

KOZMÁ TAMÁS

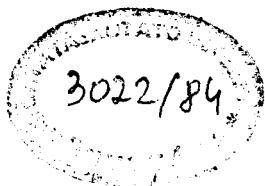
*Az oktatás fejlesztése:
esélyek és korlátok*

KOSSUTH KÖNYVKIADÓ / 1983

Sorozatszerkesztő:
SZEPESI GYÖRGY

Lektorálta:
KÓVÁRI TIBOR és VAJÓ PÉTER

Szerkesztette:
TÓTH ANTAL



ISBN 963 09 2351 3

© Kozma Tamás, 1983

(3743)

Leltár 1990

Leltár 1993 -07-

Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok

Tíz-tizenkét évvel ezelőtt arról álmodoztunk, hogy milyen is lesz majd a jövő iskolája az ezredfordulón. Az ezredforduló akkor még csaknem elérhetetlen messzeségben látszott; jobbára utópiáink kódébe vészett. Hat-nyolc évvel ezelőtt viszont már arról beszéltünk, hogy milyen iskolarendszer kívánatos az ezredfordulón. A 2000. év még akkor is meglehetősen távolinak tűnt, de már nemcsak a futuroológusok birodalma volt, hanem a távlati tervezőké is. A XX. század végétől ma már csak egy bő másfél évtized választ el minket; hogy a beruházók, tervezők és az irányítók nyelvén beszéljünk - alig több mint három ötéves terv.

Kiábrándultak vagyunk-e ma, vagy racionálisabban, kevesebb illúzióval terhelten látjuk-e a jövőt? Ha igen, részben azért, mert mindinkább nyilvánvaló, hogy a hatvanas és a hetvenes évek fölbuzdulásai nyomán megálmodott és kiharcolt elképzelésekből alig valami valósult meg. Mindenesetre ma már jobban kiszámítható, mint bármikor ezelőtt, hogy mennyi válik, egyáltalán mennyi válhat valóra. Oka a nagyobb realizmusnak részben az is, hogy egyre világosabb, mennyi utópiát melengettünk; s hogy ezeknek mozgósító hatása lehetett ugyan, valóság tartalma azonban vajmi kevés volt. Egy szárazabb realizmus fő oka azonban, azt hisszük, mégsem ez. A hetvenes

évekkel elmúlt – legalábbis úgy tűnik, hosszabb időre – a nagy átszervezések, a méreteiben gigantikus vállalkozások kora. Ezért aki ma ír könyvet az ezredfordulóról, az – úgy véljük – leghelyesebb, ha elsősorban az esélyeket latolgatja. Így e kötet főleg az oktatáspolitikai esélyeiről szól. (Egyes fejezetei cikkek, tanulmányok formájában is megjelentek a *Köznevelés* [1980. 33., 47. sz.], a *Mozgó Világ* [1981. 3–4. sz.], a *Világosság* [1981. 8–9., 1982. 7. sz.], a *Kritika* [1982. 6. sz.], a *Társadalmi Szemle* [1982. 10. sz.], valamint a *Magyar Tudomány* [1983. 3. sz.] hasábjain.) Azzal a kérdéssel, hogy milyen lesz a „jövő iskolája”, illetve a kívánatos iskolarendszer, az elmúlt években – itt-hon és külföldön egyaránt – sokan szembenéztek. Vajon mennyi kivitelezhető ezekből az eszményképekből, és annak, aki meg akarja valósítani ezeket, valójában mekkora a mozgástere, milyenek a cselekvési esélyei?

Hogyan lehet, mitől lesz holnap jobb az iskola és az oktatás, mint ma? Közhelynek hangzik, hogy több pénz kellene hozzá. Természetesen az anyagi erőforrások ezen a területen is nélkülözhetetlenek, ám a több pénzből – sőt a mostani kevésből is – lehet korszerű oktatást csinálni, de lehet nagyon hagyományosat is. A hagyományos oktatás és a tradicionális iskola utáni nosztalgianak világszerte nagy tábor van. Azoknak, akik ezt várják e kötettől, bizonyára csalódást okozunk. A következőkben persze tananyag-ról, tankönyvekről, vizsgákról és pedagógusokról is frok – nem is lehetne másként –, de nemcsak, sőt nem is mindig elsősorban róluk. Viszont a megszokottnál több szó esik majd a társadalomról, gazdasági és társadalmi igényekről, térbeli elhelyezkedésről, a népes-

ség különféle mozgásfolyamatairól és az őket mozgató érdekvizonyokról, az iskola, az oktatás és a művelődéspolitikai demokratizmusáról. Úgy gondoljuk ugyanis, hogy az oktatáspolitikai esélyeit mérlegelve ma minderről szólni kell. Más szóval, ez a könyv az oktatás belső, szakmai problémáit társadalmi-politikai kérdésekként tárgyalja, és nem kínál megoldást mégoly fontos szakmai részletkérdésekre sem (legfőleg csak utal a megoldási lehetőségekre). Viszont érzékeltetni szeretné, hogy látszólag aprólékos szakmai részletkérdések is szorosan összefüggenek az átfogóbb társadalmi mozgásokkal. Vagyis az oktatás és az iskola jövője egyben társadalmunk jövője. Végezetül meg kell jegyeznünk, hogy a kötetben saját kutatási eredményeinket, szakmai véleményeinket foglaltuk össze; tehát a könyv nem hivatalos álláspon-
tot tükröz.

Az oktatáspolitikai mozgástere

Az elmúlt ötven-nyolcvan esztendőben az elemi képzés hazánkban fokozatosan általánossá vált. Ma viszont nemcsak, hogy egyre többen végzik el az általános iskolát Magyarországon, hanem a mai gyerekeknek a szülei, a holnapiaknak pedig már a nagyszülei is legalább nyolc évet jártak iskolába. Ez nem kis dolog, mivel nagymértékben meghatározza azt, hogy mit várnak a szülők, a családok önmaguktól, gyermekeiktől és persze a tanároktól, az iskolától. A középfokú oktatás igénye a szülők körében mára tömegessé vált. Eszerint várható, hogy a középiskolai végzettség a nem túlságosan távoli jövőben éppúgy általános törekvésük lesz a magyar családoknak, mint ahogyan ma természetes dolognak látszik – éppen ezért társadalmi elvárást is jelent – az általános iskola elvégzése.

Az elmúlt tizenöt-húsz évben csaknem ugrásszerűen változtak meg az iskolába érkező gyerekek. A gyerekek testi és szellemi fejlődése egyedenként is, az egykorúak csoportjába tartozóknak a fejlődése pedig általában is eltér a korábbi időszakokétól. A gyerekek testileg hamarabb érnek, elsősorban a bizonyos periódusokban végbement látványos életszínvonal-emelkedés következtében. Ugyanakkor szellemi fejlődésüket gyakran megzavarja a családok átalakuló életmódja, gyakoribb felbomlása, az anyák munkavállal-

lása, a városba költözés stb. Ez azonban távolról sem minden gyerekre érvényes egyformán. A felserdülő többség ma testileg és értelmileg fejlettebb, mint amilyen a két-három évtizeddel ezelőtti volt, érzelmileg azonban sokszor kiszolgáltatottabb. A csökkenő - de mégsem elhanyagolható - kisebbség viszont egyre jobban elmarad tőlük.

A gyors társadalmi és gazdasági fejlődés legfontosabb - az iskolára is kiható - tényei a következők. Az elmúlt három-négy évtizedben alapvető változás ment végbe gazdaságunk szerkezetében, s emiatt jobbra megszűnt a falun élő hagyományos parasztság, ugyanakkor megváltozott a nagyipari munkásság összetétele is. A munkavállalók között leggyorsabban a szakmunkások, a technikusok, az ügyviteli dolgozók, a pedagógusok és az egészségügyiek lélekszáma és aránya növekedett. Fontos jelenség, hogy köztük egyre nagyobb arányban vannak nők. A felsorolt foglalkozásokban és ágazatokban számottevő, sőt helyenként rendkívül nagy az asszonyok és leányok aránya, s ez megváltoztatta a család szerkezetét, szerepét. Átalakulóban van az ország településhálózata is: a hagyományos falvak léte, jövője az ország több körzetében kétségessé vált, ugyanakkor egyik-másik városunk kezdett túlzásfolttá válni.

E társadalmi és gazdasági változásokat gyökeres politikai átalakulások indították el. Közülük az oktatásban az iskolák államosítása, a mai iskolarendszer megteremtése volt a legjelentősebb. Ez egyfelől megkövetelte az iskolázottsági színvonal emelését, másfelől új iskolák szervezését és építését tette szükségessé. Mindezek a gazdasági, társadalmi és politikai változások - számos, itt nem említett fontos rész-kérdéssel együtt - azt eredményezték, hogy társadalmunk mára kinőtte iskoláit.

Ha az évszázad fordulójáig próbáljuk sorba venni,

amit az oktatásügy fejlesztésében meg tudunk, a meggyőződésem szerint meg is kell tennünk, akkor nagyjából a következőket kell megvizsgálnunk:

- a lakosság létszámának várható alakulását, a lakosság iskolázottságának színvonalát, az ebben bekövetkező emelkedéseket, valamint a mai és jövődők munkavállalók foglalkoztatottságát (ezek a tényezők demográfiai számításokon nyugszanak, mégpedig többségükben nem előrejelzéseken, hanem a már megszületettek, a már iskolában levők, illetve a már munkát vállalók tényleges adatain);

- a lakosság létszámának, iskolázottságának és foglalkoztatottságának területileg eltérő változatait (ami azt jelenti, hogy az ország egyes tájain többen, másutt kevesebben élnek, túlnyomórészt iparban vagy inkább a mezőgazdaságban dolgoznak, és iskolázottságuk is eltér más tájak lakóiétól);

- a korábbi oktatáspolitikai döntések jövőben sugárzó hatásait (nagy biztonsággal számíthatunk arra, hogy jóváhagyott, megvalósult iskolaépítésekkel egyes körzetek jobban, mások kevésbé ellátottakká válnak; számolhatunk a tantervek bevezetésének tennivalóival; viszonylag biztosan megbecsülhetjük a kiképzett pedagógusok létszámát stb.).

Tervezéshez persze nem túl sok adat ez. Arra azonban elegendő, hogy összefoglaljuk az oktatás távlati fejlesztésének feltételrendszerét.

A „DEMOGRÁFIAI HULLÁM”

Az 1974–1977 között születettek korcsoportja jelentős „demográfiai hullámot” alkot. A nyolcvanas és a kilencvenes évek oktatásfejlesztésének az így kialakult helyzethez kell illeszkednie. Kiemelt helyük van a gyermekintézményeknek, mert a kisgyerekek és fia-

talok művelődési alapellátását egy-egy korosztálynak együtt, évfolyamonként szervezve kell megoldanunk. Ehhez szükségünk van arra, hogy a korcsoport oktatási szükségleteinek várható változásairól – vagyis arról, hogy az 1974–1977 között születettek várhatóan mikor igényelnek alsó-, közép- és felsőfokú oktatást – pontosabb képet alkossunk.

Az ötvenes évek első felében kialakult demográfiai folyamatnak („Ratkó-korszak”) megfelelően a 6–13 éves korosztály létszáma 1960–1967 között igen magas volt. 1968–1974-ig az általános iskolás korosztály létszáma fokozatosan csökkent, majd ismét lassú emelkedés kezdődött. Az ötvenes évek népes évjáratának szülőkorba lépésével az 1974–1977 között születettek számában újabb hullámhegy alakult ki, s ez ma éppen az alsófokú oktatásban okoz tanulólétszámnövekedést. Már az 1981/1982-es tanévben közel 16 000-rel növekedett az általános iskola I. osztályába lépők száma az előző évihez képest. A következő három évben ennél is nagyobb évjáratok várhatók.

Az 1974–1977-ben születettek a nyolcvanas évek legvégén fejezik be az általános iskolai tanulmányaikat. Ez azt jelenti, hogy ebben az időszakban kell biztosítanunk számukra a középfokú oktatást, jöhetnek a korcsoport oktatási szükségleteit a kilencvenes évekre egyre nehezebb kiszámítani, mert 14–17 éves korukban már kevésbé igénylik korosztályonként évfolyamba szervezeten ugyanazt a típusú intézményes alapellátást (munkába való ki- és átlépések 16–18 éves kor között, különbségek fiúk és lányok között stb.). A korosztály igényei a középiskola utáni továbbtanulás iránt a kilencvenes évek elején-közepén jelentkeznek majd. Várható, hogy a mainál nagyobb lesz a túljelentkezés a felsőoktatásban, és minden bizonnyal növekszik majd a kereslet a nem felsőokta-

tási rendszerű, de középfokú végzettséget igénylő, arra épülő továbbtanulás iránt.

A népesség - különösen a 6-13 évesek - területi megoszlásának változásai jellegzetes különbségeket mutatnak. 1970-ben még mind az összlakosság, mind az érintett korosztály aránya magasabb volt a községekben, mint a városokban. Az összlakossági arány 1975-ben fordult át a városok javára úgy, hogy közben Budapest lakossága számottevően már nem növekedett. Az általános iskolások aránya azonban még az 1978/1979-es tanév elején is a községekben volt nagyobb (50,7%), s éppen az 1979/1980-as tanévben váltott át az általános iskolai tanulók aránya a városokban 51%-ra. Az 1974 utáni születésszámok területi megoszlása, valamint az, hogy a legtöbbet vándorlók éppen az 1-5 évesek, illetve a 20-30 évesek közül kerülnek ki, azt jelzik, hogy ez a tendencia hosszú távon is érvényesülni fog.

A mozgás irányát tekintve minden régióban érvényes a kis településekről való elvándorlás. Különösen magas ez a dunántúli és az északi aprófalvas területeken, kevésbé jellemző a gazdagabb mezőgazdasági vagy az iparhoz közelebb eső vidékeken. Ugyanezen a területeken az össznépesség általában stagnál vagy kevésbé nő. Ebből a szempontból kiugró Pest megye, ahol a gyarapodást a fővárosi agglomeráció duzzadása okozza. Mindez azt jelenti, hogy a városokban az odavándorlással is növekvő tanulólétszám fogadására még nehezebb lesz felkészülni a következő évtizedekben.

TOVÁBBTANULÁSI IGÉNYEK

A népesség iskolázottsági szerkezetében beállt, illetve prognosztizálható változások szerint 1980-2000 kö-

zött jelentősen csökken a csak általános iskolát végzett felnőttek aránya, ugyanakkor nő a középfokú végzettségüké. Már az 1983/1984-es tanévben is például az általános iskolát végzetteknek több mint a fele kíván középiskolában továbbtanulni, míg a szakmunkásképzésre jelentkezők aránya 50% alá süllyedt. A továbbtanulásra nem jelentkezők aránya a következő másfél évtizedben tovább csökken. Az évtized végén az érettségit adó középiskolát választók aránya tovább növekedhet (Budapesten már a nyolcvanas évek végén 70%-ra, a megyei városokban 60% fölé emelkedhet a középiskolába jelentkezetek aránya). Az általános iskola után középfokon továbbtanulók arányának növekedésével a „lemorzsolódók” – a VIII. osztályt nyolc tanév alatt el nem végzett gyerekek – arányának mérsékelt csökkenésével a teljes (megfelelő korú) népességben 52–55%-ra fog növekedni a középiskolában továbbtanulni kívánók aránya, míg a szakmunkásképzésben részt venni szándékozóké 30–35% körülire csökkenhet.

Az adatok azt mutatják, hogy egyrészt már jelenleg is többen szereznek iskolai úton konkrét szakmai képzést, mint amennyien azt hasznosítani tudják, másrészt egyre több foglalkozáshoz nem elegendő az általános iskolára épülő szakmunkásképzés. A felsőfokú végzettséget igénylő munkahelyek száma (2000-re mintegy 700 000) szükségessé teszi, hogy a felsőfokú, elsősorban egyetemi szintű képzés mértéke növekedjék a kilencvenes évektől. Ennek részben a felsőfokú szakmunkások szükséglet emelkedése a magyarázata, részben demográfiai természetű oka van. A növekedés dinamikája az ötvenes és hatvanas évekhez képest csökken, viszont a kiöregedés mértéke 1990 és az ezredforduló között erőteljesen emelkedik. A felsőoktatásban továbbtanulni kívánók aránya a középiskolát végzettek közt tehát úgy fog emelkedni,

hogy közben nő az érettségizettek abszolút száma is. Ha az 1970-es, kereken 45 000 főből hozzávetőleg csak 14 000 jelentkező számára volt egyetemi-főiskolai férőhely, és a férőhelyek száma nem emelkedik 17 000 fölé (sőt esetleg csökken), akkor a kereslet és a kínálat közti feszültség tovább növekszik.

TERVEZHETŐ-E A MUNKAERŐ?

A társadalom képzettségéről s e képzettség várható alakulásáról azonban csak akkor alkothatunk valós képet, ha kísérletet teszünk arra is, hogy a szükségletet felvázoljuk. És itt számtalan problémával kell szembenéznünk. Azt senki sem kérdőjelezi meg, hogy a termelősféra jövője és benne az emberi tényező alakulása döntően befolyásolja a művelődés holnapját is. Viszont annál több vita folyt és folyik arról, hogyan alakulnak a szükségletek, és ennek alapján milyen mértékben lehet - elvontabban vagy konkrétan - tervezni a képzettség szerkezetét.

Az egyik álláspont szerint a munkaerő-szükséglet várható alakulása alapján meghatározza a társadalom jövőendő képzettségét. Ez - első hallásra - magától értetődő dolog. A jövőendő munkásának természetesen elsősorban azt kell tudnia, olyan ismeretekkel és készségekkel kell rendelkeznie, amit a termelés területén hasznosítani tud. Ez természetesen meghatározza azt is, hogy mit tanítsunk neki és milyen szervezeti keretek között képezzük ki a munkást. Más szóval, a társadalom képzettségének, a benne beálló változásoknak egybe kell vágniuk a munkaerő-szükséglet várható alakulásával.

Ez az egybeesés persze nem lehet mechanikus. Időről időre megtörténik, hogy a munkás magasabb szintű technológiával kerül szembe, mint amilyenre fel-

készült. Ilyenkor a több tudást igénylő technológia húzóerővé válik, amely a képzettség szintjének emelésére sarkall. Megtörténhet természetesen az is, hogy a munkás képzettsége magasabb színvonalú, mint amilyen munkatevékenységet éppen végeznie kell. Ez a meg nem felelés - ha nem túlságosan nagy - szintén húzóerő lehet, amely egyúttal a termelősféra gyorsabb fejlesztését teszi lehetővé vagy kényszeríti ki (innovációk, találmányok révén).

De vajon sikerül-e továbbképezni, mintegy felzárkóztatni a munkást az új technológiához, ha nincs megfelelő alapképzettsége? Nyilvánvalóan nem. Az ipari forradalom megindulása minden országban megkövetelte az alpműveltség bizonyos minimumát (rendszerint az írni-olvasni tudást). Napjaink technológiai forradalmának követéséhez persze ennyi alpműveltség már semmiképpen sem elég. Úgy tűnik tehát, hogy - legalábbis az alpműveltség terén - nem a munkaerő-szükséglet alakulása szab felső határt, hanem bizonyos fajta többlettudásra (alpműveltség-beli „túlképzésre”) van szükség. A technológiai korszerűsítést a meglévőnél magasabb technikára felkészített dolgozókkal lehet csak végrehajtani. Ez egyenesen egyfajta szakmai „túlképzés” iránti igényt jelentene.

Ezért a másik álláspont képviselői szerint a munkaerő-szükséglet várható változásai önmagukban semmiképp sem határozhatják meg a társadalom jövőbeli képzettségének szintjét és szerkezetét, mivel - függetlenül a munkaerő-szükséglet várható változásától - egyre nagyobb fontossága lesz az alpműveltségnek. Emellett lehetséges, hogy a szakmai többletképzésnek is fontos szerep jut a termelősféra változásának előkészítésében.

Ezt az alapvető - bár inkább elméleti - vitát az teszi gyakorlativá, hogy a munkaerő-szükséglet vár-

ható változásainak előrejelzése korántsem egyszerű feladat. Igen sok hibalehetőséget rejt magában – a felhasznált foglalkoztatottsági-képzettségi kategóriák meghatározásától az adatgyűjtés óhatatlan buktatójáig –, amelyek együttesen kétségesse teszik az előrejelzés eredményének felhasználását a képzés megtervezésében. A munkaerő-szükségleti előrejelző munka – mondhatjuk – mára válságba került. A korábban használatos módszerek többségét a szakmai közvélemény megkérdőjelezi, újak viszont egyelőre még nem állnak rendelkezésre. Mégis mindaz, amit a munkaerő-szükségleti előrejelzések terén a szocialista országokban – így különösen hazánkban – az elmúlt években elértünk, nemzetközileg is jelentős. Érdemes tehát a következőkben a legfontosabb tendenciáival közelebbről is megismerkednünk.

A munkaerő-szükséglet távlati előrejelzései több évre visszamenően néhány alapvető feltételezésen alapulnak. Ezek a feltételezések arra vonatkoznak, hogy a termelőszférában milyen változások fognak bekövetkezni az előttünk álló mintegy két évtizedben. A foglalkoztatottak összlétszáma 1990 után várhatóan erőteljesebben növekszik. Ennek elsősorban demográfiai okai vannak, de nemcsak azok. Így az idősebbek gazdasági aktivitása – részben az egészségügyi ellátás feltételezhető javulása, részben képzettségük színvonalának emelkedése következtében – növekszik.

Várható, hogy a mezőgazdaságban foglalkoztatottak létszáma tovább csökken. Ez az előrejelzés bizonytalan ugyan, mert a mezőgazdasági foglalkoztatási viszonyok jelenlegi átrendeződése következtében akár létszámemelkedést is várhatnánk. Valószínűsíti viszont a prognózist, hogy a mezőgazdasági termelőszervezetekben növekszik a kisegítő gazdasági tevékenység, amely jórészt ipari-építőipari jellegű. Min-

denesetre várható, hogy a mezőgazdasági nagyüzemekben a komplex gépesítés-tör előre, s a munkaigényes háztáji és egyéb termelésben ugyancsak jelentősen növekszik a gépesítés.

Bizonyosra vehető a terciér szektor (szolgáltatás) jelentős fejlődése az ezredfordulóig. Ennek oka, hogy növekszenek a személyi szolgáltatás iránti lakossági igények; emellett várható a kereskedelmi hálózat bővülése; a hírközlés növekedése és a javítás-karbantartás iránti szükségletek jobb kielégítése. Ha a szociális, egészségügyi és művelődési tevékenységet is ide számítjuk, ezek tervezett bővítése, műszerezettsége, technikai fejlesztése bizonyára ugyancsak a szakmunkások létszámának növekedésével fog együtt járni.

Ellentmondásos az ipari szektor létszámváltozása. Ha arra számítunk, hogy a munkavállalók létszáma az 1990-es években nő, akkor természetesnek látszik, hogy az iparban és az építőiparban is növekszik számuk. Ezt erősíti meg az is, hogy az ipari túlfoglalkoztatás - amely az 1970-1980-as évek fordulóján még jellemző volt gazdaságunkra - az 1980-as évek folyamán bizonyára jelentősen csökkenni fog, és kiegyensúlyozott helyzet állhat majd elő e területen. Viszont, ha ezzel együtt a mezőgazdaságban foglalkoztatottak létszáma csak lassan vagy egyáltalán nem fog csökkenni, akkor a terciér szektor legfontosabb munkaerőtartalékává éppen az ipar válhat. Bizonytalanok vagyunk még abban is, hogy a termékszerkezet-váltás miképp befolyásolja majd az iparban dolgozók létszám-szükségletét és képzettségét. Mindenesetre a jelenlegi gépesítés nagymértékű kiteljesedése várható minden ágazatban, a karbantartás és a szállítás helyzete viszont csak bizonytalanul látható előre. Ami az építőipart illeti, ott a hagyományos technológiára visszaszorulására (felújítások és karbantartások),

valamint az előregyártás és a könnyűszerkezetes építkezés jelentős előretörésére számíthatunk.

Az Országos Tervhivatal irányításával, a hosszú távú tervezőmunka keretében megkísérelték az említett tendenciákat számszerűsíteni. Ezek a számok az iparban foglalkoztatottak számának szinten maradását, a mezőgazdaságban foglalkoztatottak iránti szükséglet jelentős csökkenését, a kereskedelemben és a szolgáltatásokban dolgozók létszámának figyelemre méltó emelkedését mutatják.

ALULKÉPZÉS — TŰLKÉPZÉS

Az ágazati változások azonban csupán a képzettség szerkezetének várható alakulásáról adnak előrejelzést. További kérdés, hogy miként változik a képzettség színvonala, és hogyan befolyásolják ezt az egyes munkaterületeken végbemenő változások.

Az általános tendencia a hagyományosan szervezett, nagy testi erőt igénylő, nem kielégítő technikai, egészségi és szociális körülmények között végzett munkatevékenységek erőteljes visszaszorulása. Amennyiben ez az előrejelzés helytálló, akkor az ezredfordulóig a tradicionálisan segédmunkás kategóriába sorolt dolgozók iránti szükséglet várhatóan csökkenni fog.

A gépesítés - különösen az ún. komplex gépesítettég - előrehaladásával a legfontosabb tendenciának az látszik, hogy nő az igény a megbízható alapképzettségű, de szakmailag csupán betanított munkások iránt. Az ezredfordulóig terjedő időszakban várhatóan ez az igény lesz az egyik meghatározó irányzat a társadalom szakképzettségének változásában. Ugyanakkor - éppen a gépesítés növekedése következtében, valamint azért, mert a terciér szektor várhatóan je-

lentősen bővül - a szolgáltatás és a karbantartás a mainál minden bizonnyal több, szakmailag jobban képzett szakmunkást fog megkövetelni. Végül a nagyobb technológiai fegyelem, a nehezebb külpiaci követelmények és a fejlettebb munkaszervezés a termelés közvetlen irányítóinak a mainál magasabb szintű és kiegyenlítettebb képzettségét fogja igényelni.

Ezek a fő tendenciák ágazonként természetesen eltérően hatnak majd. A segéd munkások iránti keresletet várhatóan az anyagmozgatás gépesítése csökkenteni fogja. Ugyanakkor növekszik a betanított munkások, illetve a szakmunkások iránti szükséglet is, mégpedig elsősorban a gépesítés szervizigénye miatt, továbbá a már többször említett javító-karbantartó (lakossági) szolgáltatások kibontakozása következtében.

A mezőgazdaságban válik majd legjellemzőbbé az alacsonyan képzett mezőgazdasági segéd munkások kiöregedése a munkaképes korból. A szántóföldi komplex géprendszerek elterjedése a mai betanított munkáshoz hasonló dolgozói kategóriák aránynövekedését igényli (gépkezelő, traktoros stb.). Ezek karbantartása a szakmunkások iránti keresletet fogja emelni, akárcsak a kemizálás fokozottabb térhódítása. A mainál több szakmunkást fog igényelni a mezőgazdasági üzemek melléktevékenységének kibontakozása is.

A szolgáltatási szférából emeljük ki külön is a közlekedést, amelynek gépesítettsége fokozódó mértékben igényel majd szakmunkásokat, miközben a ma itt dolgozó segéd munkásoknak is mind nagyobb mértékben van szükségük szakmai betanulásra ahhoz, hogy a bonyolultan gépesített szállítóeszközöket gazdaságosan kezelni tudják. Ellentmondásosabb a helyzet a kereskedelemben, ahol az önkiszolgáló rendszer és a gé-

pesített raktárak csökkentik a szakmunkások iránti keresletet, fordított a helyzet a kisebb boltokban és a vendéglátóiparban (ugyanis a legtöbb egységben nem alkalmazható ez a rendszer – butikok, kisvendéglők stb.).

Az itt feltételezett tendenciákat a távlati előrejelző munka során ugyancsak megkísérelték számszerűsíteni. Eszerint a fizikai állományban foglalkoztatottak együttes aránya az ezredfordulón várhatóan mintegy egytizedével kevesebb lesz a hetvenes években foglalkoztatottakénál. Ez egybecseng azzal, hogy a termelés közvetlen irányítói lehetőleg mind középfokú végzettségűek legyenek. Ugyanakkor a konkrét adatok a szakmunkások létszámának emelkedését jelzik.

A legfontosabb ezekből a prognózisokból az, hogy az ezredforduló magyar társadalmának jóval magasabb szintű, részben pedig más szerkezetű képzettsége kell hogy legyen, mint a mainak. Azok a változások, amelyek a termelésben ekkorra várhatóan bekövetkeznek, a legtöbb területen minden bizonnyal több szakmai tudást követelnek. Ebben a technikai fejlődés „szívóhatása” is megnyilvánul a munkaerő képzettségére. Kérdés azonban, hogy ez a „szívóhatás” valójában mennyire érvényesül, azaz milyen lesz az előrejelzett munkaerő-szükséglet valóságos fedezete. A demográfiai folyamatoktól eltekintve, csupán elég arra utalni, hogy 1970–1990 között mintegy 2,6 millió fő lép ki folyamatosan az aktív keresők közül. A segédmunkások száma várhatóan 70%-osan csökken – azaz ennyinek a helyébe kell majd újaknak lépniük –, míg a betanított munkások nagyjából 55%-a „fogy” majd el. A szakképzettek „fogyása” 40–45% körül alakul.

Várhatóan 2,8 millió fő válik viszont aktív keresővé. S ebben az összefüggésben távolról sem érdekte-

len, hogy mekkora iskolázottsággal, illetve szakképzettséggel. A fizikai dolgozók között szerény arányú, de mégiscsak számottevő hiányra lehet számítani, ami az említett számítások szerint az ezredforduló felé haladva valamelyest még növekedni is fog. Ugyanakkor a nem fizikai állományban dolgozók viszonylatában bizonyos túlkínálat fog jelentkezni. Ez a kereslet-kínálati egyensúlyprobléma azonban valószínűleg megoldható lesz.

Már 1970-ben a foglalkoztatottak csaknem 20%-a dolgozott képzettségének nem megfelelő munkakörben (kb. 900 000 ember). Mintegy 600 000 szakképzetlen dolgozó tevékenykedett valamilyen szakképzettséget igénylő munkakörben, viszont 300 000-en képzettségüknél alacsonyabb munkakört töltöttek be. 1970-ben tehát még az volt a helyzet, hogy a munkavállalók képzettsége alacsonyabb volt, mint amilyent a munkakörök igényeltek volna, viszont 1990-re több mint 600 000-en fognak várhatóan olyan munkakörben elhelyezkedni, amelyhez nem szükséges ekkora végzettség. A szakma, a tevékenységterület megváltoztatása viszont azt jelzi, hogy nemcsak a képzettség szintje, hanem szerkezete is eltér a várható munkaerő-szükséglettől. A folyamatot természetesen a munkaerő-szükséglet területi egyenlőtlensége, illetve a munkalehetőségek és a településhálózat egymásnak meg nem felelő volta erősen befolyásolja.

Ezt az ún. „horizontális mobilitás”-t az 1970-es évek derekán az jellemezte, hogy a szakképzésből éppen csak kilépett fiatalok mintegy 20%-a öt éven belül szakmát változtatott. Az előrejelzések azt mutatják, hogy az ezredfordulóig terjedő időszakban továbbra is a nehézipari szakmák adják majd le a legtöbb szakembert, és a terciér szektor veszi majd fel a legtöbbet. Arra lehet számítani, hogy néhány szolgáltató szakma zártsága megmarad, illetve még növe-

kedni is fog (pl. kereskedelem, vendéglátóipar). A prognózisok továbbá arra utalnak, hogy az építőipari szakma nyitottsága fokozódik, de az is lehet, hogy például a gépipari szakképzettségűek jelentős része is választ második szakmát magának. Az ilyen számszerűsítések és távlati előrejelzések persze nem alkalmasak arra, hogy már ma pontosan meghatározzuk, mit és mennyire kell majd tudnia az ezredforduló társadalmának. Bizonyára nem azt és nem úgy, mint amit ma tud. Megközelítő következtetések mégis adódnak.

A munkaerő-szükséglet változásának általános iránya, hogy növekszik a gépesítettség, helyenként pedig a munkatevékenységek bonyolultsága is. Ez mindenképpen annyit jelent, hogy bizonyos hagyományos szakmák - a maguk tradicionális szakmai képzésével - fokozatosan a peremre szorulnak. A jövő szakmunkásának és betanított munkásának (fogadjuk el egyelőre ezeket a megkülönböztető kategóriákat) a mainál lényegesen több, általánosan alapozó ismeretre és jártasságra lesz szüksége ahhoz, hogy a fejlettebb technikai környezetben tájékozódjék.

ÉRDEKVISZONYOK

Társadalmunkban ma erős érdekeltség él a felsőfokú képzésbe - annak is főleg hagyományos formáiban (egyetemek, főiskolák) - való bekerülés iránt. Ezt az érdekeltséget - elsősorban a lakosság leginkább iskolázott csoportjaiban - növeli az a körülmény, hogy a nappali képzés férőhelyeinek száma korlátozott, és ez minden évjáratban, de különösen a nagy létszámú korosztályokban élezi a versenyt. A bekerülés legfőbb biztosítékának a hagyományosan szervezett, de speciális tudnivalókat is tanító gimnáziumi képzés

látszik. Ennek az iskolatípusnak az életben maradása - sőt megerősödése - s vele együtt az ún. általánosan képző tárgyak színvonalának emelése, követelményeinek megszilárdítása, tanárainak presztízs-emelkedése a jövőben alapvető társadalmi elvárásnak tűnik. Más társadalmi csoportok érdekei - társadalmunk szerkezeti változásaival együtt - főleg a konvertibilis képzéshez és a konvertálható képezítés megszerzéséhez fűződnek. Itt elsősorban a munkás-ság szakmailag jól képzett csoportjaira gondolunk. A felsőoktatásba való bekerülés igénye itt ugyancsak magas, de egyben a társadalmi biztonságra ható törekvés is igen erős. A két moovitáció együttesen azt eredményezi, hogy ezek a társadalmi csoportok mindenekelőtt a jelenlegi szakközépiskolákat preferálják, s közülük is azokat részesítik előnyben, amelyek ugyan nem készítenek fel közvetlenül bizonyos szakmákra, viszont - azzal párhuzamosan - nagyobb eséllyel kecsegtetnek az esetleges továbbtanulásra.

Társadalmi érdek fűződik azoknak a gimnáziumoknak az életben tartásához is, amelyek nem nyújtanak ugyan semmiféle kiemelkedő, különleges oktatásformát (speciális osztályok indítása stb.), tanítást, mégis biztosítják az érettségi bizonyítvány megszerzését. Ezen gimnáziumok fenntartása elsősorban a tovább nem tanuló lányok érdeke, hiszen nekik mint munkavállalóknak még ma is relatíve kisebbek az esélyeik a munkaerőpiacon, ezért valamennyivel túlképzettebbeknek kell lenniük, hogy fiú évfolyamtársaikkal nagyjából egyenrangúan tudjanak elhelyezkedni.

Lakossági érdek fűződik a szakmunkásképző iskolatípushoz is, ám jobbára csak azokban a szakmákban, amelyek dinamikusan fejlődő ágazatokra készítenek fel, vagy amelyekben a munkavégzés feltétele, a későbbi továbbtanulás lehetősége legalább átlagos, de inkább annál jobb. E lakossági törekvés mögött fő-

ként segéd- és betanított munkások állanak, jobbára mezőgazdasági körzetekben. A munkamegosztás más-más pontján elhelyezkedő lakossági csoportok iskolai képzéssel kapcsolatos érdekei, mint láttuk, jelentősen eltérhetnek egymástól, de értelemszerűen különböznek az eltérő életkorú lakossági csoportok tanuláshoz fűződő érdekei is. Az életpályát kereső, orientáló fiatalok érdeke sokkal inkább az olyan képzésben való részvételhez, illetve olyan képesítés megszerzéséhez fűződik, amely abban az értelemben általános, hogy nem határolja be, nem véglegesíti egyszer s mindenkorra életútjukat.

Folytathatjuk az eltérő érdekek számbavételét az elvesztett vagy még inkább a kívánt társadalmi pozíció, presztízs és hovatartozás megszerzése útjának elemzésével, amelynek az iskolai képesítés, a diploma az eszköze. Jelenleg elsősorban ez az érdek határozza meg a felnőttoktatás ún. vigaszágainak (a dolgozók esti középiskolái, az egyetemek esti vagy levelező tagozatai, általában a hagyományos iskolatípusok részidős képzései) létét, működését.

Sajátos érdekszféraként jelentkeznek az egyes lakossági csoportok - pl. az ifjúság, a fiatal családosok, az időskorúak stb. - szabad idejének kellemes és észszerű eltöltése. Ez részben keresztbe metszheti az előbbi érdekeket, de részben átfedésben is van velük. A tanuláshoz, művelődéshez fűződő ilyen érdekelttség sajátos megnyilvánulása - a kulturális fogyasztás mellett - például a különböző alkotó tevékenységekben való részvétel (de nagy az érdeklődés az idegen nyelv-tanulás vagy a zeneoktatás iránt is). Mindez az alkotás, az önkifejezés, az önmegvalósítás lehetőségeit rejti magában, amelyben viszonylag kevesen érdekeltek, de ezek viszont jelentős társadalmi-politikai súllyal rendelkeznek (pl. írók, művészek). Végül, de nem utolsósorban, jól körülhatárolható érdekként

említjük meg bizonyos társadalmi csoportok törekvéseit a tehetségek kiemelt képzésére (pl. „elitképző” intézmények beindítása).

Az életkor mentén rendeződő társadalmi érdekeket ma meglehetősen változatos intézményrendszer (az oktatás, az közművelődés, a sport, a művészetek intézményrendszere) igyekszik kiszolgálni. Ez a többszatornás rendszer a művelődéshez fűződő eltérő törekvéseket jelenleg úgy irányítja, hogy azok „nem mérkőzhetnek” szabadon egymással. Ezért automatikusan azok az érdekek kerülnek fölénybe, amelyek érvényesítésére éppen rendelkezésre állnak a társadalmilag kijelölt intézmények. Azt viszont a kulturális szférán kívül eső hatás- és döntésmechanizmus határozza meg, hogy az intézményrendszer melyik típusa fejlettebb itt és ott. Mindennek eredményeként éppen helyenként abszolút előnyben vannak azok, akiknek az érdekei a szakmai ismeretszerzéshez fűződnek (rengeteg szakképző tanfolyamot és kiképzőiskolát szerveznek, viszont az általánosan képző intézményhálózat meglehetősen fejletlen). Másutt fordított a helyzet: számos gyermekintézmény van, elbírban nincs elég szociális otthon.

A művelődéshez fűződő érdekek azonban nemcsak foglalkozási szerkezet és az életkori csoportok szerint tagolódnak, hanem településtípusok és körzetek szerint is. Nemcsak arra gondolhatunk, hogy a zömkegyes segédmunkások lakta körzetekben erősebb lehet például a szakmunkásképzés iránti szülői igény, míg a termelésirányítók, műszaki és más „középkáderek” lakóhelyi körzetében jobban igénylik a gimnáziumi képzést. Mindezek mellett esetenként az érdekkonfliktus földrajzilag, sőt utazási idővel mérhető távolságokban ragadható meg; egyszerűbben szólva, minél közelebbi arra törekszik, hogy az általa igényelt képzési lehetőség területileg minél közelebb essék hozzá.

Az intézmények földrajzi elhelyezkedése ilyenformán egyes érdekcsoportokat előnyben részesít, másokat viszont háttérbe szorít. A vonzáskörzetük körpontjában lakók helyzete kétségkívül előnyösebb, ugyanakkor a vonzáskörzet perifériáján elhelyezkedők vitathatatlanul hátrányba szorulnak. Ezt - közvetve vagy közvetlenül - többnyire oktatásstatisztikáink is visszatükrözik.

Ezek a területileg tagolt érdekek az igazgatási szervek intézménytelepítési politikájában, illetve a lakosság intézményhasználatában is megjelennek, továbbá esetenként nyíltan is ütköznek egymással. Szakma szempontból e vonatkozásban jelenleg kétféle érdek egyeztető mechanizmus működik. Az egyik, az intézmény felvevő körzetének adminisztratív lehatárolása, aki a körzethatáron belül esik, annak automatikusan nagyobb esélye van a választott intézmény használatára, mint aki a körzethatáron kívülről igyekszik igénybe venni azt. Ha viszont az igazgatási szervek nem jelölik ki eleve területileg azoknak a körét, akik eséllyel versenghetnek a megfelelő intézmény igénybevételeért, akkor az egyes jelentkezőket kell külön-külön elbírálni ilyen vagy olyan kritériumok alapján. Ebben szociálpolitikai (jövedelemviszonyok, családi helyzet stb.), illetve szakmai-pedagógiai megfontolások (iskolai teljesítmények stb.) egyaránt szerepet játszhatnak.

Az intézményhasználathoz fűződő érdekek a települések közigazgatásának szintjén is megfogalmazódnak és figyelemmel kísérhetők. Minden tanács igyekszik saját intézménye vagy intézményei számára minden erőforrást kihasználni, ugyanakkor természetesen arra is törekszik, hogy ezekből lehetőleg a saját település lakossága részesedjék. Látványosan követhető az érdekeknek ez a mozgása a művelődési intézmények költségeinek alakulásában. Minden gazda

A városi szervezet községfejlesztési hozzájárulást fizet a vidéki helytelepülés javára, azonban dolgozói gyakran vidéki településekről járnak be dolgozni. Vagyis munkájukkal a székhelytelepülés művelődési létesítményeinek, gyermekintézményeinek költségeihez is hozzájárulnak, ugyanakkor a vidékről bejáró szülők a gyerekeket az intézményeket természetesen otthon szeretnék igénybe venni. A konfliktusnak azonban létezik egy másik oldala is. A városi művelődési létesítmények - elsősorban az iskolák - túlszűfoltak, a falun, vidéki településeken működő intézmények viszont - a lakosság elöregedése és a fiatalabbak elvándorlása következtében - sok helyütt egyre inkább kiürülnek.

A tervezés és a döntés folyamatában természetesen nemcsak a lakossági érdekek érvényesülnek, hiszen sokszor élesen elkülönül tőlük azoknak a termelői szervezeteknek az érdekeltsége, amelyek anyagilag hozzájárulnak hozzá például egy-egy megye művelődési központjához, ezzel szemben cserébe meghatározott helyre és időpontra meghatározott szakképző intézményeket kívánnak maguknak. Ez annyira mindennapi jelenség, hogy a szakképzés tervezése gyakorlatilag nem lehet más, mint lehetséges másutt, csak megyei szinten. Ennél magasabb szintek - pl. az ágazati minisztériumok vagy az Országos Tervhivatal - érdekeltsége a férőhelyek számában vagy éppen országos munkaerőtervekben, előirányzatokban fogalmazódik meg. Ennek azonban már nincs közvetlen hatása az egyes intézmények elhelyezkedésére vagy éppen felvételi keretszámaira.

A tervezés és döntés folyamatában érvényesülő érdekek következő csoportja szakmai-pedagógiai jellegű. Egyrészt az ágazat igyekszik érvényesíteni a központi előirányzatokat. Másrészt az igazgatás hiátusait az iskolai munka színvonalára, módszereire, a tantervek felvételére, osztályozására, képesítésére. Mindezek mind persze igen fontos elemek.

Ezek a törekvések ma - szakmai köntösben - rendszerint a magasabb színvonalú általános képzés, az általánosan művelő tantárgyak terjedelmének növelése, a homogénebb társadalmi összetételű iskolakörzetek és tanulócsoporthoz kialakítása irányába hatnak. Harmadrészt az igazgatáson keresztül érvényesülnek olyan pedagógusi-munkavállalói törekvések is, amelyek ésszerűen kiegészítik az előbbieket - mindenképp előtte a pedagógusok munkafeltételeinek megjavításával és életkörülményeik változtatásával kapcsolatban. Legmarkánsabb ilyen törekvés a pedagógusok költözése, valamint törekvésük a továbbtanulásra, és ezen keresztül magasabb iskolatípusokba való áthelyezésre. (Az utóbbi példákat természetesen még tovább lehetne sorolni.)

Bár a művelődésügyre vonatkozó döntések éppúgy tanácsi fórumokon születnek meg, mint a más szférára vonatkozó elhatározások, napjaink gyakorlatában ez a végrehajtó bizottsági apparátus osztályainak egyeztető tárgyalásait jelenti. Lényegében ezeken az egyeztetéseken sikerül vagy nem sikerül egyik vagy másik törekvést érvényesíteni, mégpedig abban a formában, hogy az egyes szakmai osztályok ilyen vagy olyan érdekcsoportok képviselőiként lépnek fel. Tehát ez a döntéshozási mechanizmus nemcsak nem teszi lehetővé a lakosság aktív bekapcsolódását a tervezésbe és döntésbe, de nem is kívánja meg, megnehezítésképpen bonyolultabbá tenné a munkáját. Lakossági kezdeményezések nélkül viszont a felső szintű irányításnak csak halvány elképzelése lehet arról, hogy hol merre található az a lakossági érdekek, amelyek számára „játékteret” kell biztosítani. Ha mondjuk egy megyei tanács apparátusa nem tudja, hogy területén a lakosság - illetve a gazdálkodó szervezetek a leendő munkahelyek - milyen szakképzéseket igényel, akkor nem jut tovább az országos arányok m

mechanikus adaptációjánál. A túl magas szintre hátrított tervezés és döntés a hatóságot folyamatosan egyfajta döntőbírói szerepbe szorítja. Egyúttal pedig alkalmas arra, hogy a helyi végrehajtóknak arra, hogy kivonják magukat a döntéssel járó felelősség alól, és a felsőbb szervekre mutogathassanak.

URBANIZÁCIÓ, KÉRDŐJELEKKEL

A kulturális élet meglehetősen változatos és eltérő fejlesztési koncepciói vázolhatók fel aszerint, hogy egyobb távlatban milyen típusú fejlődés irányába indul el hazánk (S ez természetesen az intézményi ellátottság egyéb területeire, így az egészségügyi ellátásra éppúgy vonatkozik, mint pl. a szociálpolitikai intézményhálózatra.) Az egyik lehetséges alternatíva - pl. a koncentrált iparfejlesztés - várhatóan azzal a következménnyel jár, hogy az ország jelenlegi kiemelt települései fognak továbbra is elsőbbséggel fejlődni. Ez mintegy 30-40 várost, illetve főként városiasodó településegüttest jelent. Ezek fejlesztése a hetvenes évek derekán indult meg igazán, aminek eredményeképpen napjainkra e települések csaknem mindegyike korszerű közművekkel, közutakkal, közlekedéssel és közintézményekkel van ellátva. A feszültségeket ma elsősorban az okozza, hogy ezek néhol a kisebb települések rovására fejlődtek, azaz miközben a kiemelt településeket fejlesztjük, sem törvényes lehetőség nem volt, sem pénzügyi erőforrások nem maradtak egy-egy tágabb körre az erőteljesebb fejlesztésére. Ennek megfelelően a városi rangú települések felé egyre nagyobb mozgás indult meg, s ezt lakásépítési hitelek, munkavállalási lehetőségek, sőt a faluból vagy a városkörnyékelköltöző közintézmények (pl. a körzetesített is-

kolák) is elősegítették. Mindennek eredményeképpen a városi új lakótelepek lakossága lényegesen fiatalabb, mint a falvaké. A fejlesztés első alternatívája óhatatlanul újratermelné ezeket a feszültségeket.

Ha a kiemelten fejlődő városoknak tágabb környéküket is el kell látniuk az oktatás, a művelődés és a sportolás, a rekreáció lehetőségeivel, akkor ez az intézményfejlesztésben a mainál nagyobb méretű intézmények telepítésével kell hogy együtt járjon. A szociális-kulturális intézményhálózatot ugyanis potenciálisan nemcsak egy-egy város, hanem az egész vidék számára kellene megépítenünk (feltéve, hogy a város és tágabb környékének megfelelő korú lakossága együttesen használja majd a közintézményeket). Ezzel szemben a vonatkozó statisztikai adatok gyors áttekintéséből is azonnal megállapítható, hogy a jelenlegi intézmények befogadóképessége sok esetben nemhogy ennek a kívánalomnak nem felel meg, de még a megnőtt városi igényeket sem képes kielégíteni.

Ugyanakkor e közintézményeknek a jövőben minden valószínűség szerint szakosítottaknak kell lenniük. Ez azt jelenti, hogy programjaikat úgy kell majd csoportosítaniuk, hogy amit az egyik helyen megtalálunk, annak ne legyen párhuzama egy másik intézményben. Ilyenformán a mai középiskola-típusokat és a szakképzést, illetőleg a művelődési központokat a maguk „vegytisztá” formájában kívánatos megőrizni. (Természetesen ugyanígy szakosítani és demes pl. az egészségügyi intézményeket, valamint sport- és rekreációs központokat.)

Minthogy a fejlődés említett alternatívája voltaképpen nem más, mint a mai út folytatása, ennek következményeit aránylag könnyű belátni. Valamivel nehezebb egy másik alternatíva várható következményeit előrelátnunk. E kérdés vonatkozásában abból

Andulhatunk ki, hogy például egy a mainál decentralizáltabb irányítási, tervezési és pénzelosztási rendszer milyen változásokat fog hozni a jelenlegi településpolitikában, ami természetesen maga után vonja majd az intézményekkel való ellátottságot is.

Az előrejelzések alapján jogosan feltételezhető, hogy egy mainál decentralizáltabb fejlesztéspolitika a városkörnyékek fokozottabb fejlesztésével jár majd együtt. Ma csupán legnagyobb városaink körül fedezhetők fel az agglomerálódás - nem is mindig kívánatos - jelei. A hosszabb ideig tartó és tudatosabb decentralizáció viszont azt eredményezheti, hogy a városkörnyékek erőteljesebben fejlődnek tovább, míg a ma kiemelt települések növekedése lelassulhat. A feladat tehát valószínűleg az lesz, hogy elsősorban az agglomerációban teremtsünk jó ellátási viszonyokat.

Az eddigi vizsgálatok és elemzések arra utalnak, hogy az ilyen ellátás megszervezése a mai intézmény-típusok egyszerű továbbfejlesztésével nem oldható meg. Az agglomerációs csomópontok ahhoz nem elég nagyok, hogy önmagukban szakosított intézményeket működtethessenek, egyúttal viszont - mint Budapest példája mutatja - nyolc-tíz, esetenként még több település ellátottságát volna kívánatos megoldanunk a központokban. A lakosság igényei sem mindig egyformák, ami ugyancsak megnehezíti, hogy szakosított intézményekkel egyformán ellássuk a jelenlegi vagy jövőbeli agglomerációs településmagokat. Feltételezzük a nagyváros intézményeinek közelségét, jobbnak tartjuk olyan intézményi integrációk kifejlesztését, amelyek egy-egy központban többféle szolgáltatást is nyújtanak. Ezek a szolgáltatások - a közművelődési alalmaktól, a különböző általános és szakosított irányú képzési programokon át, a sportolás és a rekreációs lehetőségig - mintegy építőkockaszerűen szerelhetők. Egyúttal eléggé rugalmasak is ahhoz, hogy

ha a településcsoport lakosságának igényei változnak, hosszabb-rövidebb működtetés után újabbak legyenek indíthatók, illetve egyes programok átmenetileg szüneteltethetők legyenek.

A távlati fejlesztés egy másik lehetséges útja pl. az élelmiszer-gazdaság fejlesztésére és az alapanyagiparra tenné a hangsúlyt. Ez a fejlesztési alternatíva természetesen többek között hazánk faluhálózatának rekonstrukcióját is felvetné. (A téma eléggé közismert ahhoz, hogy itt csupán utaljunk rá.) Évek óta sürgető társadalmi igény – különösen a hetvenes évek második felében kiemelt városi fejlesztések eredményei láttán –, hogy a jövőben több gondot kell fordítanunk a falusi Magyarországra: mérsékelnünk kell magában a faluhálózatban is a ma még meglévő, sokszor igen nagy különbségeket.

Mindez fordulatot jelentene az eddigi településpolitikában. Az eddig kiemelt 30-40 város fejlesztése helyett, a fejlesztési erőforrásokat nagyrészt egyenletesen volna kívánatos elosztani, legalábbis a fejlesztés e harmadik alternatívájából következőleg. Bár ez természetesen jóval lassúbb ütemű fejlesztést tenné lehetővé, viszont biztosíthatná, hogy az ország lakosságának mintegy 70%-a érzékelhetően részesülhessen a fejlesztési alapokból. Ennek megfelelően az országos településhálózat-fejlesztési tervkoncepció újabban mintegy 200 kiemelt településsel, illetve azok körzeteivel számol, és a hangsúlyt a középfokú ellátás megszervezéséről az alapfokú ellátásra javasolja áthelyezni.

Egy „megnövelt igényű” alapellátásról van persze szó, hiszen a szociális-kulturális alapellátás jelenleg követelményei csak úgy tarthatóak, ha feltételezzük, hogy egyúttal a közeljövőben elérhető távolságra mindenki számára biztosítani tudjuk a középfokú ellátást is. Más szóval, a fejlesztés e harmadik alterna

tívája olyan szociális-kulturális alapellátás megszervezését vonná maga után, amely valahol félúton van a mai alapfokú, valamint a mai középfokú intézményellátás között.

Minthogy az előzőekben a fejlesztés néhány alternatív lehetőségét mérlegeltük, aligha szükséges egyértelműen állást foglalnunk az egyik vagy a másik út mellett. Nem tagadhatjuk azonban, hogy ezek közül az alternatívák közül vannak olyanok, amelyeknek a következményeit aránylag könnyebben beláthatjuk, vagy a mai tapasztalatainkkal kívánatosabbaknak tarthatjuk. Ugyanakkor más alternatívák követése esetleg homlokegyenest ellenkezik azzal, amit eddig tettünk, ezért talán az a leghelyesebb, ha a jövőben ezeknek a fejlesztési utaknak a kombinációiban gondolkodunk.

Az általános iskola

Ez tehát a művelődéspolitikai prognosztizálható mozgástere. Vagyis a kérdések ma korántsem úgy vetődnek fel, mint akárcsak egy évtizeddel korábban, hogy nyolcosztályos vagy tíz évfolyamos iskolarendszert akarunk-e - mintegy a semmiből - elővarázsolni. Ezért ma ennél realisabban kell gondolkodnunk; az ezredfordulóig előttünk álló bő másfél évtizedben meglehetősen sok konkrét tennivalónk lesz. Tekintsük át ezeket!

HOVÁ ÜLTESSÜK LE ŐKET?

Hová ültessem a gyerekeket? - kérdi a tanító, a igazgató, és a túlszűfolt osztályteremre mutat. Ugyanis 1985 végéig a „korábbiakban megszokottnál” mintegy 130 000-rel több gyerekre kell számítanunk, mégpedig az általános iskola első négy évfolyamában. Ezért demográfusnak, oktatáspolitikusnak, iskolatervezőnek ezekben az években tulajdonképpen egyetlen nagy gondja volt és van: megvizsgálni, előre jelezni, hogy a megnövekedett létszámú korosztályok miként jutnak át az iskolarendszeren. Mikor, melyik iskolafokozathoz érkeznek, lélekszámuk hol okozhat feszültségeket, a rendelkezésre álló erőforrások

... mely időszakban, hová csoportosíthatjuk a legcélsze-
... rűbben?

Az osztálytermek száma az ötvenes évek eleje óta folyamatosan nő (pl. 1970 óta 90%-kal), ám az osztály-
termek kb. egytizede szükségterem, s egyötödében
váltakozó tanítás folyik. Évtizedek óta stagnál az
egyéb tanítási célú termek száma: 1979-ben az isko-
lák alig ötödében volt előadóterem, negyedében tor-
naterem, harmadában ún. tornaszoba. Az egy osz-
tályteremre jutó gyerekek száma a megyei városok-
ban a legmagasabb, átlagosan 40, s itt a legnagyobb a
váltakozva - délelőtt-délután - használt tantermek
aránya is. A falusi iskolákban átlagosan 29 gyerek jut
egy-egy osztályteremre, és minden 100 teremből
100-at használnak két műszakban.

Az 1976-1980 közötti időszak egy „váratlan for-
tulatot” hozott az oktatásügyben: a megyei tanácsok
és a helyi közösségek rendkívüli erőfeszítéseket tet-
tek azért, hogy gyerekeiket óvodai helyhez juttassák.
Ami előrelátható mindebből: az óvodai nevelés helyi-
ség gondjai a nyolcvanas évek első felében bizonyára
enyhülni fognak, s egy-egy csoportszobában nem kell
majd kényszerűen az előírtnál és pedagógiailag opti-
málisnál jóval jobb gyereket foglalkoztatni, étkez-
tetni és altatni. De aki papírt, ceruzát vesz elő, azt is
kiszámíthatja, hogy ez a zsúfoltság csak lassanként
fog enyhülni. 1982-1983 között még zsúfoltak az óvo-
dák, de már színültig megteltek az alsó tagozatos osz-
tálytermeink is (legalábbis az 1-2. évfolyamosoké).
1984-1985 körül azonban elmondhatjuk, hogy nagy-
obbál teljes körűvé tudjuk tenni az óvodai nevelést
már még mindig csak úgy, hogy 100 férőhelyre átlag-
osan 110 vagy annál is több gyereket vesznek föl).
... és mire kell számítanunk az általános iskolákban?
... Mindenekelőtt arra, hogy a nyolcvanas évek első fe-
lében fokozatosan az alsó tagozatok, majd 1984-1987

között a felső tagozatok válnak zsúfoltakká. És érde-
mes még más, kevésbé nyilvánvaló feszültségekkel is
számot vetnünk.

Az egyik ilyen veszély – bár ma még csak feltéte-
lezzük – esetleg az ún. lemorzsolódás megnövekedése
lehet vagy pedig a tanulmányi színvonal kényszerű
csökkenése. Miért feltételezhető ez? Először azért,
mert így történt a megelőző nagy „gyerekhullám”
idején, az ötvenes évek derekán is. Azóta az iskolai
lemorzsolódás folyamatosan csökkent, és a pedagógus
ezt annak „tudta be”, hogy nőtt a tanítás-tanulás
módszertani kulturáltsága, emelkedett iskoláink szín-
vonala. Efelől természetesen nincs vita, hiszen ezt
számos statisztikai adat is alátámasztja. A növekvő
zsúfoltság azonban megállíthatja, sőt visszajára is
fordíthatja ezt az örvendetes pedagógiai tendenciát.

Másodszor. Ebből az következhet, hogy az általános
iskolák említett túlzásfoklata talán nem lesz akkora,
mint amire most számítunk (többen maradnak le az
évfolyamuktól, mint eddig), viszont tovább is tarthat,
mint gondolnánk. Ha növekszik az iskolai kudarcot
vallók száma, aránya, az természetesen átmenetileg
könnyíti az iskola létszámterheket, mert „időben szét-
húzza” az évfolyamokat. Nem hisszük azonban, hogy
volna pedagógus, aki ilyen áron vállalná saját és is-
kolája terheinek csökkentését.

Harmadszor. A megnőtt gyereklétszám a gyerekek
iskolához kapcsolódó egészségügyi, szociális és kultu-
rális alapellátásának színvonalát is ronthatja (iskola-
orvosi ellátás, napközi otthonok, tanulószobák, isko-
lai étkezés stb.). Nemcsak a tanulásról és a tanításról
van tehát szó, hanem gyerekeink alapellátása kerül-
het veszélybe.

Negyedszer. Szóljunk külön is azokról, akik külön-
leges bánásmódot igényelnek, azaz a sérült, beteg
gyerekekről. Arányuk ugyan nem látszik jelentősnek

az egészségesekekhez viszonyítva, csakhogy mind anyagi, mind pedagógiai szempontból többszörös figyelmet igényelnek. Vajon mi történik velük, ha a demográfiai hullámmal együtt az ő létszámuk is megnövekszik?

Általános iskoláink gondját és fejlesztésének feladatait alighanem elsősorban ennek a figyelmeztető társadalmi folyamatnak az alapján kell megterveznünk. Nem arról van szó, hogy a pedagógus és az igazgatási szakember egyéb törekvései nem volnának szakmailag helyesek, társadalmilag jogosak vagy emberileg indokoltak. Inkább arról, hogy tennivalóinkat ésszerűen rangsorolnunk kell. Annak, akinek a gyereket most nem vették fel az óvodába, nyilván az nem vigasz, hogy a következő évtized derekára várhatóan ilyen már nem fog előfordulni, mert az óvodai nevelés általános lesz. Persze, nem mindegy, hogy mit csinál, mivel foglalkozik gyerekünk az óvodában. Az általános műveltségi szint emelkedésével, a rádió, a televízió és a gépkocsizás elterjedésével és nem utolsósorban éppen az óvodai hálózat kiterjesztésével az is együtt jár, hogy a gyerekek sok-sok ismeretet akaratlanul is megtanulnak. Korábban kezdenek foglalkozni a betűkkel és a számokkal, mint a nagyszüleiük vagy dédszüleiük idejében a kisgyerekek.

Gyerekeink pszichofiziológiai érettsége négy-nyolc éves korukban még nagyon eltérő: az egészséges gyerekek készségeinek fejlettségében nagy különbségek találhatók, s ezek kiegyenlítődése csak a 9-10. életév körül következik be. Ma minden gyerek, aki nem járt óvodába, féléves iskola-előkészítésben részesül, mielőtt iskolába lépne. Ez azonban csak szükségmegoldás, hiszen az előkészítő időtartama is túl rövid, a módszerei sem mindig megfelelőek. A fő kérdés az, hogy vajon tanítsuk, taníthatjuk-e iskolai módszerekkel az óvodás korúakat. Vagy épp megfordítva: az

első-második osztályosokat is inkább „óvodás módszerekkel” kellene nevelnünk? A gyerekek értelmi és érzelmi fejlődésének általános iránya e második megoldás felé mutat! Az óvoda és az iskolakezdés ilyesfajta összekapcsolása nemcsak nálunk, hanem jó néhány más országban (pl. Hollandiában, Dániában) is fölmerült. Századunk kilencvenes éveiben hazánkban is várható ennek a kipróbálása („rugalmas iskolakezdés”).

Mindez fölveti az általános iskola továbbfejlesztésének a kérdését is. Ez az iskolatípus – emlékezzünk! – úgy keletkezett, hogy 1945–1947-ben az akkori hatosztályos, illetve néhány éven át nyolcosztályos elemi iskola első négy kötelező évfolyamához hozzákapcsolták, és ezzel általánossá tették a régi gimnázium alsó négy osztályát, illetve az egykori polgári iskolát. A mai nyolcosztályos általános iskola alsó tagozatán egy vagy néhány tanító tanít minden tantárgyat, a felső tagozatán viszont a szaktanárok. És ez bizony nem jól van így! Egyrészt a tanulnivalók szorosan összefüggenek egymással: az olvasás készségét például az ötödik, a hatodik, sőt a hetedik osztályban is fejleszteni kell. Másrészt a matematika alapjait nem tízéves korban, az ötödik osztályban kell elkezdni tanítani, hanem már az óvodás kor végén. Az anyanyelvi a testi és a művészeti nevelés sem szenvedhetne töbrést a negyedik osztály végén, az első idegen nyelvet pedig jó lenne minél előbb elkezdni a gyerekekkel.

Az 1978/1979. tanévben az általános iskola első és ötödik osztályában a tantervi reform egyszerre kezdődött, vagyis az általános iskolában tanított ismeretanyag mintegy négy év alatt alakul át. Ezzel egy időben kezdődött a reform a középfokú oktatás egyes iskolatípusaiban is. Így például a nyolcvanas évek közepére számtan helyett már mindenütt matematikát tanulnak a gyerekek. Az orosz nyelvet pedig már

nem az általános iskola ötödik, hanem negyedik osztályában kezdik tanulni, sőt a szakosított tantervű osztályokban már a harmadik osztálytól.

E tantervi reform – amelynek a „kifutása” a nyolcvanas évek második felére tehető – csupán az első lépés egy új úton. Alighanem föl kell készülnünk rá, hogy az évtizedekig bevált tankönyveket rendszeresen fel kell cserélni az újabb, javított kiadásokkal, s hogy a tankönyv-füzet-íróeszköz hármását fokozatosan a különféle nyomtatott és sokszorosított feladatlapok, segédeszközök, munkáltató könyvek váltják föl (néha-néha túlzott méretekben is). E tekintetben századunk végén az iskolák minden bizonnyal inkább hasonlítanak majd például egy ifjúsági könyvtárhoz, mint a megszokott osztálytermekhez, amelyekből a mai iskolák jobbára állnak. Ha a tartalmi korszerűsítést a nyolcvanas évek első felében is tervszerűen folytatni kívánjuk – és természetesen akarjuk folytatni –, akkor néhány alapvető gonddal kell szembenéznünk. Melyek ezek?

Az egyik – talán a legfontosabb – gond a következő. A tartalmi korszerűsítés – bármennyit vitatkozunk is egyes részletein – a lényegét tekintve újítja meg a tanítást és a tanulást az általános iskolában. Csoportbontásokat javasol, komplex tárgyakat vetít előre, korai idegennyelv-tanítást tűz ki célul, nyitottá kívánja tenni az iskolát. Ehhez azonban – közvetve vagy néha közvetlenül is – több hely és több pedagógus kellene. Márpedig előrelátható, hogy a nyolcvanas években figyelmünket és erőinket nagyrészt a megnőtt tanulólétszám alapellátása köti le. Ugyanakkor a tantárgyak könyveinek és segédeszközeinek egyszerre, egy időben megkezdődő kicserélése rendkívüli terheket ró mind a kiadókra, mind a nyomdákra és természetesen a tankönyvírókra, lektorokra, szerkesztőkre is. (1978–1986 között kb. 3000

féle oktatási anyag cseréje fog megtörténni.) Kérdés, hogy ezt a feladatot hogyan sikerül megoldanunk.

Mégsem nyugodhatunk bele, hogy iskolánk és a bennük folyó munka színvonala olyan, amilyen – a nehézségek ellenére is tovább kellene lépünk. Ehhez egyelőre még nincsenek meg a kimunkált stratégiák, vannak azonban hasznos kezdeményezések. Közülük az *iskolaszervezésben* rejlő tartalékokat említjük csupán példaként. A tanulócsoportok jelenleginél bátrabb mozgatása az iskola környékén (különbféle oktatási vagy nevelési szinterek között), a tanulócsoportosítás mainál változatosabb formái az eddigi számításoktól és normáktól merőben eltérő eredményeket hozhatnak. Ha például a különféle évfolyamon tanulók csoportosításában eltérő normákat követünk, úgy sok helyütt megoldhatónak látszik az alsó évfolyamosok alacsonyabb osztálylétszáma anélkül, hogy a tanulócsoportok összes száma emelkednék. Hasonlóképp szorulna felülvizsgálatra néhány további alapvető elképzelésünk például az ötnapos tanítási hét munkaszervezésével kapcsolatban. Mindenekelőtt az az alapvető kérdés, hogy csakugyan változatlan formában kell-e megtanítani öt nap alatt azt az anyagot, amelyet eredetileg hat napra terveztünk.

TANI-TANI

Vajon lesz-e mindehhez pedagógus? A szakmai köztudatban különböző elgondolások élnek erről. Talán a legtöbbször a képzés átalakítását és színvonalának emelését szoktuk hangsúlyozni. Mások az élet- és munkakörülmények gyökeres javítását tartják alapvetőnek a pálya szakmai és társadalmi presztízse növelése szempontjából. S nem kevesen az alkotó szellemi munka lehetőségeit hiányolják a mai pedagógus-

pályáról. De azt hiszem, méltatlanul keveset beszélünk a pedagógusközösségekről. Mit lehetne tenni ezen a téren? A pedagógus munkaközösségek összeforrottságát nagymértékben növelné például, ha a kollektív teljesítmények (egy-egy kisebb vagy nagyobb munkacsoport) kollektív jutalmazásban részesülnének. A fizetésemelést a jövőben következetesebben kellene a szakmai továbbképzésekhez kötni. (Nem történt meg ez pl. az „új matek” bevezetése során, pedig pedagógusok és szülők egyaránt jól tudják, hogy ez mekkora többletmunkát ró arra a pedagógusra, aki eredményesen elsajátította és teljes erőbevetéssel tanítja.) A személyi jövedelmek differenciálását pedig az szolgálhatja a legjobban, ha az arra rátermettek – más értelmiségi szakemberekhez hasonlóan – szakmai többletvevékenységet is tudnak vállalni. (A pedagógusjövedelmek átlagosan 20%-a ma is túlórákból, esti és levelező oktatásból, könyvtárosi és népművelési tevékenységből stb. származik.)

Hogyan építsünk tehát a mainál jobb, alkotóbb, hatékonyabb pedagógusközösségeket? Az ilyen közösségépítő munkáról ma még alig tudunk valamit. Sejtjük csupán, hogy nemcsak az iskolák megújulásának kulcskérdéséhez érkeztünk el, hanem egy ennél átfogóbb társadalmi problémához. Az egyéni alkotóképesség kibontakoztatása, a kezdeményezőkétség bátorítása és felerősítése, az újítások és innovációk sikerei és akadályai a gazdálkodásban is ugyanezt a kérdést vetik fel. Mint ahogy ugyanezt a kérdést fogalmazzuk meg akkor is, amikor társadalmunkban a kisebb és nagyobb közösségek megtartó erőit hiányoljuk. A nyolcvanas évek küszöbén újra fölfedezzük a csoportok és szervezetek nagy erejét. Tudnunk kell élni ezzel a felfedezéssel!

Vajon lesz-e elég pedagógus? Ha pusztán az új pedagógusok kiképzésével akarnánk megreformálni a

pedagógustársadalmat, sohasem jutnánk a végére. Öt évenként az ország pedagógusainak mintegy 10⁰/₀-a kicserélődik. Fél évszázad volna hát szükséges ahhoz hogy a teljes pedagógustársadalom kicserélődjék - hamar mától kezdve kizárólag „korszerűen” képzett pedagógusokat bocsátanánk ki. A pedagógusképzésnek az át- és továbbképzéseknek azonban azt a célt kell szolgálniuk, hogy a tantestületek szakmai vezetői egyéniségei, kulcsemberei, elsajátítva az újat, továbbadják, mintegy elterjesszék azt maguk körül. A szakmai közvéleményben régóta tudott dolog, hogy az új felismerések, eredmények, „kísérletek” valójában így terjednek tovább a testületekben.

A számadatokat vizsgálva úgy tűnik, hogy a nagyobb gyermeklélekszámhoz szükséges pedagógus utánpótlás biztosítva van. Az utóbbi esztendőik intézkedései következtében a tanítójelöltek létszáma emelkedett. Valószínűnek látszik azonban, hogy képesítés nélkül is kell majd alkalmaznunk őket (ahogy ez minden ötéves terv kezdetén megállapítjuk). Nem csoda azonban, ha sem a tanácsi dolgozókat, sem a szülőket, de magukat a pedagógusokat sem nyugtatják meg az ilyen átfogó megállapítások. Mert rögtön fölvetődik a kérdés, hogy mi lesz a napközi otthonokban, a különböző iskolatípusokban stb. Úgyhogy a pedagógusok létszámának tervezésében magától értetődően, már most sem csak öt évre gondolunk. Ha a következő öt évben elegendő pedagógus lesz, az legalább annyira jó, mint amennyire nem. Azt jelenti ugyanis hogy helyenként jócskán megnőnek az osztálylétszámok: országos átlagban 26-27 főről 28-29 főre (hiszen csak így lesz elegendő osztálytanító). Emellett azt is jelenti, hogy a felső tagozatban tanító pedagógusok iránti szükséglettel a nyolcvanas évek második felében még nem vetettünk eléggé számot. Nem is lehet pontosan, ha mindazokat a kötöttségeket tovább

is tartani akarjuk, amelyeket korábban raktunk a tervező kezére. Az egyik ilyen kötöttség – amelynek létszámszerűsége van az összes többivel szemben – a pedagógusok teljes iskolai foglalkoztatottsága. Az egyetemtől intézményesen elkülönülő óvónőképzés, tanítóképzés, tanárképzés – az utóbbi ráadásul szakoktatásig tart – tovább aprózva – szintén rendkívül megnehezíti a létszámtervezést. Ezért meg kell teremtenünk a feltételeit annak, hogy a pedagógusképzés fokozatosan egységesebbé váljék a mainál, s ezen belül annak feltételeit is, hogy a most kiképzendő tanítók, óvónők a jövőben valamilyen formában, irányban, szükség és igény szerint rendszeresen továbbtanulhassanak. (Vannak erre ma is kísérletek. Indulásuk több munkatatóval járt, mint amit eredetileg gondolni lehetett.)

Még mindig nem kezeljük egységes egésznek alapműveltségünk kezdőpontját, az általános iskolát. Következésképp még mindig nem tartjuk természetesen, hogy egy-egy iskola, egy-egy iskolakörzet igényei, tanítási lehetőségei szabják meg az újonnan beépítők vagy a benne tanítók végleges szakmai profilját. Pedig a pedagóguslétszám előrejelzésében elő-előforduló kényszerű tévedések távlatilag minden bizonytalansággal csak úgy csökkenthetők, ha a pedagógusok felkészültsége a mainál konvertálhatóbbá válik. Amíg ez nem történik meg, aligha van más eszköz a kezünkben, mint a nyíltabban vagy burkoltabban adminisztratív jellegű pályázati rendszer. Végig kell gondolnunk – s a nyolcvanas évek diktálta feltételek is alkalmat kínálnak erre –, hogyan lehetne a pedagógusok létszámtervezését értelmiségpolitikánk szerkesztésévé tenni. Közelebbről nézve, arra gondolunk, hogy amíg a pedagógus nem találja meg az értelmiségi lét alapvető feltételeit munkahelyén és lakóhelyén, nem fog önként oda költözni, ahol igazán szük-

ség van rá, s nem tud alkotó módon dolgozni ott, ahol pedig a gyerekek kreativitását kellene kibontakoztatnia.

Persze ez ismét túlmutat a szűkebben értelmezett oktatásügyi kérdéskörön. Hiszen nemcsak lakhatási lehetőségeket kell biztosítanunk a pedagógusoknak, mivel ehhez – már az ötvenes és hatvanas években is jogosnak elismert – az igényhez ma már a kultúra, a közlekedés és a társasági élet is hozzá tartozik. Ha városban élhet, és elég szabad ideje marad, a pedagógus szívesen jár ki falura. Nemcsak a gyerekek és szüleik fognak várhatóan többet ingázni megfelelő közlekedés esetén lakóhelyük és a legközelebbi város-városközpont között, hanem – főleg ha kocsija és jogosítványa is van – maga a pedagógus is. Olyan folyamatról van szó, amelyet nem fékezünk, hanem ésszerűen támogatunk és irányítanunk kellene.

KÖRZETESÍTSÜNK-E, VAGY NE KÖRZETESÍTSÜNK

Ha az összkép, amelyet az imént fölvázoltunk, valós akkor újra föl kell tennünk a kérdést: vajon körzetesítsünk-e vagy ne körzetesítsünk. És egyáltalán, hova tervezzünk felújítást, bővítést vagy esetleg új iskolát? Kezdjük az utóbbi kérdéssel! Nem azért, mintha könnyebb lenne, de több adatunk van a megválaszolásához. A már többször említett 1974–1977 közötti demográfiai hullámnak van egy további sajátossága. Nevezetesen az, hogy az említett periódusban első sorban a városok lakossága növekedett meg, vagyis nagy létszámú gyermekkorosztályok az amúgy is zsúfolt városi iskolákat terhelik majd első sorban. És e tetemesen nehezíti a tervező helyzetét. Mert miközben nagy lélekszámú korosztályokkal kell számot vetnie, gondolnia kell arra is, hogy mi történjék azok

kal az iskolákkal, amelyek fokozatosan elnéptelenedtek a hetvenes években, és várhatóan továbbra is fogy majd a körülöttük élő lakosság. (Az 1979/1980. tanévben az 1970-ben még működő általános iskoláknak már csak a 67⁰/₀-ában folyt tanítás.)

Ezért az új lakótelepeken új iskolákat kell építeni, és a meglévő épületeket is a korábbiaknál jobban ki kell használni. Ennek különféle megoldásai ismeretek nálunk. Itt van például az átkörzetesítés. Ugyanakkor a körzetesítés és az átkörzetesítés alapfeltétele a közlekedés megszervezése. A hetvenes évek tendenciáit figyelve az a meggyőződésünk, hogy a közlekedés problémáját sem központi iskolák létesítésével, sem diákokotthoni férőhelyek létesítésével nem kerülhetjük meg. Megnőtt gyereklétszám esetén - mint az elöztünk álló tervidőszakban is - teljesen kézenfekvő, hogy minden rendelkezésre álló létesítményt be kell majd kapcsolnunk a tanítás-tanulás munkájába. Nem állíthatjuk, hogy húsz év múlva minden településünk egyformán komfortos lesz, és egyformán kínál majd a kulturált életmód anyagi feltételeit. Mégis, törekednünk kell arra, hogy csökkentsük a különböző területeken lakó állampolgárok kulturális ellátásában ma még meglévő, sokszor igen nagy különbségeket. Ehhez pedig csak az olyan szemléletű iskolakörzetesítés segíthet hozzá, amely nem az iskolákat szünteti meg, hanem megbízhatóan, jól utaztatja a gyerekeket. Hogy egyikük se nőjön föl a városias terettől elszigetelten - pusztán néhány kilométernyi távolság miatt.

NEVELŐDÉSÜNK JÖVŐ INTÉZMÉNYEI

De vajon reális-e a létszámok ekkora ingadozása köztudottan? Vagyis a kulturális igények kielégítésére törekedni?

Úgy tűnik, hogy a jelenlegi feltételek között csak átmeneti megoldások lehetségesek. A dilemmát alapvetően az okozza, hogy egyelőre még szívesen ragaszkodunk ahhoz, hogy minden életkor számára elkülönítetten és viszonylag önállóan tervezzünk művelődési intézményeket. Ha azonban a demográfiai helyzetet hosszabb távon elemezzük, akkor könnyen kimutatható, hogy a lakosság összlétszáma az elkövetkező évtizedekben csak csekély mértékben változik. Ezért, ha távlatilag sikerül olyan művelődési lehetőségeket kialakítanunk, amelyeket mindenki igénybe vehet, akkor a demográfiai hullámok „levonulása után” fölszabaduló helyeket józanul és rugalmasan átcsoportosíthatjuk. Ahhoz, hogy a nagy létszámú korosztályok tagjainak ne csak ma biztosítsunk egyenlő esélyeket a művelődéshez, hanem holnap és holnapután is, nem elegendő a hagyományos értelemben vett és elkülönített bölcsődei, óvodai, iskolai férőhelyeket megteremteni. Hanem arra van szükség, hogy ott, ahol laknak, gyerekkortól felnőttkorukig legyen helyük és alkalmuk játszani, tanulni, felkészülni a munkára és a közösségi életre. Ezt pedig egyedül csak az olyan intézmények tehetik lehetővé, amelyeknek a terei eléggé tágasak ahhoz, hogy mindenki elférhessen bennük. Meggyőződésünk, hogy ezek a művelődés jövője intézményei.

De hát a szükségből csináljunk erényt? Vajon azért kellene összevonnunk a különböző korú embereknek szánt művelődési tereket és alkalmakat, hogy így olcsóbb legyen létesítésük, illetve üzemeltetésük? Lehet-e, szabad-e pusztán anyagi megfontolásból olyan kényszermegoldást vállalnunk, amely megrövidíti a állampolgárt, és csökkentett társadalmi juttatás árán akarja kiegyenlíteni életkörülményei különbözőségét? Távolról sem erről van szó! A helyzet, amelybe most és a jövőben még inkább belekerülünk, gaz

dasági kényszerrel arrafelé ösztökél bennünket, hogy felismerjük a művelődés tevékenységeinek alapvető összefüggéseit. Ha eddig nem tettük meg elméleti felismerések alapján, akkor most már kénytelenek vagyunk külső, objektív körülmények hatására cselekedni. De ez mit sem változtat a tényen, hogy tanulás és munka, játék és alkotás szorosan egymásba fonódó emberi tevékenységek.

A keretek, amelyeket e tevékenységeknek a társadalom szervezett, történetileg változók. Minden korban attól függtek, hogy egy-egy társadalomban kinek kellett dolgoznia, és kinek volt kiváltsága a szabad idő, a tanulás. De azzal is szoros kapcsolatban álltak, hogy milyen társadalmi körülmények között, milyen feltételekkel és módszerekkel dolgoztak, tanultak, töltötték (ha egyáltalán volt nekik) szabad idejüket az emberek. És persze ezeket a kereteket alapvetően az határozta meg, hogy a társadalmi termelés fejlődésének adott történelmi szakaszában a különböző tényezők elszigetelődtek egymástól: egy-egy társadalmi csoport, osztály kiváltságává, illetve kötelességévé váltak. Művelődésünk szerkezete máig őrzi ennek a történelmi szakadásnak a nyomait. Iskoláink – úgy, ahogyan tegnapról ismerjük és máig használjuk őket – az európai középkor végén alakultak ki. A művelődésünkben napjainkban is meglevő iskolai és iskolán kívüli, munkahelyi és szabad idős, „magas” és „alacsony” kultúra közötti szakadék kétségtelenül az elhalt társadalmi szerkezet emlékeit tükrözi.

De ahogy csökkennek vagy legalábbis átalakulnak a társadalmi osztályok és rétegek közti különbségek, az élet fokról fokra meghaladja ezeket az intézményesített kulturális elkülönítéseket. Ennek során kiderül, hogy tanulni nemcsak padban, táblánál, hanem legkülönbözőbb élethelyzetekben – leginkább céltudatos cselekvés, munkavégzés közben – lehetséges, s

hogy amit iskolai tanulásnak tartunk, nem is a legmegfelelőbb alkalom erre. Nyilvánvalóvá válik az is, hogy a tanulás éppúgy átfogja az emberi élet egészét, mint a játék és a munka. Így hát lassanként éppúgy értelmét veszti tanulás közben a különböző életkorúak merev elválasztása, mint ahogyan a nemek szerinti elkülönítést is túlhaladta az élet. Nem állítjuk éppen, hogy ez már a jelen, arra azonban már most számíthatunk, hogy a belátható jövőben a tanulás, a munka, a játék és az alkotás közelebb kerülnek egymáshoz és új közösségformáló erővé válnak.

Csakhogy nem volna-e mégiscsak józanabb dolog, ha a kevés közpénzből azokat a kulturális létesítményeket hívnánk életre, amelyeket már a mi nemzedékünk nyújthat a mai fiatalságnak? Építeni, létesíteni, kezdeményezni természetesen ma kell. De az már nem mindegy, hogyan. Ha a szándék és az elhatározás megvan, rendszerint mégiscsak tradicionális intézmények kerekednek ki belőle. Pedig a komplex művelődési intézménynek ez a jövőképe már napjainkban alkalmas arra, hogy a lehető leggyakorlatiasabban gondolkodjunk: válasszuk ki a helyét, biztosítsuk az egész intézmény számára már ma a megfelelő területet. Ha pedig ez a rendelkezésünkre áll, akkor kezdjük megépíteni belőle annyit, amennyire ma szükségünk van, s ameddig az erőnkből futja (termeket a mai óvodásoknak, a holnapi kisiskolásoknak és napköziseknek, kisebb helyiségeket a klubfoglalkozásoknak, az őket összekötő ideiglenes vagy végleges közlekedőket, és persze egy jókora nagy teret, amely ünneplésre, kulturális rendezvények céljára, illetve sportolásra egyaránt fölhasználható). Az ágazati tervezők azután majd megmondják, hogy mi kerüljön még ide (könyvtár, étkező, öltöző, laboratóriumok, raktárak stb.)

Az igazi gondot természetesen a már meglévő in-

Aményeink okozhatják: kőbe, vasba, betonba foglalva olyan óvodáink, iskoláink és művelődési házaink vannak, amelyeket alighanem egyenként kellemetlen felülvizsgálnunk annak megállapítása céljából, hogy a jövőben pontosan miként is lehet hasznosítani őket. Ami itt is a legfontosabbnak látszik, az az integráció gondolata. Az együtt, egymás közelében, egymással összekapcsolva készülő létesítmények még ma is, hagyományos formájukban is több lehetőséget nyújtanak egy-egy társadalmi közösség teljes művelődése számára, mintha a településen szerteszórva telepítik és szervezik meg őket.

Mindez amellet szólna, hogy mint koncepciót fogadjuk el bátran a *nevelési központot*. Hiszen ugyanarra a problémára ígér megoldást, amelyre ma mindenfajta iskolahálózati fejlesztés választ keres, csak hogy valószínűleg jobb, távlatosabb megoldást ígér. De ha koncepcióként el is fogadjuk, az eddigieknél alaposabban kell mérlegelnünk a területi szempontot. Már csak azért is, mert míg a létszám gondok - mint említettük - a nyolcvanas években a városokban várhatóan súlyosak lesznek, addig sok olyan falusi körzetet jelölhetünk máris ki, amelyben csökkenni fog a tanulólétszám. Kiknek, hová építsünk tehát? Önként adódik a válasz, hogy elsősorban városon kell enyhítenünk a szorító gondokon. A nevelési központ koncepciója azon a megfontoláson alapul, hogy behálózható időn belül csökkenni fog a lakosság vándorlási kedve. Más szóval: ki-ki valószínűleg ugyanazt az intézményt fogja használni majd életének egy hosszabb szakaszán át. Ha azonban nevelési központot nem egy-egy kis településnek vagy lakóhelyi közösségnek létesítünk csupán, hanem egy-egy város vonzáskörzetének, akkor már minden valószínűség szerint helyesen járunk.

A nevelési központ koncepcióját sokan csak köz-

ponti elhatározás révén látják megvalósíthatónak. Mások viszont nem várnak jeladást, hanem a saját belátásuk szerint már ma cselekszenek. A mostani helyzetben a fejlesztés olyan tervezése és irányítása vált szükségessé, amely nem „beszabályozza” a megkezdett fejlesztéseket, hanem mintegy élére áll az észszerű kezdeményezéseknek. Mit is jelent ez pontosabban? Nem egyszerűen a nevelési központ koncepciójának hivatalossá tételét, hanem fejlesztésük újfajta irányítását. A nevelési központok fejlesztését jelenleg valószínűleg legjobb lenne kutatási kérdésként kezelni – a szónak abban az értelmében, hogy több szabadságot engedünk és nagyobb tévedéseket is vállalunk e területen, mint amelyeket az iskolában megszoktunk – néhány év múlva azonban e fejlesztés már nem kezelhető „kutatási kérdésként”. Tulajdonképpen már ma sem az: jogszabályalkotást, ágazati (sőt kormányzati) intézkedéseket is igényel. A fejlesztőmunka – úgy gondoljuk – a nyolcvanas évek második felében már ki fog lépni a kutatási körből, s ekkor kellene „bevezetni”, elterjeszteni mindazt, amit a nevelési központokról hazánkban addig megtudunk.

KINEK AZ ÉRDEKE?

Van-e köze és ha van, milyen köze van mindennek a helyi politikához? A kapcsolat az általános iskola – tágabban a lakóhelyi kulturális élet –, valamint a helyi politika között egy-egy településen vagy településegyüttesen csakúgy, mint a különböző városi és megyei igazgatásban, nagyon is sokrétű. Amit itt a politikakutatások feszegetnek, az az, hogy az eredetileg elfogadott kulturális fejlesztéseket – beleértve a létesítményeket, a műsorokat s persze az „emberi tényezőt” is – milyen érdekek befolyásolják a meg-

valóságban. Milyen áttételeken keresztül születnek helyi kezdeményezések, amelyek egymástól eltérően akarják kivitelezni az éves és ötéves tervben foglaltakat?

Mielőtt továbbmennénk, térjünk vissza az óvoda példájához. 1976-1980 között óvodai férőhelyek létesítésére csupán annyit irányoztak elő, amennyi csak egy alacsonyabb létszámú korcsoport elhelyezésére lett volna elegendő. Időközben az 1974-1977 között születettek megnövekedett száma miatt ennél lényegesen több óvodai helyet létesítettek a helyi hatóságok. Ennek nyomán mondhatni „nyomást gyakoroltak” a központi szervekre azáltal, hogy mind több óvodát adtak át a tanácsoknak üzemeltetésre, amelyeknek pótlólagos pénzeszközöket kellett erre előteremteniük. Íme, egy eleven példa arra, hogy a központi döntések és a helyi kezdeményezések gyakran nem kapcsolódnak fogaskerékszerűen egymásba, hanem legtöbb esetben egymással ellentétbe kerülve is, érdekegyeztető alkuban alakítják ki egy-egy tervidőszak eredményeit. A hazai kutatások ezeket az érdekközvetéseket és érdekkompromisszumokat eddig leginkább az ötéves tervek fejlesztési célkitűzéseiben, ezek megvalósulásában, illetve a rendelkezésre álló pénz elosztásában vagy újrafelosztásában ragadták meg.

Amiről már meglehetősen sok információnk van, az az intézményi feltételek megteremtése, esetünkben az iskolák fönntartására és fejlesztésére szánt anyagi eszközök útja, amelynek alapvető meghatározója természetesen a központi elosztás. Ez része a tervezés hivatalos, állami menetének, s mint ilyen, természetesen a politikakutatás számára csak nehezen hozzáférhető. Az eredmény mindenesetre rendszerint úgy jelenik meg, mint a tervező szervek, a pénzügyi hatóságok és az ágazati irányítás egyfajta érdekegyezte-

tése; és ne tagadjuk, hogy „eredményei” sokszor a kulturális szféra kényszerű hátrányát növelik.

Kevésbé közismert, hogy a központi irányító szervezetek nagyrészt az alsóbb fokú hatóságok – elsősorban a megyék – elgondolásai alapján formálják az országot átfogó ötéves terveket. Pedig ezt már csak azért sem árt tudni, mert ezzel együtt tulajdonképpen mindig a múlt válik a jelen, illetve a jövő első számú meghatározójává. Az oktatás „szükségletei” ugyanis nem mások, mint többségükben olyan tervcélok, amelyeket eddig nem sikerült valóra váltani. A későbbi egyeztetések – az ún. tervalkuk – tárgya aligha lépi túl azokat a kereteket, amelyeket egyfelől eddig magának megteremtett (intézményeket, oktatási és köznevelődési munkatársak státuszait, fönntartási költségeket stb.), másfelől amiben eddig hiányt szenvedett (fölváltások, fejlesztések stb.).

Egy következő állomás a döntéshozatal útján az, amikor a tervtárgyalások során kialakult pénzeszközöket különféle fórumok különféle szempontok szerint szétosztják. Itt mindjárt két kérdés adódik: az egyik az, hogy kinek a pénzéből gazdálkodnak; a másik: milyen szempontok szerint rangsorolnak. Nos, a bonyolult mechanizmust s annak érvényesülését aligha lehet röviden összefoglalni e helyütt. De talán elég, ha utalunk rá: egy-egy település óvodai-iskolai ellátottsága nagymértékben attól függ, hogy mekkora községfejlesztési alapot tarthat meg magánál, ami pedig többek közt azon múlik, hogy a távlati fejlesztési terv szerint az illető települést hová rangsorolták. Ha magasabb helyet foglalt el ebben a rangsorban, akkor a saját befizetések nagyobb része maradhat nála. Ha több pénzt tud a saját fejlesztésére összegyűjteni, akkor nagyobb az esélye arra is, hogy központi támogatást kapjon.

A szakemberek számára mindez alighanem köz-

hely. De azoknak, akik az óvodai-iskolai (vagy más kulturális) kínálat szűkösségén háborognak, s a kivezető utat keresik, nem árt tudniuk erről. Mint ahogy arról is tudnunk kell, hogy az utóbbi időben a fönt leírt mechanizmusban fontos változások mentek végbe. Nemcsak arra a változásra gondolunk, hogy a költségvetés mozgástere gazdasági okokból tovább szűkült, hiszen ennek ellenére bizonyos fejlesztési programokat kormány szinten finanszíroznak. Inkább arról van szó, hogy a települések eddigi rangsora alaposan átalakul s ez bizonyára számottevően módosítani fogja a településeken megkeresett pénzeszközök elvonását, újraelosztását is.

Az irányítási mechanizmus megújításától – többek között – azt várhatjuk, hogy a kulturális alapellátást a jövőben igazságosabban lehessen kiegyenlíteni, távlatokban pedig talán még bővíteni is. Ez persze önmagában még nem lenne elegendő a helyben lakók kulturális szükségleteinek színvonalas kielégítéséhez. Utak, közlekedés, energia és megfelelő technikai felszereltség is kell ahhoz, hogy a falusi lakosság iskolai ellátottságát közelíteni lehessen a városlakókéhoz. Ezt már többször is említettük eddig. Most azt hangsúlyozzuk, hogy mindennek megteremtésében a helyi politikának és a lakóhelyi közösségeknek igen jelentős és egyre nagyobb szerepük van.

DEMOKRÁCIA ISKOLÁBAN ÉS ISKOLÁN TÚL

Lehet, nem a demokrácia szót kellene használnunk, amikor az iskolán és a lakóhelyi közösségeken belül zajló érdekfolyamatokat akarjuk tökéletesíteni. De az a meggyőződésem, hogy társadalmi viszonyaink továbbfejlesztése most éppen a kisebb-nagyobb társadalmi szervezetek jobbá tételén áll vagy bukik. A kü-

lönböző társadalmi együttesekben bonyolódó érdek-folyamatokban szerzi meg az egyén ténylegesen az alternatívákban való gondolkodás szabadságát, mint-hogy ezek azok a valós társadalmi terepek, amelyek politikai, döntési részvételt tesznek lehetővé. Úgy véljük, hogy napjainkban – a munkahely mellett – a lakóhely a maga intézményeivel, kiemelten az általános iskolával, növekvő fontosságú társadalmi terep ehhez. Ezért szólunk most külön is a hetvenes években szakmai körökben oly sokat emlegetett „iskolai demokráciáról”.

Az iskolai demokrácia jövőjéről mondható egyik megállapítás roppant vulgáris. Így hangzik: az iskolában minden technikai újítás többletmunkaerőt, többletmunkaidőt és többletráfordítást igényel. Ennek talán az ún. *programozott tanítás* a klasszikus példája. Ez a hatvanas-hetvenes években valóságos divattá váló pedagógiai eljárás – különösen a mai iskolai körülményeink között – számottevően könnyített a pedagógusok és a tanulók terhein, mert levette a vállukról a megtanulandók kiválogatásának vesződését. Ugyanakkor szigorú technológiával egyúttal korlátozta is az egyéni választásokat, elhatározásokat stb. egyszóval mindazt a szervezeti „stratégiát”, amely az osztálytermekben is bizonyíthatóan kialakult.

A másik megállapítás, az iskolai demokrácia jövőjéről az általános iskola kapcsán, valószínűleg ugyan-csak nem új. A szervezetek méreteinek növekedésével növeljük annak az esélyét, hogy a tanárok „elidegenednek”, és hogy egy elkülönült irányítási (kontroll-) apparátusra lesz szükség az iskolán belül is – rendszerint igazgatóság formájában, hivatali jellegű keretek között. A különböző iskolatípusok e tekintetben persze nem egyformák, pl. az óvodák szerencsére kisebb méretűek, mint az általános iskolák. Ez utóbbiak közt újabban mammutintézményekkel is

találkozhatni, ami gyerekek és felnőttek fokozódó társalanságával jár együtt (annak ellenére, hogy ezekre az iskolákra nyilvánvalóan szükség van).

Egy harmadik megfigyelés az iskolák elmúlt egy-két évtizedes történetéből az, hogy megnövekedtek a különböző, nem közvetlenül tanítási feladataik. Az iskola - ahogyan a vonatkozó pedagógiai dokumentumok megfogalmazzák - „egész napossá” kell hogy váljék, ami ténylegesen a benne dolgozók teendőinek kitágulásával jár együtt. A szervezetnek ezek az átalakulásai az iskolai demokrácia kérdéseit is újszerűen teszik föl az iskolában (megváltozott az igazgató funkciója, további lépcsők iktatódnak be az irányításba stb.).

Az iskolával foglalkozó kutatások a demokrácia kiterjesztésének lehetőségeit - az adott körülmények között - ma az iskola és a lakóhelyi társadalom eddigénél szorosabb kooperációjában keresik. Egyes „iskolátlanító” teoretikusok legszívesebben eltörölnék a szervezetet, mások a szervezet társadalmivá tételéről, meghódításáról beszélnek. A lényeg ugyanaz: miként tudják a szervezetet birtokukba venni azok, akik valójában használni akarják. (S ezen a ponton az iskola csupán egy a sok közül, mert folytathatnók a sort a kórházzal, a közlekedési eszközökkel vagy a bolti ellátással is.)

Divatos ma arról is írni, hogyan sorvadtak el egyes helyi társadalmak az elmúlt egy-másfél évtizedben, miután a hatóságok egyik vagy másik közintézményüket elvonták tőlük. Kevésbé népszerű, de sokszor megalapozottabb az a hatósági érvelés, amely szerint a sohasem bő, ma pedig még tovább szűkülő költségvetés szinte rákényszeríti az ágazatokat intézményeik racionálisabb elhelyezésére. Minden ágazat azokat a létesítményeket pótolja, amelyek elavultak, és úgy számít szükségleteket, hogy megnézi, mire volna

szükség még saját hálózatának zavartalan működéséhez. Ilyenformán épp arról nem tudunk eleget, amiről a legtöbbet kellene tudnunk; hogy tudniillik maga „a társadalom” hogyan viselkedik, és valójában milyen szükségletei vannak. Ahhoz tehát, hogy a lakóhelyi szervezeteket – esetünkben az (általános) iskolát – valóban azok birtokolják, akiknek szükségük van rá, a lakóhelyi közösségek hasonló és eltérő vonásait kell a kutatóknak, tervezőknek a mainál jobban figyelembe venniük.

Minthogy azonban az egyént támogató szolgáltatások nálunk előbb alakultak ki államilag, mintsem a lakosság megszervezte vagy kikényszerítette volna magának, a lakossági igényekre való hivatkozás a fejlesztések során jobbra ideologikus jellegű maradt. A közoktatással (közegészségüggyel, közigazgatással sőt közlekedéssel, bolthálózáttal stb.) kapcsolatos fejlesztési koncepciók saját szakmai céljaikat és normáikat követik. Persze, ezek sem függetlenek a lakosságtól, illetőleg annak korszerkezetétől, lakóhelyi, munkahelyi kapcsolataitól, vásárlási és fogyasztási szokásaitól, azonban közvetlenül nem vezethetők le, nem következtethetők ki belőlük. Így a lakossági igényekre való hivatkozás fontos eszköz minden ágazat számára az erőforrásokért folytatott versengésben. Ebből a helyzetből valószínűleg csak úgy léphetnénk tovább, ha nemcsak a vertikális integrációk kedvezőtlen társadalmi hatásaira mutatnánk rá ismételten (milyes, ha elvonják az iskolát, a rendelőintézetet, a tanácsot stb.), hanem ha alternatívaként az intézmények horizontális integrációját is sikerülne kidolgozni, mi több, elfogadtatni.

Míg a rendelőintézetet a kórházzal, a társközség tanácsát a nagyközségivel, a tagiskolát a központi iskolával – a vitathatatlan ágazati racionalitás jegyében – az illetékes hatóságok vonják össze, addig a

„horizontális integráció” jórészt a használók kezdeményezte intézményfejlődést jelenti. Egyszerűen abból adódik, hogy bizonyos intézmények a meglétükért és a fönntartásukért egymással kezdenek kooperálni, és ehhez az ad alapot, hogy a lakosság együttesen vagy párhuzamosan szokta használni őket. (Nem azonos tehát azzal a szervezeti átalakítással, amelyet legújabban a pénzügyi hatóság azért kezdeményez, hogy olcsóbbá tegye az intézményeket – azáltal, hogy megszünteti gazdálkodási önállóságukat.)

Ez a kétféle folyamat a szervezetek és a lakóhelyi környezet határán folyó „háborúskodást” jelent. A jelenlegi irányítási rendszer szempontjából ugyanis a többfunkciós intézmények nem mindig kívánatosak, néha pedig egyenesen megoldhatatlan feladatokat jelentenek, egyúttal pedig áldatlan versengésbe szipítják az egyik ágazatot a másikkal szemben a szűkülő anyagi erőforrások megszerzéséért. A helyben vagy a környéken lakóknak viszont sokszor az az értelmetlen, hogy miért nem akar egyik intézmény vezetőse a másik segítségére sietni, ha egyébként intézményeik kihasználatlanul állnak. Ilyenformán a horizontális integráció spontán és epizódikus folyamatait nálunk ma úgy értelmezhetők, mint a szervezetek újfajta lakossági használatba-, sőt birtokbavételei.

aki iskolákkal foglalkozik, tulajdonképpen sohasem gondolkozhat egy-két vagy öt évben. Messzebbre kell előre néznünk. És ez itt most azt jelenti, hogy legelőször röviden mérlegelni tudjuk, hogy vajon, amit a körülmények kényszerúsége folytán most vagy holnap csinálunk, kell-e, használ-e majd holnapután. Hiszen úgy kell formálnunk mai lépéseinket is, hogy már holnapi célunk felé közeledjünk.

Meggyőződésünk, hogy az általános iskolák fokozottabb fejlesztése ebből a szempontból nélkülözhetetlen, de minden bizonnyal nem elégséges lépés. Mégpedig mindenekelőtt azért nem, mert a tanulók akik 1974–1977 között születtek, belátható időn belül kilépnek majd az általános iskolákból, és tovább akarnak tanulni. Hol teremtsünk számukra iskolai férőhelyeket? És ami legalább ugyanennyire fontos, hol, hogyan tudjuk megszervezni számukra a bevezetést a munka világába, később pedig foglalkoztatásukat? S hogy kérdéseimet kiegészítsem: mikor, hol kell gondoskodnunk alapellátásukról (étkezésről, tanulószobáról, közlekedésről stb.)? Az általános iskolák „tervezve” végül – de egyáltalán nem utolsósorban – mindezzel szembe kell néznünk.

És ez mindenki számára érzékletessé teszi, hogy miért is kell jelentősen fejleszteni az általános iskolákat. A pedagógusoknak, az oktatásügy irányítóinak aligha kell bizonygatni ezt. Aki szakmabeli, mindig méltányosnak érez minden iskolafejlesztést. Nagyon fontos azonban, hogy a mélyére tekintsünk azoknak a társadalmi folyamatoknak, amelyek következtében az általános iskolák megkülönböztetett fejlesztése nem csak méltánylást érdemlő gesztus, hanem társadalmi politikai szükségszerűség.

Középfokú oktatás és szakképzés

Ma az általános iskola egyúttal társadalompolitikai kérdés, a középfokú oktatás a szó átfogó értelmében a társadalmi-gazdasági ügy. Főként azért, mert – mint korábban is láttuk – napjainkra általánossá vált, és mert a következő évtizedekben alapvetően a középfokú végzettség határozza meg majd társadalmi-gazdasági fejlődésünk „emberi tényezőjét”. Csakúgy, mint általában a középfokú oktatás ma nálunk?

TÖMEGES? ÁLTALÁNOS?

A középfokú oktatásba való belépés Magyarországon az utóbbi húsz év alatt gyakorlatilag általánossá vált. A statisztikák ezt egyértelműen jelzik. Míg egy-egy városrésznek 1960-ban 54%-a, illetve 1965-ben 68%-a jelentkezett középfokú iskolába, addig 1970-ben már 72%-a, 1975-ben 79%-a, 1979-ben pedig 86%-a. Az Országos Tervhivatal felkérésére készült egyik 1976-os előrejelzés az ezredfordulóig sem számolt 84%-nál nagyobb továbbtanulási aránnyal. A valóság már napjainkban rácáfolt erre a prognózisra.

Mindez természetes jelenség az oktatásügy területén. A kelet-európai országok egy része – köztük ha-

zánk - most érkezett el az iskolázás fejlődésében odáig, ahová az iparosodottabb államok - szocialisták és tőkésék egyaránt - a harmincas és a hatvanas évek között jutottak el. A középfokú oktatás az Egyesült Államokban a harmincas években vált tömegméretűvé (éppen ugyanilyen viharos tempóban, voltaképpen tíz év leforgása alatt), míg ez a folyamat Franciaországban 1940-1950 között, Ausztriában és Csehszlovákiában pedig 1950-1960 között ment végbe. A tömeges méretű középfokú oktatással tehát Magyarországon tulajdonképpen nemzetközi fejlődés vonalat követünk. Megvannak azonban a saját problémáink. Ezek közül talán az a legsúlyosabb, hogy a tömeges középfokú oktatás egy lényegében szelektív sokcsatornás középiskolai rendszeren belül megy végbe.

Aki az általános iskolát elvégezte, három iskolatípus - a szakmunkásképző, a szakközépiskola és a gimnázium - közül választhat hazánkban. Az általános iskolát végzett egy-egy évfolyam tagjainak 45-50%-a szakmunkásképzőbe, mintegy 30%-a szakközépiskolába és kevesebb mint 20%-a gimnáziumba kerül (Ez persze nem teszi ki a végzettek 100%-át, mivel maradék 4-7% egyelőre még nem jelentkezik a középfokú oktatásba.) Ezek az arányok történelmileg determináltak. Száz évvel ezelőtt a megfelelő korúaknak csak 1-2%-a vett, vehetett részt érettségire felkészítő képzésben, iskolarendszerű szakképzésben pedig a századfordulóig kevesebb mint 10%. Az érettségi és képesítő vizsgára felkészítő oktatásban résztvevők aránya lassabban, a szakmai képzésbe bekapcsolódóké pedig gyorsabban - de mindenesetre folyamatosan - nőtt. A negyvenes évek statisztikáinak tanúsága szerint az arányok fokozatosan toldták el: érettségizett és felsőfokú iskolatípusokba beiratkozott egy-egy korosztály mintegy 15%-a; az iskolát

rendszerű szakképzésbe lépők aránya pedig a 30% felé közelített.

Ebben a fejlődési folyamatban két alapvető fordulat következett be. Az egyik a demokratikus iskolareform 1945–1948 között. Ennek hatására ugrásszerűen megnövekedett az iskolarendszerű szakképzésbe kerülők aránya, mivel a szakképzés szerves része lett iskolarendszerünknek. A másik fordulópontot az 1961-es iskolareform hozta, amelynek nyomán a szak-középfokú iskolák kialakultak, amelyek mintegy „beékelődtek” a középfokú oktatás rendszerébe. Éppen ez az az iskolatípus, amely elsősorban felvette a középfokú oktatásba növekvő mértékben jelentkezőket. A gimnáziumok aránya az érettségit nyújtó iskolatípusokban csökkent, miközben a gimnáziumba járók aránya egy-egy korosztályon belül évek óta nagyjából változatlan.

Egy félreértés, amelyet el kell oszlatnunk, a szakmunkásképző iskolákkal kapcsolatos. Azt a demográfiai hullámot, amelyet az 1953–1956 között születettek alkottak, a hatvanas évek második felében a szakmunkásképző iskolákon „vezettük” keresztül. Miért? Mert akkor úgy látszott, hogy ez a „legolcsóbb” iskolatípus, és mert nem voltunk felkészülve akkora háttérfejlesztésre, mint amekkorára szükség lett volna, hogy más iskolatípusokat is egyenlő arányban választassanak a gyerekek. Ezért az iskolai tanulás és a munkahelyi képzés „optimális” aránya miatt az oktatásszervezők számára nagyobb tömegű tanuló becsúszása is kézenfekvőnek látszhat ezen iskolatípusba. De persze a munkahelyi képzés színvonalát törvénytárgyunk révén csökkenti. Hiszen a szakképzésben tevékenykedő szakemberek példája azt bizonyítja, hogy a szakmunkásképző iskola nemhogy a legolcsóbb, hanem éppen a legdrágább képzési típus. De a „drágaság” nem az általános képzés számláján mutatkozik,

hanem a munkahelyekén, a munkahelyi szakképzésben. És ott sem egyértelműen. Számos munkahely szívesen fogadott és fogad ma is szakmunkástanulókat. Különösen azok, amelyek krónikus munkaerőhiánnyal küzdenek, és termékszerkezetüket képtelenek megváltoztatni, hát inkább extenzíven fejlesztik hagyományos profiljukat tovább. Olyan munkát kívánhatnak ugyanis a szakmunkástanulóktól, amire felnőtt dolgozók nem vagy csak alig vállalkoznak.

Középfokú oktatásunk mai rendszere tehát történelmileg, társadalmilag és gazdaságilag egyaránt meghatározott, amely kialakulásának körülményeit pontosan tükrözi. Olyan társadalmi-gazdasági és kulturális viszonyok között alakult ki, amikor a 14 éves korúaknak csupán egy szűk csoportja pályázott és pályázhatott sikerrel a felsőoktatásba (egy-egy évfolyamnak mintegy 10⁰/₀-a). Szakképzett munkásra is aránylag jól meghatározható szakterületeken, többé-kevésbé pontosan kiszámítható mennyiségben, arányban volt szükség. A tömegessé vált középiskolázás korában ezek az ésszerű determinációk azonban visszajukra fordulnak. Nem emelik eléggé a lakosság középfokú végzettségének színvonalát, emellett a középfokú oktatásba iratkozottakat is félretájékoztatják. Több okból is.

Először azért, mert az érettségit nyújtó iskolatípusok még ma is jobbára azt sugallják, hogy felsőfokú továbbtanulásra készítene fel. De ha ez igaz lenne, akkor a felsőoktatás felvevőképességét a jelenleginek a többszörösére kellene tágitanunk. Másodszor pedig azért, mert a szakképzés - főként a szakmunkásképző iskola - azt sugallja, hogy a megszerezhető képzettség valamiképpen összhangban áll a népgazdaság felvevőképességével, vagyis egy konkrét szakmára, munkahelyre képez. Holott mind a munkaerőszükséglet távlati előrejelzéseiből, mind pedig a

szakmunkásfiatalok elhelyezkedési nehézségeiből évek óta tudjuk, hogy ez nem így van. A szakmunkásképző iskolák ugyanis több fiatalt képeznek konkrét szakmára, mint ahányra az adott szakmában távlatilag szükség lesz. Viszont a fiatalokat kevesebb általános műveltséggel látják el – kényszerűen és természetesen, hiszen ez képzési céljukból egyenesen következik –, mint amennyire a jövődő munkavállalónak szüksége volna. Röviden: a felsőoktatásból visszanézve, valamint a munkaerő-kereslet jelenét, még inkább lehetséges jövőjét mérlegelve, közép-fokú oktatásunk a fiatalok jelentős részét hiányosan tájékoztatja és tévesen kalauzolja az életbe.

Ma ezt a körülményt még csupán megállapítjuk, a belátható jövőben azonban már égető kérdéssé fog válni. Miért? Elsősorban azért, mert az 1974–1977-ben született nagy létszámú korcsoport a nyolcvanas évek második felében éri majd el, és a kilencvenes évek elején hagyja majd el a középfokú oktatást. Melyik iskolatípuson „vezessük át” őket? Egyesek ma is amellett érvelnek, hogy a szakmunkásképző iskolákon. Mások inkább a gimnázium mellett vannak. A hazánkban elterjedt véleménnyel szemben ugyanis a tisztán elméleti képzés a „legolcsóbb”. A munkaerő-gazdálkodás szempontjából megfordult helyzetben pedig – amikor a teljes foglalkoztatottság fenntartása gondot fog okozni – a hosszabb képzés segít a fiatalok elhelyezésén, hiszen időben „széthúzza” a nagy létszámú korcsoport megjelenését a munkaerőpiacon. Végül – de egyáltalán nem utolsósorban – az az elméleti képzés, amely a gimnáziumokban szerezhető, a jövődő munkavállalója számára nagyobb biztosíték a különböző területeken való elhelyezkedésre. A munkáltató pedig a fiatalt anélkül alkalmazhatja, hogy évekkel előbb kötelezettséget kellene vállalnia arra, hogy milyen típusú munkákat tud majd nyújtani.

tani. Mindez - összekapcsolva azzal a közismert félelemmel, hogy a gimnáziumok visszaszorulnak a középfokú képzésben - alternatívája lehet a szakmunkásképző iskolák fejlesztésének.

Ebben a vitában rendszerint megfelelkezünk két további tényezőről. Az egyik a lakossági igények várható növekedése a továbbtanulás iránt. Mind a szándékok előrejelzése, mind pedig a jelentkezések elemzése arra utal, hogy a magasabb társadalmi presztízsű, nagyobb szociális biztonságot ígérő középiskolátípusok egyre népszerűbbekké válnak a lakosság körében. Ezzel szemben a szűkebben szakképző irányok - különösen az ún. hiányszakmák - fokozatosan visszaszorulnak a szülők és a fiatalok választásában. Ismét utaljunk nemzetközi példákra, amelyek szerint a szülők iskolázottságának emelkedésével, társadalmi informáltságuk növekedésével mindenütt együtt jár gyermekeik igényesebb iskolaválasztása. A lakossági igény sem pusztán szubjektív elem az iskolarendszer távlati fejlesztésében. Ezek az igények valójában szívesen befolyásolják az egyes iskolákban folyó konkrét képzést, és módosítják is a központi elhatározásokat.

A másik tényező, amelyről meg szoktunk feledkezni, az, hogy a jelenlegi adottságok a jövőbeni fejlesztéseket már ma erőteljesen befolyásolják, sőt sok esetben meg is határozzák. Azok a viták, amelyek akörül forogtak, hogy a nyolcvanas évek végén melyik középfokú iskolatípust tegyük tömegessé, a helyi adottságokra vezethetők vissza. Budapest egyes körzeteiben például - statisztikailag is kimutatható adottságok miatt - a szakmunkásképző iskolák fejlesztése kívánatos. Másutt a szakmunkásképző iskolák korlátozott felvevőképessége és a háttéripár viszonylagos gyöngesége miatt az látszik ésszerűnek, hogy a megnövekvő tanulólétszámot a gimnáziumba „terel-

jék". A különböző iskolafejlesztési javaslatok mögött tehát eltérő adottságok húzódnak meg, amelyek eltérő fejlesztési politikát alakítanak ki. Nem kérdőjelezi-e meg ez a középfokú oktatás rendszerének egységét? Melyik lenne az a fejlesztési út, amely - az ezredforduló felé közelítve - Magyarország számára a legmegfelelőbbnek látszik?

Az európai szocialista országokban e téren két jellegzetes fejlesztési irány figyelhető meg. Az egyik - azokban az országokban, amelyeknek a középiskolai rendszere fiatalabb, mint a miénk - az ún. *tízosztályos iskola*. Ez annyit jelent, hogy a középiskolák első két évfolyamát „rászervezik” a jelenlegi általános iskolákra. Ennek eredményeképpen ezek az általános iskolák lennének az alpműveltség legfontosabb letéteményesei, aminek azonban a középiskolai rendszer meggyöngülése az ára. Ebben az oktatási rendszerben a hagyományos középiskolák szervezetenként felbomlanak, elvesztik - vagy ki sem tudják alakítani - kulturális szerepüket, szervező erejüket egy-egy régió, településegységek életében.

A másik jellegzetes fejlesztés a középfokú oktatás megerősítése, *a jelenlegi rendszer fenntartása*. Azokban az országokban választják ezt az iskolaszervezési eljárást, amelyekben a középfokú oktatásnak több száz éves hagyományai vannak, és ahol a középfokú oktatás most válik általánossá. Ennek azonban az az ára, hogy a középfokú oktatás szelektív rendszerét is hosszú távra stabilizálni kell. A felsőoktatásra felkészítő gimnázium jellegének megerősítése ugyanis például azt feltételezi, hogy legyen egy olyan, ugyanúgy csak tiszta képzési célú iskolatípus, amelyben, mondjuk, kizárólag a jövőbeni szakmunkásait képezzük.

Magyarország, mint a társadalmi-gazdasági fejlettség egyéb területein, e tekintetben is köztes helyzetben van. Megítélésünk szerint azonban már közelebb

került a második, mint az első úthoz. A megoldás, amit keresünk, kb. így foglalható össze:

- a középfokú oktatás első éveinek általánosan képzővé tétele, és fokozatos kiterjesztése valamennyi 15-16 éves fiatalra;

- a szakképzés kitolása a középfokú oktatás befejező évfolyamaira, nagyjából a 17-18. életév tájára;

- a meglévő középiskoláink megtartása úgy, hogy minél kevesebb átszervezést, minél nagyobb stabilitást, biztonságot nyújthasson tanárnak, diáknak, szülőnek és helyi vezetőknek egyaránt;

- ugyanakkor a meglévő középfokú oktatási intézményeink továbbfejlesztése úgy, hogy távlatilag mindenki számára viszonylagos közelségben elérhető legyen mind a szakmai képzés, mind a felsőoktatásra való felkészülés színvonalas lehetősége.

A SZAKKÉPZÉS JÖVŐJE

A szakképzés körül folyó, korábbiakban ismertetett viták középpontjában már az 1961-es oktatási reform óta három kérdés áll. Az egyik kérdés az, hogy milyen jövőt szánunk *a hagyományos, iskolarendszerű szakmunkásképzésnek*. Milyen szerepe van a munkaerő-utánpótlásban ma és távlatilag, országos, illetve vállalati szinten, s mindennek milyen további társadalmi hatásai vannak (társadalmi mobilitás, esélyegyenlőség, műveltségi színvonal, munkakultúra)? A szakképzés másik vitapontja *a középkáderek képzése*. Ismeretes, hogy ezt a célt az ötvenes években a középfokú technikumok szolgálták, belőlük az 1961-es reformot követően fokozatosan vagy szakközépiskolák vagy felsőfokú technikumok lettek. Az üzemmérnök-képzés, amely ezekben az utóbbi intézményekben folyt, sem a képesítés szintjét, sem a képzés tartalmát

illetően nem volt azonos a középszintű technikusképzéssel. Ezért az elmúlt húsz évben különböző kiegészítő megoldások születtek: a technikus minősítő vizsgák gyakorlata, illetve a mai szakközépiskolákon belül kialakítandó technikusképzés, amely jelenleg van kidolgozás alatt, bevezetés előtt.

A szakképzés harmadik vitapontja maga a *szakközépiskola*. Ez az iskolatípus máig keresi a helyét mind az iskolarendszerben, mind a szakképzésben. Megszervezése óta azonos néven többféle típusa követte egymást; a kezdeti elgondolások a szakmunkásképzés felé közelítették, később sok helyütt és bizonyos foglalkozásokban (egészségügy, ügyvitel, kereskedelem) egyre inkább egyfajta általános képzés jellegét öltötte. Ma deklaráltan is kétféle szakközépiskola van: az egyik szakmunkásokat képez emelt szinten, a másik pedig hangsúlyosabban készít fel továbbtanulásra is felsőfokon. Mindemellett - különösen városokban, nagy hagyományú intézményekben - egyik-másik szakközépiskolánk a technikusképzés hagyományait is igyekezett átörökíteni (pl. a híradástechnikában, illetve a műszeriparban).

Miért vált vitatottá szakképzésünk jelenlegi rendszere? Egyrészt a szakmunkásképzés, mint említettük, ma is a középfokú képzés legszélesebb útja, pedig az idézett előrejelzések azt mutatják - országos szinten legalábbis -, hogy ilyen növekvő arányú és mennyiségű szakmunkásra a jövőben nem lesz szükség. Másrészt a szakképzés - s ezen belül ismét elsősorban a szakmunkásképzés - hatásfoka viszonylag alacsony. A szakképzésbe lépők mintegy ötödrésze évről évre még az előtt lemorzsolódik, mielőtt képesítését megszerezte volna, a végzeteknek pedig mintegy 20%-a a képzést követő öt éven belül elhagyja az eredetileg tanult szakmáját. (A középfokú képzés többi típusai is „veszteségesek”: a négy tanulmányi

év alatt a legkisebb lemorzsolódás - 5-8% a gimnáziumba beirakozottak között szokott lenni.) Harmadrészt, bármennyire tömegessé, sőt általánossá is vált a középfokú képzésbe való belépés, az érettségizettek aránya évente még ma is csupán a megfelelő korúak mintegy 35%-át teszi ki. Tehát a fiatalok zöme napjainkban is olyasféle képzettséget szerez 15-17 éves kora között, amely sem jogilag, sem minőségileg nem elegendő felsőfokú továbbtanulásra. Mint láttuk, elhelyezkedni vele sok esetben már most is nehéz, távlatilag pedig várhatóan még problematikusabb lesz.

A felsorolt ellentmondások arra utalnak, hogy középfokú oktatási rendszerünk soron levő továbbfejlesztésének döntő kérdése a szakképzés. A szakképzés tömegképzés, amely - nálunk éppúgy, mint más, hasonlóan fejlett országokban - jelenleg tartalmilag is, szervezeti- és szerkezeti- is megoldatlan. A felsorolt feszültségeket ugyanis nem tudnánk pusztán mennyiségi fejlesztésekkel enyhíteni, még akkor sem, ha ehhez elegendő erő állna rendelkezésünkre. A szakképzés területén a munka világához, a termelés szférájához való illeszkedés éppúgy átalakításra vár, mint ahogy megoldandó a szakképzésnek a foglalkozási és a társadalmi szerkezet átalakulásában betöltött funkciója. Emellett a szakképzés nem pusztán kultúrpolitikai probléma (természetesen az is!), hanem társadalmi- és gazdaságpolitikai kérdés is egyben. Eredménye kihat valamennyi olyan gazdaságfejlesztési gondunkra, amellyel a magyar társadalom az ezredforduló felé haladva szembenéz.

Ennek megfelelően a hetvenes és a nyolcvanas évek fordulóján az iskolarendszerű szakképzés továbbfejlesztésének lényegében három alternatívája rajzolódik ki. Az egyik a jelenlegi rendszer tartalmi továbbfejlesztése, tehát a képzés korszerűségének javítása, színvonalának emelése és feltételeinek to-

vábbi megteremtése anélkül, hogy a már kialakult szervezeteken és a képzés egész szerkezetén alapvetően változtatnánk. A másik alternatíva a jelenleg kétszintű szakképzés (szakmunkásképzés és középkáderképzés) távlati egységesítése úgy, hogy a szakmunkásképzést fokozatosan a szakközépiskolák szintjére emeljük. Ez csak távlati elképzelés lehet, de ha elfogadjuk, akkor már a mai fejlesztéseket is ebben az irányban kellene megtennünk. A harmadik alternatíva a szakképzési feladatok átruházása a termelőszférára, aminek megint különböző megoldásai lehetségesek (középfokú szakképzés egységes alapfokú vagy középfokú iskolázás után, illetve az üzemi szakképzés megkezdése már a középiskolai évek alatt stb.).

Ezek persze sarkított elgondolások abból a célból, hogy az eltérő szemléletmódokat világosabban láthassuk. A konkrét fejlesztések minden valószínűség szerint nem az egyik vagy a másik utat választják majd, hanem ezeket a lehetőségeket kombinálják. Így például időbeli lépcsőzetesség is elgondolható, vagyis a jelenlegi szervezeti rendszer megtartása a nyolcvanas években, és azután fokozatos áttérés egy emeltebb szintű, valóban középiskolai képzésre. Vagy a szakképzés szintjének fokozatos emelése egyfelől a technológiailag igényesebb iparágakban, másfelől az erre legalkalmasabb, legkeresettebb foglalkozásokban. Az is elgondolható, hogy bizonyos iparágakban, még inkább bizonyos üzemekben – vagy egy-egy gazdaságilag és földrajzilag viszonylag lehatárolható körzetben – az iskolai rendszerű képzést ipari képzéssel cseréljük fel.

Ha a mai szakmunkásképző iskolákat belátható időn belül szakközépiskolává akarnánk fejleszteni, akkor ez várhatóan azzal az előnnyel járna, hogy az oktatási-képzési rendszerben viszonylag gyors „áttö-

rest" érhetnénk el, mégpedig egy általunk megválasztott időben. A stratégia kiszámítható hátránya viszont az, hogy rendkívüli terheket ró a meglevő intézményi infrastruktúrára, emellett az érintett korcsoportok egy része késve lépne a termelésbe. Az is kérdés, hogy ez a stratégia nem növeli-e meg ugrásszerűen a felsőoktatás iránti lakossági keresletet.

Más fejlesztési stratégia lenne, ha a középfokú oktatás általánossá válását - az objektív körülményekre tekintettel - nem siettetnénk, hanem éppen ellenkezőleg; egyenesen lassítanánk, fékeznénk. Ez pontosabban azt jelentené, hogy a szakmunkásképző iskolák felvételi arányát a mai szinten tartanánk, viszont a szakközépiskolák befogadóképességét növelnénk, akár a gimnáziumok rovására is. Ennek a stratégiának kétségtelenül többféle előnye lehet. Az egyik: a jelenlegi képzés szervezeti-szerkezeti és intézményrendszerének megtartása. A másik: józan számvetés azzal a lehetőséggel, hogy - többek közt a hetvenes és a nyolcvanas évek fordulóján tapasztalható kereseti lehetőségek, arányok visszahatásaként - a lakossági kereslet az elméletigényesebb, többféle továbbtanulást biztosító iskolatípusok (gimnáziumok, szakközépiskolák) iránt nemhogy nem növekszik, de talán még csökken is. Ugyanakkor a várhatóan negatív hatások is számottevők: a lefékezett társadalmi mobilitás, a szakmunkás-túlképzés, a képzés alacsony határfoka.

Egy harmadik fejlesztési alternatíva a középfokú oktatás teljessé tételel tűzheti ki célul, miközben elhalasztja magát a folyamatot. Ezt éppen a már említett nagy népességű korcsoportra tekintettel javasolhatnánk, akik a nyolcvanas és a kilencvenes évek fordulóján fognak a középfokú képzés rendszerén áthaladni. Bár ma tulajdonképpen ez a stratégia látszik a legreálisabbnak, az a szükségszerű velejárója, hogy a

középfokú szakképzés jelenlegi rendszerét - beleértve a hároméves, iskolarendszerű szakmunkásképzést is - még mintegy további 10-15 évig fenn kellene tartanunk. Ez a stratégia tehát rövidebb távon józannak látszik, ám hosszabb távon prolongálja a már említett feszültségeket.

Ha ezt a harmadik stratégiát választjuk - ami ma legvalószínűbbnek látszik, anélkül, hogy bárki hivatalosan deklarálná -, átmenetileg enyhítenünk kell a már említett feszültségeket. Itt juthat a mainál jóval nagyobb szerephez a szakképzési rendszer fejlesztésében a területileg differenciált megközelítés. Kimutatható ugyanis, hogy az országos szinten kidolgozott rendszeralternatívák és fejlesztési stratégiák csak makroszinten ennyire világosak és elkülöníthetők, helyi és területi szinten azonban további, igen tág variációkat tesznek lehetségessé, sőt szükségessé.

Mindenekelőtt: az idézett, várható feszültségek természetesen nem mindenütt és nem egyforma időben következnek be. E tekintetben igen nagy különbségek mutathatók ki például aprófalvas területeink, az Alföld nagyfalvas vidékei, a gyorsított iparosítás során épült vidéki ipari centrumaink, megyei középvárosaink vagy a főváros és agglomerációja között. Legalább ilyen fontos azonban az az egyszerű tény, hogy a szakképzés nem általában a termeléshez, hanem egy adott terület termelőerőéhez és intézményrendszeréhez kötődik. Ilyenformán az átfogó alternatívákat, stratégiákat nemcsak „lefordítani” kell a helyi viszonyokra, hanem a helyi viszonyok értékeléséből kiindulva további megoldásokat kell keresnünk az érdekek egyeztetésére, a termelési szerkezethez való alkalmazásra, a képzés szervezeti formáira. Erre kínál-
nak lehetséges szervezeti megoldást az ún. *közös középiskolák*.

KÖZÖS KÖZÉPISKOLÁK

A közös középiskolák nem hazai találmányok. Az alapelveket a legvilágosabban az ún. Langevin-Wallon-tervezet foglalta össze, amely a felszabadulást követő francia iskolareform alapdokumentumává vált. Közös középiskolákat azonban már jóval előbb megpróbáltak létrehozni a húszas évek Szovjet-Oroszországában, bár ezek a *kilencosztályos politechnikai középiskolák* akkor nem váltak be. Másutt is találkozunk a közös középiskolák intézményi és szervezeti megoldásaival: az angol *comprehensive school* az 1944-es iskolareform-törvényben született meg; a svéd egységes középiskola a hatvanas és a hetvenes évek fordulóján kezdte felváltani a hagyományos középiskolai rendszert; a nyugat-német *Gesamtschule* (Ausztriában, Svájcban is használt iskolaszervezési megoldás) a hatvanas években megerősödött szociáldemokraták máig legfontosabb művelődéspolitikai reformtörekvése. A külföldi példák persze inkább csak arra jók, hogy egy-egy szakmai részlettel az életben is megismerkedjék az ember; másolásra nem valók. Már csak azért sem, mert minden társadalomnak magának kell megoldania saját iskolázási, szakképzési és művelődési problémáit, és ehhez természetesen a maga iskoláit kell kialakítania. De ha ez így van, akkor az a kérdés, hogy valójában kellenek-e nekünk az ilyesfajta közös középiskolák.

Mi az, ami majdnem biztos, hogy nem kellene? Mindenekelőtt: aligha volna szükségünk uniformizált iskolákra, hiszen az effajta középfokú oktatási intézmények nagyjából mindazzal a hátránnyal járnak, amivel az egységesítés járhat, de anélkül, hogy számottevő előnyt ígérnének. A hazai általános iskolák története jól mutatja, hogy mire gondolunk. Az 1945-ös alapítótörvény óta emberöltőnyi idő telt már

el, elültek azok a viták, amelyek kétségbe vonták az alapfokú iskolázás kiterjesztését és egységesítését. És még mindig éppen csak megközelítjük azt a legjobb értelemben vett általánosságot, azt az egységet, amelyet az általános iskolákkal ez a jogszabály elérni akart. Azóta nyilvánvalóvá vált, hogy a szocialista társadalom sem homogén társadalom – sem szerkezetében, sem kultúrájában nem az –, és benne az emberek, a fiatalok még kevésbé azok. Meglevő középfokú intézményeink valamifajta uniformizálása tehát nemcsak kilátástalan volna, de minden bizonnyal káros is.

Ebből következik, hogy aligha volna szerencsés valamiféle azonos vagy hasonló tanítási anyagra gondolni. A közös középiskolának nem – vagy legalábbis nem elsősorban – a tananyaga közös. Nem is nagyon volna elképzelhető, hogy a sok-sok, különböző felkészültséggel érkező gyereket egyik napról a másikra azonos tanítási anyaggal terheljük meg. Mint minden átlagolás, ez is könnyen oda vezethetne, hogy a fiatalok jelentős részének megközelíthetetlen mércőt állítanánk, viszont egy számottevő kisebbség – esetleg épp a legjobban felkészültek – szellemileg toprogni kényszerülnének. A tanítási anyagban persze kellene közös elemek is, hiszen éppen az általános műveltség emeltebb szintjét szeretnénk elérni a közép fokú oktatás mai irányainak egymáshoz közelítésével. De ez semmiképp sem jelentheti azt, hogy a közös középiskolát, mondjuk a mai gimnázium mintájára képelnénk el. Aminthogy ne képzeljük el a mai szakmunkásképzők vagy a mai szakközépiskolák mintájára sem!

A közös középiskola bizonyára nem abban lehetne közös, hogy uniformizálja a tanítás hosszát vagy az iskolában eltöltött időt. Közismert, hogy hány gyerek számára jelent szinte elviselhetetlen terhet az iskolás

munkaszervezés már az általános iskola végén is, ezért hiba volna őket újabb kudarcokra, elvont erőfeszítésekre sarkallni. Annak sincs sok értelme, hogy akár a gimnázium, akár a szakközépiskola osztály- és órarendszerét – a 45 perces órákat, a négyéves, megszakítás nélküli iskolába járást – akarnánk azokra kényszeríteni, akik már kapcsolatba kerültek a termelés világával.

A közös középiskolák – az életképes minták, próbálkozások tapasztalatai alapján – lényegében közös szervezeti keretet biztosítanak az egymástól eltérő tanulási utaknak. A közös középiskola azt jelenti, hogy aki oda beiratkozik, ha akarja, választhatja az érettségire való felkészülést – akár egy vagy két tantárgy kiemelt tanulását is, mint nemrég az ún. tagozatos gimnáziumokban –, de nem köteles csak erre irányulni. Választhat hosszabb vagy rövidebb, szakmára való felkészítést is, amelynek végén szakmunkás- vagy más minősítő vizsgát tehet. Akár kombinálhatja is egymással az érettségire való felkészülést a szakmai tanulással, hogy ne csak érettségije, hanem valamilyen keresőfoglalkozása is legyen. Az együttműködő iskolák lehetőségei szerint ezek a választható tanulási utak különböző hosszúságúak lehetnek: az egyik program akár öt évig is eltarthat, a másik program pedig csak két és fél vagy hároméves. Mindez munka melletti tanfolyamokkal, továbbtanulással is összekapcsolható.

Mi legyen tehát a jövőben közös a közös középiskolákban? Mindenekelőtt a vizsgarendszernek kellene egységesülnie. Ma a letett vizsgák nemcsak különböző színvonalúak, hanem egyúttal nem konvertálhatóak, hiszen egyik sem egészíti ki, nem helyettesítheti a másikat. Részben ez is oka egyfajta vizsga-, oklevél- és papírdömpingnek. Jó lenne, ha mindenki ugyanazokat a vizsgákat tehetné le – mind tartalmá-

ban, mind színvonalában egységesített vizsgarendszerre gondolva -, de nem kellene egyszerre és gyakorlatilag megismételhetetlen módon szakmai vizsgát, érettségit, felvételit tennie. A részenként letett vizsga, az évek során megszerzett „pontok”, az egymást kiégszítő teljesítmények tennék „közössé” az iskolát.

A közös középiskolákat közössé tennék azok a foglalkozások, megmozdulások, tevékenységek és elfoglaltságok is, amelyeket diákjaik nagy része együtt végez, tekintet nélkül arra, hogy egyébként mit tanul. Így például számos művészeti foglalkozás igenis megszervezhető úgy, hogy benne az is részt vegyen, aki érettségire készül matematikából, az is, aki műszerésznek készül, de az is, aki gépjárművezetői vizsgát akar tenni. Hasonlóképpen közösséget formálnak a sportok és a játékok, nem is szólva a helyi vagy központi közösségi megmozdulásokról. Az is természetes, hogy egy némiképp meghosszabbított általános képzési szakasz nagy szerepet játszhat ezen iskolatípusban. A közös középiskolákban például a gyerekek nagy része közös tárgyak tanulásával kezdeti iskolai pályafutását, s innen ágazhatnának majd szét a csoportos, végül az egyéni programok.

Mi lesz akkor a kiemelkedően tehetségesekkel? Újabban - meglehetősen szerteágazó okok miatt - gyakran teszik fel ezt a kérdést. Vannak, akik a régen bevált, jó iskolákat féltik, ezért a legszívesebben visszaállítanák az elit technikumokat, a tradicionális gimnáziumokat. Mások a nemzetközi versenyben való lemaradásunk miatt aggódnak, és a legtehetségesebbek „doppingolását” ajánlják. A közös középiskolák megfelelő szervezeti keretet ígérnek az ilyen, kiemelt módon való foglalkozás számára, sokkal inkább, mint akármelyik jelenlegi iskolatípusunk. Azonban e keretek nem alkalmasak arra, hogy a kiemelkedő tanulmányi, szakmai, munka- vagy sportteljesítményeket

nyújtó fiatalok intézményesen is elkülönüljenek, azaz iskolánként is elkülönítsék és külön neveljék őket másoktól, az „átlagosoktól”. A közös középiskolák szervezeti keretei kiemelten kedveznek az egyéniesített, személyre szabott programoknak, képzéseknek, teljesítményeknek. Akadályozzák viszont az ebből esetlegesen következő társadalmi elzárkózást.

A közös középiskola és a munkaerő-utánpótlás összefüggése a következő kérdés. Ha mindenki iskolába jár – teszik fel sokan a kérdést –, akkor hogyan készülhetnek fel egyesek a munkahelyi munkára? Hiszen a fiatalok többségéről, de legalábbis a feléről van szó! A szakmunkástanulók ma vállalati szerződéssel kapják kiképzésüket, vagyis potenciálisan az első perctől kezdve a termelőhely dolgozóinak számítanak. S ez az adott vállalat számára nagy érték, alkalmasint munkaerőforrás is lehet (adandó alkalommal az ipari tanulókkal többletmunkákat lehet elvégeztetni, nem kell felmondani, elküldeni őket stb.).

A közös középiskola – éppen rugalmas szervezeti kereteinek köszönhetően – ugyanolyan vagy hasonló programok megszervezésére képes, mint a mai szakmunkásképző iskola. Lenne azonban egy fontos különbség is köztük. A közös középiskola tanulójának érdekeit az iskolája védi. Bármilyen hosszú és részletes kiképzést nyer is tehát a termelőhelyen, nincs alárendelve az adott üzem, vállalat közvetlen, rövidebb távú érdekeinek. A közös középiskola tanulója nem „munkaerő-tartalék”, hanem tanulmányait folytató, pályaválasztás előtt álló állampolgár. Érdekét – amely nem egyéni érdek valamely gazdasági vagy társadalmi érdekekkel szemben, hanem az emberi erőforrás újratermelésének hosszú távú, társadalmi érdeke – az az intézmény képviseli, amelynek tagja, tanulója.

MŰVELŐDÉSI VÁROSKÖZPONTOK

A közös középiskola - mint szervezeti forma - koncepciója továbbvisz bennünket az ún. *művelődési városközpontok* elgondolása felé. A művelődési városközpont a település, a város egy meghatározott övezetét jelenti. Ebben az övezetben együtt található az oktatás, szakképzés, közművelődési és sportintézmények, mert egymással összakapcsoltan telepítették és így is használják őket. Példaként kis- és középvárosaink főtereire hivatkozunk, ahol középiskola, esetleg felsőfokú intézmény, művelődési központ, park egymástól szinte karnyújtásnyi távolságra van. Ilyenek lehetnének új lakótelepeink összefüggően telepített kulturális létesítményei és sportpályái is.

Ha a művelődési városközpont valóban egy város középpontja, akkor hatása a városon túlra is kisugárzik. Hiszen egy várost nem a település nagysága tesz valódi várossá, de még csak nem is az, hogy a városi normatívát mennyire sikerült fejlesztései révén megközelítenie. A városi jellegét az adja meg, hogy képes-e s minden vonatkozásban tudja-e a környező települések lakosságát szolgálni. Csak az a település tekinthető valóban városnak, amelynek vidéke van. Ezért a művelődési városközpontról szólva nemcsak egyszerűen összefüggően telepített, összehangoltan működő intézményekre gondolunk, hiszen egy város művelődési övezetének - ha csakugyan városi kíván lenni - ki kell elégítenie a vidék kulturális szükségleteit is.

Miért van szükségünk művelődési városközpontokra? Mindenekelőtt azért, mert kulturális fejlődésünkben az elmúlt húsz év alatt döntő fordulat állt be. A megnövekedett létszámok és a férőhelyek ennek nyomán fellépő hiánya csak az egyik következménye annak, hogy a középfokú oktatás nálunk éppen most

válik általánossá. Képzési gondok és életmódbeli problémák is következnek belőle. A képzés legfőbb tartalmi kérdése – mint említettük – az, hogyan lehet és hogyan kellene a művelődést a munkával összekapcsolni. És ez rögtön újabb fejlesztési problémákat vet fel. Ma van olyan iskolatípusunk – a gimnázium –, amelynek a működéséhez nem kell más, mint terem, ahol tanítani lehet, és esetleg egy kis szabad tér a sportoláshoz. De szakképző iskolákat már ma sem nyithatunk tanműhely, laboratórium, konkrét munkavégzési lehetőség, valamifajta termelési háttér nélkül. A középfokú oktatás általánossá válásakor – ha nem akarjuk a hatvanas évek első felének hibáit újra elkövetni – nem elég a tantermek számát szaporítanunk, hanem a szakmai képzés, a munkavégzés tereit is hozzájuk kell kapcsolnunk. Ez iskola és laboratórium, tanterem és műhely együttes kialakítását követeli meg.

A középiskolázás általánossá válása során szociális, egészségügyi és társadalompolitikai kérdésekkel is szembe kell néznünk. Az iskolarendszerű tanulás a fiatalok fő foglalkozása lesz késői tizenéves korukig – még hozzá egy megváltozott tevékenységszerkezetű tanulás, amelyben szükségképpen a mainál általánosabbá válik a munkára való felkészítés. Következésképp a fiatalokat nem zárhatjuk be többé hagyományosan az iskolába. Az sem megoldás, ha egy-egy fél napot foglalkozunk velük, azután pedig a társadalom gondjaira bízunk őket. Ezek a fiatalok valahol mindig vannak, problémáikat társadalmilag kell megoldanunk, és ez sokkal több, minthogy pusztán „fegyelmezni” próbáljuk őket. Tömegek étkeztetéséről, munkavégzéséről, sportolásáról, sőt közlekedéséről, esetleg szállásáról kell gondoskodnunk! Nehezen találhatnánk más megoldást rá, mint olyan, az iskolához kapcsolódó létesítményeket, amelyek keretet nyújtanak

a tizenévesek tanulása, munkája és művelődése számára.

S ezen a ponton a felnőttek is valószínűleg mind szorosabban kell hogy a művelődési városközpontokhoz kapcsolódjanak. Mindenekelőtt azért, mert a középiskolai oktatás általánossá válásához annyi főhivatású pedagógusra volna szükség, amennyivel jelenleg még nem rendelkezünk. A pedagógustársadalom jelenleg is az ország legnagyobb létszámú értelmiségi csoportja. Mégis, mennyiségileg sem elegendők, de a felkészültségük miatt sem alkalmasak arra, hogy egy kiterjedt középfokú oktatásban helyt tudjanak állni. Alighanem hiba volna, ha egyedül rájuk bízánk a fiatalokat, és egyedül rajtuk akarnánk számon kérni, hogy az ország lakosainak egyötöde milyen állampolgárrá vált vagy nem vált. Kikerülhetetlen, hogy az őket körülvevő társadalom a mainál szervezettebben foglalkozzék a fiataljaival, és a szakmai képzés keretében – de szabad időben, közművelődési programokban is – a részfoglalkozású, illetve az egy-egy alkalomra felkért értelmiségiek tevékenysége egészítse ki a főhivatású pedagógusok munkáját.

Az volna tehát a feladat, hogy a jövőben kinek-kinek biztosítani tudjuk a maga művelődési városközpontját. Ez pontosabban szólva annyit jelentene, hogy minden fiatal naponta rendszeresen elérhessen és felkereshessen egy olyan művelődési övezetet, amelyben tanulhat, művelődhet és felkészülhet a munkába állásra. Itt kellene megteremtenuünk valamennyiük számára a választás lehetőségét a különböző továbbtanulási lehetőségek között. Mindebből további, ennél lényegesen átfogóbb problémák következnek. Vegyük sorra őket!

Az egyik kérdés az, hogy a művelődési városközpontok nem fogják-e tovább növelni a város és a falu közötti, amúgy is jelentős különbségeket. (Az erre

vonatkozó statisztikai adatok közismertek!) A városi intézményhálózat zsúfoltságát azonban még tovább növelné, ha a vidék lakossága a mainál nagyobb mértékben, szervezeten használni kezdené azt. A falusi művelődési intézmények elnéptelenedése viszont - ami a folyamat másik eleme - gyorsítja e települések visszafejlődését. Ezt a dilemmát - véleményünk szerint - csak akkor tudjuk feloldani, ha az egyes települések helyett átfogóbb településegységeket fejlesztünk ki. Ami közelebbről azt jelentené, hogy a felújításokat és az új létesítményeket csakúgy, mint a képzési programokat és más rendezvényeket, szabadidő-töltési lehetőségeket a városban és a vidéken élőknek együttesen szánjuk, vagyis egy-egy körzet egész lakosságára méretezzük.

Ezeket a vonzaskörzeteket művelődési szempontból úgy rajzolhatjuk meg, mint egy-egy mai gimnázium, szakközépiskola és szakmunkásképző intézet egymással egybeeső felvevő körzetét. Gazdasági egységeknek nem tekinthetjük ugyan őket, és ezért a gazdaság területi tervezéséhez kevés segítséget nyújthatnak. (A regionális gazdaságtervezés arra mutat rá, hogy e kis- vagy középtájak egy feudális termelési szerkezetben formálódtak ki, annak a nyomait őrzik, és a gazdasági fejlődés, különösen a nagyipar kibontakozása széttördelte őket.) De az, hogy a lakosság hol igényel magának lakást, hova jár bevásárolni, továbbtanulni, szórakozni, az ellátás területi tervezése szempontjából alapvető tudnivaló. A falu és a város ellátottsága közti jelenlegi különbségeket csak úgy tudjuk feloldani, ha az ellátást azoknak a nagyobb területi egységeknek a számára komplexen tervezzük, amelyeket a lakosság rendszeresen használ.

Így hát nem kell túlzásolni a város művelődési intézményeit, miközben becsukjuk például a falusi kis gimnáziumot. Óriási intézményekre sem volna feltét-

lenül szükség új lakótelepeinken. Ehelyett azt javasoljuk, hogy szervezettel kapcsoljuk egybe azokat a művelődési intézményeket, amelyek egy-egy településegyüttesen – például egy-egy városban és vonzáskörzetében – működnek. Tekintsük őket a művelődési övezet részének; általános és szakmai képzési programjaikat alakítsuk ki úgy, hogy az egy körzetben működő intézmények egymást kiegészíthessék, ne pedig versengjenek egymással.

A távlati fejlesztésnek ez az útja egyelőre jócskán különbözik attól, ahogy ma az oktatást, különösen a szakképzést tervezik. A szakképzési irányokat ma megyeileg igyekeznek úgy összehangolni, hogy egy-egy intézménynek lehetőleg „tisztá” profilja legyen. Ebből az következik, hogy annak a fiatalnak, aki az egyik vagy a másik szakképzési irányt választja, általában az intézmény székhelyére kell költöznie, tehát kollégiumi férőhelyre van szüksége. Mindez további kollégiumi elhelyezést igényel, annál inkább, mert a kollégium létén vagy nemlétén fordulhat meg esetleg az is, hogy várossá nyilvánítják-e a székhelytelepülést. Ezzel szemben újból szeretnénk hangsúlyozni: a művelődési városközpontoknak az a feladatuk, hogy mindenki számára elérhető közelségben középfokú oktatási választékot nyújtsanak. Ezt pedig távlagilag sem tudjuk másként megszervezni, mint a városi vonzáskörzetekben.

A művelődési városközpontokkal kapcsolatban a következő kérdés az, hogy egy-egy körzeten belül hogyan érhető el a művelődési intézmények. Hol helyezzük el őket, hogy napi bejárással használhatók legyenek? Hogyan kapcsoljuk össze őket egymással, hogy valóban választani lehessen közülük, hogy az egyik iskolát vagy programot – esetleg időlegesen – mással lehessen felcserélni?

Magyarország kis ország, nincsenek számottevő

közlekedési távolságok benne. Átlagban 115-en élünk egy-egy négyzetkilométeren, ami elvileg szükségte-
lenné tenné mind a túlszűfoaltságot, mind az elnép-
telenedést. Az egymillió személykocsit meghaladó
motorizáció - hogy a tömegközlekedésről ne is szól-
junk - önmagában is azt valószínűsítene, hogy mű-
velődési városközpontjaink mindenki számára elér-
hetőek lennének.

A valóság azonban köztudottan nem ez. A művelő-
dési városközpontok kiépítését egyelőre súlyosan ne-
hezíti - helyenként pedig egyenesen lehetetlenné is
teszi - például úthálózatunk, tömegközlekedésünk,
hírközlésünk állapota, azaz infrastrukturális ellátott-
ságunk egyenetlensége. Ez pedig arra figyelmeztet,
hogy a művelődés kérdéseit távlatilag sem tervezhet-
jük a lakáshelyzettől, a víz- és energiaellátástól, a
közlekedéstől, a hírközléstől függetlenül.

Még valamire fel kell figyelnünk, ez pedig az infra-
struktúra tervezésekor és fejlesztésekor is érvénye-
sülő ágazati szemlélet, amelyet a pénzeszközök elvo-
násának, újraelosztásának és felhasználásának jelen-
legi mechanizmusa szült meg és éltet. Természetesen
országos méretekben is át kell tekintenünk a lakás-
helyzetet, az ivóvízellátást vagy az egészségügyet.
Eközben egyelőre még azt kell mérlegelnünk, hogy
területenként vajon mi a fontosabb, vagyis mi hiány-
zik leginkább az alapvető infrastrukturális ellátáshoz.
Távlatilag azonban nem egymás alá és fölé kell ren-
delnünk az ilyen fejlesztési prioritásokat, hanem ösz-
sze kell kapcsolnunk őket egymással. A művelődési
városközpontok esete legalábbis ezt mutatja. Nem
utat *vagy* művelődési központot kell létesítenünk, ha-
nem utakat, *hogy* a művelődési létesítményeket hasz-
nálni tudjuk. És ez megfordítva is igaz. A művelődés
hálózat szétaprózásával hosszú ideig a közlekedésbeli
elmaradottságokat kellett pótolni. Ma újra tudjuk azt,

amit pedig már a múlt századbeli reformerek hangoztattak, hogy mégiscsak távlatosabb dolog a közlekedést fejleszteni. De az ilyen felismerésekhez az ágazati irányításon felülemelkedő szemlélet kell.

A harmadik kérdés a fejlesztési erőforrások elosztásának problémája. Ha elfogadjuk, hogy a művelődési ellátást távlatilag csak övezetekben tudjuk fejleszteni, akkor azt is meg kell gondolnunk, hogy miként alakíthatjuk át az anyagi erőforrások elosztásának jelenlegi rendszerét. Ma a helyi erőforrások meghatározott hányadát a megyei tanács elvonja, és megyei szinten osztja el újra. Mindebben fontos szerepet játszik, hogy egy település a településhierarchiában hol helyezkedik el, vagyis milyen fokú központnak minősítették. Eszerint kaphat több vagy kevesebb támogatást, lehet kisebb vagy nagyobb fejlesztési alapja is. A művelődési városközpontok fejlesztéséhez nélkülözhetetlen, hogy a rászánt összegeket ne intézményi, hanem vonzaskörzeti fejlesztésre csoportosítsuk. Az intézményfejlesztés egyik vagy másik település előnyben részesítésével jár: a települések vezetői egymással versengeni kényszerülnek egyik vagy másik intézmény megszerzéséért. A vonzaskörzet egészének szánt fejlesztés viszont azt jelenti, hogy bármely jövőző művelődési városközpont, övezet bármely létesítményét fejlesszük is, mindig a körzet egészét fejlesztjük általa. Ahhoz, hogy művelődési városközpontokat kibontakoztathassunk, az elosztás egysége is a (potenciális) vonzaskörzet kell hogy legyen.

Felvetődik az is, hogy az infrastrukturális ellátásnak – s benne a művelődési ellátásnak – mekkora hányadban van szüksége központi támogatásra, és milyen mértékben volna helyi erőforrásokra bízható. Mindnyájunk állampolgári joga, hogy egyenlő alapellátásban részesüljünk – más szóval a kulturális ellátás szervezése távlatilag is társadalmi feladat. Nem

vagyunk azonban biztosak abban, hogy ez mekkora társadalmi közösségnek a feladata. Mindenesetre hajlunk arra a nézetre, hogy a művelődési városközpontok kialakítása és továbbfejlesztése elsőrendűen annak a közösségnek a dolga, amelyik használja és távlatilag is használni fogja azokat. Ezért a művelődési városközpontok fejlesztését a jelenleginél nagyobb mértékben a városok és vidékeik anyagi ügyévé kívánatos tenni - a központilag elvont és újraelosztott pénzeszközöket főleg az egyenlőtlenségek csökkentésére használva fel.

A művelődési városközpont tehát olyan problémákat vet fel, amelyek túlmutatnak a jelenlegi ágazati fejlesztéseken. Egy-egy művelődési városközpont kiépítése nem szűken vett művelődési kérdés többé, hanem szorosan összefügg a lakosság valamennyi életfeltételének a fejlesztésével. Ezért bátran mondhatjuk, hogy nagyban hozzájárul egy urbanizáltabb életmód kereteinek megteremtéséhez városon és falun egyaránt.

A FEJLESZTÉS REALITÁSAI

A területi fejlettségben azonban ma még igen nagyok a különbségeink. Budapest - úgy is mint vonzáskörzet - statisztikai szempontból sem kezelhető együtt, mondjuk, Debrecen, Miskolc, Győr, Pécs vagy Szeged körzetével. És legalább ugyanakkora távolság választja el az utóbbiakat a dunántúli vagy alföldi kisvárosok körzeteitől. Mégsem mondhatunk le arról a törekvésünkről, hogy az eltérő körülmények között élők művelődési, tanulási és pályaválasztási esélyeit távlatilag közelítsük egymáshoz. Ha nem törekednénk erre, hosszú távon sem tudnánk csökkenteni a falusi elvándorlásokat, a helyben maradók elöregedését, a

városok zsúfoltságát, ami a városi környezet lerombolásával is együtt jár. Biztosnak látszik azonban az is, hogy szervezeti reformokkal, központilag bevezetett formális megoldásokkal a vonzáskörzetek művelődési különbségeit nemhogy mérsékelni nem tudnánk, de még növelnénk is.

Mennyi realitása van annak, hogy ilyen körülmények között művelődési városközpontokról beszéljünk? Először is, vessünk számot a már meglévő feltételekkel. Ez sem egyszerű dolog, különösen ha meggondoljuk, hogy nemcsak iskolákat meg tanulólétszámot kell számba vennünk, hanem azt is, hogy a szülők és gyerekek előreláthatóan milyen képzési irányokat fognak inkább választani a jövőben, kiképzésükhöz, foglalkoztatásukhoz milyen szakemberek állnak rendelkezésre helyben, a pedagóguson kívül, és hogy el tudnak-e majd helyezkedni azzal a szakmával, amire képesítettük őket. E négy tényezőcsoport (a továbbtanulási szükséglet, az iskolatípusokkal és képzési programokkal való ellátottság, a tanításba bevonható pedagógus és nem pedagógus szakemberek, valamint a munkaerő-szükségleti előrejelzések) segít abban, hogy tipizáljuk városainkat és vidékeiket, és hogy más-más fejlesztési utakat keressünk számukra.

Az országot minden statisztikai elemzés kénytelen kétfelé választani: Budapestre és a „vidékre”. Anélkül, hogy itt ismert adatokat akárcsak érintenénk is, hadd utaljak rá: távlatilag a fővárosi fejlesztések csak úgy gondolhatók el, ha a budapesti agglomeráció községeire is tekintettel vannak. A főváros külső kerületeinek „művelődési övezetei” sajátos szerepet töltenek be a környező 40-50 község művelődésében. Egyelőre kérdés azonban - amelyre csak további, pontosabb vizsgálatok válaszolhatnak -, hogy valóban mit jelenthet Budapest azoknak a települések-

nek, amelyek az ún. külső körzetébe tartoznak. Kérdés az is, hogy e községek minek a figyelembevételével fejlődjenek távlatilag tovább: bekapcsolhatók lesznek-e vajon Budapest valamely külső művelődési övezetébe, vagy egyes települések kiemelt fejlesztésével – a környező üzemeket is bevonva – e községek és környékük lakossága távlatilag középfokú oktatással lesz ellátható.

A felsőfokú továbbtanulás, középiskolai és munkahelyválaszték, a lakosság középfokú végzettsége, a szellemi foglalkoztatottak arányszáma alapján nagy biztonsággal különválaszthatjuk vidéki nagy- és középvárosaink körzeteit is a többtől. A velük együvé sorolható több mint 20 körzet teszi ki az ország művelődési szempontból legfejlettebb negyedét. Az iskolarendszer átalakításakor – akarva-akaratlanul is – rendszerint az ő helyzetüket szoktuk szem előtt tartani. Ahhoz, hogy ki tudják elégíteni körzeteik lakosságának középiskolázás iránti szükségleteit, távlatilag sem kell más, mint a jelenleg meglévő képzési programok, szakemberek és berendezések célszerű összekapcsolása és átcsoportosítása. (Példaként már ma is hivatkozhatunk az itt folyó kísérletekre, amelyek közös középiskolai kezdőszakaszt, valamint 16 éves korban történő pályaválasztást ígérnek, a jelenleginél szélesebb szakképzési választékkal.)

Aránylag biztosan elválasztható továbbá a városi térségek még egy újabb csoportja a többtől: nagyipari központjaink, ún. szocialista ipari városaink. Az iskolázottság és szakképzettség statisztikai szempontjából ezek a körzetek ugyan a legtöbb dunántúli vagy alföldi vonzáskörzet mögé kerülnek, országosan viszont messze kiemelkednek az ipari fejlettséget, az életszínvonalat és a népszaporulatot tekintve. E körzetek városi fejlődése számára ma nélkülözhetetlen, hogy képzési, művelődési lehetőségeiket erőteljesen

kibontakoztathassák. Nem kétséges, hogy e városokban és a vonzaskörzeteikben még hosszú ideig azok a szakközépiskolák és olyan szakmunkásképzés fog uralkodni, amely az adott termelési bázisra épül, annak igényeit hivatott elsősorban kielégíteni. Ez az egyoldalú képzési kínálat már ma is hátrányt jelent, és valószínű, hogy távlatilag mind nagyobb eltérést eredményez majd a foglalkoztatási szerkezet és a lakossági törekvések közt. Ezért, amikor e körzetek vonatkozásában beszélünk művelődési városközpontról, két dolgot kell megfontolnunk. Az egyik a képzési kínálat bővítése, amire távlatilag is természetesen főleg gimnáziumi irányban adódnék lehetőség. A másik pedig az, hogy az intézményes művelődésnek ezeken a helyeken fontos érdekegyeztető, érdekközvetítő szerepe is van a vállalati szükségletek és a lakossági igények között.

Szeretnénk végül külön is kiemelni a kifejezetten hátrányos helyzetben levő körzeteket. A Dunántúlon ezeket a körzeteket aprófalvak, eláramló lakosság jellemzi, valamint az, hogy nincs jelentős ipari vagy mezőgazdasági termelésük, gazdálkodó szerveik. A leghátrányosabbak közé kell számítanunk a Nagyalföld észak-keleti felének több körzetét. A hátrányok ilyen „alföldi típusára” a közepes vagy nagy falvak, az ipar nélküli, külterjes mezőgazdaság a jellemző. Népszágük a hatvanas években még állandónak mutatkozott, a hetvenes években viszont innen is megkezdődött az eláramlás. (Népszámlálási adatok szerint az állandó letelepedési szándékkal vándorlók közt 2⁰/₀, az ideiglenesen vándorlók közt pedig 12⁰/₀ volt az, aki bevallottan tanulási céllal költözött. A túlnyomó többséget a munkavállalás, illetve a munkahelyhez való közelebb költözés vezette [34⁰/₀, illetve 60⁰/₀]. A munkavállalás azonban kimutathatóan szoros kapcsolatban áll a képzettséggel, így az

iskolázottság az utóbbi magas százalékarányokba is belejátszik.)

A falusi gimnáziumok sorsát, jövőjét kell e térségekkel kapcsolatban végiggondolnunk. E körzetek községeiben sok helyütt az 1961-es oktatási reform eredményeképpen kezdték meg a középfokú oktatást. A legolcsóbb iskolatípust telepítették, amelyhez a legkevesebb termelési háttér kellett: az általános tantervű gimnáziumot. A szakképzés hiányát az említett 5 + 1-es rendszerrel akarták pótolni, ehhez azonban itt rendszerint nem voltak meg a feltételek. Ezek a gimnáziumok a hetvenes évek elejére súlyos válságba kerültek. Vagy tudtak szakközépiskolai osztályt indítani - de legalábbis szakképző tanfolyamot szervezni és megtalálni, megteremteni ehhez a nélkülözhetetlen termelési háttérrel -, vagy pedig fokozatosan elnéptelenedtek, sőt számos helyen (nemegyszer a lakosság tiltakozása ellenére) be kellett csukni, vissza kellett fejleszteni őket. Pedig szerepet játszottak településük és vidékének kulturális felemelkedésében. E gimnáziumok visszafejlesztése, megszüntetése a lakosságot megfosztja a középfokú továbbtanulás - igaz, rendkívül egyoldalú - lehetőségétől.

E gimnáziumok rövidre fogott történetéből is nyilvánvaló, hogy távlatilag csak akkor lehetnek életképesek, ha szakképzést is szervezünk bennük. Tudnunk kell azonban, hogy a meghirdetett szakképző programok rövid távra, talán csak egy-két évre lesznek érvényesek, azután át kell állni, rugalmasan tovább kell fejlődni. Nem tudunk tehát az iskolákhoz megfelelő számú, szakmailag jól felszerelt tanműhelyt építeni, de nem tudunk mindenütt állandó szakmai oktatógárdát sem biztosítani. A legszorosabban együtt kell tehát működniük azokkal a gazdálkodó szervezetekkel - tanítványaik jövőző munkahelyeivel -, akik számára a képzést megindítják. Ehhez vi-

szont át kell szervezni, tovább kell fejleszteni a gimnázium hagyományos felépítését, hogy pótolni tudja a művelődés további lehetőségeit, amelyeket nagyobb városokban a szakosított kulturális intézmények nyújtanak.

*

Vitáinkban eddig csaknem kizárólag szakmai szempontok érvényesültek: munkaerő-tervezési, településfejlesztési, tantervi-pedagógiai, társadalompolitikai célok és megfontolások. E szakmai szempontok azonban aligha magyarázzák a viták esetenként fel lángoló hevét. Nem kétséges, hogy számos szakmai vitát is mögöttés társadalmi érdekeltségek színezték s színeznek. A társadalom különféle rétegeinek és csoportjainak más és más érdekük fűződik a tanuláshoz és a tudáshoz. Ezek az érdekeltségek azonban - a társadalomkutatásokból jól ismert módon - más és más formában fogalmazódhatnak meg, kapnak hangot.

Az eltérő társadalmi törekvések ma elsősorban középfokú oktatásunk szerkezetében követhetők nyomon. Az általános iskola - eltekintve egyes marginális társadalmi csoportoktól - ma már nem meghódítandó, hanem lényegében meghódított iskolatípus Magyarországon. A törekvés és ellentmondó érdekek most - s várhatóan még mintegy tíz-tizenöt évig - elsősorban a középiskolákhoz fűződnek. Ennek eredményeképpen a középfokú oktatás rendszere számottevően módosult, változott. Bár az iskolatípusokban tanuló fiatalok országos arányszáma nagyjából állandónak tekinthető, az egyes típusokon belül differenciálódtak az iskolák. Aligha találni két egyforma gimnáziumot, mégha ugyanannak az iskolatípusnak a nevét viselik is, aminthogy rendkívül eltérő színvo-

nalú szakmunkásképző iskolákkal találkozhatunk. Napjaink vitái elsősorban az intézménytípusok felvételi arányszámai, az arányszámok kívánatos, illetve tényleges módosulásai és módosításai körül éleződnek ki.

Az elmúlt években sokszor fogalmaztunk meg – s vetettünk is el – szervezeti továbbfejlesztéseket, de alighanem nem vettük kellőképp számításba azt az igényt, hogy olyan iskolaszervezetet hozzunk létre, amelyen belül a résztvevők időről időre maguk dönthessék el azt, hogy milyen tanulmányi programokat, irányokat részesítenek előnyben. A művelődési érdekeket egyeztetni akaró s képes iskolát csak érdekek ütköztetése révén lehet kialakítani. Ez a műveltség tervezésében fölveti a lakosság részvételét. A demokratikus iskolaügy kibontakozása ebben a vonatkozásban a művelődéstervezés és a döntés folyamatának továbbfejlesztését jelenti. Mégpedig úgy, hogy lehetőleg többnyire közvetlenül azok dönthessenek, akikre majd a döntés következménye hárul. Ez csak a szocialista demokrácia politikai intézményrendszerének továbbfejlesztésével lehetséges, a közvetlen demokrácia irányába. Az iskolának s a művelődésnek ez a demokráciája korántsem értékmentes persze. Zárzóképpen fogalmazzuk meg ezeket az értékeket nyíltan is. A demokratikus iskola célja népünk műveltségének emelése, ami a nyolcvanas években a középfokú képzettség általánossá tételét, egy olyan önművelődési ideál kibontakoztatását hozza magával, amelyet nem elegendő a műveltség szocialista értékeinek szilárd elsajátításával megalapozni. Ehhez kinek-kinek a személyes döntése és cselekvő részvétele szükséges.

Főiskolák, egyetemek

Mialatt mi a középfokú oktatás tömegessé válásának vagyunk részesei, a fejlett ipari országokban – Keleten és Nyugaton egyaránt – a felsőoktatás vált tömegméretűvé. Szakemberek ma is vitatkoznak arról, hogy társadalmi törvényszerűségről van-e szó, vagy csupán a második világháború utáni gazdasági fellendülés okozta lakossági érzékcsalódásról. A tömeges méretű felsőoktatás ugyanis kézzelfogható közelségbe hozza sok országban az elhelyezkedési nehézségeket és az értelmiségi munkanélküliséget. És vajon nálunk mi a helyzet ezzel kapcsolatban?

SZÜKSÉG LESZ-E RÁJUK?

Az első kérdés, vajon hányan fölvételizhetnek sikeresen évente Magyarországon? Nappali tanulmányokra ma általában kb. 16 000-en. Ennyi diák számára van ugyanis hely az egyetemek és főiskolák előadótermeiben, laboratóriumaiban, könyvtáraiban s nem utolsósorban a kollégiumokban. Sok vagy kevés ez a 15 000–17 000 férőhely? Mindenesetre lényegesen kevesebb annál, mint ahányan egyetemi, főiskolai hallgatók szeretnének lenni. Évekre visszatekintve megállapítható, hogy a jelentkezők száma 33 000–37 000 között ingadozik. És ez körülbelül annyit je-

lent, hogy csak minden második pályázó juthat be a felsőoktatásba.

A pályázók száma sok mindentől függ (az előző évek fölvételi vizsgáinak jó vagy rossz tapasztalataitól, a helyben vagy környéken elérhető felsőoktatási intézmények választékától, a középiskolában érettségizettek számától és arányától, végső soron azonban attól, hogy egy-egy korosztályba hányan tartoznak). Mivel a hatvanas években egy-egy esztendőben kb. 130 000–160 000 gyerek született, általában azt mondhatjuk, hogy a fiatalok mintegy negyedrésze jut el odáig, hogy felsőoktatásba jelentkezzék, s ennek valamivel több mint egytizedét veszik föl. Az esti és levelező tagozatok ezen az arányon valamennyit módosítanak, ugyanakkor e képzési forma enyhíti a nappali fölvételek miatt kialakult feszültségeket, s ezáltal nagyjából harmincéves korukig diplomához juthatnak sokan azok közül, akik számára a nappali tagozaton nem volt hely. Minthogy azonban a munka melletti tanulás – sem mennyiségben, sem minőségben – általában nem azonos értékű a nappali felsőoktatásban való részvétellel, a továbbtanulási igények és a felvételi keretszámok ellentmondásainak feloldását nem bízhatjuk a következő évtizedekben is tartósan az esti-levelező képzésre. Ezért arra volna szükség, hogy a jövőben növelni tudjuk a nappali felsőoktatás létszámait.

A felsőoktatási keretszámok megnövelését társadalmi folyamataink indokoltá tennék, a demográfiai hullám pedig az egyetemi-főiskolai felvételik feszültségét kiszámítható közelségbe hozta. Ez a kilencvenes évek első felében fog magasra szökni, akkor, amikor az említett nagy létszámú korosztályok elvégzik középiskolai tanulmányaikat és a felsőoktatásra készülnek föl. Az egyetemi-főiskolai felvételek szempontjából ennek a korcsoportnak a legfontosabb

jellemzője az lesz, hogy igényeik az iskolázás iránt jelentősen megnőnek. Mivel az említett két tendencia – azaz a demográfiai hullám és az igénynövekedés – a következő 15 évben hazánkban várhatóan egybeesik, ezért föltételezhető, hogy kölcsönösen erősíteni is fogják egymást. De vajon szükség lesz-e több diplomásra? Népgazdasági – mi több, társadalmi – szempontból indokolt és indokolható-e, hogy többen tanuljanak tovább holnap, mint tegnap és ma?

Egyfelől a középiskolát végzett szülő napjainkban is már természetesnek tartja, hogy az állam biztosítja gyermekének a továbbtanulást (ez egyébként nem csupán hazai sajátosság, hanem valószínűleg világjelenség). Másfelől maga az iskola is nagy nyomást fejt ki a továbbtanulás irányába. Hogyan? A dolog természetes rendje szerint úgy, hogy minél hosszabb ideig jár a fiatal iskolába – és minél több sikert ér el a tanulásban –, annál természetesebbnek tartja, hogy folytassa, amíg csak lehet, és ezért inkább halogatja az átlépést a munka világába, ami inkább jó, mint rossz. Ki kételkednék abban, hogy az írni-olvasni tudás mind társadalmilag, mind gazdasági szempontból jobb, mint az analfabétizmus; az általános iskolai végzettség többet ér, mintha valaki nem végzete volna el a nyolc osztályt; az érettségi vizsga is hasznosabb annál, mintha nem szereztük volna meg stb. Ebből az következne, hogy értelmetlen dolog „túlképzésről” beszélni, hiszen egy országban csak „a kiművelt emberfők sokasága” biztosítja a nép társadalmi-gazdasági boldogulását.

Azonban a munkaerő-tervező is jól körülhatárolható népgazdasági érdeket képvisel, és ugyancsak valamennyiünk boldogulására hivatkozhat. A továbbtanulás és a diploma inflálódása ellen ugyanis azzal érvel, hogy az elvégzendő munkák még az ezredfordulóra sem igénylik majd mindnyájunktól a felsőfo-

kú végzettséget. A köztudatban a valóságtól elszakadó értékrend alakult ki, mondja éppen a korábbi egykét nemzedék alacsony iskolázottságából következőleg. A szülők és a nagyszülők azokat a foglalkozásokat és pályákat szánják leszármazóiknak, amelyeket ők vagy az előttük járó generációk álmodtak maguknak. Ez a foglalkozási szerkezet azonban többé-kevésbé már a múlté. Egyszerűen nincs szükség annyi filozófusra, pszichológusra, jogászra, színészre, nyelvészre, mint ahányan ide jelentkeznek. Viszont jóval több mérnök, technikus kellene a népgazdaságnak. Ez sem magyarországi sajátosság, hiszen a fejlődő országok sora példázza, hogy miként „inflálódik” az egyetemek és főiskolák által kibocsátott hagyományos diploma, miközben a gazdaságfejlesztéshez szükséges munkaerőt nemritkán külföldről kell becsalogatni.

TERVEZŐI LOGIKA — TÁRSADALMI RACIONALITÁS

Fogadjuk el egyelőre a munkaerő-tervező érvelését: 15 000–17 000 férőhely az, amennyit az ország teherbírása jelenleg elvisel, s amennyi a gazdaság kiegyensúlyozott működéséhez elegendő. Ezt tartva szem előtt, tanulságos lehet azt is sorra venni, hogy hová könnyű és hová nehéz bekerülni. A hetvenes és a nyolcvanas évek statisztikáinak egyik tanulsága az, hogy a műszaki főiskolákra a legkönnyebb. Ide ugyanis minden 100 jelentkező közül rendszerint 60–70-et fölvesznek. Sorrendben emögött a műszaki egyetemek, a mezőgazdasági főiskolák, valamint a tanítóképzők következnek. Ezekbe a felsőoktatási intézményekbe a jelentkezők 50–55%-a szokott bekerülni. A legszűkebbre viszont a művészeti főiskolák

nyitják a kapuikat: ezekbe ugyanis 100 jelentkező közül általában csupán 10-15-öt vesznek föl. A tudományegyetemekre, az orvostudományi egyetemekre, valamint a tanárképző főiskolákra évről évre csak a jelentkezők 30-40%-ának sikerül bejutnia.

Az elmúlt évek vitái során kevés szó esett arról, hogy a kiemelt felsőoktatási intézményeknek évről évre jelentős túljelentkezéssel kell szembenéznük, miközben számos vidéki kis intézménybe évek óta kevesen jelentkeznek. Hasonlóan állunk a végzett fiatalok elhelyezkedésével. A nagyvárosi fiataloknak a nyolcvanas években szinte állandóan elhelyezkedési nehézségekkel kell számolniuk, ugyanakkor az ország jó néhány körzetében kevés diplomás dolgozik. (Ahhoz, hogy az ország minden területe közel egyenlően legyen ellátva diplomásokkal, számítások szerint arra lenne szükség, hogy az ezredfordulóig mintegy 30%-kal több fiatal végezessen egyetemen, főiskolán.) S nem is az aprófalvak vagy a külterületi lakosság orvosokkal, pedagógusokkal való ellátottságának nehézségeire gondolunk, hiszen például csaknem kétszer annyi műszaki diplomás van a főváros körzetében, mint mondjuk, az ugyancsak iparilag fejlett észak-magyarországi körzetben vagy az Észak-Dunántúlon. S hogy még kirívóbb példát említsünk, csaknem kétszer annyi agrárszakember él a budapesti agglomerációban, mint a Dél-Alföldön.

Milyen következtetéseket vonjunk le ezekből az aránytalanságokból? Ha mindannyian mindent tudunk - azt is, hogy hová könnyű és hová nehéz bejutni, s azt is, hogy hol akarunk vagy nem akarunk továbbtanulni -, akkor miért nem látja be „a társadalom” a tévedését? Mi az oka annak, hogy évek óta visszatérően orvos akar lenni az, aki a középiskolában jó biológiából, holott agrárszakember is lehetne? Miért akar éppen természettudományi karra

menni a matematikából, fizikából, kémiából sikeres fiatal, ha műszaki egyetemre vagy főiskolára nyilvánvalóan könnyebben vennék fel? Miért nem tanítónak jelentkezik az, aki pedagógus kíván lenni? Miért ragaszkodik az egyetemhez, de legalábbis a főiskolához?

Persze, azért, mert rangosabb intézményben szeretne tanulni, és mert jobb állást, szebb, elismertebb foglalkozást remél. Talán azért is, mert bár valamennyien tudjuk, hogy hová könnyebb és hová nehezebb bejutni, ugyanakkor nem vagyunk tisztában az említett elhelyezkedési kockázat nagyságával. No, és még valamiért... A „társadalom” – illetőleg annak különféle csoportjai és rétegei – nem olyan logika és racionalitás szerint cselekszik és dönt, mint ahogyan a tervezők gondolkodnak. Nem rosszabb vagy jobb logika ez, hanem más: értékek és hagyományok által befolyásolt racionalitás. Egyéni és csoportérdekek csakúgy közrejátszanak benne, mint társadalmi hagyományok és évtizedekre visszatekintő életutak tapasztalatai.

A lányok továbbtanulásának arányváltozásai különösen jól példázzák ezt a megállapítást. A századfordulón még fehér hollóként emlegettek egy-egy női egyetemistát; 40 évvel ezelőtt nagyjóval kereshetünk női ügyvédet; 30 évvel ezelőtt a fiúgimnáziumok tantestületeiben szinte kizárólag férfiak tanítottak. Az emancipáció nagy lendületet kapott a női munkavállalás – esetenként kényszerű – bevezetésével a negyvenes évek végén; de azért tudjuk, hogy hosszú történeti folyamatról van itt szó. Nemzedéki áttételekkel a lányok most érkeztek el a valóban tömeges továbbtanulás küszöbére. A családoknak ma már teljesen természetes, hogy a lányok éppúgy pályát választanak s továbbtanulnak, mint fiútársaik.

Jellegzetes azonban, hogy hová jelentkeznek inkább a lányok, és mely intézményekből szorítják ki részben vagy csaknem teljesen fiú pályatársaikat. Elsősorban - és ez közismert - a tanítói pályáról, ahol a fölvettek mintegy 90%-a lány. „Elnőiesedett” az államigazgatási, a kül- és belkereskedelmi, a vendéglátóipari, valamint a pénzügyi pálya is, hiszen az ide fölkészítő főiskolákba mintegy 70%-ban lányokat iskoláznak be.

A másik póluson - mint azt sejteni lehet - a műszaki egyetemek és főiskolák állnak, ahol az elsőéveseknek csupán 10-15%-a lány. Talán csak a vegyészmérnöki pálya kivétel ez alól. Hasonló a helyzet az agrárpályákon, ahol viszont a kertészmérnöki, valamint az agrártanárképzés jelent kivételt. Más értelmiségi foglalkozások - mondjuk így - most „nőiesednek el”. A tanárképző főiskolákon számottevően több a lány, mint a fiú, az egyetemek természettudományi, jogtudományi, valamint közgazdasági karain pedig éppen a nyolcvanas évek elejétől már valamivel több volt az elsőéves lány, mint a fiú. Az orvostudományi egyetemek általános orvosi karain hasonló a helyzet; fogorvosnak, gyógyszerésznek pedig már korábban is jóval több lány készült, mint ahány fiú.

A lányok - s persze, nem utolsósorban a szüleik - mintegy fél évszázaddal megkésve kísértetiesen hasonló életpályákat egyengetnek maguknak, mint annak idején a fiúk. Az 50-70 évvel ezelőtt divatos jogász- és tanárpályákat mára fokozatosan - ha nem is teljesen - elfoglalták a lányok (hogy a művészpályákról ne is szóljunk, ahol a fölvettek között ugyancsak a nők vannak többségben). Ezzel a látzólag spontán, valójában azonban törvényszerű társadalmi mozgással kikerülhetetlenül számot kell vetnünk. A közeljövő társadalmának értelmiségi nője ta-

nár, jogász vagy orvos lesz, s nemcsak a középposztokon, hanem egyre inkább a vezető értelmiségi állásokban is. A lányok jelentkezése és továbbtanulása persze csupán egy példa arra, hogy a társadalom néha más logika szerint dönt, mint amit elvárnánk tőle egyébként. Hasonló példák szép számban hozhatók föl a társadalmi és a gazdasági élet egyéb területein.

E spontán társadalmi korrekciók közül még csak egyet szeretnénk említeni, s ez az egyetemre-főiskolákra jelentkezők arányának stagnálása vagy lassú csökkenése az utóbbi években hazánkban. A legutóbbi igényelemzések meglepő tanulsággal szolgáltak. Míg a közvélemény krónikus túljelentkezéssel számol, valójában ma országszerte kevesebben pályáznak felsőfokú intézményekbe. Ez az aránycsökkenés a hetvenes évek második felében kezdődött. Talán nem annyira meglepő a felsőfokú továbbtanulásra való jelentkezés csökkenése az ország peremvidékeiről (pl. Zala megyéből vagy Szabolcs-Szatmárból), hiszen azt is mondhatjuk, hogy innen sok főiskolát nehezebb elérni. Az már viszont elgondolkodtató, hogy a fővárossal határos néhány megyében is csökken a felsőoktatásban továbbtanulni akarók aránya. Ma még sajnós nem ismerjük ennek a meghökkentő kettősségnek a pontos magyarázatát.

A továbbtanulásra jelentkezés csökkenő arányát a fiatal diplomások kedvezőtlen élet- és munkakörülményeivel is magyarázhatjuk, hiszen a pályakezdő értelmiségi dolgozó ma gyakran a legolcsóbb munkakerő. Különösen a költségvetési intézménynél dolgozó fiatalokra áll ez, akiknek általában kevesebb lehetőségük van a „második gazdaságba” való belépésre. A társadalmi mobilitás problémáival foglalkozó szociológusok emellett az ún. meritési bázis szűkülésére is felhívják a figyelmet. Ez azt jelenti, hogy a főiskoláknak és az egyetemeknek egyre kevesebb lehető-

ségük van arra, hogy a felvételizők között válogassanak, mert csökken a gimnáziumba járók aránya. Márpedig oktatásügyi körökben köztudott – de a közvélemény is tájékozódott róla –, hogy egyetemi-főiskolai továbbtanulásra általában gimnáziumokban lehet legeredményesebben fölkészülni, különösen a legszínvonalasabb, ún. elit gimnáziumokban.

A felsőoktatási intézménybe pályázók aránya még mindig az ország olyan területein emelkedik, ahol viszonylag sokan abbahagyják 14–16 éves korukban a tanulást, illetve szakmát tanulnak. Ott viszont, ahol a középfokú oktatásban csaknem minden 14–17 éves részt vesz, mintha telítettségi állapot következett volna be. Ezekben a helyeken kezdtek elfogyni a felsőoktatásba jelentkezők. A szakközépiskolák ugyanis nem készítenek föl hatékonyan továbbtanulásra, tény viszont, hogy a lakosság körében fokozatosan a legkevesettebb iskolatípussá vált ez. Ez az iskolatípus azonban inkább csak jogilag készít fel a főiskolai továbbtanulásra, valójában az itt tanulók kevesebb matematikát, történelmet, irodalmat tanulnak, mint gimnáziumi társaik, természetesen tehát, hogy egyre kevesebben jelentkeznek innen egyetemi-főiskolai továbbtanulásra.

Ezek után térjünk vissza eredeti kérdésfeltevésünkhöz: vajon sokan vagy kevesen vannak-e nálunk az egyetemisták és a főiskolások? A társadalomkutató szerint kevesen, a munkaerő-tervező szerint épp elegenden (vagy egy kicsit többen is, mint kellene). Mi a helyzet nemzetközi összehasonlításban? Mind az európai szocialista országok többségében, mind a tőkés világ fejlett ipari államaiban az arányokat tekintve kétszer-háromszor annyian kerülnek évente felsőoktatásba, illetve szereznek diplomát, mint nálunk. Ez az eltérés még akkor is elgondolkodtató, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a „felsőoktatás” nem min-

denütt jelenti ugyanazt (rendszerint minden középiskola utáni továbbtanulást beleértve).

A döntő különbség azonban hazánk és az iparilag fejlett tőkésországok felsőoktatási rendszere között mégsem ebben keresendő, hanem abban, hogy nálunk az egyetemre-főiskolára való bekerülés lényegében garancia a megfelelő foglalkozás betöltésére és a megfelelő állásra is, lehetőleg a lakóhely környékén. Ilyesféle garanciákat csak a világszerte ismert, legelőkelőbb és legdrágább intézmények nyújtanak Nyugat-Európában és Észak-Amerikában, de azok sem hivatalosan. A felsőoktatásba lépés a tőkésországokban egyértelműen kockázatvállalás. A hibás választás pedig tömeges elhelyezkedési gondokhoz, munkanélküliséghez vezet, mint azt a hetvenes és nyolcvanas évek fordulóján számos értelmiségi pályán lehetett Nyugat-Európában tapasztalni.

Helyes-e, szabad-e a társadalmi felelősséget ilyen mértékben az egyénekre és a családokra áthárítani? Bizonyára nem, és ahol mégis így van, ott sem tervszerű megfontolásból, hanem az intézmények és a konzervatív politikai körök ellenállásából következőleg van elsősorban így. Ugyanakkor biztos, hogy - a gazdaság teherbíró képességével arányosan - a jövőben nálunk is egyre nagyobb mértékben kell a választás kockázatát a fiatalokra hárítani, mint eddig tettük.

A JÖVŐ EGYETEME

Hogyan tud ezekre a társadalmi-gazdasági feszültségekre, ellentmondásokra válaszolni az egyetem? A ma egyeteme alighanem egyre kevésbé. Azok a zavarok, amelyeket mind a képzés folyamata, mind a megszerezhető diplomák fajtája (és minősége) mutat,

lassan túlnövik a kereteit, és a képzési programok megreformálása is csak részben segíthet ezen. Ha a jövőben anélkül akarjuk kitágítani az egyetem befogadóképességét, hogy színvonalát és társadalmi fontosságát csökkentenénk, akkor – véleményünk szerint – csak egyet tehetünk. A nagy hagyományú egyetemi szervezet köré és mellé nem tradicionális és nem a megszokott továbbképzések sokaságát kellene telepítenünk. Az egyetemeket egyetemessé kellene tennünk abban az értelemben is, hogy a középfokú oktatást követő képzések egyfajta szervezőközpontjává, gyűjtőhelyévé válhassék.

Ez nem többet és nem kevesebbet jelentene, mint azt, hogy minden középiskola utáni képzést a jövőben szorosabb vagy lazább szálakkal a felsőoktatáshoz kapcsolnánk. Ebből a szempontból a szakmai képzések mind nagyobb hányada válik nálunk is középiskola utáni képzéssé. A gimnáziumi-szakközépiskolai érettségi után egyre többen tanulnak hosszabb-rövidebb ideig valamilyen foglalkozást, szakmát. A sor hosszan tart: orvostól, tanártól, mérnöktől kezdve a laboratóriumi asszisztensen és a minősített technikuson keresztül a gépkocsiszerelőig, a fényképészig, az elektroműszerészig és a könyvkereskedőig. Ezek olyan szakmák, amelyeket nálunk is kizárólag vagy egyre inkább csak középiskolai végzettség birtokában lehet megszerezni. Egyeseket – helyesen – a felsőoktatáshoz kötünk, másokat miért ne hozzunk a mainál közelebb a felsőoktatáshoz? A jövő egyeteme ebben a fölfogásban tágabb és átfogóbb értelmet kap, mint a mai, hiszen jelen esetben olyan továbbképzési, továbbtanulási, tudományos, információs és kutatási központokra gondolunk, amelyek hosszabb-rövidebb ideig tartó tanítási programokat kínálnak hallgatóiknak abban az ismeretkörben, amellyel oktatói gárdájuk rendelkezik.

Ha az egyetem egyre inkább tudományos és művelődési központtá válik, akkor lényegében nem tesz mást, minthogy visszatér egy korábban már kialakult, mára azonban némileg elfeledett minőséghez, azaz az univerzitásnak ahhoz az eszméjéhez, amely a társadalmilag elérhető ismeretek egyetemességét kínálja egy-egy, történetileg kialakult társadalmi-kulturális régió számára. De vajon mennyi valósítható meg a „jövő egyeteméből” az ezredfordulóig terjedő mintegy két évtizedben? A sebtében felvázolt fejlesztési elgondolás egy sereg olyan tervezési kérdést is magában hordoz, amelyre ebben az összefüggésben nyilvánvalóan nem térhetünk ki (pl. a közlekedési hálózat, az intézményi és kollégiumi férőhelyek problémája stb.). Emellett a mainál jobban kellene ismerünk az intézmények sűrűségének mutatóit csakúgy, mint termelési hátterüket, szellemi bázisaikat és fölvevő körzeteiket.

E problémák közül itt most csupán egyet szeretnék kiemelni, s ez az intézmények – elsősorban a felsőoktatási intézmények – szervezeti átalakítása. Elgondolásunk szerint régiónként viszonylag teljes felsőoktatást kellene kialakítani (föltételezve természetesen, hogy az adott régióban megfelelő elhelyezkedési esélyek is vannak). A viszonylagos teljesség persze nem föltétlenül jelentené azt, hogy mindenütt minden „képzési ágazat” meglegyen. Mégis, egyértelműen együtt kezelhető például a műszaki felsőoktatás, az agrár-felsőoktatás, a közgazdasági (és esetleg az államigazgatási-jogi) felsőoktatás. A pedagógusképzés egységes mivoltáról napjainkban is sok szó esik. Mi a jövő egyeteme szempontjából is az egységes – vagy mindenesetre a mainál lényegesen egységesebb – tanárképzésre szavazunk. Leginkább kézenfekvő az ún. többlépcsős felsőoktatási képzés, de érdemes mérlegelni a többlépcsős-párhuzamos kép-

zést is. A jövő univerzításai szempontjából azonban talán az a legfontosabb, hogy az egyes ma meglévő intézmények képzési profiljaikat egy-egy régióon belül akarják s tudják egymással egyeztetni, segítségül hívva esetleg más, nem felsőoktatási (hanem pl. kutatási) intézmények szolgáltatásait is.

Ebben az értelemben felvetődik a megfelelő szellemi háttérrel nem rendelkező, kis létszámú intézmények sorsa. Fejlődésük ma rendszerint úgy alakul, hogy igyekeznek minél speciálisabb képzést kialakítani, és ezzel lehetőleg minél nagyobb körzetből hallgatókat szerezni. A hetvenes és nyolcvanas évek vitái közepette több szakmapolitikai állásfoglalás javasolta, hogy az 1000 főnyinél kisebb hallgatóságot tanító intézményeket a jövőben fokozatosan meg kell szüntetni. A megszüntetés azonban távlatilag nem erősíti meg a versengő szellemi centrumokat, ellenben számos érdekellentétet hozhat felszínre a potenciális szellemi központ és egyes megyei székhelyek vezetői között. Érdemes ezért ezeket a profiltisztításokat úgy végrehajtani, hogy a kis intézmények vagy egy-egy régióon belül alakítsák ki speciális profiljukat, vagy pedig közép- és felsőfokú képzési központokká nőjék ki magukat.

Ezen a ponton nyilvánvaló, hogy a felsőoktatás „regionalizálása” nem lehet meg a középfokú képzés „regionalizálása” nélkül. Számos kis intézmény számára a jövőben az fogja jelenteni a legjárhatóbb utat, ha a középszintű képzés mellett érettségit igénylő, felsőfokú kurzusokat is nyit. Ezek a kurzusok a regionális központ egyetemének tanulmányaira nemcsak fölkészítenek, de azzal szellemi, sőt személyi kontaktusban is lehetnek.

SZELLEMI ÉLETÜNK KÖZPONTJAI

A jövő egyetemének kérdései ilyenformán ismét elvezetnek a művelődési városközpontok elgondolásáig, és továbbvisznek egész szellemi életünk regionális központjainak kialakítása felé. Az elmúlt esztendőkből hazánkban is fölvetődött ez a kérdés. A vita ugyan nem újkeletű, de minden bizonnyal a Trianon utáni helyzetben újult ki. Magyarország ún. tehetségtérképe csakúgy, mint a korábbi városstatisztikai adatok, azt mutatják, hogy az ország városainak jelentős része az 1920-as békekötést követően más országok területére került. Azok a központok, amelyek a szellemi élet regionalizálása szempontjából is számba jöhettek volna, általában fejletlenebbek voltak, és a két világháború között kellett - több-kevesebb támogatással és önerőből - Budapest második városgyűrűjévé fejlődniük.

Ebből a szempontból tanulságos néhány egyetem (pl. a kolozsvári, a pozsonyi) áthelyezésének története. Bár ezek az áthelyezett felsőoktatási intézmények - a helyzet természetéből következően - elveszítették eredeti vonzókörzetüket, fokozatosan újakat alakítottak ki, úgyhogy szellemi kisugárzásuk egyfajta regionális szellemi központtá tette őket. Ugyanakkor sok okból nem vetekedhettek a fővárossal, bár az 1930-as évek ellenzéki szellemi mozgalmi többször kezdeményezték alternatív vidéki központok kialakítását (pl. a szegedi falukutató mozgalom vagy a népi írók törekvései debreceni, kecskeméti központok kialakítására). A debreceni református kollégium kisugárzó hatásán kívül - némi nosztalgiával és romantikával - legtöbbször Sárospatakra vagy Pápára szokás ebben az összefüggésben utalni. Melléjük sorolhatnánk azonban Kecskemét református vagy Miskolc evangélikus jogakadémiáját, illetőleg a kisebb,

kevésbé nevezetes kollégiumokat, későbbi gimnáziumokat (pl. a nagykőrösi, a csurgói). E gondolatok - a szociográfiai és településföldrajzi törekvésekkel megerősödve - folyamatosan követhető tudományos-kulturális áramlatává váltak a művelődéspolitikának.

A felszabadulás után a szellemi élet regionális központjainak megteremtése a közigazgatás átszervezési terveinek kapcsán is felvetődött. E tervek eredendően Erdei Ferenc és Bibó István koncepciójára épültek, akik a meglévő megyerendszert fölszámolva, a megyéknél részben nagyobb, részben pedig kisebb adminisztratív egységekben gondolkodtak. Az 1950-es tanácstörvény, illetve az ötvenes években kibontakozott erőltetett iparosítás ugyan nem tette lehetővé a koncepciók valóra váltását, viszont siettetette a műszaki felsőoktatás kiterjesztését és a szakegyetemek életre hívását. Elgondolkoztató, hogy a szakegyetemek - mind a miskolci, mind a veszprémi - már korábban formálódó egyetemi központokba kerültek, pontosabban olyan helyekre, ahol az egyetem létesítése korábban is szóba került.

A hatvanas években kiformalódó ún. tervezési-gazdasági körzetek gondolata is visszautalt a két világháború közt formálódó regionális gondolkodásra.

E tervezési-gazdasági körzetek - mint tudjuk - nem váltak valamifajta közigazgatási átszervezés alapjaivá, hanem megmaradtak a népgazdasági tervezés „sorvezetői”, de később ezt a funkciójukat is elvesztették. Emiatt e körzeteket nem is tekintjük egységes gazdasági vagy kulturális területeknek.

Mindenesetre a szellemi élet regionalitása szempontjából kétségtelenül van egyfajta egységjellegük, s nem is véletlenül. Hiszen már eleve úgy jelölték ki ezeket, hogy egy-egy nagyvárosunk valamifajta természetes központ szerepét tölthesse be bennük. Így az észak-magyarországi körzetben Miskolc, az észak-

alföldiben Debrecen, a dél-alföldiben Szeged, míg a dél-dunántúliban Pécs volna hivatott szellemi értelemben is egyfajta súlypontot képezni. Az egyébként gazdaságilag egyik legfejlettebb észak-dunántúli régió példája azonban arra figyelmeztet, hogy ez sem föltétlenül van így: hiszen itt ma már több város is vetélkedik a szellemi elsőbbségért.

Bár a szellemi élet regionális központjainak kialakítása egységes koncepcióban mindeddig nem fogalmazódott meg (jobbára csak a kultúra decentralizációjáról beszélhetünk a hetvenes években), számos olyan lépés, intézkedés történt, amely ebbe az irányba mutat (pl. a tudományos kutatóbázisok felülvizsgálata). Az intézmények fővárosból való kitelepítése azt is maga után vonta, hogy a középszintű vezetők százai kerültek vidéki városainkba, ami az értelmiség térbeli elhelyezkedését némileg módosította. Ugyanebbe az irányba hatott a vidéki városokban megindult, a hetvenes évek második felében mind nagyobb méreteket öltő állami lakásépítkezés is. Az 1971-ben elfogadott országos településhálózat-fejlesztési koncepció felsőfokú központokként határozta meg a megyeszékhelyeket, amelyeknek a szerepkörébe az ún. felsőfokú kulturális ellátás is beletartozik (vagyis a felsőoktatás, a múzeum, a színház). 1976-1980 között a megyeszékhelyeken váratlanul fölgyorsult a közművelődési intézmények építése vagy helyreállítása. Statisztikailag is kézzelfoghatóan mutatnak ebbe az irányba a felsőoktatási intézmények, amelyeknek a hálózata az elmúlt másfél évtizedben egyre inkább úgy fejlődött, hogy valamennyi régió intézményellátottsága közelítsen az optimumhoz.

Voltak tehát bizonyos mozgások a szellemi élet regionalizálása irányába, ugyanakkor a legfontosabb eredmény talán a viták felerősödése volt. Az intézményi és irányítási érdekkonfliktusok e regionális

központok kialakításának illuzórikus voltára figyelmeztettek. Az 1971-es településhálózat-fejlesztési koncepció ugyanis lényegében a városiasodást célozta meg. Erre hivatkozva olyan közigazgatási besorolás született, amely a települések számottevő körét – zömmel a „falusi Magyarországot” – mintegy kiszorította a gazdasági fejlesztésből. Ennek eredményeképpen a falusi népesség városba vándorlása fölgyorsult, s az ország bizonyos körzetei fokozatosan elnéptelenedtek, a városi új lakótelepek, lakókörzetek viszont a hetvenes és nyolcvanas évek fordulójára túlszűfoltakká váltak.

A vonatkozó intézménystatisztikák alapján pedig az állapítható meg, hogy a magyar felsőoktatás hálózata elaprózott (a 84 intézményből 27-nek kevesebb mint 500 hallgatója van). A kisebb intézmények java részében csupán egy-egy képzési ág, irány található. Emellett nem rendelkeznek megfelelő társadalmi-kulturális háttérrel a székhelytelepüléseken, vagyis tulajdonképpen a középfokú képzés szerepét játsszák ott, ahol vannak. (Nem véletlenül: sok mai kis felsőoktatási intézmény eredetileg középiskola volt.) A képzés hatékonysága azt diktálná, hogy ezeket az intézményeket vonják össze vagy zárják be. A létért folytatott küzdelem során azonban nem a székhelytelepüléseken betöltött szerepüket, fontosságukat növelik, hanem ellenkezőleg: igyekeznek még specializáltabbakká válni, hogy, mint említettük, így növeljék vonzóerejüket és ezzel együtt vonzáskörzetüket.

Kiegyenlített intézményhálózat kell ugyan a felsőoktatás demokratizálásához, de az elaprózott intézményrendszer mégsem teszi demokratikusabbá a felsőoktatásba kerülést. A beiskolázásbeli egyenlőtlenségeket legalább annyira szülik a hallgatók mostoha lakáskörülményei, a közlekedési hálózat kiépítetlensége, mint maguk az intézmények.

Az ország tudományos kutatói kapacitása - amely önálló kutatóintézetek formájában jórészt 1949-1957 között épült ki -, ma is túlnyomórészt Budapesten tömörül (vidéken inkább a termelőszférához kapcsolódik). Emellett a hazai kutatási kapacitás túlnyomórészt technológia-orientált, ennek következtében az itt felgyülemlett szellemi potenciál nem teremt önmagától kulturális pezsgést. A gazdasági szféra - amely nagyrészt befolyásolja az elhelyezkedést és foglalkoztatottságot, s ezen keresztül a felsőoktatási intézmények hallgatóságát is - egyes helyeken úgy koncentrálódik, hogy értelmetlen volna minden körzetben valamennyi képzési főágazatot megszervezni. Ez viszont visszahat a további fejlődésre, és természetesen alacsonyabb vagy magasabb szinten rögzíti a régiók szellemi kapacitása közti különbségeket.

De a legkeményebb korlát a szellemi élet effajta regionalizálódásában nem is a meglévő adottságok egyenlőtlen volta, hanem a vezetői érdekek. Ezek ma abba az irányba hatnak, hogy valamennyi megyeszékhelynek meglegyen a maga felsőfokú oktatási intézménye csakúgy, mint közművelődési létesítménye és (vagy) kutatóbázisa. A megyei vezetés szintjén divergáló érdekek tehát nem erősítik a regionális kultúrközpontokat, hanem éppen ellenkezőleg, szétforgácsolják és elaprózzák a koncentrált fejlesztésre is használható erőforrásokat. A szétforgácsoltságot nem csökkenteni, hanem egyenesen növeli, hogy a regionális szellemi élet jövődő vagy kívánatos központjai közigazgatásilag nem centrumai vonzáskörzeteiknek. Ennek következtében vonzóerejük legjobb esetben is csak megyéjük határáig terjed.

Az ellentmondások csökkentésére a hetvenes és nyolcvanas évek fordulóján több intézkedés történt. A tervezési-gazdasági körzetekben való gondolkodás - pontosabban az erőforrások eszerint való elosztása

- gyöngült, ugyanakkor felerősödött a megyék hatalmi helyzete, illetve a kis- és középvárosok, nagfalvak vonzaskörzetének elismerése. Ez a szellemi élet központjainak jövője szempontjából kedvezőtlen fejlemény, mivel olyan szinteket intézményesítünk, amelyek nem alkalmasak felsőfokú tudományos, oktatási és művészeti intézmények országos hálózatának kialakítására.

Ráadásul a kutatási, közművelődési és oktatási intézményhálózaton belül a legnagyobb súlyú felsőoktatási intézménytípus befogadóképessége szűkült az agrár-felsőoktatás leépítése következtében. A pedagógusképző intézmények közül a hetvenes évek derekán az óvónőképzés gyöngült meg azzal, hogy nem felsőfokon, hanem középfokon bővítették. A közművelődésre, illetve a tudományos kutatásra szánt pénz csökkenésével várható, hogy a felsőfokú kulturális ellátás másik két intézménycsoportjának fejlődése is stagnálni fog. Mindezen tényezőket együttesen mérlegelve felvetődik a kérdés: időszerű-e egyáltalán és mennyiben időszerű még törekvésként megfogalmazni a szellemi élet regionális központjainak kialakítását a következő mintegy két évtizedben?

ÉRTELMISÉGPOLITIKA

Egy átfogó művelődéspolitikai minden bizonnyal arra törekszik, hogy relatíve egyenlő esélyeket teremtsen az értelmiségieknek és másoknak a kulturális életben való aktív részvételre. Színház, múzeum, egyetem, kutatóintézet nélkül persze sehol sem összpontosul szellemi „ütőerő”, ehhez pedig intézmények, szervezeti keretek kellenek. Ebben az értelemben nem kétséges, hogy a szellemi élet regionális központjaira a jövőben is szükség van és lesz, ám a létesítmények

mégis csupán csak eszközei egy átfogó művelődéspolitikának.

A felsőfokú kulturális ellátás területi elhelyezkedése bizonyíthatóan igen nagy mértékben befolyásolja a „kulturális fogyasztást” csakúgy, mint a felsőoktatásban való részvételt vagy a kutatásba való bekapcsolódást. Ebből a szempontból kikerülhetetlen, hogy ezeket a kapacitásokat egyenletesebben „terítsük”. De csak addig a határig, ameddig még megfelelően koncentráltak tudnak lenni ahhoz, hogy saját szellemi háttérüket megteremtsék vagy a hiányzó háttérrel pótolhassák. Más szóval: ha pusztán egyenletesebben helyezünk el például felsőoktatási intézményeket, akkor majdnem biztos, hogy sok intézménynek nem lesz meg az a városias környezete, amely az értelmiségi létet, az értelmiségivé válást lehetővé tenné.

Ilyenformán sokan az intézményi koncentrációra hajlanak. A koncentráció azonban önmagában nem orvosság a parlagiasság és a provincializmus ellen. Hiszen nem pusztán a kis intézményekről van itt szó - legyenek azok kis könyvtárak, kis iskolák vagy kis múzeumok -, hanem arról a társadalmi-kulturális háttérről, amelyben működnek, és amely visszahat a bennük dolgozókra. Itt másra és többre van szükség - településeink és településegységeink általános társadalmi-kulturális fejlesztésére.

A regionális szellemi központok kialakításának realitásai közé tartozik továbbá az is, hogy egy már megindult folyamatban kell megoldást keresnünk, nem pedig elméleti konstrukciókból kiindulva. Egyes központok már ma is funkcionálnak, másokat meg kár lenne erőltetni. Az eddigieknél jobban figyelembe kell vennünk a helyi törekvéseket, ugyanakkor világos elképzelést kell kialakítani és elfogadtatni arról, hogy merre akarunk fejleszteni. Az eddigieknél ru-

galmasabb személyi, intézményi irányítás és erőforrás-elosztás minden bizonnyal előbbre fogja vinni az ügyeket.

A regionális szellemi központok koncepciójának fölvezetése azért is jogosult, mert az egyes intézményhálózatok konkrét megújítási törekvései számára is keretet jelent. Jelenlegi kiindulásunk (vagyis a felsőoktatás) mellett fontos probléma a tudományos kutatás területi elhelyezkedése, illetve a szűkebben értelmezett kulturális ellátás, a művészeti műhelyek vonzó- és hatóköre. Nem szabad kifelejtenünk ebből a sorból az újság- és folyóirat-szerkesztőségeket (a helyi és regionális tömegtájékoztató alközpontokat), valamint a könyvtárakat mint információs és dokumentációs regionális központokat sem. Ami a felsőoktatás intézményrendszerét illeti, nyilvánvaló, hogy az említett intézményi átalakítás (integráció különálló intézmények vagy tanszékek között, a vezetés kollektivizálása, a párhuzamos, elágazó és egymásra épülő képzési formák stb.) csak akkor nyerheti el végleges formáját, ha ismerjük azokat a tágabb kereteket is, ahová beilleszkednek ezek az intézmények. A regionális szellemi súlypontokra való törekvés mintegy összefogja a felsőoktatás, a művelődés és a művészetek, valamint a tudományos kutatás egyébként egymás ellenében is ható fejlesztési törekvéseit.

A szellemi élet regionális központjairól csak akkor van értelme beszélni, ha fejlesztést, nem pedig visszafejlesztést értünk rajta. Az elmúlt évtized erre irányuló sikeres törekvései egyértelműen azt bizonyítják, hogy csak azokon a helyeken lehetett súlypontokat képezni, ahol valami újat, valami többletet hoztak létre. Viszont a „kitelepitések”, az „áthelyezések” és megszüntetések akkor sem tudtak hozzájárulni új szellemi központok kibontakozásához, ha szakmailag racionálisan gondolták végig őket. Ez minden

bizonytal az egyoldalú és intézménycentrikus döntés és cselekvés egyik következménye, amely sem a tudományos, oktatási, közművelődési és felsőfokú intézmények közönségével nem számolt, sem az értelmiségi mozgás törvényszerűségeit nem volt hajlandó tudomásul venni. Ez az értelmiségi létre nézve is kedvezőtlen hatással volt. Az alkotó jellegű értelmiségi munka számára föltételeket teremteni, azt szorba szökkenteni, ugyanis nem azonos azzal, hogy az egyik intézményt bezárjuk, a másikat pedig néhány száz kilométerrel odébb helyezzük. A szellemi élet regionális központjait fejleszteni tulajdonképpen társadalompolitikai tett. Igazából a városiasodás problémái húzódnak meg mögötte, ami – igaz, áttételesen – szorosan összefügg társadalmi-gazdasági és politikai-kulturális fejlődésünkkel.

Végül is: ha tudatosan formálni kívánjuk a mai magyar társadalom kulturális arculatát, aligha mondhatunk le a szellemi élet regionális központjairól. Nem merőven és mechanikusan persze, mert az többet árt, mint használ. De egyfajta döntési, mérlegelési kritériumra azért szükségünk van, mert emögött nemcsak a hálózatfejlesztés, az intézménytelepítés, illetve az ágazati átszervezés problémája húzódik. Jóval több annál: a mai magyar társadalom kulturális fejlesztése, az urbanizáció magasabb szintje, és ezen keresztül az életminőség tudatos javítása.

DÖNTÉSI ALTERNATÍVÁK

A felsorolt nehézségek és ellenvetések azonban egyúttal arra is figyelmeztetnek, hogy a lehetőségeket nem szabad vágyainkkal összetévesztenünk, hanem olyan stratégiát kell kidolgoznunk, amely lépésről lépésre visz közelebb hozzájuk. A szellemi élet regio-

nális központjainak alakításához minden valószínűség szerint eltérő stratégiákat kell alkalmaznunk, aminek következtében az is lehetséges, hogy nem jutunk egyenlő eredményekhez.

A felsőfokú kulturális ellátottsággal kapcsolatos minden adat is egyértelműen arra vall, hogy Budapestet más szempontok szerint kell megközelítenünk, mint a vidéket. Budapest alapvetően más nagyságrendet jelent, ezért a fővárost minden bizonnyal nem csak az ország régióinak sorába kell beillesztenünk, hanem az európai fővárosok sorába is. Ez azonnal fölveti a felsőoktatás és a tudományos kutatás - illetőleg a könyvtárak, a múzeumok és a közművelődés minden más tevékenysége és intézményrendszerre - nemzetközi kapcsolatainak problémáját. Országos méretekben „provinciálisak” lettünk, ugyanis 1918-ig szoros szervezeti kapcsolatok fűzték Magyarországot a mai Ausztriához, Csehországhoz, ezen keresztül pedig Közép-Európához. Az eleven európai kapcsolatok a két világháború között meggyöngültek - egész Európában nem tért vissza többé a XIX. század végére kialakult szabad szellemi és fizikai mozgás -, de a személyes, tanári-tanítványi kapcsolatok egy-két generáción keresztül mégis tovább élhettek azok révén, akik külföldön iskoláztak vagy ott fejezték be felsőfokú tanulmányaikat. Az ötvenes évek az elszigeteltség időszaka volt, olyannyira, hogy ma a középnemzedék adatszerűen kimutatható hátrányban van a nálánál fiatalabbakkal szemben mind az idegennyelv-tanulás, mind a nemzetközi kapcsolatok tekintetében. Könyvtárak különleges engedéllyel és sokáig csupán zárolt anyagként gyűjtötték bizonyos tudományok nemzetközi publikációit. Vendégelőadókat meghívni és vendégkutatónak lenni - hogy vendégprofesszorról ne is beszéljünk! - úgy szólván csak a hatvanas évektől kezdve lehetett.

Egyre szorosabban kívánatos tehát beépülni az európai felsőfokú kulturális központok hálózatába. Legtermészetesebb az lenne, ha a szocialista országok fővárosainak együttműködése nyitna lehetőségeket az ilyen kapcsolatok előtt.

A Dél-Alföld az a régió, amely mintaként kezelhető, ha a szellemi élet regionális központjaira gondolunk. Itt viszonylag a leginkább kiegyenlített a felsőoktatási és a kutatási hálózat, mivel Szegednek komoly kulturális hagyományai vannak. Ebben minden bizonnyal része van nemcsak az egyetemtelepítésnek, hanem annak is, hogy itt elérhető távolságban nem volt olyan város, amely szellemi ellenpólus tudott s akart volna lenni. Szeged esetében - s ugyanez érvényes Debrecenre és az észak-alföldi régióra is - minden bizonnyal a meglévő egyetem, illetve az akadémiai és ágazati (vállalati) kutatóintézetek bázisán érdemes kibontakoztatni, pontosabban megerősíteni a regionális szellemi központ jellegét. Ez maga után vonja az egyetemek teljessé tételét abban az értelemben, hogy hiányzó képzési profilokkal bővülne a felsőoktatás, illetve a meglévő intézmények szorosabban vagy lazábban a regionális központhoz, annak egyeteméhez kapcsolódhatnának. E kapcsolódások kétféleképp is pozitív eredményt hozhatnának. Részben azáltal, hogy az egyetemet mint az oktatás és kutatás központját erősítenék; részben viszont azáltal, hogy a kapcsolódó létesítményeket emelnék egyetemi színvonalra.

A dél-dunántúli régiónak is minden bizonnyal ezen az úton kell járnia, csak hogy felsőoktatási és kutatási bázissal kevésbé van ellátva. Ahhoz tehát, hogy ebben a régióban ugyancsak szellemi súlypontot képezzünk - legyen az akár Pécs, akár a városban és térségében -, mindenekelőtt az intézményhálózat fejlesztése szükséges. Enélkül Pécs - egyéb mutatói

ellenére - ma még aligha tudja ellátni egy szellemi regionális központ szerepét; itt tehát tovább kívánatos építeni a meglévő kapacitásokat.

Az észak-magyarországi régió valahol félúton van a közt, hogy szellemi központ legyen, s a közt, hogy szűkebben ipari és iparhoz kötődő bázis maradjon. Így hát csak a jövőben lehet majd dönteni róla, hogy melyik utat járja a fejlesztés ebben a körzetben. Miskolc azonban mindenképpen csak egy mai-nál erőteljesebb fejlesztéssel tudna regionális központtá válni.

Az észak-dunántúli régió policentrikus fejlődési utat jár be. Központjai közül egy sem emelkedik ki úgy, mint Szeged, Debrecen vagy akár Pécs, viszont Győr is, Veszprém is vetélkedhet a szellemi központ szerepéért, sőt - a kisebb felsőfokú intézményszékhelyek mellett - Szombathely is. Itt nyilvánvaló, hogy a meglévő intézmények összehangolt fejlesztésére lenne szükség, amelyek virtuálisan képezhetnének akár egy egyetemet is. De lehet, hogy az észak-dunántúli régió - éppen mert sokközpontú - több körzetre bomlik a távolabbi jövőben. Ezt a lehetőséget csak aláhúzza az a körülmény, hogy bár nincs egyetlen meghatározó regionális szellemi központja, kétségtelenül mind gazdaságilag, mind társadalmi-kulturális szempontból ez a térség látszik Magyarországon a legfejlettebbnek.

Mindeddig azonban csupán kívánatos végállapotokat vázoltunk föl. Hiányzik az utalás azokra az erőkre, amelyek regionális szellemi központjainkat mozgathatják, kialakíthatják. Ezek közül elsőként az új intézményt vagy intézményeket alapító központi döntéseket emelhetjük ki. Az elmúlt évtizedben ez lényegében a fővárostól való kiköltöztetés törekvésével kapcsolódott össze, valójában azonban akkor sikerültek jól a dolgok, amikor a leépítés csupán ürügyül

kinálkozott új személyi állományú, szervezeti fölépítésű intézmények létrehozására. Az ilyen átszervezés rendszerint megmozgatja az érintett szellemi közeget, pezsgést hoz egy-egy többé-kevésbé megfáradt tudományos műhelybe, s új lehetőségeket kínál. Amennyiben lakásgondok enyhítésével kapcsolódik össze, úgy eredményesen játszhat közre egy-egy régió szellemi arculatának formálásában.

A másik - legalább ennyire fontos, ha nem fontosabb - erőt viszont a megyei vezetés kezdeményezése jelenti. Ennek speciális „forgatókönyve” van: a megyei vezetés általában arra törekszik, hogy felsőoktatási és közművelődési kapacitásokat hozzon létre és (vagy) kutatóbázist is. Ebből a törekvésből változatos megoldások származnak, amelyek rendszerint nehezen illeszthetők bele a központi fejlesztési szándékokba. Így tehát az érdekeknek ez a mozgása még föltárandó ahhoz, hogy világosabban határozhassuk meg a jövőben is szóba jöhető erőket. Nem kétséges ugyanakkor, hogy itt nemcsak a szellemi erők „bűnös szétforgácsolása” folyik - ami nemegyszer színvonalcsökkenéssel is párosul -, hanem egyúttal a szellemi háttér kiterjesztése és kimunkálása is.

Speciális érdekmozgást lehet fölfedezni azokban a törekvésekben, amelyek nem egyszerűen egy-egy megyeszékhely színházát, főiskoláját vagy művelődési központját kívánják megteremteni, hanem egyúttal a már formálódó regionális szellemi központ túlsúlyát szeretnék megelőzni. Természetes, hogy ezek a törekvések nemcsak a regionális szellemi központok kialakítását befolyásolják, hanem esetenként a közép-szintű kulturális ellátás formálódásával is összekapcsolódnak, abba is beleszólhatnak.

Külön bonyolítja a képet a tömegtájékoztatás várható kiterjedése, regionális tévéadók és stúdiók föllállításával, régiónként szerveződő tudományos és kul-

turális folyóirat-szerkesztőségekkel. Ezek az érdekmozgások – amelyek mögött rendszerint kreatív irányító személyiségek állnak – gyöngítik a regionális szellemi központ kialakításának lehetőségeit. Ugyanis ezek féltve őrzik megszerzett hegemoniájukat, viszont amit eddig nem sikerült megszerezniük, azt mára aligha bontakoztathatják ki a megyék közt folyó versenyben.

A meglevő szellemi központok csak akkor tudnak hatásosan kezdeményezni, ha minél nagyobb és szélesebb szellemi háttérre épülnek, vagyis ha nem a partikularitások védelmébe merevülnek, hanem az új törekvéseket karolják föl. Viszont hozzájuk tartozni csak akkor érdemes, ha többletet tudnak nyújtani szakmai és társadalmi elismertségben. Ebből számos, kisebb-nagyobb fejlesztési javaslat következik. Közülük az a legfontosabb, hogy az egyetemek mint felsőoktatási és kutatási központok távlatilag nagyobb autonómiával kell hogy rendelkezzenek. Őt-hat önálló – még csak nem is ágazati alárendeltségben dolgozó – felsőoktatási és kutatási együttes minden valószínűség szerint mentesítené a megyei intézmények dolgozóit a nem kívánatos, sokszor pedig egyenesen torz helyi függésektől.

Alternatívaként fölvethető természetesen az ún. *politechnikumok* létrehozása is. Esetleg megyénként, olyan profillal, amely a meglevő képzések közé szervesen beilleszkedik, azokat kiegészíti, illetve távlatilag egy-egy megye „kis egyetemévé” képes válni. Az elgondolásnak nemzetközi párhuzamai vannak. Ha ugyanis a jelenlegi érettségi utáni, valamint egyetemi és diploma utáni képzések együtteséből építjük fel a felsőoktatást, akkor valamennyi képzési ágazatban három szint lehetséges: az egyetem előtti, a hagyományos egyetemi, valamint az egyetem utáni képzés. Nem kétséges, hogy a meglevő kutató, termelő és

szolgáltató intézményekkel együttműködve valamelyik szint néhány megyében minden alapszakmában működtethető (természetesen esetenként csak alacsony hallgatói létszámmal, amit azonban a magunk részéről önmagában még nem tekintünk hátránynak).

2

A már jelzett területi érdekeltségek számos helyen tulajdonképpen ebben az irányban dolgoznak. A helyi létesítmények, az elhelyezkedési lehetőségek, valamint a továbbtanulási igények együttes figyelembevételével ilyen több funkciós felsőoktatási intézménnyel is meg lehetne próbálkozni a jövőben, s még az sincs kizárva, hogy egyes részei akár egyetemi szintűeknek minősülhetnének. Ami azonban egyúttal azzal is jár, hogy más kurzusait viszont a középfokú szakmai képzéssel kellene összehangolni, oly szorosán akár, hogy az intézmény a középfokú oktatás rendszerébe is belenyúljon. Többféle szervezési modell áll tehát rendelkezésre ahhoz, hogy jövő regionális szellemi központjainkat kialakítsuk, illetve a meglévőket erősítsük.

A nyolcvanas évek

A hetvenes évek egyik legnépszerűbb esszétémája az ezredforduló iskolája volt. A jövő iskolájáról alkotott elképzeléseinkbe vágyak és utópiák keveredtek. Azóta az ezredforduló szinte karnyújtásnyi közelségbe került, tehát már a napi tennivalók sürgetnek bennünket. A „jövő iskolájából” csak annyi válik „mai iskolává”, amennyit belátható időn belül meg tudunk valósítani belőle. Lehetőségeink korlátozottak, és különösen ma látszanak annak, amikor egy mind kül- gazdaságilag, mind belső termelési és fogyasztási körülményeinket tekintve nehezebb - bár reményeink szerint csak átmeneti - szakaszba lépünk. Ha azonban az előttünk álló évtized lehetséges tennivalóit reálisan rakjuk egymás után, a haladás, amelyet iskolaügyben elérhetünk, semmiképp sem csekély! Összefoglalás helyett erről a belátható jövőről szeretnék beszélni.

Jelen évtized elején az iskolai kezdőszakasz - az óvoda és az alsó tagozat - mennyiségi és minőségi fejlesztését tekintem az egyik súlyponti teendőnek. Erre a csökkenő óvodai gyereklétszámok is lehetőséget adnak. Am hogyan állunk a mennyiségi fejlesztéssel? Számítások szerint 1985-ig körülbelül 90 000-rel kevesebb óvodás korú kisgyerek lesz Magyarországon, mint a hetvenes évek második felében. Elsősorban ebből következik, hogy az óvodás korúak

85-90%-ának a nyolcvanas évek elején fokozatosan helyet lehet biztosítani majd az óvodákban. Ehhez nem elegendők a mai óvodai férőhelyek, mintegy 45 000 új helyre lesz szükségünk. Erre azonban megnyugtatóan számítani lehet, mert a hetvenes évek második második felében társadalmilag már megalkoztuk az óvodai ellátást. Ehhez hozzátehetjük, hogy az óvodai ellátás a nyolcvanas években is csak akkor válhat teljessé, ha még az évtized vége felé is tudunk új férőhelyeket építeni. További, mintegy 20 000-re a nyolcvanas évek második felében is szükség lesz.

De az igazi nehézséget nem is az óvodai helyek mennyisége okozza, hanem egyenetlen területi elhelyezkedésük. Bizonyos helyeken - elsősorban a hetvenes években gyorsan fejlődő vidéki nagyvárosokban, valamint a fővárosi és nagyvárosi lakótelepeken - az óvodába jelentkezők sokszorosán hátrányos helyzetben vannak. Faluhelyen viszont - s itt elsősorban az elnéptelenedő körzetekre, valamint a nagyvárosi agglomerációkra gondolok - az egészségügyi körülmények, az óvodai nevelés céljainak meg nem felelő óvodák okozhatnak gondokat. Mindez értelemszerűen már túl is mutat a pusztán mennyiségi fejlesztéseken. Bizonyos okokból a teljes körű óvodai ellátottságot akkor sem tudjuk elérni, ha számszerűen elegendő hozzá a férőhelyünk (részben a fogyatékos gyermekek miatt, részben azért, mert egyelőre a gyermekek 6-7%-a olyan kis faluban él, hogy belőlük nem adódik ki egy-egy óvodai csoport). Tehát vagy változtatunk a mostani szabályzókon, vagy megelégszünk a 90-92%-os óvodai ellátottsággal még a kilencvenes évek elején is.

Am mindez csupán a problémakör mennyiségi oldala. A minőség fejlesztésében - azt hisszük - kétféleképpen is előre tudnánk lépni. Egyfelől az óvodai és az iskolai kezdőszakasz tevékenységének mainál

szorosabb összehangolásában. Az így megnyúló kezdőszakasznak elsősorban a felzárkóztatást, a kiegyenlítést kellene szolgálnia. Ez persze nem azt jelenti, hogy iskolásabbá kellene tenni óvodáinkat! Ellenkezőleg: a gyerekek mainál teljesebb, harmonikusabb fejlődése révén kellene arról gondoskodnunk, hogy köztük a szorosabban vett iskoláskor kezdetére a mainál kisebbek legyenek a különbségek.

A minőségi fejlesztés másik iránya a *beiskolázás mai merevségeinek oldása, a jelenlegi rendszer rugalmasabbá tétele* lesz. Ennek azonban vannak olyan feltételei, amelyeket sem az óvodai-iskolai nevelés követelményrendszerével, sem különböző - bár kétségtelenül szükséges - szervezeti átalakításokkal nem teremthetünk meg. Ameddig nincsenek egybenyitható tereink, egymással ikerpárban telepített intézményeink, összehangoltan tervező és szervezeten együttműködő iskoláink-óvodáink, addig a lépcsőzetes beiskolázás (vagyis az, amikor a kisgyerekek iskolai érettségüknek megfelelő időben, fokozatosan lépnek át az óvodából az iskolába) csak ábránd marad. S itt mindenekelőtt azokra a kis településekre gondolunk, ahol a kooperáció tulajdonképpen már ma is megvalósítható lenne.

Ennyit az óvodáról. Az általános iskola - fontos társadalmi programként - mindenekelőtt erőteljes hálózatfejlesztést igényel évtizedünk során. Egyelőre ott tartunk ebben, hogy a kormányzat a VI. ötéves tervben gazdasági programot fogadott el tanteremépítésre. De ez önmagában még nem kiemelt fejlesztés, hanem csak akkor válhat azzá, ha egy-egy település helyi társadalma a hivatalosan tervbe vettnél többet is képes magára vállalni belőle. Fontos követelmény, hogy az általános iskolákat a helyi lakosság minél szélesebb körei használhassák kulturális célokra.

A nyolcvanas évek során sem feledkezhetünk meg persze a már folyó vagy éppen tervbe vett fejlesztési teendőkről, így mindenekelőtt az új tantervek bevezetéséről. Arról például, hogy az orosz nyelvoktatást az általános iskolák negyedik évfolyamán, továbbá a fakultatív foglalkozásokat a hetedik-nyolcadik évfolyamon zsúfoltabb iskolákban kell majd megindítanunk.

S a középfokú oktatásban? Itt is mindenekelőtt az új tantervek bevezetése, elterjesztése, elfogadtatása lesz az évtized első néhány évének legfontosabb minőségi fejlesztése, amelyhez további, alig kisebb horderejű tennivalók társulnak. Csak néhány példa belőlük: a gimnáziumi fakultáció meghonosítása; a középfokú intézmények bizonyos tanterveinek fokozatos egymáshoz közelítése; a szakmunkásképző iskolák szakközépiskolává fejlesztése az elméletigényesebb szakmákban; a hiányszakmák képzésének áttelepítése üzemi bázisra stb.

Talán nem túlzunk, ha a nyolcvanas évek derekának legfontosabb feladatait az általános iskolai munkában látjuk koncentrálni. A feltételek ekkor már fokozatosan lehetőséget adhatnak arra, hogy egy – a mai-nál hosszabb – egységes kezdő szakaszt kipróbálhassunk. Ennek megfelelően a nyolcvanas évek derekán a legfontosabb fejlesztési teendők a következők:

Az egyik az általános iskola általánossá tétele abban a vonatkozásban, hogy minden évfolyam kb. nyolc-kilenc év alatt befejezhesse általános iskolai tanulmányait. Ettől elsősorban a lemorzsolódók arányának lényeges csökkenését várjuk. Ehhez azonban nagyon sokat kell még tennünk. Például „korrekciós rendszert” kell kiépíteni a bukások, az elmaradások

megakadályozására. Ez az egyéni és a közösségi foglalkozások újfajta szervezését jelenti. Am ennek többszörös helyigénye van, s több pedagógus is kell hozzá, azután a létesítmények állagát, a berendezések színvonalát is számos helyen fel kell emelnünk. Röviden: a „teljessé tétel” tulajdonképpen nem más, mint a mainál fejlettebb, kulturáltabb általános iskola.

Mint hogy az általános iskolások számával együtt évtizedünkben várhatóan a fogyatékosok száma is nőni fog, az évtized derekán a *gyógypedagógiai intézményhálózatot* is erőteljesen fejleszteni kellene. Nincs végleges kutatási eredmény arról, hogy ezt az évtizedek óta működő intézménytípust változtatás nélkül vagy változtatásokkal kívánatos-e megtartani. Az azonban bizonyosra vehető, hogy a különféle fogyatékos gyerekek és fiatalok társadalmi beilleszkedését a mainál kevesebb iskolai elkülönítéssel, hatásosabb közös programokkal volna kívánatos elősegíteni. Ha az évtized derekán mintegy 3000 gyógypedagógiai férőhelyet tudunk létesíteni, akkor várhatóan sikerül a rászoruló gyerekek túlnyomó többségét (94-95%-át) ellátnunk. S ez lényeges előrelépés volna a hetvenes évekhez képest.

A középfokú oktatási intézmények távlati integrációja irányában a legfontosabb lépés *egy közös tanulmányi „törzsanyag”* kialakítása lehetne. Az évtized derekán - úgy gondoljuk - ez még túlnyomórészt csak elméleti munka lesz. Mindenesetre szükségessé válnék hozzá az általános műveltség követelményeinek egységesítése a középfokú oktatás első szakaszában, a szakképző tevékenységek átcsoportosítása a középiskolai tanulmányok második szakaszára, valamint azoknak a szervezési tapasztalatoknak az összegyűjtése, amelyek a mai szakközépiskolák és a mai gimnáziumok egymáshoz közeledésére vonatkoz-

nak. (Ezeknek a munkálatoknak a kipróbálására csak a nyolcvanas és kilencvenes évek fordulóján kerülhetne sor, természetesen megfelelő szakmai előkészítéssel.)

Nem feledkezhetünk meg az évtized derekán a *pedagógusképzés korszerűsítéséről* sem. Ma inkább ennek szervezeti megoldásairól folynak a viták. Valószínű azonban, hogy legalább ennyire fontos volna a fiatal pedagógusok szakmai felkészítése alternatív tantervekre. Ezen azt értjük, hogy a bevezetett és jóváhagyott tervek mellett olyan alternatív módszerekkel, technikákkal és ismeretekkel is el kellene látunk majd őket, amelyek lehetővé teszik majd a jelenlegi tantervek folyamatos korszerűsítését, sőt esetleges újabb változatok kidolgozását is. A jövőben ugyanis - s ez az évtized derekán meghatározó szemléletté kellene hogy váljék - nem volna szabad valamennyi tantervet egyszerre kicserélnünk, inkább a pedagógusképzésben kellene előkészítenünk a folyamatos, korszerűsítő munkálatokat.

Az 1987-1990-es évekről - értelemszerűen - az eddigieknél kevesebbet mondhatunk. Így hát az évtized végére biztosan csak az várható, hogy a fejlesztés súlypontja a középfokú oktatásra tevődik át. Ennek részben kiszámítható demográfiai okai vannak. Ez az időszak, amikor a hetvenes évek első nagy létszámú korosztálya elhagyja az általános iskolát és a középfokú oktatásba lép át. Az is előre látható, hogy ez nem kis zsúfoltságot okoz majd. Ha sikerül kibontakoztatni a kutatómunkát, és megindítani a megfelelő kísérleteket, akkor erre az időszakra a középfokú oktatás közös kezdőszakasza az ország számos helyén

kialakulhatna. Ez mindenesetre segítené a várható feszültségek levezetését.

A középfokú oktatásnak azonban nemcsak ezért kell a fejlesztés súlypontjává válnia az évtized végére. A tanulók számbeli növekedésén túl ugyanis realisan számíthatunk rá, hogy az érettségi, a felsőfokú továbbtanulásra előkészítő középiskola iránt a lakosság érdeklődése a mainál is nagyobb lesz. Hiszen erre az időre a szülők túlnyomó része általános iskolát végzettek közül áll majd, sőt, több mint a felük már középfokú végzettséggel rendelkezik. Ami azért növeli a feszültségeket, mert jelenleg még csak az ország mintegy egyharmadában – tulajdonképpen csak a városokban és közvetlen környékükön – tudunk helyben megfelelő iskolaválasztékot kínálni a továbbtanulóknak, másoknak be kell járniuk vagy kollégistáknak kell lenniük. A középfokú képzés iránti megnövekedett érdeklődés az évtized végére azt igényelné az iskolapolitikától, hogy – szervezetileg változatos formákban – a középfokú képzés választékát lehetőleg mindenki számára az ország mennél több pontján elérhetővé tegye. Ez nemcsak művelődéspolitikai követlemény lenne, hanem a nagyfalvak, a kisvárosok népességmegtartó képességét is növelné.

Az évtized végének további fejlesztési feladata előreláthatólag az általános iskolák belső szervezetének megújítása lesz. Erre az ad lehetőséget, hogy az egyes iskolai kezdőszakasz kísérletei addigra lezárhatóak, tapasztalatai általánosíthatóak és elterjeszthetőek lesznek. Ugyanakkor az új tantervek bevezetése is befejeződik az általános iskolában, s ennek megfelelően a jelenlegi, meglehetősen merev alsó és felső tagozat, mondjuk alsó, középső és felső tagozattá lesz átalakítható. Mindez várhatóan a pedagógusképzésre is új terheket ró majd.

Az előzőekben elmondottak már átvezetnek bennünket az 1990-et követő évekbe. Talán nem tévedés úgy súlypontozni az iskolafejlesztést, hogy ekkorra a felsőfokú továbbtanulás tartalmi és szervezeti formáinak erőteljes átalakítására kerülhet majd sor. Ennek az a magyarázata, hogy ebben az időszakban kezd kilépni a középfokú oktatásból az a jelentős lélekszámú korosztály, amely 1974–1977 között született. Ha ehhez azt is hozzávesszük, hogy ők várhatóan nagyobb arányban fognak érettségizni, mint ma még szokásos, joggal gondolhatjuk, hogy többen akarnak majd a felsőoktatásban is továbbtanulni. A tanulólétszám átmeneti megnövekedése, valamint az igények ilyen átalakulása természetesen halmozottan fogja hatását kifejteni. Ezért még időben kellene gondolnunk a felsőoktatás szerkezeti átalakítására is ahhoz, hogy a rengeteg továbbtanuló ne okozzon se társadalmi feszültséget, se pedig megoldhatatlan nehézségeket a felsőoktatás működésében.

A kilencvenes évek első felére – amennyiben a nyolcvanas években sikerül megfelelni feladatainknak – mintegy 40–60 középvárosunkban és környékén ún. *művelődési városközpontok* szolgálhatnak az általános művelődés, sőt a szakmai tovább- és átképzés feladatait. Elképzelhető, hogy ezekben a művelődési városközpontokban egyetemek kihelyezett tagozatai is működni fognak, illetve hogy olyan vizsgák letételére is fel lehet készülni bennük, amelyek már középfok utáni továbbtanulásnak számítanak. Erre elvileg az adná meg a lehetőséget, hogy a kiépült középfokú oktatási kapacitást már nem köti le teljes egészében a középiskolai diákság (mivel az említett 1974–1977 között születettek túllépik a középiskolás életkort).

Lesznek persze további, folyamatos tennivalóink is a kilencvenes évekre. Előre mind felsorolni ezeket

nemcsak lehetetlen, de szükségtelen is. Illusztrációul tehát csupán néhány feladatot emelnénk ki. Minthogy az új tantervek bevezetése az általános iskolákba ad-digra befejeződik, sőt már tapasztalatok is lesznek a használatáról, ez épp a kilencvenes évek első felére teszi lehetővé – sőt szükségessé – a tantervi revíziót. Folyamatosan továbbfejlesztett tantervekről van szó persze, egyúttal pedig arról is, hogy a közös törzsanyag alapján folyó általános képzés – akár eltérő szervezeti formákban is – ekkorra már az általános iskolákon túlra is kiterjeszthető lesz. Ezzel a 6–16 éves életkor egészét átfognánk.

Ami a középfokú oktatást illeti, az említett tanulói létszámcsökkenés miatt csak a kilencvenes évek első felében lehetne országosan elterjeszteni egy tartalmában és (vagy) szervezetében integráltabb középfokú oktatást. Ennek keretében nem lenne szükség szervezeti összeolvasztásra, hanem sokkal inkább az kellene, hogy a középfokú oktatás társadalmilag és pedagógiailag kívánatos integritásának néhány alap-típusa alakuljon ki erre az időszakra (integráció nagyvárosokban, ipari körzetekben, tradicionális kisvárosokban, apró- és nagyfalvas körzetekben stb.). Ezeket az integrációkat a kilencvenes évek első felében lehetne elismertetni, mintegy „szentesíteni”.

*

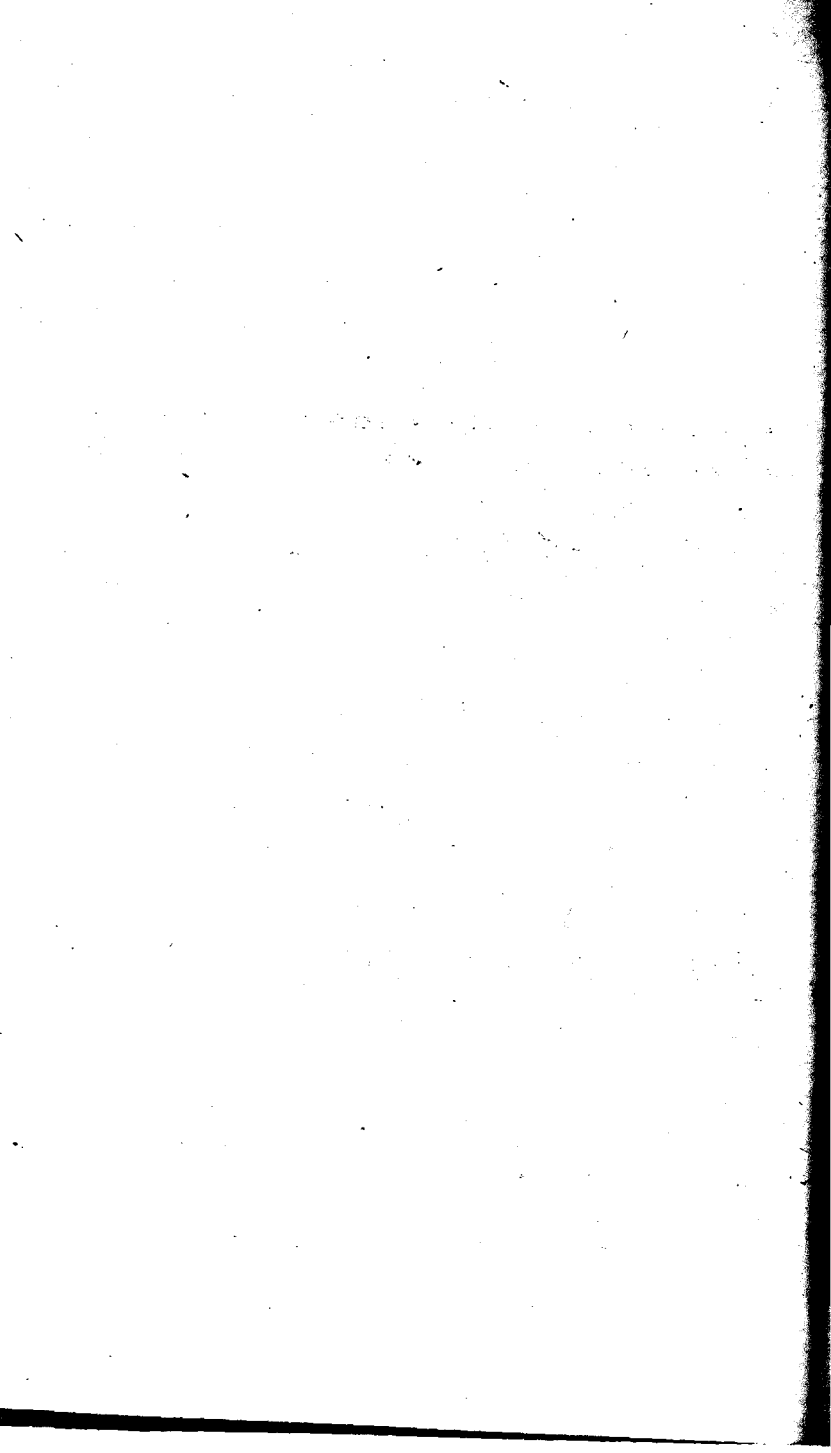
A hetvenes években – nálunk is, másutt is – sok szó esett az ún. *távlati fejlesztési koncepciókról*. Általában egy új iskolarendszer kidolgozását és számítással való alátámasztását értették rajta. Erre is szükség lehet, ám ahelyett, hogy kizárólag ennek megvalósítására törekednénk, fontosabbnak látszik az, hogy egyetértsünk a fejlesztés során követendő új magatartásban. Hogyan változtassunk „fejlesztési

magatartásunkon"? Szokott dolog például azt követelni, hogy az irányító szervek - kívülről és felülről - avatkozzanak bele az iskolarendszer dolgaiba. Ezzel szemben a fejlesztés folyamatosságának fontosságát kell elsősorban hangsúlyozni. Normális körülmények között a fejlesztés nem parancsszóra végrehajtott hibaelhárítást jelent, hanem a felismert újdonosságok lépésről lépésre történő elterjesztését, elfogadtatását. Rövidebb távú, gyors beavatkozásokra bizonyára még sokáig szükség lesz, elsősorban olyan problémákkal szembesülve, amelyeket csak jelentős társadalmi erőfeszítéssel oldhatunk meg. Iskolaépületeink dolga ma pl. pontosan ilyen kérdés. Komplex célprogramra volna szükségünk ahhoz, hogy az itt sűrűsödő gondokat belátható idő alatt megoldhassuk. Ami azonban nem helyettesítheti - csupán kiegészíti - az iskolarendszert fejlesztő folyamatos munkát.

Ezzel az új fejlesztési magatartással együtt jár *a kutatók és tervezők megnőtt felelőssége*. A tervezőmunka jelenleg lényegében pénzügyi tervezés, vagyis tevékenysége egyelőre nem tudott túllépni azon, hogy éves és ötéves tervperiódusokra szétossza a fenntartás és a fejlesztés költségeit. Társadalmi folyamatokat - esetünkben a lakosság különböző korcsoportjainak művelődési tevékenységeit - azonban nem elég ezen a módon tervezni. Előbb azt kellene tudnunk, hogy várhatóan milyen fordulópontjai lesznek a lakosság művelődésének. A művelődési intézményeket és a rendelkezésre álló erőforrásokat ehhez kell hozzáigazítanunk. Vagyis a mostani tervezőmunkának mindinkább távlativá kell válnia, miközben jellegében az előrejelzések felé tolódik el.

Az ilyen fejlesztési magatartáshoz *a jelenlegitől eltérő irányítási rendszerre* van szükség. Az iskolarendszer irányítása ma lényegében államigazgatási feladat, amely az intézmények működtetésére irá-

nyul. Ez annyit jelent, hogy - különböző áttételekkel - a pedagógusok tevékenységét szabályozzák, ellenőrzik. Ezzel lényegében fenntartjuk és állandósítjuk a már egyszer bevált, normaként előírt működést. Ám amíg a pedagógust lehet utasítani arra, hogyan tanítson, az emberre nem lehet ráparancsolni a művelődést. A művelődés irányítása tehát sokkal inkább elvi és koncepcionális, mint gyakorlati és operatív kell hogy legyen. A kisebb-nagyobb társadalmi közösségek művelődését csak úgy tudjuk szabályozni, ha az országos irányítás szintjén arra törekszünk, hogy a területi szervek megfelelő célokat tűzzenek ki, támogassák a helyi hatóságok jó kezdeményezéseit. Amiből egyenesen következik, hogy a jövőben jobban kell támaszkodnunk a lakosság részvételére mind a művelődési tevékenységek kiválasztásában, mind pedig a feltételek megteremtésében. Ez - véleményem szerint - egyben fontos lépés a szocialista demokrácia felé a művelődés területén.



Tartalom

Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok / 5

Az oktatáspolitikai mozgástere / 8

A „demográfiai hullám” / 10

Továbbtanulási igények / 12

Tervezhető-e a munkaerő? / 14

Alulképzés — túlképzés / 18

Érdekviszonyok / 22

Urbanizáció, kérdőjelekkel / 29

Az általános iskola / 34

Hová ültessük le őket? / 34

Tani-tani / 40

Körzetesítsünk-e vagy ne körzetesítsünk? / 44

Művelődésünk jövő intézményei / 45

Kinek az érdeke? / 50

Demokrácia iskolában és iskolán túl / 53

Középfokú oktatás és szakképzés / 59

Tömeges? Általános? / 59

A szakképzés jövője / 66

Közös középiskolák / 72

Művelődési városközpontok / 77

A fejlesztés realitásai / 84

Főiskolák, egyetemek / 91

Szükség lesz-e rájuk? / 91

Tervezői logika — társadalmi racionalitás / 94

A jövő egyeteme / 100

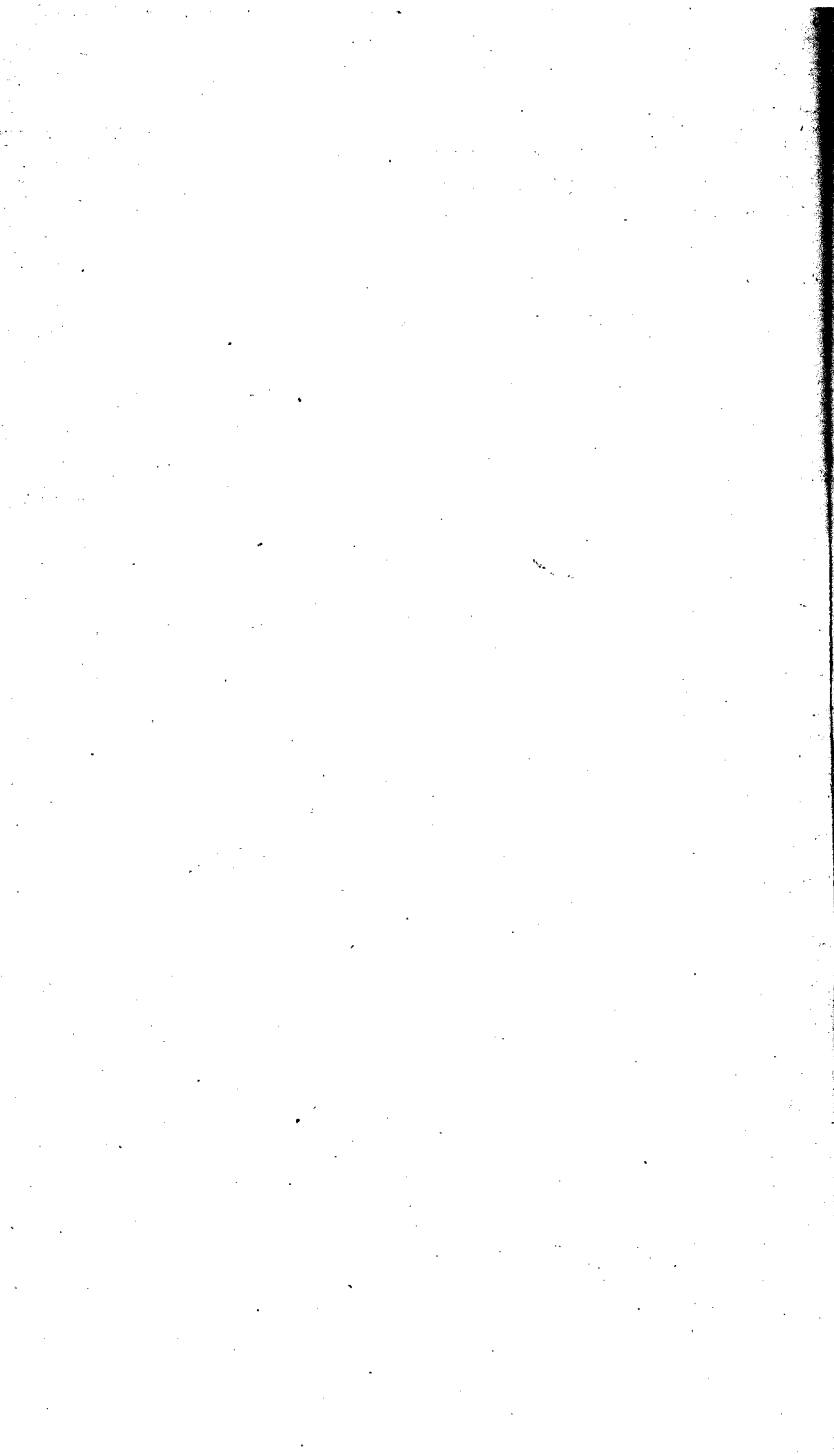
Szellemi életünk központjai / 104

Értelmisségpolitika / 109

Döntési alternatívák / 112

A nyolcvanas évek / 119

A KIADÁSÉRT FELEL
A KOSSUTH KÖNYVKIADÓ IGAZGATÓJA
A KÖTETET DR. TÓTH ANTAL SZERKESZTETTE
A SOROZATTERV SCHUBERT PÉTER MUNKAJA
MŰSZAKI VEZETŐ BEREZKI GÁBOR
MŰSZAKI SZERKESZTŐ SZAKOS ZSUZSA
TERJEDELME 1,2 (A/5) IV



SZIKRÁ LAPNYOMDA (83-4280)

FELELŐS VEZETŐ

CSÜNDES ZOLTÁN VEZÉRIGAZGATÓ

Tíz-tizenkét évvel ezelőtt arról álmodoztunk, hogy milyen is lesz majd a jövő iskolája az ezredfordulón. Az ezredforduló akkor még csaknem elérhetetlen messzeségben látszott. Hatnyolc évvel ezelőtt viszont már arról beszéltünk, hogy milyen iskolarendszer kívánatos az ezredfordulón. A 2000. év még akkor is meglehetősen távolinak tűnt, de már nemcsak a futurologusok birodalma volt, hanem a távlati tervezőké is. A XX. század végétől ma már csak egy bő másfél évtized választ el minket; hogy a beruházók, tervezők és az irányítók nyelvén beszéljünk — alig több mint három ötéves terv.

Kiábrándultak vagyunk-e ma, vagy csak racionálisabban, kevesebb illúzióval terheltten látjuk a jövőt? Ha igen, részben azért, mert mindinkább nyilvánvaló, hogy a hatvanas és a hetvenes évek fölbuzdulásai nyomán megálmodott és kiharcolt elképzelésekből alig valami valósult meg. Mindenesetre ma már jobban kiszámítható, mint bármikor ezelőtt, hogy mennyi válik, egyáltalán mennyi válhat valóra.