulás fokozatosan és törésmentesen következett be. Itt számunkra a folyamatjellegnek azért van jelentősége, mert bizonyítani látszik: az érintetteknek (a gyerekeknek és családjaiknak) van bizonyos befolyása az oktatásügyre; ha szűk keretek között is, de érvényesülnek lakossági érdekek. Az időszakban állami és párthatározatokban fogalmazódott meg problémaként a szakmunkástanulók gyenge tanulmányi eredménye, a szakközépiskolák csekély szerepe a felsőoktatásra való felkészítésben. A szelektálódás makacs fennmaradása, konzerválódása azt bizonyítja, hogy a legmagasabb szintű állásfoglalás is hatástalanná válhat az érdekeltek ellenállásán.

A fenti folyamatban nyilvánvalóan nem a teljes (érintett) lakosság érdekei jelennek meg, érvényesülnek, hanem csak azoké a csoportoké, amelyek számára különösen fontos, és eszközökkel is rendelkeznek gyermekeik optimálisnak tartott iskolázásához: ezek mindenekelőtt a legmagasabban iskolázott, értelmiségi csoportok, rajtuk kívül a „középrétegek” egyes csoportjai.

A kutató számára öröm, ha felismeri, és megragadni vél egy fontos társadalmi jelenséget. Ez nem jelenti azt, hogy társadalmi szempontból kedvezőnek találjuk, ha iskolázáshoz fűződő érdekeit csak egyik vagy másik társadalmi csoport tudja érvényesíteni, kiváltképpen azt nem, ha – közoktatási rendszerük mai állapotában úgy tűnik – a másik kárára.

A legmagasabban iskolázott szülők gyermekei gyakran akkor is gimnáziumba, esetleg szakközépiskolába törekednek (és jutnak be), ha általános iskolai eredményeik alapján ez nem várható tőlük. Fend terminusával az e magatartást meghatározó beállítódást „pedagógiai öntudatnak” nevezzük. (Fend és mtsai. 1976) A pedagógiai öntudaton alapuló magatartás mintát adhat más, az iskolával kevésbé bántó tudó családoknak is. Budapesti vizsgálatunk adatai alapján állapítottuk meg, hogy értelmiségi-szellemi környezetben betanított, segéd- és szakmunkások gyermekei az értelmiségiek gyermekeihez hasonlóan „viselkednek”: több közöttük a jól tanuló, de viszonylag gyengébb tanulmányi eredmények mellett is gyakran jelentkeznek középiskolába. Munkáskörnyezetben ezzel szemben gyakori, hogy – különösen a fiúk – viszonylag jó tanulmányi eredményeik ellenére szakmunkásképzőbe mennek. A pedagógiai öntudat, az iskolarendszer biztos kezelése nem csupán a családban tanulható meg,

hanem (legalábbis) a szűkebb lakóhelyi környezetben. Ehhez azonban átélhető, élményszerű magatartási minták szükségesek.

Korábban azt írtuk, hogy a középfokú oktatás jelentős részt azért látszik problematikus iskolai szakasznak, mert a beiskolázás „szabad”, egyéni döntések során következik be. A problematikusság egy további oka az lehet, hogy a középfokú oktatás szintjének és irányának megválasztása életre szóló döntés: sokszor csak igen nagy személyes ráfordítással lehet korrigálni.

A közkeletű vélekedés szerint a gimnáziumba jelentkezőket lehet a legkönnyebben más iskolatípusba átirányítani, mivel a gimnázium egyik funkciója a pályaválasztás kitolása. Újabb vizsgálatok adatai azonban ellentmondanak ennek a nézetnek. (Kiss-Schüttler 1983) A gimnáziumba törekvők ragaszkodnak leggyakrabban a választott iskola típusához (a megjelölhető második intézmény náluk csaknem mindig egy másik gimnázium). A szakmunkásképzést választók ugyancsak ragaszkodnak az iskolai szinthez (kevésbé a szakirányhoz): ezt érthetővé teszi a gyenge tanulmányi eredmény, magasabb szintű iskolába bejutni legtöbbjük számára irreális lenne. A szakközépiskolába törekvők a legbizonytalanabbak: nemcsak gyakrabban neveznek meg egyéb szakirányokat, hanem inkább hajlandók gimnáziumban vagy szakmunkásképzőben is továbbtanulni, ha az első helyen megjelölt iskolába nem jutnak be. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a szakközépiskolai szakirányok „diszfunkcionálisak” abban az értelemben, amennyiben a kiképzettek nem tekintik pályaválasztásnak a szakirány kiválasztását. Más szempontból azt a következtetést is le lehet vonni – emlékeztetve a szakközépiskola nagy és növekvő népszerűségére –, hogy szélesedik a társadalomnak az a rétege, amelynek számára problémát jelent a továbbtanulás mikéntje. Ez azzal jár együtt, hogy szűkül az a réteg, amelyben fel sem merül a továbbtanulás lehetősége, illetve magától értetődőnek fogadja el a szakmunkásképzést, ha csak az marad neki.

Ezeket a megfigyeléseket megerősíti a lemorzsolódás iskolatípusonkénti alakulása: ez a legnagyobb mértékű a szakmunkásképzésben (Budapesten pl. a tanulók negyedét érinti), legkisebb a gimnáziumban. Anélkül, hogy kizárnánk a tanulók eredeti tudásszintjének jelentőségét, a lemorzsolódást úgy is értelmezhetjük, mint tünetet: kevésbé felismert érdekek alapján vagy a felismert érdekekkel ellentétesen alakult iskolaválasztás (átirányítás!) megnöveli az iskolai kudarc valószínűségét.

Érdekek és érdekérvényesítések a pályaválasztásban

Az iskola és a pályaválasztás összefüggésén azt értjük, hogy az iskola megválasztása a pályaválasztásnak alárendelve történik. Ez az összefüggés természetesen nem abban az értelemben érvényes, hogy a 12-14 évesek és családjaik többsége már végérvényesen döntött a felnőttkori foglalkozási specializációról, a döntés a pálya szintjére (felsőfokú, középfokú vagy alacsonyabb) és a tágabban értelmezett pályakörre vonatkozóan tekinthető valódi pályaválasztási döntésnek. Ezért nem érdektelen megvizsgálni, milyen motívumok alapján történik.

Kiss és Schüttler vizsgálata (Kiss-Schüttler 1983) alapján lehetőség nyílik összehasonlításra is: hogyan változott a motívumrendszer 1961-től 1981-ig. A fiúk indítékai között az első helyeken szerepel a jó kereset lehetősége. Jelenlegi bérrendszerünk keretei között természetesnek kell tekinteni, hogy az anyagi tényezők fontossága nagyobb a szakmunkásnak

készülőknél, mint a szellemi-értelmiségi pályát választóknál. Ám nemcsak erről van szó. A leendő foglalkozás olyan értékei, mint az alkotó munka, az elmélyülés lehetősége, a kötetlenség – a pályaválasztás további meghatározó indítékcsoportjai – természetesen háttérbe szorulnak a szakmunkásnak készülőknél, s nagyobb a szerepük a szellemi vagy értelmiségi pályák választásában. 1969 és 1981 között a legnagyobb változás az indítékok fontossági sorrendjében az, hogy előtérbe kerültek a munkakörülmények, a társadalmi elismertség, az egészséges életmód, s a másokon való segítség motívumai.

A lányoknál 1961-ben a végzett munka fizikai könnyűsége, a munka tisztasága voltak a motivációs lista első helyein, s ezt követte a jó kereseti lehetőség igénye. Húsz év múlva a kereseti lehetőségekkel kapcsolatos motívum erősebben szorult háttérbe, mint a fiúknál, a tiszta, könnyű munka vezető szerepét felváltották azok az indítékok, amelyek a munkakörülményekre, a másokon való segítség lehetőségeire, az elismertségre vonatkoznak.

A fiúk és a lányok motívumrendszerének szerkezete közeledett egymáshoz, az anyagiakkal összefüggő indítékok azonban továbbra is fontosabbak a fiúk, mint a lányok számára (a férfi családfenntartó szerepét alapvetően nem kérdőjelezte meg a közel teljessé vált női foglalkoztatottság). A lányoknál csakúgy, mint a fiúknál az anyagiakkal kapcsolatos indítékok a szakmunkásnak készülő csoportjában döntő súlyúak, míg a pályaválasztás egyén – az alkotással összefüggő, szociabilitást feltételező stb. – indítékai a felső-és középszintű pályákat választóknál kapnak nagyobb hangsúlyt.

A pályaválasztás motivációs struktúrája azt bizonyítja, hogy a 12-13 éves gyerekek már többé-kevésbé tisztában vannak azzal, hogy a választott iskola, a választott pálya milyen érdeklődéseiket segít érvényesíteni. S bár a motivációs struktúra is összefüggésben van a család szociokulturális helyzetével (az alkotást, a szociabilitást, a szellemi elmélyülést igénylők a magasabban iskolázott családok gyermekei között szerepelnek nagyobb arányban, míg az anyagiak, a fizikai és szellemi kényelmet, passzivitást előtérbe helyezők többsége alacsonyabb iskolázottságú, képzettségű szülők gyermekei), megállapíthatjuk: az iskolaválasztás nemcsak szociológiai összefüggésekbe ágyazódik, illetve nemcsak szociológiai összefüggésrendszerben értelmezhető, hanem az egyéni érték- és szükségletstruktúrából is következik. Ezzel pedig visszatérhetünk a fejezet elején megfogalmazottakhoz. Az iskolaválasztásban egyéni érdekek fejeződnek ki, amelyek egy-egy lakóhelyen, illetve a társadalom vertikális szerkezetében csoportérdekké összegeződnek. Az egyes csoportok eltérő iskolázási érdekei, eltérő érdekérvényesítési lehetőségei terelik gyerekeiket a különböző iskolatípusok felé.

Több mint félezer véletlenszerűen összeválogatott budapesti nyolcadikos között mindössze három akadt, aki – játékból, meggyőződésből – fölöslegesnek minősítette az érettségi megszerzését saját életpályája szempontjából. A megkérdezett nyolcadikosok egyébként mintegy 30 %-a jelentkezett szakmunkástanulónak. A jelentős eltérés arra utal, hogy számottevő nagyságú lakossági csoportoknak nincs lehetőségük iskolázási érdekeik érvényesítésére.

A beiskolázás országos átlagai ma még meglehetősen csekély különbségeket mutatnak a választás és a lehetőségek között, de lakóhelyenként, intézményenként többé vagy kevésbé erős lakossági nyomás érzékelhető: vagy több gimnáziumot vagy több (másfajta) szakközépiskolát szeretnének.

A lakossági érdeklődés, a lakossági nyomás önmagában rendszerint nem elegendő ahhoz, hogy megváltozzék a hálózat, a képzési kínálat. Az intézményhálózat befolyásolhatatlansága viszont növeli egyes intézmények lehetőségét arra, hogy válogassanak a jelentkezők között, más intézményeket, szakirányokat arra kényszerít, hogy ériék be a „maradékkal”.

A szakmunkásképző iskolákat a törvény szerint csak általános iskolai végzettség birtokában lehet látogatni. A jelentkezők hiánya azonban sok esetben arra kényszeríti az intézményt, hogy eltekintsen ettől a követelménytől, legalábbis néhány ún. hiányszakma beiskolázásakor. Ezért lehetséges, hogy például némely bányászati, nehézipari szakirányok csonka általános iskolai végzettségű fiatalokat iskoláznak be, azzal az ígérettel (követelménnyel), hogy a szakmunkásképzővel egyidejűleg befejezhetik az általános iskolai tanulmányaikat is. Ugyanakkor nő azoknak a szakmunkásképzésben oktatott szakmáknak a száma, amelyekbe csak érettségizetteket iskoláznak be. Míg a hiányszakmák a lakosság érdektelensége miatt kényszerülnek kompromisszumra, az utóbbi esetben a megnövekedett érdeklődés teremti meg a követelmények emelésnek lehetőségét.

A lakossági érdekeknek, mint mondtuk, viszonylag csekély a hatásuk a hálózat, a kínálat alakulására. Eddig csak néhány esettanulmánnyal sikerült nyomon követnünk, hogy némelykor érvényesülni tudnak a lakossági érdekek: mindenekelőtt akkor, ha szervezeti, intézményi érdekekkel érintkeznek, illetve lehetséges a kompromisszum. Az iskolánkénti tanulólétszámok, pontosabban az egy tanulócsoporthoz jutó tanulók száma a középiskolákban gyakran annak a jele, hogy a környéken élőket nem érdekli az iskola képzési programja. Az iskolába jelentkezők, a megnyerhetőek száma olyan szintre süllyedhet, ami már az iskola pusztta létét, fennmaradását veszélyezteti. Ilyen esetben az iskola kétféle taktika között választhat: növelheti beiskolázási körzetét, ha ennek megvannak a feltételei (mindenekelőtt a diákok otthon – ennek hiányában egy kisebb környék lakosságára számíthat csupán); vagy pedig arra kényszerül, hogy új profilokat alakítson ki. Ennek ugyancsak számos, nehezen kialakítható feltétele van a megfelelően képzett pedagógusoktól a szakmai profilnak megfelelő műszaki berendezések beszerzéséig.

Példaként egy alföldi mezőváros szakközépiskolájára hivatkozunk. Szakközépiskola eredetileg a helyi nagyüzem számára képzett munkaerőt, de működése néhány év után a jelentkezők száma nagymértékben csökkent: elfogytak azok a munkahelyek, amelyek a képesítésnek megfelelő foglalkoztatást biztosították. Az iskola előbb regionális beiskolázási lehetőséget „szerzett meg”, majd amikor így sem tudott elegendő jelentkezőre szert tenni, kijárt egy speciális, elméletigényes képzési profilt.

A lakosságnak szűkösek az érdekérvényesítési lehetőségei; a középfokú oktatással kapcsolatban is. A középiskola szabad választásának – itt-ott megnyirbált – állampolgári joga azonban egy fontos területen lehetőséget teremt az érdekérvényesítésre: jobban vagy kevésbé benépesít egy-egy iskolát, szakirányt. E „taktika”, legalábbis szélsőséges esetekben, arra kényszeríti az intézményrendszert, hogy a lakosság érdekeinek megfelelően módosítsa programjait.

A fentiekben azt próbáltuk bizonyítani, hogy az iskolázáshoz valódi – társadalmilag és egyénileg-pszichológiailag beágyazott – érdekek fűződnek. Ezért hatástalan a rábeszélés, a lebeszélés, tulajdonképpen a pályairányítás is, ha önmagát csupán a magas szintű oktatás vagy a gazdaságpolitika eszközeként értelmezi.

4. Felsőoktatási taktikák

Az érettségi iránti növekvő érdeklődés alapján kézenfekvőnek látszik a következtetés: előbb-utóbb átgyűrűznek a továbbtanulás iránti igények a felsőoktatásra is. Nemzetközi iskolázási trendek ezt a feltételezést látszottak megerősíteni: a legtöbb ipari országban a hatvanas, egyesekben még a hetvenes években is magasabb volt a felsőoktatásban résztvevők számbeli növekedésének rátája, mint az előző évtizedben. A hetvenes években azonban már megjelentek ezzel ellentétes fejlődés jelei is: Svédországban, az NSZK-ban a növekedés megállt, illetve – pl. az USA-ban, Svédországban – az érettségi utáni egyéb oktatási programok népszerűsége nőtt meg”. (Marklund 1981)

Magyarországon 1983 nyarán sok év óta először pótfelvételiket hirdetett néhány egyetemi és főiskolai fakultás. A „merítési bázis” – a kifejezés sokáig csak szűk körben használt szakmai zsargonszó – szűkülésének problémája bevonult az oktatáspolitikai szótárába. Ami a felsőoktatás felől nézve „merítési bázis”, az a másik oldalról a felsőoktatásba való jelentkezés, odatörekvés. Elmarad a felsőoktatás expanziója? Úgy tűnik, igen.

A felsőoktatásba jelentkezők teljes száma – ideérve a nappali mellett az esti és a levelező tagozatokat is – a hetvenes évek elejétől 45-50 ezer körül mozog. A felvételi követelményeknek a nappali tagozatra jelentkezőknek rendszerint több mint a fele, az esti-levelező tagozaton mintegy harmada tesz eleget. A nappali tagozatra jelentkezőknek kevesebb, mint a felét, az esti és levelező tagozatokra jelentkezőknek mintegy kétharmadát veszik fel, így az utóbbiaknak valamivel nagyobb az esélyük a bejutásra, mint az előbbieknek. Ebben az összefüggésben lehet, hogy a hatvanas évek végétől a hetvenesek végéig a levelező tagozatosok száma 50%-kal, a nappali tagozaton tanulók száma mindössze 20%-kal növekedett meg (az esti tagozatú hallgatók száma viszont folyamatosan csökken.) Valódi oktatási expanzióra a felsőoktatásban nálunk nemigen kínálkozik lehetőség: az igen alacsonyan tartott felvételi keretszámok évek óta gyakorlatilag változatlanok. (Sőt az 1982/83-as tanévre tervezett keret néhány százszal alacsonyabb is volt az előző évinél, így a felvehető létszáma 16 000 alá csökkent. A tényleges felvétel a tervszámoknál alacsonyabb volt, s elérte az előző évit). Ezen a téren kevesebb kötöttség terheli a felnőttoktatást, s ez is egyik oka lehet annak, hogy a hallgatók száma viszonylag gyorsan növekedik.

A továbbiakban, amikor a felsőoktatással kapcsolatos érdekérvényesítési taktikákat vesszük szemügyre, még el fogunk tekinteni az esti és a levelező tagozatoktól. Egyrészt azért, mert a felnőttoktatás növekvő mértékben lát el posztgraduális képzési funkciót, illetve ad második diplomát. Másrészt azért, mert a nappali tagozatok hallgatóitól jelentősen eltérő indítékokkal is kellene számolnunk (pl. a már elfoglalt beosztáshoz szükséges képzettség megszerzése). Továbbá, a felnőtt oktatásban viszonylag nagy mértékű a lemorzsolódás, míg a nappali tagozatok alapvetően arra rendezkedtek be, hogy a felvetteket eljuttassák a diplomáig.

Taktika I: jelentkezések, túljelentkezések

A felsőoktatás nappali tagozatára évek óta nagyjából kétszer annyian jelentkeznek, mint amennyi a betölthető férőhely. A jelentkező szakirányok és intézmények szerinti megoszlása azonban rendkívül eltérő.

Az 1982/83-as tanévben például a művészeti főiskolákon hétszeres, az ELTE bölcsészkarán ötszörös, a Testnevelési Főiskolán és a Külkereskedelmi Főiskolán négyszeres túljelentkezést regisztráltak, ugyanakkor a Nehézipari Műszaki Egyetem két főiskolai karán a jelentkezők száma a férőhelyek 70-75%-a volt csupán, s még a pótfelvétellel sem tudták a férőhelyeket betölteni.

A verseny élessége – a túljelentkezés mértéke – befolyásolja a bejutás feltételeit. Egyes szakirányok, intézmények minden évben a legjobbak között tudnak válogatni, másoknak meg kell elégedniük a gyengébbekkel is. A szakirányok és az intézmények hierarchikus sorokba rendezhetők a felvételhez szükséges pontszám alapján. E hierarchia jellemzője, hogy az egyetemről a főiskolák felé lejt (eltekintve a kivételes helyzetű, speciális főiskoláktól), a fővárostól a kisvárosi intézmények felé. Az esti és levelező tagozatokba való felvételhez rendszerint alacsonyabb pontszám elegendő, mint a nappali tagozaton. A felvételi pontszámok átlaga – a régi pontozási rendszer alapján – közel 20 és közel 10 között szóródik.

A felvételre jelentkezők közül a felvételi vizsgán megfelelt diákok aránya az ország megyéinek és a fővárosnak az adatai alapján alig mutat eltérést. Ez arra utal, hogy az érettségizettek (és pedagógusaik) nagyjából egyformán tisztában vannak az egyes felsőoktatási intézmények felvételi kritériumaival, bárhol éljenek is az országban. Köztudott, hogy az azonos típusú középiskolák tanulmányi szintjében jelentős különbségek vannak. Úgy látszik azonban a felvételi jelentkezésekbe „beépülnek” ezek az ismeretek is.

A tanulmányi teljesítmények és a család szociokulturális helyzete közötti szoros együttjárás következtében természetesnek kell tekintenünk: az intézmények és a szakirányok hierarchiájában felülről lefelé haladva csökken az értelmiségi-szellemi foglalkozású szülők gyermekeinek aránya. (Déri 1980; Nemes Nagy 1980) Ez az összefüggés még a statisztikai kiadványok meglehetősen durva társadalmi csoportosításából – „fizikai dolgozó szülők” és „nem fizikai dolgozó szülők” gyermekei – is kitűnik: a fizikai dolgozó szülők gyermekeinek aránya a tanító-, az óvónőképző és egyes műszaki főiskolákon a legmagasabb.

A magasabb társadalmi helyzetű családok gyermekei törekednek tehát nagyobb arányban általában a felsőoktatásba, különösen a felsőoktatási „hierarchia” magasabb szintjein elhelyezkedő szakirányokba és intézményekbe, középiskolai és felvételi teljesítményeik alapján nekik van nagyobb esélyük oda bejutni.

Nemzetközi összehasonlító elemzések alapján azt állapították meg, hogy a felsőoktatás szelekciós mechanizmusai maguk is hozzájárulhatnak egyes intézmények presztízsének emelkedéséhez. (Härnqvist 1978) Magyar adataink erről a jelenségről szórványosak, de feltételezzük, hogy nálunk is érvényesül ez a mechanizmus. Azok a diákok, akik kedvezőbb szociokulturális háttérrel rendelkeznek, s tanulmányi teljesítményeik alapján is úgy gondolják, megállják majd a helyüket a férőhelyekért folytatott versenyben, mindent megtesznek azért, hogy bejussanak a magas presztízsű intézményekbe. A kedvezőtlenebb társadalmi helyzetű, gyengébb tanulmányi eredményű diákok eleve feladják a harcot vagy más stratégiát követnek.

Feltételezzük tehát, hogy a szűkös férőhelyekre való bejutást egyrészt a tradicionális társadalmi pozíciók, másrészt a valódi versenyek nagymértékben – nyilván nem egészében, de tipikus módon – befolyásolják. A nyílt verseny a bejutást döntőbe jutásként értelmezve többféleképpen mehet végbe. Direkt módon a korábbi teljesítmény és a látens versenyvizsga (az abszolút és a relatív pontszámok rendszere) ezt világossá teszi. De emellett létezik egy „vígaszág” is. Egyaránt ide érthetjük a fellebbezések bonyolult rendszerét és a különféle

elhalasztott, vagy kerülő utakat. Ilyenek az újrajelentkezések, a férőhelyek cseréje, az áthallgatás, az esti, a levelező, a kiegészítő szakok alig-alig áttekinthető rendszere.

Más értelemben is felhasználhatjuk a verseny analógiáját. Vannak a versenyzők, vagyis a jelentkezők, és vannak a játékszabályok, amelyek a korlátozott helyek miatt a rendeletek, az utasítások lokális, regionális, országos normák és hagyományok egyvelegéből jönnek létre. A verseny elemeinek tekinthetők a létszámban különböző, de súlyban szinte egyenlően jelentkező hierarchikus szintek (a hierarchiák általában kibogozhatatlanul összemosódnak). A felvételi követelmények már az igények ismeretében, azok kompromisszumaként jönnek létre, de lényegileg központi, centralizált, bizonyos értelemben országos érdekeket kodifikálnak. A következő szint a felvételi bizottságoké, amelyek általában egyszerre igyekeznek eleget tenni a felülről, oldalról, alulról jelentkező, s az érdekérvényesítéshez kellő erővel rendelkező nyomásoknak, s a harmadik szint a felvételizők három nagy csoportja: akiknek jut, akinek belátható időn belül jutni fog, s akinek aligha fog jutni férőhely. Ezek a szintek nem mechanikus, s nem is ok-okozati összefüggésben vannak egymással, hanem kompromisszumok sorozata szükséges a viszonylagos egyensúlyhoz. A féloldalas kompromisszumok, a meg sem született kompromisszumok a feltételezhető okai az egyensúly, a konszenzus felborulásának, tartós diszfunkcionálásának, vagyis a betölthetetlen férőhelyeknek és a hihetetlen arányú túljelentkezéseknek. Ennek oka valószínűleg az, hogy a rendszer zárt, ugyanis nehezen kiszámítható következményekkel járna valamelyik szint kiiktatása, illetve a rendszer zártságának megszüntetése.

A szelekciós kritériumok, közvetlenül is befolyásolhatják a diákok törekvéseit. Minél formalizáltabb ugyanis a szelekciós folyamat, annál kiszámíthatóbbá válik működése. Ebből az következik, hogy a felsőoktatási intézmény, sőt a szakirány kiválasztásában növekvő szerep jut a taktikai elképzeléseknek a pályaválasztás „klasszikus” motívumainak rovására. Ilyen taktikai elképzelések érvényesülhetnek már a gimnáziumi fakultációs tantárgyválasztásban (ha orvosegyetemre akarok bejutni, akkor pillanatnyi érdeklődésemtől és távlati elképzeléseimtől, függetlenül biológiát és fizikát kell magasabb óraszámban tanulnom), illetve a felsőoktatási intézmény, szakirány kiválasztásában (ha csak a két nyelvből van jó jegyem, akkor nyelvszakos tanárnak jelentkezem, függetlenül attól, valójában tanár akarok-e lenni).

Ezeknek az érdekérvényesítési taktikáknak fontos szerepe van abban, hogy csökkenjen a feszültségek, és a „rossz” választások valószínűsége. A „rossz választás” ebben az összefüggésben természetesen nem a pálya vagy a foglalkozás kiválasztására vonatkozik, hanem a felsőoktatási intézményre vagy szakirányra: akkor „rossz”, ha a jelentkező nem tudott eleget tenni a felvételi követelményeknek.

Az erősen formalizált – tehát meglehetősen jól kiismerhető – szelekciós rendszer „természetéből” eredően állandó versenyfutásban van a lakosság taktikai magatartásával, folytonosan tökéletesíteni, azaz még erősebben formalizálni törekszik önmagát.

Ennek a törekvésnek is jele az az – egyébként nemcsak Magyarországon – megújuló kísérlet, hogy a felvételi vizsgák ismeretszintet mérő kritériumai pályaalakmassági szempontokkal egészüljenek ki. Így ugyanis pontosabban lennének kiszűrhetők a csak taktikai okokból jelentkezők. A pályaalakmassági tesztek azonban – néhány speciális szakterületet kivéve – sehol sem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, többek között azért nem, mert éppúgy kiismerhetők, megtanulhatók, mint a diszciplinárisan szerkesztett tantárgyak.

Taktikai elemként jelenhet meg a választásban a felsőoktatási intézménynek a lakóhelytől való földrajzi távolsága is. (Természetesen némi egyszerűsítéssel mondható annak, hiszen a földrajzi távolság értelmezhető a ráfordítás-haszon megfontolással, de ezen túl az egyéni magatartást komplexen befolyásoló egyik környezeti elemként is.) Részben ezzel magyarázható, hogy még azok az intézmények is javarészt környezetükből – az intézményi székhelyről, a megyéből, továbbá a szomszédos megyékből – toborozzák hallgatóik zömét, amelyek képzési profilja nem található másutt az országban. A földrajzi távolság az egyik befolyásoló tényezője annak, hogy az ország legkeletibb és legnyugatibb fekvésű, felsőoktatási intézménnyel nem vagy alig ellátott megyéiből jelentősen alacsonyabb a továbbtanulni szándékozók aránya, mint más megyéinkben. (Kozma 1983)

Taktika II: elfordulás a felsőoktatástól

Kevésbé direkt módon, mint a fenti példákban, de érdekérvényesítési taktikákra utaló tendenciák olvashatók ki a felsőoktatásba jelentkezők illetve felvettek statisztikáiból is. Vizsgáljuk meg ezúttal az adatsort is! (1. táblázat) Az érettségi évében jelentkezők aránya éleesebben fejezi ki a felsőoktatás nappali tagozata iránti érdeklődést, mint a valamennyi felvételizőre vonatkozó, s az adott évben érettségizettekre vetített adatok. Az utóbbiban ugyanis a sokadszor újrjelentkezők is szerepelnek. A két adatsor azonban lényegében ugyanazt a tendenciát mutatja.

A felvételizőknek az érettségizőkhöz viszonyított aránya a hetvenes évek derekán érte el a csúcspontot. Ebben szerepe lehet annak, hogy a korábbi évek demográfiai hulláma levonult, s a következő évek kisebb létszámú évjáratái számára még egy ideig érzékelhető, szélesebb utat „taposott ki.” A többedszerre jelentkezőknél a csúcs egy évvel későbbre esik, valószínűleg még ugyanannak a hullámhegynak a hatására. Ezután lassú, de folyamatosnak látszó csökkenés következett be, míg az érettségizőknek a 18 évesekhez viszonyított aránya – és ennek következtében természetesen a felsőoktatásba jelentkezők aránya a 18 évesek korosztályában – az évtizedben szintén folyamatosan növekszik.

1. táblázat: Az érettségizettek száma és az érettségi évében nappali tagozatra jelentkezők száma

Év	Az érettségizettek száma (fő)	Érettségizettek aránya a 18 éves képzésben (%)	Az érettségi évében felvételizők aránya az a 18 éves képzésben (%)	Az érettségi évében felvételizők aránya az érettségizettek közt (%)	Összes felvételizők aránya az érettségizettek közt (%)
1970	44 588*	24,0	9,7	40,6	56,7
1971	48 050*	23,3	10,2	43,8	59,2
1972	52 788*	23,8	11,1	46,8	62,3
1973	51 915	24,8	11,6	46,6	66,5
1974	49 208*	25,5	12,5	49,1	72,3
1975	45 989	27,5	12,9	47,0	72,2
1976	46 250*	29,3	13,1	44,7	67,6
1977	46 591	30,9			66,7
1978	45 649*	31,2	13,1	42,1	65,3
1979	45 671*	32,6	13,8	42,4	65,0

1980	45 101*	34,8	14,0	40,1	62,5

* Demográfiai statisztikák alapján számított korrigálatlan adatok

A felsőoktatás iránti érdeklődés viszonylagos csökkenése szinte az ország teljes területén nyomon követhető (hivatkozott elemzésünkben a megyei adatokra támaszkodtunk). Elsősorban azokban a megyékben, nem utolsósorban a fővárosban mutatkozik ez élesen, ahol az érettségizettek aránya magasabb és gyorsabban növekedett. Csak az alacsonyabban iskolázott, a középiskola iránt kevesebb érdeklődést mutató megyék némelyikében emelkedett az évtized közepétől a felsőoktatásba jelentkezők aránya (pl. Tolna), némelyikben stagnált (pl. Szabolcs-Szatmár).

Viszonylag rövid időszak adatai alapján csak óvatos következtetéseket lehet megfogalmazni, jóllehet megállapításainkat a jelenség egyenletesnek mondható területi elterjedtsége megerősíteni látszik. A lakosságnak csak egyik, legfeljebb igen lassan növekvő hányada küldi gyermekét a felsőfokú továbbtanulás igényével középiskolába, a növekvő többség gyermeke (önmaga) biztonságos társadalmi beilleszkedéséhez elegendőnek látja az érettségi megszerzését.

Ha a hátteret vizsgáljuk, akkor az előző fejezetben leírtakra kell visszautalnunk: az érettségi iránti érdeklődés megnövekedésében a szakközépiskolának van döntő szerepe. A gimnáziumba törekvők aránya az elmúlt tíz-tizenkét évben csak kis mértékben növekedett (a legutóbbi években stagnált, illetve valamelyest csökkent, például éppen Budapesten, ahol a gimnáziumnak mindig igen nagy volt a vonzása). Már pedig a felsőoktatásba jelentkezők, különösen a felvettek zöme (huzamosabb idő óta mintegy háromnegyede) a gimnáziumban érettségizettek közül kerül ki. A középfokú iskolaválasztással, illetve a pályaválasztással kapcsolatban megállapítottuk, hogy a gimnázium bizonyos értelemben társadalmi „szűrőként” működik, a felsőoktatás rendszere a következő társadalmi szűrő. Társadalmi kettős értelemben is. Egyrészt a magasabb társadalmi státuszú, jobb tanulmányi eredményű gyerekek törekednek gimnáziumba, másrészt ebben az iskolatípusban a legmagasabb a lányok aránya. Ez utóbbi körülménynek is sajátos hatása van a felsőoktatás szerkezetére, továbbmenve az ország foglalkoztatási szerkezetére.

Míg a legtöbb országban – ideértve a fejlett ipari országokat is – a lányok alulprezentáltak a felsőoktatásban (és a gimnáziumokban), Magyarországon már az egyetemi, főiskolai hallgatóknak is több mint a fele lány. (A közép- és felsőfokú oktatás esti és levelező tagozatain is magasabb a nők aránya a férfiakénál.) A nők aránya a hallgatók között a felsőoktatás első három évfolyamán nagyobb, mint a felsőbb évfolyamokon, s ez azzal függ össze, hogy néhány rövidebb képzési idejű főiskolán szinte kizárólag nők tanulnak (pl. óvónő, tanító- és tanárképző főiskolákon). A nők megoszlásának e jellegzetessége hasonló a fizikai foglalkozású szülők gyermekeinek megoszlásához. Ebből a nők és a fizikai dolgozó szülők gyermekeinek hasonlóan hátrányos helyzetére is következtethetünk. De nem hagyhatjuk figyelmen kívül: a rövidebb képzési idejű felsőoktatási szakirányok a kedvezőtlenebb szociokulturális helyzetű családok gyermekei közül éppen a lányok számára kínálnak lehetőséget az értelmiségivé váláshoz.

A műszaki szakirányok iránti csökkenő érdeklődés – ami annak ellenére következett be, hogy az oktatáspolitikai hosszú időn át elsőbbséget biztosított a műszaki-technikai, általánosságban reáltantárgyaknak az ún. humán-órákkal szemben – összefüggésben van a középfokú oktatás

szerkezetével, ezen túl az egyes középiskolák iránti lakossági érdeklődés eltéréseivel. Ha az egyetlen olyan középiskola-típust, amelyben a fiúk vannak többségben (az ipari szakközépiskolákat) a diákok nem a felsőfokú továbbtanulás szándékával látogatják, illetve ez a középiskola nem képes a gimnázium egyenrangú versenytársa lenni a felsőoktatásra való felkészítésben, akkor már mondhatni automatikusan csökken a műszaki felsőoktatás utánpótlási (merítési) bázisa. A hagyományok az oktatás szakirányának megválasztásában rendkívül erősnek látszanak, a műszaki tudományok, a műszaki foglalkozások pedig tartósan „férfiaknak valókként” ítéltetnek meg.

Valószínűleg csak nagyon tudatos és tartós oktatáspolitikai-társadalmi erőfeszítések – beleértve a propagandamunkát – eredményeként lenne lehetséges a fizikai erőfeszítést nem igénylő műszaki irányokat (pl. elektroműszerész) a lányok számára vonzóvá tenni. Ma inkább, mint egy évtizeddel korábban, ritkaságszámba megy, hogy lányok tanuljanak a megfelelő szakközépiskolában. Az iskolák agitációja – egyébként miért is agitálnának, amikor van elég jelentkezőjük? – önmagában nyilván nem lenne elegendő, ha a munkahelyeken az azonos képzettségű nők nem kapnak a férfiakkal azonos lehetőségeket.

Az oktatási rendszeren belüli meghatározottságok azért tudnak tartósan konzerválódni, mert társadalmi-gazdasági összefüggésekbe ágyazódnak. Talán nem véletlen, hogy egyes műszaki felsőoktatási irányoktól való elfordulás egybeesik nehéziparunk gyengélkedésével. Az azonban aligha törvényszerű, hogy a rosszabbul fizetett értelmiségi foglalkozásokban növekedett meg legnagyobb mértékben a nők aránya: a pedagógiai pályákon, egyes orvosi és jogászai foglalkozási csoportokban. Általában olyan foglalkozásokban (s az oda vezető felsőoktatási szakirányokban), amelyek jelenlegi bérrendszerünkben a foglalkozási hierarchiák alján helyezkednek el. A KSH 1977-es részletes elemzése szerint¹ az értelmiségi foglalkozások a legalacsonyabban dotáltak. A különbségek nem is annyira a munkabérekben, hanem a munkahelyeken szerezhető jövedelmek egésze között jelentősek – mindkét jövedelmi csoportban a nők sokkal kevesebbet keresnek, mint a férfiak. A magyar bér- és jövedelemszerkezet sajátosságai feltétlenül hozzájárulnak a felsőoktatás iránti érdeklődés viszonylagos csökkenéséhez.

Külön érdemes szólni a pedagógusképzésben megfigyelhető nemi arányokról annál is inkább, mert a hetvenes évek óta a változás jelei mutatkoznak. Íme az adatok. (2. táblázat)

2. táblázat: A nők aránya az egyetemi-főiskolai hallgatók között (%)²

Tanév	A pedagógus hallgatók között	Az összes hallgató között
1978/79	77,7	49,3
1979/80	77,6	49,8
1980/81	76,9	49,9
1981/82	76,5	50,1
1982/83	76,2	50,6

¹ A keresetek színvonala, szóródása és kapcsolata a családi jövedelemmel az 1972. és 1977. években. KSH, Budapest, 1981.

² Forrás: Statisztikai tájékoztató. Felsőfokú oktatás, 1982/83. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest, 1983.

A férfiak arányának növekedése lassú, de tartós tendenciának – amennyire az öt év adatain megfigyelhető – és az általános folyamatokkal ellentétesnek látszik. Az okok feltárása külön kutatást igényelne, az általunk vizsgált összefüggésben csupán feltételezést fogalmazhatunk meg.

A pedagógusfoglalkozási csoportokban jellemző (kivéve az óvodákat, amelyek férfiakat gyakorlatilag nem foglalkoztatnak), hogy a vezető állásokban még az általános iskolákban is jelentősen felülreprezentáltak a férfiak. A férfiaknak tehát, ha pedagóguspályára mennek, nagyobb esélyük van magasabb, illetve vezető státusokat elfoglalni. A férfiak előnye a felvételnél is megmutatkozik: rosszabb eredmény esetében kedvezőbb a bejutási esélyük, mint a nőknek. Ez az – egyértelműen oktatáspolitikai preferenciáknak tulajdonítható – előnyhelyzet azoknak a fiúknak is lehetőséget ad a felsőoktatásba bekerüléshez, akik „objektív” versenyfeltételek között a női versenytársaikkal szemben hátrányban lennének. Feltételezésünk szerint itt egy újabb érdekérvényesítési technikával állunk szemben.

A felsőoktatási taktikázás kilátásai

Végezetül a címben jelzett kérdésre térünk vissza: hogyan értelmezhető a – részleges és viszonylagos – „elfordulás” a felsőoktatástól?

A származás szerinti kategorizálás eltörlése óta a felsőoktatás szelekciós mechanizmusában nem történt társadalmi szempontból lényeges változás: a felvételi vizsgák követelményei néha szaporodtak, néha enyhébbekké váltak, hol több, hol kevesebb súlya volt a középiskolai teljesítményeknek. A felvételi vizsga azonban soha nem szűnt meg, a középiskolai végzettség – a kevés szigorúan formalizált kivételtől eltekintve – változatlanul feltétel, változatlanok a korhatárok, a hallgatók társadalmi helyzete, s lényegében változatlanul igen alacsony a beiskolázható hallgatók létszáma is. Az elmúlt években megtanulhatóvá vált, hogy mennyit kell ahhoz a középiskolában teljesíteni, hogy legyen esély a továbbtanulásra, hogy az egyes középiskolákban elsajátított ismeretanyag melyik felsőoktatási intézményben versenyképes. Ezt a tanulási folyamatot megkönnyíti az évente megjelenő felsőoktatási felvételi tájékoztató, amelynek bizonyos értelemben propagandisztikus szerepe is van (az előző években kialakult alacsony relatív felvételi pontszámok a következő években több jelentkezőt vonzhatnak az adott intézménybe). Egy olyan társadalmi-tanulási folyamat feltételezhető tehát, amelyben tanuló a család, a gyermek és az iskola, a tanulás eredménye, hogy mindenki tudja, hol lehet a helye, mire érdemes törekednie. Ez a tanulási folyamat – amely konszolidált állapotaink mutatója is egyben – hozzájárul társadalmunk megmerevedéséhez, konzerválódásához. (Kérdéses, hogy a struktúra milyen fokú merevségét viseli el a társadalom, s hogy végül is a merevség nem vezet-e társadalmi feszültségekhez).

Más kérdés, hogy mi lesz érettségizettekkel, mi lesz azzal a talán nem is felfelé való, hanem a nagyobb társadalmi biztonságra törekvéssel, amit a középiskola elvégzésének az igénye jelez. Az esti, különösen a levelező oktatás kiterjedése arra utal, hogy azoknak egy része, akik eleve esélytelenek lennének vagy alulmaradtak a nappali felsőoktatás férőhelyeiért folytatott versenyben, továbbtanulási igényeinek kielégítését az érettségi után elhalasztotta, és kevésbé szigorú feltételek között később realizálja. A szélesedő felnőttoktatás olyan csatorna, ahol a legsűrűbb továbbtanulás iránti igények levezethetők.

5. A szervezett lakossági érdekérvényesítés

A fentiekben áttekintettünk néhány módszert, amellyel a lakosság – tudva, de inkább nem tudva, több-kevesebb sikerrel – érdekeit érvényesíti az oktatásban. Taktikák ezek kétféle értelemben is. Egyrészt, mert meglehetősen nehéz „rajtakapni” a lakosságot; hiszen az itt leírt társadalmi reálfolyamatokról lényegében csak a jelenlegi hazai erőviszonyok és politikai mozgások több-kevesebb ismeretében állítható, hogy egyúttal érdekérvényesítési eszközül is szolgálnak. Másrészt taktikák ezek abban az értelemben, hogy rövid távú törekvéseket szolgálnak. Nem egyesülnek olyasfajta stratégiává, amely kifejezetten az állampolgári érdekeket kívánná manifesztnálni (amennyiben ilyen elkülönült, hosszú távú érdekek egyáltalán vannak).

Kellenének-e azonban ilyesfajta „stratégiák”? Vajon nem elegendő-e, ha az állampolgárnak eszközei vannak egyfajta nyomásgyakorlásra, és ezzel szinte spontán módon korlátozza a hatóságot? A vélemények itt rendkívül megoszlanak. Minden hatóság, teljesen érthető módon, már ma is sokallja azokat a „spontán folyamatokat”, amelyek kiszámíthatatlan módon hatnak, következésképp zavarják a hatósági szakszerűség és racionalitás érvényesülését. Másfelől viszont számos politológiai elemzés arra figyelmeztet, hogy a ma létező e fajta „érdekérvényesítések” nagyon is törékeny lehetőségek; lényegében a mindenkori „hatalmi centrum” jóindulatú elnézésén alapulhatnak csak. Vagyis ha igeneljük a lakossági érdekérvényesítéseket, kívánatos lenne meg is szilárdítanunk, intézményesítenünk őket.

Mindez persze túlmutat az egyszerű leíráson. Természetesnek látszik, hogy eredményeinkből néhány gyakorlati következtetést is levonjunk. E következtetések, mint lenni szokott, túlmutatnak közvetlen témákon, az oktatással szembeni lakossági érdekérvényesítésen. Úgy tűnik, többről van szó: a bürokrácia történeti fejlődésformáiról, társadalmi méretű hasznosságáról, illetve „visszaszorításának” és felszámolásának realitásáról.

Bürokratikus jelenségek az oktatásban

Az I. pontban már szóltunk arról, hogy az állampolgár az oktatással, mint bürokratikus szervezettel szembesül (akár akarja ezt az iskola, akár nem), és hogy ennek a jelenségnek történeti okai vannak. Most nézzünk egy kissé mélyére ezeknek a jelenségeknek és mozgásoknak.

Az oktatás, a lényegét tekintve, nem bürokratikus. A társadalom azon öfenntartó tevékenységére gondolunk, amelyet történészek, etnológusok, kulturanropológusok és szociálpszichológusok a társadalomba való beillesztés, a szocializáció, a nevelés egyetemes társadalmi jelenségeként írtak le. Ez a „tevékenységcsere” a generációk között a tevékenységek legkülönbözőbb formáiban van jelen és fejt ki hatásait. A munkamegosztás fejlődésével azonban éppúgy elkülönült tevékenységgé vált, mint a termelés, az igazgatás, a kultúra, a tudomány. Történetileg kialakult szervezeti formáját Európában iskolának hívták. Ebben az értelemben tehát az iskola, mint oktatási szervezet másodlagos a neveléssel, mint egyetemes társadalmi tevékenységgel szemben; épp ez a másodlagosság teszi lehetővé, hogy a társadalmi tudást szentesítse és monopolizálja.

Művelődéstörténetünk néhány fordulópontjára azért érdemes emlékeztetnünk itt, hogy a társadalmi-politikai és kulturális-ideológiai harcoknak a fontosságát példákon keresztül érzékelhessük. Így a XVI-XVII. század fordulójára, amikor a török hódoltság okozta hatalmi

és kormányzati vákuumban kiformalódtak a reformáció bizonyos önkormányzati formái, és kezelték az iskoláikat is. (Az ellenreformáció, épp ellenkezőleg, az iskolaszervezet recentralizációját vitte végbe, többek közt a XVIII. század folyamán az egyetemi-főiskolai hálózat újjászervezésével.) (Kosáry 1983) Vagy emlékezzünk a XIX. század első negyedére, amikor a viszonylagosan önálló protestáns iskolahálózat a nemesi reformeszmények táplálója lehetett. Utalunk többek között a történeti Magyarország újratelepítésének egyes szakaszaira, amikor a hódoltság miatt elnéptelenedett területeket egész falvak telepítették be, magukkal hozva papjukat és mesterüket (tanítójukat) is. E példák érzékeltetik, hogy az iskola nem szükségképpen és természeténél fogva része egy központilag igazgatott apparátusnak még a mi kelet-európai történeti és hatalmi viszonyaink közt sem.

Jelenlegi oktatási szervezetünk közvetlen történeti előzményei közül a felszabadulás utáni korszakokra emlékezünk. Egy újabb igazgatási-hatalmi vákuumban, amelyet a régi államszervezet menekülése és egy újabb államapparátus kialakulatlansága jellemzett, nemcsak az igazgatás terén, hanem a társadalmi élet több más területén is „spontán mozgásokat” figyelhetünk meg. Ez az a korszak – 1944 őszéről és 1945 tavaszáról van szó –, amikor elemi iskolák tömegesen középfokú intézményekké fejlődtek (az általános iskolák felső tagozatainak megszervezése). Mégpedig központi utasítások révén; de néhány polgári iskola saját kezdeményezésére gimnáziummá is átalakult (az 1944-45-ös tanévben országsszerte három ilyen eset történt). E kezdeményezések azonban epizódikusak maradtak, holott eseteik közelebbi tanulmányozása jól mutatja, hogy egy-egy helyi társadalom vezető rétegének törekvései kerültek fölszínre itt. Az iskolák visszarendelése egy konszolidált szakigazgatás alá csakhamar végbement; és egy kulturális politika csúcsein dőlt el csakhamar az a vita is, hogy valójában hol lehet, illetve kell megszervezni az általános iskolákat.

Egy szakmai ellenzék azt hangoztatta ugyanis, hogy a jövődöbéli általános iskolák felső tagozatait lényegében csak a már funkcionáló és társadalmilag is elfogadott polgári iskolákból alakítsák ki. Más csoport természetesen a tradicionális gimnáziumi szervezetet szerette volna megtartani; megnyerve ehhez egyes szülői rétegek támogatását is, akik gyerekeik felemelkedését remélték attól, ha a számukra elérhető gimnázium marad.

Mai iskolaszervezetünk kialakulásában a következő döntő lépést az államosítás jelentette. Egy régóta húzóódó, mindaddig megoldatlan, lényegében a XIX. századi polgári demokratikus törekvés realizálásáról volt szó; ma már nehéz elgondolni is, kik, milyen érvekkel szállhattak szembe vele. Az országgyűlésen elhangzott felszólalások mégis gondolkodóba ejthetnek. (Simon 1965) Arra senki sem vállalkozott, hogy az egyházak régi előjogait nyíltan megvédje; a vitában inkább az etatizmus és a kulturális bürokrácia veszélyeit idézték föl. Az érvek a konzervatív és jobboldali ideológiákból is ismertek: a család és a helyi közösség gyermeknevelési jogainak védelme az állami beavatkozással szemben. De a veszélyeket, amelyeket akkor az államosítás ellenzői felidéztek, a későbbiekben nem mind sikerült kiküszöbölni: forrásuk épp egy megnövekedett hatalmú szakigazgatási apparátus lett. Ez az apparátus az 1950-es tanács törvénnyel került mindenestül a helyi közigazgatás szervezetébe, és rendelte maga alá az iskolát. Intézménytípusonként persze differenciáltan és koronként változó szinteken: az általános iskola például egy hosszú időszakban a járási tanácsok szakigazgatása alá tartozott, a középfokú oktatás egyes intézményei a járások, mások a megyei tanácsok, ismét mások viszont az ágazati minisztériumok alá. Mindez azonban nem változtatott azon a helyzeten, amely 1945-50 között kialakult, és amelyet az jellemzett, hogy az államilag szervezett oktatás intézményei, az iskolák, lényegében tanácsai szervek lettek, amelyeket az adott államhatalmi-államigazgatási apparátus irányított. Ez a helyzet

mélyreható, máig tartó nyomokat hagyott iskoláink szervezetében. Csak néhány a jelenségek közül:

Az iskolák lényegében – több-kevesebb, változó önállósággal – tanácsi költségvetési szervek. Ennek megfelelően fejlesztésüket befolyásolni is tulajdonképpen a (megfelelő szintű) tanácsi igazgatáson keresztül lehet. E tekintetben az állampolgárnak hasonlóképpen kell érdekeit érvényesítenie – ha lehet –, mint egyéb lakóhelyi fejlesztések dolgában (egészségügy, kommunális ellátottság, kereskedelmi hálózat és így tovább).

A felvételi keretszámokat lényegében a tanácsi tervezés állapítja meg (amely persze maga is tervalkura épül). Ennek megfelelően az állampolgárnak a rá, illetve gyerekére vonatkozó intézményi döntést egy következő közigazgatási fórumon kell hivatalosan megfellebbeznie. Ez az ügymenet formáját tekintve azonos más szakigazgatási ügyintézésessel (építkezés, adózás, ipar, és más működési engedélyek stb.).

Az iskolában elnyerhető képzettséget és képesítéseket az ágazati minisztérium állapítja meg (tantervek, tankönyvek, a tanítási segédletek túlnyomó része); betartásuk, elbírálásuk azonban ismét a közigazgatásban szervesült szakigazgatás dolga. Ennek megfelelően az állampolgárnak minden, e tárgykörbe vágó panaszával, kezdeményezésével és igényével ismét csak a közigazgatáshoz, mint hivatalos fellebbezési fórumhoz kell fordulnia. (Például, amikor verés vagy buktatás miatt a szülő „feljelenti” a tanárt, az igazgatót, az iskolát.)

A bürokratizmus jelenségeiből közismerten jellegzetes intézményi és állampolgári magatartások születnek a szolgáltatások és társadalmi juttatások valamennyi szférájában. (Halász 1984) Ez alól természetesen az iskola sem kivétel. Így például jellegzetes magatartásbeli terméknek tekinthető az a közöny, amelybe a pedagógus és az iskola, valamint a szakigazgatás ütközik, ha egy-egy megmozduláshoz szülői részvételt szeretne szervezni. Igazi lakossági támogatást rendszerint bizonyos végveszélyben, határhelyzetben tapasztalhatunk: akkor, amikor kitűnik, hogy nem hatósági kezdeményezésről van szó, hanem az iskoláról, mint lakóhelyi intézményről (például, ha el akarják vinni, „bekörzetesíteni” az iskolát).

Másfelől jellegzetes állampolgári magatartás az iskolával, mint hivatali jellegű intézménnyel szemben a személyes előnyök megszerzése egy hivatalosan egyenlőnek deklarált szolgáltatás keretei között. Bár konkrét adatokkal erről nem rendelkezünk, minden valószínűség szerint az iskola ma egyelőre intaktabb a hálapénzektől és csúszópénzektől, amelyekkel az egészségügyi, a kereskedelmi, sőt esetenként az igazgatási szolgáltatásokat is befolyásolni próbálja a lakosság (a legjelentősebb kivételt ez alól az egyetemi-főiskolai felvételek jelenthetik). Tény azonban, hogy intaktsága nemcsak a pedagógusokon múlik (miért volna moráljuk e tekintetben egyetemesen magasabb, mint mondjuk az egészségügyi dolgozóké?), hanem a megszerzendő javakon is. Az általános iskolai végzettség számos esetben nem ér annyit – és amúgy is megszerezhető –, mint a táppénz vagy a kiskereskedői engedély. Ez alól egyes szakképzettségek ismét kivételek; gondoljunk az autóvezetői jogosítványok megszerzésére, az itt terjedő hála- és csúszópénzrendszerre.

Koncepciók az állampolgári érdekérvényesítésről

Az állampolgári érdekérvényesítés lehetőségeiről nem mi szólunk először (bár az oktatás területén a kérdés mindeddig háttérbe szorult). Tekintsük hát röviden át az előzményeket.

Ezeket tulajdonképpen két fontos csoportba sorolhatjuk. Egyes elgondolások a bürokráciát kívánják korlátozni, sőt egyenesen vissza is szorítani, megszüntetni (többek közt az iskolában, az oktatásban is). Más elgondolások viszont az állampolgári érdekeket tennék kifejezettebbé, érdekérvényesítési intézményeket szervezve hozzájuk. Mindkét elgondolásnak megvan a maga gondolati és történeti háttere.

A XVI. században kiformalódott polgári hatalom és államelmélet központi gondolatai voltak az állam korlátozása, a hatalom megosztása, az egyéni jogok garantálása és a népszuverenitás (vagyis az államhatalom társadalmi ellenőrzése). Az állam korlátozása – lényegileg támadás a feudális gyökerű abszolutizmusok ellen – elsősorban a magántulajdon területén érvényesült; az emberi jogok különféle deklarációi azonban mutatják, hogy hamarosan áttért a magánélet különböző szféráira (az ún. polgári szabadságjogokra). A hatalom megosztása a törvényhozás, a kormányzás és az igazságszolgáltatás szervezeti elkülönülésén túl általában is azt jelentette, hogy törekedtek az állam hatalmi monopóliumának gyengítésére. Legradikálisabban azokban az elvekben, amelyek egy egykori társadalmi szerződésre hivatkozva az államot különböző formájú társadalmi ellenőrzés alá kívánták vetni. Ezekben az ismertetett elgondolásokban mindenütt ott szerepel az állampolgár érdekérvényesítésének intézményesített útja, lehetősége: azok a garanciák, amelyeket a lakosságnak kapnia kell, hogy befolyásolni tudja lakóhelyi intézményeit is.

Az egyik elgondolás szerint a közvetlen demokrácia különböző formáival. Hazai történetünkben idézhetjük itt a felszabadulást követő önkormányzati formákat, az úgynevezett nemzeti bizottságokat, amelyekről Erdei Ferenc és a Nemzeti Parasztpárt által előterjesztett javaslat az egész közigazgatás új alapokra helyezését várta: „az államélet újból való megindulása olyan égető feladat, hogy azt gyakorlatilag csak a nép közvetlen szervei indíthatják meg.” (Erdei 1977)

A közvetlen demokrácia hatalomgyakorlásának az elméleti irodalomban legközismertebb formája az ún. öngazgatási rendszer. Kardelj, miután szembeállította a közvetlen demokráciának ezt a formáját a polgári parlamentarizmussal (valamint az ún. egypárt-rendszerekkel is), egy öngazgató társadalomban a közvetlen demokrácia következő területeit jelöli meg: a termelésben az ún. „társult munkaszervezetek”, a közszolgáltatásokban (ahová az oktatást is sorolja) az „öngazgatási érdekközösségek”, a kommunális ellátásban az „öngazgatási kommunák”, a nemzetiségi érdekek területén az autonóm tartományok igazgatási rendszere, az általános politikában a különböző társadalmi-politikai szervezetek, végül az államigazgatásban az előző öt terület öngazgatási közösségeinek az együttműködése a meghatározó. (Kardelj 1977:93f)

Míg a közvetlen demokrácia elgondolásai birtokba kívánják venni a különböző hivatali jellegű intézményeket (s így az iskolát is egyfajta társadalmi kontroll alá helyeznék), addig a radikális anarchista irányzatok az egész államgépezetet felszámolandónak tartják. Ne feledjük, hogy ezek az elgondolások a korai szocializmus államgépezetének kialakítását is befolyásolták (az állam elhalásának elmélete). V. N. Sulgin, az 1920-as évek egyik vezető szovjet teoretikusa volt az első, aki az iskola elhalását megjósolta, mint kívánatos jövőt. Ha az államnak (a cári államnak) el kell pusztulnia, természetes, hogy egyik fő tartóoszlopának, a cári iskolarendszernek is pusztulnia kell vele. Helyét egy valódi „nevelőtársadalom” veszi majd át, amelyben magasabb szinten – az öközösség közvetlen nevelő hatásai érvényesülnek ismét. (Sulgin 1975)

Az iskola társadalmasításának ezek az utópiái azóta is újból és újból felmerülnek. Louis Althusser impozáns elméleti konstrukcióban mutatta be, hogy a (tőkés) állam fokozatosan miként monopolizálta a tömegtájékoztatót és a kultúrát – benne az oktatásügyet is –, ennek következtében minden részletre kiterjedően miként használja fel az oktatást politikai és ideológiai monopóliumának fönntartására. (Althusser 1971) A folyamatról konkrét szociológiai leírást a francia oktatásszociológia nyújtott, különösen is P. Bourdieu. (Bourdieu 1978) Nem ők azonban a modern iskolátlanítási koncepciók legnevezetesebb képviselői, hanem Ivan Illich, aki meghirdette „intézményi forradalmát”. (Illich 1970) Érvelése szerint nem elegendő a proletárforradalmakban a tulajdonviszonyokat megváltoztatni; ehhez az igazgatási viszonyok megváltoztatása is elengedhetetlenül hozzátartozik. Azok az intézmények, amelyeket az elnyomó állam épített ki, szakszerűségükben is elnyomó szerepet töltenek be: a kórház betegséget, az iskola írástudatlanságot termel. A forradalom következő lépéseként őket kell majd megszüntetni. Az iskola szerepét – Illich eredeti elgondolása szerint – ún. tanulóközpontok vennék át.

A különféle politikai érdekérvényesítésekre vonatkozó elgondolások ma is a két véglet között fogalmazódnak meg az oktatásügyben. Az egyik véglet szerint az állami beavatkozást kell tovább növelni, hogy az állam képviselte osztálytársadalmi érdekeket az adott oktatási rendszerre ráerőltethessék. Ilyen aktuális politikai viták folynak a nyolcvanas évek első felében Franciaországban, ahol a felsőoktatás és a magániskolai rendszer védekezik a fokozódó állami befolyásolás ellen, hivatkozva lakossági érdekekre. A fejlődésnek ez az iránya jellemezte az 1936-os szovjet alkotmányt is, amely deklarálta, hogy a szovjeteken keresztül az állam az osztálytársadalmi érdekek leghathatósabb kifejezése; befolyását, erejét tehát egyértelműen növelni kell a kultúrában is.

Másfelől az állami befolyásolás korlátozásáért lépnek fel – egészen az anarchizmus határáig – mindazok, akik úgy találják, hogy az állam elnyomó funkciókat gyakorol: az adott körülmények között a tőkésállam, mégpedig a polgárság érdekében. Így az olasz Kommunista Párttól is szélsőbalra álló II Manifesto csoport, amely Althusserlt követve éppen az iskola társadalmasításáért, a (tőkés) állam befolyásának erőteljes korlátozásáért szállt síkra sokat emlegetett kiáltványában. (Rossanda 1977)

Látható, hogy az állampolgári érdekérvényesítésnek különböző elméletei élnek ma egymás mellett, kezdve a lakossági érdekek mainál jobb artikulálásától el egészen a bürokrácia, sőt a szervezett állam társadalmasításának követeléséig. Az oktatás rendszerint valamennyi elgondolásban szerepet kap, nem egyszer központi szerepet is. Nem kétséges ugyanis, hogy egyike annak a néhány legfontosabb hivatali szervezetnek, amellyel mindnyájan életünk hosszú szakaszában szembesülünk.

A társadalmasítás alternatívája

Áttekintve a lakossági érdekérvényesítés intézményesítéséhez kapcsolódó politikai jellegű koncepciókat, végül is megállapíthatjuk: az egyik alternatíva a bürokratikus intézmények társadalmasítása. A különböző állam- és hatalomelméletekben, mint láttuk, ez visszatérően felmerült. Fölmerült-e vajon az oktatással kapcsolatban is?

Igen. Az ok az utópiák, amelyet itthon is, nemzetközi szinteken is az utóbbi másfél évtizedben visszatérően megfogalmaztak, egyik lehetőségként éppen az iskolák társadalmi birtokbavételét tűzték ki célul. Sokszor szakmai csomagolásban, így nem mindig világos,

hogy a lakossági érdekérvényesítés szempontjából egy-egy koncepció mit is jelent. Alább tehát megpróbáljuk ebből a szempontból kifejtetni őket.

Ezen elgondolások lényege, hogy az oktatási intézmény olyan kultúrpolitikai fórummá – vagy hogy a politológiában ma terjedő kifejezést használjuk, „arénává” – váljék, amely alkalmas a tanuláshoz, képzéshez, művelődéshez fűződő, eltérő érdekek kifejezéséhez, képzéshez és művelődéshez a lakosság különböző csoportjainak eltérő érdekei fűződnek: az iskolától gyermekeinek gondozását, az életben felhasználható képzettséget stb. vár. De persze nemcsak a lakosság különféle csoportjainak fűződnek érdekei az oktatáshoz, hanem a munkáltatóknak is. Ez utóbbiak – korábbi elemzéseink szerint – ma Magyarországon mindenekelőtt munkaerőt kívánnak nyerni, és ehhez elsődleges eszköznek éppen az iskolát tekintik. Nyilvánvaló, hogy a helyi politikai vezetésnek is fűződnek érdekei az iskolához, amelyen keresztül a lakosságot nyerheti meg, mozgósíthatja céljainak és így tovább. Mindenképp: az oktatáshoz fűződő különféle állampolgári, valamint egyéb szervezeti érdekek szembekerülhetnek, ütköznek egymással. Artikulálásukhoz, ütköztetésükhöz fórumra van szükség. Fogjuk fel úgy az iskolát, mint ami éppen ehhez a küzdelemhez biztosít „arénát”.

Hogy az oktatás ilyen fórummá, arénává váljék, ahhoz két további, még mindig hatalmi-szervezeti feltétel szükséges. Az egyik az, hogy valamennyi, szóba kerülhető érdek szabadon fogalmazódhassék meg benne. Ez annyit jelent, hogy mozgósítani és csatornázni tudja mindazon törekvéseket, amelyek egy adott társadalmi-gazdasági közösségen belül a kultúrával és oktatással szemben felmerülhetnek. Ez azért fontos, mert az érdekek harca mindaddig nem teljes – következésképp nem is dönt el lényegében semmit –, ameddig egy vagy néhány érdekcsoport kompromisszumot köt egymással érdekeik kielégítése végett más érdekcsoportok feje fölött, azokat erről a művelődési-oktatási fórumról mintegy kiszorítva. Az ilyen kompromisszumok csak ideiglenesek és nagyon törekenyek lehetnek; addig tartanak csak, ameddig az ellentétes érdekcsoportoknak nem sikerül mozgósítani befolyását, hogy a már kialakított kompromisszumot megdöntse. (Ilyen egyoldalú kompromisszumot köthet, mondjuk az iskola és a termelő szervezet a szülő és gyerekek háta mögött; ekkor indul meg a lakosság látens érdekérvényesítése, hogy kivonja gyerekeit egy szakképzésből, termelőmunkából, társadalmi megmozdulásból stb. Hasonlóan egyoldalú kompromisszumokra juthat persze a lakosság és az iskola, amelyből a munkaadó van kiszorítva; ekkor elhelyezkedési gondok merülnek fel. A példákat hosszan lehetne sorolni.

Hogy az oktatás a különböző, kultúrához és oktatáshoz fűződő érdekek fórumává, arénájává váljék, ahhoz továbbá arra is szükség van, hogy döntéseiből senki sem vonhassa ki magát. Más szóval: hogy valamennyi érdekelt félnek itt és éppen itt kelljen érvényesíteni tudni a saját érdekeit; ne fordulhasson velük máshová. Azt iskolának tehát vállalnia kell a felelősséget, hogy a kompromisszumkötésre alkalmatlan és nem haladó erőket ne kapcsolja bele az érdekegyeztető folyamatba. Bármennyire nehéz döntés is ez, a többség érdekében mindenképp meg kell történnie. Ellenkező esetben az iskola nem a kompromisszumok, hanem a kompromisszumra képtelen zűrzavar színtere lesz. Ameddig van olyan – bürokratikus – fellebbezési fórum, ahol a többiek háta mögött egyik vagy másik érdekcsoport nyomást tud gyakorolni, és „elintézi”, hogy az történjék mégis, amit eredetileg ő akart, az iskola nem tudja betölteni érdekegyeztető fórum szerepét. Ezen az arénán kell eldőlnie, ki az erősebb, nem pedig másutt. Az iskola tehát nemcsak csatornázza az ütköző törekvéseket, hanem szükségképp korlátozza is őket.

Ahhoz, hogy a mai oktatás milyen érdekegyeztető fórummá váljék, sok szempontból tovább kell fejleszteni. Először is meg kell változtatni az irányítását. Mint mondtuk, az iskola ma

bürokratikus szervezet abban az értelemben, hogy egy hivatali rendszer szerint szervezett szakigazgatás függvénye. Mindaddig, ameddig ez marad, alkalmatlan az ütköző érdekek egyeztetésére. Szükséges tehát, hogy jelenlegi irányítása egészen megváltozzék; az igazgatás mintegy „felszabadítsa” az iskolát.

Nem véletlen, hogy ahol a bürokratikus irányítás elhatalmasodik, az ettől elválasztott igazgatásslégtartatás szerepe csökken. Ma az iskolai döntéseket a hatóság magasabb szintjein szokás korrigálni. Egy nem bürokratikusan irányított intézmény döntéseinek megtámadásához viszont jogszolgáltatási fórum szükséges. Jogilag nálunk is megvan a lehetőség erre; csak hogy alig szokás a meglevő lehetőséget kihasználni. A „gyakorlat” ma egészen más.

Másodszor, ahhoz, hogy az iskola érdekegyeztető fórummá váljék, meg kell változnia a belső szervezetének. Jelenleg ugyanis maga az iskola dönt róla, hogy mit hogyan lehessen megtanulni benne: ő kínálja fel a tanítási programokat és a benne megszerezhető képesítéseket. Mint bürokratikusan irányított szervezet, nagyon kevés mozgáslehetősége marad arra, hogy a helyi igényekhez alkalmazkodjék. Magas szintű engedélyekhez van kötve például – amelyek megszerzése hosszabb időbe kerül –, hogy egy helyben felmerülő, átmeneti vállalati munkaerő-igényt kielégíthessen. Arról nem is szólva, hogy egy mechanikus egyenlőség-ideológiára hivatkozva, nem tudja, és nem akarja az eltérő szülői és ifjúsági képzési igényeket kielégíteni (vagy csak „műsoron kívül”). A jelenlegi korlátozásokkal szemben egy kompromisszumot nyújtó iskolának sokkal több szabad programmal kell rendelkeznie, hogy a helyi törekvésekhez alkalmazkodhasson. Sokkal nagyobb szerepet kell kapnia a választhatóságnak; méghozzá azoknak a programoknak, amelyeknek a választását nem maga az iskola írja elő, hanem a különböző érdekcsoportok alakítják ki.

Továbbá, ahhoz, hogy az iskola érdekegyeztető fórummá váljék, ki kell terjeszteni aktivitásait. Ma lényegében csak a tanulás, kisebb részben a szakképzés színtere. Holnap, holnapután mindazon aktivitások színterévé kell váljék, amelyek egy tágabban meghatározott művelődésbe beletartoznak. Csak olyan kompromisszumok kötésére lehet ugyanis alkalmas az iskola, amelyeknek az aktivitásai benne gyakorolhatók. (A szakképzéssel kapcsolatos, esetenként ellentétes törekvések, például, nem férnek bele abba az iskolába, amely képtelen szakképző programokat szervezni. De így van ez a sporttal vagy a szabad idő művelődéssel is).

Könnyű belátni, hogy az így definiált iskolának egy-egy társadalmi közösséget a maga egészében kell kiszolgáltatnia. Ha több intézménye is van egy így meghatározott lakóhelyi közösségnek, akkor ezek valamilyen szövetsége, együttműködése szükséges. Mindenképp, az egymással egyeztetett programok és a közös érdekegyeztetés szükséges ahhoz, hogy valamennyi, helyben fellelhető oktatási törekvés szükségképp a lakóhelyi közösség intézményéhez vagy intézményeihez forduljon, benne keresve megfelelő fórumot érdekei egyeztetésére.

Az érdekegyeztető iskolának ez az utópiája át meg áthatja napjaink különböző fejlesztési elgondolásait. Különösen a kultúra és az oktatás munkásai között népszerű (még akkor is, ha belső lényegével, amelyet az imént vázolni igyekeztünk, nem mindenki ért egyet). Egyik megjelenési formája a különböző komplex, integrált, közös igazgatású, többfunkciós intézmény. Ezeknek a jelszava az elmúlt évtizedben hullámszerűen elborította a hazai kulturális irodalmat. Más megjelenési formái a különböző iskolademokratizálási elgondolások, amelyek – néha bátrabban, máskor bátortalanabban – egyrészt egy-egy iskola, művelődési létesítmény vezetését, másrészt a közvetlen lakossági beleszólást kívánják demokratizálni. Ide tartoznak az igazgatóválasztással, a tantestületi vétőjoggal, a különféle

szülői, lakóhelyi társadalmi tanácsokkal kapcsolatos fejlesztési törekvések. Ide tartoznak azok a nosztalgiák is, amelyek – nem egyszer egyenesen történetietlenül – az egykori községi önkormányzatokat, kulturális öntevékenységi formákat modellnek fogják fel.

Mégsem hisszük, hogy egy többé-kevésbé bürokratikusan irányított oktatás társadalmasítása egyedül járható út volna. Talán helyesebb, ha utópiának fogjuk fel, ami nem arra való, hogy részleteiben kivitelezzük, megvalósítsuk. Inkább arra, hogy benne megtestesülve lássunk olyan dolgokat, amelyeket jó lenne egyszer megközelíteni. Vagyis hogy egy mai, kétségtelenül hatóságivá vált iskolától és oktatásirányítástól mely irányban kívánatos elmozdulnunk.

A korlátozott hatóság alternatívája

Az állampolgári érdekérvényesítés intézményesítésének másik lehetősége a hatóságok jogi korlátozása. Itt lényegében arról van szó, hogy a hatósági irányítás túlnövéseit hatóságon kívüli – azaz tehát nem a hatóság saját maga által hozott – jogszabályokkal igyekeznek szabályozni. Feltételezhető, hogy olyan mértékben, ahogyan a hatósági irányítás visszaszorul egyes társadalmi tevékenységek területéről (esetünkben az oktatásból), növekszik az állampolgárok lehetősége is érdekeik érvényesítésére.

A hatóság – az államigazgatás – jogi korlátozása már az 1950-es tanácstörvény után néhány esztendővel megkezdődött. (Schmidt 1977) 1957-ig azonban a jogi korlátozás gyakorlatilag mégsem korlátozást jelentett, sokkal inkább az államigazgatás (államhatalom) speciális feladatainak kijelölését. Változást jelentett az 1971-es tanácstörvény, amely igyekezett a hatósági és nem hatósági feladatokat szétválasztani, a képviselői szervek szerepét újszerűen meghatározni, és a hatósági döntésekkel szembeni bírósági utat járhatóbbá tenni. Valójában azonban a hatóság tényleges korlátozását a gazdaságirányítás új rendszere jelentette és jelenti, amely közgazdasági vonatkozásban is tétélesen megkérdőjelezi az állam tulajdonosi szerepkörét. Megállapíthatjuk, hogy ezek a fejlemények az oktatási szakigazgatásban (éppúgy, mint más társadalmi szolgáltatások hatósági irányításában) egyelőre még nem éreztetik kellőképp a hatásukat. Ha a lakossági érdekérvényesítésnek ezt az alternatíváját választjuk – ami egybehangzik a gazdaságfejlesztésben napirenden lévő változtatásokkal –, akkor ki is kell dolgoznunk az oktatási szakigazgatás jogi korlátozásának részleteit.

Egyik alapkérdés, hogy az állam milyen értelemben a tulajdonosa az oktatási intézményeknek, az iskoláknak. Az iskolák államosítása kapcsán úgy tűnt, hogy a kérdés egyszer s mindenkorra eldőlt; az államosítást logikusnak látszott ezen a területen is állami tulajdonba vételként értelmezni (ez történt a lakosokkal, a termelőeszközökkel, számos más, társadalmi szolgáltatás létesítményeivel is). Korábban ugyanis a tulajdonosok legalábbis megoszlottak: az állami tulajdonú iskolák mellett számottevő magániskola nem volt Magyarországon, de köztudottan voltak egyházi iskolák. Az államosítást megelőzően az állam felelőssége ugyan rájuk is kiterjedt (államsegélyek), de tulajdonosi mivolta nem. Tegyük hozzá: az államosítást követően sem váltak egyértelművé ezek a tulajdonosi viszonylatok; hiszen az iskolák különböző főhatóságok ellenőrzése alá tartoztak, emellett az egyes intézmények (iskolátípusok), mint említettük, az államhatalom eltérő szintjeihez kapcsolódtak igazgatásilag. Mégis, a köz-és szakmai gondolkodásban tulajdonképpen egészen az 1971-es törvényig nem vetődött fel a tulajdonosi viszony.

A tanácstörvény éppen az állam iskolatulajdonosi viszonyában okozott bonyodalmakat. Egyes iskolatípusokra – például az általános iskolára – vonatkozólag korábban meglehetősen egyértelmű volt a hatósági irányítás: a főhatóság a különböző szakigazgatási lépcsőkön keresztül viszonylag gyorsan és jól elérhetett az egyes intézményekig. A tanácstörvény, amely nyilvánvalóvá tette, hogy az iskolafenntartók is mások és a főhatóságoknak is más a szerepe, megzavarta ezt az egyértelművé vált hatósági irányítási láncot. Mindmáig tisztázatlan – jogi egyértelműséggel –, hogy mekkora intézményirányítási jogosítványa van a főhatóságnak, és mekkora a megfelelő szintű tanácsi szervezetnek. Ezek a tisztázatlanságok teszik ma lehetővé, hogy az állampolgári érdekek (sokszor épp a joghézagokban) érvényre juthassanak.

A tulajdonosi viszonyokat tovább bonyolítja a nyolcvanas években, hogy a képzés és oktatás számos formája nem tartozik sem a tanácsok, sem az oktatási tárca fennhatósága alá. Példaként csupán a legnagyobb volument, a szakképzést említjük, amelynek területén közismerten erős a vállalatok (meg az ipari tárca) törekvése arra, hogy saját szakképzést alakítsanak ki, tartsanak fenn. Itt a tulajdonosi viszony – legalábbis a kulturális tárca részéről – már fel sem merül. Kérdés ugyanakkor, milyen alapon szólhat bele ezeknek a képzéseknek a tartalmába?

A nem egyértelmű tulajdonosi viszonyok következtében az is tisztázatlan, hogy a hatóságok különböző szintjei mire jogosultak és mire nem az iskola irányításában. Az elvi álláspont az, hogy a (megfelelő szintű) közigazgatási szervek fenntartják az iskolákat, a főhatóság pedig a tartalmi munkát irányítja bennük. Eltekintve attól, hogy a gyakorlatban az így végrehajthatatlan, hozzátesszük: nem is volna kívánatos. Mindez ugyanis a hatósági irányításon belül eredményez olyan konfliktusokat, amelyek sokszor csaknem kibogozhatatlanok. Módot ad ugyanakkor arra, hogy az irányítás különböző szintjein levők eredményes kísérletet tegyenek törekvéseik megvalósítására, amelyekhez ezen vagy azon a szinten rendszerint remélhetnek támogatást.

Véleményünk szerint tehát ahhoz, hogy a jogilag korlátozott igazgatás az oktatás területén megvalósulhasson, mindenekelőtt szükséges az oktatási intézmények tulajdonosi viszonyainak tisztázása. Annak megfogalmazása, hogy az oktatás állami feladat; ugyanakkor maguk az intézmények az őket létrehozó és fenntartó szerveké, közösségeké. Ebből minden bizonnyal újfajta kulturális irányítás következik, amennyiben a hatóság az intézmények fenntartására és támogatására van kötelezve, és – ennek következtében – nemcsak nagyobb lehetőség nyílik az állampolgári érdekek érvényesítésére, hanem ezeknek az érdekeknek a csatornázása bele is van építve a rendszer működésébe.

A hatóság jogi korlátozása a fejlesztés egyik teendője az oktatás irányításában is. Meg kell azonban mondanunk, hogy rendkívül ellentmondásosan halad előre. A folyamatban résztvevők ugyanis – mind a szakigazgatásban dolgozók, mind a pedagógusok, mind a szülők és gyerekek – időről-időre abban érdekeltek, hogy a hatóság keze jobban meg legyen kötve, időről-időre azonban abban lennének érdekeltek, hogy egyik-másik hatóság szabadabban támogathassa őket. Éppen ez a „dialektika” biztosítja ugyanis jelenleg a különböző szinteken helyet foglalók taktikázási lehetőségeit. Nem mondhatnánk tehát, hogy az iskolák és a helyi (megyei) igazgatás egyöntetűen kiállna a jogi korlátozás mellett. Számottevő recentralizálási törekvések is érvényesülnek – például éppen a szakigazgatásban dolgozók részéről. Természetes, hogy mindazon lakossági csoportok is érdekeltek a jelenlegi helyzet fenntartásában, amelyek oktatási érdekeiket a jelen rendszerben sikerrel érvényesítik. Mégis azt gondoljuk, hogy az oktatás-szakigazgatás jogi korlátozása – amely egy eljövendő új

szabályozás egyik legfontosabb feladata – egyes érdekek átmeneti visszaszorítása árán is jobb helyzetet teremt majd, többek közt a lakossági érdekek érvényesítése terén.

—
1986

Irodalom

- ALTHUSSER, L.: Marx és az elmélet forradalma. Kossuth, Budapest, 1971.
- ANDICS Jenő – ROZGONYI Tamás: Konfliktus és harmónia. Közgazdasági Kiadó, Budapest, 1977.
- ANDICS Jenő: A tervezés érdekviszonyai és a szocializmus politikai rendszere. *Társadalmi Szemle* 1981/7., pp. 91-102.
- BARTA Györgyi – ENYEDI György: Iparosodás és a falu átalakulása. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1981.
- BELUSZKI Pál – SIKOS T. Tamás: Magyarország falutípusai. MTA Földrajztudományi Intézet, Budapest, 1982.
- BENKE István: Érdék és társadalmi cselekvés. *Társadalmi Szemle* 1976/11.
- BIHARI Mihály: A társadalom érdekviszonyai és a szocialista demokrácia. *Társadalmi Szemle* 1980/2.
- BOURDIEU, P.: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Budapest, 1978, pp. 71-128.
- BÖHM A. – PÁL L. (szerk.): Helyi társadalom I., Társadalomtudományi Intézet, Budapest, 1983., pp. 99-118., 119-134.
- CLOCKE, H. – GRIFFITHS, G.: Planning responses to urban and rural problems. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie* 1980. No. 5., pp. 255-263.
- COOPER, T. L.: Citizen participation: from political respons to administrative initiative. *The Bureaucrat* 1979-1980.
- CORWIN, R.G: A sociology of Education. Appleton-Cetury, Crofts, New York, 1965.
- DARKE, R. (et.al.): Local Goverment and the Public. Hill, Kerber, London, 1979.
- DARKE, R.: Public participations and state power. *Polity and Politics* 1979. No. 4., pp. 337-355.
- DÉRI Miklósné (szerk.): A magyar felsőoktatás területi struktúrája. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest, 1980.
- DURKHEIM, E.: A társadalmi tények magyarázatához. Közgazdasági Kiadó, Budapest, 1978.
- DURKHEIM, E.: Az öngyilkosság. Közgazdasági, Budapest, 1970.
- ENYEDI György: Falvaink sorsa, Magvető, Budapest, 1980.
- ERDEI Ferenc: A népi önkormányzat útján. In: Erdei Ferenc: Településpolitika, közigazgatás, urbanizáció. Akadémia Kiadó, 1977.
- ERDÉSZ Tiborné – TIMÁR János: A családi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1966, pp. 79-140.
- FEND, H. (és mtsai): Gesamtschule und dreiliedriges Schulsystem. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1976.
- FORRAY R. Katalin: Társadalmunk és középiskolája. Budapest, 1973 (Kandidátusi értekezés).
- FORRAY R. Katalin: Budapest társadalma és középiskolája. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1983.

- GÁBOR Kálmán – VÁRADI Mónika: Az alkalmazottak és a középfokú iskolarendszer. Szeged, 1983.
- GAZSÓ Ferenc (és mtsai): Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra. In: Társadalmi struktúrák fejlődése. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet, I., III., Budapest, 1979, pp. 85-164.
- GOMBÁR Csaba: Van-e és ha van, milyen politikai tagoltság nálunk? In: Szoboszlai György (szerk.): Politika és társadalom. Magyar Politikatudományi Társaság, 1983, pp. 32-66.
- GOMBÁR Csaba: A helyi hatalom hermeneutikája. In: Böhm A.- Pál L. (szerk.): Helyi társadalom, I., Társadalomtudományi Intézet, Budapest, 1983, pp. 119-134.
- HALÁSZ Gábor: Az infrastrukturális ágazatok intézményi-politikai irányításának történeti tendenciái. Szolgáltatásfejlesztési Kutató Intézet, 1984 (Kézirat).
- HÄRNQIST, K.: Individual Demand for Education. Analytical Report, OECD, 1978.
- HÉTHY Lajos – MAKÓ Csaba: Munkásmagatartások és a gazdasági szervezet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972.
- HÉTHY Lajos – MAKÓ Csaba: Munkások, érdekek, érdekegyeztetés. Gondolat, Budapest, 1978.
- HÉTHY Lajos: Gazdaságpolitika és érdekelttség. Kossuth, Budapest, 1983.
- HUCFELDT, R.R.: Political participation and the neighborhood social context. *American Journal of Political Science* 1979. No. 3., pp. 579-592.
- ILLICH, I.: Deschooling Society. Calder, Boyars, London, 1970.
- KAPLAN, R.: Citizen participation in the design and evaluation of a park. *Environment and Behaviour* 1980. No. 4.
- KARDELJ E.: A szocialista öngazgatás politikai rendszerének fejlődési irányai. Fórum, Újvidék, 1977, pp. 93-94.
- KEATING M.: Decentralization in Mitterands France. *Public Administration* 1983, pp. 237-251.
- KISS Ernő – SCHÜTTLER Tamás: Az általános iskolák 7. osztályos tanulóinak iskola- és pályaválasztási szándéka, pályaválasztási indítékrendszere. I-II., Országos Pedagógiai Intézet. Budapest, 1983.
- KOSÁRY Domokos: Művelődés a XVII. századi Magyarországon. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1983, pp. 492-516.
- KOVÁCS Csaba – FRANCIA László: A települések társadalmi szerkezete és anyagi életkörülmények. In: Társadalmi struktúránk fejlődése. I-III. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet, Budapest, 1979., III. pp. 179-252.
- KOZMA Tamás (szerk.): A felsőoktatási hálózat fejlesztésének területi-társadalmi feltételei. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1983.
- KOZMA Tamás: A demokratikus iskola – utópiák és realitások. *Világosság* 1981/8-9., pp. 577-584.
- KOZMA Tamás: Hatóságok, intézmények és a helyi társadalom. *Világosság* 1982/7., pp. 449-452.
- KOZMA Tamás: Művelődés és érdek. *Világosság* 1979/6.
- LAKY Teréz: A lakosság véleménye a városfejlesztési döntésekről. *Szociológia* 1974/3., pp. 387-404.
- LEACH, S. (et. al.): An interaction approach to county district relationships. *Policy and Politics* 1979. No. 3., pp. 271-291.
- LICK József: Szükséglet, érdek, tevékenység. Politikai Főiskola Közleményei, 1977.
- LICK József: Az érdek fogalma és társadalmi meghatározottsága. *Társadalmi Szemle* 1976/10.
- LICK József: Érdek és tevékenység. Kossuth, 1979.

- LŐRINCZ L. (és mások): A közigazgatás kutatásának tudományos irányzatai. Közgazdasági Kiadó, Budapest, 1976.
- MAKÓ Csaba: Társadalmi tanulási folyamat a munkaszervezetben és az érdekérvényesítés. *Társadalomtudományi Közlemények* 1983/3., pp. 416-426.
- MARKLUND, S.: Educatio in a post-comprehensive era. *British Journal of Educational Studies* 1981. No. 3, pp. 199-208.
- MILLET, T.: The emergence and impact of participatory ideas of Swedish Planning and local government. Nordplan, Stockholm, 1979.
- MILLET, T. – KRAUSHAAR, R.: The emergence of participatory policies for community development. *Acta Sociologica* 1979. No. 4., pp. 111-133.
- MILLS, C.W.: Az uralkodó elit. Gondolat, Budapest, 1972.
- MORAVSKI, W. (szerk.): A szervezet. Közgazdasági, Budapest, 1979, p.168.
- NEMES F. – SZELENYI I. : A lakóhely mint közösség. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967.
- NEMES NAGY József (szerk.): A felsőoktatás területi kapcsolatai. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest, 1980.
- NEMES NAGY József: Az iskola nélküli települések. *Területi Statisztika* 1982/1-2. sz.
- POZSGAI Imre: A párt és az osztálytársadalmi érdek. *Társadalmi Szemle* 1972/1. sz.
- ROSSANDA, R. (et. al.): Tesi sulla scuola (Theses on education: Marxist View). In: J. Karabel – A. H. Halsey (eds): Power and Ideology in Education. Oxford University Press, New York, 1977, pp. 647-658.
- ROMÁNY Pál: A tanrendszere ma. Kossuth, Budapest, 1973.
- SCHMIDT Péter: Képviselői szervek a mai magyar társadalomban. *Világosság* 1981/8-9., pp. 560-570.
- SCHMIDT Péter: Szocializmus és államiság. *Társadalomtudományi Közlemények* 1977/10., pp. 3-25.
- SECORD, P. – BACKMAN, C. W.: Szociálpszichológia, Kossuth/Mezőgazdasági Kiadó, Budapest, 1972, 272. sz. köv.
- SIMON Gyula: A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága. In: Simon Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965, pp. 9-80.
- STELLTIZ: Research Methods in Social Relations. Holt, Reinhardt, Ninston, New York, 1963 (Magyarul: Cseh-Szombathy László – Ferge Zsuzsa (szerk.): A szociológiai felvétel módszerei. Közgazdasági, Budapest, 1968)
- SULGIN, N. N.: Az iskola és az állam. In: Vág Ottó (szerk.): A szovjet pedagógia teoretikusai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975, pp. 146-156.
- SWEEL, W. R. D. (et.al.): Models for the evaluation of public participation. *Natural Resources Journal* 1979/April, pp. 337 -358.
- SZEGŐ Andrea: Érték és struktúra – értékstruktúra. *Társadalomtudományi Közlemények* 1983/2., pp. 270-297;
- SZEGŐ Andrea: Struktúraelméleti vázlat társadalmunk politikai és érdektagozódásáról. In: Szoboszlai György (szerk.) Politika és társadalom. Magyar Politikatudományi Társaság, 1983, pp. 67-68.
- SZELENYI I.- KONRÁD GY.: Az új lakótelepek szociológiai problémái. Akadémiai, Budapest, 1969.
- SZENTPÉTERI István: Az igazgatástudomány szervezetelmélet alapjai. Akadémia, 1974.
- SZOBOSZLAI György: A szocialista állam, az érdekképviselő és a társadalmi ellenőrzés. *Társadalomtudományi Közlemények* 1983, pp. 416-421.
- WARD P.D.: The measurement of federal and state responsiveness to urban problems. *Journal of Politics* 1981, pp. 83-101.
- WHITBY, M.C. – WILLIS, K.G.: Rural Resource Development. Methuen, London, 1978. 23. kk., 84 kk.

Az oktatás fejlesztési koncepciójához

Adatok és elgondolások

Bevezetés

Az oktatás felülvizsgálatának és egy új reformkonceptió kialakításának munkálatai során a következő főbb megállapításokat tartjuk szem előtt:

1. Oktatási tevékenységeink nélkül nem tudunk a jelenlegi csődhelyzetből kilábalni. Erre a felismerésre azonban a gazdaságot és a politikát irányító erők még nem jöttek rá; legalábbis nem annyira, hogy megéreznék egy átfogó oktatási reformpolitika szükségességét. Inkább elvétett, mozaikszerű hivatkozásokkal találkozunk. Az egyetlen kontextus, amelyben az oktatáspolitikai reformgondolata felmerül Magyarországon, ma is lényegében a köz- és felsőoktatás. Ez pedig értelemszerűen korlátozza mindazoknak a gondolkodását, akik oktatással foglalkoznak vagy foglalkozni akarnak.

2. Ahhoz, hogy az oktatás Magyarországon valóban közreműködhessen egy sokat emlegetett gazdasági és politikai reformfolyamatban, lényeges új információkra van szükség. Sürgető teendő ezért, hogy az oktatás a maga eszközeivel hozzájáruljon társadalmunk modernizálásához: a gazdaság lendületbe hozásához és a politikai kultúra megújításához. S ha ez így túl általános, akkor konkrétabban például 1992-re hivatkozunk. Sürgős kutatási feladat szembenézni azzal a kihívással, amelyet egy integráltabb Európai Gazdasági Közösség fog jelenteni, munkaerőpiacával, vegyes vállalataival és technológiájával. Itt nem elvi-elméleti kérdésekről van most már szó, hanem arról, hogy valahol, valakiktől meg kellene tanulnunk azokat az ismereteket, jártasságokat és készségeket, amelyek a megkapaszkodásunkhoz – Európa peremén – nélkülözhetetlen. Mindez az oktatás radikális tartalmi átalakítását igényelné.

3 Az Európához való felzárkózás megköveteli, hogy a jövőben intézménytípusainkat és vizsgarendszerünket a nemzetközi normákhoz igazítsuk. Vagyis mai iskolatípusainkat és a bennük szerezhető képesítéseket olyanná kell alakítanunk, amely nem elzárja a fiatalokat a közös Európában való tájékozódástól, hanem felkészíti őket erre. Iskolarendszerünknek egyúttal lehetőséget kell nyújtania más országban élő magyar fiatalok képzésére, vagyis a szomszéd országok rendszereivel is kompatibilis kell, hogy legyen. Ennek valószínűleg az a megoldása, ha bizonyos történeti hagyományainkhoz visszakanyarodunk, és ebben is megpróbáljuk megtalálni a szerves fejlődés útját.

4 Az oktatásirányítás alapvető kérdése, hogy az oktatás valamennyi tevékenysége és területe szabaduljon meg attól a bürokratikus irányítástól, amely az elmúlt évtizedekben rárakódott. Napjainkban az oktatás olyan anyagi helyzetbe jutott, amely lehetetlenné teszi, hogy hozzájáruljon a gazdaság és a társadalom modernizálásához.

5 Az oktatásfinanszírozás sürgős felülvizsgálatát egyszerre két irányban kívánatos megindítani. Fel kell számolni azokat a nyomorhelyzeteket, amelyek az oktatásügy területén mára kialakultak; egyúttal pedig hozzá kell fognunk az oktatásfinanszírozás rendszerének átfogó felülvizsgálatához. Egyik a másik nélkül értelmetlennek látszik. Az oktatásfinanszírozás rendszerének felülvizsgálatáról beszélni addig, ameddig konkrét

nyomorhelyzetek vannak az oktatásügyben, vagy naponta újak alakulnak ki, képmutatás. Az oktatás jelentősebb megfinanszírozásán gondolkodni akkor, amikor a jelenlegi rendszer költségérzéketlen, pazarló és akadályozza a pénzek eljutását a valóságos fogyasztóig, felelőtlenség.

Az alábbiakban az oktatás három fő területének, a közoktatásnak, a szakképzésnek és a felsőoktatásnak néhány problémáját külön-külön tárgyaljuk, hogy velük kapcsolatban fejlesztési javaslatokat tegyünk. [A jelenlegi változat a szakképzést nem tartalmazza - *a szerk.*]

Közoktatás

Szerkezet

1. Az általános iskolázás negyven év óta változatlan struktúrákban történik: a mindenki számára kötelező egységes általános iskola nyolc évfolyamán és a gimnázium négy évében. A csaknem fél évszázada kialakult szerkezetben időről időre történtek hangsúlyeltolódások, módosulások, lényegi változásról azonban nem beszélhetünk. Tartalmilag ilyen módosítás volt az az időről időre megújuló erőfeszítés, hogy az általános képzés szakmai-gyakorlati képzési funkciókat vegyen át – legutóbb ilyen volt a gimnáziumi oktatásban a fakultáció keretei között megvalósítható szakképzés, amelynek korlátai igen hamar megnyilvánultak, s az eredeti célok megváltoztatásához vezettek.

A struktúra változatlanságának biztosítója volt, hogy a központi állami bürokrácia még egyedi, helyi kísérleteket sem engedélyezett, amelyek szerkezeti változásokat eredményeztek volna. A 70-es évek második felében kialakult viták – pl. az óvoda és az alsó tagozat közelítéséről, összeszerveződéséről, egy más koncepciójú komprehenzív középfokú oktatásról – anélkül maradtak abba, hogy lehetőség nyílt volna az elképzeléseket a gyakorlat vizsgálja alá vetni. Amikor ma a minden oldalról fellépett válság következményeit vizsgáljuk és a kiút lehetőségeit keressük, nem állnak rendelkezésre olyan helyi, egyedi megoldások, amelyek közül válogathatnánk, amelyek elterjesztésével próbálkozhatnánk.

2. A közoktatás alapvető szerkezeti problémája, hogy a 16 éves korig tartó, európai méretű tankötelezettség megvalósításának nincsenek meg a szervezeti keretei és jogi garanciái. Ezért:
- minden középfokú iskolatípusnak részt kell vállalnia a tankötelezettségi kor elérése előtt;
 - az általános iskola 8 éve sem elegendő ahhoz, hogy – kétségtelen eredményei ellenére – alapvető célját, az egységes nemzeti műveltség átadását elérje, hiszen sok esetben ennek alapfeltétele, az elemi írási, olvasási, számolási készségek jó színvonala sincsen biztosítva;
 - elsősorban a társadalom peremhelyzetű csoportjai, de a kultúra elvont értékeit kevésbé magává tevő széles rétegei számára is az általános iskola felső tagozatának egységessége tehertételt jelent, élettervei szempontjából inadekvátnak látszik;
 - a tanulói érdeklődés, képességek, pályairányultságok szerinti differenciálás ebben az egységes rendszerben az osztályteremben a pedagógus feladata marad, s nem kétséges, hogy ezt a feladatot gyakorlatilag lehetetlen megoldani.
3. Hasonló tehertétel sújtja a gimnáziumot is, amely
- generálisan kellene, hogy megoldja a felsőoktatásra való felkészítés és a tankötelezettség teljesítésének feladatát.

- Az általános iskolához hasonlóan körzeti elven működő gimnáziumok jelentős része a kettős funkciónak nem képes megfelelni, s inkább csak az utóbbit látja el.

4. A hangsúlyozott, deklarált jogi egységesség elrejtí és így gyakorlatilag kezelhetetlenné teszi a gyakorlati eltéréseket mind az egyes iskolák között, mind az egyes társadalmi csoportok gyermekei között. Ahhoz, hogy az általános képzés, a közoktatás működési feltételeinek, hatásának és hatékonyságának egyedi, területi eltéréseit kezelni és értelmezni tudjuk, szükséges szem előtt tartani a jogi szabályozás és a mindennapi gyakorlat diszkrepanciáját.

Hálózati

1. Ma már köztudott, hogy az iskolakörzetesítésnek túlajtása annak a tervutasításos gyakorlatnak a része volt, amely a társadalmi-gazdasági élet minden területén központból jól kézben tartható, hierarchikusan struktúrált szervezetet preferálta és ösztönözte.

Nem eléggé hangsúlyozzuk azonban ma sem, hogy a 70-es évek elejének tudásszintmérései megerősítették a hétköznapi tapasztalatot; a helyben működő kis létszámú osztatlan iskolák eredményesebbek voltak a kulturális alapkészségek megtanításában, mint a megszüntetésükkel létrehozott körzeti mamutiskolák.

2. Az évfolyam szerinti osztálybontás az alsó tagozaton önmagában semmiképpen sem hozhat eredményt. Ennek ellenére a szervezeti megoldás mintegy önálló értékké vált.

- Ma már az óvodákban is „osztatlanságról” beszélnek, és ezt kiküszöbölendő rossznak tekintik ott is, ahol nincsen elegendő gyerek a csoportbontáshoz.

- Önálló életre kelt, iskolaformáló – az iskolák megszüntetését indokoló és újraindítását gátló – tényezőként interpretálják sokan ma már nemcsak a tanügyi igazgatásban, hanem az e tekintetben indoktrinált szülők körében is.

3. Az elmúlt néhány évben szaporodtak az iskolák visszaállítására irányuló lakossági erőfeszítések, kezdeményezések. Ezek eddig ott jártak sikerrel, ahol a helyi társadalom gazdaságilag, szociálisan elég erős ahhoz, hogy szinte saját erőből teremtsen meg a feltételeket. Mindaddig azonban

- nincsen jogi garancia arra, hogy legalább ilyen esetekben az építőknek, a használóknak beleszólása legyen az iskola működtetésébe;

- hiányzik annak jogi garantálása, hogy azok a települések, amelyekben megfelelő számú (pl. hosszabb távon is legalább tíz 6-10 éves gyermek) él, iskolaállítási jogot kapjanak, amennyiben ezt az érintettek igénylik.

Csak az iskolaállítási jog teremtheti meg annak feltételeit, hogy az elemi kulturális készségek elsajátításának lakóhelyi szerkezeti, az alsó tagozatos iskolák eredeti jogaikat, funkciókat és társadalmi szerepeiket visszakapják.

Alapfokú oktatás

1. Az elmúlt években létrehozott körzeti iskolák mellett szóló érv volt Magyarországon és Európa valamennyi olyan országában, amely iskolahálózatában hasonló racionalizálást hajtott végre, hogy a nagy gyermeklétszám, a párhuzamos osztályok, tanulócsoportok szervezése lehetőséget ad arra, hogy a gyerekek érdeklődésüknek, tudásuknak, hajlamaiknak megfelelő

csoportokban vehessenek részt az oktatásban. Ezzel az előnnyel azonban a magyar általános iskola nem élt.

- Részben az állandóan szűkös anyagi feltételek akadályozták meg, hogy az így kialakult lehetőségekkel hatékonyan dolgozni lehessen. A csoportbontáshoz, a gyerekek aktuális szintjéhez és irányultságukhoz való alkalmazkodás azt követelte volna meg, hogy a tanárok száma, a termék száma és jellege ne a század elején általánossá vált osztálykeretekhez idomuljon, hanem a differenciálásból adódó szükségletekhez.

- A költségigényes és ezért gazdaságtalan kisiskolák megszüntetésével keletkező megtakarítást a nagy iskolákon belüli differenciálás szervezeti kereteire kellett volna fordítani, ehelyett az anyagi erők alig voltak elegendők ahhoz, hogy a megszüntetett iskolai tantermek helyett a körzeti iskolákban újakat építsenek.

- A 70-es évek modern, és társadalmilag elkötelezett építészei importálták és hazai viszonyokra adaptálták a rugalmas terekkel rendelkező iskolaépületeket, amelyeket éppen azért fejlesztettek ki, hogy a kiscsoportos differenciált foglalkozásoknak keretei legyenek, egyúttal ösztönözzenek is új szemléletű, új módszerű iskolák megteremtésére. A nonpolitikus iskolaüzemeket azonban lényegében nem sikerült befolyásolni, a nagylétszámú iskola e szervezeti formának inkább csak a hátrányait tartósította, anélkül, hogy az előnyökből profitált volna.

2. A felső tagozaton folyó oktatás differenciálása azért sem történt meg, mert nem sikerült az egyenlősítés ideológikus felfogásától megszabadítani az oktatásügyet. A speciális készségeket, érdeklődést ez az ideológia csak tantárgyakra lefordítva és csak ún. készségtantárgyakban ismerte el. Így létrejöttek zenei, testnevelési osztályok, de nem szerveződtek olyan kiscsoportok, amelyekben pl. a rosszul olvasó gyerekek felzárkózhattak volna, vagy a kémia iránt különösen érdeklődők a több és intenzívebb oktatásban vehettek volna részt.

Érdemes külön kitérni a nyelvoktatás helyzetére, és nem csak az Európától való lemaradásunk kétségkívül fájó aspektusából. Az orosz nyelv oktatását a közelmúltban az általános iskola 4. osztályában is kötelezően bevezették. A kivételként fennmaradt és orosztanárral nem rendelkező alsó tagozatos kisiskolák kivételével általános követelménnyé vált az orosz oktatása, és ennek következtében az újonnan megnyíló falusi alsó tagozaton csak az első három osztály szervezésére van lehetőség. Ez a képtelen helyzet olyankor vágja ketté a több mint egy évszázados múltra tekintő elemi iskolát, amikor az orosz nyelv kötelező tétele éppen kérdésessé vált. Ugyanakkor rendre hiányzik a nemzetiségi nyelv oktatásának feltétele a kisiskolákban, óvodákban.

3. Az iskolakörzetesítés előre nem kalkulált hozama, hogy a megszűnt iskolák épületében sok helyütt szerveződött óvoda. Így az ország sok aprófalvas térségében külön ráfordítás nélkül nyílna lehetőség arra, hogy az óvoda és az alsó tagozat úgy közelítsen egymáshoz, úgy szervüljön össze, hogy az alsó tagozat az óvoda szemléletét és módszereit adaptálja, s kisebb legyen a tere az óvoda sajnos már előrehaladott iskolásításának. A jelenlegi helyzetben előrelépést jelent, ha az alsó tagozatok

- több önállóságot kapnak,
- lehetőséget az óvodával való szimmetrikusabb együttműködésre,
- a meglevő felső tagozatos körzeti iskolák pedig a belső, szervezeti formában is kifejeződő differenciálás segítségével alkalmazkodnak a gyerekek és a társadalmi modernizáció szükségleteihez.

Középfokú képzés: a gimnázium

1. Az ötvenes évek elejétől a hetvenes évek kezdetéig zajlott le az a folyamat, amelynek során a gimnázium elvesztette elit jellegét és tömegképző iskolává vált.

- Ennek pozitív oldala, hogy gyakorlatilag minden társadalmi réteg számára az ország teljes területén hozzáférhetővé vált.

- Negatív oldala a folyamatnak az, hogy – ez bizonyos határok között a tömegképző jellegből következik – általános színvonala nagyobb mértékben csökkent, mint amennyire ez pusztán a beiskolázás mennyiségi növekedéséből következett volna.

2. Legkésebb a hetvenes évek minden értelmes tanulni kívánó gyerek és családja számára nyilvánvalóvá vált, hogy

- a felsőoktatásra a gimnázium általában kicsiny biztonsággal készít fel,

- a gimnáziumban érettségizettek közül átlagosan csak minden második fiatal jut be valamelyik felsőoktatási intézménybe, de az átlag úgy alakul ki, hogy egyes iskolákból minden vagy csaknem minden érettségizett, másokból, a legtöbb gimnáziumból csak 1-2 különösen tehetséges ambiciózus tanuló,

- az egyszerű irodai munkák, ahol a gimnáziumi érettségi még viszonylag optimálisan felhasználható, nemcsak a legrosszabbul fizetettek, hanem egyre nehezebb is ilyen munkához hozzájutni,

- egyre késett és késik ma is azoknak a munkahelyeknek a tömeges megjelenése, hol kvalifikált manuális munkákra kifejezetten érettségizetteket keresnek.

- Viszont középfokú oktatási intézményeink közül a gimnázium az, amely immár évtizedek óta változatlanul a legsűrűbben kiépült hálózatot, a szinte minden lakóhelyről való megközelíthetőséget biztosítja.

- Természetes funkciója, hogy általános iskolája legyen azoknak – főleg a lányoknak –, akik továbbtanulni nem akarnak, szakmát tanulni a lakóhelyük közelében nem tudnak.

- A gimnázium tehát nem egy szélesedő felsőoktatási hálózat, nem a kiművelt emberfők nagy számát követelő gazdaság egyfajta előiskolájaként vált tömegessé, hanem mint viszonylag olcsó „parkolóhely” a munkába állás előtt.

- Nem véletlen, hogy az újabb és újabb állásfoglalások oktatási törvény, irányelvek megújulóan hangsúlyozzák a gimnázium felsőoktatásra felkészítő funkciójának fontosságát, mivel ezt tömegesen átélethető mindennapi tapasztalatok igen gyakran megkérdőjelezzik.

- Kialakult és rögzült – bár ezt csak jól értesültek, a szülők és a pedagógusok tudják, és adják szájról-szájra – az elit iskolák sora, mellettük pedig a tömeggimnázium. Az előbbieket a felsőoktatási felvételi eredmények, a szülők társadalmi réteghelyzete, és a tanulók között a fiúk magas aránya különbözteti meg az utóbbiaktól.

3. Törvényszerű ennek alapján, hogy a gimnáziumi tanulás iránti érdeklődés országos átlagban alacsony, sőt csökkenő, miközben a szakközépiskolák rendszeresen sok jelentkező közül válogathatnak. A nem kodifikált különbség a kétféle gimnázium között különösen megmutatkozik a jelentkezők számában, miközben Budapest és más nagyvárosok gimnáziumai – különösen a jó hírnevűek – kénytelenek férőhely hiányában elutasítani a jelentkezőket, a vidéki, kisvárosi gimnáziumok még a demográfiai „robbanás” idején is kénytelenek megelégedni a máshonnan elutasítottakkal. Bezárni ezeket a gimnáziumokat márcsak azért sem lehet, mert a tankötelezettségi törvény teljesítéséhez járulnak hozzá, szakmai profilok kialakítása pedig mindig is költségigényes megoldás (ezért is koncentrálnak a szakközépiskolák a nagyvárosokban).

Mindezekon túl nem vonhatjuk kétségbe a magas szintű elméleti általános képzés fontosságát, sem pedig az ország bármely területén élő népességnek azt a jogát, hogy ehhez a műveltséghez hozzájusson, s ennek alapján értelmiségivé válhasson.

4. A probléma gyökere ott van, hogy a gimnázium első két éve a tankötelezettségi életkorba jut, hogy legalábbis elkezdése az egyik lehetőség arra, hogy a fiatal ember kvázi felnőttként munkába állhasson. Az első két év önmagában azonban semmire sem jogosít. A közoktatási rendszerben nincs szervezeti „fedezete” a tankötelezettségnek; még abban az egyébként nyilvánvaló és voltaképpen még pénzbe sem kerülő formában sem, amely a tankötelezettségi életkor elérését az iskolarendszeren belül valamilyen vizsgával zárná le. Jelenlegi oktatási rendszerünkben egy ilyen vizsga nyilvánvalóan rendszeridegen lenne (éppúgy, mint az egy időre bevezetett „kisérettségi” az általános iskola végén). Azonban szükségessége és ésszerűsége is belátható.

A fenti gondolatmeneten kívül hivatkozhatunk a szakképzésre, melynek egyik útja éppen az lehetne, hogy az általános képző iskolai szakaszra épül rá, és nem feltétlenül szükséges a szakképzések mai formáiban gondolkodni, hanem olyan tanfolyamjellegű kiképzések sorára, amelyek a mindenkori adottságokhoz, helyi regionális gazdasági szükségletekhez, és az új fejlesztésekhez egyaránt alkalmazkodni tudnak, sőt az utóbbiak ösztönözni is képesek.

5. A szakrálissá merevült osztálykereteket éppen a gimnázium bontotta meg az elmúlt években a fakultáció bevezetésével. Következésként végrehajtva a fakultációval kifejeződő célokat, értékeket, kifejezetten kívánatosnak mondható, ha az elméleti szakembernek készülő tanulók valamilyen szakmai, szakjellegű oktatásban vehetnek részt. Egyetlen lépéssel kell tovább haladni a megkezdett úton: nem törvényszerű, sőt nem is feltétlenül kívánatos és szükséges, hogy ez az oktatás is a gimnázium keretei közt szerveződjék.

Ha az ilyen módon felszabaduló tanárok, iskolai terek nem válnak a korábbi elosztási mechanizmus áldozatává (nem történik az, ami a kisiskolák bezárásával „megtakarított” személyi és anyagi feltételekkel történt, hogy egyszerűen beolvadtak a hagyományos általános iskolai feltételrendszerbe anélkül, hogy ott minőségi változásokhoz vezettek volna), a vidéki kis gimnáziumok társadalmi-területi hátrányaikat a kis csoportokban folyó, szorosabb személyközi kapcsolatokon alapuló oktatással egyenlíthetik ki.

Fejlesztés

Bár a fejlesztésnek számos olyan eleme van, amely valójában nem igényel külön költséget, jelentősebb ráfordítás nélkül előrelépés aligha megvalósítható. Az átfogó oktatási reformkoncepció feltételezi, hogy a megnövekvő fejlesztési források ne az eddig kialakult mechanizmusokon keresztül, az eddig kialakult zavarok és diszfunkciók finansziális megerősödésével jussanak le a közoktatási rendszerbe. A fentiek alapján néhány alapvető kiindulópont fogalmazható meg.

1. Mindenekelőtt szakítani kell azzal a negatív önképpel, amely sok más terület mellett éppen az oktatással kapcsolatos elemzésekkel is kirajzolódik. Ennek rögzült eleme mai bajaink és válságaink olyanfajta szemlélete, amely folytonosan a közelebbi vagy távolabbi múltban keresi ezek gyökereit.

- Ez a szemlélet azért káros, mert jelenlegi helyzetünket determinálnak tekinti – amiként a múlt nem változtatható meg (legalábbis csak korlátozottan írható át), éppen ennek

következtében a jelen sincsen birtokunkban, s ha mégis előre akarunk haladni, akkor ezt csak a múlt egyik vagy másik elemének felújításával tehetjük meg.

- Ezzel szemben a múltat, ahogyan az jelenlegi intézményeiben megjelenik, olyan adottságnak kell tekinteni, amelynek negatív elemei mellett kiaknázatlan lehetőségei vannak. Ezeknek a lehetőségeknek a feltárása, kiaknázása jelentheti a kiindulópontot, amelyhez új lehetőségeket és megoldási módokat kell keresnünk.

2. Az általános iskola vonatkozásában több olyan adottsággal is számolhatunk, amelyből fejlődés lehetőségei bonthatók ki.

- A kis iskolák – elsősorban az alsó tagozatok – a gyermekközpontú pedagógiai munka műhelyeivé fejleszthetők, melynek előnyei ismertek a nemzetközi szakirodalomban.

- A nagy iskolák előnyei akkor bontakozhatnak ki, ha a létszámokkal párhuzamosan nő a kínálat, többféle irányú, különbözőképpen szervezett csoportmunka áll a tanulók rendelkezésére.

- Az érdeklődés, hajlam, egyéni teljesítmények alapján szerveződő csoportok keretet adnak, nyilvánossá és legitimmé teszik a differenciálást.

3. Szükséges, hogy az általános gimnáziumok két deklarált funkciójának elkülönítése is legitimálódjék. Ennek módja azonban nem lehet egész iskolai intézmények ilyen vagy olyan besorolása, hanem az iskolákon belüli különböző szintű, irányultságú csoportok egy-egy tanórára való megszervezése, a jelenlegi fakultáció továbbfejlesztésével.

A tankötelezettség elérését olyan vizsgálával érdemes bezárni, amely akár az iskolán belüli elméleti irányú tanulásra, akár az ott megszervezhető szakképzésre, akár az iskolán belüli szakmai képzésbe jelent belépőt.

4. Rendezni szükséges az egyes települések, esetleg egyes lakossági csoportok iskolaellátottsági jogát, egyidejűleg azon szabályozással, amely egyházak, társadalmi szervezetek, stb. iskolaalapítását rendezi. A településeknek, illetve a fenntartóknak a közvetlenül érintetteknek jogot kell adnia az iskola munkájának befolyásolására, ide értve a pedagógusok munkájának értékelését is.

Ehhez objektív normarendszer kialakítása szükséges, amely segítséget ad laikusoknak is az értékeléshez, egyidejűleg biztosítja a pedagógus szakmai önállóságát. Különösen az egytanítós kisiskolákban szükséges ilyen normarendszer kialakítása, amely a munka eredményességét a tanulók alapkészségének szintjén méri.

5. Rendezni szükséges az iskolán belüli előrehaladás normáit. Az a rendszer, amely az egy-egy tantárgyban alulteljesítőt a teljes tanév megismétlésére kényszeríti, életkorilag „lefokozza”, s végül tanulót, pedagógust egyaránt megalázva valamilyen formális végbizonyítvánnyal engedi ki az életbe. Ugyanakkor nem biztosítja az alapkészségek többé-kevésbé biztonságos kezelését számára.

A lemaradók, az alulteljesítők számára a nemzetközi tapasztalatok alapján nem szükséges (nem feltétlenül szükséges) külön intézményhálózatot fenntartani, ha az általános iskola biztosítani tudja a ténylegesen differenciált oktatást.

A belső vizsga- vagy normarendszer kialakítása lehetővé teszi, hogy kudarcot szenvedett vagy nehezen adaptálható tanulók is a közös iskolában maradhassanak, nem a teljes tanév

megismétlése árán, hanem egyes tantárgyak alapkészségek gyakorlására szerveződő csoportokban.

6. Az egyedül üdvözítő megoldások keresése helyett a helyi adottságokhoz alkalmazkodó, s csak elveiben és értékeiben meghatározott iskolaszervezetek kialakítása lehet a fejlesztés legközelebbi célja.

Különleges szerepe lehet a kisebb településeknek, ahol lélekszámból következően kisebb mértékű funkcióbeosztásban működnek az intézmények, s így fontosságot kapnak a különböző szervezeti megoldások.

[...]

Felsőoktatás

A helyzet

1. Az egykori universitasok magyarországi elhalásának egyik oka az a körülmény, amelybe a kelet-európai egyetemek a negyvenes évek végén kerültek. A hidegháború körülményei között –de lényegében már 1920 óta – fokozatosan lekapcsolódtak az európai szellemi áramlatokról és az európai egyetemi hálózatról.

- Ez is hozzájárult ahhoz, hogy vezetőik, oktatóik általában pedig az értelmiség nem tudta hatásosabban megvédeni az érdekeit az 1940-50-es évek értelmiségellenes kurzusaival szemben.

- Részben ebből, részben egy voluntarista gazdaság- és kultúrpolitikából következőleg a szovjet mintára történő egyetemi átszervezések szűk szakképző intézményekké akarták változtatni az egyetemeket, és az egymással vetélkedő intézményi vezetésre alapozva ez nagyrészt sikerült is.

- Továbbá az egyetemeket kiszolgáltatták az adminisztratív tárcaérdekeknek.

- Végül az autonómia csalóka látszataival szétválasztották egymástól az akadémiai kutatásokat és az egyetemi oktatási tevékenységet.

2. Az Európához való felzárkózás konvertálható diplomákat követel; mostani egyetemeink jó része azonban képtelen ennek megfelelni. Az okok többértűek:

- Az egyetemi oktatógárda jórészt az európai tudományos áramlatoktól elzárva nevelkedett fel (beleértve hiányos nyelvismeretünket is).

- Az egyetemi képzés egyoldalúan elméleti vagy pedig prakticistán gyakorlati, ráadásul az egyik a másiknak a kárára (mint ez akár a műszaki képzésben, akár a pedagógus felsőoktatásban tantervileg és az óraarányokat tekintve is többszörösen kimutatott tény).

3. A távlati fejlesztés központjába a mai középiskolai és a mai egyetemi főiskolai intézményrendszer közötti továbbtanulási formákat érdemes állítani. Ezek a formák:

- Tehermentesítik a meglévő egyetemi főiskolai intézményrendszert.

- Ugyanakkor megerősíthetik a középfokú oktatás továbbtanulásra előkészítő szerepét azáltal, hogy a szakmai képző intézményekben végzetek nagyobb lehetőséget kapnak a továbbképzéshez.

- Mindez nem befolyásolja lényegesen az elhelyezkedési lehetőségeket, ugyanakkor viszont erősíti a mindmáig lényegében egyenetlenül kiépített középfokú oktatási rendszert.

Keretszámok

1. Az eddigi felsőoktatási koncepciók lényegében megrekedtek annak követelésénél, hogy a felsőoktatási keretszámokat bővíteni kell. Ugyanakkor megállapítható, hogy az ilyen megközelítés nyilvánvalóan kétszeresen is zsákutcába került. Mert:

- Mennél tágabbra nyitjuk az egyetemek kapuit, annál jobban igénybe kell vennie a költségvetés támogatását. Ez az egyetemek jelenlegi helyzetét figyelembe véve már ma is irreális. Még inkább azzá válik azonban akkor, amidőn a költségvetés deklarátíve ki akar vonulni az államilag támogatott tevékenységekből.

Itt azonban tartozunk megjegyezni, hogy a veszteséges termelés támogatásának leépítése aligha takarítható meg azzal, ha újra be akarják vezetni a tandíjakat. Egy a miénknél egészségesebben szervezett költségvetés nemcsak azért fordít nagyobb arányokat az oktatásra, mert pénze van hozzá, hanem főleg azért, mert az oktatást továbbra is központilag támogatja, viszont a kohászatot például nem.

- Mennél több diplomást képezünk, annál jobban nőhet elhelyezkedésük gondja.

Ha a foglalkoztatást valaki úgy fogja fel, mint kormányzati feladatot – melyért a politikai vezetés egy kormányhivatal tisztviselőit vonhatja felelősségre –, akkor könnyebb egy érettségizett fiatal be sem engedni a felsőoktatásba, mint diplomával a kezében eltanácsolni. Érthető tehát a kormányzat ellenállása az egyetemi vezetéssel szemben, amikor az előbb többletlétszámot követel, majd pedig erre hivatkozva többletjuttatásokra is igényt támaszthatna.

2. Ha az 1970-1980 közötti időszak tendenciáját vetítjük ki az ezredfordulóig, akkor 2000-re mintegy 686 ezer főnek lesz felsőfokú végzettsége. Ahhoz, hogy a felsőfokú szakirányok között, illetve egyes országrészek között valóban ki tudjuk alakítani a kívánatos egyensúlyt, az ezredfordulóra mintegy 920 ezer felsőfokú végzettségűre volna szükség. Ez azt jelentené, hogy a jelenlegi 10%-os felvételi arányszámot 26%-ra kellene fokozatosan bővíteni (a megfelelő korúaknak évente nem a mai 6-10, hanem 25-26%-a kellene, hogy belépjen a nappali felsőoktatásba). Ezzel közelítenénk a nemzetközi arányokhoz.

Ez az ezredfordulóig a központi körzetben a jelenleg várható diplomás növekedésen felül mintegy 40 ezer főt, az észak-magyarországi körzetben mintegy 45-60 ezer főt jelentene. Az észak-dunántúli körzetben 50-88 ezer, a dél-dunántúliban 80 ezer, az észak-alföldiben 95 ezer, a dél-alföldiben pedig kb. 30 ezer főnyi diplomást jelentene az eddig tervezett diplomás növekményen felül, természetesen szakirányonként eltérően súlyozva. A jelenlegi tervezett létszámok az ezredévforgulúig akkor sem volnának elegendők egy valóban kiegyenlített fejlesztéshez, ha szakirányokat területileg lényegesen átcsoportosítanánk.

3. Ugyanakkor megállapítható, hogy a felsőfokú továbbtanulásra jelentkezők aránya országosan időről időre stagnál, illetve fokozatosan csökken (például jellegzetesen ilyen időszak volt az 1970-80-as évtized fordulója). Általános szabálynak látszik, hogy minél magasabb egy-egy körzetben belül a lakosság, annál feltűnőbb ez az aránycsökkenés, mértéke egyes megyékben – például az észak-magyarországi körzetben belül – a 20-30 százalékpontot is elérte! Ennek valószínű magyarázata, hogy a középfokú oktatás kiterjesztése úgy ment végbe, hogy elsősorban a szakközépiskolai hálózat és tanulólétszám bővült, ez az intézménytípus pedig – bár jogilag lehetővé teszi, hogy a fiatalok felsőoktatásba jelentkezzenek – főként mégsem egyetemre, főiskolára készít fel.

Az egyes körzetekben ezen belül feszültségek mutatkoznak a továbbtanulásra jelentkezés szakiránya, valamint a meglevő intézmények között is. Így például az észak-dunántúli körzetben magas az agrár felsőfokú képzésbe jelentkezők aránya, de átlag alatti az orvosoké stb. Különösen súlyossá válhat a helyzet központi körzettel közvetlen határos Nógrád, Bács-Kiskun, illetve Fejér megyében, valamint az ország két átellenben fekvő határmegyéjében: Zalában és Szabolcs-Szatmárban.

Hálózat

1. A felsőoktatás jövőbeni kiterjesztése csak úgy lehetséges, ha intézményhálózatát is kiterjesztjük. Mindenekelőtt a középfokot követő, illetve a hagyományos felsőoktatást megelőző fokozat (post secondary) kiépítésére gondolunk. Ennek a hálózatnak a bővítése feltételezhetően kielégítené azokat a lakossági igényeket, amelyek a középfokú képzés általánossá válásával már az ezredforduló előtt várhatóan megjelennek. Ugyanakkor szolgálná a társadalmi mobilitás célját, miközben növelné a lakosság területi integritását.

2. A felsőoktatás intézményhálózatának bővítése azonban tovább aprózhatja az amúgy is elaprózott intézményhálózatot, emellett ellentmond a szakosodás és hatékonyság követelményeinek is. A hálózatfejlesztés és a hatékonyság követelményeit akkor egyeztethetjük össze, ha a meglevő, illetve telepítendő intézményeket nagyobb szervezeti egységekbe integráljuk, miközben igyekszünk megtartani lehetséges önállóságukat.

3. Feltételeztük, hogy egy-egy országrésznyi terület ellátását egy-egy már meglevő, illetve a jövőben kifejlesztendő regionális egyetemnek volna kívánatos ellátnia. A statisztikai elemzés során ezeket az országrészeket – statisztikai szükségszerűségből – az ún. tervezési-gazdasági körzetekkel azonosítottuk:

- Észak-Magyarország (a Tisza vonalától északra, illetve a Dunától keletre fekvő terület, nagyjából az Északi-Középhegység vidéke);
- Észak-Alföld (körülbelül a Tiszántúl, a Körösök vidékéig);
- Dél-Alföld (mintegy a Körös-Maros háromszög által határolt térség);
- Dél-Dunántúl (a Balaton vonalától délre és nyugatra elterülő megyék);
- Észak-Dunántúl (a Balaton, a Duna, illetve az országhatár által határolt területek).

Ettől a logikától csupán egy esetben térünk el: amikor Budapestről, illetve a központi körzetről beszélünk. Ezt ugyanis nem lehet automatikusan beilleszteni az ország többi térségei közé. Részben, mert országos funkciókat lát el; és részben, mert közismerten olyan túlsúlyt jelent az ország többi térségével szemben, amely csaknem két félre osztja az országot. Ezért inkább a centrum-periféria problémájának fogjuk fel a Budapest, illetve az említett térségek viszonyát.

Elsősorban statisztikai elemzések eredményeit ismertetjük, amelyek túlnyomó részt az előző népszámlálás adataira támaszkodnak. Ezeket az eredeti elemzéseket később további számításokkal, valamint szakértői véleményeztetésekkel egészítettük ki. Végül figyelembe vettük azokat az első eredményeket is, amelyek egyes térségek tüzetesebb elemzése kapcsán az elmúlt időszakban születtek.

4. Az intézmények elhelyezkedésének és méreteinek elemzése azt mutatta, hogy elsősorban nem az intézményhálózat elaprózottsága okoz gondot, hanem a kellő szellemi háttér hiánya. 22 fővárosi felsőfokú oktatási intézmény közül 9-nek 600 vagy annál kevesebb hallgatója van

csak, mégsem mondhatjuk őket hatástalanoknak – sem szakmai-oktatási, sem társadalmi-gazdasági szempontból.

A kellő szellemi háttér az intézményfejlesztéshez leginkább a központi körzetben, valamint a dél-alföldi körzetben található. A központi körzetben ugyanakkor feltűnő a pedagógusképzés aránytalanul csekély volta. Az észak-magyarországi és az észak-dunántúli körzetek intézményellátottságának elemzése viszont azt mutatja, hogy a magyar kutatásfejlesztési és oktatási kapacitás elsősorban technológiára orientált. Ez a hálózat pedig nem képes automatikusan átgyűrűzni a kulturális szférába. Ehhez a regionális szellemi központok egy mainál tudatosabb fejlesztési politikája kell.

5. A vonatkozó statisztikák elemzése rámutatott, hogy szellemi központokat csak akkor tudunk képezni, ha a felsőoktatásban sem kizárólag az ott alkalmazottakra támaszkodunk, hanem az egyes körzetek egy szélesebb szellemi potenciáljára. Ilyen törekvések erőteljesen megindultak már például az egészségügyben, noha a diplomáshallgató arány éppen ebben a szakirányban a legkedvezőtlenebb, legkedvezőbb a tudományos, pedagógiai, közgazdasági és jogi szakirányokban.

Bár a központi körzetben is átlag alatti a diplomás arány, ebben a körzetben a felsőoktatás kiemelkedően támaszkodik a részfoglalkozásúakkal való együttműködésre. A jövőben különösen az észak-dunántúli körzetben látszik lehetségesnek a meglevő diplomások fokozatosabb bekapcsolása a felsőoktatásba. A dél-dunántúli körzetben a mezőgazdasági, az észak-alföldi körzetben a műszaki felsőoktatás fejlesztésénél lenne kívánatos fokozottabban rájuk támaszkodni. A szellemi potenciál fokozottabb kihasználásához valamennyi körzetben a képzés megközelítőleg teljes vertikumának kiépítése, valamint a közepes és annál is kisebb méretű intézmények működtetése szükséges.

6. Az egyes régiók infrastruktúrális feltételeit, társadalmi-gazdasági fejlettségét, illetve kulturális hagyományait figyelembe véve a fejlesztés következő stratégiáit javasoljuk.

- A meglevő szellemi központ, rendszerint az egyetem multifunkcionális intézménnyé fejlesztése. Ez az intézményegyüttes szervezheti és képviselheti a vonzáskörzetébe tartozó többi intézményeket úgy, hogy azok viszonylagos szakmai önállósága megmaradhasson (belső intézményirányítási problémák), illetve függő viszonya a közvetlen helyi irányítástól lehetőleg csökkenjen. Ez a fejlesztési stratégia az észak-alföldi és a dél-alföldi körzet számára ajánlható. Utóbbiban az intézményes feltételek és a szellemi potenciál biztosítottak látszik hozzá, az előbbiben pedig megteremthető.

- A meglevő szellemi, központi, mennyiségi továbbfejlesztése úgy, hogy multifunkcionális intézményrendszer váljék belőle. Ehhez képest az észak-magyarországi körzetben nem csak a műszaki diplomás kibocsátást volna kívánatos fejleszteni (azt is), hanem mindenekelőtt az egészségügyi és tudományos-közművelődési diplomásokkal való ellátottságot. A dél-dunántúli körzetben a pedagógusképzésnek nem annyira a mennyiségi fejlesztése látszik a jövőben szükségesnek, mint inkább a szervezeti megoldások javítása (tudományegyetem); az adatok ugyanakkor ebben a körzetben a műszaki felsőoktatás alacsonyabb voltára utalnak. Lényegében kívánatos mindkét körzetben a felsőoktatás viszonylag teljes vertikumának kialakítása.

- Policentrikus fejlesztés: azaz tehát a meglevő, de több településben szervezett felsőoktatás szervezeti és kommunikációs összekapcsolása. Ilyen fejlesztés kívánatos az észak-dunántúli körzetben. Megjegyezzük, hogy a központi körzet a regionális fejlesztési stratégiák szempontjából teljes mértékben kivételnek számít, elsősorban intézményeinek országos szerepköre miatt.

7. A regionális szellemi központok kiállítása és továbbfejlesztése elsősorban olyan feltételek között alkalmazható, amikor egy-egy központ gyors fejlesztésével az északi régió viszonylag alacsony színvonalán kívánunk javítani. A központi és az észak-dunántúli körzet kivételével ez lényegében valamennyi országrészre érvényes ma Magyarországon: a tudományos, oktatási és kulturális ellátottság, valamint lakossági színvonal tekintetében a következő évtizedekben lényeges elmaradásokat kell behoznunk.

Ugyanakkor tisztában kell lennünk azzal is, hogy a szellemi központok fokozott fejlesztése következtében nőnek az ellentétek a körzeteken belül a központ és a perifériája között, továbbá lényeges belső érdekellentétek halmozódnak fel az egyes települések, az egyes városok, illetve az egyes megyék helyi irányítása között. A fejlesztés során ezért döntően olyan helyi kezdeményezésekre kívánatos támaszkodni, amelyek valamennyi megye (megyei székhely) számára meg akarják teremteni a kultúra, a tudomány és a felsőoktatás intézményeit. Ugyanakkor távlatilag szem előtt kell tartani azt is, hogy a szellemi élet regionális központjainak kialakítása és továbbfejlesztése magasabb fejlettségi szinten már természetes módon vezet el a szellemi központ kiemelt fejlesztésének visszaszorulásához és egy policentrikus – egyúttal pedig társadalmilag demokratikusabb – fejlesztéspolitikához.

Felsőoktatási autonómia

1. A felsőoktatás intézményrendszere a mindenható államigazgatásnak rendelődött alá, és universitasból felsőközépszintű iskolává vált. Az 1949-es átszervezés sajnálatos eredményeit láthatjuk többek között a következő fejleményekben:

- A magyar felsőoktatás hálózata végtelenen elaprózódott. Ebben a hálózatban olyan intézmények szerepelnek önálló státussal, amelyek fenntartása – ha az értelmiségnek európai szintű béreket fizetne a költségvetés – horribilis összegbe kerülne. Ugyanez mondható a felszereltségről és ezeknek az intézményeknek a diák szociális körülményeiről is. (A szellemi háttér hiányáról főtebb már szóltunk).
- A magyar felsőoktatás sajnálatos módon nem az amerikai értelemben vett (vidéki) campusokon koncentrálódik, hanem ugyancsak vidéki provincializmusba süllyedt. Ha szakmai színvonala alkalmasint nem is vitatható (pl. agrár szakképzés), a tudományos életbe való bekapcsolódása, szellemi színvonala, politikai aktivitása stb. sokszor megkérdőjelezhető.
- E provincializmus riasztó példáit a közelmúltban ismertté vált helyi összefonódások, kiskirálykodások és szélsőséges hatalmi monopóliumok kialakulása tette emlékezetessé.
- Az elaprózódott hálózat fenntartása az említett gazdasági megfontolásokból ismételtelen vitakérdéssé vált.

2. Az elaprózódott és az államigazgatásnak (központi és helyi pártirányításnak) ily módon kiszolgáltatott intézmények helyett javasoljuk az eredeti universitasok helyreállítását, illetve napjaink lehetőségeihez mért kialakítását és továbbfejlesztését. A többkarúság legyen előírt követelménye annak, hogy az országgyűlés az illető intézménynek egyetemi rangot adjon (vagy egyetemi rangjától kénytelenségből megfosztja). Az egyetemhez való csatlakozás, a szervezetébe történő felvétel viszont váljék vonzóbbá azért, hogy az egyetemek szervezeti autonómmá váljanak, vagyis az államigazgatás alól kikerülve közvetlenül a kormány (országgyűlés, köztársasági elnök stb.) rendelkezésre alá kerüljenek. Egy így újrafogalmazott universitas eszmény (egyetemi autonómia) többek között az alábbiakat is magában foglalná:

- Tanszabadság. Az egyetemi tanárnak tudományos felelőssége (egyúttal teljesítménye is) megfogalmazni tudományát és meghirdetni kurzusait stb. A tudományos szabadság megsértéseként kell tekinteni az ebbe való igazgatási beavatkozást.
- Az egyetemi tanárnak meg (vissza) kell adni a jogot arra, hogy testületei révén maga határozza meg és alakítsa ki intézményének profilját, beleértve annak politikai, kulturális, tudományos stb. szerepkörét is. A költségvetés, illetve az egyetemi finanszírozók ezzel szemben természetesen elő kell írják azokat a tartalmi (vizsga) követelményeket, amelyeknek a megszerzését hajlandók megfinanszírozni.
- Az egyetemi autonómia a (tudományos) kutatás és kutatók sajátos érdekvédelmi formájává válhat.
- Ennek megfelelően az universitasban felsőoktatás és a tudományos kutatás regionálisan elérhető kapacitásai integrálódnak, ezzel ütőképes szellemi potenciált hozva létre és szervezve meg. Az ilyen tudományos kapacitás, szellemi potenciál az országban folyó alap kutatások elsődleges színhelyévé válik (az alkalmazott kutatások megfelelő helye nem az egyetem, hanem a termelés és/vagy a közszolgálat).
- Ebben az értelemben az universitas eszmény felelevenítése szorosan összefügg a regionalitásnak azzal a gondolatával, amelyet fentebb már kifejtettünk (míg a szakmák szerint feldarabolt felsőoktatás a központi ellenőrzést és irányítást nemcsak elősegíti, hanem a valóságban maga is igényli).

3. A különféle felsőoktatási intézményeket – mindenekelőtt a mostani egyetemeket – függetlenné kell tenni mindennemű minisztériumi irányítástól. Lehetővé kell tenni, hogy kialakuljon az ország néhány tekintélyes universitas, mégpedig az eredetileg is azonos településen vagy körzetben szerveződött különböző felsőoktatási intézmények szövetségeként. E valódi egyetemek egyben a környék tudományos kutatásának is helyet adnak. Az általuk nyújtott képesítéseket a helyi, országos, illetve a nemzetközi képzési piachoz szabják, nem pedig bürokratikus szervezett létszámadatokhoz. Ezzel további célokat is közelítenénk:

- távlatilag egyenlőbbé tehető az egyes országrészek közép- és felsőoktatási szakemberrel való ellátottsága,
- földrajzilag – és ezzel együtt társadalmilag is – **megközelíthetőbbé** válnak a felsőoktatási intézmények,
- a felsőoktatással és a diplomás munkába állással kapcsolatos lakossági területi mozgások fokozottabban egy-egy országrészen belülre **kanalizálhatók**,
- várhatóan megerősödik egy vagy több központi település, város tudományos és kulturális funkciója.

Felsőoktatási demokrácia

1. Az egyetemi autonómia meg-/visszaadásának legfőbb veszélye az az egyetemi (tudományos) monopólium, amely az elmúlt közel három évtizedben alakult ki. Nem kívánunk állást foglalni személyi kérdésekben; annyi azonban kétségtelen, hogy egy hosszan tartó egyszemélyi irányítás a tudományos és kulturális életben megteremtette a maga személyi hierarchiáját, amely egyes merev vonásában lassan a századforduló előregedett szellemi struktúrájára emlékeztetett. A helyi monopóliumok kialakítását segítette elő továbbá, hogy:

- az egyetemi tudományosság képviselői természetes módon törekszenek önállóságra, autonóm tudományos irányzataik kiépítésére és azok stabilizálására;
- az egyetemi tudományosság – különösen a központtól távol – a mondott időszakban még inkább ki volt szolgáltatva a helyi politikai és igazgatási elitnek, mint a központban dolgozók;

- az egész felsőoktatás súlyosan torzult attól az átpolitizáltságtól, amely a művelődést az elmúlt négy évtizedben mind teljesebben jellemezte (és amely az irányítás természetes eszközévé vált arra, hogy ne kelljen közvetlen, személyes, adminisztratív ellenőrzést gyakorolnia az egyetemi értelmiség felett).

2. E monopóliumok, mint jeleztük, az egyetemek fejlődésében bizonyos értelemben funkcionálisnak bizonyultak. Mert:

- Lehetővé tettek egyfajta érdekvédelmet azok számára, akik ezt a hierarchiát adottnak fogadták el és bele tudtak simulni.
- Lehetővé vált az alkupozíciók megerősítése mind az ideológiai kötélhúzások idején, mind pedig anyagi ügyekben.
- Ugyancsak lehetővé tette a fokról-fokra kiformalódó (visszanyert) egyetemi önmozgást (amely mára már szinte autonómiára emlékeztet).

3. Röviden: e monopóliumok megszabták a felsőoktatásban dolgozók manőverezési képességeit az államigazgatási, illetve a politikai elittel szemben. Ugyanakkor e monopóliumok súlyosan torzították is a felsőoktatás és a tudományosság fejlődését, mert:

- hozzájárultak ahhoz, hogy a versenyhelyzetek kiküszöbölődjenek a felsőoktatásból és a kutatásból;
- hozzásegítettek ahhoz, hogy a tudományos teljesítmények helyett az egyéni elismertség alapján szerveződjék az egyetem;
- új generációkat kizártak vagy erősen szelektáltak az oktatásba és/vagy a kutatásba való bekerülésnél;
- segítettek megszervezni a saját ellenzéküket, és ezzel hozzájárultak a felsőoktatás presztízsének süllyedéséhez, a színvonal behatárolásához és a felsőoktatás (tudományos továbbképzés) legitimitásának mind sűrűbb kétségbe vonásához.

4. A felsőoktatás szervezeti rendszerének módosításával (megváltoztatásával, továbbfejlesztésével) a jövőben szükséges hozzájárulni e tudományos monopóliumok gyengítéséhez, illetve esetleges megtöréséhez. Például:

- A választási rendszert egyre szélesebb körben a felsőoktatási hatalmi funkciók szétosztásának meghatározó (egyedüli) módjává kell tenni.
- A felsőoktatás hatalmi pozícióit időszakosan kell szétosztani, a megbízások időtartamát és megújítását a legszigorúbban limitálni (egyszeri megválasztás).
- Törekedni kell a felsőoktatásban gyakorlandó hatalmi „ágak” konzekvens szétosztására úgy, hogy azonos személy egyszerre több hatalmat (funkciót) ne gyakorolhasson, váljék lehetetlenné (új) hatalmi monopóliumok kialakítása.
- A felsőoktatásban és a kutatásban is a piac hatásait kell érvényesülni hagyni (a szolgáltatások áron való számlázása és megvétele, a kutatási támogatások kalkulálása és megszerezhetősége, a tudományos produkciók értékesítése és így tovább).
- Az intézmények közti versenyhelyzet javítása, a regionális tudományos monopóliumok akadályozása végett az oktatói állomány frissen tartása (időleges megbízások, félállás, vendégoktatói rendszer, tudományos továbbképzési szabadságok stb.), **külföldi rendszereknek átvétele szükséges.**

Kutatás és oktatás

1. A kutatási kapacitások mintegy 70%-a jelenleg is a fővárosban összpontosul. Ez jelentős torzulásokhoz vezet mind a tudományos tevékenységekben, mind a kutatói szervezetekben. Lehetetlenné teszi továbbá, hogy a tudományos kutatás valóban hozzájáruljon a gazdaság és a

társadalom modernizálásához, hiszen a gazdasági és politikai tevékenységek térszerkezete lényegesen eltér a kutatási kapacitás regionális koncentrációjától. Egyetlen városban összpontosuló kutatási kapacitással nem lehet modernizálni. Közelebbről:

- A kutatási kapacitás regionális egyenlőtlenségei hozzájárulnak az akadémiai tudományosság diszciplínák szerinti elkülönüléséhez. E diszciplínák szerinti szerveződést – amely a tudományos kutatás és a tudományos kutatók egyfajta önszerveződési és érdekvédelmi kereteként is szolgál – a régiók szerinti megosztottság erősítheti: a regionális megosztottság pedig a diszciplínák közötti (fölötti) kutatások szerveződését.
- A kutatási kapacitás regionális egyenlőtlenségei rögzítik az alapkutatások és az alkalmazott kutatások egymástól való szervezeti és funkcionális szétválását.

Ha az egyik régióban alapkutatás szerveződik, tekintettel a pénzügyi szűkösségre, onnan kiszorulhat az alkalmazott kutatás (és fordítva). Ez megnehezíti e kétfajta kutatás termékeny egymásra hatását, tekintettel a régiók eltérő gazdasági profiljaira, valamint kedvezőtlen kommunikációs viszonyaira.

- A kutatási kapacitás regionális egyenlőtlenségei manifesztálják a kutatás és a fejlesztés egymástól való mély elkülönültségét. Míg a főhivatású kutatóhelyeket az ország déli régióiban találjuk, addig az iparilag fejlett régiók az ország északi és nyugati felét foglalják el. A kutatás és fejlesztés – tudományos információk behatolása a műszaki fejlesztő tevékenységbe és viszont – e regionális elkülönültségek körülményei közepette rendkívül megnehezedtek.
- A kutatási kapacitás regionális megosztottsága külön említést érdemel a társadalomtudományok körében. E tudományok fővárosi koncentráltsága még erősebb, mint a természettudományoké. Ennek következtében azonban a helyi (városi, megyei stb.) politika az ország túlnyomó részén tudományos támogatás nélkül marad. Ez rögzíti, illetve növeli e politikák tudományos megalapozatlanságát, nehezíti a társadalmi információk és folyamatok felismerését. Egyúttal hátráltatja azt is, hogy a társadalomtudományi alkalmazások a valós politikai szférával megismerkedjenek. Mindez a politikai demokratizálódás folyamatát, különösen az ún. „tudománytalan” térségekben akadályozza, visszaveti.
- A kutatási kapacitás regionális megoszlása lehetetlenné teszi szellemi kapacitásainak teljesebb kihasználását. Tekintve, hogy széles értelmiségi rétegek (mintegy 60 %-a diplomás) nem a fővárosban élnek, e rétegeknek csaknem lehetetlen a kutatásokba való folyamatos bekapcsolódás. Ez nemcsak a tudomány kára, hanem egyúttal hozzájárul a magyar értelmiség margóra kerüléséhez és a társadalmi fejlődés fő sodrából való kikapcsolódásához is (különösen a műszakiak és a pedagógusok).

2 A kutatási kapacitás regionális helyzetén évtizedek óta változtatni kíván a tudománypolitika. E változtatásokat mindeddig rendszerint a központi költségvetés többlettámogatásával és/vagy egy olyan tudománypolitikai koncepcióval gondoltuk el, amely nagyobb súlyt helyez az egyes régiók kutatásfejlesztésére. A jelenlegi körülmények között azonban forrásaink elégtelenek. A kutatási kapacitás regionális egyenlőtlenségeinek csökkentéséhez, a hozzájuk kapcsolódó strukturális monopóliumok felszámolásához a tudományos erőforrások és kutatási eredmények szabad áramlására van szükség. Ez közelebbről azt jelenti, hogy:

- Meg kell teremteni a kutatóhelyek függetlenségét az államigazgatástól. Ez a folyamat a gazdasági életben 1968-al megkezdődött, a tudományba és a kultúrába azonban mindmáig nem gyűrűzött át. A kutatóhelyi függetlenedés párhuzamos kell legyen a felsőoktatás autonómiájának növekedésével, lényegében egy autonóm (regionális) egyetemi-akadémiai szervezetbe tömörülve. Kíváncsú, hogy az állam növekvő önmérsékletet tanúsítson a

tudomány befolyásolásában. Szerepe viszont kulcsfontosságú abban, hogy az információk és az erőforrások szabadabb áramlása előtti akadályokat hivatali úton bontsa le.

- A kutatóhelyeket érdekeltté kell tenni a nekik juttatott erőforrások felhasználásában, illetve a tudományos eredmények forgalmazásában. Egy szabadabb erőforrás-, munkaerő- és információpiac alakíthatja ki a regionális kutatási kapacitás gyakorlati munkamegosztását az országban, valamint bekapcsolódásukat a régió belül alkalmazott kutatásokba, illetve fejlesztésekbe (a helyi politika tudományos megalapozásába és értékelésébe).

A tudományos információk szabadabb cseréje és a kutatási erőforrások piaci versenye fokozatosan kikényszerít olyan szervezeti együttműködések, amelyekből regionálisan néhány már megvalósult, de csak töredékes formában. Ezek közül kiemelhető az egyetemek és a kutatóhelyek fokozott együttműködése. Részben azért, mert regionálisan tekintve, egy-egy egyetem az a tudományos központ, amelyhez további kutatási kapacitások csatlakozni tudnak. Részben pedig azért, mert az egyetemek nevelik a kutatási erőforrások legfontosabbikát: a fiatal kutatókat.

El kell azonban vetni azokat az adminisztratív eljárásokat, amelyek a különböző kutatási és felsőoktatási helyek valós érdekei ellenére mesterségesen kitöltött szervezeti integrációkat erőltetnek. A helyi kutatási kapacitás szétforgácsoltsága, az ún. fölös párhuzamosságok kialakulása ellen a természetes eszköz nem az adminisztratív rendelet, hanem az egészséges versenyhelyzetek megteremtése a monopolhelyzetek megtörése. Javasoljuk ún. regionális kutatási kamarák felállítását az egyes regionális egyetemek mellett. E kutatási kamaráknak mindazok tagjai lennének, akik kölcsönösen érdekeltek kutatási eredmények létrehozásában (tudományos kutatók, felsőoktatási szakemberek, a gazdasági szféra vállalati képviselői, az államigazgatás, az oktatásügy stb. képviselői).

3. A korábbiakban számos elgondolás látott napvilágot arról, hogyan volna kívánatos az eltérő régiók kutatási kapacitásait távlatilag fejleszteni. Ezeknek az elgondolásoknak – bármily megalapozottak voltak is – az volt az alapvető hibájuk, hogy központilag akarták kitalálni, mit csináljon (és mit ne) a tudományos kutatás egy-egy régióban. Mi viszont az erőforrások és az információk „piacának” felszabadítása mellett érvelünk, amely távlatilag kialakíthatja a centrum-periféria mainál egészségesebb arányait, valamint a régiók közötti és régió belül élő kooperációkat. Minthogy ilyen hatások csupán távlatilag érvényesülnek, és nem hoznak radikális, gyors változást, ilyen szervezeti átalakítást egyetlen régióban sem látnánk a közeljövőben sem szükségesnek, sem lehetségesnek. Ehelyett a már kialakult fejlődésvonalak erősítését és támogatását tartjuk kívánatosnak. Közelebbről:

- Az észak-magyarországi régió kutatási kapacitásának kibontakoztatásához és szervezéséhez a miskolci egyetem fokozatosan több karúvá fejlesztése szükséges. Lehetséges azonban az ún. „policentrikus fejlődésvonal” is, amelynek értelmében a tudományegyetemi funkciókat, illetve az orvoscépzést más és más regionális alközpontok vállalnák fel.

- Az észak-dunántúli régió várhatóan policentrikusan fog fejlődni a tudományos kutatás (és a felsőoktatás) szempontjából. Ez esetben Szombathelyen a társadalomtudományi (orvoscépzés), Veszprémben a természettudományos, Győrött a műszaki, Sopronban és Mosonmagyaróvárott az agrár stb. kutatás és képzés válhat kifejezettebbé.

- A dél-dunántúli régió kutatási központjának fejlesztésében várhatóan legnagyobb szerepe Pécs egyetemi város jellegének van. E tekintetben talán mindenekelőtt az ottani természettudományos kutatóképzési kapacitások fejlesztése látszik perspektivikusnak. E fejlődés távlatilag összekapcsolható a város és a régió bányászati és alapanyag termelő iparával is.

- A dél-alföldi régió fejlett kutatási (képzési) kapacitása várhatóan nemcsak a mezőgazdasági termeléssel fog összekapcsolódni, hanem további dinamikus K+F tevékenységek fejlődnek majd ki más területeken is (olajbányászat, élelmiszeripar stb.).
- Az észak-alföldi régió kutatási kapacitásai várhatóan úgy fejlődnek tovább, hogy mind nagyobb hatással lesznek az egyébként gazdaságilag és kulturálisan is lemaradó keleti peremtérsegekre (Szatmár, Bereg, Bihar), ahonnan mindenek előtt fiatalos tudományos utánpótlás meríthető.
- A főváros túlsúlyát nem kitelepítésekkel és leépítésekkel kívánatos mérsékelni, hanem a perifériák említett irányú fejlődésének ösztönzésével. Ezen belül gyorsabban megoldható és megoldandó egy, az agglomeráció gazdasági és társadalmi és kulturális problémáinak kutatására irányuló önálló kapacitás megteremtése.

Finanszírozás

1. Bár az egy főre jutó felsőoktatási kiadások látványosan meghaladják a közoktatásra fordított költségarányokat, a statisztika megtévesztő. Hiszen ebben a ráfordításban kellene tükröződnie a tudományos kutatásoknak is, amelyek nélkül a felsőoktatás nem tudja kutatási és fejlesztési feladatait teljesíteni. A valóságos állapotok azonban már egyenesen válságosnak mondhatók.

- Nem a tudományos kutatásfejlesztésre, hanem a fűtésre és a világításra sincs pénze, például, számos felsőoktatási intézménynek. Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem – jelenlegi anyagi helyzetét mérlegelve – például a folyó tanévben azt fontolgatja, hogy szénszünetet hirdet.

- Külső szakembernek az oktatásba való bevonása hosszú ideje pl. csak úgy oldható meg, hogy az igénybe vettek ingyen oktatnak (esetleg névleges felsőoktatási címek: címzetes egyetemi tanár, docens stb.) elnyerésének reményében.

- A Budapesti Műszaki Egyetem fenntartási költségeit maga keresi meg az úgynevezett költségvetésen kívüli munkákból. Ez annyit jelent, hogy az oktatással leginkább megterhelt fiatal oktatók mellékmunkáinak rezsijéből nyeri el az egyetem fenntartásához szükséges összegeket. Különösen félelmetesek az orvostudományi egyetemek klinikáinak állapotai.

- A felsőoktatási fejlesztési alap (600 millió Ft) méretei pedig eltörpülnek a vállalati szinten mintegy mellékesen elhatározott ipari beruházások mellett (pl. Lenin Kohászati Művek, Magyar Gördülőcsapágygyár).

- A fenti adatokra hivatkozva, valamint a pénz mint értékmérő tekintélyének visszaállítását az oktatásban is a gazdasági tisztánlátás alapjának tekintve javasoljuk a felsőoktatás jelenlegi ingyenességének fokozatos eltörlését. Anélkül, hogy ezen a helyen a részletekbe belemehetnénk, megjegyezzük, hogy az itt felmerülő szociálpolitikai érvelést semmisnek tekintjük. Azzal ugyanis, hogy a felsőoktatás ragaszkodik szolgáltatásainak áron történő kalkulálására, nem feltétlenül mondtuk, hogy e szolgáltatásokat az egyéneknek és családjaiknak kellene megfizetniük. Ehelyett mindezt – a szociális háló mintájára – egy kiterjedt oktatáspolitikai háló láncszemeinek tekinthetjük, amelyben különböző alapokkal, illetve deklarált tandíjmentességekkel és a költségvetéstől eltérő visszaigénylések egész rendszerével téríthető meg mindaz, amibe a felsőoktatásban történő részvétel ténylegesen is belekerül.

3. A felsőoktatás jelenlegi „ ingyenességének” megszüntetésén túl javasolható egy főiskolai finanszírozási alap létrehozása, amely hitelt nyújthatna az egyetemi/főiskolai hallgatóknak (és amely mintaként szolgálhatna más szakmai képzés állampolgári finanszírozására is). Egy nem profitorientált főiskolai finanszírozási alap mellett a következő érvek szólnak:

- a hitel és a kamatok megtérülése után a profit nem növeli a kölcsönt felvevő terheit;

- a visszafizetés évtizedekre elosztható (ezért ésszerű jövedelmi arányok mellett is alkalmazható, nemcsak kiugró jövedelmet igénylő diplomák megszerzéséhez);
- a megtérülést nem az igénybevevő egyén szintjén kell értelmezni, hanem az igénybevevők összességének szintjén;
- a költségvetés az alapnak a forrásokat mindaddig meghitelezheti, ameddig az önfinanszírozóvá nem válik (ennyiben a költségvetés egyelőre továbbra is hozzájárulna a felsőoktatás finanszírozásához, csak hogy nem az eddigi intézményfinanszírozási formában, de nem is általános képzés számára javasolt normatívák szerint).

Egy oktatáspolitikai reformkoncepció ma egyetlen politikai csoportosulás számára sem közvetlen érdek (vagyis nem ismerték fel annak fontosságát). Elvértve vannak csupán támogatói a kormányzati szférából, az értelmiségi körökből és a közoktatásban érdekelték között. Anélkül, hogy meg ne találnánk a közönségét – vagyis azokat, akiknek egy reformpolitika véghezvitele az érdekükben áll –, sötétben tapogatózunk.

Szakítva negyven év etatista oktatáspolitikájával – amely feladatokat rótt az állampolgárra, hogy okos, jó, képzett, művelt legyen – azt kell kérdeznünk: Milyen tanítás kell az állampolgárnak, és milyen pedagógusokat, iskolai felszereléseket, milyen állami és nem állami oktatáspolitikát követeljen ehhez? Extrém módon, ez a gondolat eddig a legkülönbébb dokumentumokban csupán úgy jelent meg, mint a „gyerek érdeke”. De hát nem erről van szó. Hanem arról, hogy az állampolgár igényekkel lép fel, amelyet az államnak teljesítenie kell. Tehát nem az állami törvényhozás igényel valamit alattvalóitól – mint a XVIII. századi felvilágosodás idején, hanem az állampolgár attól a hatóságtól, amelyet mégiscsak ő maga tart el. Esetünkben ennek az állampolgárnak a szemszögéből helyes, ha igényeket fogalmaz meg egy reformkoncepció.

A jelenlegi oktatási törvény az iskola, a pedagógus, de főképp egy felvilágosult, mégis paternalista oktatásirányítás törvénye. Olyan oktatási törvényre van azonban szükség, amely az állampolgár jogait fogalmazza meg, korlátozva ezzel értelemszerűen egy etatista oktatásirányítás mozgásterét. Ezért kutatásaink konkrét alkalmazásaként mi is javaslatot teszünk a jelenlegi oktatási törvény módosítására.

1988

Háttéranyagok

- Benedek András 1985: Az oktatástervezést támogató információs rendszer. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Benke Magdolna 1985: A szakmunkásképzési alap. Szakképzési Szemle 1985, 1: 23-32.
- Benke Magdolna 1987 (szerk.): A szakmunkásképzés problémái és azok feloldásának lehetőségei. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Benke Magdolna 1989: A struktúraváltás és a vállalati oktatáspolitikai főbb összefüggései In: Emberi erőforrások II. Győr: TIT
- Benke Magdolna: 1986: Egy nagyvállalat belső képzési rendszere (Egyetemi doktori értekezés kézírata). Budapest: Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem könyvtára
- Benke Magdolna: 1988 Gondolatok az emberi erőforrásokkal való gazdálkodásról. In: Emberi erőforrások. Győr: TIT

- Bodó János 1988: A vállalati oktatási tevékenység néhány fő területének tapasztalatai egy gépipari nagyvállalatnál. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Darvas Péter 1985: Munkaerőgazdálkodás és szakoktatás 1949-56. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás 1988: Társadalmi hatásmechanizmusok az iskolahálózat átalakulásában (kézirat). Budapest: Közoktatási Kutatások Irodája dokumentációjában
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás – Benedek András 1987: A társadalmi gazdasági feltételrendszer település strukturális különbségei és az oktatás. In: Az oktatás fejlesztése Komárom megyében. Budapest: Oktatókutató Intézet, pp. 121-184 .
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás 1986: Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon (Az OPI értékelési központtal együtt). Budapest: Országos Pedagógiai Intézet
- Forray R. Katalin - Szabó László Tamás és munkatársaik 1988: A magyar közoktatás fejlődése 1986-1988. kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Forray R. Katalin 1987: A kistelepülések művelődési alapellátásának problémái és a fejlesztés feladatai. (kézirat). Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Forray R. Katalin 1987: A középiskolák expanziója és az intézmények differenciálódása. (kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Forray R. Katalin 1988: A felsőfokú továbbtanulás iránti igények alakulása. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Forray R. Katalin 1988: A középfokú képzés területi szerkezete. (kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Forray R. Katalin 1988: A középfokú továbbtanulási szándékok területi-társadalmi jellemzői. (Oktatásügyi Kutatások 5.) Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Forray R. Katalin 1988: Az iskolakörzetesítés és az iskolák újjászervezése aprófalvakban. (Regionális és politikakutatók sorozat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Halász Gábor 1988: Problémák és perspektívák az oktatás irányításában. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Halász Gábor 1989: Tézisek egy oktatáspolitikai koncepcióhoz (az MSZMP KB Társadalompolitikai Oszálya felkérésére). Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Halász Gábor 1983: Az oktatási rendszer irányítási mechanizmusának korszerűsítése. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 70. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Halász Gábor 1985: Az iskolatanács az oktatásirányítás rendszerében. Oktatókutató Intézet
- Halász Gábor 1985: Az oktatásirányítás reformja és az oktatás irányítói. Oktatáspolitikai elemzés. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Halász Gábor 1986: A megyei szintű oktatásirányításról In: Kozma Tamás szerk 1986, A tervezés és döntés anatómiája. Budapest: Oktatókutató Intézet, pp. 167-233
- Halász Gábor 1988: Oktatásirányítás és finanszírozás – problémák és perspektívák. In: Tanulmányok a közoktatás fejlesztéséről, Budapest: Oktatókutató Intézet 1986, pp. 167-233.
- Halász Gábor 1984: A gazdasági és műszaki ellátó szervezetek (GAMESZ) problémái, Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja.
- Kozma Tamás 1987: Társadalomkutatás és oktatástervezés, Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja.
- Kozma Tamás 1988: Felsőoktatási regionális kutatások. Társszerző: Saád József. Kutatások a felsőoktatás köréből II, .p. 125-33. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1988
- Kozma Tamás 1989: A felsőoktatás fejlesztése, regionális megközelítés. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja

- Kozma Tamás 1986: Az oktatási rendszer fejlesztésének társadalmi területi feltételei. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Kozma Tamás 1988: Érdekektűrák és döntésmekhanizmusok az oktatásban. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Kozma Tamás 1988: Az oktatásfinanszírozás reformjáról: adatok és elgondolások. (Összefoglaló a KISZ KB tájékoztatására). Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja.
- Kozma Tamás 1988: Az oktatást diverzifikáló politikai erők: az alapfokú oktatási hálózat dekoncentrálódása Magyarországon a nyolcvanas években. Kézirat. Budapest: MM Vezetőképző Intézet könyvtára
- Kozma Tamás 1989: Képzettség és szerkezetváltás. Tények és megfontolások az állami iparpolitikai és a regionális szellemi központok összefűggéséhez. (Tanulmány az Ipari Minisztérium felkérésére.) Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja.
- Kozma Tamás 1989: Visszakörzetesítés. (Regionális és politikakutatások) Budapest: Oktatókutató Intézet központtal együtt). Budapest: Országos Pedagógiai Intézet
- Kurcz Márton 1986-88: A szakmunkásképzés anomáliái a vállalati érdekeltség tükrében I-III. Kézirat, Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Lukács Péter 1985: Az egésznapos iskola. Oktatáspolitikai áttekintés.(Tervezéshez kapcsolódó kutatások 104). Budapest: Oktatókutató Intézet
- Lukács Péter , Semjén András 1988: Oktatásfinanszírozás miértek és hogyanok.(kézirat). Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Lukács Péter 1984: A pedagógusok munkaügyi helyzete az általános iskolában (Várhegyi Györggyel és Kravjánszki Róberttel közösen). Budapest: Oktatókutató Intézet, Budapest
- Lukács Péter 1984: Az általános iskolai pedagógusok terheinek csökkentéséről. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások 102) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Lukács Péter 1986: Miért nem számolható fel a pedagógushíány – ha nincs? Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Lukács Péter 1986: Piac és iskola: Javaslatok a tanügyirányítás korszerűsítésére. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Lukács Péter 1986: A középtávú oktatás tervezés központi mechanizmusairól. In: A tervezés és döntés anatómiája. Szerk. Kozma Tamás. Budapest: Oktatókutató Intézet, 57-161. p.
- Lukács Péter 1983: Közép-és rövidtávú tervezés az oktatásügyben.)Tervezéshez kapcsolódó kutatások 81). Budapest: Oktatókutató Intézet
- Nagy Mária 1985: Oktatás, urbanizáció, helyi politika. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Nagy Mária: 1987: A helyi területi oktatásirányítás változásai. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Semjén András 1985: A középiskolázás területi alakulásának elemzése matematikai statisztikai módszerek alkalmazásával. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Semjén András 1987: Oktatásfinanszírozás és hiány (Az OPI értékelési központjával.) Budapest: Országos Pedagógiai Intézet. Sokszorosított.
- Vámos Dóra 1984: A szakképzés tervezésének aspektusai. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Zichy László 1987: Belső pályairányítási rendszer, Kézirat, Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja

Társadalmi hatások és iskolahálózat

Az iskolahálózat átalakulásának hatásmechanizmusai körülbelül azóta érdekelnek minket, amióta az oktatás kutatásával foglalkozunk. Szembesültünk vele esettanulmányok formájában csakúgy, mint tanulmányi teljesítménymérések elemzésekor.

Volt alkalmunk két előző iskolakörzetesítési hullámot figyelemmel kísérni. Az egyiket még mint tanárok, a hatvanas években, a másikat pedig mint kutatók, a hetvenes évek folyamán. Érdeklődésünk tehát nemcsak tudományos, hanem merőben személyes is. Természetesen érdeklődésünk és kutatásunk jelenlegi fázisában többet tudunk az adatokról is, a módszerekről is, mint korábban. És persze nagyot változott az a valóság, amelyet a jelenben ismerünk meg.

E kettősségből következően kutatásaink jelenleg is két szálon futnak. Az egyik szál az országos statisztikák megismerése, összegyűjtésük és úgynevezett másod-elemzésük. Ennek a munkának a révén azt reméljük, hogy átfogó képet nyerünk az országos politika területi különbségeiről csakúgy, mint a politika eltérő területi hatásáról, illetve fogadtatásáról. Ennek a kutatásnak az eddigi eredményeit szeretnénk bemutatni, hogy egy „madártávlatú” képpel ismerkedhessen meg az olvasó.

Kutatásaink másik szálát azok az esettanulmányok jelentik, amelyeket az utóbbi időben mind kiterjedtebben sikerült összegyűjtenünk, s amelyeknek kitüntetett fontosságot tulajdonítunk, amikor társadalmi hatásmechanizmusokat, még inkább történeteket kívánunk megismerni. Jelenleg több mint egy tucat esettanulmány áll már a rendelkezésünkre. Igyekeztünk úgy összeválogatni őket, hogy azokra a kritikus területekre irányuljanak, amelyeket országos statisztikai vizsgálódásaink révén úgy nevezett „rizikóterületekként” határoztunk meg.

Azt állíthatjuk tehát – egyelőre még hipotézisként, de egyre több bizonyító anyag birtokában –, hogy az iskolázottság és az iskolakörzetesítés szorosan összefüggnek egymással. Csak ott van politikai kultúrájuk a helyben lakóknak iskolájuk megmentéséhez, ahol intézményük mélyen a helyi kultúrában gyökerezett. Nem jelenti ez feltétlenül a formális iskolázottságot; de valamilyen formában formális iskolázottságként is mérhető.

A következőkben tehát előbb az országos adatokból nyert következtetéseket szeretnénk bemutatni, elsősorban Magyarország iskolázottságának változásait figyelemmel kísérve a hetvenes és a nyolcvanas években. Azután pedig esettanulmányainkra térünk rá, hogy egyes rizikóterületek jellegzetes történeteiből megkíséreljük a helyi erőfeszítéseken túlnyúló tanulságokat is levonni.

Iskolázottság és területi fejlettség 1970-1980 között

A hetvenes évek folyamán jelentősen átalakult a magyar társadalom iskolázottsága, de nagyon nagy területi eltérésekkel. Ezt azért érdemes előtérbe állítani, mert, mint tudjuk, a területi eltérések mintegy koncentrálják mindazokat a társadalmi eltéréseket – szellemiek és fizikaiak, fiatalok és idősek, lányok és fiúk, többségi és kisebbségi csoportok között –, amelyeket egyébként is jól ismerünk. Úgy is mondhatnánk, hogy az iskolázottság területi eltérései a

társadalmi különbségeket tükrözik, mégpedig koncentrált formában. Melyek ezek a különbségek?

Az egyik ilyen különbség az, hogy a hetvenes években – az általános iskolázottsági szint emelkedése mellett – egyre tágabbra nyílt az olló a magasabb iskolázottságú és az alacsonyan iskolázott társadalmi-területi csoportok között. Az évtized végére nemcsak kevesebb lett az iskolázatlanok aránya, hanem relatíve súlyuk is csökkent a kulturális összképben (mivel a középfokon végzettké viszont megnőtt.) Ez pedig a térben is tükröződött: azok a települések (kistérségek), amelyekben az iskolázatlan társadalmi csoportok koncentráálódtak, egyre elszigeteltebbek lettek.

A másik különbség az, hogy egyes társadalmi csoportok elhelyezkedése is megváltozott az iskolarendszerben. A hatvanas évek kedvelt társadalomkutatási kérdése az volt, hogyan viszonylanak egymáshoz a fizikai és szellemi dolgozók gyermekei (bárhogyan értelmeztük is ezeket a megjelöléseket). Miközben a társadalomkutatók és a politikai dokumentumok fogalmazói jórészt erre összpontosítottak, hogy másfajta egyenlőtlenség vált egyre markánsabbá az oktatási rendszerben: a fiúk és a lányok egyenlőtlensége. Közelebbről vizsgálva a hetvenes évek említett statisztikáit, ez az egyenlőtlenség uralja az összképet. És valószínűleg ez az egyenlőtlenség, amely segít megmagyarázni azt is, hogy az ország egyes térségeiben miért fejlődött gyorsabban az iskolázás, más térségeiben pedig miért maradt átlagos fejlettségű vagy miért esett éppen vissza.

Átlagosan fejlődőnek nevezzük itt el – a könnyebb érthetőség kedvéért – Magyarország településeinek valamivel több mint kétötödét. A statisztikai elemzés első lépéseként az összes adatból kihagytuk Budapestet. Ez a statisztikai tükröződése annak a körülménynek, hogy az ország lényegében ma is két félre oszlik – a „városokra” és a „vidékre”. Mivel ez nem értékítélet, hanem tény, jobb ha statisztikailag meg sem kíséreljük korrigálni.

Az „átlagosan fejlődő” település elnevezése mögött az alábbi kutatási meggondolás áll. Minden település lakosságának átlagos iskolai végzettségét vettük, azaz azt, hogy eddigi életében összesen mennyi időt töltött iskolában. Azután összehasonlítottuk őket 1970-ben és 1980-ban. Kiválasztottuk közülük azokat a településeket, amelyeknek a lakossága, iskolázottságát tekintve, lényegében hasonlóképp változott, mint az országos átlag. Ezeket a településeket ábrázoltuk a térképen, mint „átlagosan fejlődőket”.

Ez az „átlagos fejlődés”, mint láthatjuk, az ország valamennyi térségére jellemző, ha nem is azonos mértékben. S épp itt van a bökkenő. Ha mindenütt ilyen „átlagosan fejlődő” településeket talált volna a számítógép, akkor kevesebb lehetőségünk volna a statisztikák homlokegyenest eltérő értelmezéseire. Hiszen nemcsak az értelmezések térnek el egymástól, a valóság (vagy annak statisztikai ábrázolása) éppúgy eltér. Csakhogy ezeket az eltéréseket az országos vagy a megyei átlagolások jórészt eltakarják. Annál is inkább, mert az átlagostól eltérően fejlődő települések nem megyehatárokon belül, hanem rendszerint a megyehatárok között koncentráálódnak.

Kis túlzással azt is mondhatnók tehát, hogy egyes megyékben – számos kivételtől eltekintve persze – a székhelyek és közvetlenebb környékük iskolázottságának fejlődése a hetvenes évtizedben az átlagoshoz sorolható; és az átlagos fejlődéstől eltérő településeket jobbra a megyehatárok közelében találjuk. Különösen érvényes ez a megállapítás például Hevesre, Szolnokra vagy Bács-Kiskunra az Alföldön, Fejér megyére vagy éppen Somogyra a

Dunántúlon. (De nem találunk ilyen tendenciát, mondjuk Szabolcs-Szatmárban vagy Zalában – hogy önmagunkkal szemben ellenpéldákat is állítsunk).

Ebből a tanulságos, bár vitatható meggondolásból is kiderül, hogy az iskolázottság hetvenes évekbeli változásait egyelőre nehéz volna közismert településfejlődési tendenciákhoz kötni, legalábbis, ami az átlagosan fejlődő településeket illeti. Ezért jórészt úgy tudjuk értelmezni a fejlődésüket, ahogyan az ország egész iskolázottságának fejlődését is, vagyis három eltérő körülmény egybejátszásával. Ezeket pedig már említettük. Az egyik az iskolázatlanság fokozatos visszaszorulása; a másik a fiúk körében a szakmai képzettség arányának jellegzetes emelkedése; a harmadik a lányok közt az érettségizettek arányának látványos növekedése. E három közül az iskolázottság átlagán azonban leghatározottabban az iskolázatlanság fokozatos visszaszorulása javított.

„Iskolázatlanság” persze nem analfabétizmust jelentett a hetvenes évek Magyarországon – bár elvételre akadt és akad ilyen is –, hanem elsősorban az általános iskola be nem fejezését, annak a bizonyos „nyolc osztálynak” a meg nem szerzését. Ez pedig főként az idősebbeket jellemezte, akiknek annak idején a hatosztályos népiskola volt a kötelező (s abból is gyakorta csupán négy évfolyamot végeztek el). Ahogyan ők kilépnek a társadalomból és az életből, úgy javul – szinte magától – iskolázottságunk statisztikája. Ami önmagában még mindig csupán tény (hogy ne mondjuk éppen „társadalmi automatizmust”), és kevés dicsekvésre adhat okot. Végül is ez a legfőbb változás, ami 1970 és 1980 között végbement Magyarországon, s mint láthatjuk, a mintegy 3000 település közül 1500 iskolázottságát átlagosan fejlődőként mutatja be.

A települések valamivel több mint negyedrészt neveztük el „gyorsan változóknak”. Egyszerűen azért, mert az ott élők iskolázottsága a hetvenes években gyorsabban emelkedett, mint az országos átlag. Úgy találtuk tehát, hogy valamivel közelebbről kell megfigyelnünk őket – annál is inkább, minthogy bennük modellértékű események mehettek végbe.

Első szempillantásra feltűnő, hogy ilyen településeket a számítógép főként az Alföldön talált. (Első pillantásra, mondtuk, mivel ezeknek a településeknek a közigazgatási határai is rendszerint nagyobbak, és így jobban mutatnak a térképen, mint a dunántúli települések.) Méghozzá a központi régióban – kevesebbet –, valamint a délföldi és az északalföldi térségekben. Különösen látványos változások mehettek végbe a Bács-Kiskunban, de az egykori Kiskunságban és a Jászságban is (csaknem összefüggő településcsoportokban), azután a Hajdúság északi részén, a Nyugat-Bihar kistájban, az egykori nagykunsági településeken. Feltűnő, hogy a Dunántúlon is főként Fejér megye nagyrészt azonos településviszonyai között találhattunk az átlagosnál jóval gyorsabban iskolázódó lakosságú településeket.

A magyarázatnak, hogy milyen „modellértékű” események mehettek végbe itt, fontos elemét alkotják az itt található középiskolák. Különösen az említett alföldi térségekre jellemző – de csaknem kivétel nélkül a Dunántúlra is általánosítható –, hogy az iskolázottság szintnövekedésében ezek a középiskolák, méghozzá főleg a gimnáziumok játszottak közre.

Mi történt? Szeretnénk ismét visszatérni a nem elégszer emlegetett körülményre, hogy a lányok statisztikailag is látványosan másként használják a középfokú oktatást, mint fiú kortársaik. Elsősorban az általános gimnáziumokba jelentkeznek, ott tanulnak tovább. Az oktatásügyben ez közismert, és egyre közismertebbé válik a közvéleményben is.

Az a különbség – hogy tehát a lányok többsége érettségit adó iskolatípusban tanult tovább a hatvanas években – markánsan két félre bontotta a nőket iskolázottság szerint. Ma a nők között találjuk meg zömmel a szakképzetleneket és a segédmunkásokat; előítéleteinktől eltérően ők zömében fiatal nők. A nők másik csoportja azonban, méghozzá növekvő arányban, érettségit szerez. Ők alkotják azokat a többször emlegetett, pusztán érettségivel, szakképzettség nélkül nehezen elhelyezhető, gimnáziumot végzett fiatalokat.

Minden esetre megjelenésük óta szereplésük a statisztikákban azt eredményezi, hogy ott, ahol ilyen iskolákat találunk, a helyi társadalom iskolázottsági szintje a hetvenes években látványosan megemelkedett. És különösen látványosan akkor, ha a korábbi népszámlálások szerint viszont az átlagosnál gyöngébbnek bizonyult. Másként fogalmazva tehát a hetvenes évtized középiskolai fejlesztései – ahol voltak – azt eredményezték, hogy az alacsonyabban iskolázott lakosság egy évtizeddel később látványosabban iskolázott lett. Ez tehát az a „modellértékű fejlődés”, amely egyes térségekben a hetvenes évtizedben végbement, és amely látványossá vált az oktatási robbanásban nevezett továbbtanulásokban. Ami arra hívja fel a figyelmünket, hogy az iskolázottsági szint emelkedése nem feltétlenül jelent önmagában való értéket.

Az egyszerűség kedvéért nevezzük a települések eddig még nem említett csoportját „lassan haladóknak”. Ezen azt értjük, hogy az itt élők iskolázottságának átlagos szintje lassabban változott, mint az országos átlag. Kérdés persze, hogy milyen településekről van szó, és mi minden történhetett velük.

Ezeket a településeket főként Dunántúlon találjuk meg, részben pedig az Északi-Középhegység térségében (Nógrádban, Hevesben, Borsod-Abaúj-Zemplénben). Elvértve ilyen településeket jelölt meg a számítógép Kelet-Békésben és Kelet-Biharban. Az Északi-Középhegység térségében gyorsan s lassan változó iskolázottságú lakosság egymással összekeveredve él (hasonlóképpen a ritkább alföldi térségekben). Ezzel szemben a dunántúli példáink azt mutatják, hogy ott a lassan haladó települések összefüggő csoportokban fordulnak elő (például Tolnában). Ami arra figyelmeztet, hogy különféle folyamatok azonos statisztikai köntösben jelentek meg. Lassan haladóknak mutatkoztak azok a kistelepülések – róluk sokszor esett szó már a szakirodalomban –, amelyek képtelenek kiemelkedni aprófalvas, törpefalvas helyzetükből és elmaradottságukból. De persze lassan haladóknak látszanak olyan települések is, amelyek magasabb iskolázottsági szintre jutottak korábban, és onnan a hetvenes évtizedben lassabban mozdulhattak tovább. E lassuló ütemben egyvalami mégis közös, és ez a fiatalok megléte vagy nem léte ezeken a településeken, nemcsak azért, mert az idős korosztályok eltávozása javíthatja „automatikusan” a település iskolázottsági statisztikáját, hanem azért is, mert a hetvenes évtizedben főként a fiúk továbbtanulási magatartása maradt változatlan, és befolyásolta egyenletes lassúsággal az iskolázási statisztikákat.

A fiúk iskolázottsági és továbbtanulási választásai eléggé számottevően különböznek a lányokétól. A férfiak képzettségi statisztikáját megvizsgálva ugyanis kitűnt, hogy köztük folyamatosan fogy a szakképzetlenek aránya (míg a nők közt, mint láttuk, folyamatosan újratermelődik). Ugyanakkor nem mutatkozik gyors növekedés az érettségizett férfiak arányában, azaz a fiúk a hetvenes évtized végén sem szereztek számottevően többen érettségit, mint az évtized elején. Jelentősen növekedett viszont a szakmai képzettségek aránya. Szakmai képzettséget viszont elsősorban ott lehet és érdemes szerezni, ahol ipar vagy iparszerű mezőgazdaság van, és arra települtek szakképző intézmények. Azokon a területeken, ahol ezek könnyebben elérhetők, ott a fiúk szakképzettségének aránynövekedése

határozta meg elsősorban az iskolázottság szintemelkedését. És ez a szintemelekedés, bár állandó volt, lassabbnak mutatkozott, mint a gimnáziumi érettségi megszerzésének látványosabb emelkedése.

Az iskolák rehabilitálásának társadalmi háttere

Az iskolázottságban kifejeződő települések közötti társadalmi különbségek, többféle módon játszanak szerepet az egyes helységek jövőjének alakulásában. Itt az általános iskolák visszatelepítésére irányuló erőfeszítéseket és azok eredményeit vesszük szemügyre.

Ma már nemigen szorul bizonyításra, hogy az iskolakörzetesítések kampányszerű tömegesedése a hetvenes években része volt annak a centralizálási politikának, amely társadalmi-gazdasági életünk minden területén érvényesült. A centralizálás és az infrastrukturális fejlesztés egyidejű elhanyagolása gyorsították azoknak a kisebb településeknek az erodálódását, amelyeket a településpolitikára ítélt. Olyan, gyakran immár visszafordíthatatlannak tetsző folyamatok zajlottak le, amelyek a korábbi körzetesítéseket *utólag* igazolják, illetve néhol újabb körzetesítéseket tesznek szükségessé ma is. Az utóbbi években viszont a politikai hangsúlyok és állásfoglalások változása, ezzel összefüggésben a társadalmunk egészében erősödő öngazgatási igények nyomán egyre többször hallani arról is, hogy új iskolák születnek, illetve egyes települések vissza tudták szerezni iskoláikat.

Miért van szükségük a kis falvaknak, tanyáknak iskolára esetleg olyan esetekben is, amikor a központi iskolába való bejárás különösebb nehézséget nem okoz, amikor a körzeti iskola biztosítani tudja a kívánatos személyi és tárgyi feltételeket?

Az iskola elvitele nem egyszerűen annyit jelent, hogy a gyerekek is ingázni kényszerülnek – ha mégoly kedvező feltételek között is. Az iskola a társadalom kulturális tőkéjéből való részesedés tárgyasult szimbóluma, hiánya az attól való megfosztottság jól érzékelhető jele, amellyel akár minden nap találkozhat a falusi lakos, amint elhalad az egykori iskola romosodó, raktárnak (jobb esetben kulturális célra használt) épülete mellett. Természetesen nem gyermekei taníttatásának lehetőségétől érzi kínzóan megfosztva magát az iskola nélküli település, hanem mindazoktól a társadalmi javaktól, amelyek a helyi iskola épületében, berendezésében, pedagógusaiban, egész tevékenységében öltenek formát.

Jogilag az újabbkeletű minisztériumi ajánlás biztosít keretet a kis iskolák rehabilitációjához. Eszerint a megfelelő személyi (gyermek, pedagógus) és tárgyi (épület, felszerelés) feltételek megléte esetén lehetséges újból indítani vagy felállítani az iskolát, pontosabban annak rendszerint 1-3. osztályát. Az iskolaépületek azonban – amit sok helyütt a község lakói építettek korábban önerőből vagy jelentős társadalmi munkával – időközben elavultak. Újra központi támogatásra és sok társadalmi munkára van szükség a „megfelelő feltételek” biztosításához ott is, ahol a gyermekek száma alapján indokolt lenne a helyi iskola működése.

Az iskolarehabilitáció az általunk megfigyelt esetek túlnyomó többségében lakossági kezdeményezésre történik. Ezt igen fontos hangsúlyozni két okból is. Egyrészt a lakosság nélkül vagy annak ellenére nem lehet végrehajtani a hálózatfejlesztést, mivel a kistelepüléseken *minden* fejlesztéshez a lakosság több-kevesebb társadalmi munkája, illetve a lakosság által megmozgatható termelőüzemek anyagi támogatása szükséges. Az iskolát elvinni lehetséges volt az érintettek tiltakozása ellenére. Ha a meggyőzést célzó szülői

értekezletek botrányba fulladnak, lehetett hivatkozni arra, hogy a szülők politikailag éretlenek, hogy nem érzik a gyermekük sorsáért való felelősséget, csak gyerekeik otthoni munkáját hiányolják; hogy a gyerekek pedagógiaileg és civilizatorikusan is jobb körülmények közé kerülnek, de a szülők ezt nem tudják egyelőre belátni, hogy egy-két felelőtlen izgató lázítja csak fel a békés és jóindulatú többséget. A döntést úgy sem a szülői értekezlet, hanem a választott testületek hozzák. Ha azonban fejlesztésről van szó, az egyes emberek munkája is számít, a lakosság minden egyes tagja politikailag is felértékelődik.

A másik szempontból ma még kevés pontosat lehet tudni. Az az iskola, amelyet a helyi lakosság „szerez meg” és épít fel ma a gyermekei számára, valószínűleg nagyobb mértékben válik saját iskolává, abban az értelemben is, hogy több együttműködésre számíthat környezete részéről, de abban az értelemben is, hogy nagyobb mértékű ellenőrzésnek lesz alávetve. A helyi közösségek itt majd feltételezhetően több beleszólást követelnek az iskola ügyeibe, mint másutt.

Az esetek egy hányadában az iskola rehabilitációjának kezdeményezője a helyi vagy környékbeli nagyüzem. Ez olyankor fordul elő, ha a település lakóinak többsége ott dolgozik, és a gazdasági vezetők felismerik, hogy a dolgozóik megtartásához szükséges a helyben biztosított óvoda, iskola. Az erős üzemek – ezek többnyire mezőgazdasági termelőhelyek – szavának súlya van, vezetőik tagjai a döntéshozó testületeknek, ezért el tudják érni, hogy feloldják az építési tilalmat, hogy a település óvoda, sőt alsó tagozatos iskola létesítéséhez is megkapja a szükséges főhatósági engedélyeket.

Bár az önálló oktatási intézmény, megfigyeléseink szerint, fontos a település lakóinak, nem lehet kitérni annak megállapítása elől, hogy nem elsőrendűen az. Az iskolák kutatója számára ez talán elszomorító, de beláthatóan természetes dolog. Elsőrendű a munkalehetőség, a lakás, a közlekedés, elsőrendűek a megélhetés elemi feltételei. Azonban fontosságában szinte közvetlenül ezután következik az óvoda, iskola működése. A felnőttek el tudják fogadni, hogy utazniuk kell a munkahelyükre. Ám amint lehetőségük nyílt rá, igyekeztek megkímélni kisgyermeküket a napi vagy heti ingázástól, lakóhelyi környezetüket úgy törekednek alakítani, hogy legalább a legkisebbeknek helyük legyen benne, hogy hétköznapijaik és ünnepeik szervezésében az iskola töltsen be a nemzedékek során át kiformalódott integráció funkcióját.

A tapasztalatok szerint a gazdaságilag és ezzel összefüggésben társadalmilag is erős településeknek van esélyük arra, hogy visszakapják iskoláikat. A gyermeklétszám önmagában ma az ország igen sok kistelepülésén lehetővé tenné saját iskola felállítását, de ez automatikusan nem történik meg akkor, ha helyi társadalmi-gazdasági feltételei hiányoznak.

A fejlesztés sajátossága, hogy az új létesítménnyel szemben az ágazati vezetés, de a helyi közösség is magasabb igénnyel lép fel, mint a hálózat meglevő elemeit illetően. Így szóba sem kerülhet képesítés nélküli pedagógusok alkalmazása, sőt van olyan eset, amikor a kérdéssel foglalkozó kutatók régi álma valósul meg: kifejezetten a legjobb pedagógusokat szemelik ki az aprófalú iskolájába. Az osztatlan tanítást (bár ennek hátrányait az alsó tagozaton egyáltalán nem bizonyítottuk) a szülők ideiglenesen is csak akkor fogadják el, ha az oktatás magas színvonala biztosítható. Ami az egyéb feltételeket illeti, szembetűnő, hogy gyakran új épületben kezdődik az oktatás, ha pedig a régi épületet használják, akkor előbb modernizálják. Megteremtik az étkezés és a napközi felügyelet tárgyi és személyi feltételeit, tornatermek, de legalább tornaszobák épülnek. Úgy tűnik hát, hogy ahol a lakosság a maga

számára maga létesíti az iskolát, ott a színvonal jelentősen meghaladja az átlagos falusi intézményét.

A saját erő részben a lakosság társadalmi munkáját, részben a munkahelyek támogatását jelenti. Előfordul, hogy a munkáltató érzékeli a modellben jelzett társadalmi folyamatok szükségszerű összekapcsolódását a gazdasági előnyökkel, és maga áll az iskolafejlesztés – vagy a településfejlesztés egészének – az élére, innovátora, de legalábbis támogatója lesz a folyamatnak. Előfordul, hogy a lakosság keresi meg a munkáltatókat támogatási igényével, és így tesznek szert pótlólagos forrásra.

A lakossági akarat legitimálása, "becsatornázása" úgy történik, hogy a helyi előljárót – vagy a véletlenül megmaradt helyi tanácsot – késztetik az üggyel való azonosulásra, annak képviselőjére. E nélkül a lakossági akarat kifejezésének olyan formái, mint az egyre gyakoribb aláírásgyűjtés, falugyűlések jegyzőkönyvei nem érik el a céljukat. A szervezőerőt is leggyakrabban az előljáró (helyi tanács) jelenti, de előfordult, hogy a presszó tulajdonosa, az orvos vagy a pap köré szerveződött a lakosság iskoláért aktivizálódó csoportja. Éppen ezért feltűnő, milyen csekély a pedagógusok szerepe ezekben a folyamatokban.

A közintézmények megszerzése, rehabilitálása olyan körülmények között lehet sikeres, ahol a településsorvasztó politika ellenére is ép maradt a helyi társadalmaknak legalábbis az a magva, amelynek élő vagy feléledő öntudata nemzedékekre visszanyúló lakópolgári gyökerekből táplálkozik. Ezek a települések képesek integrálni a beköltözőket, képesek a közös érdekeket nemcsak felismerni, hanem érvényesíteni is. A közös érdekek között fontos helyet foglal el az önálló oktatási intézmény – mondhatni következő lépés az anyagi életfeltételek biztosítása után. Feltételezhető, hogy még sok ilyen település van, amelyek számára a másutt elért sikerek a lakossági fellépés magatartásmintáit közvetítik. Feltételezhető azonban az is, hogy még több az olyan, amelynek nem maradtak tartalékai az ellenálló vagy habozó, ritkán támogató ágazati és politikai vezetés meggyőzésére, félig-meddig önerős építkezésre. Az iskolák rehabilitásáért ez utóbbiak nem fognak sorba állni.

A lakossági kezdeményezések – természetesen nemcsak az iskolával kapcsolatban – ma is inkább túrt, mint támogatott jelenségnek számítanak. Nemcsak anyagi természetű akadályokat kell hát legyőzniük az erre elszánt települések népének és vezetőinek, szervezőinek, hanem többé vagy kevésbé nyílt politikai ellenállásokat is, s ezt úgy kell tenniük, hogy sok helyen nem is ismerik pontosan a játékeret és játékszabályokat, a fellépés vélt vagy valóságos kockázatait.

Valószínűleg egyelőre nem számíthatunk arra, hogy elegendő központi forrás lesz a létszám alapján kötelezően felállítandó oktatási intézmények létesítésére és működtetésére. Ezért érdemes kidolgozni annak módjait, hogy a lakosság áldozatvállalása ne legyen kockázatvállalás is. Az iskolázásban lassan haladó települések számára ez a lehetőség a gyorsabb változás útját jelentheti.

*

Kérdésünkre, hogy vajon a hetvenes évek oktatásügyi győzelem volt, vagy oktatásügyi katasztrófa, nem adhatunk sem igenlő, sem pedig nemleges választ. Sokkal inkább valahogy úgy felelhetünk, hogy egyes helyeken tényleges győzelmeket jelentett, másutt pedig valóságos katasztrófát. Vagy hogy még pontosabbak legyünk: ami egyes társadalmi csoportoknak és meghatározott térségeknek előnyére vált, az másoknak másutt egyenesen a

hátrányára szolgált. Az oktatáspolitikai – és ezt nekünk, szakértőknek sem árt jól megjegyeznünk – mindig tényleges társadalmi és politikai viszonyok közt fejt ki hatásait; következésképp rendszerint nem úgy, ahogyan e közeg érzékelése nélkül eltervezzük.

1988

Hány plusz hány?

Közkeletű félreértések az iskolai szerkezetváltásról

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

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

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

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

Az alábbiakban először regisztráljuk, hogy az eltérő évfolyamú iskolatípusok milyen oktatásszerkezeti változtatásokat foglalnak magukban. Azután bemutatjuk az eltérő évfolyamú iskolatípusok hatását az iskolarendszerre. Majd e variánsoknak az iskolahálózatra gyakorolt következményeit írjuk le. Végül a variánsok várható társadalmi hatását foglaljuk össze. Összehasonlításunkat néhány javaslattal zárjuk.

Előljáróban összefoglaljuk elemzésünk legfontosabb tanulságait, hogy az eltérő évfolyamú intézmények, ha tömegesen elterjednek, módosítják a középfok kibocsátó képességét és ezzel

a felsőoktatás merítési bázisát. Átrendezik az iskolahálózatot, növelik az eltérően fejlett települések és térségek oktatási ellátottságában megmutatkozó különbségeket a fejlettebbek javára. Megváltoztatják a középfokú képzés tömegessé válásának hazai tendenciáját, amely európai mintát követ.

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

Iskolatípusok és alapszerkezet

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

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

Négy évfolyamos középiskolák és a 8 + 4 alapszerkezet

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

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

Oktatásszervezési szempontból (eltekintve tehát a politikai szándéktól), az általános iskolák „megteremtése” az alábbi nehézségekkel szembesült:

a) nem volt elegendő épület és felszerelés (mintegy 30% -a megsemmisült a háború alatt);

b) nem voltak felkészült tanárai (egyrészt a polgári iskolák, másrészt a gimnáziumok tanáraiból minősültek át alapiskolai pedagógusokká, lényegében a tanítókkal azonos elbírálás szerint, ami nem kis társadalmi feszültséget eredményezett közöttük);

c) nem voltak megfelelő tantervek és tankönyvek; ezeket rohammunkában kellett kialakítani, majd 1946-53 között három ízben totálisan módosítani ezeket;

d) a lakosság jelentékeny köreinek ellenállásával találkozott (egyrészt mert a volt gimnáziumok tanulói általános iskolásoknak minősültek át, másrészt mert a tankötelezettséget Magyarország jelentős területein bürokratikusán, sőt erőszakkal hajtották végre).

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

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

Két évfolyamos továbbképzők és a 10 + 2 alapszerkezet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nyolc évfolyamos középiskolák és a 4 + 8 alapszerkezet

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

A javaslatokból nem tűnik ki egyértelműen, hogy miről is van szó. Annyi bizonyos, hogy nyolc évfolyamot a jelenlegi általános iskolák felbontásával egyszerű kialakítani. Ez esetben a felső tagozatokat oda (vissza) kellene csatolni egy-egy „anyaiskolához”. Megemlítendő, hogy már az 1961-es reform során is felmerült ilyen változat: nevezetesen a 12 évfolyamos iskolák. Néhány szinte napjainkig működött ilyen szervezésben.

Ez a változat hálózatfejlesztési kérdéseket vet fel (Hová telepítsünk egy ekkora iskolát a hálózaton belül? Hogyan kapcsolódjanak hozzá a rövidebb évfolyamú intézmények?) A koncepciókból kitűnőleg azonban nemcsak erről van szó, hanem leginkább arról, hogy a nyolc évfolyamos gimnáziumba belépők kezdettől eltérő tantervek alapján tanulnának. Ez a program természetesen már nem alakítható ki a mai felső tagozatok pusztá átkapcsolásával;

hiszen itt a tíz éves korban bekövetkező kiválogatás és elágazás lenne a követelmény. Mint ilyen, a nyolc évfolyamos gimnázium mintegy beékelődik az oktatás mai rendszerébe és hálózatába. Igazán életképessé akkor válik, ha előbb-utóbb a teljes hálózat átalakul.

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

Hat évfolyamos középiskolák és a 6 + 6 alapszerkezet

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

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

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

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

Három évfolyamos középiskolák és a 9 + 3 alapszerkezet

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

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

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

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

Egybevetés

Összefoglalva az áttekintett javaslatokat, az alábbiakat állapíthatjuk meg:

- a) Oktatásszervezési szempontból e koncepciók nem tekinthetők egyéni kísérleteknek (amint ezt a tanügyirányítás országosan vagy helyileg felfogja), hanem túlmutatnak önmagukon. Kimondva vagy ki nem mondva, az oktatási rendszer alapszerkezetét érintik.
- b) E koncepciók mind a 6 (7) – 18 (19) éves korcsoport oktatásáról szólnak. Az évfolyamok számát tehát túlnyomórészt a kötelező oktatáson belül kívánják megváltoztatni. Ezért az oktatásszervezőnek mindig mérlegelnie kell, hogy egyik vagy másik koncepció milyen választ ad a középiskolát megelőző iskolatípusok kérdésére (illetve hogy adnak-e választ egyáltalán).
- c) Az áttekintett koncepciók általában a középiskolások 18-23 %-át kitevő gimnáziumokkal foglalkoznak. Hasonló évfolyammódosítások lefelé nem, csupán felfelé tapasztalhatók a középiskolák többségét kitevő szakközépiskolák esetében. Az eltérő évfolyamú középiskolák „mozgalma” lényegében a gimnáziumok helykeresésére, illetve az azokat irányító tárca bizonytalanságára vezethetők vissza. Ebből következően, az oktatásszervezőnek e koncepciók elbírálása során fel kell vetnie az ekvivalencia problémáját. Azt a kérdést tehát, hogy más középiskola típusokban miként érvényesíthető az a végzettség, amelyet az egyik vagy a másik fajta gimnáziumban szereznek a fiatalok. Ugyanígy, természetesen, felmerül a belső ekvivalencia problémája is, vagyis az a kérdés, hogy az egyik fajta gimnáziumból miként lehet egy másik fajtába átlépni. (Ez a probléma, amelyet úgy szokás megfogalmazni, hogy mit csinál a gyerek, ha a szülei máshová költöznek.)

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

Alapszerkezet és iskolarendszer

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

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

A tankötelezettség teljesíthetősége

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

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

A tankötelezettség teljesíthetősége szempontjából a $10 + 2$ megoldás látszik a legmegfelelőbbnek. Ez az alapszerkezet, amely a tankötelezettség teljesítéséhez egyértelműen iskolatípust (iskolatípusokat) rendel. Kielégítő azonban valamennyi alapszerkezet, amely nem akadályozza meg a tankötelezettség teljesítését. Vagyis nem tanácsolja el az iskolarendszertől 16 éves koruk előtt a fiatalokat. Így tehát megfelelő a $8 + 4$, a $9 + 3$, sőt a $6 + 6$ és a $4 + 8$ alapszerkezet is. Utóbbi kettőnél azonban nem világos, vajon mindenki számára tervez-e megfelelő intézményeket a tankötelezettség teljesítéséhez

A választás koréve

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

Ennek megfelelően kívánatosnak látszanak az olyan oktatásszervezési koncepciók, amelyek a választás korévét későre tolják ki. Nem kívánatosak ezzel szemben azok a koncepciók, amelyek ezt a választást korábbi életkorra irányozzák elő, pontosabban fogalmazva, kívánatos

az olyan fejlesztés, amely a választás korévét későbbre tolja ki a jelenleginél. Elutasítandó ugyanakkor minden olyan fejlesztés, amely ezt a választást előbbre hozná egy adott rendszerben, mint ahogy ott ténylegesen van.

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

Az alsó középfok befogadó képessége

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

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

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

A felső középfok kibocsátó képessége

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

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

Láttuk, hogy az alsó középfok befogadó képességét a $6 + 6$ és a $4 + 8$ alapszerkezetre való áttérés számottevően megnövelné. Ugyanakkor könnyű belátni, hogy ugyanezekre az alapszerkezetekre áttérve felére szűkül a gimnáziumok kibocsátása. Anélkül, hogy tanuló létszámukat megnövelnék, a $4 + 8$ alapszerkezetben a gimnáziumok négy helyett nyolc

évfolyamba osztják szét a tanítványaikat, minek következtében feleannyi végzőssel tudnak foglalkozni, mint ha csupán négy évfolyamot tanítanának. (Az arány 6 + 6 alapszerkezetben valamivel kevésbé kedvezőtlen. Pl. 600 gyerek közül a négy évfolyamos gimnáziumban 150 végezhet; a hat évfolyamos gimnáziumban azonban csupán 100.) A középfok kibocsátása szempontjából mindkét alapszerkezetre való tömeges áttérés súlyosan megkérdőjelezhető.

A felsőfok merítési bázisa

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

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

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

Szakképzés és munkába állás

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

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

Az áttekintett koncepciók egyike sem foglalkozik kimondottan azzal a kérdéssel, hogy mi fog történni azokkal, akik nem tudnak szakmunkás iskolába iratkozni. Hol fogják teljesíteni akkor a tankötelezettségüket? Ebből a szempontból különösen azok az alapszerkezetek kérdőjeleződhetnek meg, amelyek a választás korévét a jelenleginél korábbra teszik. Ezzel szemben akár a 10 + 2, akár még a 9 + 3 alapszerkezet is kedvezőbb egy későbbi életkorra kitolt szakképzés szempontjából. Egyébként a jelenlegi (8 + 4) alapszerkezetben is megoldható a probléma, ha a gimnáziumok és szakközépiskolák első két évfolyamát tennénk tömegessé.

Alapszerkezet és iskolahálózat

A képzés területi hozzáférhetősége

Az oktatási rendszert a felhasználók, a lakosság térbeli elhelyezkedése, társadalmi magatartásai felől megközelítve intézményi szintenként, típusonként más és másfajta problémák, ellentmondások rajzolódnak ki. Azt vizsgáljuk, hozzáférhető-e az adott

iskolátípus, képzési forma a felhasználók számára, s milyen következményekkel járhatnak ezzel összefüggésben a szerkezeti változások. Az elérhetőség mást jelent az oktatás különböző szintjein, a képzési tartalmak differenciálódásával együtt növekszik az a földrajzi terület, ahol a felhasználók élnek.

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

A kistelepülések művelődési alapellátásának problémái és a fejlesztési feladatok

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

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

A hetvenes évek iskolakörzetesítési kampányának ideológiáját az osztatlan kisiskolák alacsonyabb hatékonysága, a felső tagozatosokat a szakrendszerű oktatás hiányával sújtó diszkrimináció megszüntetése határozta meg. Az érvek ugyan nem vitathatatlanok, sem azelőtt, sem azóta nem volt jelentősebb empirikus vizsgálat e tárgyban, azonban tény az is, hogy Európa-szerte kibontakozott oktatáspolitikai folyamat volt az iskolakörzetesítés (hasonló érvelésre támaszkodva), továbbá az is, hogy a kampányszerűség nem központi elhatározásra, hanem annak továbbgyűrűzésekként következett be. Azonban a politikai elhatározásoknak vagy politikai-ideológiai töltetű folyamatoknak mindig vannak olyan társadalmi hatásai, amelyeket a döntések során nehéz számításba venni.

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

A kistelepülések lélekszámának apadása, a népesség előregedése mellett, bár statisztikailag kevésbé megragadhatóan, ellentétes tendenciák is hatnak. A falusi családok egyes csoportjaiban, mindenekelőtt a legszegényebb, legképzetlenebb lakosságban ma is viszonylag

magas a gyermeklétszám. A magyarországi cigányság jelentős hányada tartozik ebbe a csoportba. Számottevő mértékben nem képesek ugyan revitalizálni az előregedő településeket, mégis nem egy esetben éppen az ő jelenlétükkel lehetséges számukra szükséges fenntartani a helyi közoktatási intézményeket.

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

A hetvenes években tetőző centralizációs hullámok a gazdasági és infrastruktúra szinte minden területét érintették. Az iskolakörzetesítés csak egyike azon „kampányoknak”, melyek eredményeképpen az aprófalvas térségek oly módon veszítették el funkcióik egy részét, hogy a tanyarendszerhez váltak hasonlatossá. Ez a helyzet nem fordítható egyszerűen vissza. 1980-ban az országban 706 olyan település volt, ahol semmilyen közoktatási intézmény nem működött, 135-ben az óvoda volt az egyetlen oktatási intézmény, 252 településen csak alsó tagozatú általános iskola volt (további 74 településen működött a teljes általános iskola, azonban az óvoda hiányzott).

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

Az oktatási intézmény nélküli települések csoportja minden társadalmi-gazdasági dimenzió mentén rosszabb helyzetet mutat azoknál, ahol bármilyen közoktatási intézmény működik. E települések felnőtt lakosságának több mint a fele csonkán iskolázott, még befejezett általános iskolai végzettsége sincsen. Van olyan település, ahol a felnőtteknek háromnegyede sem végezte el a nyolc osztályt. Jellemzőnek mondható, hogy kétharmaduk nem jutott befejezett általános iskolai végzettséghez.

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

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

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

Óvoda és alsó tagozatú általános iskola 307 településen volt. Az átlagos népességszám (824) csak kétszázalékkal magasabb, mint ott, ahol nincsen óvoda, de a korszerkezet valamivel

kedvezőbb. Az oktatási intézményhálózat itt – más településcsoportokkal összehasonlítva – jobban megfelel a demográfiai viszonyoknak.

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

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

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

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

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

Ha mindeddig a fejlesztésben a különböző szintű központok akarata tükröződött, ma a demokratikusan megválasztott önkormányzataik elvileg szabadon dönthetnek az oktatási intézmények újratelepítése mellett. A nyolcavas évek végén sok helyütt szervezték újra az iskolát. Minden egyes ilyen településen jelentős gazdasági-társadalmi erők álltak az iskola mögött. Hangsúlyozni kell azonban, hogy (bár egyes helyeken távlatilag tervezték) a „teljes”, nyolcosztályos általános iskolát sehol nem szervezték meg. Ezekben a falvakban óvoda és alsó tagozat szerveződött.

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

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

Középfokú oktatás

A 16 éves korig tartó tankötelezettség és a (normális esetben) 14 éves korig tartó kötelező általános iskola közötti időbeli különbség következtében a középfokú oktatás intézményei „általánosan képző” funkciót is el kell lássanak. Az általános képzést ebben az esetben nem a tartalmi kritériumok alapján szokásos értelmezésben használjuk, hanem abban az értelemben, hogy mindenkinek helyet kell találnia egyik vagy másik intézményben. Az érintettek – a tanköteles gyermekek, fiatalok – szempontjából érdektelen, melyik szakminisztérium felügyeli éppen az adott intézményt.

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

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

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

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

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

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

A szakközépiskolában az „egyéb” kategóriába sorolt képzési irányok foglalják magukba a nem termelő ágazatokban történő szakmai, szakjellegű képzést a híradástechnikától (ez igen kis hányadát teszi ki a szakközépiskolai férőhelyeknek) az olyan tömegszakokig, mint a közgazdaság, egészségügy. Ennek tulajdonítható, hogy a férőhelyek aránya csak kis mértékben marad el az ipari szakirányokétól. Ez csak a középiskolával igen rosszul ellátott megyékre jellemző. A középiskolai hálózat szempontjából elmaradott megyék inkább ilyen szakközépiskolával rendelkeznek.

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

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

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

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

A tanulók megyék közötti mozgása

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

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

A gimnáziumi hálózatra viszonylagos területi egyenletesség jellemző. Ez fontos értéke ennek az iskolatípusnak, amit érdemes megőrizni. A húsz területi egység közül 14-ben elegendő volt a férőhely, ezekben az esetekben lehet legalábbis önellátásról beszélni. Három megye van,

amely jelentősebb arányban iskoláz be kívülről: Győr-Sopron, Hajdú-Bihar és Komárom-Esztergom megye. Itt nem annyira a hálózat túlfejlettségére, hanem a helyi lakosság kisebb mértékű gimnáziumválasztására kell gondolni – valószínűleg a tényezők együttesen, egymást erősítve jelentkeznek.

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

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

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

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

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

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

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

A továbbtanulási igények területi egyenlőtlenségeiben a társadalmi egyenlőtlenségek fejeződnek ki. Ezeket az egyenlőtlenségeket – az eleve egyenlőtlenül kiépült – iskolahálózat

tovább fokozza, és az egyenlőtlen esélyeket az újabb nemzedékeknek örökíti át. Az egyre távolabbi múltból átöröklött területi-társadalmi feszültségek, a társadalmi-gazdasági válság mélyüléséhez járulhatnak hozzá.

A középfokú oktatás területi struktúrája – ha problematikus térségekben támogató beavatkozás nem történik – olyan kényszerpályák tartósodásához vezet, amely gátja a gazdasági-társadalmi fejlődés kibontakozásának. A mennyiségi hiány az ország több területén azzal is fenyeget, hogy 14-17 éves fiatalokat nem tudják még leültetni sem, s ez a munkanélküliséget napi kihívássá teszi az általános iskolából kilépett fiatalok számára.

Alapszerkezet és iskolázási magatartás

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

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

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

A középiskolázás általánossá válása

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

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

Az arányváltozás 1971-ben indul és attól kezdve csaknem egy évtizeden át folyamatosan emelkedik. Az emelkedés különösen a hetvenes évek első harmadában dinamikus, amikor a

középiskolások aránya évente 2-3 százalékponttal is emelkedett. Az emelkedés az évtized közepén is folytatódott, üteme azonban lassult (évi fél – 1 százalékpontot). Az évtized fordulóján és a nyolcvanas évek elején stagnálás következett be, amely lényegében azóta is tart.

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

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

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

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

Az előző hullám: az 1960-as évek

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

reformfolyamat első kibontakozása idején az a törekvés, amely a képzés révén a gazdasági irányítás centralizált voltát akarta és tudta meghosszabbítani.

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

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

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

1958-ban MSZMP központi bizottsági döntés született a származás szerinti kategorizálás eltörlésére. Ez egyértelműen megváltoztatta a társadalom bizonyos csoportjainak beállítódását nemcsak az iskola, hanem az egész kultúrpolitika iránt. További megfontolásra késztet, ahogy az évtized fordulóján a szövetkezetesítés újabb szakasza következett, amikor felszámolták a mezőgazdasági kistermelést, többek közt a gyermekmunkaerőt is kizárva belőle. Ez is az iskolában előltható idő meghosszabbításával járt, elsősorban a háztáji munkában korábban lekötött lányok esetében.

A középiskolázás nyitása: az 1940-es évek

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

A negyvenes évek második felében induló középiskolai létszámnövekedés nem jelentéktelen: hat-nyolc év alatt közel megduplázódott a középiskolába beíratkozottak létszáma. Ez a folyamat egyértelműen ahhoz a politikához köthető, amely meghirdette a középiskolák általánossá tételét.

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

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

Átstrukturálódás a képzésben

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

a) A fiatalabb korcsoportokban egyre csökken az általános iskolát el nem végzettek száma, aránya. Ez a férfiakra is áll, de különösen a nők esetében látványos. A legnagyobb lépések a negyvenesek és a harmincasok korcsoportjaiban történtek, vagyis az általános iskola megszervezésének időszakában.

b) Az általános iskolát valamint az annál többet végzettek arányváltozása a harmincasok korcsoportjában ment végbe; vagyis azoknál, akik az ötvenes-hatvanas években kerültek középiskolába. Ez a második középiskolai „boom” nyoma a társadalom képzettségében. Az első „boom” kisebb volt; nyomait is csak elmosódottabban olvashatjuk le azon a különbségen, amelyet a 40-45 évesek, valamint a 35-40 évesek közt képzettségben fölfedezhetünk. Az első és a második középfokú képzési hullám közt mindenesetre van egy alapvető különbség. Az ti., hogy az 1940-1950-es évek még nem eredményeztek arányváltozást a középfokot végzettek javára egy-egy korcsoportban.

c) A három „középiskolai boom” hatása a képzettségek szerkezetére mindenekelőtt a szakmunkás végzettség térnyerésében látható. A férfiaknál a szakmunkás végzettség az, ami lassan általános képzettséggé válik társadalmunkban. A nők esetében továbbra is jellemző marad az általános iskola vagy pedig a középiskolai végzettség. A férfiak kulturális arculatát a szakmunkás képzettség uralja, de ez a végzettség mind tartalmában, mind pedig

színvonalában rendkívül heterogén. A nők pedig két csoportra szakadnak: egyfelől azokra, akik csak általános iskolát végeztek, másfelől azokra, akik már érettségiztek. Az ő csoportjuk kulturálisan jóval homogénebb, mivel a középiskolai végzettség – bármekkora eltéréseket takar is – mégiscsak azonos kulturális értékeket követ.

d) A fiatalabb férfi korosztályok képzettségében a szakmunkás képzés fokozatosan visszaszorul a középiskolai végzettséggel szemben. A lányok esetében a csak általános iskolát végzettek aránya egyre csökken, a gimnáziumot végzők aránya pedig egyre nő. Mindez megfelel annak, amit előző számainkkal már jeleztünk. A középiskolai képzésben való részvétel az 1980-as években ismét eljutott egy telítődési szakaszig. További fejlődés a pusztán általános iskolát végzettek arányának teljessé válásától várható, s nem annyira a látványos középiskolai létszámnövekedéstől.

Az iskolázási magatartás változása Magyarország eltérően fejlett térségeiben és a fejlesztés szükségletei

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

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

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

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

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

Az egyik Mosonmagyaróvár-Veszprém-Székesfehérvár-Kecskemét tengelye. Ebben a régióban a magas gyerekarány azt teszi indokolttá, hogy a középfokú oktatást (felső középfok) a kormányzat a jövőben kiemelten kezelje. És pedig középfokú oktatáson itt nem a szakmunkásépzést értjük, hanem az érettségit nyújtó iskolatípusok kiemelt fejlesztést

A másik kiemelten kezelendő térséget azok a települések alkotják, amelyek a Szolnok-Debrecen-Nyíregyháza vonalán fekszenek. Itt nem egyszerűen az érettségit adó gimnáziumi képzést kellene a jövőben kiemelten fejleszteni; hanem a szakképzést nyújtó különböző formákat. Hangsúlyosan felhívjuk azonban a helyi (meg az országos) vezetők figyelmét ezzel kapcsolatban arra a körülményre, hogy az érettségit nyújtó alternatív szakképzésekre helyezték a hangsúlyt. Ellenkező esetben ugyanis

várhatóan csak meggyorsítják a munkaerő elvándorlását; illetve megnehezítik a növekvő ifjúsági munkanélküliség iskolán keresztül történő kezelését.

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

1991

Irodalom

- Benke M. et als (1990): Adatok és elgondolások az oktatás fejlesztési koncepciójához – Kutatás közben (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Bessenyei I. (1990): Nyugat-Európai oktatáspolitikai tendenciák = Kutatás Közben (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Forray R.K. (1988): A költözködési folyamatok háttere és hatása = Regionális és Politikakutatás (Bp. Oktatókutató Intézet)
- Forray R.K. (1988): Az iskolakörzetesítés és az iskolák újjászervezése apró falvakban Regionális és Politikakutatás
- Forray R.K. (1990): Az iskolakörzetesítések rövid története = Kutatás Közben (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Forray R.K. szerk (1991): Falusi iskolák szerepe és arca: esettanulmányok = Kutatás Közben (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Forray R.K., Kozma T (1986): Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon = Regionális és Politikakutatás 112 (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Forray R K., Kozma T (1988): Társadalmi hatásmechanizmusok az iskolahálózat átalakulásában. Budapest: Köznevelési Kutatások Irodája
- Forray R K., Kozma T (1989): Regionális oktatásfejlesztés: térségi variációk a központi oktatáspolitikára. Bp: Oktatókutató Intézet
- Kozma T (1987): Iskola és település: regionális oktatásügyi kutatások. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kozma T (1987): Település fejlettség és iskolázottság: területi elemzés egy alternatív oktatásfejlesztés megalapozásához. Pedagógiai Szemle 1987, 5: 419-29.
- Kozma T (1988): Az oktatás diverzifikáló politikai erők: az alapfokú oktatási hálózat dekoncentrációja Magyarországon a nyolcvanas években. Budapest: MM Vezetőképző Intézet
- Kozma T (1988): Iskolázottság és területi fejlettség Magyarországon 1970-1980 között.

- Kozma T (1989): Képzettség és szerkezetváltás. Tények és megfontolások az állami iparpolitika és a regionális szellemi központok összefüggéséhez. Tanulmány az Ipari Minisztérium felkérésére. Bp: Oktatókutató Intézet dokumentációja
- Kozma T (1989): Viszszakörzetesítés. Regionális és Politikakutatás 121 (Bp: Oktatókutató Intézet)
- Kozma T (1989) Oktatás és kultúra az ezredfordulón. A közoktatás és közművelődés várható fejlődése Magyarországon 1990-2010 között. Budapest: Oktatókutató Intézet dokumentációja.
- Nagy M (1987): A helyi – területi oktatásirányítás változásai. Regionális és Politikakutatás 113 (Budapest: Oktatókutató Intézet).

A pályaválasztás területi vizsgálata

Különböző társadalmi csoportokba tartozó fiatalok más és más iskolatípusokban tanulnak tovább. Ezt az általános megállapítást számos hazai társadalomkutatás is kielégítően igazolta. Ha tehát a pályaválasztó fiatalokat a társadalmi struktúrában elfoglalt helyük szerint csoportosítjuk, egymástól jellegzetesen eltérő képet kapunk. Ugyanígy: ha az eltérő (középfokú) iskolákat választók szüleinek társadalmi összetételére kérdezzük rá, jellemző különbségeket fogunk kapni. Mindez elégségesen indokolja a pályaválasztás (pályaválasztási szándék) társadalmi rétegenkénti összehasonlítását.

De minden pályaválasztáshoz kettő kell: fiatal, aki pályaválasztás előtt áll és intézmények (vagy munkahelyek), amelyek közül választani lehet. Ezért a pályaválasztásokat nemcsak az határozza meg, hogy a fiatalok és szülei hol helyezkednek el a társadalom struktúrájában, hanem az is, hogy földrajzilag hol élnek: milyen oktatási intézményeket, munkahelyeket ismernek, milyen oktatási intézményeket, illetve munkahelyeket tudnak lakóhelyükről reálisan elérni, megközelíteni. Vagyis: a fiatalok pályaválasztása nemcsak társadalmi csoportonként tér el jellegzetesen egymástól, hanem egyúttal területenként is. Aszerint, hogy egy-egy körzetben milyen intézmények és munkahelyek vannak (mióta működnek ott, mennyire tekinthetők állandóknak stb.), a fiatalok és szülei törekvései szintén jellegzetes különbségeket mutatnak.

A társadalmi jelenségek és folyamatok ilyen területi vizsgálatát a nemzetközi szakirodalomban *szociálökológiai kutatásnak* nevezik (ezzel különböztetik meg például a biológiai, mezőgazdasági vagy környezetvédelmi kutatásoktól). A szociálökológiai vizsgálatok egy-egy adott környezet társadalmi folyamatait a szükségletek kielégítéséhez nélkülözhetetlen, területileg különböző feltételekkel (termelőerők, infrastruktúra, intézmények stb.) együtt tárják fel. A szociálökológiai szemléletmódot azonban nemcsak a városok és falvak társadalmi-gazdasági vizsgálata során lehet felhasználni (településszociológia), ugyanilyen hasznos, sőt nélkülözhetetlen más társadalmi folyamatok megismeréséhez és értelmezéséhez is, például az ingázás vagy a migráció stb. elemzésére. Hasonlóképpen használhatjuk a szociálökológiai szemléletmódot akkor is, amikor az iskolázást, képzést, pályaválasztást stb. analizáljuk. Ilyenkor oktatásökológiáról beszélünk.

A pályaválasztás mint társadalmi magatartás

A társadalmi „magatartás” (lakossági „magatartás”, egy-egy népességi, etnikai stb. csoport „magatartása”) képletes kifejezés. Azt értjük rajta, hogy bizonyos választási helyzetekben miképpen dönt a vizsgált társadalmi csoport. Például, hogy rendszeresen milyen fogyasztási cikkeket vásárol (fogyasztási szerkezet); ha választhat, milyen közlekedési eszközt vesz igénybe inkább; mivel foglalja el magát szabad idejében és így tovább. Emeljünk ki néhány valóban nagyon fontos társadalmi magatartást. Ilyen például a demográfiai magatartás: hány gyermeket hajlandók vállalni a különböző családok; ugyancsak fontos például a bűnözés vagy az öngyilkosság. Ezeknek a mutatói együttesen jellemeznék egy-egy társadalmi csoportot. A továbbtanulással, szakképzéssel, elhelyezkedéssel kapcsolatos társadalmi magatartást, mint majd kifejthetjük, a legfontosabbak közé soroljuk.

Amikor a választások, döntések, a „magatartás” fontosságát hangsúlyozzuk, nem az egyes emberek választásaira és döntéseire gondolunk. A társadalmi magatartás természetesen az egyes emberek választásainak az összefoglaló-általánosító elnevezése, csak hogy az összegeződés nem egyszerűen összeadás. *Durkheim* (1978) úgy fogalmazott, hogy a kollektív tudat megelőzi az egyéni magatartásokat, így az egyének elhatározásai a társadalom kollektív tudatából lennének levezethetők. Ez azonban túlzott általánosítás. Egyszerűbben arról van szó, hogy az egyéni – és látszólag spontán – elhatározások tömeges méreteket öltve már túlnövik az egyes embert, s ezért velük az egyes embereknek, mint tőlük független, objektív adottságokkal kell számolniuk. Így például a gépkocsivásárlás az egyes családok választásától függ (bizonyos életszínvonalon felül persze), de a motorizáció a maga közlekedési dugóival, környezetszennyezésével, energiaproblémáival már tőlük független tény. Az egyes foglalkozások választása vagy elutasítása hasonlóképpen egyéni, spontán döntések függvénye; de bizonyos ágazatokban kialakuló szakemberhiány, a másutt fellépő túlkínálat s vele az elhelyezkedési nehézségek ismét csak olyan adottsággá válnak, amely azután visszahat a következő egyéni választásokra.

A társadalmi magatartás tehát nem azonos az egyes emberek tudatával, de még a cselekedetivel sem, hanem azok eredője, és mint ilyen, akaratuktól független adottsággá válhat.

Az iskolázottsággal és szakképzettséggel kapcsolatos társadalmi magatartás kivételesen fontos. Nemcsak azok számára, akik az oktatásügyben dolgoznak, hanem a társadalompolitika számára is. Ennek az az oka, hogy a továbbtanulás, a pályaválasztás olyan távlati vállalkozás minden családban, amelyhez legfeljebb csak a lakás- és házépítés lenne fogható (bár mint minden hasonlat, ez is sántít). Az életpálya és a foglalkozás megválasztásában sűrítve fejeződnek ki az egyéni vágyak, élettapasztalatok és értékek. Az iskolaválasztás és továbbtanulás pedig kitüntetett szerepet tölt be az életpályára kalauzolásban. Társadalompolitikailag aligha lehet eltúlozni annak a morális befektetésének a fontosságát, amelyet a családok – társadalmi méretekből – gyermekeikre fordítanak.

A társadalomkutatás szempontjából is fontos az iskola- és a szakmaválasztás, mert egy sajátos társadalmi folyamatot segít feltárni. Ennek a társadalmi folyamatnak az a jellegzetessége, hogy az előző nemzedékek iskola- és pályaválasztása, képzettségi és műveltségi szintje (tehát „magatartása”) meghatározza a mindenkor következő nemzedékek iskolázottságát és képzettségét (kulturális „magatartását”). Erre a viszonylagos öntörvényűsége korábbi kutatások nem figyeltek fel, jóllehet az egyes nemzedékek jellegzetes magatartásait pontosan nem írták le. A más szemléletű társadalomkutatások visszatérően bizonyították, hogy a szülők társadalmi hovatartozása (ezen belül is foglalkozása, életpályája, iskolázottsága, jövedelmi helyzete stb.) meghatározzák a gyerekek továbbtanulásának irányát és jellegét, minthogy az oktatási intézménynek kisebb a szerepe, viszont a család és a társadalmi hovatartozás szerepe – előnyeivel, de persze hátrányaival együtt is – nemcsak nagy, hanem a gyerekek növekedésével együtt mind jelentősebbé válik.

Mi viszont arra az összefüggésre mutatunk rá, hogy a továbbtanulás és az iskola hatása majd csak a következő generációnál térül meg. Vagyis éppen azért határozza meg a szülői ház erősen (az iskolánál esetenként erősebben) a továbbtanulást és az elhelyezkedést, mert maguk a szülők már elvégezték (vagy éppen nem végezték el) az iskolát. Statisztikailag meglehetősen biztonsággal kimutatható, hogy a szülők rendszerint legalább ugyanolyan mennyiségű és minőségű iskolázást kívánnak biztosítani gyerekeiknek, mint amennyiben és amilyenben ők részesültek. Gyakoribb azonban, hogy valamennyivel több és magasabb színvonalú

továbbtanulást szánának gyerekeiknek. (A szociológiai szakirodalomban ezt a társadalmi folyamatot nevezik egylépcsős vertikális társadalmi mobilitásnak.)

A pályaválasztási magatartás vizsgálatának lehetőségei és korlátai

Aki pályaválasztást vizsgál, tulajdonképpen társadalmi magatartást vizsgál. Az ilyen vizsgálat kitüntetett területe a középfokú oktatás. Egyrészt azért, mert a középfokú oktatásnak különféle típusai alakultak ki. Más szóval: a középfokú oktatás esetében valóságos választási lehetőség – netán éppen döntési kényszer – áll fenn. (Általános iskolát a szülők csak kivételes esetekben választhatnak; ott mindenekelőtt a körzeti iskola áll rendelkezésre.) A középfokú oktatás azért is kitüntetett vizsgálati terület, mert már a hetvenes-nyolcvanas években tömegessé vált Magyarországon a középfokú oktatásba való jelentkezés. A különböző középfokú iskolák választásának gyakorisága eltérő például az egyes megyékben. A vizsgálat nem egyszerűen az aktuális iskolaválasztásra derít fényt, hanem arra is, hogy a vázolt társadalmi folyamat az adott területen pontosan hol is tart. Egy ilyen egybevetés segítségével – amikor a terület beiskolázási arányait egyrészt az országos átlaggal, másrészt a legfejlettebb (például a főváros vagy az urbanizált városi térségek) területével hasonlítjuk össze – eléggé megbízható becslést tudunk készíteni arra vonatkozólag is, hogy az adott területen mi várható a középfokú oktatással kapcsolatos társadalmi magatartásban.

A pályaválasztási szándékvizsgálatnak vannak korlátai. A legfontosabb, hogy amennyiben következtetni akarunk belőle a társadalmi magatartásra, csak módjával tehetjük. A szándékvizsgálat ugyanis csak elképzeléseket vizsgál, nem pedig tényleges választásokat. A pályaválasztási szándékvizsgálat inkább hasonlít egyfajta közvélemény-kutatáshoz, mint a lakossági döntések vizsgálatához. Ezt a nehézséget úgy enyhíthetjük – bár a szándékvizsgálatok körében maradva teljesen nem fogjuk tudni feloldani –, ha a szándékokat rendszeresen és folyamatosan egybevetjük a megvalósulással. (A pályaválasztási szándékok vizsgálata és a későbbi tényleges iskolaválasztások az eddigi kutatások szerint csak kevésbé térnek el egymástól.)

Kétségtelen viszont, hogy a pályaválasztási szándékvizsgálatnak nagy előnye is van a tényleges döntések vizsgálatával szemben. Ez pedig az, hogy a szándékok kinyilvánításakor kevésbé korlátozza a nyilatkozókat – a gyerekeket és szüleiket – a tényleges versenyhelyzet, kiváltképpen pedig a „verseny” eldőlése. Így a szándékokból határozottabban kitűnnek azok az egyéni törekvések és vágyak, amelyek érvényesülnének, ha módjukban állna érvényesülni.

A vizsgálat terepei

A pályaválasztás területi vizsgálatának tárgya egy-egy társadalmi csoportra jellemző magatartás, pályaválasztás, pályaválasztási szándék. Ennyiben a pályaválasztás területi kutatása szoros rokonságban áll a pályaválasztás társadalmi rétegenkénti vizsgálatával. A területi vizsgálat ott tér el a társadalmi rétegenkéntitől, hogy másképpen kiválasztott társadalmi csoportokat hasonlít össze egymással. Olyan aggregátumokkal dolgozik, amelyek egy-egy társadalmi réteg tagjainak magatartását – esetünkben pályaválasztási szándékait, azok szerkezetét – általánosítva mutatja be (például a segéd munkásokét, a szak munkásokét, az értelmiségiekét stb.), és legfeljebb településtípusonként rétegezi a vizsgált mintát. A területi vizsgálat viszont olyan aggregátumokat használ, amelyek azt mutatják meg, hogy az egyik vagy másik földrajzi térségben lakók döntéseinek, „magatartásának” milyen közös jellemzői

vannak. A területi vizsgálat tehát térben lehatárolódó lakossági csoportok, területi-társadalmi közösségek jellemző magatartását – esetünkben a gyermekek pályaválasztását – hasonlítja össze.

A lakóhelyi környék

Minden területi vizsgálat alapvető kérdése, hogy mekkora területi-társadalmi egységet választunk az összehasonlítás tárgyául. Területi-társadalmi egység lehet például az ún. szomszédsági egység, tehát az egy vagy néhány háztömbben együtt lakók. Ugyanígy lehet területi-társadalmi egység egy falu, egy városi kerület, egy város és vidéke (városkörnyék), egy földrajzi táj (kistáj vagy nagytáj), egy régió, egy országrész is.

Az oktatásökológiai vizsgálatok hagyományos elemi egysége azonban a beiskolázási körzet. Azt a földrajzilag is meghatározható környéket értjük rajta, amely egy-egy iskola felvevő körzetével azonos. Ha általános iskoláról van szó, akkor ez a felvevő körzet rendszerint valóban fedi azt, amit a település-szociológusok szomszédsági egységnek, a területi statisztikusok egy vagy több népszámlálási körzetnek neveznek.

A pályaválasztás területi vizsgálatát az általános iskolák és felvevő körzeteik összehasonlításával kezdhetjük. Ez azt jelenti, hogy a pályaválasztás alakulásának elemzésében elemi egységnek tekintünk egy-egy iskolát a maga ellátottságával, felszereltségével, a lakóhely település-fejlettségét; emellett pedig természetesen megnézzük, milyen az ott lakó szülők társadalmi (foglalkozási, iskolázottsági) összetétele. Ezek a tényezők együttesen alakítják ugyanis a pályaválasztást. Minden eddigi vizsgálat arra az eredményre jutott, hogy a felsorolt tényezők – a lakóhelyi környék fejlettsége, az általános iskola felszereltsége és ellátottsága, valamint a szülők társadalmi összetétele – egymással is szorosan *összefüggenek*. Köznapi tapasztalatainkkal is megegyezik, hogy fejlettebb, városiasabb környezetben rendszerint iskolázottabb, képzettebb szülők laknak, és az általános iskolai ellátás is színvonalasabb. Ilyen környezetben jellegzetesen másfajta iskolát és szakképzést választanak a gyerekek, mint a fejletlenebb, falusiasabb környezetben, ahol az ott élők iskolázottsága-képzettsége alacsonyabb, és ahol az iskolai ellátás színvonala is hagy maga után kívánnivalót.

A település

Nagyobb területi egységeket nyer az elemző akkor, ha középfokú oktatási intézmények felvevő körzetét hasonlítja össze egymással aszerint, hogy milyen társadalmi összetételű szülők küldik oda a gyerekeiket. A területi-társadalmi egységet ilyenkor a középfokú oktatási intézmény jelenti a beiskolázási körzetébe eső általános iskolákkal, valamint természetesen mindazokkal a szülőkkel, akik gyerekeiket oda kívánják járatni. Ha a település elég nagy, akkor ez rendszerint egybeesik magával a településsel (például egy kis- vagy középváros esetében).

Az így kialakított területi egységek érthetően nagyobbak; átfedések is lehetnek közöttük. Ha azonban ezeket fogjuk összehasonlítani egymással, további fontos információkhoz jutunk. Mindenekelőtt persze ahhoz, hogy milyen társadalmi összetételű csoportok gyerekei választják az egyik, és milyenek a másik középiskolát (szakmunkásképzőt). Továbbmenve azonban fény derül arra is, hogy rendszerint milyen településről vagy a város melyik részéből jelentkeznek többen az egyik intézménybe, és honnan a másikba. Az sem elhanyagolható, hogy bemutassuk: melyik általános iskolából jelentkeznek rendszeresen ilyen vagy olyan

középfokú oktatási (képzési) intézménybe. Kiegészítheti a képet, ha egy-egy középiskolai felvevőközteret a település-fejlettség (kommunális, infrastrukturális ellátottság, stb.) szempontjából is mérlegelünk.

Városi térségek

Nagyobb területi egységeket nyerünk akkor, ha a pályaválasztást például egy megye eltérő vidékein próbáljuk megvizsgálni. Ehhez különböző adminisztratív lehatárolások lehetnek segítségünkre (például városkörnyékek), illetve több középiskola és szakmunkásképző együttes felvevő körzete. Az elemzés szempontjából ezt az utóbbit ajánlanánk, ha nem jelentene igen nagy munkát egy megyén belül adatszerűen is lehatárolni, hogy mely középfokú iskolák pontosan melyik térséget látják el. Ehelyett a következőket javasolhatjuk:

- A megszokott, elfogadott térség szemléletet (például a Tolna megyei Tamási és Pincehely térsége nem azonos Dunaföldváréval stb.). Ez rendszerint az egykori járások szemléletén alapul.
- Az egykori középfokú körzeteket, amelyek szintén a járásokon alapultak, országosan csekély korrekcióval.
- Egy megye néhány kiemelkedő településének, városának egymástól viszonylag jól elhatárolható térségeit (például a Békés megyei Békéscsaba – Gyula – Békés település-együttestől jól elhatárolódik a Mezőkovácsháza – Battonya – Mezőhegyes körzet, illetve a Szeghalom – Vésztő és a Szarvas – Kondoros vidék). A legtöbb település több-kevesebb biztonsággal így besorolható.
- Földrajzi kistájak (amelyek térfelszíni különbségek alapján alakultak ki). Komárom-Esztergom megyében például Esztergom és a Dunakanyar, a Kis-Alföldnek a megyébe eső területe, valamint a Gerecse északi, illetve déli fele alkothat ilyen kistájakat.

Ennek egyike sem pontos beosztás, csupán megszokáson és szakértői becslésen alapul. Az elemzés menete során akár még módosítható is. Mindenesetre segítséget nyújt ahhoz, hogy egy megye eltérően ellátott, más-más igényeket mutató térségeit a pályaválasztás vizsgálata során föltárjuk.

Az itt élők minden bizonnyal azért is mutatnak más-más pályaválasztási magatartást, mert nemcsak (középfokú) iskolákkal, hanem egyúttal munkahelyekkel is különbözőképp vannak ellátva. Ez a térségi szemlélet tehát – szemben az előbb említettekkel – arra is alkalmas, hogy a munkahelyek szívóhatására rá lehessen mutatni a pályaválasztás elemzésekor. A térségeket is csoportosíthatjuk, rangsorolhatjuk ilyen szempontból.

Egy korábbi kutatás – amely a térségeket az egykori középfokú körzetek statisztikai adataival jellemezte – a következő térségtípusokat különböztette meg:

- fejlett városi térségek
- egyoldalúan iparosodott térségek
- nagyvárosaink agglomerációs térségei
- „mezővárosi” térségek (alföldi középvárosok)
- nagyfalvas térségek
- aprófalvas térségek

Legtöbbször természetesen többféle térségtípus létezik egymás mellett. Kutatási eredményeink segítenek besorolni ezeket a térségeket és néhány általános jellemzőjüket azonosítani. A pályaválasztások elemzésében azonban valójában nem is az a fontos, hogy melyik térségtípusba sorolható be egyik vagy másik város és vidéke. Sokkal inkább annak az összehasonlítása, hogy a település-fejlettség, a munkahellyel való ellátottság és az oktatási intézmények együttesen milyen irányba terelhetik egy-egy térség lakosságának pályaválasztási szándékait.

Régiók

A területi egységek alakítása természetesen folytatható, ha az adatokat megyei szinten aggregáljuk, és összehasonlítjuk más megyék pályaválasztási jellegzetességeivel. Ez kézenfekvő megoldás. Az ökológiai szempont azonban itt is azt diktálja, hogy ne csak egyes megyék pályaválasztási irányát kezeljük együttesen, hanem területi és kulturális-oktatási fejlettségét, valamint népességének demográfiai és kultúrstatistikai jellemzőit is.

Nagyobb léptékű egységek is kialakíthatók az összehasonlítás számára. Ismert például, hogy a hatvanas években ún. tervezési-gazdasági körzetet alakítottak ki több megye adatainak aggregálásával, a közép- és hosszútávú tervezést megalapozó elemzések, valamint az ipartelepítés és erőforrás elosztás céljaira. Ezek a következők voltak:

- központi körzet (Budapest, Pest megye),
- észak-dunántúli körzet (Győr-Sopron-Moson, Vas, Veszprém, Komárom-Esztergom, Fejér megye),
- dél-dunántúli körzet (Zala, Somogy, Tolna, Baranya megye),
- dél-alföldi körzet (Bács-Kiskun, Csongrád, Békés megye),
- észak-alföldi körzet (Jász-Nagykun-Szolnok, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye),
- észak-magyarországi körzet (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád megye).

A hetvenes évek óta ez a régiószemlélet a tervezésben és fejlesztésben háttérbe szorult. Ennek ellenére az ország így kirajzolható egyes régiói eltérő sajátosságokat mutatnak, akár ellátottságukat és felszereltségüket, akár ipartelepítésüket és erőforrásaikat, akár pedig népességüket vetjük egybe egymással, akár településhálózatukat hasonlítjuk össze. Így például egy statisztikai vizsgálat eredményeképpen már a nyolcvanas évek közepén megállapíthattuk, hogy míg az észak-dunántúli régióban a tradicionális szakmunkásképzés háttérbe szorult és jobbára a vállalati szférában élt, addig az észak-magyarországi régióban a hagyományos szakmunkásképzés még távlatilag is jelentős tartalékokat mutatott a lakosság érdeklődése szempontjából. Ezt nagyrészt a régiók termelési szerkezete és az azokban bekövetkező tendenciaszerű változások magyarázhatják. Sajnálatos, hogy ma ez a regionális szemlélet még inkább hiányzik a társadalompolitikában, mint a nyolcvanas években. (Jól példázza a hiányt a köztársasági megbízottak rendszere, amely társadalomstatistikai szempontból egymástól eltérő, hagyományosan sem együttműködő megyéket fog össze.)

Módszerek

Adatszükséglet

A mintavételes eljárás az iskola- és pályaválasztás háttérelemei közül az egyéni környezet feltételeire helyezi a hangsúlyt. Azt vizsgálja ugyanis, hogy az egyes választások milyen összefüggést mutatnak a kérdezett családjának a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyével, a családtagok, mindenekelőtt a szülők iskolázottságával, szakképzettségével, a családban domináló értékekkel, nevelési szokásokkal, a kérdezett iskolai eredményességével stb. Olyan csoportokat alakít ki, illetve olyan csoportok magatartását hasonlítja össze, ahol a csoportképző ismérvek a társadalom szerkezetéből vezethetők le, s az egyének személyes környezetének összegeződései.

Feltételezhető és vizsgálható személyes vagy egyéni környezet mellett olyan környezet is, amely független az egyéntől, amely változatlan marad akkor is, ha az egyén elhagyja, mert saját törvényei szabályozzák. Mindenekelőtt a szűkebb vagy tágabb lakóhely értelmezhető ilyen környezetként. A lakóhely fekvése, társadalmi-gazdasági adottságai, infrastrukturális ellátottsága, intézményei, iskolái, a lakóhely történeti és kulturális hagyományai is éppúgy befolyást gyakorolhatnak a pályaválasztási döntésre, mint az egyén helye a családjában, illetve a család helye a társadalmi struktúrában.

A társadalmi jelzőszám – amint az elnevezésből is kitűnik – számszerűsített formában utal egyébként nem kvalifikálható társadalmi jelenségekre. Olyan adatokat kell tehát kiválasztani a jelzőszámok kialakításához, amelyek a vizsgálni kívánt társadalmi magatartásokkal, folyamatokkal értelmezhető kapcsolatban vannak.

A kiválasztás követelménye, hogy a jelenség – amelyet a jelzőszám mutat – elegendően nagy területi szórással rendelkezzen. Ennek különösen akkor van jelentősége, ha fejlődésre vonatkozó indikátorokat keresünk. Sok társadalmi folyamat közös sajátossága, hogy terjedésében az ún. logisztikus trend (S-görbe) jellemzői érvényesülnek: a lassú terjedés (fejlődés) első szakaszát gyorsuló ütemű szakasz követi, majd olyan szakasz következik, amelyet ismét a lassuló ütem, illetve stagnálás jellemez. Ez az abszolút vagy relatív telítettségi szint. (Abszolút telítettségi szintről akkor beszélhetünk, amikor a vizsgált jelenség, adottság a teljes népességre jellemző; relatív telítettségi szintről akkor, amikor az adott feltételek között már nem terjedhet számottevően a vizsgált folyamat.) A rádióval rendelkezők aránya ma már például nem „jó” mutató, mert terjedése telítettségi szintet mutat: gyakorlatilag mindenkinek, aki birtokolni kívánja, van rádiója. Ezzel szemben – a társadalom egy másik jelenségköréből véve a példát – a középiskolai végzettség terjedése éppen csak elért a gyorsuló szakaszba, még sok olyan területe van az országnak, ahol kirívóan alacsony az érettségivel rendelkezők aránya.

Olyan mutatókat kell választani, amelyek nem a tágran értelmezett életminőségnek, hanem a vizsgálat szűkebb tárgya, például a pályaválasztás kialakulására ható környezeti tényezőknek a megismerésére alkalmasak. Ezen kívül arra is alkalmasnak kell lenniük, hogy becslés készítéséhez legyenek felhasználhatók a vizsgált feltételek megváltozása esetében.

Az adatok kiválasztását a mutatók kialakítását tehát jelentős mértékben meghatározza a vizsgálat célja: a kutatónak saját társadalomismeretére, szakmai ismereteire kell számítania a legmegfelelőbb tények kiválasztásában. Ennek ellenére érdemes a mutató kiválasztás néhány általános alapelvét összefoglalni:

1. *Megfelelőség és érvényesség*: a mutató legyen számszerűsíthető, mutasson rá az adott szolgáltatás céljaira, feladataira.
2. *Egyediség és megbízhatóság*: a mutatók általában ne legyenek átfedők, hogy elkerüljük
3. a többszörös beszámítást, de némi redundanciával rendelkezhetnek – ez segíthet az adatok ellenőrzésében.
4. *Teljesség és komprehenzivitás*: a mutatók egyes sorozatai fedjék a kívánt célokat és legyenek elérhetők.
5. *Ellenőrizhetőség*: a mért változók nagyrészt hivatalos, ellenőrzött forrásokból származzanak.
6. *Költségek*: az adatgyűjtés és a munka költségei legyenek mérsékeltek.

Az eltérő vizsgálati célkitűzések, az országonként, régióként eltérő társadalmi-kulturális feltételek következtében a nemzetközi és a magyar szakirodalomban is igen sokféle társadalmi jelzőszám-rendszerrel találkozhatunk. Nincsen tehát egyetlen megfelelő mutatórendszer, egyetlen igazán alkalmas változósor. A következőkben bemutatott mutatók rendszere is egyike a lehetségeseknek. Azokat az adatokat kívánatos rendszerezni, amelyeket az iskolázással kapcsolatban a magyar és a külföldi szakirodalom leggyakrabban alkalmazni szokott. Egyúttal feltételezzük azt is, hogy ezek az adatok, illetve a belőlük képzett mutatók a területi-társadalmi feltételek életforma-alakító jellegzetességeire utalnak, s ilyen módon közrejátszanak az ott élők pályaválasztási szándékainak kialakulásában. Ezek a következők:

- demográfiai mutatók (a lakosság száma, a természetes szaporodás, fogyás, a népesség életkori szerkezete, a fiatal népesség arány stb.);
- társadalmi-gazdasági mutatók (a foglalkoztatottak megoszlása népgazdasági ágak szerint, különös tekintettel a terciér ágazat arányára, a foglalkoztatottak megoszlása munkakör szerint, különös tekintettel a szellemi foglalkozásúak arányára, az aktív és inaktív keresők aránya stb.);
- ellátottsági mutatók (a művelődési, a kommunális, az egészségügyi és szociális stb. ellátottság mutatói);
- közoktatási mutatók (óvodai, általános és középiskolai mutatók, intenzitási stb. viszonyszámok);
- a települési szerepkör mutatói (a település közigazgatási státusa, sajátos települési jelleg, a helyben foglalkoztatottak aránya stb.).

Az adatok feldolgozása

Az ökológiai vizsgálat a kutatásban azt eredményezheti, hogy az elemzéseket több szinten lehet elvégezni. Nem csupán arra kaphatunk választ, hogy az iskola- és pályaválasztás az egyéni környezet mely tényezőivel van összefüggésben, hanem arra is, hogy térben miként jelennek meg ezek az összefüggések: azaz lehetőség nyílik a pályaválasztási magatartásokat a lakóhelyi környezet feltételeivel összefüggésben is megvizsgálni, illetve összehasonlításokat tenni a különböző feltételekkel rendelkező területi egységeken élő, más paramétereikben azonban hasonló csoportok pályaválasztása között. A területi egységeket jellemző adatok elemzésének igen sokféle módszere van az egyszerű gyakorisági eloszlásoktól a többváltozós matematikai statisztikai elemzésekig. Az eredményeket táblázatokban, grafikus formában vagy térképeken lehet szemléltetni.

Durkheim (1982) klasszikus könyvében a *gyakorisági eloszlásokat* vizsgálva mutatott ki összefüggéseket az öngyilkosság és egyéb társadalmi tényezők között. Ez a módszer ma is alkalmazható. A budapesti kerületek társadalmi arculatát vizsgálva például jól elkülöníthetően rajzolódnak ki a munkáskerületek, az értelmiségiek lakta kerületek, s bebizonyosodott, hogy a nyolcadikosok középiskolai (ezen belül is elsősorban gimnáziumi) továbbtanulási szándékainak gyakorisága a jelentős részben értelmiségiek lakta városrészekről a munkáskerületekig haladva csökken. Ennek okait vizsgálva már nem elégségesek a területi mutatók, hogyha túl akarunk lépni a családok társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helye és a gyermek továbbtanulási szándékai közötti már ismert összefüggés Budapest területére vonatkoztatott megjelenítésén. A mintavételes eljárás eredményeit hozzárendelve a területi adatokhoz az is érzékelhetővé vált, hogy az egyes munkajelleg-csoportba tartozó családok iskolaválasztását a lakóhelyi környezetük is befolyásolja: szellemi-értelmiségi környezetben a segédmunkások gyermekei is nagyobb arányban törekednek középiskolába, mint munkáskörnyezetben, a szellemi foglalkozásúak gyermekei a peremkerületekben viszonylag gyakran választanak szakmunkásképzőt. (Forray, 1982)

A területi egyenlőtlenségek mértékét többféle egyszerű eljárással lehet kiszámítani. A *szóródási index* (a szóródás terjedelme osztva a minimumértékkel) egyszerűen és közvetlenül mutatja meg, mely változónál kicsik, melyeknél nagyok a területi eltérések. Az index előnye egyszerűsége mellett az, hogy alkalmas eltérő mértékek összevetésére. A *Lorenz-görbe* azt mutatja meg, hogy a teljes területi egyenlőséghez képest – amelyet egy négyzetátló reprezentál – a vizsgált jelenség milyen görbét ír le. A *Gini-koefficiens* egyszerű módszerrel, számítógép nélkül számolható. Korábbi kutatásunkban ezt az eljárást annak vizsgálatára alkalmaztuk, hogyan változott az általános iskolát végzett és az érettségizett népesség területi megoszlása a vonzaskörzetekben az utóbbi népszámlálások során. Lorenz-görbe segítségével megállapítható és ábrázolható, hogy csökkent a magasabb iskolázottak területi koncentrációja, az általános iskolát végzett népesség – legalábbis a járásnyi nagyságú vizsgálati területeinken – közel egyenletesen oszlik meg az ország területén.

Számos, viszonylag egyszerűen számolható és értelmezhető *koncentrációs indexet* használnak még a területi kutatásokban, ezek közül néhányat minden matematikai statisztikai kézikönyvben megtalálunk. A kiválasztott és itt bemutatott példákkal inkább csak érzékeltetni kívántunk egy lehetséges kérdésfeltevést, gondolatmentet. Általában akkor van erre szükség, amikor kedvező vagy kedvezőtlen jelenségek, adottságok sűrűsödésének, halmozódásának mértékére vagyunk kíváncsiak. A példák talán azt is érzékeltetik, hogy ezekhez az eljárásokhoz mindig teljes körű adatgyűjtésre van szükség. A tipológiák alapján – ha nem tesznek eleget ennek a követelménynek – rendszerint nem is lehet, nincs is értelme ilyen számításokat elvégezni.

A területi összehasonlításoknak csak az egyik dimenziója a tér, a másik dimenzió az idő. A keresztmetszeti képek, amelyeket az egyes területekről nyerünk, egymás mellé állítva néha azt sugallják, hogy időbeliséget, fejlődést tételezzünk fel. Az eredményeket interpretálva nehéz ugyanis elkerülni, hogy ne „fejlettségnek” nevezzük például egy terület magasabb iskolázottságát, magasabb szintű továbbtanulási törekvéseit. Ezzel azonban azt is feltételezzük, hogy minden területi-társadalmi közösségnek hasonló utat kell bejárnia. Például, Budapesten a legmagasabb a lakosság iskolai végzettsége, itt törekszik a legtöbb gyermek és fiatal elméletigényes középiskolai képzésbe, felsőoktatásba, míg egyes aprófalvas térségekről mindennek az ellenkezője mondható el. Egy fejlettségi skálán elhelyezve ezeket a területeket, azt is feltételezzük, hogy idővel, megfelelő feltételek biztosításával az aprófalvas térségből is „Budapest” válhat. Hogy ezt a nyilvánvaló gondolati tévedést elkerüljük,

törekedni kell arra, hogy minden területi-társadalmi egységet saját történetiségében szemléljük.

A történetiséget a statisztikai adatokban az idősorok hordozzák. Általában probléma, hogy még a leggondosabban kiválasztott területi egységekről sem áll rendelkezésre megfelelően hosszú időtartam, azon belül is minél több időpontban az igényelt adat. Így a legtöbb esetben meg kell elégedni *lineáris trend* számításával. Ez egy szintén egyszerű (segédeszköz nélkül is végezhető) eljárás, szabályait sok helyütt megtalálhatjuk. A trendek egy folyamat korábbi időszakában megfigyelt jellegzetességei alapján becslést tesznek lehetővé, hogy hogyan alakul a folyamat a jövőben, ha a feltételek változatlanok maradnak. A legtöbb társadalmi folyamat azonban nem a lineáris trend szabályainak engedelmeskedik. A középfokú oktatás elterjedését ábrázoló S-görbe mellett megfigyeltek például *U-görbét*, vagy a fürdőkád keresztmetszetére emlékeztető görbét, amelyet kidolgozói egyetemük székhelyéről Koblenzi-kádnak neveztek el. A lineáris trenddel, amely csak vázlatos becslést ad a változás mértékéről, az egyes területeket hasonlíthatjuk össze (például az iskolázottság emelkedésütemének szempontjából), s ez egyik eleme lehet a csoportképzésnek, típusalkotásnak.

A többváltozós összehasonlító statisztikai módszerek közül különösen gyakran alkalmazzák a *rendstatisztikai eljárásokat*. Ezeknek az a jellemzőjük, hogy a területi egységeket minden változó szempontjából rangsorolják, s szintetikus mértéknek a rangpontoszámok összegét teszik meg. A legjobb „helyezést” a legkisebb összegek jelentik. Gyakran különböző eljárásokkal képzett összevont mutatókat, indexeket alakítanak ki a területek meghatározott szempontokkal való értékeléséhez, s ezek mentén helyezik el a megfigyelt területi egységeket. Valamivel bonyolultabb eljárás a *reprezentatív eltérések* módszere. Itt a változók szóródását vizsgálják meg, s a területi egységeket úgy rendezik, hogy reprezentálják az „átlagot”, valamint az átlagtól való meghatározott eltéréseket.

Az újabb módszerek közül a leggyakrabban a *faktor-és clusterelemzést* használják. A faktoranalízis (gyakori változata a főkomponens-analízis) célja, hogy a széles körből gyűjtött (demográfiai, társadalmi, gazdasági stb.) adatok sokasága helyett kevesebb adatból álló háttérstruktúrát alakítson ki. A cluster-elemzést tipológia felállításához szokták felhasználni. Ez – épp úgy, mint a faktoranalízis – az átlagtól való eltérések hasonlóságán alapul. A modernebb módszerek közül az *útelemzést* és a *shift-analízist* említjük. Ezeknek a technikáknak az alkalmazásához számítógépek szükségesek, igaz, hogy könnyen hozzáférhető és kezelhető programcsomagok állnak hozzájuk rendelkezésre.

Módszertani összefoglalásunk végére hagytuk azt az eszközt, amellyel minden terület vizsgálata kezdődik, és amely eredménye is a területi vizsgálódásnak: a *térképet*. A térképkészítés módszereinek, technikáinak ismertetése messze vinne tanulmányunk tárgyától. Itt csak azt hangsúlyozzuk, hogy a térképnek tükröznie kell azt a fogalmi apparátust, amellyel a vizsgálat készült, s ki kell emelnie a releváns, a lényeges ismerveket. A jó térkép nemcsak illusztrál – bár illusztrál is –, hanem összefoglal, és olyan összefüggéseket jelenít meg, amelyeket verbálisan nem vagy csak nagyon körülményesen lehetne visszaadni.

A helyes oktatáspolitikai döntések elengedhetetlen feltétele az oktatási rendszerrel kapcsolatos kereslet és kínálat térbeli eloszlásának ismerete. Ennek egyik jellemzője az oktatási intézmények, képzési programok területi megoszlása (kínálat). Ismeretesek olyan kutatások – a korábban hivatkozott magyar kutatások is ilyenek –, amelyek bizonyítják, hogy a térbeli (földrajzi, közlekedési) közelség megkönnyíti a választást.

Ez azonban csak az egyik oldal. Emellett ismerni kell az iskolától való kulturális és szociális távolságot. Az „oktatásügyi teret” (amelyben az oktatás működik), annak mértékét, hogy az egyes területek népessége mennyire fogadja el az oktatási intézményeket és tevékenységüket. Megállapítható, hogy az iskolától való földrajzi és kulturális távolság egymást erősíti, s a közelség az egyik oldalon – földrajzi vagy kulturális értelemben – bizonyos fokig kiegyenlíti a távolságot a másik szempontból. Ezek a kutatási eredmények – amelyeket a mindennapi tapasztalatok is megerősítenek – tartalmazzák azt a feltételezést, hogy az iskolaválasztásban, közvetve a pályaválasztásban az intézmények és a lakóhely térbeli fekvése jelentős szerepet játszik. A földrajzi közelségnek annál nagyobb a szerepe, mennél inkább „kulturátávoli” az érintett lakosság. Más szavakkal ez azt jelenti, hogy a magasabban iskolázott, képzett családokból származó gyermekek könnyebben választanak lakóhelyüktől távol eső intézményeket, míg az alacsonyabban képzett családok gyermekeinek iskolaválasztásában az intézmény közelsége inkább meghatározó. Ennek az összefüggésnek a folyamatos vizsgálata, a változások nyomon követése csak ökológiai kutatással lehetséges.

A szűken vett iskolaválasztáson túl a pályaválasztásban is közrejátszanak hasonló mechanizmusok. A választott (választható) pályáról, foglalkozásról összegyűjthető információk körét mindenekelőtt a látható, tapasztalható foglalkozási minták számát, heterogenitását is befolyásolja a lakóhely ellátottsága, társadalmi, foglalkozási szerkezete. Reálisabb képet nyerünk a pályaválasztást alakító tényezőkről, ha ismerjük a lakóhelyet is.

Ezek az elméleti megfontolásokon túl a területi vizsgálódásnak van egy olyan sajátossága, amely nem vezethető le a mintavételes technikákból. Ez a szemléletmód ugyanis különösen érzékeny a fejlesztés, a politikai beavatkozás kérdéseire. Ez világossá válik akkor, ha meggondoljuk: a szűkebb vagy tágabb lakóhely társadalmi-gazdasági fejlettsége, társadalmi mozgásai, kilátásai az ott lakók életének minőségét, lehetőségeit, pályáját erősen befolyásolják. A területi elemzés módszerével kimutatható, hogy az egyes lakóhelyeknek melyek az ott élők számára különösen kedvezőtlen elemei. Ezzel a kutatás gyakorlatilag programot ad a fejlesztés számára.

A fejlődés és egyenlőség kérdéseinek központba állítása – világszerte ilyen irányban alakulnak az ökológiai kutatások – nem jelenti azt, hogy valamilyen uniformizálódást tartanánk kívánatosnak. Egyetértünk Furterrel (1980): „A magunk részéről úgy véljük, hogy a különbözőségek értékének elismerése nem vezet se relativizmushoz, se szkepticizmushoz. Meg vagyunk győződve arról, hogy léteznek módszertani megoldások, feltéve, hogy az oktatási alaprendszer elemzését a környezetbe ágyazva, az oktatási jelenségek térbeli dimenzióját figyelembe véve végezzük el.”

1992

Irodalom

- Durkheim, E. (1978) A társadalmi tények magyarázatához. Budapest, Közgazdasági Kiadó
Durkheim, E. (1982) A pedagógia természete és módszere. Budapest, Tankönyvkiadó
Forray R. Katalin (1982) Oktatásökológia a hetvenes évek szakirodalmában. Budapest, Oktatáskutató Intézet, pp. 11-57.

Furter, P. (1980) „Regional demands and national unification – a European perspective.” In:
Holmes B ed 1980, Diversity and Unity in Education: A Comparative Analysis.
London: Allen, Unwin

Tanulási szándékok -- elhelyezkedési lehetőségek

Az elhelyezkedés nehézségeivel és a nyílt munkanélküliséggel, mint globális problémával a fejlett világ drámai módon az 1929-33-as világválság idején ismerkedett meg. A választ a jóléti állam különböző modelljei jelentették: a szociáldemokrata jóléti államtól (Skandinávia, Németország) az etatista és korporatív megoldásokon át (Franciaország, Ausztria) a liberális „jóléti államig” (Roosevelt New Deal-je, amelynek utódai Johnson Nagy Társadalma vagy a Clinton-kormány jelenlegi egészségügyi reformterve).

Az 1929-33-as gazdasági világválságot részben a világháború, részben az azt követő ún. helyreállítási periódusok szippantották föl. A következő nemzedék már csak a szülők félelmeiből és történeteiből ismerte a munkanélküliséget, és vidáman dobálózott vele, mint egyfajta „gazdasági fegyelmező eszközzel”. Váratlanul azonban ismét megérkezett, mégpedig a hetvenes évek olajválságával (Európa új democráciáiban pedig a politikai rendszerváltozással). A munkanélküliség azóta ismét velünk van, és egyre hangsúlyosabban határozza meg, hogy mi is történjék az egyes országok oktatási rendszereiben.

Az 1929-33-as **évek** munkanélkülisége és a hetvenes évek munkanélkülisége közt ugyanis van egy alapvető különbség (amely most még nem érvényesül Európa új democráciáiban). Míg a történelmi munkanélküliség a középkorú és alulképzett férfi ipari munkásokat sújtotta, addig a modern munkanélküliséget a nők és a fiatalok szenvedik elsősorban, akár képzetten is (diplomás munkanélküliség). Az egyik esetben „utóra kerülésről” van szó, a másikon főként munkába állni nem tudásról.

Ma már nem vitás, hogy állami beavatkozás nélkül ez a munkanélküliség nem enyhíthető (ha kezelhető egyáltalán). Mind többen ismerik azonban föl, hogy nemcsak, sőt nem elsősorban az ún. szociális védőháló hiányzik (hiszen zömmel első munkavállalókról van szó), hanem a munkaerőpiaci információ, mindenekelőtt pedig a célzott szakképzés. Mindez nagy kihívás az európai és amerikai oktatási rendszerekkel szemben, amelyek a maguk módján tudnak és akarnak válaszolni erre a kihívásra.

A szociáldemokrata hagyomány elsősorban az amerikai ún. komprehenzív oktatást tekintette modellnek, és ezért a legjobb szakképzésnek máig tulajdonképpen a megnyújtott általános képzést tartja. A (nyugat-)német oktatási rendszer azonban még szociáldemokrata kormányok idején sem vált valóban szociáldemokrata ihletésűvé, hanem gondosan őrizte a kézműipar idején kialakult duális rendszerét, amelyben a szakképzésben hasonlóképp szerezhetők szakmai fokozatok, mint ahogy tudományos fokozatok szerezhetők az ún. „akadémiai képzésben”. (S e szakmai fokozatoknak – segéd, mester – hagyományosan magas a társadalmi presztízszük is.) Többé vagy kevésbé ezt a modellt őrizték a német nyelvű országok. Ide tér vissza a volt Kelet-Németország oktatási rendszere, és ez a modell befolyásolja erősen a kelet-közép-európai országok oktatáspolitikusait is, elsősorban ott, ahol az oktatás német mintára szerveződött.

A német és francia rendszer között a különbség az, hogy a francia integrálta és iskolássá tette a szakképzést – anélkül, hogy társadalmi presztízst az akadémiai képzés szintjére tudta volna emelni. (Ez szolgált mintául a latin országokban, sőt a világháború utáni évek néhány kelet-európai országában is, mint pl. Magyarország). Délkelet-Ázsia gazdasági fellendülését –

elsősorban közgazdász körökben – divatos szintén visszavezetni az oktatási rendszereikre, jóllehet a világháború után modellül inkább szolgált nekik Amerika, mint Európa.

Az elmondottakból az derül ki, hogy a hetvenes évek óta állandósuló ifjúsági munkanélküliség mind fontosabb tényezőjévé válik az oktatás tervezésének és fejlesztésének. A korábbi tervezői véleményekkel szemben ugyanis – amelyek az emberi tőkébe való beruházásként tartották az oktatást egyfajta „húzó ágazatnak” – a hetvenes és nyolcvanas évek fordulója óta legalább ilyen fontos gazdasági szerepet szán minden szakértő az oktatásnak az ifjúsági munkanélküliség kezelésében.

Magyarország: a demográfiai hullám

Már a nyolcvanas években megjósolható volt, hogy az 1974-1977 között született nagy létszámú korcsoportnak nehézségekkel kell szembenéznie mind az iskolarendszerben, mind a munkaerőpiacon. Az óvodai hálózat a hetvenes évek végén még az oktatáskutatással foglalkozók számára is váratlan és öröndetes mértékben bővült. (Ennek köszönhető, hogy a megfelelő korúak közel teljes körűen résztvehetnek óvodai ellátásában.) Az óvodánál jelentősen rugalmatlanabb általános iskola és középfokú oktatás már jelentősebb feszültségeket okozott: erősödött a verseny a tanulók között, az iskolák szelekciós lehetőségei pedig kibővültek.

Az is várható volt, hogy az elhelyezkedésben is lesznek nehézségek. Ennek egyik okát – a demográfiai tényezőkön kívül – az iskolázottság emelkedésében, a munkaadók és a munkavállalók eltérő igényeiben kerestük. Hangsúlyoztuk, hogy növekszenek a területi feszültségek – mind az iskolázásban, mind az elhelyezkedésben – a korábbi időszak gazdaságfejlesztési és ipartelepítési politikája következtében. Az is érzékelhető volt már a nyolcvanas évek második felében, hogy változóban van a gazdálkodó szervezetek munkaerővel kapcsolatos magatartása, hogy ezek fokozatosan „kivonulnak” a szakképzés támogatásából.

Ami nem volt előrelátható, az a gazdaság egyes ágazatainak összeomlása, a privatizáció, a hagyományos piacok bezárulása. Közgazdász szemmel nyilván lehet lassúnak ítélni a piaci áttérés folyamatát. A felkészületlen és felkészítetlen fiatalok szemszögéből azonban robbanásszerű a változás.

Ifjúsági „munkaerőforrás”

Az elhelyezkedési és munkavállalási igények mennyiségileg nem jelentkeznek annyira egyidejűleg, mint az alapiskolázási szükségletek. Ennek az az egyszerű oka, hogy a fiatalok nem egyszerre lépnek ki az iskolarendszerekből. Többségük ugyan részesül középfokú oktatásban, de nem azonos típusúban. Egy részük nem jut el az általános iskola befejezéséig sem (az általános iskolába járók 7-9%-a, és a gyógypedagógiai intézmények **tanulóinak többsége**). Az általános iskolát végzetek fele szakmunkásképzésben vesz részt, közülük hosszú idő óta csaknem minden negyedik nem fejezi be az iskolát. A végzetek másik fele valamilyen középiskolába jár, négy vagy egyre több helyen ötévi tanulás után érettségizik. A középiskolát végzetek egy része nappali tagozaton tanul 3-6 évig (a teljes korosztály kb. tizede), így csak később kíván munkát vállalni. (1. táblázat)

1. táblázat: A nappali tagozaton iskolai oktatásban részesülők a megfelelő korú népesség százalékában³

Év	Alsófokú oktatásban	Szakmunkás képzésben	Középiskolai oktatásban	Felsőfokú oktatásban
	6-13 éves	14-17 éves * részesülők a népesség százalékában	14-17 éves	18-21 éves
1950	96,5	12,8	16,2	3,4
1955	97,6	13,9	20,2	4,2
1960	98,5	28,3	26,4	4,1
1965	98,8	33,2	24,6	6,8
1970	98,4	29,1	30,3	6,3
1975	98,4	29,5	36,1	6,9
1980	98,8	30,4	40,1	9,2
1985	98,2	29,9	40,0	9,9
1990	99,2	30,4	42,4	10,4

*Az 1950–1965-ös adatok a 14–16 éves népességre érvényesek.

Tanultabban

Az iskolázottság emelkedésének legfontosabb hajtóereje a mindenkor szülői nemzedékek iskolázottságának emelkedése. Timár János a hatvanas évek elején végzett széleskörű statisztikai feldolgozás alapján bizonyította a hipotézist, hogy a szülők iskolázottságának emelkedésével egy évtized alatt 5%-ponttal növekedhet a jeles és jó tanulók aránya, következésképpen az elméletigényesebb oktatás iránti igény. Ám az elmúlt évtizedek oktatási „expanziója” ellenére a fiatal nemzedékek számottevő hányada nem jutott el valamilyen középfokú iskola elvégzéséig. (2. táblázat)

2. táblázat: A fiatalok iskolázottsági szerkezete a legmagasabb iskolai végzettségek százalékában⁴

Életkor 0 o-t 1-7 o-t ált isk szakm középisk fsőfok együtt
végzetek

18-19	0,7	2,9	31,6	34,4	30,4	0,0	100,0
20-24	0,7	2,5	22,1	34,6	35,0	5,1	100,0
25-29	0,8	2,7	22,7	33,1	27,3	13,4	100,0
30-34	0,8	3,0	27,2	30,1	25,7	13,2	100,0

³ Forrás: Oktatás, művelődés 1950–1980. KSH, 1982, Az 1990. évi népszámlálás. KSH, 1990.

⁴ Forrás: Az 1990. évi népszámlálás. KSH, 1990.

A népszámlálási adatok természetesen tartalmazzák az esti és levelező formában szerzett iskolai végzettséget. Ezzel magyarázható, hogy a 18-19 éveseknél magasabb az általános iskolát nem végzettek aránya, mint a náluk valamivel idősebb korcsoportokban. A legfiatalabbaknál számíthatunk továbbá arra, hogy a felnőttoktatás keretei között magasabb iskolai végzettséget érnek el. (Az érettségizetteknek huzamosabb idő óta csaknem kettőtöde munka mellett tanult.) Ma még mindig nehezen látható, hogy a szakmunkásképzés hagyományos rendszere milyen mértékben omlik össze, és milyen új formák terjednek majd el legalább az első szakképzettség megszerzésére. Egyelőre statisztikailag nem ragadható meg a változások hatása.

A fiatal korcsoportok iskolázottsági szintje jelentősen magasabb az össznépeség átlagánál, azonban nem minőségileg más. A magasabb iskolai végzettségek ugrásszerű növekedésére az előttünk álló évtizedben sem számíthatunk. Azt azonban meglehetősen biztonsággal megállapíthatjuk, hogy a folyamat tovább tart (kedvezőtlen esetben dinamikája nem változik), az újabb korcsoportok iskolázottsági szintje valamivel magasabb lesz az előttük járókéknál. Ez az iskolázottsági színvonal jelentősen alatta marad annak, amit az általános iskolát végző, illetve a középiskolát kezdő fiatalok szándékai, tervei alapján várni lehetne.

Fel kell azonban hívnunk a figyelmet egy ellentétes jelenségre is. Ha hihetünk a népszámlálási adatoknak, 1980-1990 között az iskolába egyáltalán nem jártak aránya néhány százalékponttal megnövekedett. A növekedés nem tulajdonítható a legidősebb korcsoportoknak: a 14 év alattiak között az egyetlen iskolai osztályt végzettek száma az előző népszámláláshoz képest duplájára nőtt. Ha nem statisztikai tévedésről van szó, akkor tudomásul kell vennünk, hogy a mai Magyarországon újratermelődik a tényleges analfabétizmus. Ez a veszélyes jelenség nem egyszerűen társadalmi feszültség forrása, hanem a társadalom kettészakadását jelezheti!

És a képzettség segít?

Az általános iskolát nyolc tanév alatt az első osztályba beiratkozott tanulónak 86-87%-a végzi el. Ez az arány elég magasnak mondható, ha tekintetbe vesszük, egy iskolafokozat kötelezővé tétele után csak több nemzedék múlva válik általánossá. 1960-1980 között a lemorzsolódók aránya 27 %-ról 13-14 %-ra csökkent, húsz év alatt feleződött. A nyolcvanas években nem gyorsult a folyamat. Egyrészt azért nem, mert elértünk egy olyan szintet, amelyet a nemzetközi tapasztalatok szerint is csak lépésenként, fokozott oktatás- és társadalompolitikai erőfeszítésekkel lehet túlhaladni. Másrészt azért nem, mert az általános iskola az évtized folyamán elsősorban a magas tanulólétszámok problémájával küszködött, ami csökkentette a lemaradók felzárkóztatásának esélyeit.

Az általános iskolából lemorzsolódók aránya mindenképpen magasnak mondható, ha tekintetbe vesszük, hogy évente mintegy húszezer fiatalot érint. Egy részük – amint a népszámlálási adatok mutatják – előbb-utóbb megszerzi az általános iskola elvégzését bizonyító igazolványt, a munkaerőpiacra azonban csonka iskolázottsággal lép.

Az általános iskolai lemorzsolódás területileg jellegzetesen eltérő képet mutat. Budapesten, a nagyobb városokban jóval kevesebb fiatalot érint (arányuk 10% alatt van), a falvas településszerkezetű megyékben az átlagosnál jóval többet (20-25%). A területi aránytalanság összefügg a helyi lakosság társadalmi szerkezetével: az alacsonyan vagy egyáltalán nem iskolázott szülők gyermekei között gyakoribb az általános iskolai sikertelenség.

A társadalmi hatások halmozódnak, sokszorozódnak is. Egyrészt olyan formában, hogy az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei sikeresebbek olyan környezetben, ahol a szülők többségére a magasabb iskolai végzettség jellemző, mint ahol az alacsony szintű iskolázottság dominál. Másrészt olyan formában, hogy a lakóhelyek (települések) rossz és romló társadalmi, gazdasági, infrastrukturális feltételei szelektív vándorlási folyamatokat váltanak ki. A törekvőbb, képzetesebb lakosság elköltözik, s fokozottan koncentrálódik az iskolát nem értő, követelményeit teljesíteni nem képes népesség. Nehezen becsülhető a kisiskolák bezárásának (iskolakörzetesítés) hatása, de éppily nehéz megjósolni, hogy az új falusi iskolák telepítése milyen befolyást gyakorol majd az iskolai sikerességre.

Az országos átlag mögött az rejlik, hogy egyes helyeken (Budapesten, a nagyvárosokban, a dinamikus kisebb településeken, urbanizált térségekben) a megfelelő korúak szinte teljes körűen választhatnak a középfokú továbbtanulás különböző útjai között, másutt viszont (az ún. depressziós területeken) jelentékeny részük az általános iskola befejezéséig sem tud eljutni. Az utóbbiak nemek szerinti megoszlásáról nincsenek konkrét adataink, de kutatások alapján feltételezhetjük, hogy a lányok közül többen vannak, akik később sem végzik el az általános iskolát (családi, női szerepek erősebb tradicionális kötődése, a hiányzó munkalehetőségek, stb.). Az ilyen falusi térségekben élő fiatalok számára munkalehetőségként a helyi mezőgazdaságban végzett segéd-, illetve alkalmi munka kínálkozott (részben még ma is) vagy a távolabbi ipari telephelyekre való napi vagy heti ingázás.

Az egyszerű fizikai segédmunkára „képzett” fiatalok tehát a termelőhelyektől távol eső, rossz közlekedési helyzetű településeken koncentrálódnak. A területi feszültségeket növeli, hogy piacérzékeny gazdasági körülmények közepette még a korábbinál is kevésbé lehet számítani arra, hogy ilyen térségekben új munkalehetőségek telepednek meg. Továbbá – amint előre látható volt – a városi termelőszervezetek először a költségigényes munkaerőről mondanak le: szinte egyik napról a másikra álltak le a munkásszállító buszok, zártak be a városi munkásszállások.

Az elmúlt másfél-két évtizednek talán legnagyobb jelentőségű oktatási folyamata az általános iskolát végzettek között a továbbtanulni kívánók arányának növekedése volt. (3. táblázat) A továbbtanulásra nem jelentkezők arányának csökkenése a nyolcvanas években folytatódott, s az eddig törésmentes folyamat valószínűvé teszi, hogy az előttünk álló években sem kell visszaesésre számítani. Miközben stagnált a szakmunkásképzésbe törekvők aránya, jelentősen növekedett a szakközépiskolába készülők. Növekedett a gimnáziumban továbbtanulni szándékozók aránya is. Az országos adatok alapján úgy látszik, hogy a középfokú továbbtanulás iránti érdeklődés növekedése egyik szempontból a középiskolában, másik szempontból a szakirányban továbbtanulni szándékozók arányának növekedésével járt együtt.

3. táblázat: Az általános iskolát végzők létszáma és a továbbtanulási szándékai százalékban⁵

Végzés éve	Végzők száma	Gimn	Középisk	Szaktanul	Szaktanul	Nem
			jelentkezett			
1967	163800	15,8	25,8	40,6	1,7	16,1

⁵ Források: MM Statisztikai tájékoztató, 1989, MKM Statisztikai tájékoztató, 1992.

1971	166500	15,5	23,4	45,5	2,2	13,4
1975	127200	18,7	27,4	45,5	1,5	6,9
1980	119941	18,3	33,0	42,2	2,8	3,5
1985	131285	19,0	31,2	42,5	4,2	3,1
1989	171448	18,0	32,6	43,1	3,2	3,2

Az érettségizetteknek mintegy kétötöde jelentkezik felsőoktatási intézménybe, az érettségi évében nappali tagozatra mintegy negyedüket veszik fel. A nappali tagozatok férőhelyeinek száma a múltban is alig követte egy-egy korosztály létszámának változásait, a nyolcvanas években megfigyelhető csekély emelkedés aligha ellensúlyozza a hetvenes évek közepén születettek demográfiai hátrányát. Az esti és levelező tagozatok kevésbé kötött létszámkeretei viszont – ha nagy személyes áldozat árán is – sokaknak teszi lehetővé a diplomássá válást. Kétséges azonban, hogy ebben az évtizedben a felsőoktatás milyen mértékben vállalja az ilyen oktatási formákat. A dokumentumokat elemezve úgy látszik, robbanásszerű a (többnyire önköltséges) posztgraduális képzés terjedése, szerveződnek új, nem állami (tandíjas) egyetemek, főiskolák is. Az egyre autonómabb felsőoktatási intézmények azonban nem mutatnak hajlandóságot a korábbinál jelentősen nagyobb létszámok oktatására.

A felsőfokú továbbtanulási szándékok, az értelmiségivé válás igénye az arányokat – és nem a létszámokat – tekintve nem mutat jelentősen növekvő tendenciát. A felsőfokú továbbtanulásnak az értelmiségi rétegekben státusmegőrző funkciója van, a szellemi foglalkozású és egyes szakmunkás-iparos csoportok számára jelent reális perspektívát, társadalmi felemelkedést gyermekeik (különösen lányaik) diplomássá válása. A középiskolai oktatásnak a szakközépiskola bázisán történt kiterjesztése is hozzájárult ahhoz, hogy mérsékelje a felsőfokú továbbtanulás iránti igényeket, Hagyományosnak mondhatóan (hiszen legalább két évtized adatairól van szó) a középiskolásoknak kevesebb, mint a felét kibocsátó gimnázium juttatja a felsőoktatásba a hallgatóknak több mint a háromnegyedét.

Számos társadalmi és gazdasági eredetű hatás következménye, hogy az elmúlt évtizedekben a felsőfokú továbbtanulásba jelentkezők aránya stagnált. Ez nem egyformán érinti a felsőoktatás egészét: továbbra is sokszoros a túljelentkezés többek között a tudományegyetemen és az orvostudományi egyetemeken, ugyanakkor egyes műszaki egyetemek, illetve karok, műszaki és agrárfőiskolák alig tudják betölteni férőhelyeiket.

Területi egyenlőtlenségek

A területi feszültségek a fiatalok lakóhelyének, adott képzési helyének és lehetséges munkába állási helyének földrajzi különbözőségéből erednek. Pontosabban abból a körülményből, hogy a lakóhely, a kívánatos munkahely és az iskola nemcsak hogy nem található egy helyen – azonos településen vagy településeggyüttesben –, hanem közöttük a közlekedés is nehezen oldható meg. A helyzet, mint ismeretes, részben az iskolahálózat fejlesztéséből, részben az ipartelepítési politikából következett.

Az 1990-es népszámlálás megyei adatai szerint a 29 évesnél fiatalabbak a lakosság 38-50%-át alkották, jellegzetes területi eltérésekkel. Az ország délkeleti megyéiben és Budapesten arányuk mélyen az országos átlag alatt maradt. Ezzel szemben az észak-keleti megyékben, elsősorban Szabolcs-Szatmár-Beregben a népesség kerekén fele harminc év alatti (hasonló a korszerkezet Fejér megyében is). A legurbanizáltabb észak-dunántúli megyékben a fiatalok

aránya valamivel az átlag fölött van, a Dunántúl déli megyéiben valamivel az átlag alatt, a különbség azonban nem jelentős.

A fiatal többlet munkaerő elsősorban az észak-keleti megyékben, részben a Dunántúl középső térségében jelentkezik, tehát a zömmel mezőgazdasági jellegű térségekben, amelyekben a közvetlenül mezőgazdasági termeléshez kapcsolódó munkahelyek száma csökken.

Az elhelyezkedési lehetőségek területi megoszlása korántsem illeszkedik a fiatal népesség területi különbségeihez. A nyolcvanas évek közepéig egyértelmű volt, hogy mindenekelőtt a nehéziparral rendelkező térségek igényelnek egyre több munkaerőt (Nógrád például 6, Veszprém pedig egyenesen 14%-os munkaerőhiányt jelzett, Budapest után a második legnagyobb volumenű beruházást tervezett). Éppen azok a térségek, amelyekben először jelentkeztek drámai módon az elhibázott iparfejlesztés következményei.

A munkavállalás és elhelyezkedés szempontjából már most is, később pedig egyre inkább azok a fiatalok kerülnek hátrányba, akiknek a lakóhelyén, megközelíthető távolságban nincsenek alternatíván választható munkahelyek. Egy korábbi kutatásunk során kísérletet tettünk az ilyen térségek körülhatárolására. **(Lásd a *Művelődési városközpontok c. írást a jelen kötetben – a szerk.*)** A nyolcvanas évek elejének adatai alapján azt találtuk, hogy a leginkább hátrányos helyzetben a Hajdúság egyes térségei (pl. Hajdúnánás, Püspökladány és vidéke), Borsod-Abaúj-Zemplén aprófalvas térségei (pl. Encs és vidéke), az egykori Sárköz, a főváros ún. külső gyűrűjéhez tartozó Ráckeve és vidéke, Dél- ill. Délnyugat-Dunántúlon pedig Lenti és Siklós térsége vannak.

E területeken akkor mindössze hat-nyolcféle választék állt a pályaválasztók és munkába lépők rendelkezésére, míg az ország kedvezőbb helyzetű vidékein csaknem tizenötféle munkahely. Azóta kiderült – amire akkor még inkább csak az alacsony színvonalú és szűk spektrumú szakképzés hívta fel az oktatáskutató figyelmét –, hogy az az egyoldalú ipari szerkezet, amely például a Borsodi Iparvidékre volt jellemző, napjainkra az egyik legsúlyosabb válsággóccá vált. Egy céltudatos területfejlesztési politika a kirívó egyenlőtlenségeket viszonylag rövidtávon is mérsékelheti, ugyanakkor az alapvető területi különbségek orvoslásához egy-másfél évtized sem biztosan elegendő.

A földrajzi, települési és közlekedési problémákat súlyosbítja, hogy az oktatás és szakképzés intézményhálózata csak nehézkesen vagy sehogyan sem képes követni a fiatalság területi eloszlását, a gazdálkodó szervezetek telephelyhálózatát. Ehhez járul, hogy ma nincsen olyan iránytű, amely segítene kijelölni azokat a szakirányokat, amelyek egy helyi, kisebb vagy nagyobb térség gazdasági szükségleteit kielégítené. Általános gyógy módként az ország nagy területein csak az kínálkozik, hogy minél tovább kell iskolapadban tartani a fiatalokat.

Ennek a törekvésnek is kemény korlátai vannak. Az aprófalvas dunántúli, észak- és kelet-magyarországi területeknek nincsenek valódi városi központjai, nem épült ki több rétegű képzési kínálat. Ha van is városi központ, a közlekedési viszonyok elmaradottsága folytán a városi javakhoz a környék népe csak nehézségek és áldozatok árán juthat hozzá. Egyúttal ezek az országnak azok a vidékei – hasonlóan az alföldi mezővárosokhoz, amelyeknek nagy tanyás vidékük van –, ahonnan a legtöbb általános iskolát befejező fiatal szakmunkásképzőbe jelentkezik-jelentkezne, ahol a legalacsonyabb a szakközépiskolába, s kirívóan alacsony a gimnáziumba készülők aránya.

Mivel ezeken a területeken kevés a kvalifikációt igénylő munkalehetőség, középszintű szakképzés évtizedeken át főként csak a lakossági szolgáltatás számára és kis létszámban történt a szakmunkásképzők keretei között. Ha mégis volt emeltebb szintű szakképzés, a specializáció miatt ez is a képzettségnek megfelelő elhelyezkedés akadályává vált: az évente egy-egy osztálynyi, azonos szakismerettel rendelkező fiatalnak a környéken működő intézmények, üzemek nem képesek és nem is voltak képesek megfelelő munkaalkalmat biztosítani.

A fiatalok ezeken a vidékeken vagy a helyi (közeli) gimnáziumot vagy az egyetlen szakközépiskolát kénytelenek választani, vagy családjuktól távol élve képzettséget szerezni, amit viszont lakóhelyükön nem feltétlenül tudnak majd konvertálni. Az előbbi megoldást főként a lányok választják – így alakulnak ki a gimnáziumok, amelyeknek egyetlen fiú-tanulójuk sincsen. Az utóbbit főként a fiúk – közülük kerül ki az iparosodott területek, nagyvárosok munkásutánpótlásának jelentős része. Ez a stratégia is veszélybe került a szakmunkásképzés – bizony válságosnak nevezhető – helyzete miatt. A „háziasszonyképzés”, a „gazdaképzés”, amelyet egyre több általános iskola 9-10. osztályban indít, pótmegoldás, mert valójában nem kvalifikál. Mellette szól, hogy legalább (ahol van), hozzáférhető. Sok szakmunkásképző kísérletezik az „általánosan alapozó” első két év bevezetésével. Ez is pótmegoldás, annak reményében, hogy a harmadik évre majd csak akad a diákoknak gyakorlóhely, később munkahely.

A lakóhely, az iskolai székhely és a munkahely közötti nagy földrajzi és/vagy közlekedési távolság azért problematikusabb nálunk, mint sok fejlett országban, mert a költözködést a lakáshiány nehezíti vagy éppen lehetetlenné teszi. A fiatalok, a fiatal munkaerő képzettségének magasabb szintje és az életmód javításának csekély lehetőségei között növekedik a feszültség. A feszültség feloldása egyénileg csak nagy áldozatok árán lehetséges: vállalva a lakóhelyen a képzettség szintjének, irányának nem megfelelő foglalkozási lehetőséget, vállalva (amíg és ahol lehet) a napi, heti, havi ingázást család és munkahely között, vagy vállalva a munkanélküliséget.

Lakóhely, továbbtanulás és munkavállalás a jövőben is csak az esetek kisebb részében fog egybeesni. Ez a meg nem felelés várhatóan növekvő feszültségeket okoz a fiatal munkavállalók továbbtanulási és elhelyezkedési törekvéseiben még ott is, ahol a munkaadói és a munkavállalói igények globálisan összeegyeztethetőnek látszanak.

Oktatási rendszer

Szakértői körben egyre kevesebben hiszik ma már, hogy az oktatási rendszer átalakításával az ifjúság e dilemmái megoldhatók. A nagy iskolareformok kora lejárt. A nyolcvanas években divatossá vált neoliberais közgazdasági nézetek hatására a munkaerő-tervezéshez kötődő oktatástervezés szerepét a finanszírozás és a helyi politizálás vette át. Jórészt a hatvanas és hetvenes évekhez kötődtek: egyrészt a világháború utáni gazdasági talpra álláshoz, másrészt a hetvenes évek szociáldemokrata-szocialista jóléti államaihoz. Mindez azonban nem jelentheti automatikusan azt, hogy a nyilvánvaló iskolaszervezeti feszültségeket nem kellene – akár központi intézkedésekkel is – oldani. Különösen azokon a pontokon, amelyeknek átalakítása az Európától történő fokozatos elszigetelődésünk és lemaradásunk miatt elmaradt. Melyek ezek a pontok?

Az egyik neuralgikus pont a szakképzés és az általános képzés ízesülése. Itt két hagyomány verseng egymással. Az egyik konzekvensen elszeparálná a szakképzést az általános képzéstől; a másik viszont szorosan integrálná. Az elsöre a német, a másodikra a francia képzési rendszert hozzák föl példának. Mi a háború előtt a német, a háború után a francia (majd a szovjet) rendszert vettük át. Ma azonban nem modellek át- vagy visszavételéről van szó. Sokkal inkább arról az egyszerű – bár korántsem könnyű – helyzetről, ami a 14 éves korban kezdődő, lényegében nagyüzemi alapú szakmunkásképző rendszer megrendüléséből (összeomlásából, átalakulásából) adódik. Mivel a szakmunkásképzés is része a közoktatásnak, és a tankötelezettséget itt is lehet teljesíteni, ha valaki ide sem fér be – például munkahely híján –, akkor egyhamar az utcán találja magát. Egy európai oktatási rendszer és egy európai kormányzat nem engedheti meg magának, hogy a korosztályok bő harmadát fölvevő szakmunkásképzés összeomlása miatt a 16 éves korig tartó tankötelezettség ne legyen teljesíthető. A szakmunkás képzés kérdése tehát szerkezeti szempontból is sürgősen újra rendezendő.

A másik neuralgikus pont a közép- és felsőfokú oktatás (nemzetközi elnevezéssel a második és a harmadik képzési szakasz) aránya és kapcsolatai. A középfokú oktatás (ami nálunk a 14 éves kortól kezdődő oktatást jelenti) ma szelektív, és egy része, mint láttuk, közvetlen munkába állásra orientál. A felsőfokú oktatás modellje pedig mindmáig az egyetem. Ez szintén szelektív és lényegében elmélet- és diplomaorientált képzési forma. A képzés életkorának erőteljes kitolódásával azonban (a tankötelezettség vége a legtöbb oktatási rendszerben a 16. életév, de gyakorlatilag 18 éves korig tart a tömeges képzés) ez a szigorú szelekció a felsőoktatásba jutáskor többé nem tartható. Amennyiben az ellentmondást tervszerűen nem oldjuk föl, az egyetemek a következő években vagy eltömegesednek, vagy a középfok utáni (post-secondary) képzések tömege jelenik majd meg ellenőrizetlenül, szakmailag előkészítetlenül és mind a felhasználók, mind a finanszírozók számára áttekinthetetlenül (vö. magán-felsőoktatás).

Milyen megoldásokat javasolhat ezek után a szakértő? – Logikusnak és követhetőnek az látszik, hogy a szakmunkás képzést ne szeparáljuk el teljesen a közoktatás rendszerétől, de a kezdetét igyekezzünk későbbre, például a tankötelezettség utáni korra kitolni. Ez azonban azt is jelenti, hogy a 14-16 éveseket még két évig általánosan kellene képeznünk, és ehhez iskolatípusokat is szerveznünk. Nem megyünk bele most az ezzel kapcsolatos vitákba és megoldási módozatokba; ezek részletkérdések. Az általános tendencia mindenképp az, hogy a közvetlenül munkába állásra fölkészítő szakképzés kezdete a belátható jövőben nálunk is, akárcsak a fejlett világban, kitolódik.

Nem független ettől a változástól a harmadik fokozatú képzés sorsa sem (felsőoktatás). Ahogy a szakképzés életkori kezdetei kitolódnak, úgy végeznek mind többen általános tanulmányokat középfokon, és kívánnak majd továbbtanulni felsőfokon. Távlatilag elmondható, hogy nemcsak a szakképzések tolódnak ki későbbi életkorra, hanem maga az általános képzés is. A felsőfok keretében nemcsak egyre több szakképző intézmény, program, tanfolyam, kezdeményezés várható, hanem egyetemre előkészítő, orientáló (és egyben szelektáló) képzés is. Más oktatási rendszerekben erre szolgál a kétfokozatú felsőoktatás első szakasza (undergraduate képzés); nálunk történetileg az alapvizsgák, illetve első szigorlatok által meghatározott képzési szakasz szolgált erre. Mindez azzal jár, hogy a valódi egyetemi képzés is fokozatosan kitolódhat időben; míg végül a tudósképzés – az egyetemek szervezésében, de a kutatási és fejlesztési szférában diverzifikálódva – válik ugyanolyan szelektív elitképzéssé, mint most az első diploma megszerzése.

Mit jelent mindez az intézmények hálózatában? – Az a naiv elképzelés, hogy az iskola autonóm és a közvetlen társadalmi környezete egyfajta piacként szívéhatást gyakorol rá, többé-kevésbé ugyancsak a múlté. Kormányzati figyelem nélkül a modern állam iskolahálózata ugyanúgy nem építhető ki – vagy csak igen jelentős veszteséggel –, mint ahogy a közlekedése vagy a közigazgatása sem. Minthogy a középfokú képzés lassan az alapellátás részévé válik, már nemcsak az egykori általános iskolákat kell mindenki számára elérhetővé tenni, hanem a középfokú képzést is. Mennél plurálisabb ez a képzési szakasz, annál nehezebb persze olyan szervezési megoldásokat találni, amelyek legalább valamennyire ígérhetik az egyenlő iskolázási esélyeket. Itt sem kívánunk elmélyülni szerkezeti és szervezési megoldásokban, csupán megemlítjük, hogy az egykori közös középiskolák mintájára ma is sok olyan intézmény működik országszerte, amely különböző képzési programokat kínál növendékeinek (négy, hat és nyolc évfolyamos gimnázium mellett vagy után szakmai képzéseket is). Ezeket a szervezeti formákat perspektivikusaknak tartjuk.

A felsőoktatás hálózatfejlesztése esetében viszont alighanem túl kellene lépni a nyolcvanas évek kedvel universitas elgondolásán. Nem lehet megtakarítani a félfelsőfokú-oktatás hálózatának erőteljes kibővítését. Ezért ma már nem regionálisan kell koncentrálni a felsőoktatást, hanem megyei szinten, megteremtve valamennyi megye főiskoláját (önkormányzati, regionális főiskolák, *community college*-ok). E főiskoláknak egynél mindenképp több programot kellene meghirdetniük, és programjaik között ott kell, hogy szerepeljen az egyetemre felkészítő egy-két éves általános képzési program is. Jó és határozott szervezéssel ezek a megyei intézmények „hordhatják rá” a megfelelőket a regionális egyetemre, tömeges utat biztosítva a felsőoktatásba, mégis őrizve az egyetem hagyományosan magas színvonalát és igényes képzését.

1993

Irodalom

- Alkalmazkodás a munkanélküliséghez* 1992 Budapest: MTA Politika Tanulmányok Intézete, 1992
- Erdész Tiborné - Timár János 1966 A családi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1966. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Esping-Andersen, G. 1990, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, University Press
- Forray R. Katalin - Kozma Tamás 1992 *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozma Tamás - Ritoók Pálné 1981 A továbbtanulás és elhelyezkedés realitásai. In: *Változások tükrében*. Budapest: Ifjúsági Lapkiadó.
- Labour Market Policies for the 1990s*. Paris: OECD
- Lannert Judit 1993 Nyugat-Európa és Észak-Amerika. *Educatio* 2, 1: 77-95.

A fejlesztés térségi változatai

Ebben a tanulmányban azokat a regionális változásokat tekintjük át, amelyek 1990-97 között következtek be az iskolázottságban (egy további tanulmányban az intézményhálózat regionális átalakulását mutatjuk be). E regionális változások tükrében olyan térségeket határolunk le, amelyek az átlagostól eltérően „viselkednek”, vagyis ahol (oktatás)politikai beavatkozás látszik szükségesnek. (A rövid-, közép- vagy hosszú távú politikai beavatkozás szükségessége miatt ezeket – Európai uniós mintára – *beavatkozási térségnek* neveztük el, vö. Csatári 1999). Végül „kitörési pontokat” keresünk, és rámutatunk az oktatáspolitikai szerepére e térségek fejlesztésében.

Szakmai-tudományos előzménynek tekintjük azokat az utóbbi évtizedben végzett kutatásainkat, amelyek *a falusi kisiskolai hálózatra, egy-egy kisebbségi csoportra irányultak* (Forray 1993, 1995), továbbá pedig *az ún. harmadfokú képzés problematikáját célozták meg* (Kozma 1995a, b, 1998). Az ezeket kísérő szakirodalmi föltárás (Radácsi 1997, Híves - Radácsi 1997), illetve statisztikai analízis és kartográfiai reprezentációja (Híves 1994, 1998) tette lehetővé, hogy a bemutatott, illetve hivatkozott elemzéseket el tudjuk végezni.

A szerzők – oktatáskutatókként – az oktatásról mint a területi-társadalmi közösségek problémáiról beszélnek. (Forray - Kozma 1992, Híves 1998) Olyan problémák ezek, amelyek megoldásához az oktatási és képzési rendszer területileg eltérő, a területi szükségleteknek megfelelő fejlesztéspolitikájára van szükség (egy országos fejlesztéspolitikán belül, annak változataiként). E megfontolások jegyében a tanulmány az alábbi fejezetekre bomlik. Az első fejezetben vázlatosan felelevenítjük a regionális szemlélet jelentőségét az oktatáskutatásban. A második és harmadik fejezetben az ország kistérségeit *az oktatás iránti (társadalmi) igények* eltérő jellegzetességeivel jellemezzük. E jellemzésekhez a vonatkozó korcsoportok nagyságait választottuk mutatóul (ahol több a megfelelő korcsoportba tartozó gyerek, ott nagyobb az oktatás iránti igény), illetve a lakosság iskolázottságát-képzettségét az adott korcsoportokhoz viszonyítva (ahol magasabb és „minőségibb” az iskolázottság-képzettség, ott nagyobb a magasabb fokozatú iskolázottság iránti igény). A negyedik fejezetben az ún. *beavatkozási térségeket* válogatjuk ki. Erősségeik és gyöngéik föltárásával (SWOT analízis) típusokba soroljuk őket, aminek alapján alternatív oktatásfejlesztések munkálhatók ki a számukra.

Tisztában kell lennünk adataink korlátozott voltával. Népesedési és oktatási adatokra – önmagukban – nem lehet oktatáspolitikai alternatívákat építeni. Ezért beavatkozási térségeink ún. „kitörési pontjait” igyekeztünk komplexen megfogalmazni, bevonva foglalkoztatási és infrastrukturális stb. ismereteinket is. Erre még akkor is szükség volt, ha ilyen adatokkal nem rendelkezünk, illetve munkánk e fázisában nem elemeztük őket. Ettől következtetéseink inkább példaértékűek maradtak – akárcsak idézett „esettanulmányaink” –, semmint teljes körűek és kimerítőek. Szándékunk szerint azonban kijelölik azt az irányt, amelyben a további kutatásoknak haladni, illetve elmélyülni kell.

Regionális szemlélet

A közbeszédben „térség”, „régió”, „területi egység” rendszerint összekeveredik. Mi ebben a tanulmányban a *térség* szót választottuk összefoglaló kifejezésként; ebbe a régiót éppúgy beleértettük, mint a kistérséget. *Kistérségnek* neveztük azokat a kisebb területi egységeket,

amelyeket a most érvényben lévő országos területfejlesztési koncepció is alkalmaz a KSH lehatárolása alapján (ún. statisztikai kistérség), illetve a korábban lehatárolt egységeket (emellett az elemzések folyamatossága, idősorok megalkothatósága szólt). Ezek a kistérségek jelentik ugyanazt, amit korábban „városi vonzáskörzetnek” is neveztek, neveztünk (minthogy eredetileg azokon, illetve a még régebbi járásokon alapultak, abból indultak ki). *Régió, regionális* a nagyobb területi egységeket jelöli ebben a dolgozatban, tehát inkább viszonyfogalom, mintsem területi egység (jóllehet volt és most ismét van ilyen jelentése is, statisztikai-tervezési terület). Megjegyezzük, hogy nemzetközi szóhasználatban a régió ország-csoportokat is jelent; mi azonban olyan egységeket értünk rajta, amelyek kistérségekből, illetve megyékből „kirakhatók”. (Hangsúlyozzuk, hogy a kistérségek lehatárolása „statisztikai”, azaz a társadalmi folyamatok, együttműködések és különböző tevékenységek átlépik a határokat, Csátári 1999.)

Nemzetközi elemzésekben ma elterjedten használatos az ún. NUTS (*Nomenclature des unites territoriales statistiques*) beosztás (Regions of the EU 1999). Ebben a rendszerben a jelenlegi Európai Unió 77 régióra oszlik (NUTS I. szint), 206 régióra (II. szint), illetve 1031 területi egységre (III. szint). Ebbe a rendszerbe illeszkedik a „helyi szint” is, (NUTS IV.) amelyet azonban ma még csak néhány – többnyire periférián elhelyezkedő vagy késői csatlakozó – országban határoztak meg. A mi kistérségeink, amelyek a következő elemzések egységét képviselik, nagyjából ebbe a NUTS IV. szintbe tartoznak.

Megjegyezzük, hogy az európai szabványok teljes átvétele ma Magyarországon még nem lehetséges. Ez részben statisztikai hiányosságokkal magyarázható, részben az ott már alkalmazott forráselosztási módszerek bevezetése csak több év alatt lesz megoldható. Ezért az EU szabványok szerint a NUTS II. – több megye által alkotott térség, régió – Magyarországon ma hangsúlyozottan csak statisztikai szerepet kapna, viszont az EU kiegyenlítést szolgáló, ún. strukturális alapjaiból támogatást élvezne. A NUTS III. és a NUTS IV. – nagyjából a megyei szintnek és a kistérségnek megfelelő területi egység – mint ún. *beavatkozási típustérség* is kaphat a sajátos területei problémáik felszámolását célzó támogatásokat (pl. ipari válságtérség, agrár-rurális térség, határ menti térség, stb.).

Amikor tanulmányunkban a regionalitást vesszük szemügyre, akkor abból indulunk ki, melyik régiótípus alkalmas az oktatás és a társadalmi-gazdasági környezet közötti kapcsolatok és az ezekkel összefüggő komplex folyamatok jobb megértéséhez. Az ország nagytérségei – a statisztikai régiók, pl. Alföld, Észak-Magyarország, Észak-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Budapest és környéke – alkalmasak lehetnek arra, hogy egyetemek, innovációs centrumok helyzetét, vonzását és kínálatát lehessen mérlegelni. A megyék – bár szerepük csökkent a rendszerváltás után – megfelelő térségtípust jelentenek, ha a középiskolai hálózatot vesszük szemügyre. A lakóhelyi település – például egyes falvak területe – megfelelő az iskola előtti intézményes nevelés, illetve az oktatás kezdő szakaszának vizsgálatára.

A lakóhely az egyéni, családi szociokulturális előnyökre vagy hátrányokra halmozza azokat a feltételeket, amelyeket az egyén nem tud megváltoztatni (ezért költözik el vagy költözik oda, ha tud). Hátrányos szociokulturális helyzetű fiatal az ország bármely területén élhet, de ha hátrányos helyzetű a lakóhelye is, akkor terhei megsokasodnak. Ez a különbség statisztikailag is kifejezhető. Györgyi Zoltán összehasonlította a szakiskolások családi körülményeit az ország jellegzetes térségeiben. (Györgyi 1997) Budapesten és az Észak-Dunántúlon a szakiskolák diákjainak anyagi helyzete az átlagokat tekintve sokkal jobb, mint más régiókban. A Dél-Dunántúl szakiskoláiban már halmozódnak a családi eredetű hátrányok: sok a válás, sokan megjárta a nevelőotthonokat, sok a cigány tanuló, a nagy családból érkező, ehhez

párosul a szülők alacsony iskolázottsága és munkanélkülisége. Egy viszonylag stabil munkaerőpiaccal, széles képzési kínálattal rendelkező nagyvárosi térség pusztán önmagában kedvezőbb feltételeket nyújt a leszakadó családok gyermekeinek: akár formális iskolai végzettség biztosításával, akár azzal, hogy nem zárja el teljesen a fiatalokat a munkaerőpiactól. Ennek az ellentéte érvényes az ország elmaradt térségeire.

A területi egyenlőtlenségek növekedése miatt az ország területileg-társadalmilag is kétfelé szakadhat. A kilencvenes évek gazdasági változásai a fejlettebb infrastruktúrájú, előnyösebb földrajzi fekvésű Nyugat-Dunántúlnak kedveztek, sújtották viszont a fejletlenebb keleti-északkeleti régiókat. Az oktatás finanszírozásának decentralizálása a szegényebb térségeket még nehezebb helyzetbe hozta. A költségvetés a közoktatási kiadásoknak jelenleg az 50-60%-át biztosítja, s ahol nincsen működő gazdasági szervezet, ott kisebb az önkormányzat bevétele, és nem tudja támogatni az iskolákat. Még inkább érvényes ez azokra a térségekre, ahol a lakosság jelentős hányada segélyeken él, és egyre nagyobb megterhelést jelent számára a gyermekek iskolázása. A gazdasági folyamatok hatása a szakképzésben még erősebben jelentkezik: a duális szakképzéshez életerős gazdaság kell, ez pedig ezekben a térségekben nincs meg. Az életfeltételeket, az élet minőségét alapvetően meghatározó munkanélküliség elsősorban a képzetleneket sújtja. Így bezáródik az ördögi kör, amelyből csak igen nagy áldozatok árán lehet kitörni.

A regionális szemléletnek ma kormánypolitikai jelentősége is van. Egyik adminisztratív-politikai indoka *az országos területfejlesztési koncepció és a vele kapcsolatban hozott országgyűlési határozat*. Ez azt mondja ki, hogy a területfejlesztés eredményeit – illetve az azt megalapozó gazdasági, társadalmi folyamatokat, azok alakulását – a felelős szaktárcáknak monitorozni és két évente jelenteni kell. Jelen dolgozatunk e munka részét képezi (noha az áttekintés időtávja hosszabb, mint a megjelölt két esztendő). Másik adminisztratív-politikai indok *az ún. európai strukturális alapokhoz való csatlakozás* (területfejlesztési, szociális, közösségi kezdeményezési stb.). Ezekből az alapokból középtávon az Európai Unió kiemelten kívánja támogatni többek között a fejlődésben elmaradt, illetve az ún. monostruktúrák térségek átalakítását (v.ö. a NUTS-ról írottak). Jelen munka egyúttal hozzájárulás az európai strukturális alapokhoz való csatlakozáshoz e tervezett fejlesztések oktatási-képzési („humán erőforrás-fejlesztés”) szükségleteinek föltárásával, megfelelő stratégia javaslatával.

Az elemző munkához lényegében két területileg (településsorosan) rendezett adatforrást vettünk igénybe. Az Oktatókutató Intézet ún. OTTIR-adatbázisában 1965-től gyűjtött településsoros statisztikai adatok vannak, településenként – településtípusoktól, illetve évektől függően eltérően – mintegy 100 adat. Az OTTIR adatbázis a KSH T-Star elnevezésű adatgyűjtésén alapul, amit az Oktatási (Művelődési és Közoktatási) Minisztérium adataival, illetve további demográfiai és bizonyos teljesítményadatokkal egészítettünk ki. A VÁTI adatbázisához – annak egy részéhez – az Oktatási Minisztérium területi bizottsága segítségével, egy minisztériumi elemzés céljából fértünk hozzá (az előre kiválogatott adatok ebben az elemzési fázisban, sajnos, nem tettek lehetővé összetettebb és több szempontú elemzéseket). (Forray - Kozma 1999)

Megjegyezzük, hogy – bár elemzésünkhöz demográfiai adatok nélkülözhetetlenek voltak (lettek volna) – valójában csak az 1990-es népszámlálás adataira támaszkodhattunk (más adatok nincsenek településsorosan rendezve). Ezért a demográfiai mutatókkal történő „elemzéseinkben” az 1990-en túli megállapítások, összehasonlítások másik végpontja mindig előreszámítás (pl. korcsoportok nagysága 1997-ben). Az elemzéseknek ezt a gyöngéjét ismertük ugyan, mégis kénytelenek voltunk vállalni a teljesség kedvéért. Az iskolázottsági-

képzettségi adatokkal ilyen gondunk azért nem volt, mert más adatforrásból – az illetékes tárca (tárca) adatrendszeréből – merítettük őket, és az adatgyűjtés ezeknél évente történt. Itt viszont az összeilleszthetőség problémája merült föl, illetve az, hogy az adatokat eleve csak pl. megyei szinten aggregálva szerezhettük be, használhattuk föl. Az elemzések eredményeit munkatérképeken ábrázoltuk, amelyekre az alábbiakban csupán utalunk, technikai okokból azonban nem tudjuk bemutatni őket. (Megtekinthetők a már idézett kéziratos tanulmány függelékében: Forray - Kozma 1999.)

A tanulói (hallgatói) korcsoportok regionális változásai

3-5 évesek

A 3-5 évesek 1990-es területi elhelyezkedését elemezve azt kerestük, hogy az egyes településeken (kistérségekben) lakók hány százaléka tartozott ebbe a korcsoportba. Ez az elemzés egy várható és egy kevésbé ismert vonást mutat. Az ország *északkeleti térségeiben élt nagyobb arányban kisgyerek* (ez eléggé közismert); és *ezt megközelítő arányban éltek kisgyerekek az ország közép-ső térségeiben is* (ez már kevésbé közismert).

Az első kategóriába sorolt kistérségek előnye számítások szerint (VÁTI) 1997-ben is megmaradt; mértéke azonban szembeötlően csökkent. Most már csak egy zempléni kistérséget találtuk viszonylag magas kisgyerek-aránnyal; főként a Nyírség és a bihari kistérségek előnye csökkent számottevően (a bihari kistérségékké akkor is, ha akár a mai Békés megyéhez csatolták őket, akár Hajdú-Bihar megyéhez). Az „Alföld halott szíve” (Süli-Zakar. 1998), azaz a Polgár-Tiszafüred, illetve a kiskörei víztározó tiszai térségének depresszivitása egyre nyilvánvalóbb. Az igazán látványos változás azonban a Dunántúlon következett be, ahol Fejér, Pest, Veszprém és Komárom-Esztergom relatív előnye szinte teljesen megszűnt. Az Ormánságot és Belső-Somogyot leszámítva a Dunántúl csaknem teljes területe a kisgyerekek arányát tekintve szintén az ország „depressziós” körzetei közé sorolható.

1997-re tehát *a 3-5 éves korcsoport nagyobb arányban már csak az ország északkeleti térségében fordult elő*. Az ország más térségei szinte homogén módon „depresszióssá” váltak.

6-13 évesek

Ez a korcsoport az oktatáspolitikai egyik kitüntetettje; hiszen számukra szerveződik az általános iskola. Az utóbbi évek iskolaszervezeti vitáiban kialakított álláspontunkra itt csak röviden utalunk. (Kozma 1996) Eszerint az ország településhálózatához nem a két intézménytípusból (elemi fok + közép-fok), hanem a három intézménytípusból (elemi fok + általános iskola felső /középfok alsó fokozat + középiskola felső fokozat) illeszkedik jobban. Ez képezi ugyanis le a települések közti valóságos hierarchiát – még akkor is, ha egyes törvényhatóságok ezt nem szívesen látják be, fogadják el. Ezért, véleményünk szerint, nem teljes általános iskolákat kellene bezárni, hogy később esetleg újra visszaállítsák őket, hanem az alsó tagozatokat kis létszámmal is helyben meghagyni, a felső tagozatokat (középfok alsó tagozatokat) pedig szükség esetén körzetesíteni. Ezzel a korcsoporttal kapcsolatban megismétlődnek az imént föltárt tendenciák; ha lehet, még markánsabban. *1990-ben az általános iskolások zöme az ország északkeleti, illetve északnyugati sarkában helyezkedett el*. Az ország belső régiói ebből a szempontból már akkor is „depressziósoknak” mutatkoztak (ami korábbi vizsgálataink szerint hosszan elhúzódó folyamat végkimenetele).

Ha ezeket az adatokat vetítjük 1997-re, az általános iskolások arányaiban bekövetkező változások megdöbbentők. Az ország csaknem teljes területe „depresszióssá” vált, azaz *az általános iskola korúak aránya a kistérségek lakosságában 10, sőt 9% alá csökkent*. Egyedül az északkeleti régió kistérségei mutatnak ehhez képest számottevően magasabb arányt (10-12%). Az igazi vesztes azonban a Dunántúl északnyugati régiója, ahol az általános iskola korúak aránya 10% körülire vagy az alá csökkent (az ott élők között). Egyedül a Sárköz látszik kivételnek. Az is elgondolkodtató, hogy – az Észak-Alföldet, Zemplént, a Dunántúlon pedig az Ormánságot leszámítva – csaknem valamennyi határmenti térség „depresszióssá” válik (általános iskola korúak aránya az ott lakók között 8% alatt).

A demográfiai hullámvölgy tehát az országot regionálisan eltérő módon érintette. A legsúlyosabb helyzet az Alföld középső és déli részein, valamint a Dunántúl délnyugati régiójában teremtődött. Míg a más szempontból leginkább lemaradó *Észak-Alföld és Észak-Magyarország egyes térségei még mindig általános iskola „többlettel” rendelkeznek, addig a Délnyugat-Dunántúl nemcsak más szempontból, hanem általános iskoláit tekintve is „depressziós” térséggé vált.*

14-17 évesek

A középiskola korúak aránya oszlott el legegzenletesebben az országban 1990-ben. Ennek következtében is ebben a korcsoportban következett be a legdrámaibb regionális változás a kilencvenes évek során. Annyira, hogy a korcsoport arányát a települések lakosságán belül 1997-ben nem is az 1990-es térkép kategóriáiba osztottuk be, hanem annál alacsonyabbakat választottunk kiindulásként (legmagasabb előfordulási arány 1990-ben 8,0%, 1997-ben viszont csak 6,4 %). De még ezzel a korrekcióval is csupán a nyírségi, szamosközi és beregi kistérségeket találtuk – néhány másikkal együtt – kiemelkedőnek. A Dunántúlon csupán a Balaton-felvidék néhány kistérségét számíthatjuk még ide. A demográfiai hullámvölgy területi megjelenésének eredményeképpen minden más kistérségben a középiskola korcsoport aránya 5% alá esett vissza. E tekintetben nem találunk különbséget hagyományosan „fiatalos” és „előregedő” kistérségek között, mint pl. Hajdú-Bihar, illetve Békés és Csongrád vagy Fejér és Somogy kistérségei.

Az a két elemzési térkép, amelyre itt utalunk, a legfontosabb oktatástervezési produktumok közé tartozik. Azt mutatják, hogy a sokat emlegetett demográfiai hullám az oktatástervezésben és az oktatáspolitikában helyileg miként jelenik meg. Megmutatják továbbá, miért befolyásolja – vagy nem tudja befolyásolni – az országos oktatáspolitikai döntéseket a helyi politika egy-egy korcsoport arányszámaival. A középiskola korúak arányának csökkenése látványosan esett egybe a középiskolák megőrzésére tett törekvéssel, és ez *főlerősítette, majd kormányzati, sőt országgyűlési politikává emelte a 18 éves korig tartó tankötelezettséget a kilencvenes évek végén.*

18-23 évesek

A 18-23 évesek arányának megoszlását kistérségenként elemezve három időpontot ábrázoltunk. Így jól kivehető az 1973-76-os demográfiai hullámhegy regionális levonulása; a hullámhegy csúcsát eszerint 1995 alkotta. További előrevetítés – amelyet más tanulmányunkban már elvégeztünk – jól mutatja, hogy 2000 sem a mélypont. *2005-ben a*

demográfiai hullám levonulása, a demográfiai apály valóban drámaivá válik. (Híves et al. 1997)

1990-ben a 18-23 évesek lényegében csupán az ország nagyvárosaiban alkották az ott lakók 10 vagy több százalékát (a miskolci kistérség kivétel). Az Alföld déli részén, illetve középső vidékén, valamint a tolnai térségben viszont kifejezetten „apályos” kistérségeket találunk. 1995-ben a korcsoport aránya impresszíven emelkedett. Érdekes azonban, hogy nem vagy nem elsősorban a nagyvárosok dominálta kistérségekben. Erőteljesebben mutatkoztak a demográfiailag apályos kistérségek, amelyek – pl. a Kiskunságtól a Sárközig, illetve a Tisza középső folyása mentén stb. – most már összefüggő térségeket alkottak. 2000-ben (előreszámítás) a nagy egyenlőtlenségek a kistérségek között csökkenni látszanak. Az észak-dunántúli régió valamivel előnyösebbnek látszik ebből a szempontból, mint a Tiszántúl. A dél-alföldi kistérségekben viszont már látványossá válik a demográfiai apadás, ami az említett korcsoportot illeti.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy *ez a korcsoport – amely mind a harmadfokú képzésben, mind a munkába állásban, mind a katonaságban leginkább érintett – változik regionálisan a legerőteljesebben.* Az egyenlőtlenségek különösen az évtized közepén váltak feszítővé, az ezredforduló felé haladva azonban csillapulni fognak. Az ezredforduló után az egyenlőtlenségek ismét növekszenek; a vizsgált korcsoport szempontjából lényegében csupán egyes nagyvárosok környéke, valamint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében elhelyezkedő kistérségek tekinthetők pozitívnak.

Az iskolázottság regionális változásai

Analfabéták

Az analfabetizmus elterjedését a 0 osztályt végzettek arányával jellemeztük (a 10 évesnél idősebbek között). Az 1990-es adatok alapján két szabályszerűség meglehetősen világosan megállapítható.

Az egyik a *fejlettség közismert északnyugat-délkeleti tengelye.* Ez a tengely az analfabetizmus területi megjelenése során is meglehetősen biztonsággal kirajzolódik. Az Ormánság, a Zempléni-hegyvidék, valamint a Szamosköz kistérségei mellett az Észak-Alföld közepén találunk még magasabb előfordulási arányokat. Csaknem összefüggő azonban a kép, amelyet az Észak-Dunántúl alacsony analfabetizmussal jellemezhető térségei ellenpontosznak. A másik szabályszerűség a *Dél-Alföld relatív fejlettsége.* Ez a relatív fejlettség hosszabb folyamat eredménye, és azt jelenti, hogy az elmaradottság egy összefüggő régióján belül a dél-alföldi térségekben nem vagy csak alig találtunk analfabetizmust.

Szakt munkások, szakt munkás tanulók

A *szakt munkás végzettségűek 1990-ben az ország északnyugati sarkában tömörültek.* Ez ellentmond annak a konvencionális tudásunknak, hogy itt az ország legiskolázottabb lakossága tömörül – ez nem igaz. Annak a tudásunknak is ellentmond, hogy a szakt munkásképzés legtovább a borsodi iparvidéken és környékén állott fenn. Itt valószínűleg összekeveredik a helyi oktatáspolitiká – amely csakugyan szakt munkás orientációjú volt – és ennek tényleges eredménye (amely a szakt munkást tekintette a reálisan elérhető középiskolai végzettségnek, miközben magas volt az iskolázatlanság előfordulása is a térségben).

Különösen föltűnő, hogy a hagyományosan monostruktúrárs térségekben – pl. a borsodi iparvidék vagy az agrár-rurális Dél-Alföld – a szakmunkás végzettek előfordulása átlag alatti.

1990-97 között a szakmunkás tanulók aránya látványosan csökkent. 1990-ben voltak megyék, amelyekben a megfelelő korcsoportnak több mint harmada szakmunkás képzésbe járt. 1997-re Somogy megyében maradt a legmagasabb (30% körül), Pest megyében vált a legalacsonyabbá (20% alatt). A csökkenést azonban kétféleképp lehet értelmezni: relatív fejlettségnek vagy relatív elmaradásnak. Ez a csökkenés relatív fejlettséget jelent ott, ahol a szakmunkásképzés helyébe a középiskolások növekvő aránya lép. A szakmunkásképzés főlészámolódása azonban relatív fejletlenséget hagy maga után másutt, ahol a középiskolások aránya nem bővült hasonlóképpen: ilyen például az ország egész középső területe (Bács-Kiskun, Tolna, Fejér, Veszprém).

A szakmunkásképzés helyébe a kilencvenes évek folyamán az ország fejlett régióiban a középiskolázás lépett. A fejletlenebb régiókban azonban olyan űrt hagyott maga után, aminek következtében ezekben a térségekben a középiskolázás általánossá válása kérdőjeleződött meg.

Érettségizettek

A középiskolát végzettek (érettségizettek) aránya, mint láttuk, kétféleképpen is kiegészíti a szakmunkás végzettségűek alkotta regionális képet. Egyfelől az tűnik ki, hogy *az adott térségek meghaladták a szakmunkás végzettséget – mint iskolázottságot -, és elmozdultak a középiskolázottság felé.* Másfelől viszont láthatóvá válik, hogy egyes térségek a jelzett időszakban nem fejlődtek, mivel *a szakmunkásképzés volt a domináns középfokú képzettségük, és ez a képzés fokozatosan visszaszorult.*

1990-ben mindössze Budapesten érték el a középiskolába járók a 70%-os arányt a megfelelő korcsoportra vetítve. Kirívó statisztikaiak voltak Pest megyének, amely a középiskolába járók arányát tekintve a legutolsó helyre került (Budapest elszívó hatása miatt). 1997-re Budapesten kívül négy megyében a középiskolások aránya a megfelelő korcsoportban elérte vagy felülmúlta a 80%-ot! Emellett számos megye középiskolásainak aránya meghaladta a 60%-ot. A megszokott képhez tartozik, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Nógrád megye aránya 1997-ben is 60% alatt maradt. További értelmezésre szorul, hogy a fejlettlnek elkönyvelt Dunántúlon három megye is ebbe a kategóriába került (Fejér, Veszprém, Tolna).

Mindez tehát *megjeleníti az 1990-es évek oktatáspolitikai sikertörténetét: a középiskolázás tömeges méretűvé – egyes helyeken pedig általánossá – válását Magyarországon.* Igazán azonban csak akkor értelmezhető, ha a szakképzésben részt vevők arányaival is egybevetjük. Ekkor ugyanis kiderül, hogy *egyszerre van szó sikerről és kudarcról.* A szakmunkásképzés visszaszorulását Budapesten kívül Csongrádban és Zalában egyértelműen követte az érettségis nyújtó képzésben való részvétel növekedése – Nógrádban, Szabolcs-Szatmár-Beregben, valamint Fejérben ezzel szemben nem követte semmi! Így tehát az utóbbi megyékben a középfokú oktatásban való részvétel relatíve romlott – azaz a különbség ezen megyék és az ország leginkább iskolázó megyéi között még az 1990-es évekhez viszonyítva is növekedett.

Diplomások

Kistérségekre vetítve a diplomások arányát, homályosabban, mint az előbb, de *az említett északnyugat-délkeleti fejlettségi tengely kivehető*. E tengely mellett találunk olyan kistérségeket – sokszor egymásba kapcsolódva is –, amelyek lakosságában (a megfelelő korúak közt) a diplomások aránya 10-20%-ot tesz ki. Tekintetbe véve az előző évtizedek folyamatait, ez az arány igen jelentős (korábban 5-10 % között mozgott csupán). Budapesten kívül néhány városi kistérség érte el ezt a szintet (Pécs, Szombathely, Veszprém, Székesfehérvár, Szeged, Debrecen). Ugyanakkor *kiemeljük a már többször említett dél-alföldi fejlettséget* is: Csongrád és Békés megye egyes kistérségeiben a diplomások aránya a megfelelő korúak közt 10% körül mozog! Kaposvár és Zalaegerszeg kistérségei hasonlóságot mutatnak ezzel.

Másfelől a bihari kistérségek – akár Hajdú-Bihar megyéhez tartozzanak, akár Békés megyéhez – diplomásainak aránya az 5% körül mozog. Ugyanez érvényes a Tisza középső folyására (Polgár, Tiszafüred), a zempléni kistérségekre, a Szamosháton lakókra, a Jászságra, valamint a Sárközre is. *Egyesek közülük – középiskolásaik arányait tekintve – már kikerültek a leghátrányosabb helyzetből; diplomásaikat tekintve azonban „depressziósnak” mutatkoztak*.

Beavatkozási térségek, fejlesztési alternatívák

A „beavatkozási térség” elnevezésen azt értjük, hogy az adott térség helyzete – a fenti adatok alapján – nem kiegyensúlyozott; beavatkozásra lehetőség és szükség is van. Ellenkező esetben a beavatkozási térségek és az ország más területeinek fejlődésbeli különbségei drámai szakadássá válnak. A beavatkozási térségek elemzésekor a SWOT-analízist követtük. Azaz először föltártuk az adott beavatkozási térség(ek) erősségeit (*strengths*) és gyöngéit (*weaknesses*), azután kerestük az adekvát fejlesztéspolitikát (*opportunities*), végül jeleztük a veszélyeket (*threats*), amelyek akkor következnének be, ha megfelelő fejlesztéspolitikát nem alkalmazunk.

A-típus: aprófalvas térségek

A beavatkozási térségek A-típusába olyan kistérségeket soroltunk, mint a dél-dunántúli régióban például a letenyei vagy lenti, az észak-dunántúli régióban például a sárbogárdi, az észak-magyarországi régióban a rétsági. Korábbi elemzéseinkben az ilyen térségeket „aprófalvasnak” neveztük el. (Kozma 1987) Alább felsoroljuk e kistérségek közös erősségeit és gyöngéit, illetve lehetséges „kitörési pontjaikat” egy regionális oktatásfejlesztés szemszögéből.

Pozitívum. Az A-típusú térség *erőssége a lakosság fiatalossága*. Fiatalosságon azt értjük, hogy az országos átlaghoz képest az A-típusú térségben nagyobb arányban élnek azok a korcsoportok, amelyeknek az alapellátás – később a középfokú ellátás is – megszervezendő. Az A-típusú térség – a többi térséghez képest – az ország mintegy „népességekibocsátó” területe.

Negatívum. Az A-típusú térség nagy negatívuma, hogy *a viszonylag fiatalos népesség viszonylag iskolázatlan és képzetlen*. Az iskolázatlanság-képzetlenség egyben magas munkanélküliségi aránnyal is együttjár. Nem véletlen, hogy az ilyen munkanélküliséget elsősorban a képzetlenségre és iskolázatlanságra vezetjük vissza. Az A-típusú térség további jellegzetessége az intézményi ellátottság hiánya. E típusba azokat a kistérségeket soroljuk,

amelyekben nincs középiskola; minek következtében a szakmunkásképzés rendszerének összeomlása után – az 1990-es évek közepétől kezdve – ezek a kistérségek középiskola nélkül maradtak.

Kockázat. Az A-típusú térség a következő években a mind nagyobb arányú, *nyugatra irányuló ingázás kibocsátó területévé válhat*. Ennek jelei máris kivehetők. Az ilyen ingázás – napi vagy heti munkavállalás a szomszéd országokban, különösen Ausztriában – nemcsak a szomszéd ország(ok) munkaerőpiacát veszélyezteti (vö. az uniós tárgyalások). Legalább ugyanilyen veszélyt hordoz az is, hogy a munkavállalás rendszerint egyik ország törvényei szerint sem legális, vagyis egyfajta kibújás a közterhek viselése alól (különösen ha egyben munkanélküli segély föl vételével is együtt jár).

Kitörési pontok. Az oktatásfejlesztés szempontjából az A-típusú térség legfőbb esélye az *intézményhálózat erőteljes és koncentrált fejlesztése*. Az A-típusba sorolható térségek azok, amelyekben – akár a középfok általánossá tétele, akár az alapfokú ellátottság egyenlő szintre hozása miatt – a következő években koncentrált intézményfejlesztésre lesz szükség. Megjegyezzük, hogy ezeknek az intézményfejlesztéseknek csak az egyik akadálya a pénzhiány. Egy másik akadályát azok a strukturális alternatívák és bizonytalankodások jelentik, amelyeket az oktatási rendszer az 1990-es esztendőkből produkált. Az A-típusú térség településstruktúrájához leginkább az olyan intézményrendszer illeszkedik strukturálisan, amely alapfokból, valamint alsó és felső középfokból áll. A kétszintű intézményrendszer (alapfok - középfok) azonban nehezíti az A-típusú térségek hálózatának teljessé tételét, mint arra fentebb utaltunk, illetve korábbi elemzéseinkben már kimutattuk. (Kozma - Híves 1995b, Kozma 1996)

Sajátos lehetősége az A-típusú térségnek, hogy a tőlünk nyugatról jövők betelepedésének célpontjává válhat. Lenti esettanulmánya mutatja ezt a példát. Két évtizeddel korábban a település vezetősége a fönti megoldásokat kereste: komprehenzív középiskolát akart szervezni a rendelkezésre álló kultúrház, könyvtár és szakképzés integrálásával. (Kozma et al. 1978) 1990 óta látványos fejlődés történt, amelynek hajtóereje azonban nem az oktatáspolitikai, hanem a német és osztrák betelepődés. Kétségtelen, hogy a kistérség civilizálódásához fokozott intézményfejlesztés is hozzátartozik. Az is kétségtelen azonban, hogy a kitörést pillanatnyilag a már említett betelepülések – ingatlanvásárlás (termőföld vásárlás?), helyi szolgáltatásfejlesztés, megnövekedett adóbevételek – jelentik.

B-típus: "mezővárosi" térségek

A beavatkozási térségek B-típusába soroltuk például Észak-Bácska kistérségeit, Csongrád megye kistérségeit, Békés megye nyugati kistérségeit (a volt Csanád megyével együtt, de az egykori Bihar megye nélkül). Korábbi elemzéseinkben e kistérségeket (városi vonzáskörzeteket, középfokú térségeket) „mezővárosinak” neveztük, és a Jászság, valamint Heves megye néhány kistérségét is hozzájuk számítottuk. (Kozma 1987)

Pozitívum. A B-típusú térség legfontosabb pozitívumát az *országosan is magasnak tekinthető iskolázottság* jelenti. Nemcsak az iskolai végzettség magas az itt lakók között, hanem szerkezete is korszerűnek tekinthető, amennyiben túlnyomórészt nem szakmunkásképzésből adódik, hanem érettségit nyújtó középiskolai végzettségből. Ennek az a magyarázata, hogy a B-típusú térség (középfokú) intézményi ellátottsága az országos átlagnál kedvezőbb. Emlékeztetünk fönti megjegyzésünkre, amely szerint ez a térség az országnak az, amelyből

kiindulva fél évszázaddal ezelőtt a „város és vidéke” típusú fejlesztések kikerekedtek. (Erdei 1941, Bibó - Mattyasovszky 1950, Erdei 1971) Ugyancsak a B-típusú térség tapasztalatai alapján lehetett kezdeményezni középfok és felsőfok, valamint főiskolák és egyetem jövőbeni integrációját. (Kozma 1983, Kozma et al. 1983)

Negatívum. Mára azonban ezek csak reminiscenciák. Ami érzékelhető, az az itt lakók *előregedése*. Ezen azt értjük, hogy az iskolában érdekelt korcsoportok aránya kisebb, az időseké viszont nagyobb az ott lakók között. A B-típusú térség amúgy is hagyományosan fogyó népességű (Csongrád és Csanád megye népessége között az öngyilkosság az országos átlagnál magasabb). A B-típusú térség másik gyöngéje a relatíve magas munkanélküliség, amely a külterjes mezőgazdaságból adódik (a B-típusú térség általában az ország ún. „éléskamrája”, a kukorica- és búzatermelés határán fekszik, ennek megfelelő állattartással).

Kockázat. A B-típusú térség fejlődésbeli lemaradására már az 1940-es évek idézett szociográfiái rámutattak. E veszélyek közt a legfontosabb, hogy a viszonylag iskolázott népesség fokozatosan előregedik, köztük az önpusztító tendenciák fölerősödhetnek. A *megakadt alternatív városiasodás* – amelynek mára itt már csak emlékei láthatók épületekben és településépítészetben – a hazai külterjes mezőgazdaság pangását, az intenzív mezőgazdasággal történő próbálkozás (pl. hagymatermesztés) kudarcait jeleníti meg.

Kitörési pontok. A B-típusú térség nagy esélye az, ha ide *tudásintenzív termelés telepedik*. A tudásintenzív termeléshez olyan betanítások, szakmai át- és továbbképzések kapcsolódhatnak, amelyek magas szintű középiskolai végzettséget, valamint igényes munkahelyi technológiát feltételeznek. Saját és mások elemzései visszatérően rámutattak arra, hogy a B-típusú térség válhatnék – megfelelő kormányzati politika esetén – Magyarország egyfajta „szilíciumvölgyévé”. A B-típusú térség nagy esélye egyúttal közlekedési elszigeteltségének föloldása is (déli autópálya viták). E közlekedési elszigeteltség azóta alakult ki, amióta az intenzív víziutakat a sugarasan kiépült vasúthálózat kezdte helyettesíteni. Az elszigetelődést növelték a trianoni határok (pl. leszakadás az aradi vonzáskörzetről). Következésképpen a tudásintenzív termelés települését föltehetően a jelenlegi közlekedési hálózat körkörösé alakítása nagyban elősegítené.

Battonyai esettanulmányunk már az 1980-as években mutatta, hogy a B-típusú térségben a tudásintenzív termelés meghonosítása nagyon is járható út. (Kozma et al. 1989) Ez az út azóta – a hazai mikrochip gyártás befulladásával – lezárult. A példa azonban megvilágosító erejű olyan beruházások telepítésében, amelyek magasan képzett, nem specializált munkaerőt keresnének.

C-típus: nagyfalvas térségek

A beavatkozási térségek C-típusába került például a tamási, törökkoppányi kistérség, a Fejér, Tolna és Somogy megyék határán fekvő kistérségek csakúgy, mint többek közt pl. a Középső-Tiszavidék kistérségei. Korábbi elemzéseinkben az ilyen kistérségeket neveztük „nagy falvasnak”, megkülönböztetve őket mind a városi vonzáskörzetektől, mind pedig az ún. mezővárosi térségektől (Kozma T. 1987). Bár jellegzetesen az Alföld középső vidékén helyezkednek el, szándékosan utaltunk rájuk a Közép-Dunántúlra is.

Pozitívum. A C-típusú térség ma is jellegzetesen mezőgazdasági. A C-típusú térségekben indult meg a *mezőgazdasági tulajdonviszonyok radikális átalakulása* az 1990-es évek elején;

ebben a térségtípusban alakult ki az 1990-es évek végére egyfajta együttélés magángazdálkodás és az egykori termelőszövetkezetek között. Ez határozza meg a térség fejlődési kilátásait.

Negatívum. Iskolázatlanság és magas munkanélküliség ugyanúgy sújtja ezt a térségtípust, mint az A-típusú térségeket. Intézményhiány is jellegzetes itt, amennyiben a szakmunkásképzőből rendszerint nem tudott érettségit nyújtó középiskola kibontakozni (vagy befogadó képessége nem elegendő). *A munkanélküliség egyértelműen a birtokviszonyok átalakulására vezethető vissza* (az ún. melléküzemágak hanyatlása). Az A-típusú kistérségektől eltérően viszont ebben a térségtípusban számottevő a lakosság előregedése is.

Kockázat. A C-típusú térség fejlődésében megrekedt. Ha a fejlesztés során nem találunk kitörési pontokat, erőteljes népességcsere indulhat meg, amint azt egyes kistérségekben máris láthatjuk. Ennek során *alacsony iskolázottságú, munkanélküli, de fiatalos népesség áramlik be az előregedő eredeti lakosság mellé, illetve a helyére.* Ha ez a folyamat tartósan bizonyul, az persze hosszú távra megváltoztatja a C-típusú térség demográfiai és oktatási jellegzetességeit.

Kitörési pontok. A C-típusú térség ún. városhiányos terület. Ez azt jelenti, hogy egyszerre több város vonzáskörzetébe esik, s ezek kioltják egymást. Még inkább jelenti azonban, hogy egyik város sem gyakorol rá számottevő vonzást. Ennek nemcsak közlekedési és hagyománybeli okai vannak, hanem főként az, hogy a környékbeli város nem nyújt elegendő szolgáltatást a C-típusú térség lakosságának (intézmények, bevásárlás, egészségügy, igazgatás stb.). Ezért a C-típusú térség „kitörési pontja” *annak a városnak a megerősítése, fejlesztése, amelynek a potenciális vonzáskörzetében fekszik.*

Székesfehérvár esete beszédes. Ez a város európai viszonylatban is egyike volt az utóbbi évek legdinamikusabban növekvő ipari térségének. Ugyanakkor ez a növekedés mindmáig nem sugárzott ki (megfelelő mértékben, statisztikailag értékelhetően) a „vonzáskörzetébe” eső kistérségekre. Az utóbbi évek rossz ízű politikai vitái (cigány „kitelepítések”) mutatja ezt. Miközben Székesfehérvár Budapest és Bécs vonzásába is bekerült – sőt ipartelepítései révén egyes multinacionális cégek székhelyének vonzásába is –, közvetlen környéke számára praktikusán nincs szolgáltatása.

Korábban az ún. „nagy falvas” térségek számára „művelődési városközpontok” szervezését javasoltuk. (Kozma et al. 1979) Ezen akkor azt értettük, hogy közép- és /vagy felsőfokú oktatási-kulturális ellátó intézményeket kívánatos telepíteni olyan központokba, amelyek potenciálisan több városhiányos kistérség vonzásközpontjai lehetnek. Ezt az elgondolásunkat erősíti az újabban nemzetközileg is elfogadott és terjesztett *learning town (city)* koncepció, amely a miénkhez hasonló előzményekre – az 1930-as évek amerikai közösségi iskoláira – tekint vissza (Learning Towns 1999). Hozzáteesszük azt az újabb felismerést, hogy *a művelődési városközpont nem szükségképpen esik egybe a térség gazdasági központjával.* A nemzetközi összehasonlítások azt mutatják, hogy sikeres művelődési városközpontok alakulhatnak ki olyan várospárosokban, amelyekben a gazdasági (közlekedési) funkciók az egyik, a művelődési és igazgatási funkciók pedig a másik városba települnek. Az urbanisztikai szakirodalom klasszikus példája Los Angeles és San Francisco. A hazai településföldrajzban Tóth József (1986) mutatott ki hasonló „konurbációs” – integrációs és dezintegrációs – folyamatot a Dél-Alföldön.

Az 1990-es években fölerősödött az a javaslat – amit az államigazgatási jogász Berényi Sándor fogalmazott meg először mintegy tizenöt évvel ezelőtt –, hogy a települések

horizontálisan kooperáljanak egymással, mintegy megosztva ellátatlan funkcióikon. (Berényi 1986) Ezt a gondolatot az oktatásigazgatásban is átvették; a valóságban azonban működésképtelen. A települések kooperálását természetes módon határozza meg az egyes településeknek a települési rendszer hierarchiájában elfoglalt helye (akkor is, ha a helyi törvényhatóság képviselői félnek tőle, ellenzik). A falu a várossal fog kooperálni, ahol megfelelő intézmények vannak, nem pedig a szomszéd faluval, ahol nincsenek megfelelő intézmények. A C-típusú térség esete jól mutatja ennek a „horizontális kooperációnak” a kudarcát. *Ezért is javasoljuk „kitörési pontként” a C-típusú térség körzetközpontjának a megerősítését, fejlesztését* (nem pedig a néhány évvel ezelőtt sokat szorgalmazott „horizontális kooperációt”).

D-típus: határmenti térségek

A D-típusú térség kategóriájába olyan határmenti kistérségeket soroltunk be, mint pl. a beregi, a szatmári vagy a bihari kistérségek. A határmentiség problémája nem az 1990-es években merült föl először – de csak az 1990-es évtizedben válhatott igazi elemzés tárgyává. (Forray, Pribersky 1992, Imre 1997, Buda - Kozma 1997) Korábban egyszerűen zárt zónáknak számítottak az államhatárok mentén lévő kistérségek (akkor is, ha az ország keleti, nem pedig a nyugati határvidékén feküdtek).

Pozitívum. A D-típusú térség pozitívuma *egyfajta hagyományőrző jelleg*. A beregi, szatmári, bihari stb. kistérségek az elmúlt évtizedekben is megőrizték egykori szubkultúrájuk olyan elemeit, amelyekre építeni lehetne és kellene. Beszédesen látszik ez a bihari kistérségeken, akár Békés, akár Hajdú-Bihar megyéhez kapcsolták őket. Az előbbire Sarkadot, az utóbbira Berettyóújfalut hozzuk föl példaként. További pozitívum, hogy e térségek – amelyek (pl. encsi, edelényi, beregi, szatmári kistérségek) Magyarország leginkább periférikus térségei – a szomszédos országok számára „fejlett Nyugatnak” számítanak. Megszoktuk, hogy a D-típusú térséget csak hazai szemszögből (hazai statisztikák alapján) értékeljük. A határmenti kooperáció szempontjából azonban a D-típusú térség ma már sokkal inkább tölti be a híd, mint a „puffer” szerepét.

Negatívum. Hazai statisztikáink szerint azonban kétségtelenül a D-típusú térség – az A-típusúval együtt – *az ország perifériája*. Ezt az iskolázatlanság és az ehhez kapcsolódó magas munkanélküliség jellemzi. A D-típusú térség annyira a perifériára került, hogy a szomszédos ország statisztikai összehasonlításában is periféria maradhat (pl. a rétsági vagy az encsi, edelényi kistérség). További negatívumot jelent a földrajzi fekvés (pl. beregi, szatmári kistérségek stb.), ami miatt természetes módon is periférikus helyzetbe kerültek. Végül a D-típusú térség szempontjából az első világháború utáni új határok is végzetesnek bizonyultak, mert többnyire elszigetelték őket természetes városközpontjaiktól (Szatmárnémeti, Nagyvárad, Arad stb.).

Kockázat. A D-típusú térség ma *a teljes leszakadás állapotában van* vagy afelé halad. Valamennyi mutatója országos összehasonlításban visszatérően a legkedvezőtlenebb. Itt „tanulmányozható” a periférikus helyzet összes kedvezőtlen hatása is. Ráadásul a D-típusú térség sokszor olyan természeti helyzetnek is ki van téve, amit elhárítani csak nemzetközi együttműködésben lehetne – ilyen együttműködések azonban, éppen a periférikus helyzetből adódóan nincsenek vagy csak igen kezdetleges állapotban vannak (árvíz, belvíz, talajerózió, a monostruktúrás ipartelepítés következményei stb.). Ezekkel együtt a D-típusú térség az ország leginkább pusztuló térsége.

Kitörési pontok. A D-típusú térség kitörési pontja a határközi együttműködés fejlesztése, amit nemzetközi programokba való bekapcsolódás a támogathat (v.ö. CBC - *cross-border cooperation – című Phare-program*, Süli-Zakar 1997). Ehhez az a körülmény használható föl, hogy a szomszédos térségek számára a hazai D-típusú térség a legfejlettebb nyugati térségnek tekinthető. Ezért a D-típusú térség fejlesztésekor a határon átnyúló együttműködések számára kell minél több alkalmat teremteni.

A határon átnyúló oktatásügyi és más együttműködések elemzése során arra figyeltünk föl, hogy a D-típusú térség további sajátosságokat mutat a már említett hagyományai szerint. Általában azt tapasztaltuk, hogy ha hagyományos városközpontja nincs (városhiányos), akkor a határon átnyúló együttműködések tradicionális formákat öltenek (bihari kistérségek). Ha viszont belekerül egy dinamikus nagyváros vonzásába, akkor a D-típusú térség virágzni kezd – viszont e dinamikus vonzás előbb-utóbb valósággal „kiüríti” az ilyen térséget (észak-bácskai kistérségek, valamint a határ túlsó oldalán Temesvár és Arad térsége). Ezek fokozatosan előbb Budapest, később Bécs vonzásába kerülve sajátos népvándorlást produkálnak. Ebben a migrációban a magyar (később német) nyelvtudás mellett a konvertálható szaktudás értékelődik föl, illetve az ilyen szaktudást nyújtó közép- és felsőfokú szakképzés (a temesvári műszaki egyetem példája). A fejlesztés tervezésekor a meglévő hagyományokra érdemes építeni, és a határmenti együttműködésnek azokat a formáit támogatni – gazdasági kapcsolatok, kisvállalkozások, rendszeres határátkelés, közlekedési kapcsolatok, termelési kooperációk –, amelyek a lakosság számára hosszú távon is előnyössé teszik a D-típusú térségben lakást. (Buda - Kozma 1997)

Összefoglalás

Az 1990-97 közti demográfiai és iskolázottsági változások regionális elemzése alapján beavatkozási térségeket különítettünk el (A, B, C, és D típus), és kerestük e térségek fejlesztésének ún. „kitörési pontjait”. A kilencvenes évtized legfontosabb regionális változásait röviden az alábbiakban foglalhatjuk össze.

A Dunántúl - Tiszántúl különbséget már sokszor leírták; az 1990-es évek folyamán pedig általánossá vált a „fejlett Dunántúl” és a „leszakadt Tiszántúl” képe. Saját elemzéseink nem ezt a képet mutatják. Oktatáspolitikai szempontból az ország valamennyi régiójának vannak „erősségei” és „gyöngeségei”. *A Tiszántúl intézményi ellátottsága jobb – egyenletesebb, teljesebb, hozzáférhetőbb –, mint a Dunántúlé.* Ezért a gazdasági és társadalmi különbségek – amelyek kétségtelenül fennállnak és az 1990-es években még csak elmélyültek –, pusztán hálózatfejlesztéssel nem egyenlíthetők ki.

Korábbi elemzésünkben aprófalvas térségek mellett ún. nagyfalvas és mezővárosi térségeket különböztettünk meg. Már a mintegy két évtizeddel ezelőtti elemzésekből is világosan kiderült, hogy az utóbbi térségekben az oktatást másféleképpen kell szervezni, mint akár a nagyvárosi agglomerációkban, akár az ún. monostruktúrák ipari térségeiben. Az 1990-es évtizedben a különbség egyértelművé vált. A kérdés persze ma már kevésbé a középfokú oktatás teljessé tétele – az oktatáspolitikai érdeklődése törvényszerűen fokozottan a harmadfokú képzés felé fordul. A mintegy két évtizede föltárt alapvető különbségek továbbélését, helyenként a kiteljesedését mostani adataink világosan tükrözik. *Az országos fejlesztéspolitika csakis alternatív lehet, amely a (kis)térségek valódi erősségeire és gyöngeségeire ad megfelelő válaszokat.*

Irodalom

- "Learning Towns and Cities" 1999 <http://www.lifelonglearning.co.uk>
- "Regions of the EU" 1999 <http://www.europa.eu.int>
- Berényi S. (ed.): A településfejlődés irányítása. Városépítési Tudományos és Tervező Intézet, Budapest, 1986.
- Bibó I. – Mattyasovszky J. (eds.): Magyarország városhálózatának kiépítése. Államtudományi Intézet, Budapest, 1950.
- Buda M. – Kozma T. (eds.): Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1997. (Acta Paedagogica Debrecina 96.)
- Csatári B.: Magyarország kistérségeinek néhány jellegzetessége. <http://www.rkk.hu>
- Erdei F. 1941, 1974 Magyar város. Budapest: Akadémiai (hasonmás)
- Erdei F. 1971, 1977 Város és vidéke. Budapest: Akadémiai (hasonmás)
- Forray R. K. – Kozma T.: Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.
- Forray R. K. – Kozma T.: Az oktatáspolitikai regionális hatásai, 1990-97 (kézirat). Oktatókutató Intézet, Budapest, 1999 (Közreműködtek: Híves T., Radácsi I.)
- Forray R. K. – Pribersky A. (eds.): Grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Bildung. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1992.
- Forray R. K. (ed.): Kisebbségek. Educatio 1993/2, pp. 173-397 (tematikus szám)
- Forray R. K.: Önkormányzatok és kisiskolák. Educatio 1995/4, pp. 70-81.
- Györgyi Z.: A regionális tényezők hatása a hátrányos helyzetre. In: Liskó I. (ed.): A hátrányos helyzetű tanulók szakképzése (kézirat). Budapest: Oktatókutató Intézet, 1997, pp. 139-160.
- Híves T. – Kozma T. – Radácsi I.: A harmadfokú képzés területi különbségei. Educatio 1997/2, pp. 236-47.
- Híves T. – Radácsi I.: Határmentiség az észak-keleti régióban. In: Buda M. – Kozma T.: Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1997, pp. 89-126.
- Híves T. (ed.): Oktatásökológiai szöveggyűjtemény (kézirat). Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 1998.
- Híves T.: Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1994. (Kutatás Közben 205.)
- Imre A. (ed.): Régiók. Educatio 1997/3, pp. 407-612.
- Kozma T. (1995a): Hochschulzugang in Ungarn. Bildung und Erziehung 48, 1995/3, pp. 323-329.
- Kozma T. (1995b): Harmadfokú oktatás a budapesti agglomerációban (kézirat). Oktatókutató Intézet, Budapest, 1995.
- Kozma T. et al. 1978 A művelődés tervezése. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Kozma T. et al. 1979 Művelődési városközpontok. Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Kozma T. et al. 1983 A felsőoktatási hálózat fejlesztésének területi-társadalmi feltételei. Tervezést Támogató Kutatások 65. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T. et al. 1989 Képzettség és szerkezetváltás: tények és megfontolások az állami iparpolitika és a regionális szellemi központok összefüggéséhez (kézirat). Budapest: Oktatókutató Intézet

- Kozma T., Híves T. 1995a Oktatásdemográfiai változások: térségi előrejelzés 1990-2010 (kézirat). Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T., Híves T. 1995b Hálózatfejlesztési súlypontok: a tankötelezettség teljesítésének területi feltételei (kézirat). Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T.: New challenges of tertiary education in East-Central Europe. In: Leitner E. (ed.): Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe. (Studies in Comparative Education 6.) Lang, Frankfurt, 1998, pp. 131-143.
- Kozma T.: Iskola és település. Akadémiai, Budapest, 1987.
- Kozma T.: Szellemi életünk regionális központjai. Magyar Tudomány 1983/3, pp. 181-194.
- Kozma T.: Településhálózat és iskolarendszer. Educatio 1996/2, pp. 248-259.
- Radácsi I. 1997 "A harmadfokú képzés területi különbségei." Magyar Felsőoktatás 1997, 3: 29-31
- Süli-Zakar I. 1997 "A Kárpátok Eurorégió a régiók Európájában." Educatio 6, 3: 438-51
- Süli-Zakar I. ed. 1998 Az északkelet-magyarországi régió területi és gazdasági elemzése (kézirat). Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem Társadalomföldrajzi Tanszék
- Tóth J. 1986 Mezőberény és vidéke. Békéscsaba: MTA Alföldi Kutató Csoport

Felnőttek a felsőoktatásban

Korábbi kutatásainkban bemutattuk a középfokú, majd pedig a felsőfokú oktatás területi terjedését az 1970-es és az 1980-as évek Magyarországon. (Forray 1983, 1988) Az oktatás tömegesedését társadalmi innovációként fogtuk föl, amely területileg meghatározott társadalmi szabályok szerint terjed. (Forray-Kozma 1992: 69-80, 111-27) Egy újabb kutatásban a felnőttképzés területi terjedését vizsgáltuk. (Forray 2004) Egy-egy régió társadalmi térszerkezetének azon sajátosságait kutatjuk, amelyek magyarázhatják a régióban keletkező igényeket a felsőfokú felnőttoktatás iránt; majd intézményi és egyéni szinten közelítjük meg egyrészt az igények keletkezését, másrészt a rájuk adott válaszokat. A kutatás három egymást kiegészítő lépése a következő:

1. Fő törekvésünk, hogy az *„élethosszig tanulás” képzési térképét megkonstruáljuk*. Ettől a felnőttoktatás térbeli kiterjedésének meghatározását várjuk. Korábbi területi kutatásaink szemléletmódját, módszertanát és továbbfejlesztett adatbázisát (OTTIR, vö. Híves 1994) fölhasználva, azokat a statisztikailag megragadható regionális jellemzőket tárjuk föl, amelyek összefüggésbe hozhatók a felnőttoktatás kibontakozásával.
2. A kutatás másik mozzanataként *igyekszünk föltárni a felsőoktatásban részt vevő felnőttek törekvéseit*, beilleszkedésüket a jelenlegi felsőoktatásba, igényeiket, valamint társadalmi és kulturális hátterüket. Ez a részkutatás az ún. „keresleti oldalt” segít megismerni. Azaz kik is vesznek részt felnőtt fejjel a felsőfokú képzésekben, s ezen keresztül hogyan áll, hol tart a felnőttoktatás terjedése ma Magyarországon.
3. Harmadik megközelítésként *intézményi esettanulmányok készültek* három olyan hazai felsőoktatási intézményről, amely nagy volumenű felnőttképzést folytat, és egyúttal regionális szerepe, kisugárzása is jelentős. Ezek: a Pécsi Tudományegyetem (dél-dunántúli régió), a gödöllői Szent István Egyetem (közép-magyarországi régió) és a Debreceni Egyetem (észak-alföldi régió). Az intézmények képzési stratégiáját kerestük, azaz hogyan válaszolnak a felnőttek felsőfokú képzési igényeire a régióban.

Jelen dolgozatban az intézményi esettanulmányokat foglaljuk össze és elemezzük. Azt keressük, *hogyan változtathatja meg a hagyományos képzést a felnőttek megjelenése, a felsőfokú felnőttoktatás iránti igény*. Dolgozatunk az alábbi részekből áll. Előbb összefoglaljuk, milyen változásokkal járt együtt és milyen változásokat hozott a felnőttek megjelenése a felsőoktatásban (új hallgatói csoportok, nem-szokványos tanulók). Majd három hallgatói csoportot igyekszünk körvonalazni, arculatukat megrajzolni intézményi esettanulmányaink alapján. Végül egybevetjük e hallgatói csoportok közös vonásait, és keressük a rájuk adható egyetemstratégiai és felsőoktatás-pedagógiai válaszokat.

Új hallgatói csoportok a felsőoktatásban

Nem szokványos (non-traditional) hallgatók

A nem szokványos hallgatók olyan társadalmi csoportokból kerülnek ki, amelyek épp most hódítják meg az iskolát és az oktatási rendszert. Az 1960-70-es években nem szokványos hallgatóknak tekintették a társadalom egy-egy olyan csoportjából jövőket, akik a történelemben először érkeztek el az iskolázásig, annak bizonyos szintjéig vagy irányáig (pl. a lányok, hátrányos helyzetű társadalmi rétegek, foglalkozások és osztályok fiataljai vagy az elmaradott, gazdaságilag stagnáló körzetekben élők). Az ő befogadásukra és felzárkóztatásukra – egyenlőségük megteremtésére vagy iskolai esélyeik megnövelésére – nagyszabású fölzárkóztató programokat indítottak. Ez az 1970-es évek Európájában társadalompolitikai kérdéssé vált, és iskolareformok sora hivatkozott rá.

A nem szokványos hallgatók olyan csoportokból is jöttek azonban, amelyek csupán együtt éltek a többségi társadalommal, de annak még nem vagy már nem a részei. Ezt a problémát is ismerjük az oktatás történetéből, mint a kisebbségi oktatás, az iskolai kétnyelvűség, az 1970-es évek végétől pedig, mint a multikulturális társadalom és az interkulturális nevelés kérdéseit. A nemzeti, etnikai, faji és vallási kisebbségekből származók az európai oktatáspolitikák egyik súlyos, bár sokáig takargatott problémája, amely szokatlan és látványos megoldásokhoz vezetett, mint pl. az iskola „olvasztótégely” szerepe, a kétnyelvű oktatás (az irányítástól az osztálytermek szintjéig). Az 1990-es években e csoportok törekvése és követelése már túllépett a közoktatáson, és elérte a felsőoktatást is (kisebbségi és/vagy regionális egyetemek).

Az 1990-es években az ilyen nem szokványos hallgatók új csoportjai jelentkeztek tömegesen az oktatásban: a dolgozók, felnőttek, idősek csoportjai. Az ő bevonásuk az oktatásba magát a hagyományos oktatást feszíti szét (permanens nevelés, élethosszig tanulás).

Az 1990-es évek új fejleménye a korábbiakhoz képest továbbá a tömeges vándorlás, elmenekülés és megérkezés egyik világból a másikba, egyik társadalomból (kultúrából) egy másikba. E vándorló, helyváltoztató és letelepülni nem tudó/akaró csoportok persze már az 1960-as években is megjelentek a kontinentális Európában (mint hogy ez már akkor is világjelenség volt): vendégmunkásoknak nevezték őket. Kibocsátó országaik kezdetben Európa periferiáján voltak (Spanyolország, Portugália, Szicília, a Balkán), célországaik pedig a kontinens ún. centrum országai (pl. Nyugat-Németország, Franciaország). Az 1970-80-as években a periféria kitolódott a kontinensen kívülre (Közel- és Közép-Kelet), a vándorlás pedig tömegessé vált Európa jóléti államai felé.

Az 1990-es évek új jelensége, hogy az Európába az eurázsiai kontinensről vándorolnak be, hogy Európa a világ egyik migrációs állomásává válik. E világméretű helyváltoztatás hajtóereje az a gazdasági és társadalmi egyenlőtlenség, amely az elmúlt fél évszázadban kialakult, és a kelet-nyugati konfrontáció elmúltával markánssá vált (Észak-Dél konfrontáció). Európa társadalmi fokozatosan előregednek; miközben az eurázsiai kontinens más társadalmi óriási népességfelesleggel küszködnek, amelyeket születési helyük képtelen eltartani. Az Unesco demográfiai előrejelzése szerint Európának 2050-ig mintegy 150 millió új bevándorlóra van szüksége ahhoz, hogy a magas szintű jóléti ellátását fenn tudja tartani. (The World Population Prospects 2005). Az 1990-es évek végén a nem szokványos hallgatók Európában már a vendégmunkások, bevándorlók, menekültek, beköltözők gyerekeiből tevődtek ki (www.cepes.ro/hed/policy/Demographic.pdf).

Európa keleti fele – Magyarországgal együtt – ebből a világméretű népesedési átrendeződésből az 1990-es években még csak keveset érzett. A szovjet érdekszférába tartozás fél évszázada mintegy jegelte a társadalmi és kulturális feszültségeket, amelyek közt

a világháború előtt ezek a társadalmak éltek. E tradicionális konfliktusok (nemzeti, etnikai, vallási, faji) is „felszabadultak” az 1989/90-es fordulat során. Európa pereme egyelőre még keveset tapasztalt meg abból a fölbolydulásból, amely a centrumban lévő társadalmakat folyamatosan érte. Most egyszerre kell(ene) megküzdeni a tradicionális konfliktusokkal és azokkal, amelyeket ez a modernkori népvándorlás fog okozni és okoz máris. Így – amint a történelemben oly sokszor – hagyományosan megoldatlan konfliktusok torlódnak mai feszültségekkel; a kétfajta konfliktus kezelése szokatlan és hatalmas erőfeszítést kíván.

Élethosszig tanulás

Korábban arra mutattunk rá – a vonatkozó szakirodalom, illetve statisztikák alapján –, hogy minél magasabb az iskolázottak-képzettek aránya egy adott közösségben, annál több további képzést „fogyasztanak”. A jelenséget behelyeztük az oktatás tömegesedésének társadalmi folyamatába. Azt feltételezzük, hogy a felsőoktatás tömegessé válásának következő lépése nem a napjainkban sok vitát kiváltó szűkítés és „minőségivé tétel” (a felsőoktatás drágítása), hanem az oktatás újabb fokozatának megszerveződése. Ezt a szakaszt feltételeesen „negyedik fokozatnak” neveztük el a korábbi első (alapfok), második (középfok), illetve harmadik (felsőfok) mintájára. (Kozma 2000) A szűkítés (drágítás) jelenleg nemzetközileg divatos politikáját olyan átmeneti beavatkozásnak tartjuk a kormányzatok részéről, amilyeneknek a XX. században már többször is tanúi lehettünk. (Jonasson 2004) Az ezzel kapcsolatos politikai vitákat pedig egy új képzési szakasz bevezető folyamatának fogjuk föl, amely szakasz már jelenleg is velünk van, tapasztalható.

Mint a tömegesedés minden jelenségét – az oktatásban csakúgy, mint más társadalmi magatartások más köreiben (pl. népesedés, migráció vagy akár divatjelenségek) – a felnőttoktatás tömegesedését is két változás eredőjeként fogjuk föl. Az egyik változás az, amely az adott közösségben megy végbe: megváltozik az iskolázással kapcsolatos magatartásuk, méghozzá egymást erősítő módon és tömeges méretekben. Ezt a megközelítést fejezi ki az „élethosszig tanulás”, mert a változás szubjektív oldalára, a tanulás (képzettség, diploma) iránti igények növekedésére utal. A másik változás a politikában megy végbe, amely tömegessé teszi a kapacitásokat (az objektív oldal, amelyet a ’felnőttoktatás’, ’felnőttképzés’ szóhasználat tükröz). A tömeges tanulási igények kikényszeríthetik a kapacitások növekedését, a megnövekedett képzési kapacitások (szervezetek, férőhelyek) generálják a további igényeket.

A hazai szaknyelvben a ’felnőttoktatást’ és a ’felnőttképzést’ hajlamosak vagyunk szimultán használni. Valójában különböző oktatáspolitikai csoportok kifejezései. A ’felnőttoktatás’ elsősorban az oktatásügyhöz kötődő szakmai csoportoknak (pl. pedagógusoknak) a szóhasználat. Azt fejezi ki, hogy a felnőttek oktatásának leginkább bevált módja az iskola, káderei pedig a pedagógusok. A ’felnőttképzést’ ezzel szemben a vállalatokhoz kötődő szakmai csoportok használják. Azt fejezi ki, hogy a felnőttképzés a szakképzés egy sajátos esete. (A ’felnőttnevelés’ egy harmadik szakmai kör kifejezése, amely az alternatív politikai mozgalmakig vezet el.) Az ’élethosszig tanulás’ (*lifelong learning*, *LLL*) kifejezését olyan szakmai-politikai csoportok kezdeményezték a XX. század közepén, akik a felnőttek képzését tudatosan akarták kiszabadítani a vállalati kötöttségekből (a felnőttképzés mint érdekvédelem). A kifejezést azóta számosan tekintették magukénak, és a XX. század végére az Európai Unió hivatalos kifejezésévé vált. (Kozma 2006: 124-35)

Újabb és újabb hallgatói csoportok kialakulásával és megjelenésével a (felső)oktatásban a tömegesedés eddig is így haladt előre. Így kerültek a hátrányos helyzetű csoportok, a különböző kisebbségek gyermekei a felsőoktatásba, és így alakult át eddig is a felsőoktatás rendszere egész Európában (sőt azon kívül). A felnőttek olyan új hallgatói csoport, amely tömegesen most jelenik meg az egyetemek kapujában.

Felnőtt hallgatók három egyetemen

Módszertani megjegyzések

Az új hallgatók a felsőoktatásban tehát korunk egyik égető kérdésévé válik. Nem ismerjük őket eléggé, jelszavakban („élethosszig tanulás”, munkaerő-piaci igények” „kompetencia-alapú képzések” stb.) gondolkodunk róluk anélkül, hogy megkérdeznénk, kik is ők és mit is szeretnének. Kutatásunkkal ezt a hiányt igyekeztünk pótolni. Három magyarországi egyetem felnőtt (levelező) hallgatóit kérdeztük meg. Válaszaik alapján igyekeztünk jellegzetes csoportokként kezelni őket, keresve közös és eltérő magatartásaikat és törekvéseiket. Az alábbi módszertani megfontolásokat bocsátjuk előre.

- Az egyes intézmények kiválasztása mindenekelőtt regionális jelentőségük alapján történt. Igyekeztünk figyelembe venni azokat a sajátos szociológiai, demográfiai, gazdasági, társadalomföldrajzi jegyeket, melyek mentén az intézménynek helyet adó régió jellemezhető. Hiszen az egyes intézmények működését, problémáit, lehetőségeit, képzési repertoárját, illetve – számos más tényező mellett természetesen a jelentkezők körét is – meghatározzák az adott régió társadalomföldrajzi sajátosságai, a térségben mozgósítható források.
- A vizsgálandó karok kijelölésekor a nappali és a levelező tagozatok hallgatói létszámának arányát vettük figyelembe. Ennek megfelelően azokat a karokat választottuk ki, ahol a levelező képzésben résztvevők aránya kiugróan magas volt a nappali tagozatos hallgatók számához képest, s minden esetben közel azonos számú kérdőívet kérdeztünk le, összesen 1097-et. A minta tehát nem tekinthető reprezentatívnak sem a karok, sem a szakok, sem a szakirányok tekintetében. (Vagyis megállapításaink, statisztikai értelemben, csak azokra vonatkoznak, akik kutatásunkban részt vettek, kérdéseinkre válaszoltak.)
- Alább eltekintünk a kérdőívek szisztematikus földolgozásának ismertetésétől; ez a kutatási beszámoló főadata. (Forray 2004) Most az egyes intézményekben tanuló (alapképzésben, nem doktori képzésben részt vevő) felnőttek „társadalmi és pedagógiai” arculatát igyekszünk megrajzolni.
- A hallgatók szociológiai jellemzőinek, jelentkezésük motívumainak, döntési stratégiáinak, valamint „jövőforgatókönyveiknek” tükrében azt keressük, milyen jellegzetes hallgatói csoportokat vonzanak a megvizsgált intézmények, mely képzéseik népszerűek s melyek nem, mely szervezeti formák látszanak megfelelőeknek az új hallgatói csoportok megjelenésével, s melyek szorulnak folyamatosan háttérbe.

Felnőtt hallgatók a Pécsi Tudományegyetemen

A PTE vonzáskörzete nagy, bár nem hasonlítható össze a budapesti egyetemekével, amelyek jelentkezőinek több mint felét a közép-magyarországi régiókból jelentkezők adják. Mégis, a tíz legnépszerűbb egyetem adatait összehasonlítva a PTE-re szokatlanul nagy arányban jelentkeznek fővárosiak. Erre hivatkozva két kar (Felnőttképzési Kar, Műszaki Főiskolai Kar) főiskolai képzési helyeket is létrehozta. A vonzás nemcsak a városon terjed túl – Budapest felé –, hanem a határon is (Eszék, távolabban Horvátország felé). A levelező képzésben három legaktívabb kar a már említett kettő, valamint az ÁJK. A legtöbb kar iránt csökkent az érdeklődés 2001 óta – különösen a hagyományos egyetemi karok iránt –, bár ugyanebben az időszakban néhány képzésben kiugróan magas volt a levelező képzésre jelentkezők száma. A pécsi felnőtt hallgatókat az alábbiak jellemzik. (vö. Balázsovits--Sánta 2005)

- Nemek tekintetében a nők dominálnak (66%), Nők ugyan a műszaki levelező képzésben nem találhatók – ellenben 100% volt nő az egészségügyi főiskolai karon, több mint 80% a BTK-n, 69-80% a TTK-n és a FEEK-en. Zömük párkapcsolatban él (57 %). Alapvégzettségük rendszerint egyetem (TTK) vagy főiskola (BTK).
- Havonta vannak konzultációik. Ezekre a hallgatók többségben tömegközlekedéssel jutnak el (leginkább a bölcsészek, legkevésbé a műszakiak). A tanulmányok költségeit mintegy felük teljesen saját maga fizeti, mintegy ötödüknek vállalja át a munkahely (leginkább a FEEK, valamint az ÁJK képzésekben).
- A végzettség megszerzése után 70%-uk nem kíván állást, munkahelyet változtatni (legkevésbé a bölcsészek, valamint a TTK-sok). Legmobilabbnak azonban az ÁJK-ra, valamint az egészségügyi karra járók látszanak. Elégedett a képzéssel csaknem a részt vevők fele (43%), csak részben elégedett több mint a felük (az egészségügyi képzésben részt vevők a legkevésbé elégedettek. 85%-uk mégis elsősorban ugyanoda iratkoznék, ahol most tanul, s csupán az egészségügyi karon hallgatók voltak látni valóan elégedetlenek azzal, amit kaptak).
- A tanulmányi nehézségek közül a legnagyobb gond a tanulmányi idő (70%), valamint a tanulmányok költségei (41%). A tankönyvhöz jutás jelent nehézséget csaknem 30%-uknak, a vizsgák (formái, szervezése, egyáltalán a ténye) 26%-nak.
- Motivációik közül elsősorban a szakmai érdeklődést, továbbá a diploma, illetve az egyetemi végzettség megszerzését nevezték meg. A munkaerő-piaci elgondolások és igények csupán a 4.-5. helyet foglalták el a motívumok sorrendjében.
- Családi-társadalmi háttérüket illetően a pécsi felnőtt hallgatók elsősorban első generációs értelmiségiek, akik ezen az úton szerzik meg felsőfokú végzettségüket, egyetemi diplomájukat (elsősorban az egészségügyiek és a műszakiak – legkevésbé a jogászok). Mégis elsősorban a családok támogatják felnőttkori tanulásukat (37%), valamint a munkatársak és a társas környezet (23-23 %).

A kép, amely a pécsi felnőtt hallgatók válaszaiból kibontakozik, körülbelül a következő. Első generációs értelmiségiek – vagy annak készülnek, azok lesznek –, átlagos anyagiakkal ellátva, akiket a családjuk és munkatársaik ösztönöztek elsősorban diplomaszerezésre. Azért fogtak hozzá a továbbtanuláshoz, hogy társadalmi (családi, baráti) pozícióikat megerősítsék a felsőfokú végzettséggel, egyetemi diplomával. Ezért, ha újra kezdenének, leginkább ismét oda jelentkeznenek, ahol most tanulnak (kivételt az egészségügyi karon hallgatók képeznek). Munkahelyi megfontolások nem, vagy csak áttételesen jelennek meg köztük. Nagyobb részük

nő, rendszerint férjnél, családban, párkapcsolatban, akinek a családi-társadalmi helyzete kívánja a továbbtanulást főiskolai, egyetemi karon. Ezért jelentős részben áldozni is képesek. Csaknem a felük maga fizeti a költségeket, havonta tömegközlekedéssel jár el az egyetemre. Ami a tanulmányi munkát illeti, a legnagyobb nehézséget a tanuláshoz szükséges idő kigazdálkodása jelenti; továbbá a tankönyvek és segédeszközök megszerzése, valamint az „élethosszig tanulás” rutinjainak hiánya.

Felnőtt hallgatók a Debreceni Egyetemen

Az egyetem valamennyi karán folyik felnőttképzés (esti, levelező, sőt távoktatási formában). Három karon azonban egyenesen meg is haladja a nappali képzést (egészségügyi, jogtudományi, valamint pedagógiai kar). Ezeken egyenként 700-1300 felnőtt tanul. A legnagyobb választékot – ettől némileg eltérően – a műszaki kar, valamint a bölcsészkar kínálja (előbbi elsősorban főiskolai vagy az alatti szinten, utóbbi elsősorban egyetemi szinten). A szakirányú képzések kevésbé népszerűek; az egyetem a vizsgált időszakban elsősorban az első diplomához jutás színhelye volt a felnőttek számára. Ezek közül a legnépszerűbb a főiskolai képzés. A Debreceni Egyetemen hallgató felnőttek elsősorban azért tanulnak itt, hogy első diplomájukat megszerezzék, és azt is főiskolai szinten. A Debreceni Egyetem felnőtt hallgatóit a következőkkel jellemezhetjük (vö. Kóródi-Engler 2005):

- A felnőtt korban hallgatók (továbbtanulók) több mint 70%-a nő (a műszaki kar kivétel, a pedagógiai kar természetesen túlerepresentált). Közülük mintegy 100 nem magyar állampolgár; az adatokból (magyar nyelvű képzések) kiderül, hogy ők az ún. „határon túli” magyarok közül kerülnek ki (elsősorban Partium-Románia és Kárpátalja-Ukrajna a kibocsátó területük).
- Debrecenben a felnőttek 24%-a bölcsészprogramokban tanul (2005), 19% pedagógusképző programokban, egészségügyi képzésben pedig 20% vett részt. Az összes többi a maradék, beleértve a sokat reklámozott gazdasági képzést (5%), műszaki képzést (vö. „munkaerő-piac”, 15%) és mezőgazdasági képzést (7%). A debreceni egyetemi felnőttképzés csúcsán kétségtelenül a bölcsész- és pedagógusképzés áll, együttesen a képzésben részt vevők 43%-át teszik ki!
- A felnőttek több mint 60%-a párkapcsolatban él (30% hajadon, nőtlen – a debreceni hallgatók kifejezetten konzervatív családszervezésben élnek). A legtradicionálisabb képzési programokban a házasságban élők aránya ennél is magasabb (kb. 70%).
- A felnőtt hallgatók több mint 70%-a teljes munkaidőben dolgozott; mintegy 10-20% vezető beosztásban, jellemzően azonban beosztottként. (Önálló vállalkozókkal leginkább a műszaki képzésekben lehetett találkozni.)
- A képzés célja egyértelműen a felsőfokú végzettség megszerzése. A felnőttek kétharmadának ez a képzési forma nyújtja az első diplomát (képzési irányonként eltérően, mert a felnőtt joghallgatók 76%-ának már volt felsőfokú végzettsége). Az első diplomát legjellemzőbben azok akarták megszerezni felnőtt fejjel, akik az egészségügyi képzésekre jártak.

- Több mint felük (58%) maga fedezi tanulmányi költségeit, 8-13% kap részleges vagy teljes munkahelyi támogatást. Csaknem felük tömegközlekedéssel jut el a konzultációkra, csaknem ötödük használ ehhez gépkocsit.
- A debreceni felsőoktatásban hallgató felnőtteket is elsősorban a szakmai érdeklődés, illetve az új diploma megszerzésének vágya hajtja. Az új munkahelyért való tanulás harmadik lett a rangsorban. Magasabbra sorolták még a kíváncsiságot (18%), mint a megélhetést (7%), a családnak és a baráti körnek való megfelelést (22%), mint a munkakeresést (8%), az egyetemi végzettség megszerzését és a társadalmi kapcsolatok megújítását (13-14%), mint a munkahelyi kötelezettségeket (12%). Bár Debrecenben fontosabbnak tartották a munkahelyváltást megalapozó továbbtanulást, mint Pécssett, azért itt is markánsan megjelent a szakmaszeretet és a diplomaszerzés motívuma.
- Az ösztönző hatások közül a debreceni felnőtt hallgatók még nagyobb arányban emelték ki a család és a rokonság szerepét (52%), mint a pécsiek; és alacsonyabbra tették a barátok és munkatársak hatását (5-6%). Ugyanakkor a „belső indíttatás” itt szerepet kapott – amivel Pécssett nem találkoztunk.
- A hallgatók túlnyomó többsége itt is „első generációs” vagy közel első generációs értelmiségi (kivételt a jogon továbbhallgatók jelentik). Tanulságos ugyanakkor, hogy a baráti kör jelentős részben diplomásokból kerül ki, sőt egyötödüknek „minden ismerőse”.
- Közel azonos arányban a pécsiekkel, a debreceni felnőtt hallgatóknak is legnagyobb problémája a kevés idő (80%). Hasonlóan a pécsiekhez, a következő két nehézség itt is az anyagiak (42%) és a tankönyvhöz való hozzájutás (46%). És szintén hasonlóan a pécsiekhez – bár az övéknél nagyobb arányban (22 %) – a tanulási rutin és a szereplés, vizsgakészségek hiánya jelent még nagyobb nehézséget.
- Elégedettségben némileg lemaradtak a pécsiektől: teljesen elégedettnek mondta magát 37%, részben elégedett volt 57%. Mégis ugyanúgy 80% fölött voltak azok a válaszadók, akik ismét a mostani képzésüket választanák, az elégedetlenek aránya Debrecenben a műszaki (Pécssett az egészségügyi) karon volt a legmagasabb. 53% folytatni kívánta a munkáját, ha tanulmányait befejezte, 17% akart munkahelyet változtatni, és 16% a munkába állásban reménykedett.

A debreceni felnőtt hallgatók – bár a számukra nyújtott egyetemi kínálat több rétű, de mindenképp eltér a pécsitől – konzervatívabb értékrenddel kezdtek tanulmányaikba, mint pécsi kollégáik. Bár kisebb mértékben, de azért jelentős részben ők is első generációs értelmiségiek, akiknek azonban családi és baráti köre, rokonsága jelentős mértékben már diplomát szerzett. Maguk elsősorban ehhez a körhöz szeretnének fölzárkózni. A legfontosabb motívum Debrecenben is a társadalmi pozíció megszerzése, a közösségi elfogadottság növelése (bár a munkahely megszerzése, megtartása és megújítása itt valamivel fontosabb szerepet tölt be). Ez a konzervatívabb csoport még konzervatívabb képzéseket választ (főként bölcsész és pedagógus képzettségeket), ösztönzőik és támogatóik között még fontosabb szerepet tölt be a család. A felnőtt hallgatók zömmel itt is nők, akik még nagyobb arányban élnek házasságban, mint Pécssett, és még kisebb arányban alternatív kapcsolatokban. Ez a tradicionális kötődés határozza meg munkahelyi mobilitásukat és a képzettség fölhasználását: túlnyomóan hasonló képzettséget szeretnének, ha újra kezdenék, és csak egyhatoduk akar munkahelyet változtatni (azért munkahelyhez is szeretnének jutni).

Felnőtt hallgatók a Gödöllői Egyetemen

A gödöllői Szent István Egyetem öt karán (gazdaság- és társadalomtudományi kar, gépészmérnöki kar, mezőgazdasági kar, műszaki főiskolai kar (Ybl Miklós), valamint a jászberényi főiskolai kar) vizsgáltuk a felnőttképzést. Péccsel vagy Debrecennel – különösen a Debreceni Egyetemmel – összehasonlítva mindenekelőtt megállapíthatjuk, hogy a SzIE karai hálózatosan helyezkednek el, a székhely (Gödöllő, az eredeti agrártudományi egyetem) kevésbé dominál. Azaz kevésbé határozza meg, kevésbé szabványosítja az egyes karok arculatát, mint Debrecen a Debreceni Egyetemet (jellemző az ún. „debreceniség”) vagy akár Pécs a Pécsi Tudományegyetemet. Ez megnehezíti, hogy hasonló összefoglaló képet alkossunk – mintánk alapján – a gödöllői felnőtt hallgatókról, mint a pécsiekéről vagy debreceniekről. Inkább az egyes karok hallgatóiról kellene beszélnünk, ami viszont töredezetté tenné a képet és mozaikossá a megállapításainkat. (Részletesebben lásd: Nagy 2006)

- Ez a hallgatói csoport fiatalos (a 20-30 évesek határozzák meg, az Ybl-en 61%-uk 30 év alatti). Eltérően a debreceni és a pécsi hallgatói csoporttól, a nők és férfiak aránya nagyjából kiegyenlített (karonként eltérő mértékben, a nők aránya a jászberényi pedagógusképzésben a legmagasabb, a férfiak az Ybl-en vannak több mint 90 %-ban).
- A házasságban, illetve párkapcsolatban élők aránya életkoruk szerint változik: míg a műszaki karok fiatalabb és férfiasabb hallgatói túlnyomórészt gyerektelenek, és nem házasságban élnek, addig a jászberényi kar idősebb és nőiesebb hallgatósága nagyrészt házasságban vagy párkapcsolatban él, és gyereket vagy gyerekeket nevel.
- A megkérdezettek 35%-a Budapestről jár a különféle gödöllői képzésekre (az állatorvostudományi, illetve a gyöngyösi karon hallgatókat nem kérdeztük). Ez azt jelenti, hogy az egyetem – egyes karai – erősen helyi-regionális vonzerejük (ami fontos szempont az intézményválasztásnál, mert időben és pénzben is mérhető hatással lehet a továbbtanulásra). A képzésben részt vevők több mint 60%-a a megyén belülről érkezik Gödöllőre továbbtanulni. Ahogy a karok székhelye távolodik Budapeستől, úgy nő azoknak az aránya, akik kisebb településekről járnak be továbbtanulni. (Az egyetem regionális funkcióját azért nehezebb fölbecsülni és pontosabban megrajzolni, mert egyes karai – pl. a jászberényi – szinte önálló életet élnek. A jászberényi karnak pl. önálló vonzáskörzete, hagyományai és a jelek szerint önálló közönsége is van, amely más környékekről érkezik Jászberénybe, mint az egyetem más karainak hallgatósága.) Érdekes módon elsősorban a 40 év felettiek hajlandók távolabbról is fölkeresni a képzést (ők a munkahelyükre is távolabb hajlandók eljárni). A fiatalabbak inkább helyben vagy közelben keresnek munkát is, iskolát is.
- Ami a továbbtanulás célját illeti, a gödöllői egyetem csoportja sem különbözik lényegesen a debrecenitől vagy a pécsitől. A felnőttkori továbbtanulás két kiemelkedő motívuma itt is a diplomaszerezés és a szakmai érdeklődés. Ezekről a legfontosabb motívumoktól csak távol elmaradó gyakoriságban említik az új munkahelyhez jutást (akárcsak Debrecenben) és ettől is jócskán elmaradva az egyetemi diploma megszerzését (e tekintetben már különböznek a pécsi vagy a debreceni csoporttól). Az összes többi motívum, amely a kérdőíven választható volt (szabad időtöltés, barátok, család, kíváncsiság) éppúgy eltörpül ettől a néhánytól, mint ahogy eltörpül a

munkakeresés, a megélhetés vagy a kötelező továbbképzés is. (A jászberényi karon továbbhallgatók alcsoportja e tekintetben is elkülönül a gödöllőiek csoportjától általában: ők még nagyobb arányban választották egyrészt az új diploma megszerzésének szükségességét, másrészt viszont a társadalmi hovatartozás erősítését, mint a gödöllői csoport általában.)

- A gödöllői csoportban jóval kisebb azoknak az aránya, akik munkahelyükön akarnak maradni, miután elvégezték a képzést; és magasabb azoknak az aránya, akik igenis munkahelyet szeretnének változtatni. A praktikus szempontok – az ún. „eszköztudás” – ebben a csoportban sokkal lefogadottabb, mint a debreceni csoportban, de akár a pécsi csoportban is. (Ez utóbbi a két véglet között áll, közelebb a debreceni csoport értékorientációjához, mint a gödöllői csoportéhoz.)
- A gödöllői csoport hallgatói is túlnyomórészt elégedettek a választott képzéssel, és ha újra kellene választani, akkor még nagyobb arányban (csaknem 90%) azt választanák, amit most tanulnak. (Karonként eltérően, de kisebb arányban találkozni elégedetlenekkel. Nem talákoztunk az elégedetlenek olyan masszívan kirajzolódó csoportjával, mint Pécsen az egészségügyi képzésben részt vevők, Debrecenben a műszaki programokban hallgatók.)
- Nagyobb arányban, mint Pécsen vagy Debrecenben, a hallgatók maguk teremtik elő a tanulmányok költségeit (57%). A munkahelyek nagyjából ugyanolyan arányban támogatják őket, mint az előző hallgatói csoportokat (11%).
- A tanulás fő nehézségeként itt is elsősorban a rendelkezésre álló idő szűkösségét emelték ki. A gödöllői csoport is nehezményezi a tankönyvek és tananyagok beszerezhetőségét; itt viszont olyan motívummal is találkozunk, amellyel eddig nem: a tanulmányi infrastruktúra elégtelenségeivel. Kevesebbet panaszkodnak tanulmányi nehézségekre (pl. vizsgadruk), és látványosan jobb a belépéskor magukkal hozott – vélt vagy valóságos – nyelvismeretük, mint akár a pécsi, akár a debreceni csoportba tartozóknak.

Ha a debreceni csoportot tarthatjuk az egyik végletnek, ami a felsőfokú felnőttoktatást, az ahhoz való hozzáférést és hozzáállást illeti (a „értékmegőrzők”), akkor a gödöllői csoport nyilvánvalóan a másik véglet („az instrumentalisták”). A pécsi csoport (a „törekvők”), mint említettük, valahol e kettő között van, közelebb a debreceni csoporthoz, mint a gödöllői hallgatókhoz. A gödöllői hallgatók csoportja markánsan fiatalosabb, mint a másik két csoport, férfiak és nők nagyjából egyenlő arányban vannak benne (a pécsi, de különösen a debreceni csoportban a nők vannak túlsúlyban). Családi hátterük is más; részben, de nem többségben ők is első generációs értelmiségiek, de a család távolról sem játszik annyira meghatározó szerepet sem a továbbtanulási döntésekben, sem a tanulmányok végzésében, mint a másik két esetben (de különösen a debreceniek esetében).

Bár a gödöllőiek is mindenekelőtt a diploma megszerzéséért, valamint szakmai kíváncsiságból tanulnak – akárcsak pécsi vagy debreceni társaik -, de az ő esetükben az „eszköztudás” jóval nagyobb szerepet játszik (továbbtanulás a munkahelyért, az elhelyezkedésért vagy a munkahely megváltoztatásáért). Képzésükkel egészében elégedettek – ha kellene, megint ugyanezt választanák, még hozzá nagyobb arányban, mint a debreceniek vagy pécsiek –, nem jelöltek meg egyetlen olyan programot sem, amellyel kiugróan elégedetlenebbek lennének, mint a többivel. S bár őket is elsősorban az időhiány nyomasztja,

akárcsak pécsi vagy debreceni társaikat, kevesebbet panaszkodnak tanulási nehézségekre, talán mert az előképzettségük jobb? Vagy mert magasabb a nyelvtudásuk? Vagy mert jelentős részben – egyes karokon túlnyomórészt – férfiak? Ők is maguk fizetik a költségeiket, közülük is csak alig több mint 10%-nak vállalja át a munkahelye – részben vagy egészben – a tanulással járó terheket. A csoport meghatározó arányban budapesti, ami sokat megmagyaráz a SzIE képzésein továbbhallgató felnőttek többitől eltérő arculatából, és értelmezhetőbbé teszi a gödöllői csoport mozgékonyabb, instrumentalista hozzáállását a felnőttkori felsőfokú továbbtanuláshoz.

Egy új „felsőoktatási pedagógia” felé

A következőkben a három felnőtt hallgatói csoport néhány közös vonását emeljük ki, amelyekre az egyetemi stratégiák alakításakor figyelni kell. Ezek: a hallgatók családi-társadalmi háttere; továbbtanulási céljaik, törekvéseik; valamint jellegzetes tanulási nehézségeik.

Felnőttek a felsőoktatásban – kik azok?

Az első probléma az, kik is vesznek részt a felnőttkori felsőfokú továbbtanulásban. Ebből a szempontból mind a pécsi, mind a debreceni csoport nagyon hasonló egymáshoz – a gödöllői csoport valamelyest eltér (de az eltérés könnyen értelmezhető). Nos, esettanulmányaink szerint mind a pécsi, mind a debreceni csoport nagyjából nőkből áll, életkoruk jellemzően 30-45 év, többségük házasságban vagy párkapcsolatban él. Ez az a társadalmi-demográfiai csoport, amely a felsőfokú képzéseket – mind Pécsen, mind pedig Debrecenben – jellemzően „fogyasztja”. Tegyük hozzá: jellemzően a vonatkozó régióból (Dél-Dunántúl, Észak-Alföld) kerülnek ki. Bár kihelyezett képzésekre is járnak, ahol eléri őket, a jellemző mégis az egyetem székhelye és annak vidéke.

A gödöllői hallgatók csoportja ettől a képtől eltér. A gödöllői csoportot fiatalosabbnak és városiasabbnak találtuk, a nők és férfiak aránya ebben a csoportban kiegyenlített. A gödöllői hallgatói csoportot azonban nehezebb egyben felfogni és jellemezni, mivel a felnőtteknek szóló továbbképzéseket különböző karok különböző helyszíneken hirdetik meg és folytatják. (Az Ybl Miklós Műszaki Főiskolai Kar Budapesten képez, a Jászberényi Főiskolai Kar Jászberényben, továbbá folyik képzés Gyöngyösön is). Így a gödöllői csoport helyett helyesebb volna egy-egy kar felnőtt hallgatóiról beszélni, pl. a jászberényi karéről. Ehhez viszont a megkérdezettek száma túl kevés, nem tekinthetjük őket az odajárók reprezentánsainak. Mivel azonban hasonló vonásokat mutatnak a pécsiekkel és debreceniekkel, a jászberényiekre, például, szintén vonatkoztatjuk a pécsi és debreceni hallgatókról mondottakat.

E túlnyomórészt fiatal és középkorú, nagyrészt családban élő, gyereket nevelő nők jellemzően első generációs értelmiségiek. Szüleik még nem voltak diplomások, házastársuk és környezetük azonban rendszerint már diplomás (a pécsi csoportra kifejezettebben áll ez a megállapítás, a debreceni csoportra elmosódottabban.) A gödöllői csoportról is elmondható, hogy rendszerint első generációsok; az ő baráti-ismeretségi körükben azonban több a diplomás, mint akár a pécsiek, akár a debreceniek körében. (Ez bizonyára összefügg azzal, hogy a megkérdezettek mintegy harmada a fővárosban él, úgy vesz részt a képzésben.)

A három hallgatói csoport összehasonlítása alapján arra hívjuk föl a figyelmet, hogy a sokat emlegetett felsőfokú képzésben részt vevők ma Magyarországon tipikusan *fiatal és középkorú nők, akik egy-egy egyetemi központ (régióközpont) vonzáskörzetében, jellemzően kisvárosban élnek*. Első generációs értelmiségiek, akik a felsőfokú képzésben részt véve „emelkednek ki” szüleik társadalmi rétegéből. Erőforrásaik, amelyekkel gazdálkodnak: a fiatalságuk és a családjuk, amely megtartja és támogatja őket. A havi konzultációkra rendszerint kevesebb, mint egy napi utazással, tömegközlekedéssel jutnak el; ilyenkor a gyerekek a családra maradnak. Ez a felnőtt hallgatói csoport, amellyel a felsőfokú képzéseket szervező egyetemeknek számot kell vetniük. Mit jelent ez a felsőfokú képzéseket szervezőknek?

- Közvetlen oktatásszervezési következtetéseket nem vonhatnak ugyan le mindebből, de mint nevelésszociológiai háttérismeretet hasznosítaniuk lehet. A felnőtt hallgatói csoportok sokszor erősebbek és összetartóbbak, mint a nappali hallgatói csoportok, ami családi kötődéseikkel, közösségi beágyazottságukkal, munkahelyi elköteleződésükkel és nemi hovatartozásukkal együttesen magyarázható. Ez azt jelenti, hogy a képzés szempontjából könnyebb szervezni őket. Olyan oktatók közöttük a legsikeresebbek, akik hálózatosan (nem hierarchikusan) tudnak és szeretnek dolgozni; az információk is hálózatosan terjeszthetők és terjednek. Felnőttként ezek a hallgatók több erőforrással (több pénzzel) rendelkeznek, mint a nappali hallgatók (gyakran és szívesen szerveznek rendezvényeket stb.), és elvárják, hogy oktatóik kollégaként közelítsék meg őket. Ezt tudva *az egyetemi-főiskolai oktatónak más (felnőtt, kollegiális) attitűdökre van szüksége, mint amikor nappali hallgatókkal dolgozik*.
- *Az egyetem, főiskola számára az ilyen hallgatói csoportok mint egyetemisták ideálisak*. Minthogy önként választották az intézményt, ritkán jutnak el ide, szemükben a felsőoktatási intézmény presztízse magas. Bár egyes felsőfokú képzések menedzserei „fogyasztóknak” szeretik nevezni őket – akiket „kiszolgálhatnak” és akiknek az igényeihez „alkalmazkodni kell” –, valójában ez a hallgatói csoport nem ezt várja az egyetemtől. Sokkal inkább azt, hogy egyetem legyen a maga hagyományaival és konvencióival. A hallgatói csoport meghatározó körei igyekezzenek újra élni, fölleveníteni vagy elképzelni fiatalságukat, amelyből hiányzott az egyetem, és átélni azt, hogy végül egyetemre kerülhettek. (Ezért is keresték az egyetemet, nem pedig rövid ciklusú, vállalkozásban szervezett szakképzéseket.)
- *Ez a hallgatói kör a tradicionális egyetem kiváló „fogyasztója”*. Abban az értelemben is, hogy több anyagi erővel rendelkezik, mint a nappali hallgatók, és felnőttként magasabbak az igényei is. A diákjóléti szolgáltatásokat tehát számukra nívósabban és drágábban lehet megszervezni, mint a nappaliak számára (büfé, pihenő, szállás, közlekedés stb.). Ha az egyetemi menedzser adásvételről és fogyasztásról beszél, akkor fejben kell tartsa, hogy intézménye nemcsak diplomát, tudást „ad el” – ide nem illő szavak e hallgatói körben –, hanem kiegészítő szolgáltatásokat is. Ebben pedig mindhárom megvizsgált egyetem meglehetősen gyöngye – különösen egyik-másik nyugat-európai partneréhez hasonlítva).
- Végül az említett családi-társadalmi háttér arra figyelmeztet bennünket, hogy a felsőfokú továbbtanulás nemcsak egyéni vállalkozás, hanem *egy-egy család, sőt néha az egész rokonság együttes vállalkozása is*. A beiratkozó, konzultációra utazó, otthon vizsgára készülő, diplomát szerző apa vagy anya (többnyire az utóbbi) mögött hasonló életkorú felnőttek, gyerekek és nagyszülők is állnak. A továbbtanulás sokszor ilyen csoportos vállalkozássá növi ki magát (ez különösen a debreceni csoport esetében

markáns, de körvonalazható a pécsi hallgatók vagy a jászberényi al minta esetében is). Mindez nagy esély az egyetemnek: ha menedzserei ügyesek, olyan társadalmi csoportokhoz és olyan térségekbe is sikerül eljutniuk, ahová a felnőtt hallgatók nélkül nem tudnának. Ezzel megalapozhatják és előkészíthetik az egyetem további társadalmi beágyazódását: családok és rokoni körök számára válik természetessé, hogy gyerekeiket Pécsre, Debrecenbe, Jászberénybe vagy Gödöllőre járassák.

Miért tanulnak tovább?

Azért, hogy diplomát szerezzenek, meg azért, hogy érdeklődésüket kielégíthessék. Kivétel nélkül mindhárom hallgatói csoportban ezek voltak a leggyakrabban emlegetett – legtöbbször értékelt – célok, törekvések. Ebből a szempontból nem volt a három hallgatói csoport között különbség. A különbségek csak abban mutatkoztak meg, hogy más, lehetséges célokban a magukra ismertek-e. Így pl. a „nyitott” magatartást megtestesítő pécsi hallgatói csoportban a munkaerő-piaci megfontolások csak a 4.-5. helyet foglalták el a fontossági sorrendben; az „értéktörző” magatartást megtestesítő debreceni csoportban azt az érdekességet találtuk, hogy a családi-baráti körnek megfelelést is fontosabbnak tartották, mint az elhelyezkedést és munkahely-váltást mint továbbtanulási célt, motívumot. Leginkább „instrumentalistának” a gödöllői csoport bizonyult, amelyben, mint kiderült, fontosabbak a 30-41 közötti, egyedülálló férfiak, mint az előző két csoportban. De még ezzel együtt is vitán felüli, hogy a gödöllői felnőtt hallgatók is mindenekelőtt a végzettségért és a szakmai érdeklődés okán tanulnak tovább a felsőoktatásban. Az új munkahelyre kerülés csak távolról követi ezt a célt, bár a gödöllőiek értékrendjében a harmadik helyre került.

A diploma rendszerint vagy az első felsőoktatásban megszerzett végzettség (mint a debreceni csoport esetében), vagy az első egyetemi diploma, amelyet főiskolai végzés után szereztek. Kevésbé másoddiploma vagy szakképzés, inkább színtemelő, magasabb végzettséget nyújtó. Mindhárom hallgatói csoport megkérdezése alapján nyilvánvaló, hogy ezek a felnőttek ma Magyarországon a felnőttképzést még mindig egyfajta „pótló oktatásként” veszik igénybe. Lemaradtak vagy kimaradtak a főiskoláról, egyetemről, tehát pótolni szeretnék (hogy miért, azt a társadalmi-családi háttérüket elemezve láthattuk). Az egyetem, amikor felsőfokú képzést szervez a számukra, tulajdonképpen diplomát ajánl föl (még ha szakképzésbe csomagolva is), és ők a diplomáért tanulnak, még ha azt állítják is sokszor, hogy a szakmai érdeklődés hajtja őket.

Munkahelyük sokszor jobban tudja ezt, mint ahogy ők maguk bevallják. Talán ezért is van, hogy a munkahelyek csupán 10-15%-ban támogatják a felnőttek felsőfokú továbbtanulását; nem ebben volnának érdekeltek (hanem föltehetően valamilyen szaktudás, kompetencia megszerzésében, esetleg nyelvtanulásban vagy számítógépes ismeretekben stb.) Esetleg vállalati továbbképzéseket ajánlanának föl – semmi esetre sem, mondjuk, diplomaszerezést vagy doktorálást. Ezért mindhárom csoportra vonatkozik, hogy továbbtanulási költségeiket felerészt vagy annál nagyobb arányban saját zsebből állják. (Ami, mint láttuk, családi elkötelezettség is lehet, azaz egy-egy család és rokonság együttesen állja a továbbtanulás költségeit és vállalja, mint rámutattunk, a további terheit.)

Milyen társadalom az, amelynek tagjai – legalábbis azok, akiket ez alkalommal elértünk és megkérdezhettünk - ekkora terhet vállal magára a felsőfokú továbbtanulásért, az egyetemi diplomáért, sőt a tudományos fokozatért? Ez, hogy egy korábbi kutatásunk (Kozma 2002: 128-43) megállapítását idézzük, olyan társadalom, amely az egyetemét, a főiskoláját inkább

„szimbolikusan”, mintsem „instrumentálisan” használja. (A nemzetközi szakirodalomban ezt a jelenséget *kredencializmusnak* hívják, és úgy írják le, mint az oktatás tömegesedésének jellegzetes hajtóerejét, vö: Price, Matzdorf 1999, Jonasson 2004.) A felnőtt hallgatók vizsgálatakor, kultúrájuk föltárásakor alighanem a felsőoktatás tömegesedésének és a negyedik fokozat kialakulásának mikrovilágát ragadtuk meg.

A hazai társadalom – annak meghatározott körei (amelyekhez szociológiailag mindhárom hallgatói csoport is sorolható) – még mindig ki vannak éhezve a felsőoktatásra, az egyetemi diplomára. Az ettől való elzártság túl hosszúvá nyúlt – egészen az 1990-es évek első feléig; a felsőoktatás iránti társadalmi igények növekedése máig tart. Ez alátámasztja azokat az előrejelzéseket, amelyek a felsőoktatás tömegesedését tartják az európai típusú társadalmak egyik kulturális hajtóerejének, az ezzel ellentétes kormányzati politikákat pedig átmenetinek, epizodikusnak. (Jonasson 2004) Az oktatáspolitikára számára mindez komoly és súlyos figyelmeztetés lehet.

- Ha napjaink oktatáspolitikusai azért szállnak síkra, hogy a kormányzati politikába beleférjen a felsőoktatás bővítése, alternatív formáinak megszervezése, hálózatának kiterjesztése, akkor tudhatják, hogy mögöttük (az oktatáspolitiká mögött) áll a társadalmi támogatás. Ha napjaink kormányzati politikája (mondjuk, a költségvetési vagy jóléti politika) arra hivatkozik, hogy külső kényszerek miatt kell szűkítenie a (felső)oktatást, akkor valószínűsíthető, hogy társadalmi szándékokkal és törekvésekkel szembemegy. Az államközi szervek jóváhagyása így megnyerhető, a társadalmi támogatás viszont elveszthető. E hallgatói csoportok szándékai és törekvései inkább *olyan oktatáspolitikát sugallnak, amely a nehézségek között is a képzések kiterjesztésének lehetőségeit keresi, erre biztatja és bátorítja az intézményeket.*
- Az intézmények stratégiai szempontjából is meghatározó lehet az ilyen hallgatói irányultság. Azoknak az intézményvezetőknek lehet igazuk, akik nem annyira a gazdasági szférával és a vállalkozásokkal való együttműködést hangoztatják, hanem a társadalmi környezetbe való beágyazottságot és intézményük regionális „küldetését”. Úgy látszik, mind a pécsi, mind a debreceni, de még a jóval hálózatosabb gödöllői egyetemmel szemben is az a legerősebb társadalmi elvárás, hogy azt adja, amire eredetileg kitalálták és megszervezték: felsőfokú képzettséget, egyetemi diplomát. Ha szükséges és lehetséges, ezt a végzettséget, diplomát (fokozatot) szakképzettségbe is be kell csomagolni. Úgy látszik azonban, hogy ha az említett egyetemek – és érintett karai – meg akarják szerezni és meg is akarják tartani felnőtt hallgatóikat, akkor *nem szakképző intézménnyé kell álcázniuk magukat, hanem vállalniuk kell egyetemi küldetésüket.*
- A felnőtt hallgatókkal foglalkozó programvezetőknek és oktatóknak is fontos figyelmeztetés ez. Felnőtt hallgatóik látnivalóan elkötelezettek azok iránt a képzések iránt, amelyeket választottak (mind a pécsiek, mind a debreceniek éppen a szűkebben szakképző programokra panaszkodtak, nem tartották eléggé szakképzőnek őket). Ebben az egyetem esélytelen: soha sem tud olyan gyakorlati lenni, mint maga a gyakorlat. Talán nem is kell, hogy olyan gyakorlati legyen, mert azt tudja adni, amit a gyakorlat nem: a gyakorlatot megalapozó elméletet és a társadalmi hovatartozást megjelenítő diplomát. Ha tehát a felnőtt hallgatók erre kötelezik el magukat, az kiváló szelektáló eszköz és tanítási-tanulási motiváció. Szelekciós eszköz: ez azt jelenti, hogy az egyetemre azok jönnek, akik végzettséget akarnak szerezni – s távol tartják magukat azok, akik munkát akarnak szerezni vagy egyszerűen pénzt keresni. A

felsőoktatás közönsége más – ez az, amit az egyetemi menedzserek csakúgy, mint a szakpolitikai tanácsadók elfelejtenek. *Az a társadalmi csoport, amely felnőtt fejjel egyetemre jár* – egyetemre küldi vagy engedi hozzátartozóját, támogatja tanulmányait, maga is elköteleződik az egyetemi tanulmányok és a diplomás lét iránt –, *az hajlandó teljesíteni is az oktatásban, hogy megszerezhesse a végzettséget*. Ha nem is annyira képzett, mint a nappali hallgatók (egyes csoportjai), viszont céltudatosabb és elszántabb. Ez olyan felsőoktatási pedagógiát igényel (tesz lehetővé), amely hosszabb úton, kisebb lépésekkel, de mindenképp elvihet azonos szintekre, vagy még tovább.

- A dolgozó felnőttek megjelenése az egyetemeken arra figyelmezteti az egyetemi vezetőket, hogy *rövidebb képzési programokat szervezzenek, amelyek azonban mindig egyetemi végzettséget is jelentenek*. Ez a felismerés hajtotta az európai egyetemeket (Európai Egyetemi Szövetség), amikor elhatározták, sürgették és sok oktatási tárcára valóssággal ráerőltették a megszokottnál (4-5 év) rövidebb egyetemi programokat (1-3 év, magiszteri és doktori programok). Európán kívül egy-két év alatt is szerezhető valamilyen egyetemi végzettség; az európai egyetemeken ez csak nehezen, körülményesen volt eddig lehetséges. A „bolognai folyamat” rövidebb ciklusú képzési programjai az olyan hallgatóknak kedveznek, akik hol kiszállnak az egyetemi tanulmányokból, hol pedig visszakapcsolódnak (ún. szendvics-képzések). Az általunk megkérdezett hallgatói csoportok, amelyek diplomát, felsőfokú végzettséget kívánnak szerezni elsősorban, ideális fogyasztói volnának az ilyen, modulszerűen egymás után fölvehető és elvégezhető programoknak. Sajnos, hogy a „bolognai folyamatnak” ez az oktatásszervezési mozzanata nálunk beleveszett a körülötte kavargó, pártpolitikával is átszínezett finanszírozási vitákba.

Tanulási nehézségek, oktatásszervezési módszerek

Mindhárom csoport, közel egyenlő arányban két tanulási nehézségre panaszkodott. Az egyik nehézséget az időhiány jelentette, a másikat a nehezen hozzáférhető tankönyvek és segédeszközök. (A gödöllőiek emellett hozzátették: a hiányos oktatási infrastruktúra. A debreceniek, de különösen a pécsiek viszont hiányos tanulási készségeikre és erős vizsgadrukjukra panaszkodtak.)

Az időhiánynál – különösen mert ennyire krónikus (mindhárom csoportban a legnagyobb tanulási nehézségként említették) – érdemes megállni. Napjaink divatos jelszavai – köztük az élethosszig tanulás – mozgósító erejük bár, tehát jelszónak jók, mégis megvalósíthatatlanok. „Élethosszig” tanulni – ezt a jelszót olyanok adták ki, olyan közegben, amelyben sokkal több a szabad idő, mint azoknak a szabad ideje, akiket mi ennek a vizsgálatnak a során megtaláltunk. Az „élethosszig tanulás”, akár a civil társadalom sok más jelszava és magatartása a sok szabad idővel rendelkezők luxusának látszik – legalább is azoknak a szemében, akik Pécsre, Debrecenbe vagy Gödöllőre utaznak vonaton, buszon havonta konzultálni. Ezt felismerni és tudatosítani nagyon fontos, mert az első lépés lehet egy gyakorlatiasabb LLL-stratégia és egy realistább felnőttoktatási koncepció kidolgozása felé.

A tanulási nehézségekkel küzdő felnőttek jelensége szintén köztudott, csak épp nem a felsőfokon továbbtanulókhoz kötjük. Holott köthetnénk. Bizonyos értelemben mindnyájan küzdünk tanulási nehézségekkel (pl. idegen nyelvhasználat, az IKT-környezettel való lépéstartással), és e nehézségek kiterjedését, méreteit, elterjedtségét, típusait még nem tárta föl a pedagógiai kutatás. Annyi valószínűsíthető, hogy a felnőttkori tanulás azoknak megy

jobban, akiket kis korukban rendszeresen és fegyelmezetten treníroztak (formális oktatás, elemi kultúrkészségek), és akiknek iskolai sikereik voltak. Az élethosszig tanulás – vagy egyszerűbben: a felnőttkori iskolába járás – annak természetes, aki a formális oktatásban hosszan és alaposan vett részt. Minél többet járunk iskolába, annál könnyebben és szívesebben kapcsolódunk vissza. Az élethosszig tanulás nem a formálisan szervezett tanulási folyamat (liberális) alternatívája. Hanem olyan magatartás, amelyet a legmagasabban iskolázottak tettek és tesznek a legkönnyebben magukévá.

Végül a nehezen megszerezhető tankönyvek és segédeszközök is visszatérő nehézségei a továbbhallgató felnőtteknek (mindhárom csoportban ezt említették, mint második legfontosabb nehézséget). Ebből jól érzékelhet annak a hitnek a naivitása, amely a tankönyvet és más segédeszközöket virtuális tanítással-tanulással javasol helyettesíteni. A távoktatók tévedése rendszerint abban rejlik, hogy nem ismerik föl, és nem számítják be a továbbtanulásra vállalkozók előképzettségét és valóságos motivációit. Elektronikusan fölkészülni a tanulásra is korai gyerekkorban kell (nemzetközi összehasonlítások és nevelépszichológiai kutatások szerint, összefoglalja pl. Komenczi 2007: 26-35, 48-61); egyik nem helyettesítheti a másikat. Tanulni közösségben könnyebb, mint magányosan – bár egy-egy vizsgára magányosan lehet, sőt kell is fölkészülni –, vagyis a felnőtt tanuláshoz legalább annyira kell a közösség, mint a gyerekkori tanuláshoz, a felnőtt korban hallgató embernek is kell a társai ösztönzése, a „községi élmény”. Így a hagyományos eszközök (pl. tankönyvek) megkerülhetetlenek, nem lehet elektronikusan helyettesíteni őket. Mit mondanak a fentiek az egyetem vezetőinek és oktatóinak?

- A „kevés időt” az intézmények felnőttoktatási menedzserei leginkább úgy fordíthatják le maguknak, hogy kihelyezett központokat szerveznek (vagyis az oktatót mozgatják a hallgató helyett, vagy mindkettőt utaztatják). A felnőttoktatással régen és nagy volumenben foglalkozó intézmények gyakorlatából – egyes megvizsgált karok ilyenek voltak mindhárom egyetemen – tudhatjuk, hogy ez más típusú munka, más nehézségekkel, mint a tradicionális felsőoktatás. Egyfelől más készségeket és felkészültséget kíván oktatótól és menedzsertől egyaránt – másfelől mást nyújt a hallgatónak is. A mi hallgatói csoportjaink, különösen a pécsiek és a debreceniek elég konvencionálisak ahhoz, hogy szeressenek az egyetem székhelyére járni, legalább is időnként. A konzultációra járás más, mint az egyetemre járás – más közönséget választ ki, más értékrendet alakít. Amit nyer hallgató és menedzser (oktató) egyfelől, abból veszíthet is másfelől. Az idő mindenképp szűk keresztmetszet marad – de *hogyan a hallgatónak valamivel több ideje maradjon, ahhoz az intézménynek kell több időt áldoznia az oktatás szervezésére.*
- Hasonló dilemmát jelent a tankönyvek és segédeszközök hiánya. Nem egyszerűen nyomtatási probléma (mert akkor meg pénzt kellene szerezni hozzá és adni érte; áthidalható elektronikus adathordozóval stb.). A fő kérdés az oktatott anyag. Tradicionális anyagot az oktató alaposan tud, és gyakorlottan oktat – ehhez rendelkezésre állnak a segédeszközök is. Csakhogy a tradicionális anyaghoz lassan változó képzési programok kellenek; ahhoz viszont, hogy a felnőtt hallgató megnyerhető legyen, a képzési programokat rendszeresen korszerűsíteni kell. A felsőoktató dilemmája az, hogy a tanítási programok gyorsabban korszerűsödnek, mint ahogy fölkészülhetne rájuk, beleértve a segédeszközök készítését is. A felnőttek oktatásához, a kiszolgálásukhoz nagy és szervezett oktatási háttér kell; amint ezt a távoktatás nemzetközi tapasztalatai évtizedek óta mutatják. (Clark 1998) A tradicionális felsőoktatásra nem lehet minden további nélkül felnőtt hallgatók tömegét

rászervezni; nem erre való. *A tömeges felnőttképzés kiszolgáltatására az egyetemnek külön szervezeti egységet kell létrehoznia, és – mint a fentiekben már említettük – ez külön szolgáltatási ággá nőheti ki magát.* (A felnőtt hallgatók pl. kitűnő könyvpiacot jelentenek – ezt kevesen veszik figyelembe, holott az egyetemi kiadók piacának jelentős részét éppen ők tehetnék ki. Hasonlóképp ők lehetnének a jelentős fogyasztói az egyetem kiadványainak, folyóiratainak, médiájának.) A modern egyetem meg sem élhet másként, mint régiója felnőttjeinek beiskolázásával. Sajnos, ez a felismerés a hagyományos egyetemi vezetésben még késik.

- Azok, akik vizsgadrukra és tanulási nehézségekre panaszkodnak, új közönséget jelentenek a felsőoktatónak. A felsőoktató a hagyományos egyetemen hozzászokott, hogy válogatott közönsége van (még ha kifogásolja is a színvonalat, vagy békétlenkedik a társadalmi vonatkozásai miatt). A felnőttekkel dolgozó felsőoktatónak, mint fentebb mondtuk, más pedagógiára volna szüksége, azaz más készségekre és tanári attitűdökre. A felnőttkori felsőfokú továbbtanulás nálunk egyelőre még vigaszág – azok mennek tovább rajta, akik valamilyen okból kimaradtak a felsőoktatás „királyi útjáról”. Nem igazi „élethosszig hallgatók”, készségeik nincsenek kellően megalapozva, gyakrabban kellett tanulmányi kudarcot szenvedniük. Nem egyszerűen hallgató felnőttek, hanem segítségre szoruló felnőttek is. *Pedagógiájuk egyfajta segítő pedagógia felnőtteknek: a sokszor lebecsült „felsőoktatási pedagógia”* (Bábosik-Széchy 1999) egy hasznos és még kidolgozatlan területe.

[...]

2009

Irodalom

- BÁBOSIK István – SZÉCHY Éva: Felsőoktatás-pedagógia. Budapest: ELTE Neveléstudományi Intézet, 1999.
- BALÁZSOVICS Mónika – K. SÁNTA Hajnalka: Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásban: intézményi esettanulmány a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos képzéseiről (kézirat). PTE Neveléstudományi Intézet dokumentációja, Pécs, 2005.
- CLARK, B. R.: Creating Entrepreneurial Universities. Pergamon Press, Elsevier, Oxford etc., 1998.
- FORRAY R. Katalin: *Társadalmunk és középiskolája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.
- FORRAY R. Katalin: Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában: kutatási terv (kézirat). PTE Neveléstudományi Intézet dokumentációja, Pécs, 2004.
- FORRAY R. Katalin: A felsőfokú továbbtanulás iránti igények. *Pedagógiai Szemle* 1983/6., pp. 527-539.
- FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.
- HÍVES Tamás: *Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban*. Kutatás Közben 205. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1994.
- JONASSON, J.: Studying the education expansion: Paper for the XVIth CESE Conference. (kézirat). Egyetemi tanszéki könyvtár, Debrecen, 2004.
- KOMENCZI Bertalan: Elektronikus tanulási környezetek (kézirat disszertáció). Egyetemi tanszéki könyvtár, Debrecen, 2007.
- KÓRÓDI Márta – ENGLER Ágnes: Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen (kézirat). PTE Neveléstudományi Intézet dokumentációja, Pécs, 2005.

- KOZMA, T.: The fourth stage: Transatlantic changes in adult education. In: Kaufman W. – Macpherson H. S. (eds.): Transatlantic Studies. The University Press of America, Lanham (USA), 2000, pp.127-39.
- KOZMA Tamás: Határokon innen, határokon túl. Új Mandátum, Budapest, 2002.
- KOZMA Tamás: Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. Budapest: Új Mandátum, 2006.
- NAGY Éva: Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában: intézményi esettanulmány a gödöllői Szent István Egyetemen folyó levelező képzésről (kézirat). PTE Neveléstudományi Intézet dokumentációja, Pécs, 2006.
- PRICE, J. – MATZDORF, K.: Evolving managerialism in higher education. *International Journal of Higher Education Management* 1999/1, pp. 55-65.
- United Nations Population Division. World Population Prospects: The 2004 Revision Highlights. UN, New York, 2005.

Szerkesztői utószó

Az olvasóban joggal vetődhet fel a kérdés: Miért született meg ez a kötet? S miért éppen azok a szövegek kerültek bele, melyeket végül egy csokorba fontunk?

A válasz egyik fele kiolvasható a szerzők előszavából az előbbi retrospektív elemzésből: a közölt tanulmányok, szakértői koncepciók nemcsak két kiemelkedő szakmai életút fontos mérföldkövei, hanem lenyomatai is annak a sajátos politikai klímának, amelyben ezek az írások megszülettek. Itt különösen a Kádár-korszak utolsó két évtizedéről van szó, arról a politikai-ideológiai erőteréről, amelyben a társadalmi cselekvést a „támogatott”, „tűrt” és „tiltott” kategóriák szabályozták – s ezek között az irányjelzők között kellett szerzőinknek is a maguk útját megtalálniuk. (Hogy milyen eredménnyel, annak megítélésére az olvasó utókor hivatott.) Ugyanakkor egy olyan korszakról is szól, amelyben az értelmiségi elit felelőssége még akkor is felvethető, ha tudjuk, a politikai döntéshozatal és a döntéseket legitimáló kutatások egymástól részben függetlenek, s jelen esetben, az oktatási rendszer egészét (vagy csak egyes szegmenseit) érintő szakértői vélemények nem gyakoroltak közvetlen befolyást az oktatáspolitikai alakulására. Ez más összefüggésben ugyan, de érvényes maradt a rendszerváltás körüli évekre, és az azt követő időszakra is.

A víziók és a valóság összevetése – ennek ellenére – beindul. A felfedezés örömétől („Mennyire jól látták!”), avagy a csalódástól („Ez nem jött be!”), esetleg rácsodálkozástól („Ezt komolyan gondolták?”) sem a szerzők, sem a szerkesztő nem tudja, s megkockáztatom, nem is akarja az olvasót megfosztani, avagy megkímélni. Már csak azért sem, mert a kötetben megjelenő kutatások, elméleti konstrukciók termékenyen hatottak, inkább a rendszerváltás után, mint az előtt, s ha nem is az oktatáspolitikára, az oktatásszociológia, sőt a pedagógiai kutatások egyik meghatározó területére feltétlenül. Ezt a területet nevezték a szerzők oktatásökológiai kutatásoknak.

A kötet összeállításakor, tehát, szerettünk volna egy olyan szöveggyűjteményt adni az egyes korszakok és az ökológiai szemléletű kutatások iránt érdeklődők kezébe, amelyben alapvetően kronologikus rendben követhető nyomon egyrészt a szerzők elméleti és empirikus munkássága, másrészt a tudományos kutató és oktatáspolitikai szakértő szerepek – a szerzők által gyötrelmesnek, kudarcosnak vallott, más kontextusban és kevésbé érintetten inkább izgalmasnak mondható – összehangolási kísérlete. Ha tetszik, ez az adalék a tudománytörténet vagy a tudányszociológia számára.

A válasz másik része – mint mindig – ennél sokkal személyesebb: annak a két életútnak a találkozási pontjai ezek a szövegek, amelyeket ma már nem csak a tudományos megközelítésmód („a paradigma”), az értelmiségi-szakmai credo vagy az intézményi kollektivitás kapcsol össze, hanem egy ennél sokkal mélyebb és teljesebb társulás. Ennek megjelenítése, s az együtt megtett út állomásainak kijelölése is motívumként szolgált a kötet összeállításához.

A szövegek kiválasztásánál és elrendezésénél már sokkal praktikusabb szempontok játszottak szerepet – s talán itt vált igazán szükségessé az elfogulatlan, kritikus, de együttműködő ítéskor segítség is. A közös írások közül igyekeztünk – a mai jövőbeli olvasó szemével – azokat a szövegeket kiválogatni és összefűzni, melyek egy-egy konkrét kérdést, jelenséget kellő részletezettséggel tárgyalnak, miközben fontos volt a számunkra, hogy a szövegek egymásra

hivatkozva egy koherens szöveg-együttest hozzanak létre. A belső tagolás alapja a tartalmi hangsúlybeli eltérés volt: megpróbáltuk a tudományos eredményeket bemutató és a különböző oktatáspolitikai, oktatásfejlesztési koncepciókat elemző írásokat elkülöníteni egymástól – ezzel is megkönnyítvén az olvasó számára az érdeklődésének megfelelő szövegekre való könnyebb rátalálást.

A kötet írásai egy-egy jól lehatárolt korszak produktumai, s mint ilyenek: „kordokumentumok”. Az eredeti szövegek tartalmát a szerzők nem változtatták meg, de több helyen is – hol a tartalmi redundancia elkerülése végett, hol pedig azért, mert a kollektív írásokból csak a szerzői páros alkotásait szerettük volna megőrizni – ki kellett hagynunk egyes szövegrészeket. A szövegekben ezeket a kihagyásokat minden esetben jeleztük, az eredeti megjelenés pontos bibliográfiai adatait pedig a kötet végén listaszerűen megadtuk. A szövegek nyelvi utógondozását a nyomtatott kéziratok, kiadványok utólagos begépelése vagy digitalizálása, az új formátum kialakítását az egységes kötetben való megjelenés indokolta.

Biró Zsuzsanna Hanna

A tanulmányok eredeti megjelenése

Művelődési városközpontok (1979)

Kéziratok az MTA Pedagógiai Kutató Csoport -- Oktatókutató Intézet dokumentációjában, 1979-1980. Rövidítésekkel közöljük.

Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten (1982)

Kézirat az Oktatókutató Intézet sokszorosításában, 1982. Első megjelenés: Forray R Katalin, Kozma Tamás szerk: Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten. Budapest: Oktatókutató Intézet 1987, pp 3-7, 30-42, 104-153

Oktatótervezés megyei szinten (1983)

Eredeti megjelenés: Benedek András, Forray R Katalin, Kozma Tamás 1983: A társadalmi-gazdasági feltételrendszer településstrukturális különbségei és az oktatás, Komárom megye 1980. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások 78.) Budapest: Oktatókutató Intézet. Kötetben megjelent: Forray R Katalin, Kozma Tamás (szerk.), Az oktatás fejlesztése Komárom megyében. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1987, pp. 121—184. A Forray R Katalin és Kozma Tamás által írott részekből közlünk szemelvényeket.

A területi kutatások kibontakozása (1986)

Eredeti megjelenés: Területi kutatások az oktatásügyben. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 67. Budapest: Oktatókutató Intézet 1982. Kötetben megjelent: Forray R Katalin, Kozma Tamás (szerk.), Oktatóökológia. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1987, pp. 11-57.

Lakossági érdekérvényesítés (1986)

Eredeti megjelenés: Lakossági érdekérvényesítés az oktatásban. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 95. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1983. Módosításokkal: Kozma Tamás szerk. A tervezés és döntés anatómiája. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1986, pp. 321-394.

Az oktatás fejlesztési koncepciójához (1988)

Munkaanyag a Művelődési Minisztérium terv- és közgazdasági főosztályának felkérésére készült (1988), hozzájárulásként a minisztériumi fejlesztési koncepcióhoz. Az anyag társszerzője Benke Magdolna, aki eredetileg a szakképzésre vonatkozó részt írta. A tanulmány első megjelenése: Adatok és elgondolások az oktatás fejlesztési koncepciójához. Kutatás Közben 136. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1990. A munkaanyagból szemelvényeket közlünk.

Társadalmi hatások és iskolahálózat (1988)

Előadás az „Iskola és reform” című oktatókutató konferencián (Kecskemét, 1988. november 10-11). Első megjelenés.

Hány plusz hány? (1991)

Eredeti megjelenés: Kutatás Közben 155. Budapest: Oktatókutató Intézet 1991. Rövidítve megjelent: Kozma Tamás: Reformvitáink. Budapest: Educatio Kiadó 1992, pp. 164-181. A teljes változatot közöljük.

A pályaválasztás területi vizsgálata (1992)

Első megjelenés: Gál Róbert szerk. 1984 *Módszertani segédlet a pályaválasztási szándékvizsgálatok elvégzéséhez*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet, pp. 45-88. Rövidítve megjelent: Forray R Katalin, Kozma Tamás 1992, Társadalmi tér és oktatási rendszer. Budapest, Akadémiai Kiadó, pp. 52-65. A rövidített változatot közöljük, kiegészítésekkel.

Tanulási szándékok -- elhelyezkedési lehetőségek (1993)

Eredeti megjelenés: Társadalomtudomány 26 (1993), pp. 39-49.

A fejlesztés térségi változatai (2000)

Eredeti megjelenés: Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai. Educatio Füzetek 225. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1999. Rövidítve megjelent: Magyar Pedagógia 2000, 2: 1-22, valamint Kozma T 2002 Határokon innen, határokon túl. Budapest: Új Mandátum Kiadó, pp. 78-93. A rövidített szöveget közöljük.

Felnőttek a felsőoktatásban (2009)

Első megjelenés: Debreceni Szemle 2009/3-4., pp. 15-28. A teljes tanulmány megjelent: Zrinszky László (szerk.): A megújuló felnőttképzés (Tanulmányok a neveléstudományok köréből.) Gondolat Kiadó, Budapest, 2009 [2010], pp. 100.116. A teljes tanulmányt közöljük.

Summary

Educational Planning and Development: A Regional View

Katalin R Forray is Professor of Romology (Roma studies) at the University of Pécs, Hungary; *Tamas Kozma* is Emeritus Professor of the Sociology of Education at the University of Debrecen. They began their academic cooperation as members of a research team at the Hungarian Academy of Sciences in the mid-1970s, becoming recognised experts in the field of educational reform in the 1970s and 1980s. Their major contribution to the educational reform debates has been the concept of the ‘ecology of education’, that is the application of regional research perspectives and data to educational strategies. One of their findings is the ‘urban centres of education and culture’, a concept that has received new impetus in the recent movements of ‘learning cities’ and ‘learning regions’.

The present volume consists of twelve of their co-authored presentations, papers and essays, all focused on the educational renewal of Hungary in a regional context. The papers were written between the late 1970s and the 2000s. Their main idea is the alternative educational strategy that could be developed according to the various needs of the different regions, an educational development which involves not only a top-down strategy but also (and mainly) bottom-up initiatives. It is an idea that has relevance not only with regard to the former regime but also in every bureaucratic formation of educational policy.

Urban Centres of Education and Culture (1979)

The central structure of the education system was one of the protracted debates in the educational policy arena in Hungary during the 1970s. The HSWP (the Communist Party) was unable to initiate educational reform for both economic and political reasons. The experts received a free hand to debate possible alternatives. Three structures of the system were initiated by the experts. These were: the traditional 8+4 structure (8-year general education + 4-year upper secondary education) supported by the Ministry of Education; the 10+2 GDR structure (10-year general education + 2-year secondary education) initiated by the National Planning Office; and the 9+3 Swedish structure (9-year general education + 3-year comprehensive secondary schooling) suggested by some experts. As part of the debate, this paper argues that no single ‘best system’ is applicable to all regions of Hungary. Different regions with different economies, social and cultural indices may need alternative forms of restructuring the school system. They propose (a) vocational training centres and comprehensive upper secondary schools for developed urban areas; (b) vocational training centres for industrial regions; (c) comprehensive centres of education and culture for regions with traditional town centres; (d) comprehensive general and secondary schools for small village areas; (e) ‘co-ordinated secondary education’ for small town areas; and (f) cultural centres (with embedded educational programmes) for the urban agglomerations.

Educational Planning in Budapest (1982)

Under the impact of the above-mentioned policy debates, the educational authority of Budapest (capital of Hungary) came up with its long-term development plan. As invited experts, the authors proposed the idea which they have worked out in the national debate. The present paper differentiates nine developmental areas (zones and sectors) of the city and

suggests alternative educational developments for them: (a) educational supplies in the 'city centre' could be developed by strengthening the existing institutional network; (b) a two-track system (grammar schools as well as vocational schools for upper secondary students) for the south-eastern sector; (c) many-sided activity programmes for the grammar schools of the north-western sector of Buda together with a new 'urban centre for education and culture'; (d) various vocational training programmes in the existing training schools and institutions for the northern sector of Buda with a new 'urban centre' for the newly constructed residential estate; (e) more educational programmes leading to the higher education for the northern sector of Pest; (f) a new vocational training centre for the north-eastern sector of Pest; (g) Kőbánya (a traditional area of small industry) would need more quality programmes of VAT; (h) two areas of eastern and south-eastern Pest should be supplied with comprehensive (upper) secondary education; while (i) the southern part of Pest (Csepel island) could be supported with an all-embracing development of its institutions and programmes.

Regional Planning of Education. A County Case Study (1983)

Regions (districts or 'counties' in Hungarian) were obliged by the National Planning Office to create their own Regional Development Plan. A National Plan for Regional Development served as a framework for the lower level developmental strategies. As researchers and experts, the authors were invited to work out the educational part of the long-term development plan of Komárom County (in northern Hungary). As a long-term objective they envisioned upper secondary schooling for all, and proposed alternative institutional supplies for the four areas of the county.

Social Groups with Educational Interests (1986)

The Hungarian communist regime (the 'Kadar system', named after the Hungarian party leader) gave more room for manoeuvre than did other regimes in Central and Eastern Europe. This paper describes and analyses the possible strategies with which the population in the catchment area of a given school could present its educational interests in the early 1980s in Hungary. It is based on the research results the authors made as experts of the various educational planning activities. Following the paths of analysis of bureaucratic organisations (mostly the literature of the 1970s), schools are shown here as the centres of local bureaucracies against which parents might fight. The usual strategies include: (a) limitation of the bureaucracy (including school bureaucracy) by laws; (b) taking over the school ownership as community representatives or school board members; (c) or moving from one catchment area to another.

Ecology of Education: New Perspectives in Educational Research (1986)

Some theoretical questions arose during the educational planning activities, including: planning as a social and community activity, social indicators, the relationships between policy makers (that is, the Party) and educational experts (planners, as they were called) at the turn of the 1980s. This theoretical paper tries to answer these questions by reviewing the existing literature of the late 1970s and early 1980s. A new branch of educational research is initiated by the authors. 'Educational ecology' (following the term 'social ecology') might include three aspects of regional and spatial research in the field of education: (a) analysis of educational processes, that is the educational processes and the schooling levels of the given community living in the given geographical area; (b) analysis of educational supplies, that is the institutional network of a given area; and (c) analysis of educational policy formation in a

given socio-spatial unit (a community). 'Educational ecology', the authors propose, may complete the vision of the educational reform initiated above. More than that, it may support the grass-root alternatives of the central initiative (the leading idea of reform-minded intellectuals in the latter years of communism in Hungary).

The Educational Reform: A Regional View (1987)

Educational reform was no longer a party priority at the end of the 1980s. Instead, a reform of the entire political system began. The reform was initiated by the central party authorities, while it was blocked by party secretaries at county (district) level. Regional approaches to the reform processes became important in the struggle between the highest and the medium party levels. This paper differentiates among four reform options: (a) the option of growth, (b) the option of change, (c) the option of stagnation, and (d) the option of recentralisation. Each of the options, when decided upon, has its educational connotations. The growth option involves the development of (upper) secondary education with quality VAT. The change option needs market forces integrated into the educational enterprise. The stagnation option means an educational policy which would keep the traditional system and processes. The recentralisation option would prefer conservative educational policies, serving the traditional values of socialist state education. According to the authors, all the reform options are present in the various regions of the country.

Strategies of Educational Reform: New Facts, Old Considerations (1988)

In the struggles between different power levels in the party (mentioned above), the Ministry of Education represented a new power centre. It developed its own strategy of educational reform. The present paper is one of the authors' contributions to this strategy. They apply again their regional views on the educational system. According to their view, the primary institutions should be established as close to families as possible; and they should be re-established where they have been merged into larger school units. Secondary schools (upper level) should be established throughout the country but in various organisational frames, following the developmental needs of the various town areas (individual grammar schools, schools with various educational programmes, grammar schools in cooperation with VAT institutions, comprehensive secondary schools as 'urban centres of education and culture'. Former analysis of the country's higher education network has shown an unequal supply of higher education in the different regions. The south-eastern, south-western and north-eastern regions of the country are supplied with adequate higher education; while the rest of the country is dominated by VAT institutions only. The central region (including Budapest) is oversupplied with higher education; it serves, therefore, the entire country. These regional inequalities of the educational provision have to be equalised during the educational reform.

Regional Processes and the Institutional Networks (1988)

The merging of small village schools into town school centres has a long history in Hungary going back to the 18th century. A new wave of school merging – as a central political decision – took place at the turn of the 1980s. As the political changes came closer, the re-establishing of small village schools became a social movement among small-size communities. This conference paper argues for the reestablishment of small schools, which may have various social and cultural functions (centres of formal and non-formal learning; educational centres integrated with public policy institutions and/or local government offices and the like).

Restructuring the Educational System: Misleading Concepts (1991)

Restructuralisation of the education system remained a policy priority even after the political changes of 1989/90. The arguments originated in the 1970s, but the actors in the new debates were different – because of the political transition. This paper goes back to the former discussions as it analyses four possible structures of primary and secondary education (8+4, 10+2, 4+8, 6+6). There is not too much room for manoeuvre for the central educational authorities, the authors argue. The spatial networks of the various school types impose limits on experimentation. The 4+4+4 model of the educational system best fits the existing network of cities, towns and villages in Hungary. Villages and the smallest catchment areas can be provided with the 4-year primary education; the 4-year lower secondary institutions can be organised in towns; while the 4-year upper secondary education fits to the city areas. The spatial network of the Hungarian education system not only accords with the geographical network of habitation, but also the existing school network reinforces the existence of the country's network of communities.

Educational Visions and Labour Market Realities (1993)

The private economy and the free labour market have caused dramatic changes in the traditional planning of the educational system and provision. It has also caused an essential shift in the network of habitation. This paper browses through the new realities and suggests solutions to the old planning dilemmas. The two main problems of the educational system are (a) the new connection between general education and VAT; and (b) the massification of higher education. According to the 1990 census data, the young labour force is concentrated in the traditional agricultural areas (south-eastern and north-eastern Hungary as well as the southern areas of the Transdanubian region). The new economy, on the other hand, is growing mostly in the Western areas of the Transdanubian region, while the northern part of Hungary (heavy industry) is stagnating. The authors suggest new academic preparatory schools for the former agricultural areas to prepare young students for quality VAT. They also propose new VAT centres for the new industrial regions.

Regional Changes and Educational Policy Alternatives (2000)

As mentioned above, the political transition caused considerable changes in the regional structure of Hungary. Considerable changes were needed in education policy, which was previously based on regional developments. Four types of developmental areas are distinguished in this paper, each of which has special needs of educational development: (a) Small village areas have young inhabitants with low schooling levels. The existing school networks have to be substantially developed. (b) Traditional medium-size towns (mostly in the Hungarian Plain regions) have populations with relatively high levels of schooling and relatively high percentages of older people. Knowledge intensive economy would be necessary in those areas. (c) Small-size town areas with large vicinities received a new agriculture after the transition; however, the concentration of agriculture has caused serious unemployment. Educational and VAT provisions have to be concentrated in town centres, for which these areas would serve as catchment areas. (d) Areas at the (state) border are mostly traditional ones in a marginalised situation. They fall into the agglomerations of towns and cities on the other side of the border. Cross-border cooperation might help their situation, including their educational provisions.

Non-Traditional Students in Higher Education (2009)

A new expansion of higher education began after the political changes of 1989/90. New social groups appeared in higher education institutions. They have new demands for educational provision and learning activities. Following their earlier view of alternative strategies for various regions, the authors analyse and compare three university campuses (the University of Pécs in south-western Hungary, the University of Debrecen in the north-eastern part and the University of Gödöllő in the central region). They all have non-traditional students (adult learners); however, these groups have different objectives to reach and different means to reach their objectives. (a) The adult learners in Pécs and Debrecen are mostly women aged 30-45 years, while the students at Gödöllő are partly also men, and they belong to much younger age cohorts. (b) The students in Pécs would like to become part of a social environment that is more educated, while the students in Debrecen want to meet the expectations of their families and social groups. The Gödöllő students, on the other hand, have more precise labour market goals (employment). (c) Their learning environments are also different, partly depending on the socio-economic and cultural environment the student groups come from. The students in Gödöllő have a richer environment for information and learning (partly because Budapest is in the vicinity). The students in Pécs have problems with travel (caused by the location of the university). The Debrecen students are partly coming from the neighbouring countries (Romania, Ukraine), and they have problems with entering Hungary. Problems and obstacles would need to be addressed through different educational (teaching and learning) strategies at the various universities.

