

Végezetül a tanfolyamokon résztvevőket pozitív benyomásaikról és negatív tapasztalataikról is kérdeztük, s arra is lehetőséget adtunk, hogy kifejhessék javaslataikat, véleményüket a Számalk munkájával kapcsolatban. (Természetesen ezek között a javaslatok között is akad majd olyan, amelyik azóta „érvényét veszítette”: egyrészt 4–5 év távlatából a kérdezettek sem tudták már olyan jól emlékezetükbe idézni akkori élményeiket, másrészt az azóta bekövetkezett változásokról sem mindegyikük értesült.)

A pozitív emlékek között a leggyakrabban a *jó légkör*, a jó társaság, a hallgatókkal kötött szakmai és emberi kapcsolatok hangzottak (17 százalék), de ugyanennyien voltak, akik egyértelmű szakmai szempontot, a különféle *gyakorlati foglalkozásokat*, a számítógépes munkát tekintik a tanfolyam legnagyobb erényének (17 százalék). A kérdezettek 12 százaléka a *jó, felkészült oktatókra* (személy szerint vagy általában említve őket) emlékszik vissza szívesen, s úgy tűnik, hogy a Számalk image-nek építésében az oktatók tevékenyen részt vesznek, hiszen a hajdani hallgatók további 6 százaléka az *oktatók figyelmességét*, *segítőkézségét* is kiemelte a pozitív benyomások sorából. A válaszokból az rajzolódik ki tehát, hogy a hallgatókat rengeteg szubjektív, érzelmi elem befolyásolta a tanfolyam során, mindezek mellett a szakmai szempontok – a *vizsgák* és egyes *tantárgyak* pozitív megítélése (7–6 százalék) valamint az oktatók szakmai felkészültsége – is pozitív benyomásokat ébresztett a résztvevőkben. (A hallgatók egynegyede nem tudott beszámolni semmi olyat mondani, amire a tanfolyamból szívesen emlékszik vissza.)

A válaszadók csaknem fele nem tudott kellemetlen élményt, rossz tapasztalatot említeni a tanfolyam idejéről, s azok közül, amelyek többektől elhangzottak egyik sem tekinthető túlzottan általános érvényűnek, viszonylag kevesen említették őket. 8 százaléknian a *vizsgarendszert*, az osztályozás módját kifogásolták, vagy elviekben, vagy valamilyen konkrét kellemetlenség kapcsán. Ugyanennyien voltak, akik *tanári felkészületlenség*re panaszkodtak, s azok is, akik az intézmény *gyenge számítógépes ellátottságát*, a jegyzetek elavultságát, korszerűtlenségét sérelmezték. A válaszok 7 százaléka a *körülményekkel való elégedetlenség*re utalt, például a tantermi hiányra, az időt emésztő utazgatásra, s ugyanennyien voltak, akiknek egy-egy *tantárgy* tanulása ellen volt kifogásuk. A válaszok 3 százaléka a gyakorlati órákat kevesellte, ugyanennyien pedig a hallgatói vagy a tanári érdektelenséget említették meg.

Szemerszki Mariann

## HÁLÓZATFEJLESZTÉSI SÚLYPONTOK

A tankötelezettség teljesíthetősége eltérő iskolaszervezet esetén \*

A tankötelezettséget meg kell különböztetnünk a tényleges beiskolázástól, illetve az iskolázás iránti lakossági (társadalmi) igényektől. Még ha föltételezzük is, hogy a mindenkori törvény „társadalmi igényeket” tükröz (ami egyébként nem föltétlenül áll), ez akkor sem jelenti a lakosság valóságos igényeit az iskolázás iránt.

Ahhoz, hogy az államilag előírt kötelezettséget teljesíteni lehessen, államilag kell biztosítani az iskolázás lehetőségét (kötelező és ingyenes népoktatás). Ennek alapvetően két formája van. Vagy pusztán előírják a tankötelezettséget, amelyet a fönnálló iskolatípusokban lehet teljesíteni, vagy pedig konkrét iskolatípust létesítenek a tankötelezettség teljesítésére.

\* E vizsgálat a Művelődési és Köznevelési Minisztérium felkérésére készült

## Kiindulópontok

Ebben a kutatásban is abból a föltételezésből indultunk ki, hogy az oktatás távlati fejlesztésének Magyarországon három „szűk keresztmetszete” alakult ki. Az egyik a harmadik fokozatú képzések robbanásszerű kialakulása, ami szabályozást és a felsőoktatás új szemléletű megközelítését igényelné. A másik a felső középfokú oktatás tömegessé válása, ami a belátható jövőbe hozza a felső középfok általánossá válását (egy-egy korosztály mintegy 80 százaléka szerezhet érettségit). A harmadik azonban még mindig a tíz éves tankötelezettség teljesítése, ha a tankötelezettséget továbbra is tanulói jogviszonyban képzeljük el (azaz tehát iskolarendszerű oktatás keretében).

Jelen kutatásunkban azt a kérdést tettük föl, hogy milyen fejlesztésekre volna szükség ahhoz, hogy a tankötelezettséget a különböző alapszerkezetekben teljesíteni lehessen. Kutatásunk arra irányult, hogy föltárjuk: hol mennyivel kellene bővíteni a hálózatot ahhoz, hogy mindenki betöltött tizenhat éves koráig tanulói jogviszonyt létesíthessen.

Az a vizsgálat, amit jelenleg elvégeztünk, arra válaszol, hogy ha a tankötelesek változatlan nagyságrendben változatlan térségben akarnák teljesíteni tankötelezettségüket, hogyan kellene bővíteni a rendelkezésre álló épületkapacitást, illetve alkalmazni a tanárokat. Ehhez mindenekelőtt településsoros adatokra volt szükségünk; csak olyan számításokat végezhetünk, amelyeknek az alapadatai településenként is rendelkezésre állottak. Ebből természetesen számottevő torzítás adódott. Az első torzítás abból adódott, hogy különböző méretű településeket vettünk egy kalap alá, holott tudjuk, hogy a nagyváros és a törpe település nemcsak mennyiségileg, hanem minőségileg is különböző. A másik, még nyilvánvalóbb torzítás abból következett, hogy nem álltak rendelkezésünkre megfelelő demográfiai adatok. A harmadik torzítás abból következik, hogy nem ismerjük eléggé a politikai szándékokat, amelyekkel a helyi vezetők a lakossági igényekre reagálnak. Amit tehetünk, az pusztán annyi, hogy országos szinten mutatunk rá kockázati térségekre, ahol a várható feszültségeket vagy országos beavatkozások kell enyhítsék, vagy váratlan oktatáspolitikai megoldások jöhetnek majd létre. Végül a negyedik torzítás a számítás iránti igényből következik. Abból tehát, hogy a különböző szerkezeti megoldások hívei és/vagy ellenfelei számításokkal kívánják valószínűsíteni az egyik vagy másik megoldást.

## A vizsgálat\*

A modellünk alapegysége a település, az adatokat településenként összegeztük, majd egyes térképeken így is ábrázoltuk. Azonban a legtöbb esetben a településenkénti adatokat célszerűbb volt kistérségekre összegezni, mivel az iskolahálózat szerkezetéből következően ez sokkal pontosabb képet ad, mint a településenkénti adatsor. Az ország több mint 3100 településéből kb. 2200-ban van általános iskola és több mint 900-ban nincs, középiskola (gimnázium és szakközépiskola) azonban csak 229 településen működik.

\* A munkánk során felhasznált oktatási és hálózati adatok a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Statisztikai Osztályától származnak és az 1993–94. tanévre vonatkoznak. Az iskolánkénti köznevelési jelentés részletes adataiból számítógépes feldolgozással végeztük a megfelelő adatok kigyűjtését és statisztikai feldolgozását. A törzstag pedagógusokat, évfolyamonkénti önálló osztályok számát iskola típusonként válogattuk ki és településenként összegeztük az adatokat. Felhasználtuk továbbá a KSH népszámlálási adatokat, és a térképi ábrázoláshoz a Geometria által készített OTAB 2-es térképi adatbázist, ami az ország digitálisan rögzített település-hálózata. Ez a 1:500.000–1:1.000.000 méretarányú tematikus térképek háttérbázisa az Országos Térinformatikai Alapadatbázis része.

A kistérségek lehatárolásához a 80-as évek KSH városkörnyéki térségét vettük alapul, ezt néhány helyen módosítani kellett, az arányosabb ábrázolás érdekében. Így értük el, hogy minden egyes kistérségnek van regionális központja, középfokú oktatási intézménnyel. Természetesen azt pontosan eldönteni, hogy a tanulók milyen arányban tanulnának tovább az adott kistérség regionális oktatási központjában, vagy mennének egy másik településen levő intézménybe az iskolaszervezet megváltozásakor, országosan nem lehet, ezért mindig a jelenlegi továbbtanulási irányokat és tendenciákat vettük alapul.

### A 9+3-as modell

A 9+3-as modellek készítésekor azzal számoltunk, hogy az általános iskolákat +1 osztállyal bővítik, és 9 kötelező osztály után mennek a tanulók a középiskolába. Csak azokat az iskolákat fejlesztettük 9 osztályossá, amelyekben jelenleg van 8. osztály, így ezekben az iskolákban 9. osztályt is kellene indítani. A korosztályon belül 100%-nak feltételezve a jelenlegi 8.-os tanulók számát, ide sorolva a 8 osztályos gimnáziumok 4. osztályát és a 6 osztályos 2. osztályát is. Így a középiskolák 3 osztályossá csökkennének. A megváltozott helyzet a tantermek számában jelentős változást jelentene, a városokban, illetve a térség központjaiban felszabadulna jelentős számú középiskolai osztályterem, ugyanakkor szükség lenne sok általános iskolai osztályra is. A települések egy jelentős részében ez megközelítőleg egyforma mennyiséget jelentene. Azonban a nagyobb falvakban, falusias településekben kellene több osztályt létesíteni (a lakosság számához viszonyítottan) természetesen a nagy városokban abszolút számban több osztályt jelent. A legkevesebb osztályt kellene létesíteni a nyugat- és dél-dunántúli határmenti térségekben, az alföld középső részein, a legtöbbet az alföld északkeleti részén, borsodi térségben, valamint a megye központok sűrűbben lakott vidékein.

A felszabaduló középiskolai osztálytermek számát tekintve a megyeközpontok és a középfokú oktatási központnak számító városok ugranak ki. Az utóbbi például: Nagykanizsa, Vác, Szarvas, Baja kistérsége. Budapest mindkét esetben kiugrik, mivel itt lakik az ország ötöde. Ez a szerkezet a települések jelentős részében nem okozna túl nagy változást (legfeljebb 1 db. osztályteremre lenne szükségük). A települések másik felében átlag 2–10 közötti osztályteremre lenne szükség. Az általános iskolai szükségleteket meghaladó középiskolai osztályterem csak néhány településen szabadulna fel, ilyenek például – Budapest belső kerületein kívül – Vác, Tokaj, Székesfehérvár, Zalaegerszeg, Esztergom, Nyíregyháza, Eger.

Tendenciájában hasonló képet mutatnak a pedagógus létszám változást illusztráló eredmények, az általános iskolai pedagógus létszám növekedés kissé kevésbé tér el a különböző kistérségek között, mint a tanteremszám változás. Ezzel ellentétes tendenciájú a felszabaduló pedagógus létszámot és a középiskolai tantermeket ábrázoló adat, a felszabaduló középiskolai pedagógusokról készült térképeken a kistérségek differenciáltabbak. A legnagyobb pedagógushiány (csak abszolút számban nem összességében!) Budapest külső kerületeiben, néhány kis és közepes városban, vagy nagy faluban, illetve olyan településen van, ahol nincs, vagy kevés a középiskola. Ilyen például: Budapest környéke Érd, Budaörs stb. ahol Budapest elszippantja a középfokú oktatást igénybe vevők egy részét, valamint Ajka, Celldömölk, Várpalota, Dorog, Abony, Lajosmizse, Debrecen környéki nagyobb alföldi települések stb. Határozottabban látszanak a középiskolai központoknak számító városok, ahol lényegesen több pedagógus szabadulna fel, mint amennyi az általános iskola bővítése miatt szükségessé válna. Ezen települések általában a megyeszékhelyek (Pécs, Tatahánya kivételével) és több nagyváros, illetve oktatási centrum: Sopron, Kőszeg, Nagykanizsa, Keszthely, Vác, Esztergom, Gödöllő, Gyöngyös, Sátoraljaújhely, Balassagyarmat, Kalocsa, Baja, Budapest belső kerületei stb.

### A 10+2-es modell

A 10+2-es modellek készítésekor azzal számoltunk, hogy az általános iskolákat +2 osztállyal bővítik, és 10 kötelező osztály után mennek a tanulók középiskolába. Csak azokat az iskolákat fejlesztettük 10 osztályossá, amelyekben jelenleg van 8. osztály, így ezekben az iskolákban 9. és 10. osztályt is kellene indítani. A korosztályon belül itt is 100%-nak feltételezve a jelenlegi 8.-os tanulók számát, ide sorolva a 8 osztályos gimnáziumok 4. osztályát és a 6 osztályos 2. osztályát is. Így a középiskolák csak 2 osztályossá csökkennének. Ez a megváltozott helyzet a tantermek számában drasztikus változást jelentene, a tendencia a modellek és a helyzet jellegéből adódóan hasonló képet mutatnak, mint a 9+3-as szerkezetnél, azonban sokkal erősebbek a változások.

A legtöbb kistérségben a szükséges tantermek száma meghaladja a 60-at, a legnagyobb városok környékén a 200-at, csak egyes ritkán lakott kistérségben nem történne jelentős változás. A nagyvárosok környékén, az ország északkeleti térségében sok helyen a 200 főt is meghaladná az igény. Határozottabban jelentkezik az eltérés a különböző oktatási intézményekkel rendelkező települések között. Bár szinte az egész országban jelentősen meghaladja a szükséges általános iskolai pedagógusok száma a felszabaduló középiskolaiakat, néhány markáns helyen, nagyvárosban, Budapest belső kerületeiben, hagyományos középfokú oktatási központban éppen ellentétesen több középiskolai pedagógus szabadulna fel mint ahány általános iskolaira szükség lenne.

### A 6+6-os modell

Az előző két modellel ellentétben itt nem az általános iskolát terjesztettük ki felfelé, hanem a középfokú oktatást általánosan lefelé +2 évvel, így a jelenleg 7 vagy 8 osztályos általános iskolák egységesen 6 osztályosokká válnának, és középiskolák (gimnázium, szakközépiskola) 6 osztályosok lennének, ahol az 1–4 osztályig kötelező részt venni az oktatásban 5.-től ki lehet lépni belőle.

Ebben az esetben természetesen az előzőekhez képest ellentétes a tendencia, a közepes és nagyobb városokban lenne szükség több tanteremre és pedagógusra, a kisebb településeken, közepes nagyságú falvakban jelentős számú tanterem illetve általános iskolai pedagógus szabadulna fel. A felszabaduló általános iskolai osztálytermetet nézve abszolút számban a 7 legnagyobb város illetve a megyeközpontok vezetnek, de sok tanterem szabadulna fel Pest megyében, Jászágban, Ózdi térségben és egyes északkeleti térségekben, kevés tanterem szabadulna fel nagyunságban, délnyugati határ mentén, Nógrád legnagyobb részén stb. A fejlesztés a 229 középiskolával rendelkező településen összpontosulna, de különösen Budapesten.

### A 8+4-es modell

Ebben a modellben történik a legkisebb változás a jelenlegi helyzethez képest. Az általános iskolákat nem érintené. A középiskolák első két évfolyama mindenki számára kötelező lenne, utána mehetnének a tanulók szakmunkásképzőbe, vagy dolgozni, vagy folytatnák a tanulmányaikat. A térképeken jól látszik, hogy ez a modell igényli a legkisebb beruházást, átszervezést, és átképzést. Azonban ebben az esetben is jelentős pedagógus és tanterem szükséglet lépne fel a 229 középiskolával rendelkező településen, különösen Budapesten.

### Tanulságok

Alapszerkezet vagy intézmények? Iskolaszervezeti modelleket vizsgáltunk, és azt, hogy e modellek esetén milyen hálózati fejlesztések szükségesek ahhoz, hogy a fiatalok a tankötele-

zetségüket teljesíteni tudják. Bár ez a megközelítés kellően konkrétan tűnik ahhoz, hogy belőle számottevő politikai tanulságok legyenek levonhatók, látnunk kell, hogy mégis jelentős általánosításokat tartalmaznak. Ezekre bevezetőben már rámutattunk. Itt most csak egyet ismételünk meg közülük. Vizsgálatunkban végig úgy kezeltük az iskolákat, mintha egyszerű térbeli megjelenései volnának egy elvont és általános modellnek. Holott valójában az egyes intézmények sok szállal kötődnek a helyi társadalomhoz, egyúttal pedig mindegyiknek megvan a maga iskolai mikrotársadalma. Amikor a politika formálói arról döntenek, hogyan módosuljon oktatási rendszerünk alapszerkezete, soha nem szabad szem elől téveszteniük, hogy konkrét, térben és időben működő iskolák sorsáról döntenek. Hajlunk még arra is, hogy föltételezzük: az egykor központilag szervezett, a totális államokban *gleichschaltolt* intézmények életidegenek; a modelltől tapasztalt „elhajlások” pedig alkalmazkodást jelentenek a valósághoz. A kérdés persze az, milyen mértékben kodifikáljuk ezt az alkalmazkodási szabadságot, és mikor lépi túl azt a mértéket, amely fölbomlaszthatja magát az oktatási rendszert.

A fejlesztési igények szóródása. Ha a fönti megjegyzéstől eltekintünk, vizsgálatunk legfontosabb tanulságát így foglalhatjuk össze. A tankötelezettség teljesítése minden alapszerkezetben jelentős fejlesztéseket kívánna meg; és a fejlesztések különösen a szükségessé váló tanárok arányában fejeződnek ki (s csak kisebb mértékben a szükségessé váló osztálytermekben). Mennél rövidebb az alapfokú oktatás, és mennél hosszabb a középfokú képzés, annál jobban koncentrálódnak a szükséges fejlesztések a városi térségekre. És ellenkezőleg: mennél hosszabb alapfokú oktatásban, viszont mennél rövidebb középfokú képzésben gondolkodunk, annál jobban toldódnak a fejlesztési igények a falusi térségek felé. Minden alapszerkezetben jelentős fejlesztés látszik szükségesnek; a jelenlegiben is. Túlzás volna azt állítani, hogy egyfelől a demográfiai hullámvölgy, másfelől az intézmények egyszerű átkeresztelése megoldja a problémát – hiszen korosztályonként mintegy 30 százalékkal több fiatalt kellene lakóhelyi körzetében valahol leültetni. De ha így van is, annál nagyobb az „átrendezés” szükségessége, mennél jobban különbözik a vizsgált alapszerkezet a jelenlegitől (tehát a legjelentősebb változásokra egy 6 plusz 6 alapszerkezet esetén számíthatunk). Viszont az is igaz, hogy még a jelenlegi alapszerkezetben is jelentős fejlesztéseket kellene végrehajtani a tankötelezettség végrehajtása céljából; és a fejlesztések elsősorban szintén a városi körzeteket preferálnák.

c) *Pedagógus szükséglet.* Mondottuk, hogy a fejlesztési igények még markánsabban jelentkeznek a szükségessé váló tanárlétszámban. Ezzel kapcsolatban az a politikai horderejű probléma merül föl, hogy miként tudnák érdekeiket érvényesíteni a tanár szervezetek, és mennyire akarnának ellenállni egy várható átalakításnak. Úgy tűnik – és ezt az elemzéstünk idején megfigyelhető társadalmi mozgalmak is jelzik –, hogy a legnagyobb ellenállást azok a fejlesztések váltanák ki, amelyek a városi térségek helyett a falusiakat preferálnák. Mennél nagyobb súlya van a vizsgált modellben a középfokú képzésnek, annál kevesebb ellenállásra számít a szakértő a tanári szervezetek részéről. E tekintetben is megemlítenendő azonban a jelenlegi modell némely előnye; nevezetesen az, hogy az ebben szükségessé váló változások egyrészt viszonylag szerényebbek, másrészt pedig városi körzetekre összpontosulnak. Nagyobb ellenállásra számítunk pl. a 10 plusz 2 modell esetén.

d) *Kockázati térségek.* Valamennyi modell esetén jellegzetes, egymástól is eltérő kockázati térségek rajzolódnak ki. Vagyis olyan körzetek, amelyekben várhatóan nagyobb beruházásokra lenne szükség, illetve amelyek többet veszítenének az átalakítás során, mint az ország egyéb régiói. Hosszabb alapfokú oktatás esetén a városi körzetek válnak kockázati térségekké, különösen is az egykori ún. iskolavárosok és vonzáskörzeteik. Hosszabb középfokú képzés esetén viszont egyértelműen az aprófalvas térségek a vesztesek; különösen is a Dunán-

túlton. Minden változat esetén kockázati térségnek minősülnek a következők: a bihari kistérségek, a szatmári kistérségek, a Közép-Tiszántúlon fekvő kistérségek, illetve Belső-Somogy, Tolna, esetenként Zala határmenti kistérségei és egyes nagyvárosi agglomerációk. Külön említendő a főváros „viselkedése”, ahol a belső kerületek látványosan kockázati térségekké válnak, egyes külső kerületek viszont fölértékelődnek.

*Összefoglalóan azt mondhatjuk tehát, hogy a 9+3, 10+2 alapszerkezetek a vidéki (falusi) kistérségek fölértékelődésével járnak; a 6 plusz 6 alapszerkezet viszont viszonylag egyenletes településszerkezetet feltételezne, illetve jelentős urbanizációs nyereséggel jár. Attól függően, hogy mely tanári csoportok mekkora nyomást tudnak gyakorolni a politika alakításában, lehet majd ténylegesen is elmozdulni egyik vagy másik irányban. Számottevő fejlesztések nélkül azonban, megismételjük, a tankötelezettség teljessé tétele a jelenlegi alapszerkezetben sem látszik lehetségesnek.*

*Híves Tamás & Kozma Tamás*




---

F E J L E S Z T Ő

---

P E D A G Ó G I A

---

*Pedagógiai szakfolyóirat – Kiadó-főszerkesztő: dr. Salné Lengyel Mária*

Megrendelhető: 1112 Budapest, Görbe utca 4/b. Telefon: 185-6277, vagy  
Mentor Könyvesbolt, 1051 Budapest, Dorottya utca 8. Telefon: 266-9184