

AZ OKTATÁS FELTÉTELRENDSZERE

AMIKOR ARRÁ A KÉRDÉSRE KERESSÜK A VÁLASZT, mi történt az elmúlt négy évben a közoktatásban, indokolt kissé távolabbról is szemlélni a problémát. Azaz áttekinteni, hogyan alakultak a közoktatást körülvevő társadalmi-gazdasági feltételek. Ez annak a problémának vizsgálatához is szükséges, milyen feltételek között történhet egyáltalán a fejlesztés-fejlődés a közelebbi-távolabbi jövőben. Egyetlen tanulmány természetesen nem vállalkozhat arra, hogy a társadalmi, gazdasági, infrastrukturális feltételek összességét számba vegye. Ez messze meghaladná a tanulmányíró kompetenciáját. Csupán néhány – az elmúlt időszakban a kiemelt szempontból lényegesnek látszó – csomópontot emelek ki, illetve olyanokat, amelyekről egyáltalán ismeretekkel rendelkezünk. (A jelen tanulmány munkacsoportunknak az elmúlt időszakban született elemzésein alapul. A megfelelő helyen utalni fogok rájuk.)

A közoktatás fejlesztésének feltételrendszerén általában az olyan külső tényezők összességét értjük, amelyek keretet adnak, korlátot vagy éppen nyitott lehetőségeket jelentenek a fejlesztés számára. Ezeket a feltételeket tehát meghatározottságoknak tekintjük, ugyanakkor olyan tényezőknak, amelyeket a közoktatással befolyásolni is kívánunk.

Abból indulunk ki, hogy a közoktatás és feltételrendszere kölcsönös dinamikus kapcsolatban állnak egymással, jóllehet a kapcsolatok – a társadalmi folyamatok természete miatt – bonyolult viszonyrendszerekben jelennek meg, amelyekben gyakran csak közvetetten mérhetők az egyes tényezők hatásai. Ráadásul ezek a feltételek “objektívek” ugyan, de mégsem annyira, mint a természeti tények. Egyéni döntések, helyi, országos vagy a nemzetközi gazdasági, politikai változások hatásai nehezen kibogozható, spontánnak látszó folyamatokat gerjeszhetnek, amelyek a feltételeket már rövidebb távon is megváltoztathatják. (Jó példa erre a demográfiai tényezők és az oktatás kapcsolata. Nyilvánvaló, hogy az oktatásügy egyik legfontosabb feladata a demográfiai változásokhoz igazodni. Az azonban csak széles határok között becsülhető, mekkora lesz a várható gyermeklétszám, hogyan alakul majd az iskolaválasztás és továbbtanulás szándéka.)

A közoktatás távlati fejlesztéséről olyan nemzetközi környezetben kell gondolkoznunk, amelyet számos alapvető társadalmi-politikai változás jellemez. Ilyennek tekintjük mindenekelőtt a “szovjet birodalom” szétesését, a nyugat-európai gazdasági és politikai integrációra irányuló erőfeszítéseket, a politikai határok szerepének csökkenését Európában, egyúttal az új, gazdasági “határok” kialakulását, az országok és egyes országrészek közötti regionális együttműködések megnyíló lehetőségeit, a pol-

gárok munkavállalási és költözködési jogának növekedő szabadságát, illetve ezeknek a szabadságjogoknak a gyakorlati érvényesítési lehetőségeit.

A politikai, gazdasági és kulturális folyamatok már középtávon is befolyásolják a magyar lakosság iskolázással kapcsolatos magatartását (felértékelődnek műveltségi tartalmak, iskolatípusok, átértékelődnek bizonyítványok, stb.). A Nyugat-Európával való kapcsolatok lehetősége országunk nyugati részének biztosít további előnyöket, míg a keleti és észak-keleti országrész egyelőre – legalábbis felületesen így látszik – a politikai és gazdasági átalakulásoknak inkább a hátrányait szenvedti. Az “agyelszívásról” például – amelynek a magyar társadalomra gyakorolt káros hatásáról egyre több szó esik – keleti és déli szomszédaink másként vélekednek. Ők úgy érzékelik, Magyarország maga is a *brain drain* haszonélvezője, mivel elvonja a jól képzett, törekvő fiatalokat Romániából, Kárpátaljáról és a Vajdaságból. Ezekről a folyamatokról, illetve ezeknek a magyar oktatásügyre gyakorolt hatásairól ma még elég keveset tudunk.

A megismerés-feltárás nehézségei

Aligha szorul külön bizonyításra, hogy a feltételrendszer egyik fontos tényezője az, hogy a feltételek milyen mértékben ismerhetők fel, egyáltalán hogyan vizsgálhatók. Ez a kérdés még a korábbi időkben is sok nehézséget okozott, amikor egy viszonylag merev társadalmi, gazdasági és oktatási szerkezetről gyűjtöttünk adatokat. Ezeknek az adatszolgáltatásoknak és adatrendszereknek volt kialakult szerkezetük (amely a valóságot jól-rosszul leképezte), az összegyűjtésnek, a hozzáférésnek kialakult csatornái.

Az oktatásstatisztikai adatok szerkezete (címszavak, oszlopcímek, bontás, aggregálás, fogalmi apparátus, stb.) viszont egyre kevésbé képes és alkalmas arra, hogy az oktatás egészét akár elfogadható becsléssel is megközelítse. Arról nem is beszélve – mert ez tulajdonítható a koordinációra kialakított szervek indulási nehézségeinek –, hogy az adatok összegyűjtésének teljességi mértéke több mint kétséges.

Ennél is fontosabb, hogy a statisztika nem írja le az oktatás szereplőit, terepeit, tehát nem ad valóság-hű képet. Hogy mit tartalmazzon és mit ne tartalmazzon, azt sok szempontból lehet mérlegelni (ezek között szerepet játszik a tanulók állampolgári jogának védelme is). Úgy látjuk azonban, alapvetően arról van szó, hogy az intézményektől gyűjtött adatok struktúrája a nyolcvanas évek merev oktatási viszonyait őrzi, és nem képes a változások megragadására. Így egyre távolabb kerül a valóságtól.

Az oktatás feltételrendszere térben rendeződik el, alakulása térben és időben zajló folyamat. Ezt a térbeliséget és időbeniséget jelenítik meg a kartográfiai ábrázolások (Hives 1993). Nélkülük pusztán táblázatokból térben és időben egymás mellett látni a települések adatait – főleg ha nagy számú településről van szó –, nem lehet, nem rajzolódna ki a régiók. A térképeken jól látszanak a fokozottan hátrányos helyzetű, de a fejlett, kiugró területek is. Ha több-kevesebb megbízhatóságú, többé-kevésbé

elegendő információnk van az oktatásfejlesztés társadalmi feltételeiről, akkor számítógépes programok segítségével megkísérélhetjük, hogy szabadon változtassuk azokat a feltételeket, amelyek politikai döntésekkel befolyásolhatók, vagy amelyek távolabbi alakulásáról csak becsléseink vannak. Ilyen programokkal felkészülhetünk arra, hogy különböző születésszámok esetében mekkora lesz a férőhelyszükséglet, s ez hogyan befolyásolható oktatáspolitikai döntések segítségével.

A társadalmi-területi jellemzők rendszere

Az országon belül olyan eltérően fejlett, különböző gazdasági és társadalmi szerkezetű régiók, területek, térségek vannak, amelyekben az általános oktatásfejlesztési prioritások egyike vagy másika nagyobb hangsúlyt kell kapjon, eltérő problémák megoldását kell jelentse. Ezeket az társadalmi-területi feltételrendszereket, valamint a belőlük származó szükségletek eltéréseit részletesen Észak-Magyarország és az Alföld elemzése során mutattuk be, elemeztük (vö. *Forray et al 1993*). Folyamatban van az ország Dunától nyugatra fekvő térségének szisztematikus elemzése is. A társadalmi-területi feltételek eltéréseinek jellegzetes csomópontjaira azonban már ma is rá tudunk mutatni.

A jellegzetes társadalmi-területi feltételeknek az alábbi típusait írtuk le.

- Az ország több térségében – az Alföld, Észak-Magyarország, Dél-Dunántúl és Közép-Dunántúl – egyes, főként aprófalvas térségeiben a hagyományos (iskolázottságon, képzettségen, foglalkoztatottságon mérhető) elmaradás egyenesen a leszakadással fenyeget: a növekvő munkanélküliség, az ingázó munkásrétegek létformájának összeroppanása, a mezőgazdaság helyzete és általában a gazdasági fejlődés kilátástalansága miatt megjelenik és növekszik az a fajta szegénység, nyomor, amely az iskolakötelesek napi iskolalátogatását is gátolja. Fenyeget az analfabétizmus újratermelődésének veszélye. Az alapvetően gazdasági és szociális problémák jelentős csökkentésére az oktatásügy természetesen nem képes. Nem lehet azonban korszerű iskolázást megvalósítani a lakosság szélsőséges gazdasági elmaradásának tekintetbe vétele nélkül. Az ilyen kritikus helyzetbe került településekben, kistérségekben az oktatás intézményeitől (mindenekelőtt az óvodától, általános iskolától) szociális ellátást is vár a lakosság. A szociális ellátás az elmúlt évtizedekben megszokott funkciója lett az oktatási intézményeknek. A családok, de az intézményfenntartók és a pedagógusok is feladatuknak látnák a rászorulóknak szociális támogatását (ingyenes étkeztetés, napközi, ingyenes tanszerek), de erre gyakran nem képesek.

- A közelmúltban kritikus helyzetbe került térségek lakosságának jelentős hányada legalább szakképzett munkás, akik gyermekeiket is legalább középfokú szakképzettséghez szeretnék juttatni. A Borsodi Iparvidék, az Alföld mezővárosai, a dunántúli bányavárosok és az azokat környező települések jellemző problémája ez.

Ezeknek a térségeknek egy részére az is jellemző, hogy az elmúlt évtizedek gazdaságpolitikája következtében tömegesen vonzották magukhoz a kvalifikálatlan munkaerőt; ezeket a lakossági csoportokat azonban nem tudták olyan mértékben integ-

rálni, hogy fejlődési tényezőként lehessen rájuk számítani. Ellenkezőleg, ma gyakran hasonló nehézségek sújtják őket, mint az elmaradott, aprófalvas szerkezetű térségek társadalmát.

Ezeken a területeken (egyszerűsítve) kétféle problémával kell megbirkózni. Egyfelől a tanulni és felemelkedni vágyó és arra képes fiatalokat kell megfelelő iskolázottsághoz, képzettséghez juttatni. A különböző forrásokból származó kiképző és átképző programok, a képzési irányokat a különböző lakossági csoportok igényeihez alkalmazkodni törekvő iskolák erőfeszítései erre irányulnak. Másfelől azokat a gyermek- (és lakossági) csoportokat kell benntartani az iskolában, amelyek – a család iskolázottsági szintje és gazdasági helyzete miatt – ezt kevésbé igénylik. Különösen jelentős lehet ebben a tekintetben az óvoda szerepe. Látni kell azonban, hogy éppen az óvoda az (amíg legalább az ötévesek számára valamilyen formában ténylegesen kötelezővé nem válik), amelynek szolgáltatását a munka nélkülivé vált anyák ritkábban veszik igénybe.

- A korábban is dinamikus és sokoldalúan fejlődő városias térségek (Budapesten és nagyvárosainkon, megyeszékhelyeink többségén kívül ilyeneket inkább az Észak-Dunántúlon találunk) lakossága igényli és megteremti azokat az iskolázási feltételeket, amelyek szükségesek a további fejlődéshez. Ezekben az innovációs gócpontokban figyelhető meg elsősorban az iskolaszervezet változatossága, tagoltsága, hierarchizálódása (az itt felsorolt jellemzők értéktételezést tartalmaznak, amit azonban a feltételek leírása során szeretnénk elkerülni). Ezt nemcsak a nagyobb népsűrűség természetes következményének tekintjük, hanem a magasan képzett lakosság koncentrációjának is. Annak ugyanis, hogy a képzettebb szülői csoportokat határozott érdekek fűzik gyermekeiknek az átlagosnál magas színvonalú oktatásához, ezzel egyidejűleg a minél korábbi iskolai szelekcióhoz, s ezen érdekeiket érvényesíteni is tudják.

- A régiókban lezajlott politikai változások módosítják a határmenti térségek szerepét és lehetőségeit. Egyszerűsítve kelet-nyugati irányú mozgás figyelhető meg nemcsak a munkavállalásban, hanem az iskolaválasztásban is. Nyugat-Magyarországon az osztrák és kisebb mértékben a szlovén kapcsolatokban, Dél-és Kelet-Magyarországon a “kis-jugoszláviai”, ukrainai és romániai kapcsolatokban.

Kisebbségi részben van csupán szó olyan összehangolt, országok, illetve országrészek közötti programokról, amelyek célja, hogy kölcsönösen előnyös együttműködést valósítsanak meg elsősorban a szakképzés területén. Ilyen kezdeményezésnek Burgenland és Vas megye, Burgenland és Győr-Moson-Sopron megye egy-egy kibontakozó közös vállalkozását tekintjük pl. az egészségügyi illetve vendéglátóipari szakképzés területén. Nagyobb részben a lakosság “spontán” mozgására gondolunk.

Az osztrák határhoz közeli falvakból, városokból főként az értelmiség járhatja át gyermekeit osztrák elemi és középfokú iskolákba. A Vajdaságból szívesen küldenek át fiatalokat főként értelmiségi, illetve jobb módú vállalkozó családokból magyar gimnáziumokba, szakközépiskolákba (mint pl. Szegeden), szűkebb körben találunk példát hasonló mozgásra a román határ mentén is.

A demográfiai változások

A hetvenes évek közepén született nagy létszámú korosztályok gyakorlatilag már áthaladtak az iskolarendszeren. A következő években újabb, de a hetvenes évek közepénél jelentősen kisebb hullámhegy várható. A magyar társadalom területspecifikus különbségei éppen addigra élesedhetnek ki, amikor ezek a gyermekek iskoláskorba lépnek. Ugyanis a viszonylag magas gyermeklétszám (hagyományosan) a falusias térségekben várható, ahol a népességmegtartó erő és innovációs potenciál csekély (*Vámos, 1993*). A változások az óvodáskorú gyermekek számában már jelentkeztek, s az 1992/93-as tanévben az általános iskolában is mutatkoztak első jelei.

Az általános iskolai tanulók száma az 1986/87-es tanévben volt a legmagasabb (a húsz évvel korábbi demográfiai csúcs után): 1.299.455. Azóta számuk folyamatosan csökkent, s az 1992/93-as tanévben már csak 80%-a a legmagasabb létszámnak. Az előttünk álló évek trendjét mutatja, hogy a második tanulók száma a nyolcadikosoknak csak 80%-át teszi ki. Az első osztályok már néhány%-ponttal népesebbek az előző korévnél, jeleként annak, hogy az általános iskolákba ismét kissé népesebb évfázatok lépnek be.

Területi eloszlásukra már nem jellemző a város-falu dichotómia (az okok elemzése messzire vezetne, arra azonban utalni kell, hogy egyrészt dinamikusan nő a városnak nyilvánított települések száma, másrészt a falusi lakosság szülési szokásai tendenciásként a városokéhoz igazodnak). Az azonban jellemző maradt, hogy különösen Kelet-Magyarországon nagyobb a létszámnövekedés, mint a Dunántúlon.

A demográfiai “ár” és “apály” váltakozása természetes dolog, amelyhez az oktatási rendszernek kell alkalmazkodnia. Tartósan érvényesülő trend azonban a továbbtanulás iránti igények növekedése is. Ez azt jelenti, hogy egy-egy korcsoport tagjai mind nagyobb arányban kívánnak magasabb szinten továbbtanulni (elméletigényesebb szakképzésben, középiskolában, felsőoktatásban). A nagyobb létszámú korcsoportok esetében az igények növekedése a jelentkezők nagy mértékű számszerű növekedésével jár.

Az intézményhálózat

Az intézményhálózat minősége, szerkezete, állósága döntő feltétele annak, milyen mértékben sikerül az intézményeket igénybe vevő lakosság (gyermekek, fiatalok) művelődési szükségleteit kielégíteni, tudásuk színvonalát emelni. Az intézményhálózat tehát egyrészt feltétele a fejlesztésnek, másrészt célpontja is. Önmagában is része annak a társadalmi-területi feltételrendszernek, amely az oktatásügyet, pontosabban az oktatásban részt vevőket körülveszi. A “tehetségtérkép” régi gondolatának aktuális vizsgálata – a magyar és nemzetközi *Ki Kicsoda* szócikkei nyomán – élesen világítja meg ezt az összefüggést (*Hegedűs 1993*).

Ha társadalmi-területi eltérésekről és a hálózati adottságokról gondolkodunk, akkor hangsúlyoznunk kell, hogy az “elit” képzőintézmények egyközpontúsága fokoz-

za az ország egyközpontúságát. Az egyes intézmények hozzáférhetősége fokozza az esélyt a tehetségek kibontakozására. Hozzáférhetetlensége, távolsága pedig értelem-szerűen ellentétes hatást gyakorol. Ha az országban egyetlen van egy elit-képző intézményből, az is földrajzilag a fővárosban, természetes, hogy kiemelkedően sikeres tagjainak túlnyomó többségét közvetlen környezetéből rekrutálja. A hálózat földrajzi elhelyezkedése (hozzáférhetősége) vonzza és termeli a "tehetségeket" anélkül is, hogy erre bármilyen kormányzati vagy egyéb program szerveződnék.

Az óvodai hálózat örvendetes mértékben kiszélesedett, amikor a hetvenes évek közepén születettek befogadásához kellett alkalmazkodnia. Az alkalmazkodási kényszerben jelentős szerepet játszott a női foglalkoztatottság bővülése. 1975-ben még az óvodáskorúak 68%-a, 1980-ban 80%-a járt óvodába. Öt év alatt az óvodába járók aránya 12%-ponttal, létszámuk viszont 23%-ponttal nőtt.

Az óvodába járók arányának növekedése egészen 1991-ig töretlen (89% a legmagasabb szint), a legutóbbi év alatt viszont – amelyről adattal rendelkezünk – a növekedés megtorpant. Ez elsősorban a nagyobb létszámmal függ össze: 1989 óta folyamatosan nő a helyhiány miatt elutasított gyermekek száma (1992-ben 4.377, míg 1988-ban csak 1.717). Ezzel szemben az óvodába járó gyerekek abszolút száma – ha kis mértékben is – növekedett.

A hálózat befogadóképessége az utóbbi években úgy bővült, hogy csökkent a férőhelyek száma, nagyobb tehát a férőhelykihasználtság. 1988-ban 100 óvodai férőhelyre 98 óvodás jutott, míg 1992-ben 104.

A hálózat alakulását befolyásolta, hogy a gazdálkodó szervezetek által és a központi költségvetésből fenntartott óvodák, illetve óvodai férőhelyek száma jelentősen csökkent. Ezek voltak az ún. munkahelyi óvodák. Az ilyen óvodák száma 1992-ben 134 volt, az 1988. évinek 43%-a, az óvodások száma pedig 53%-a. Az egyéb fenntartású (elsősorban egyházi) óvodák és az itt ellátott óvodások száma megnőtt ugyan, de ez nem pótolta a munkahelyi óvodai hálózat kiesését.

A legsűrűbb óvodai hálózatot a dunántúli megyékben találjuk. Erről nemcsak a férőhelykihasználtság adatai (rendre 100% alatt) tanúskodnak, hanem az is, hogy a dunántúli megyékben alig van olyan gyermek, akit férőhely hiányában kellett volna elutasítani. Inkább az alföldi megyékre jellemző viszont ennek ellentéte, a gyengébben kiépült (vagy nagyobb mértékben visszafejlődött) óvodai hálózat.

Statisztikailag alig mérhető, de hivatkozott esettanulmányainkból tudjuk, hogy különösen a munkanélküliség sújtotta térségekben gyakoribb, hogy az óvodáskorú gyermekek számára a család nem is igényel óvodai ellátást. Ez a női foglalkoztatás visszaszorulásának következménye, de szerepet játszik benne az is, hogy egyes családok számára a gyermek óvodába járatása nagy anyagi megterhelést jelent.

Az általános iskolát jogilag ugyan egységes szervezetként kezelték létrehozása óta, a gyakorlatban azonban fennmaradtak, illetve újjászerveződtek az alsó tagozatok az aprófalvas településszerkezetű térségekben (vö. Györgyi 1993). 1990 óta jogilag is lehetséges, és különböző okokból – a helyi önkormányzat, a helyi társadalmak igényei, az egykori körzetközpont elzárkózása, a körzeti iskola-tagiskola szervezeti

szintjének megszűnése stb. – egyre gyakoribbá válik ezeknek az iskoláknak az önállósága. Az önálló kisiskolák ellen is, mellettük is szólnak szakmai érvek. Tényként érdemes azonban kezelniük egy “elemi iskolai” hálózat létezését és terjedését (ez a hálózat 1–3, 1–4, esetenként 1–6 osztályból áll), mivel háttérben a kistelepüléseknek az az érdeke áll, hogy közösségeiket épnek, teljesnek építsék fel, s az egyes családoknak az a kívánsága, hogy kisgyermeküket lakóhelyükön iskolázzák.

Az iskolák száma az évtizedforduló óta folyamatosan emelkedik. Hosszú távra visszatekintve az idősorok visszatükrözik az oktatáspolitikai és a demográfiai tényezők (születésszám, migráció) változásait. A negyvenes évek második felében még közel 7.500 általános iskolánk volt. Számuk az 1955/56-os tanévig 6.220-ra csökkent. 1960-tól 1970-ig 900-zal lett kevesebb intézmény. Az iskolakörzetesítés kampánya 1970–1980 között 5.500-ról 3.633-ra apasztotta az iskolák számát. A csökkenés üteme a nyolcvanas években jelentősen mérséklődött (a mélypontot 1988-ban a 3.526 általános iskola jelentette), ezután lassú növekedés kezdődött: az 1990/91-es tanévben az előző évinél még csak 21-gyel volt több általános iskola, a következő tanévben már 100-zal nőtt a számuk. Így az 1992/93-as tanévben az általános iskolák száma 3.717. (Ezek között van 101 olyan intézmény, amelyben 6 illetve 8 osztályos – kísérleti – gimnázium szerveződött.)

Az új és a megszüntetett iskolák számának összevetéséből kitűnik, hogy egészen az 1988/89-es tanévig több iskola szűnt meg, mint amennyi működni kezdett. Az 1989/90-es tanévben már – igaz csak egyetlen intézménnyel – több az új iskola, mint a megszűnő. Az 1990–1993 közötti három évben 236 új iskola nyílt, és csak 81 szűnt meg.

Más szempontból összesítve 1988 és 1992 között 191-gyel nőtt az iskolák száma. Ez az összeg úgy alakult ki, hogy 159 osztott, 73 részben osztott tanítási rendű iskola kezdte meg működését (232) viszont 41-gyel csökkent az osztatlan iskolák száma.

Egy, kettő, három vagy négy osztállyal működő kis iskola is kevesebb van (1.150 helyett 1.145): a csak első vagy első és második osztállyal működő iskolák száma nőtt meg ezen belül, a többieké csökkent. Ennek valószínű oka az, hogy a kisebb települések felmenő rendszerben építik fel iskoláikat.

A demográfiai áttekintésből láttuk, az általános iskolai hálózat szélesedése nemcsak nem arányosan történt a tanulók számának növekedésével, hanem éppen azzal ellentétesen. Ez többek között azzal az eredménnyel járt, hogy javultak az ún. fajlagos mutatók: kisebbek (legalábbis az átlagokat tekintve) az iskolák, kevesebb az osztályonkénti átlagos tanulósám, az egy pedagógusra és az egy tanteremre jutó tanulók átlagos száma.

Függetlenül azoktól a pedagógiai (és szociológiai-szociálpszichológiai) érvektől, amelyek a falusi kis iskolák indítása mellett és ellen szólnak, két dolgot fontos hangsúlyozni. Először is azt, hogy a saját iskola létesítése, működtetése igen sok közösség, település számára kiemelkedő fontosságú: a tilalmak megszüntetése nyomán rövid idő alatt létesült gyakorlatilag a semmiből új iskola. Másodszor arra is érdemes figyelni, hogy az általános iskolai hálózat “átlagos minősége” e rövid idő

alatt is sokat javult. A már ismertetett fajlagos mutatók javulását még lehetne a csökkenő tanulólétszámnak tulajdonítani. Az osztatlan tanítási rendű iskolák számának csökkenése már azért nem vezethető vissza demográfiai (és migrációs) tényezőkre, mert azokból éppen ellentétes módon, az osztatlan oktatási rend elterjedése adódna.

Folyamatosan emelkedett a tornateremmel, iskolai könyvtárral, saját napközivel rendelkező iskolák száma, és csökkent a szükségtantermekkel működőké. Ebben szerepet játszik, hogy a kis települések önkormányzatai bevételeik jelentékeny részét (nem egyszer kétharmadát-háromnegyedét, sőt teljes egészét) óvodáik, iskoláik minél színvonalasabb működtetésére fordítják.

Az általános iskolai felső tagozatú iskolák egy része körzeti funkciót látott és lát el ma is; nehéz érveket felsorakoztatni az ellen, hogy ezzel az adottsággal a jövőben is számoljunk. A "körzeti funkció" azonban az önkormányzati törvény óta nem jelent szükségszerűen igazgatási szerepkört is. 1989-ben még az általános iskolák 30%-a igazgatási szempontból is központi iskolához tartozott, 1992-ben arányuk már csak 17% volt. Még nagyobb a változás az igazgatásilag nem önálló iskolák arányában: a tagiskolák részesedése 20%-ról 9%-ra csökkent.

Az általános iskolai felső tagozat (illetve a középfok alsóbb szintje) nagyobb településeken összeszerveződött az "elemi" iskolával. Ezek az iskolák körzeti funkciót láttak és látnak el ma is; nehéz érveket felsorakoztatni az ellen, hogy ezzel a jövőben is számoljunk. A sokhelyütt szerveződő 9–10. osztályok ma szükségmegoldásnak tűnnek, és mindaddig azok is maradnak, amíg zsákutca-jellegük fennmarad.

A középfokú iskolák közül a gimnáziumok hálózata a legegyszerűsebben kiépült. Ennek az az árnyoldala, hogy olyan falusias térségekben is szerveződnek, ahol a lakosság – előiskolázottságánál fogva – inkább a szakképzettséget (is) adó iskolákat igényelné. A szakközépiskolák, szakmunkásképzők inkább a nagyobb központokban koncentrálnak. A tömegközlekedési viszonyok (és nem annyira a távolságok) miatt a napi utazás igen sok tanuló számára nem megoldható.

A hálózat sűrűsége azt jelenti, hogy (elvben legalábbis) minden gimnázium hasonló általános képzést nyújt. Ezzel szemben a szakképző intézmények – jóllehet az intézmények (képzési helyek) száma többszöröse a gimnáziuménak – valamely szakirányban készítene fel, s egy-egy szakirány képzési kínálata értelemszerűen kisebb kör számára hozzáférhető.

A középiskolákat a demográfiai hullám az 1989/90-es tanévben érte el. Míg azonban a kötelező általános iskolában a tanulói létszám a demográfiai tényezők hatására hullámzik, a középiskolában tanulók száma 1980. óta folyamatosan növekedett: 203 ezerről nőtt az 1992/93-as tanév 323 ezres létszámaig. A nyolcvanas évek végéig évi 3–4%-os növekedést tapasztalhatunk. Ez a növekedés (az általános iskolát végzetek csökkenő létszámához viszonyítva nagyobb az arány) alapvetően a tanulói (családi) igényeknek tulajdonítható, amelyek a szakmunkásképzést erőszakoló oktatáspolitikai ellenében is érvényt tudtak szerezni maguknak. Az 1988/89 tanévtől a következőig 9%-ponttal több a középiskolás. A létszámnövekedés az 1992/93-as



tanévig alig csökkenő ütemben folytatódott. Ez a robbanásszerű létszámnövekedés részben a magasabb létszámú évfázatoknak, részben pedig annak tulajdonítható, hogy a lakosság oktatási igényeinek kielégítését már nem fékezi a központi oktatáspolitikai.

A továbbtanulási igények (kereslet) és a hálózat bővítése (kínálat) természetesen egymást erősíti. A középiskolák száma (a mélypontot a hetvenes évek második fele jelentette 530 középiskolával és 203 ezer diákkal) a nyolcvanas évek elejétől folyamatosan növekedett. Az 1992/93-as tanévben másfélszerese a tizenöt évvel korábbinak (824). Ha ehhez hozzátesszük a hat és nyolcosztályos gimnáziumokat is (101 intézmény), akkor még nagyobb mértékű növekedésről beszélhetünk.

A gimnázium terjeszkedése látványosabb, mint a szakközépiskoláé, a tendenciák nem ítéltelhetők meg egyértelműen. Az elmúlt öt évben 56 új gimnázium (ebből 20 felekezeti) létesült, viszont 123 szakközépiskola. A képzési helyek száma (azon intézmények száma, ahol az adott képzési irány működik) más képet mutat. Ugyanis a gimnáziumi képzési helyek száma az 1988/89-es tanévtől (281 képzési hely) az 1992/93-as tanévig (396) közel másfélszeresére emelkedett. A szakközépiskolai képzési helyek száma az öt évvel korábbi 450-ről 572-re nőtt, azaz csak negyedével bővült. A gimnáziumi hálózat tehát a korábbinál is jelentősen sűrűbbé vált, míg a szakközépiskolák hálózata nem fejlődött ilyen dinamikusán. Ugyanakkor a gimnáziumi és a szakközépiskolai képzésben résztvevők viszonya az időszakban 42:58 volt, s a gimnáziumban tanulók aránya éppen a rendszerváltás éveiben kezdett csökkenni a szakközépiskolásokkal összehasonlítva.

A középfokon továbbtanulók aránya az elmúlt öt év alatt nagy mértékben ingadozott. Az 1989–1991 tanévekben olyan mélypont jelentkezett, amely jól mutatta, mennyire nehezen igazodott a középfokú iskolahálózat a demográfiai hullámhegységhez, és a társadalmi-gazdasági változásokhoz: 95%-ról 92% alá csökkent a továbbtanulók aránya. Csak az 1992/93-as tanévben, amikor az általános iskolából kilépők száma ismét csaknem olyan alacsony, mint öt évvel korábban volt, emelkedett újra 95% fölé a továbbtanulók hányada.

A továbbtanulók iskolatípusonkénti megoszlásában öt év alatt jelentős változások történtek. Az 1988/89-es tanévben a továbbtanulóknak csak 20,1%-a volt gimnazista, 27,4%-a szakközépiskolás, 44,5%-a szakmunkástanuló, 3,0% folytatta tanulmányait szakiskolákban. Az 1992/93-as tanévben a megfelelő arányok 23,3%, 30,1%, 39,6% és (a speciális szakiskolákkal együtt) 5,7%. Nőtt tehát a középiskolába, és csökkent a szakmunkásképzésbe lépők aránya. A fordulatot az 1989/90-es tanév hozta, azóta az újonnan beiskolázott középiskolások számának növekedése évente csupán egy-két százalékpontos.

Olyan átrendeződés történt, amelynek során a szakközépiskolák a fiataloknak azon csoportjaival bővültek elsősorban, amelyek korábban a szakmunkásképzőkbe iratkoztak volna be. Másképpen fogalmazva, a szakmunkásképzés korábbi "merítési bázisa" egyrészt (valószínűleg) a jobban tanulók szakközépiskolába irányulásával, a skála másik végén, a legkevésbé sikerebbek speciális szakiskolába való iratkozásával

csökkent. S valóban, a szakközépiskolai hálózat (képzési kínálat) bővülésének egyik legfőbb forrása az, hogy a volt tiszta profilú szakmunkásképzőkben egyre több szakirányt oktatnak szakközépiskolai szinten.

Az iskolafenntartók szerinti megoszlás illusztrálja, miért kapnak nagyobb visszhangot a gimnáziumi hálózatban történt változások. A gimnáziumok 77%-ának fenntartói a települési önkormányzatok, ám 12% (47 képzési hely) az egyházi, és alapítványi fenntartásúak aránya. A szakközépiskoláknak csak 73%-át tartja fenn a települési önkormányzat, s csak 1,0%-át (8 képzési hely) egyházak, alapítványok. A politikailag "izgalmasabb" tehát a gimnázium: részben az új iskolafenntartók miatt, részben azért, mert a gimnáziumok (elit-gimnáziumok) bocsátják ki a jövő értelmiségi rétegét. A szakközépiskolák jó része, amelyeket a települési önkormányzatok (rendszerint pénzügyi okok miatt) nem tartanak fenn, a megyékhez került.

A diákotthonok különböző formái a nyolcvanas évek végéig egy-egy iskolához szerveződtek, 1991-től önkormányzati fenntartásúak. Amíg a közoktatás egyes intézményei a minél nagyobb beiskolázási területben érdekeltek, addig egyre több diákotthonra van szükség. Ha a beiskolázási terület szűkül (az iskola napi bejárással is elérhető), diákotthonra egyre kevésbé van szükség. Ez a folyamat már jól nyomon követhető az általános iskolai diákotthonok esetében, de megfigyelhető a középfokú iskoláknál is.

Az általános iskolai diákotthonok száma az 1980/81-es tanévtől (116 intézmény) az évtized fordulójáig lassú ütemben csökkent (99 diákotthonra, ami tíz év alatt 15%-pontnak felel meg). Az 1990/91-es tanévtől a csökkenés évi 8–9%-pont. Az 1992/93-as tanévben már csak 80 általános iskolai diákotthon működött. A diákotthonban lakók száma ennél is gyorsabban zuhant (azaz a hálózat szűkülésénél nagyobb ütemű az iránta megnyilvánuló kereslet csökkenése): három év alatt 1.000 fővel, azaz 20%-ponttal. A legutóbbi tanév a megmaradt diákotthonok útkeresését jelzi: valamelyest ismét növekedett a kollégisták száma. Ezt azonban nem az általános iskolások, különösen nem az óvodások adják (mint korábban), hanem a középiskolások, a testi és érzékszervi fogyatékosok, és mindenekelőtt a szociális okból diákotthonban elhelyezettek.

A középiskolai diákotthonban élők száma az elmúlt években valamelyest növekedett (12%-ponttal), a diákok létszámához viszonyított arányuk azonban csökkent (20%-ról 17%-ra). Hasonló mértékű a csökkenés a szakmunkásképzés terén (öt év alatt 16%-ról 13%-ra), a szakmunkástanulók nagyjából a korábbival azonos száma mellett. A diákotthoni férőhelyek számának csökkenése értelemszerűen azokat sújtja, akik "iskolahányos" területen élnek.

Az iskola szociális szolgáltatásai között a napközi otthont, tanulószobát, az étkeztetést kell kiemelni. Az elmúlt évtizedekben ezek megszokottá váltak a szülők és gyermekek számára (habár a pedagógusok szerepvállalását ezeken a területeken régóta vitatták), infrastruktúrájuk sokhelyütt kiépült. Utaltunk rá, hogy az általános iskolai hálózatban növekedett a napközi otthonnal rendelkező, étkezési lehetőséget biztosító intézmények száma, egyúttal a részvevőké is. A középiskolákban mind



abszolút számban, mind a pedig arányában jelentősen csökkent az ott étkezők és a tanulószobások hányada (öt év alatt 10%-ponttal).

A nemzetiségek és etnikai kisebbségek oktatásának állami támogatása az óvodások és iskolások mintegy 10 %-át kedvezményezi (arányuk feltételezhetően nőni fog). Ezeknek a programoknak a hatékonysága kétséges, különösen arra gondolva, hogy egyes nemzetiségi nyelvek iskolai oktatása felmentést ad a “globalizálódó” világban jobban hasznosítható nyelvek tanulása alól (*Forray 1993*).

Régióink nemzetiségi-etnikai feszültségei miatt ma nem taktikus ennek az állami szerepvállalásnak a szükségességét kétségbe vonni. Azonban közép- és még inkább hosszabb távon érdemes arra a sok országban érvényesülő gyakorlatra is figyelemmel lenni, hogy a kisebbségi nyelvek és kultúrák oktatását nem a tanítási időn belül oldják meg. Azt is hangsúlyozni kell, hogy nehezen választható el, hogy a kiegészítő állami támogatás igénybe vételében milyen mértékű az önkormányzat – illetve óvoda, iskola – taktikai magatartása, és milyen mértékű a tényleges igény az egyes etnikumok kultúrájának, nyelvének iskolai ápolására. Éppen, mivel e két tényező értelmezése és elkülönítése igen nehéz, nemigen lehet megjósolni a leendő igényeket.

Az idegen nyelvi oktatás látszólag nem a feltételekkel kapcsolatos szempont. Látunk kell azonban, hogy az idegen nyelvi ismeretek olyan feltételt jelentenek, amely egyik döntő eleme lehet a külső környezethez (Európa szomszédos régióihoz, Európához vagy a világ más tájaihoz) való alkalmazkodásnak (*Imre 1993*).

Az 1990-es népszámlálás adatai szerint a nyelvtudás tekintetében mind az életkor, az iskolai végzettség, mind a területi elhelyezkedés, a település kategóriája fontosnak tűnik. Kicsit sarkítva, az egyes nyelveket ismerőkhöz a következő társadalmi jegyek társíthatók: az angolul beszélők fiatalok, magas iskolai végzettségűek és budapesti illetőségűek, a németül tudók inkább a középkorosztályhoz tartozó, középfokú végzettséggel rendelkező városi lakosok, nagy valószínűséggel inkább a Dunántúlon, a franciául tudók lehetnek idős hölgyek éppúgy, mint fiatal, vagy középkorú férfiak, de mindenképpen magas iskolai végzettségűek és budapesti lakosok, az oroszul tudók (már nem egészen) fiatal, magas iskolai végzettségű, nagyvárosi lakosok.

Szakértői becslések szerint a magyarországi népesség kb. 1%-a tud valamilyen idegen nyelven megfelelő szinten. Ez igen alacsony arány, különösen olyan korban, amikor rendkívül megnőtt a nyelvtudás jelentősége. A munkanélküliség terjedése közepette az elhelyezkedés (ráadásul a jó fizetés) nyelvtudással biztosítottnak látszik

Jelentős azonban az egyes nyelveket az általános iskolában tanulók számának területi, regionális megoszlása. Az orosz nyelv oktatása 1990-ben, s még 1992-ben is láthatóan összefügg az országrészek fejlettségével: az “elmaradott” országrészekben találhatók átlagon felüli számban orosz nyelvet tanulók. Az angol nyelv esetében a fejlettebb, illetve más nyelv hatásának kevésbé kitett országrészekben felülreprezentált a nyelvet tanulók száma. A német nyelv esetében a szomszédos ország közelsége emeli az átlag fölé a tanulók számát.

Ugyanakkor, amikor a területi és településtípus szerinti eltérések mind a nyelvtudásban, mind az iskolai nyelvtanításban igen jelentősek, az iskolatípusok és szintek

átjárhatóságát éppen az idegen nyelv választhatósága nehezíti. Ez nagyvárosi környezetben kevéssé okoz problémát (a gyerek számára olyan iskolát kell választani, ahol folytathatja a már elkezdett nyelv tanulását). Falvas településszerkezet esetében azonban tovább nehezülhet az iskolaválasztás.

A pedagógusok

A pedagógusokat szokás a legnagyobb számú értelmiségi foglalkozási csoportnak mondani. Ez a sommás megállapítás eltekint a foglalkozási csoport erős belső megoszlásától, hierarchizáltságától, és attól, hogy az egyes pedagógiai kvalifikációk nem konvertálhatók egymással. (Különösen feltűnő ez az óvodapedagógus és – mondjuk – az alsó tagozatú tanító esetében.) A belső tagoltság akadályozza, hogy a demográfiai (és migrációs) hullámnak megfelelően lépjenek át az egyik iskolatípusból a másikba (Deák 1993).

Az egyes intézménytípusokban foglalkoztatott pedagógusok végzettsége tükrözi a korábban kialakított hierarchikus tagozódást (az iskolafokoknak megfelelően kialakított pedagógusképzési szinteket). 1990-ben az óvodai pedagógusállomány mintegy fele a rövidebb képzési idejű egyéb felsőfokú végzettséggel rendelkezett, az általános iskolai pedagógusok négyötöde főiskolai végzettségű volt, a szakközépiskolában a tanárok 64 %-a, a gimnáziumban 90 %-a dolgozott egyetemi diplomával.

Az óvodákban alkalmazásban lévő pedagógusok száma az elmúlt fél évtizedben folyamatosan, de lassan csökkent. Nagyjából azonos szinten volt a képesítés nélküliek száma, s még az új alkalmazású óvodapedagógusoknak is (évente összesen mintegy 600 ember) közel a fele képesítés nélküli. Ezzel szemben az önkormányzati óvodákban helyettesítésre alkalmazott 5.000 óvodapedagógus kétharmada képesített. Az alapkodó oktatásban is folyamatos és lassú a pedagógusok létszámának csökkenése (öt év alatt 2%-pont). A létszámcsökkenést nagyjából a képesítés nélküli és a nem pedagógus képesítésűek adják. Az 1988/89-es tanévben még közel 2.900 új alkalmazásra került sor, és közülük 37%-nak nem volt képesítése. Az 1992/93-as tanévben az új alkalmazású pedagógusok száma 1953, s 21% a képesítés nélküliek hányada. A középiskolai pedagógusok száma viszont az elmúlt években folyamatosan nőtt, évente mintegy 1.000 fővel, így számuk öt év alatt egyharmaddal lett magasabb (1992-ben 25.300). Az újonnan, illetve a helyettesítésre alkalmazottak elenyésző hányada nem rendelkezik pedagógiai képesítéssel. A helyettesítők zöme nyugdíjas vagy a korábbi években szerzett pedagógiai diplomát (2.100 közül 1.400). Szakmunkásképzőkben a pedagógusok száma 1992-ben azonos az öt évvel korábbival (a tanulók száma is). Csak a demográfiai hullámhegyhez való alkalmazkodás során volt jelentősebb létszámnövekedés. Az 1989/90-es tanévtől mintegy 600-zal csökkent a pedagóguslétszám (1992-ben 11.450). Ez különösen a szakoktatók számának csökkenéséből adódott.

Jelenleg nem az új végzősök pályaelhagyása jelent problémát, hanem az, hogy romlottak a pályára lépés esélyei. A friss diplomások, ha nem tudnak az oktatási

intézményekben főállásban elhelyezkedni, vállalják a helyettesítést is. Az iskoláskort megelőző nevelőintézményekben, valamint az alsó fokú oktatásban a megelőző időszakhoz képest csökkenő gyermeklétszám és a költségvetési visszafogás következtében csökken a pedagógusszükséglet. A pályáról elsősorban a képesítés nélküliek szorulnak ki, őket követik az alsó fokú oktatásban és a nem oktatói munkakörben foglalkoztatottak.

Az elmúlt évtizedek egyik örökzöld témája volt, hogy beszélhetünk-e pedagógus-hiányról, s ha igen, akkor annak tartósításában mennyiben érdekeltek maguk a tanárok. A tervezők rendszerint azzal érveltek, hogy átmenetileg jelentkező demográfiai csúcsokra nem lehet pedagógust képezni, munkába állítani, osztálytermet építeni, nincs tudományosan meghatározható ideális csoportnagyság stb. Hiányról azért sem beszélhetünk, mert a gyermeklétszám növekedésével párhuzamosan nő a tanári létszám, csökken az egy pedagógusra jutó diákok száma; amikor apad a tanulói létszám, ezt nem kíséri a pedagógusállományé.

A magasabb létszámú korosztályok középfokra kerülése növelte az itt jelentkező pedagógusszükségletet. A távollévőknel magasabb létszámban alkalmaznak helyettesítőket, de az időszakos távollétből és a betöltetlen álláshelyekből adódó hiányt így is csak mintegy 60 %-ban tudják pótolni.

A pedagógusok foglalkozási, alkalmazási feltételeiben új helyzetet jelent a csökkenő gyermeklétszám, az iskolafenntartói pluralizmus, a közkiadások visszafogásának tartósan továbbélő tendenciája. Újrafogalmazódnak (pl. közalkalmazotti törvény) és újrafogalmazásra várnak (pl. oktatási törvények) az oktatásügy és ezen belül a pedagógusok tevékenységének jogi keretei.

Következtetések

A külső és belső társadalmi-gazdasági-kulturális feltételek fokozott alkalmazkodást követelnek. Az országon belüli területi különbségek növekedése elkerülhetetlennek látszik, de állami beavatkozást követel, hogy ne vezessenek egész tájegységek leszákadásához. Másfelől a területi-társadalmi különbségek növekedése megfigyelhető az idegennyelvtudáson is, amit úgy értékelünk, mint az ország külső környezethez való alkalmazkodásának egyik feltételét. Az állami irányításban mindmáig hiányzik a területi, regionális szemlélet, megközelítésmód (pl. a TOK-ok területi szervezete).

Az előttünk álló évtizedben a tanulólétszám csökken, csak az évtized végén jelennek meg átmenetileg a közoktatásban várhatóan magasabb létszámú korcsoportok. Ezért ez az évtized lehetőséget ad arra, hogy az iskolahálózat és szerkezet rugalmasabbá, adaptívabbá, átjárhatóbbá váljon, súlypontja az elméletigényesebb középfokú képzés felé tolódjon el. A fiatalokat fenyegető munkanélküliség is amellettszóló érv, hogy minél tovább maradjanak az iskolák falai között. Távlatilag szem előtt kell tartanunk, hogy optimális esetben az ilyen folyamatok tovább növelik a tanulás iránti igényt, tehát nem lehet kizárólag a demográfiai változásokra reagálni.

A hálózat máig kialakult adottságai alapot adnak ahhoz, hogy különböző iskolaszerkezetek jöjjenek létre, amelyek – ha átjárhatók – nem csorbítják a tanuláshoz való gyermeki jogot. Ehhez – a szervezeti megoldások és a közvetített műveltségi anyag kimunkálása mellett – az is szükséges, hogy ne legyenek jelentősebb “iskola-hiányos” területek az országban. Megfontolandó a diákotthoni hálózat versus iskolahálózat fejlesztésének kérdése is. De a számos – korábban részletezett – megfontolandó kérdés körében hangsúlyosan szerepel, hogyan biztosítható az intézmények szociális funkcióihoz kapcsolódó lakossági igények legalább minimális szintű kielégítése (tanszerellátás, közétkeztetés, tanulószoba, napközi otthon).

A pedagógusok ki- és átképzése azért is szükséges, mert a jelenlegi képzettségi szerkezet éppen ott korlátozza az adaptivitást, ahol erre a helyi lakosságnak önereje nincsen. De a demográfiai hullámzások és az iskolaszervezeti változások is ütköznek az itt és most rendelkezésre álló pedagógusok képzettségi szerkezetével. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a pedagógusok, mint munkavállalók, jelentős súlyú csoportot képeznek, amelynek egyes alcsoportjai (pl. a pályakezdők, a továbbképzések még kialakítandó rendszerébe bekapcsolódni valamilyen okból nem képesek) kihívást jelentenek a közoktatás fejlesztése szempontjából.

Minden fejlesztés, illetve a valóság hiteles megismerésének igénye nélkülözhetlenné teszi a modern számítógépes eljárások alkalmazását, amilyen például a szimulációs modellezés. A kartográfiai ábrázolás a területi-társadalmi folyamatok értelmezését teszi lehetővé. Mindennek, de az egyéb, itt külön nem említett eljárásoknak is alapja kellene legyen a mainál sokkal jobb statisztikai adatszolgáltatás, amely követi a szerkezetben, létszámokban, hálózatban stb. végbemenő változásokat is.

FORRAY R. KATALIN

IRODALOM

- DEÁK ZSUZSA (1993) *A pedagógus mint munkavállaló a kilencvenes évek Magyarorszáiban*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- GYÖRGYI ZOLTÁN (1993) *A kilencvenes évek iskolahálózatfejlesztési törekvései*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- FORRAY R. KATALIN & GYÖRGYI ZOLTÁN & HÍVES TAMÁS & IMRE ANNA (1993) *Az Alföld oktatásiügye*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- FORRAY R. KATALIN (1993) A nemzetiségek és etnikai kisebbségek oktatásának kiegészítő támogatása. *Educatio*, No. 2.
- FORRAY R. KATALIN & GYÖRGYI ZOLTÁN & HÍVES TAMÁS & IMRE ANNA (1993) *Észak-Magyarország oktatásiügye*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- HÍVES TAMÁS (1993) *Kartográfiai és szimulációs módszerek az oktatás távlati fejlesztésének tudományos megalapozásában*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- HEGEDŰS T. ANDRÁS (1993) *Az “elitképzés” vagy tehetségképzés*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- IMRE ANNA (1993) *A nyelvtudás, nyelvtanítás alakulása Magyarországon*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- VAMOS DÓRA (1993) *A demográfia tényezőhatása az iskolázásra*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)