

TELEPÜLÉSHÁLÓZAT ÉS ISKOLARENDSZER

A TELEPÜLÉSEKET, AHOL ÉLÜNK, TÖBBEK KÖZT MEGHATÁROZZÁK az iskolák, amelyeket helyben szerveznek. Másfelől azonban iskolákat csak bizonyos településeken szerveznek – mert csak bizonyos települések képesek otthont adni bizonyos intézményeknek. Ezért *a két rendszer nehezen értelmezhető egymás nélkül.* Kölcsönhatásban fejlődnek; és minden elemzés, tervezet, amely az egyikről a másik nélkül beszél, csak általánosságban érvényes.

Ez ennek a tanulmánynak a mondanivalója. Első részében néhány politikatörténeti visszapillantással igazolom a fenti állítást. A második részben azokat a főbb társadalmi folyamatokat tekintem át, amelyek 1990 óta változtatták az ország térszerkezetét, s változtatni szükséges az iskolarendszeren is. A harmadik részben a lehetséges (a javasolt) változtatásokat sorolom föl, rámutatva előnyeikre és hátrányaikra.

Az itt leírtak nem új kutatás eredményei. Azokra a vizsgálatokra támaszkodom, amelyeket 1995 folyamán az Oktatáskutató Intézetben, Híves Tamás közreműködésével végeztem el. A korábbi eredményekről több publikációban adtam számot (lásd az irodalomjegyzéket). Az elmondottakhoz képest e tanulmány annyiban új, hogy az oktatáspolitikai mai vitára próbálja alkalmazni a térségi szemléletet.

Település és iskola 1990 előtt

A fenti tétel mellett túl sokat érvelni nem kell. Talán érdemes azonban részleteiben is végiggondolni, mit is jelent település és iskola kölcsönös meghatározottsága. Példaként szorgáljanak a kis iskolák (Kozma 1975).

Kis iskolák – általános művelődési központok. A kis iskolák Magyarországon nem pusztán pedagógiai probléma. Részévé váltak annak a mozgalomnak, amely a Kádár-rendszert fokozatosan föllazította, végül pedig békésen fölszámolta Magyarországon.

Ami a szakmai érveket illeti, ezek – mint minden oktatáspolitikai döntés esetén – ellentmondók. Melyek voltak a körzetesítés érvei?

a) A legfőbb érv az elmaradottság volt. Ez valahogy úgy hangozott, hogy a kis iskolát nem lehet elegendő szaktanárral ellátni. Nem lehet megfelelő feltételeket sem teremteni ahhoz, hogy a gyerekek laboratóriumaiiban, szaktanteremben, iskolatelevízióval felszerelve, megfelelő könyvtárral stb. ellátva tanulhassanak. A kis iskolák tehát méretüknél fogva konzerválják az elmaradottságot, mert szakszerűen nem lehet fejleszteni azokat.

b) A második fontos érv a modernizáció volt. A kis iskolákban tanuló gyerekek természetesen megmaradtak a családi környezetben, és ez a tanyai (a Dunántúlon pusztai) lakosság volt. Márpedig – abban a gyors („forradalmi”) modernizálásban, amelyet 1948, a kommunista hatalomátvétel után diktáltak – ez a lakosság nagyon műveletlennek, elmaradottnak, sőt reakciónak látszott. Köztük volt a legnagyobb az

egyházi befolyás. A tanyai-pusztai szülők persze iskolázatlanabbak is voltak, mint a lakosság átlaga, különösen is mint a nagyobb falvak vagy a városok lakossága. Kizárólag, vagy legalábbis főként mezőgazdaságból éltek, mégpedig külterjes mezőgazdaságból. A kultúrpolitika pedig munkás fiatalokat akart nevelni a gyerekeikből. Ezért ki kellett szakítani őket a családi környezetből.

c) Végül fontos érv volt az oktatáspolitikai is. Mivel az általános iskola elvégzését az új hatalom kötelezővé tette mindenkinek, meg is kellett szervezni az ötödik-nyolcadik évfolyamokat. Az új hatalom általában ahhoz ragaszkodott, hogy minden iskola fejlődjék teljes általános iskolává (noha ehhez nem tudta biztosítani a megfelelő feltételeket, úgyhogy ez Magyarországon mindmáig nem következett be). Ha pedig egy intézmény nem tudott fejlődni, akkor azt meg kellett szüntetni (vagy legalább is szervezetenként egy nagyobb iskolához csatolni). S ha nem volt körzeti iskola a közelben, akkor a kis iskolákat megszüntették.

Mindez igazán elegendő érvnek látszott és látszik e kis iskolák bezárásához illetve elsorvasztásához. Szakmailag mi szólhatott mégis a kis iskolák mellett? Amikor mi e kérdés kutatásába bekapcsolódtunk – az 1970-es évek közepén –, az alábbi érvekkel találkoztunk.

a) A kis iskolák exkluzívak. Amint az irodalomba betekintettünk – s ezt a hetvenes években persze már jobban lehetett, különösen Helsinki után, mint egy-két évtizeddel korábban –, megértettük, hogy az intézmény mérete önmagában távolról sem determinálja az alacsony színvonalát. Sokkal inkább az a helyzet, hogy társadalmi háttérétől függően a kis iskola intenzívebben nevel, mint a nagyobb. Tehát intenzívebben szocializál abba a kultúrába, amelyet a gyerekek hazuról hoztak magukkal, legyen az akár magas kultúra, akár pedig valamely társadalmi csoport helyzetéből eredő „peremkultúra”. Így hát találkoztunk nagyon is exkluzív kis iskolákkal, hiszen a kis iskolák valóban többre kerülnek (egységnyi költségeiket összehasonlítva), mint a nagy, tömegméretű intézmények. Aki megengedheti magának, az fenntartja a kis iskolát gyermeke számára, s ezek általában a felső rétegekből kerülnek ki.

b) A kis iskolák hatékonyabbak. Amikor kutatásainkat kezdtük, már rendelkezésünkre állt – Közép-Kelet-Európában alighanem elsőként – nagyobb tömegű teljesítménymérési adat. Ezek ugyanazt mutatták, mint a világon mindenütt: a városi iskolák – társadalmi háttérük miatt – jobb tanulmányi teljesítményeket produkáltak, mint a falusiak. A kis iskolák azonban következetesen jobbak voltak, mint a legtöbb falusi iskola. Társadalmi háttérük nem különbözött azokétól, de a teljesítmények – főként a készségtárgyakban – jobbak voltak, mert a kis iskolákban több volt a gyakorlási lehetőség. A kontakt órák és az önálló gyakorlások váltogatták egymást – a tanító hol az egyik csoporttal foglalkozott, hol a másikkal –, ennek következtében a gyerekek már az iskolában begyakorolták azt, amit a nagyobb iskolákba járóknak otthon kellett volna (írás, olvasás, aritmetika), csakhogy otthoni viszonyaik erre nem voltak megfelelők. Később kiderült, amit akkor nem tudtunk, hogy a szakirodalom régebben ismeri már ezt az effektust. Nálunk azonban annyira elhallgatták, hogy a felmérést végző és publikáló pedagógiai professzor maga sem tudott mit kezdeni ezzel a jelenséggel.

c) A kis iskolák modernebbek. Abban az értelemben mindenképp, hogy kevesebb az ott tanítókból az ellenállás a modernebb módszerekkel szemben, és kisebb a berögzöttség veszélye. Kutatásaink során találkoztunk olyan térségekkel az országban, ahol (a helyi vagy a megyei pártvezetés kívánságára) nem felszámolták a kis iskolákat, hanem modernizálni próbálták őket. Itt találkoztunk először a magnetofon kiterjedt használatával, fejlett audio-vizuális ellátó központtal a megyeszékhelyen, és az audio-vizuális anyagok rendszeres terjesztésével, terítésével. Hasonlóképp találkoztunk John I. Goodlad akkoriban már közismert könyvével és mozgalmával, a „non-graded school”-al (Goodlad 1967). Tehát azzal az oktatással, amely egyszerűen nem veszi figyelembe a gyerekek közötti korkülönbséget, illetve csak elnagyoltan. Összevonja a különböző életkorú gyerekeket, és olyan módszereket ajánl, amelyek segítségével az iskola tevékenységébe egyszerre bevonhatók különböző életkorú tanulók. (Később a szerző mesélte, hogy ifjú korában maga is magányos tanyai iskolában kezdte a pályáját.) A kis iskolákban láttuk először megvalósulni a csoporttanítást – anélkül, hogy a tanítók tudták volna, mit tesznek. Itt láttuk viszont a reformpedagógiából évtizedekkel korábban megismert, később azonban száműzött projekt-tanítást (Parkhurst, Dalton-terv). Mindez arra figyelmeztetett, hogy a kis iskola modernizálható, sőt modernizálendő is.

A hetvenes évek nagy iskolakörzetesítési hulláma után az évtized végére erőteljes „visszakörzetesítési” mozgalom bontakozott ki. Ez a furcsa kifejezés azt jelenti, hogy a falusi települések lakossága, a helyi politikai elit vezetésével – egyre gyakrabban és egyre határozottabban szembe szállva a központi elhatározásokkal – vissza akarta állítani azokat az intézményeket, amelyeket addigra fokozatosan elvettek tőle. Így többek között az iskolákat is. Azok a kutatások, amelyeket akkor végeztünk a „visszakörzetesítés” mozgalmairól, a következő tényezőket tárták föl:

a) A sikeres helyreállításhoz szükség volt egy jól szervezett civil politikai elitre, amely tudott és akart összefogni a helyi közigazgatási vezetőkkel. És szükség volt egyúttal olyan helyi vezetőkre, akik – szembeszállva a központi akarattal – támaszkodni tudtak „a lakosságra” (azaz egy kirajzolódó helyi politikai elitre).

b) A sikeres helyreállításhoz továbbá szükség volt egyfajta „gazdasági önállóságra”. Olyan települések tudták visszaszerezni az iskoláikat, amelyek gazdaságilag prosperáltak. Volt tehát egy jól működő termelőszövetkezetük vagy helyi ipari vállalkozásuk. Vagy volt a környéken egy olyan nagyipari üzem, amely hajlandó volt az önállósági törekvéseket anyagilag is támogatni.

c) A sikeres helyreállításhoz végül kellett egy jól hangzó ideológia. Nem pedagógiai érvekre volt szükség, hanem olyanokra, amelyek a szakmai érveken túlmutattak. Helyenként ez az érv egy-egy nemzeti kisebbség revitalizálódása volt (pl. Tolnában a civil társadalom kiépítése, amit akkor – tehát a nyolcvanas évek végén – Magyarországon „helyi társadalomnak” neveztek). Vagy költségvetési érv, amely azt mutatta ki, hogy a kis iskolák gazdaságosabban (!) működtethetők, mint a nagy intézmények.

A kis iskolák megőrzéséhez az 1970–80-as évtized fordulóján az általános művelődési központok mozgalma is kapcsolódott. Az elgondolás – hogy a művelődési alapellátáshoz (iskola, közkönyvtár, művelődési ház) közös tereket lehet építeni, és hogy

e közös terek egyúttal a helyi társadalmat is formálják – a közvetlen demokrácia különféle elképzeléseivel kapcsolódott Magyarországon. Azért érdemes itt megemlíteni, hogy lássuk, az elemi oktatás problémái milyen sok (vélt vagy valós) szálon kapcsolhatók a települések életéhez.

Közös középiskolák – művelődési városközpontok. Településhálózat és iskolarendszer összefüggésére második példánk az ún. „közös középiskola” lehet. A magyarítás – az angol *comprehensive school* vagy a német *Gesamtschule* nyomán – nem tökéletes, de talán legjobban közelíti azt a több funkciós intézményt, amelyet városiasodó települések középfokú oktatásának megszervezésére ugyancsak az 1970/80-as évek fordulóján ajánlani lehetett. Az évtized fordulója a középfokú oktatásba lépők arányának látványos emelkedését hozta – bár számos társadalomkritikus nem ismerte föl a trendet, vagy csak másodlagos jelenségnek tekintette (demográfiai hullámvölgy). A következőket lehet megfigyelni.

a) Folyamatosan emelkedett azoknak az aránya, akik az általános iskolából a középfokú oktatásba léptek át. Kezdetben gondolni lehetett, hogy ez egy levonuló demográfiai hullámhegy hatása (az 1953–56 között születettek akkor hagyták el a középfokú oktatást) – csakhogy a tendencia tartósabbnak mutatkozott.

b) Az érdeklődés fokozatosan tolódott a szakmunkásképzők helyett a gimnáziumok irányába; keresett középiskola fajtává vált a szakközépiskola. A tendencia ellen évtizedekig hadakoztak az oktatástervezők és oktatáspolitikusok, az országos arányszámokon azonban nem sikerült változtatni.

c) Az ország fejlődő körzeteiben a szakmunkásképzők mind nehezebben találtak új jelentkezőket, míg a szakközépiskolák helyett folyamatosan a gimnáziumok kerültek az érdeklődés középpontjába. Budapesten a szakmunkásképzőbe jelentkezők aránya az általános iskolát végzettek egyharmada alá süllyedt, és már rendszerint ők sem a fővárosból, hanem az agglomerációból jártak be. Ugyanakkor a főváros egyes kerületeiben a szakképzés teljesen megszűnt, vagy meg sem szerveződött. Az ország leggyorsabban fejlődő észak-dunántúli régiójában hasonló beiskolázási arányok mutatkoztak. Ugyanakkor a kevésbé fejlődő észak-magyarországi régió iskolázási statisztikai mintegy évtizeddel korábbi vonásokat mutattak.

Nemzetközi összehasonlításokból világosan kitetszik, hogy nem demográfiai hullámvölgyről vagy a szülők tájékozatlanságáról van szó, hanem a középfokú oktatás általánossá válásának emelkedő szakaszáról (S-görbe). Ez a tendencia az 1930-as években az Egyesült Államokban volt először megfigyelhető, majd a világháborút követő helyreállítási periódusban Nyugat-Európát is elérte. Az 1960-as években Ausztriánál és Csehszlovákiánál tartott, és folyamatosan tolódott Kelet felé. A kérdés, amivel az oktatástervezőknek szembe kellett nézniük, csupán az volt, hogy késleltessék ezt a folyamatot, vagy pedig „ráségitsek”. (Napjaink vonatkozó vitái meglehetősen megkétségbe vonják az akkori felismeréseket.)

A „közös középiskola” modelljét válaszul ajánlottuk olyan térségeknek, amelyekben egyébként a középfokú oktatás nem lett volna megszervezhető (*Forray & Kozma 1987; Kozma 1987*). Olyan intézmények megszervezését javasoltuk, amelyek egyetlen szervezeti keretben különböző tanulmányi programokat kínálnak a vonzáskörzetükbe

tartozóknak. Mintegy a környék „kis egyetemeivé” javasoltuk fejleszteni őket, abból kiindulva, hogy már a századfordulón e városi központokba települtek a középiskolák. A kapcsolódó vizsgálatok többet is kimutattak ennél. Az ún. tehetség-térképek például arra hívták föl a figyelmet, hogy a kiemelkedő művelődéstörténeti egyéniségek az ország így városiasodó körzeteiből kerültek ki. Térségi mikro-vizsgálatok pedig alátámasztották, hogy a középiskola telepedése és működése egy-egy egész város és vonzáskörzetének egybeszerveződésével és fölvirágzásával is együtt jár (Forray 1995).

Mindebből kiindulva lehetett kidolgozni Budapest illetve egy-egy nagytérség számára olyan oktatásfejlesztési terveket, amelyek egy-egy vonzáskörzet központjába eltérő kombinációban telepítették volna a középfokú intézményeket. Ami ebből kiderült, eléggé egyértelmű volt. Nem az oktatást látszott kívánatosnak generálisan átszervezni (megszüntetve pl. a szakmunkás képzőket). Hiszen valamennyi intézményi variációnak megvolt a létjogosultsága – attól függően, hogy hol akarták megszervezni őket.

Közös középiskolák – legalábbis ilyen néven – akkor még nem formálódtak (ma már meglehetősen sok van belőlük, főként a szakképzés köré szerveződve). Ezek a vizsgálatok és elemzések ma is arra hívják föl a figyelmet, hogy az iskolarendszer reformja a valóságban rendszerint az ország reprezentatív térségeiben kialakult iskolaszervezet általánossá tétele. S minthogy ilyen reprezentatív térségnek mindenekelőtt a főváros adódik, nem csoda, ha az országos reformok valójában a fővárosi szerkezetet ajánlják (írják elő) mintaképpen országosan is. Alkalmassint még súlyosbítva ezt az előírást azzal, hogy ez a modernizáció előképe, következésképp az egyetlen alternatíva. *Felsőoktatás – regionális szellemi központok.* Ebbe a gondolatsorba illeszkedik a ma divatos „universitas”-ok első elgondolása is (a szellemi élet regionális központjai). Az a felismerés alapozta meg őket, hogy az ország Trianon után elvesztette azt a városkoszorúját, amelyben a felsőfokú kulturális ellátás szerveződni kezdett. Következésképp ami itt maradt, valójában nem egyéb a főváros perifériájánál. Az ország régiói – az észak-dunántúli, a dél-dunántúli, a dél-alföldi, az észak-alföldi, illetve az észak-magyarországi – egyenlőtlenül fejlődtek, ezért eltérő szakember-szükségletük van. Ahhoz, hogy fölzárkóztassuk őket, különbözőképpen kell szervezni a felsőfokú szakemberképzést bennük.

Az elgondolás ahhoz a fölismeréshez kapcsolódott, hogy az ezredforduló felé közeledve a középfokú oktatás expanziója megállíthatatlan lesz, aminek alapján megindult a felsőoktatás expanziója is (eredetileg az 1990-es évek első felére tettük). Kutatások mutatták, hogy egy-egy felsőfokú szellemi központ perifériáján egyre növekszik a felsőoktatásba törekvők száma; miközben a centrumban esetleg már stagnál. Ebből arra lehetett következtetni, hogy érdemes a felsőoktatást közelebb vinni a potenciális részvevőkhöz. Az 1960–70-es évek gyors felsőoktatási intézményszervezései viszont azt eredményezték, hogy a hazai felsőoktatás sok kis intézménnyel gyarapodott. Egyenként sem fönntartani nem lehetett őket, sem pedig megfelelő társadalmi-kulturális környezetet teremteni körülöttük. Mindezek figyelembe vételével régióként eltérő felsőfokú ellátás látszott megszervezhetőnek.

a) A dél-dunántúli, dél-alföldi és észak-alföldi régióban olyan integrált intézmény, amely magában foglalja az ott található kutatási, oktatási és fejlesztési kapacitásokat,

és ezeket a régió valamennyi lakosának nyújtani tudja. Ebben az elgondolásban mindenekelőtt a települési és intézményhálózati realitások tükröződtek: már meglévő vagy épp szervezés alatt álló egyetemek, amelyek köré akadémiai kutatóhálózat telepedett, és amelyhez a pedagógus- és agrárképzés könnyen csatlakoztathatónak látszott.

b) Az észak-dunántúli és észak-magyarországi régió számára policentrikus intézmény (ún. regionális egyetem), amelyet a régióban található intézmények együttesen alkotnának, közösen nyújtva ezáltal azokat a funkciókat, amelyeket az egy központú intézmények önmagukban nyújtani képesek. Az elgondolást erősen motiválta, hogy az észak-magyarországi régióban a kassai, az észak-dunántúliban pedig a bécsi-pozsonyi vonzások nélkül nem alakultak ki regionális centrumok. A meglévő városok funkciói erősen megoszlottak (Miskolc vagy Győr ipari központ, Veszprém vagy Eger katolikus, Sárospatak, illetve Pápa protestáns kulturális centrum stb.).

Ezekből a megfontolásokból két tanulság vonható le összefoglalásul. Az egyik: a településhálózat és az intézmények strukturális átalakításai kölcsönösen egymásra vonatkoztathatók. A térszerkezet és az oktatási rendszer egymásra építhető és épülő struktúrák. A másik: mind a térszerkezet, mind pedig az oktatás (képzés, művelődés) változásai megbontják, átalakítják, fejlesztik ezeket a struktúrákat. A hivatalosan elfogadott oktatási rendszer csupán pillanatkép, amely befolyásolja az intézmények és a települések adaptálódási folyamatát, de nem véglegesíti az adott megoldást.

Változások 1990 óta

Az 1990 óta eltelt fél évtized még nem elegendő arra, hogy tendenciákat föltárhassunk. Arra azonban már igen, hogy elmozdulásokat mutathassunk ki. Számottevő, sőt drámai elmozdulásokat tapasztalunk a társadalom térszerveződésében, amelyek szükségképp fogják magukkal vonni az iskolarendszer változásait is. A számos elmozdulás közül most csak néhányat regisztrálunk (*Forray & Kozma 1992*).

A gazdasági tevékenységek térszerveződése. A gazdaság átszerveződésével olyan elemek tűntek el, amelyek korábban meghatározták a településrendszert és a társadalom térbeli mozgását. Egyúttal olyan elemek jelentek meg, amelyek újszerűen határozzák meg a települések hálózatát és egymáshoz való viszonyukat.

a) Valósággal összeomlott a nehézipar és az ezt támogató energiaipar. Ez súlyos helyzeteket teremt azokban a térségekben, amelyeket korábban egyetlen ipari nagyüzem és kapcsolódó létesítményei éltek meg, határoztak meg (monostruktúrák térségek). Régebben ezek a városi fejlődés sajátos változatainak számítottak. Most viszont a stagnálás új térségeivé alakultak (pl. Kazincbarcika, Ózd, Ajka stb.)

b) Felbomlott a nagyüzemi mezőgazdaság. Azokban a térségekben – elsősorban az alföldi régiókban –, ahol meghatározó volt, nem jelent meg olyan beruházás, amely a mezőgazdaságból fölszabadult, a Dél-Alföldön viszonylag magasabban iskolázott népességet a csúcstechnika szolgálatába állította volna.

c) A főváros munkaerőt felszívó ipari és szolgáltató tevékenysége is radikálisan szűkült. Ezzel azok a területek kerültek perifériára, amelyek eddig tulajdonképpen a főváros egyfajta munkaerő-piacainak számítottak (pl. a Nyírség).

d) Egyes stagnáló körzetekben megjelent a külföldi tőke, amelyek ennek következtében ugrásszerű fejlődésnek indultak (Székesfehérvár).

Ennek az átalakulásnak a következtében az ország térszerkezetében is jelentős módosulások indultak meg.

a) Az új beruházások egyelőre nem gyakorolnak hatást környezetükre. A gyorsan fejlődő településeknek és ipari körzeteknek ma még nincs térszervező hatásuk. Váltoásaik nem sugárzanak ki a környezetükre, mivel technikaigényesek, viszont kevés munkást foglalkoztatnak. Járulékos, jóléti beruházásokat sem tapasztalunk. Az új beruházások mintegy pontszerűen fejlesztik az országot (nem települést fejlesztenek, hanem ipari üzemet). Egyelőre azt tapasztaljuk, hogy nincsenek hatással a közintézmények fejlesztésére, használatára sem.

b) Az ország régiói látványosan szétszakadnak, eltávolodnak egymástól. Az új beruházások jellegzetesen követik az infrastruktúra fejlettségét, és e fejlettség mentén terjednek el az országban. (Beszédesen követik az innováció térbeli terjedésének azt a sémáját, amelyet az 1980-as évek elején tártunk föl, és ami már akkor a fő közlekedési vonalakat, a nagyobb városokat, valamint elsősorban a Dunántúlt, másodsorban a Duna-Tisza közét rajzolta ki.) Hasonlóképp szétszakad és eltávolodik egymástól az ország centruma és perifériái (főváros-vidék különbség). Ezt a különbséget a Kádár-rendszer központosító-újraelosztó finanszírozási politikája enyhítette; az állami akarat visszavonulásakor azonban a régebben is meglévő különbségek egyre látványosabbak.

c) Sajátos szerepet nyernek a határmenti térségek, amelyek a nyolcvanas évek második felétől kezdve a legális és illegális kooperációk egyre élénkebb területeivé válnak. Régebben a határmentiség egyet jelentett a perifériára szorultsággal (amit számos határmenti térség, település fejletlensége ma is mutat). Az 1990 óta eltelt idő kevés volt ezen elmaradottságok fölszámolására. Arra azonban elegendő volt, hogy új együttműködés bontakozhasson ki a közlekedésben, kereskedelemben, munkaerő-közvetítésben, oktatásban.

d) Új kockázati térségek jelentek meg az ország térképén, amelyeket a munkanélküliség, a feketefoglalkoztatás, a stagnáló mezőgazdaság vagy ipar határoz meg. Olyanok is vannak közöttük (pl. Borsod, Dél-Alföld stb.), amelyek korábban egyértelműen preferált, ezért fejlődő térségeknek számítottak.

Míndez kihat az oktatás szervezésére. A ma stagnáló térségeknek viszonylag fejlett az oktatási-képzési hálózatuk, s ez kihasználatlan. Megkísérlik tehát ezeket a kapacitásokat újszerűen kihasználni (új képzési irányok, új oktatásfinanszírozás). Ezekben a térségekben megpróbálkoznak azzal is, hogy a meglévő infrastruktúrát nagyobb képzési kínálattal egészítsék ki, illetve a hiányzó infrastruktúrát oktatással pótolják (idegen nyelven beszélő szakmunkás és technikus kínálat). Az erodálódó térségek hátránya ugrásszerűen növekszik, ha közintézményeit, köztük az iskolát elveszíti. Fölgyorsul a népességcsere is, például a rosszabbul iskolázott, szegénységben élő csoportok oda-

költözése, akik az alacsonyabb ingatlan árakat még meg tudják fizetni, és a gyöngébb színvonalú ellátás is elfogadható a számukra.

Demográfiai változások. Az újabb népesség-előreszámítások figyelembe veszik, hogy esetleg Magyarországon is megindul az ún. posztindusztriális átalakulás a lakosság népesedési magatartásában (a gyerekszám tartósan alacsony marad, a 60 éven felüliek aránya növekszik, a növekedés jelentős tényezőjévé lép elő a bevándorlás). Ugyanakkor nem zárják ki a demográfiai hullámzás elhúzódását sem (húszról harminc-harmincöt éves periódusokra). Az oktatásdemográfiai változások – általunk számított – térségi előrejelzéseiből összefoglalóan az alábbi tanulságokat vonjuk le.

a) 1995–2010 között a tanköteles korúak aránya valamennyi térségben látványosan csökkenni fog. A csökkenés eredményeképpen a tankötelezettség végrehajtásának hálózatfejlesztési igényei várhatólag kisebbek lesznek, országosan azonban mégis további fejlesztésekre lesz szükség.

b) Az egyes települések oktatásdemográfiai profiljában várhatóan további jelentős eltérések alakulnak ki. Ezeket az eltéréseket kistérségi tervezéssel némileg kiegyenlíthetjük. Ugyanakkor a kistérségi elemzés kiemeli az egyes térségekben fekvő települések demográfiai magatartásának (kisebb-nagyobb mérvű csökkenés) hasonló jellegét. Az 1980–90 közötti trendet előre vetítve, a 6–16 éves korúak legmagasabb aránya még mindig az ország északkeleti kistérségeiben található (megszokott kép). A budapesti agglomerációhoz délnyugatról csatlakozó térségek országosan magas arányai azonban további vizsgálatokat igényelnének. Az ország délnyugati határszélén kialakuló oktatásdemográfiai deficit megszokott kép. A délkeleti határszél ilyen deficitje azonban szintén további vizsgálatokat igényel.

c) Az 1995–2010 közötti előreszámítások szerint valamennyi térség látványosan veszteségessé válik. Mégis nagyobb deficitet várunk az átlagtól korábban eltérő térségekben. Ugyanakkor a deficit alacsonyabb aránya várható ott, ahol korábban átlagos volt a 6–16 éves korúak aránya. A legnagyobb veszteségek várhatóan azok a kistérségek lesznek, amelyeket egy-egy nagyváros dominál. Ugyancsak nagy veszteségek várhatók városhiányos kistérségekben. Viszonylag kisebb arányú deficit jövedülhet olyan kistérségekben, amelyek hagyományosan kis- és középvárosi vonzáskörzeteknek minősülnek. Itt a településtípusok közötti oktatásdemográfiai különbségek várhatóan csökkentik a deficit arányait.

d) A tanköteles korúak aránya térségenként továbbra is eltér (noha ennek aránya csökkenhet). A hálózati szükségleteket térségenként eltérő iskolamodellek alapján kell számítani és kielégíteni.

Települési önkormányzatok. Az 1990 óta megindult térségi változások harmadik fontos összetevője egy új közigazgatási rendszer. A közigazgatás korábbi rendszere – amely 1950-ben lépett életbe, de az 1972-es tanácstörvénnyel módosult – erősen centralizált volt. A döntés a hivatali apparátus kezében összpontosult, a tanács pedig asszisztálásra kényszerült. Másrészt minden szint vezetőjét a magasabb szint nevezte ki, ami látszattá tette az önkormányzatot. Harmadszor az anyagiak mértéke, amelyeket a településeknek

átengedtek, csekély volt, és többnyire célzottan kerültek kiosztásra. Negyedszer (és főleg) a pártállam kettős kontrollt gyakorolt az egyes közigazgatási szinteken.

Az 1990 óta a település önkormányzatait demokratikusan szervezték át. Ezáltal lényegesen megnőtt a települések önállósága, és radikálisan csökkent a magasabb szintek koordináló képessége. Jobbára a települések váltak a közoktatás főntartóivá is. Mindez a következő változásokat eredményezte.

a) Megnőtt az önálló települések és bennük az önálló iskolák száma (vö. „visszakörzetesítés”).

b) Csökkent a települések szakmai tevékenységének koordinálása és ellenőrzése.

c) Szétbomlottak a korábban megszerveződő vonzáskörzeti ellátások (pl. körzeti iskola stb.). A kistelepülések polgármestereinek túlnyomó része a Kádár-rendszerben is tanácselnök volt, és magával hozta a korábbi erőszakos körzetesítések sérelmeit.

d) Meggyöngyült a városközpontok és a megyék szerepe. Azok a funkciók, amelyek ezeken a szinteken helyezkedtek el, vagy a településekhez kerültek, vagy pedig megszűntették őket.

e) A korábbi vertikális koordinációk helyett horizontális együttműködések jönnek létre a települések között, amelyekben megkísérlik közösen főntartani a közellátást, és megosztani annak terheit.

Összefoglalásul azt mondhatjuk, hogy a változások megbontották a településhálózat és az iskolarendszer korábbi – vélt vagy valós – összhangját. 1990 óta olyan folyamatok indultak meg, amelyek néha még az alapvető összefüggést is megkérdőjelezik településhálózat és iskolarendszer között. Az oktatási rendszer valószínűleg mostanra tart ott, hogy a megváltozott feltételekre reagáljon.

Szerkezetfejlesztési szempontok 2000 után

Példa az előbb elmondottakra az egyházi iskolák újraindítása. Esetük jól mutatja, hogy a társadalom mintegy „elmozdult” egy korábbi intézményhálózat mögül. Mire a tradicionális intézményeket eredeti székhelyükön helyreállították, azt a közönséget, amelynek egykor szánva volt, már nem találták meg. Ugyanez a folyamat játszódott le az egész iskolahálózatban – csupán megjelenése nem volt ennyire nyilvánvaló és drámai. Hogyan teremtsünk tehát újabb összhangot településhálózat és iskolarendszer között? Milyen változtatásokat igényelne mindez az iskolarendszerben?

Strukturált rendszer. A településhálózat 1990 óta strukturáltabbá vált. Részben mert a kistelepülések önállósultak, részben mert a különbségek mélyültek a települések között. Részben pedig azért, mert a társadalmi méretű munkamegosztás is változott, ami megváltoztatta magukat a településeket – helyüket, szerepüket az ország településeinek rendszerében. Ha ez a megállapítás igaz, akkor a mai magyar települérendszerhez olyan iskolarendszer illeszkedik jobban, amely strukturáltabb. Nehezebb telepíteni és főntartani az olyan iskolarendszert, amely hosszabb egységes szakaszokból áll. Könnyebb szervezni az olyant, amely rövidebb szakaszokból tevődik össze.

Ez a vita az általános iskolák megszervezésekor kezdődött. A ma ismert változattal szemben szakértők egy csoportja azt javasolta, hogy felső tagozatokat ott szervezzenek, ahol gimnáziumi 1–4. évfolyam vagy polgári iskola működik. Az általános iskolák

ilyen „körzetesítésére” kiterjedt területi vizsgálatok készültek az Országos Neveléstudományi Intézetben. A javaslatot az 1960-as években elevenítették föl, amikor – rövid időre – a gimnáziumok általánossá tétele vált oktatáspolitikai céljá. (Ekkor egyik lehetőségként a körzeti központok gimnáziumait kívánták kiemelten fejleszteni.)

Az általános iskolák szervezeteileg nem ezt a megoldást követték, hanem a nyolc évfolyamos népiskolákét. Lehetőleg mindenütt megszervezték őket, föltételek híján is, és ahol ez mégsem sikerült, csonka iskolákként tartották számon az egykori elemi iskolákat (alsó tagozatok). Az iskolák mintegy negyede ma is ilyen, ún. csonka szervezetben működik (osztatlan, részben osztott iskolák), mert a települési önkormányzatok nem tudnák másként fenntartani őket.

A különböző „iskolarendszer modellek” (8+4, 6+6 stb.) céltalan játéknak látszanak mindaddig, ameddig szervezésüket a valóságos térben el nem tervezzük és meg nem kezdjük. Ekkor derül ugyanis ki, hogy az eltérő modellek megszervezése eltérő településfejlesztési támogatást igényel(ne). Egy kutatásunk ezzel kapcsolatban a következőket tárta föl:

- mennél hosszabb kezdő szakaszt tervezünk, a támogatások annál kifejezettebben összpontosulnak a falusi térségekbe;
- mennél hosszabb középiskolai szakaszt képzelünk el, annál több támogatás áramlik a városi térségekbe;
- egyenlő hosszúságú elemi és középiskolázás nálunk szokatlanul kiegyenlített településhálózatban valósítható meg.

Nagyvárosokban mindez nem tűnik ki azonnal. Hiszen a gazdag intézménykínálat és a nagy lakósűrűség elfedi település és iskola közvetlen kötődéseit egymáshoz. Ha azonban mindazt, amit egy nagyvárosban megtalálunk, „széthúzzuk” a térben, ez az összefüggés azonnal világossá válik.

Mi tehát a teendő? Különösen azokban a térségekben, ahol a településszerkezet erősen strukturált – kis méretű falusi települések sűrűn váltják egymást közepes méretű, városias településekkel –, ennek megfelelően strukturálttá érdemes átalakítani az iskolarendszert is. Például úgy, hogy a jelenlegi alsó tagozatot hagyjuk helyben, és a felső tagozatot szervezzük másutt. De mindenképp úgy, hogy az elemi és a középiskola közé egy önállóan is megszervezhető intézménytípust iktatunk.

Más körzetekben – vö. pl. az Alföld nagyfalvas településeit – erre nincs szükség. Itt érdemes integrált alapellátásban gondolkodni, vagy/és a közös középiskolának azokban a modelljeiben, amelyek mára elsősorban a szakképzésben bontakoztak ki. Az olyan iskolarendszer, amely mindössze két intézménytípusból – alapiskola és középiskola (pl. 6+6) – áll, nálunk a nagyvárosokban szervezhető sikerrel.

Horizontális és vertikális kooperációk. Az iskolabezárások újabb korát éljük. Szinte nincs nap, amikor ne kapnánk híradást egy-egy újabb fenntartói határozatról – és ezzel egy időben egy-egy újabb tüntetésről e határozat ellen. A települési önkormányzatok sorra érzik úgy, hogy nem bírják tovább az intézmény fenntartás terheit; az érintettek pedig úgy, hogy ismét történelmi igazságtalanság érte őket. Az előző kormányzat idején a sajtó az egyházi iskolák visszaadásától volt hangos. A mostani sajtó egyre hangosabb az iskolák bezárásától és a pedagógusok elbocsátásától.

A nagy múltú iskolákat kevesebb veszély fenyegeti. Kinek jutna eszébe egy-egy nagy hírnévű gimnáziumot vagy egyetemi gyakorló iskolát bezárásra ítélni mondván, hogy nincs pénz a működtetésére? Ezt a pénzt eddig még mindig megszerezték. Igazi bajban a kis iskolák vannak. Azok, amelyek eldugott helyeken működnek: határszélen, apró falvas településeken, elnéptelenedő körzetekben. Sok olyan van köztük, amely csak nemrég jött létre, és csak a rendszerváltozásnak, valamint az önkormányzati törvénynek köszönheti, hogy megszületett vagy hogy újra megnyitották.

Mi történik azonban, ha az önkormányzat nem tud többletforrásokat föltárni? És mi történik a kis iskoláknak azokkal az évfolyamaival, amelyeket valóban nem képes helyben eltartani? Az önkormányzati hatásköri törvény csupán arra kötelezi a településeket, hogy gondoskodjanak a tankötelesek iskolába járásáról. De azt nem mondja meg, hogyan. Az iskolafenntartás csak az egyik megoldás. A különböző társulási egyezmények jelentik a másik megoldást; minden bizonnyal a hatékonyabbat.

Nem mindegy azonban, hogy mire társulnak, és amire társultak, azt hogyan csinálják. Társulni kétféleképp lehet. Vagy kapcsolódnak egy nagyobb település szolgáltatásaihoz – azéba, amelynek a vonzáskörzetében fekszenek. Vagy pedig egyenlő nagyságú települések társulnak, hogy megosszák a közszolgáltatásokat.

Az előző megoldás látszanék ma is természetesnek. Mégis inkább annak vagyunk a tanúi, hogy a hasonló méretű önkormányzatok lépnek szövetségre, mégpedig azért, hogy függetlenségüket megtarthassák, és a nagyobb települések terjeszkedésének gátat vessenek. Így jönnek létre olyan együttműködések, amelyek keretében a közszolgáltatásokat a részt vevő települések megosztják egymás közt. Így kerülhet sor a felső tagozat áthelyezésére és közös fenntartására is.

Az oktatás finanszírozásának néhány újabb eszköze eleve segítségére lehet az oktatásügyi társulások szervezőinek. A közoktatási utalványok rendszere például nagy segítség abban, hogy a szülők ne csak keressék a gyerekeknek megfelelő iskolázást egy-egy társuláson belül, hanem ahhoz az önkormányzat meg is adhassa a pontos pénzügyi hozzájárulását. A tömegközlekedés részleges privatizációja pedig lehetőséget ad az önkormányzatoknak arra, hogy a tanulók szállítását rugalmasan megszervezhessék és ésszerűen fizethessék is.

A vertikális kooperációk helyreállítása, a kapcsolatok újbóli fölvétele ígéri azonban az igazi megoldást. Ha egy kistelepülés valamely nagyobbban a „vonzásában” fekszik – ahová bevásárolni vagy ügyintézni járunk –, akkor a szülőnek is az a természetes, hogy gyermekét oda járassa felső tagozatba. Ilyenkor az önkormányzat ellenállása (netán presztízs szempontokból) nem más, mint a nyolcvanas évekből magukkal hozott személyi ellenszenv. És az a természetes, hogy város és vonzáskörzete közt munkamegosztás alakuljon ki, amelyben mindkét fél adhat és kaphat, s így megtalálhatja érdekeit. Erdei Ferenc már a negyvenes években pontosan körülírta, hogy mivel kell járnia az ilyen társulásoknak (*Erdei 1939*). Nem csupán az önkormányzatok megegyezésén múlik. A demokrácia játékszabályai szerint olyan egyezségeket kell kidolgozni és megkötni, amelyek a részt vevő felek jogait és hozzájárulásait egyenlő módon szabályozzák.

Regionális együttműködések a felsőoktatásban. A regionális szellemi központoknak azon modelljei, amelyek az 1980-as évek elején keletkeztek, jól tükrözik a kor területfejlesztési viszonyait és oktatásirányítási meggyőződéseit (Kozma 1987). Egy olyan korban láttak napvilágot, amikor még nem kezdődött meg a felsőoktatás tömegessé válása, amikor tehát joggal tervezhettük, hogy egy-egy regionális központ fogja majd kiszolgálni a felsőoktatásban tanulni kívánók igényeit.

Az 1990-es években a felsőoktatás iránti igények megváltoztak és tömegessé kezdenek válni. Megváltoztak, ami annyit jelent, hogy nem a klasszikus felsőoktatásra irányulnak elsősorban, hanem a felsőfokú szakképzésre. A szakképzés fokozatosan „feljebb csúszik” az oktatási rendszerben, és nem a középfokú, hanem a felsőfokú képzés részévé válik. Ezzel együtt új típusú (középfok utáni, ún. harmadfokú) képzések jelennek meg. E képzések szervezetenként elkülönülnek az oktatási rendszertől, és nagy részük vállalkozások szervezésében valósul meg. Ez az az új kihívás, amivel a felsőoktatás tervezőjének az 1990-es években szembe kell néznie. Nem felelet rá többé a regionális szellemi központ. E képzéseket városi központokban kell szervezni, de területileg közelebb hozva a megrendelőhöz. Köztes intézmények keretében, amelyek folytatást kínálnak a középiskola után, egyúttal pedig tehermentesítik az egyetemeket.

A közeljövő felsőoktatási fejlesztésének egyik célja lehet a megyei főiskolák hálózatának megszervezése. Ezek vennék föl a jelentkezőket a területileg kapcsolódó középiskolákból, szakképesítést adva, fölkészítve az egyetemi továbbtanulásra.

A megyei főiskolák hálózata újabb lépcsőt jelenthet a középfok és a felsőfok közt. Területileg szervezve a városi vonzáskörzetekből mintegy „ráhordhatja” a hallgatóságot a regionális szellemi központra; miközben újabb orientációs lehetőséget s ezzel képzést kínál föl, valamint kilépést a rendszerből. A megyei főiskolák hálózata – nevéből is következően – egy ma kevésbé fontos térségi középszint megerősödésével járhat együtt. Újabb példaként településhálózat és iskolarendszer összefüggésére, ami nélkül az oktatási rendszer sem a jelenben, sem távlatilag nem fejleszthető.

KOZMA TAMÁS

IRODALOM

- ERDEI FERENC (1939) *Magyar Város*. Bp., Athenaeum.
- FORRAY R. KATALIN (1995) Önkormányzatok és kis iskolák. *Educatio* No. 4, pp. 70–81.
- FORRAY R. KATALIN & KOZMA TAMÁS (eds) (1986) *Oktatásökológia*. Bp., OI.
- FORRAY R. KATALIN & KOZMA TAMÁS (eds) (1987) *Az oktatás fejlesztése Komárom megyében*. Bp., OI.
- FORRAY R. KATALIN & KOZMA TAMÁS (1992) *Társadalmi és oktatási rendszer*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- GOODLAD, J. I. (1967) *The Non-graded Elementary School*. Los Angeles, UCLA Press.
- KOZMA TAMÁS (1975) *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetülete*. Bp., Tankönyvkiadó.
- KOZMA TAMÁS (1985) Ágazati érdek és helyi társadalom. In: BÖHM ANTAL & PÁL LÉNÁRT (eds) *Helyi társadalom III*. Bp., Társadalomtudományi Intézet, pp. 153–173.
- KOZMA TAMÁS (1987) Település fejlettség és iskolázottság: területi elemzés egy alternatív oktatásfejlesztés megalapozásához. *Pedagógiai Szemle* No. 5, pp. 419–429.
- KOZMA TAMÁS (1987) *Iskola és település*. Bp., Akadémiai Kiadó.