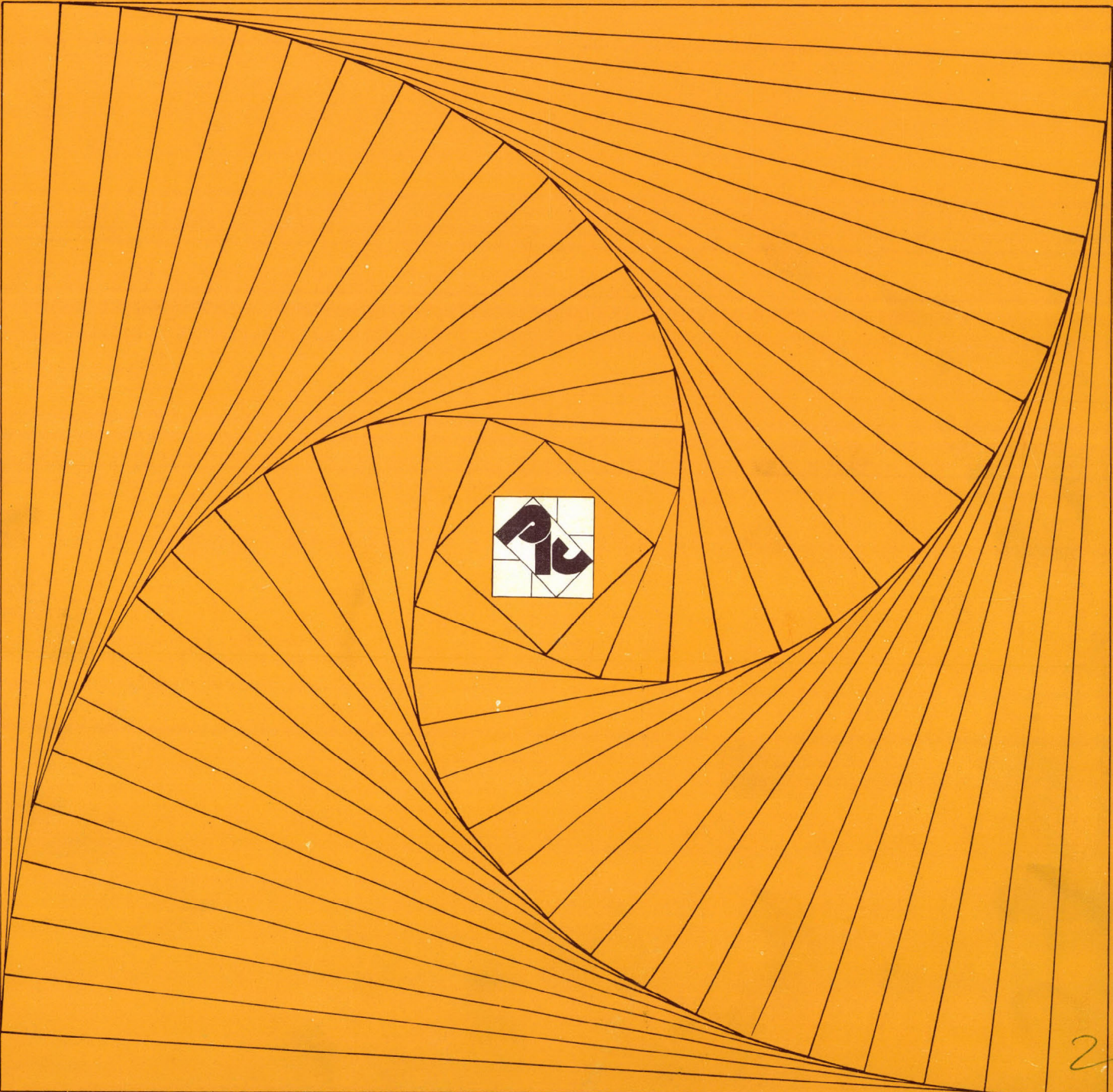


517.335
Neveléstudományi Közlemények

1975

MTA Pedagógiai Kutató Csoport



Neveléstudományi Közlemények

MTA Pedagógiai Kutató Csoport
1975/1

MTA Pedagógiai Kutató Csoport kiadványa
Felelős kiadó: A Kutató Csoport igazgatója
Felelős szerkesztő: Angelusz Róbertné

757381 MTA KESZ Sokszorosító — Felelős vezető: Szabó Gyula

✓ MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

TARTALOM

Dr. Kálmán György: Az iskolahálózat alapkérdései hazánkban	5
Bevezetés	5
Településszerkezet és iskolahálózat	6
1. A települési szerkezet	7
2. A „tanya-kérdés”	12
3. A népességmozgás (migráció)	17
4. Település és foglalkozás	19
5. Az iskolahálózat	21
6. A szintkülönbségek	25
Összefoglalás	28
Felhasznált irodalom	29
Inkei Péter: Értékelő szempontok az iskolarendszer szerkezeti fejlesztésének kimunkálásához	30
1. A fejlesztési koncepció kialakítása	30
2. Az iskolarendszer értékelése	30
3. Az iskolarendszer fejlesztésének eszközei	32
4. A fejlesztési terv kialakítása	33
5. Az iskolarendszer szerkezete és pedagógiai tartalma	34
6. Az értékelés menete, a kritériumok kiválasztása	36
7. Az iskolarendszer társadalmi feladatai	38
8. Az iskolarendszer gazdasági feladatai	39
9. Az iskolarendszer szervezeti koherenciája	41
10. További kritériumok	42
Jegyzetek	45
Felhasznált irodalom	46
Dr. Ádám Antal: A köznevelési rendszer irányításának funkciói, szervezete, eszközei és módszerei	48
I. A téma indoklása, kutatásának előzményei, eddigi eredményei ..	48
1. A téma vizsgálatának indoklása	48
2. A téma kutatási előzményei	50
II. A kutatás rendeltetése és tematikája	52
1. A téma kutatásának rendeltetése	52
2. A köznevelés irányítási mechanizmusának összetevői; funkciók, szervezet, feladatkör, hatáskör, működési rend..	53
3. A köznevelés irányítási mechanizmusának információs rendszere	56
4. Döntésfajták, döntéselőkészítés és döntésvégrehajtás a köz- nevelés irányítási mechanizmusában	59

5. Az iskolavezetés funkciói és feladatai. Az iskolavezetés szervezete és működési rendje	62
III. A kutatótevékenység szervezésének keretei és módozatai	63
Jegyzetek	64

SZEMLE

Dr. Daróczy Sándor: Ifjúságkutatás az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjában	67
---	-----------

Bevezetés

Köznevelési rendszerünk távlati fejlesztésének feladatai ma nagyon összetett és bonyolult rendszerben jelentkeznek. A felszabadulást követően még nem került sor egy – mind struktúrát, mind a tartalmi és szervezeti kérdéseket – átfogó vizsgálat lefolytatására. Egy forradalmi átalakulásban lévő társadalom pillanatnyi szükségletei sok fontos tényező beható vizsgálatát mellőzték s helyette intézkedéseket sürgettek. Ezért az iskolahálózat fejlesztési tervei is inkább az 5 éves ciklusok részleteiként realizálódtak s nem egy hosszabb időtáv kiemelt feladataiként. Természetesen nem önmagában az 5 éves ciklusokban van a probléma, hanem abban, hogy ezeken belül a szorító szakemberképzési gondok más és más arányban adtak lehetőséget az alapozó oktatás szükségleteinek fedezésére. E szükségleteket soha nem elégítettük ki megközelítően sem. Még ennél is nagyobb baj azonban, hogy végig sem vizsgáltuk azokat a tényezőket, amelyek alapvetően befolyásolják az iskolahálózat kialakulását, illetve fejlődését.

Napjainkban történelmi jelentőségű feladattá vált a lemaradások pótlásának, a demokracizmus közműveltségen belüli érvényesítésének olyan megvalósítása, amely egyben hatékonyabb és korszerűbb köznevelési rendszert eredményez. Mielőtt a problematika szövevényéből egy lényeges tényező elemzésébe kezdenénk, szükségesnek mutatkozik néhány terminológiai kérdés érintése.

Ma a nevelésügy helyzetével, fejlesztésével foglalkozva, különböző fogalmak: iskolaügy, oktatásügy, művelődésügy, közoktatás, közművelődés – szinte ugyanazon értelemben kerülnek alkalmazásra. Az ifjúság életre, pontosabban társadalmi tevékenységre, élethivatásra való előkészítése értelmében az egymáshoz legközelebb álló két fogalom a köznevelés és közoktatás. Mindkettő népességünk fiatal kor-

osztályának legszélesebb tömegeit érinti; történetileg kialakult és történelmileg módosuló szervezetben meghatározott célok, eszmék szerint történő társadalmi tevékenységet fejez ki. A „köznevelés” kifejezés – mintegy védekezve a leszűkítés ellen – a neveléstudomány rendszertani terminológiáját követve, a teljes személyiségformálást hangsúlyozza, míg a „közoktatás” e társadalmi tevékenység történeti kialakulásából eredően jelöli meg a főtevékenység jellegét, domináns formáit, szervezetét és tartalmát. A továbbiakban mondanivalónk kifejtése során leggyakrabban a „közoktatás” szót használjuk. Elsősorban azért, mert az ifjúságunk fejlesztésére szolgáló intézmények szervezeti kialakulása, folyamatos módosulása és tevékenysége a tanítás (oktatás) céljait, követelményeit igyekszik biztosítani. Tulajdonképpen a gazdagabb tartalmú „nevelést” rendező elvvé még nem is tettük és szervezési, strukturális konzekvenciáival sem néztünk szembe.

Tanulmányunkban a közoktatás fogalmának rendező elvként történő alkalmazása során tekintettel kívánunk lenni a gyermekek, fiatalok fejlődésében érzékelhető olyan hatásokra is, amelyek túlmutatnak az ismeretek megszerzésén, vagyis a szorosán értelmezett oktatáson. A nevelés-oktatás korszerűsítési munkálatai során gyakran tapasztaljuk, hogy a tartalmi fejlesztés elszakad a szervezeti előfeltételektől. Pedig sem a tantárgyi rendszer kialakítása, sem a tanulás megszervezése, hatékony módszereinek megtalálása és alkalmazása nem függetleníthető a társadalom életétől, szervezetétől, ezek történeti előzményeitől, jelenétől és jövőjétől.

Az MSZMP 1972. június 15-i Oktatáspolitikai határozata azért is iránymutató jelentőségű, mert a nevelési folyamat tartalmának és szervezeti feltételeinek korrelatív összefüggésére felhívta a figyelmet.

Célszerűnek mutatkozik még két fogalom tartalmát és kapcsolatát körülhatárolni. A közok-

tatáspolitikai és oktatásszervezés terminusáról van szó. Tanulmányunk tárgyának alapvető szemléletét és kezelését, kifejtésének megközelítését kívánjuk e két fogalom lényeges jegyeinek vázolásával indokolni. Korántsem a végleges és maradéktalan meghatározás igényével kíséreljük meg ezt. Egyébként sem állt módunkban a kérdésre vonatkozó korábbi forrásokat, azok megközelítését tanulmányozni.

A közoktatáspolitikai elvrendszer, amely egy adott társadalom általános politikájának szerves része. Ez az elvrendszer tartalmazza a közoktatás intézményeinek társadalmi funkcióját, valamint annak megítélését, hogy a funkció teljesítése milyen mértékben felel meg a célnak, a feladatoknak, hogy a funkció teljesítésének személyi és más szervezeti (tárgyi, irányítási) feltételei miképpen állnak rendelkezésre. A közoktatáspolitikai elvrendszere a társadalmi fejlődés ismeretében a közoktatás intézményeinek perspektívikus funkcióváltozásait, ezek tendenciáit is tartalmazza. Mindezek alapján kijelöli a tartalmi és szervezeti fejlesztés fő irányait. Ennek a meghatározási kísérletnek a konkrét tényeit és bizonyítékait elhagyva, még egy lényeges jegyet kell említenünk. A közoktatáspolitikai *dinamikus* jellegű, vagyis a politikát, a társadalmi fejlődést és mozgást követi. Ugyanakkor ez a dinamizmus nem a rövidtávú, hanem a hosszabb távú perspektívák összefüggésében értelmezhető.

A közoktatáspolitikai fentebb vázolt lényegéből következik, hogy az egyes pontokon kapcsolódik a gazdaságpolitikához, foglalkozáspolitikához, népesedéspolitikához, településpolitikához, tudománypolitikához – hogy csupán a legkézenfekvőbb területeket említsük. Helyes közoktatáspolitikai döntéseket előkészíteni és hozni ezek figyelembevételével nem lehetséges. Ugyanakkor a közoktatáspolitikai döntések képezik az alapját az oktatásszervezésnek.

Az oktatásszervezés legfőbb lényeges jegyei szerint olyan tevékenység, amely a közoktatáspolitikai realizálása érdekében történik, a szocialista állam rendelkező, szervező és végrehajtó funkciói gyakorlásának eredményeképpen. Az oktatásszervezés részben az intézményhálózat telepítésére, az egyes intézményeken belüli életre, ennek tartalmára és feltételeire irányul. Az oktatásszervezés a közoktatáspolitikai iniciatívái szerint egy-egy időszakban optimális hatékonysággal képes a tartalmi és

szervezeti feltételeket koordinálni, a szellemi és anyagi erőket a fővonalakra koncentrálni.

Jelen tanulmánynak az a célja, hogy megkísérelje megvilágítani azokat a társadalmunk fejlődéséből, annak objektív tényeiből eredő körülményeket, melyek a közoktatásügy szervezése és minőségi színvonala szempontjából alapvetőnek tarthatók. Így elsősorban a társadalom gazdasági és településszerkezetében tapasztalható adottságok és változások kérdéseivel kívánunk foglalkozni. Eközben természetesen nem mellőzhetjük azokat a tényezőket sem, melyek a gyermekek egész személyiségére vannak hatással. Végül következtetéseket kívánunk levonni a fejlesztés és korszerűsítés kérdéseivel kapcsolatban. A következtetéseket a nevelés tartalmi kibontakozásának „küszöb-ig” visszük el.

Településszerkezet és iskolahálózat

A munkamegosztás és települési típusok összefüggésével a polgári gazdaságföldrajz is foglalkozik. A gazdaságföldrajz pozitívista vagy pragmatista irányával folytatott elvi küzdelem sodrában kialakult marxista gazdaságföldrajz viszont nemcsak a társadalmi termelés és települési szerkezet összefüggését vizsgálja, hanem a történeti kifejlődés legfőbb okait és összefüggéseit is, valamint azokat a perspektívákat, melyek éppen a gazdasági-politikai fejlődés eredményeképpen a települési szerkezetben várhatóan bekövetkeznek.

A településszerkezeti változások tehát egyfelől a gazdasági növekedés, a társadalmi termelés és munkamegosztás hatására következnek be, másfelől az előnyösen változott településszerkezet befolyásolja a gazdasági növekedés, társadalmi termelés és munkamegosztás alakulását.

A tanulmány kereteit meghaladná egy olyan vállalkozás, hogy a történeti fejlődés okozta változások máig vezető láncolatával bizonyítsa a termelési viszonyok és településszerkezet korrelatív összefüggéseit. Így tanulságos lehetne a hazai termelés, a munkamegosztás és településszerkezet között megállapítható kölcsönhatásos folyamat elemzése, mely példázna és magyarázna a főváros (mint egyetlen igazán város) és néhány más történeti múltú, vagy éppen új városunk, mezővárosunk, községünk, szórványtelepülésünk, tanyakörzetünk kialaku-

lását, a kialakulásban szerepet játszó egyes okok máig ható jelenlétét. Ez az elemzés egyébként azért sem lenne érdektelen, mert az említett történeti folyamat sok tényezője, s nem utolsó sorban nemzedékről nemzedékre hagyományozódó eleme akkor is hat, amikor a kialakult települési forma és nagyságrend már túlhaladottá válik, amikor új típus és nagyságrend jelentkezik követelményként. Áthagyományozódó elemeken nemcsak szokásokat, életvitelt kell értenünk, hanem a termelési gyakorlat és szerkezet történeti előzményekben kialakult formáit és színvonalát is, melyeket meg kell változtatni a fejlődés érdekében; bár a változásnak a már kialakult településszerkezet, települési típus és nagyságrend többé-kevésbé ellenáll.

Természetesen mindez – s közöttük hangsúlyosan a településszerkezet – életformát, stílust, szokásokat is megőriz. Így válik e probléma a gazdaság- és településpolitika mellett az ideológiai munka területévé is, többek között oktatáspolitikai kérdéssé. Oktatáspolitikai szempontból – és tegyük hozzá: a nevelés-oktatás gyakorlata szempontjából is – a történeti előzmények tudati oldala legalább annyi figyelmet érdemel, mint a települési típusok és nagyságrendek tanulólétszámra, iskolaszervezésre kiható és szinte meghatározó szerepe. A településszerkezet és iskolahálózat összefüggésének, törvényszerűségei megállapításának azért van nagy jelentősége, mert a társadalmi fejlődés valóságos alapjaira csakis akkor lehet helyezni az oktatáspolitikai értelemben vett iskolaszervezést, ha a hálózatfejlesztés politikai célokat valósít meg, ha az eszközöket a legnagyobb hatékonysággal lehet felhasználni.

A településszerkezet és iskolahálózat összefüggései, törvényszerűségei bonyolult, sok tudományterületet érintő, komplex felfogásban dolgozhatók ki. E rövid bevezető tanúsága szerint is a gazdaságpolitika, valamint számos tudománytörténeti ága segítségével vizsgálhatók. Hozzá kell azonban tennünk, hogy a demográfia, államjog, illetve államigazgatási jog sem nélkülözhető. És ha a településszerkezet és iskolahálózat összefüggéseit és ezek törvényszerűségeit egy távolabbi jövő szempontjából is vizsgálni akarjuk, akkor a társadalomszervezés (gazdaság, kultúra stb.) prognózisa irányában is jogos igény mutatkozik. Ha úgy fogjuk fel a társadalom életét, hogy abban alapvető ugyan a termelés szerkezete, műszaki színvonala, a

munkamegosztás igényeinek megfelelő munkaerőstruktúra és képzettség, de a teljesebb és emberibb életnek megvannak a „munkaidőn túli” műveltségi-civilizációs követelményei, akkor az iskolarendszer és hálózat sem kizárólag a munkaerőutánpótlás intézménye, hanem e mellett a szó legnemesebb értelmében: „életre előkészítő” intézmény.

Ezek előrebocsátása után tanulmányunkban hazánk települési szerkezetét s az iskolahálózat jellemzőit tesszük vizsgálódás tárgyává. Igyekszünk azonban figyelmet fordítani – legalábbis a legfontosabb vonatkozásokban – a társadalmi termelés, annak struktúrája, a munkamegosztás, illetve foglalkozási struktúra tényeire is.

1. A TELEPÜLÉSI SZERKEZET

Hazánk települési szerkezetének képéről, a települési típusok arányairól és jellegzetességeiről egyszerű áttekintés alapján is leolvasható a történelmi, politikai viharok és az ezek mögött húzódó gazdasági-termelési viszonyok ellentmondásosságának a nyoma és a II. világháborúban kulmináló társadalmi problémák hatása. Az osztálytársadalmak történetére általában jellemző vonások mellett hazánk történelmében speciális vonások is találhatók. Csak utalunk a polgári fejlődés követelményének meg nem értésére, elutasítására, a nemzetközi viszonyok és politikai lépések helytelen értékelésére, melyek miatt nem egyszer álltunk „társtalanul” Európában, s gyakran kellett háborúkat elszenvednünk. E specifikus vonások a közép-európai fejlődéstől némiképpen eltérő gazdasági-politikai-társadalmi fejlődést eredményeztek.

Manapság az urbanizációs folyamat ütemét, illetve a városiak adott időszakban megállapított számát, az ország összlakosságán belüli arányát a fejlettség egyik fontos kritériumának tartják. Az urbanizáció foka és mértéke viszont a technikai fejlődéssel, a munkamegosztás alakulásával függ össze, tehát végeredményben a gazdasági növekedés függvénye. (Vö. Szecskő Tamás: Az ember és a nagyváros, 30. o. Gondolat, 1966.) A fentebb nagyon vázlatosan érintett történeti folyamat a gyökere és magyarázata annak, hogy a felszabaduláskor miért tért el oly nagy mértékben hazánk a nyugati, illetve közép-európai országok többségé-

től az iparosodottság mértéke, az ipartelepítés arányai és ezzel összefüggésben a termelési és foglalkoztatottsági struktúra tekintetében.

A foglalkoztatottsági struktúra I. szektorában (az iparban és építőiparban) a fejlődést az I. világháborúig az Osztrák–Magyar Monarchia évszázadokon át tartó s hazánkra oly rendkívül hátrányosan kiható gazdaságpolitikája hátráltatta. A II. szektorra, a mezőgazdaságra a felszabadulás előtt az Európában egyedülálló birtokviszonyok és a termelés színvonalának elmaradottsága volt a jellemző. Néhány adat a II. világháború előtti évekből:

A műszaki színvonal mutatói	Az Európai Gazdasági Közösség hat országának átlaga (kg)	Magyarország (kg)
Az egy lakosra jutó műtrágyatermelés	24,7	1,7
Az egy hektár szántó-, kert-, gyümölcsössterületre eső műtrágyafelhasználás	63,9	2,4
Ezer mezőgazdasági keresőre jutó traktorok száma	4,5	3,3
Száz hektár szántó-, kert-, gyümölcsös területre eső traktorok száma	0,9	0,2

(L. dr. Sipos János: A mezőgazdaság műszaki színvonal, munka- és területi termelékenysége, Statisztikai Szemle, 1974. 1. sz. 34. o.)

A mezőgazdaságnak ez a színvonala s az ipar kismértékű részesedése a bruttó nemzeti jövedelmen belül, alapvetően befolyásolták a települési struktúrát, a koncentrációk rendkívül lassú folyamatát a felszabadulás előtti időben.

A történeti vonatkozásokra még több ízben visszatérünk. Ennyi történeti vonatkozás megemlézése a főprobléma bevezetőjeként, úgy véljük, hogy nélkülözhetetlen volt, egyébként mivel magyaríthatnánk azt a tényt, hogy 1970-ben 3209 településben élt hazánk 10 millió 400 ezer lakosa, mivel indokolhatnánk, hogy egyelőre ebben a települési szerkezetben kell gondoskodnunk a kulturális, egészségügyi és kommunális ellátásról is. Voltak ugyanis – s nem egyszer ma is felbukkannak – olyan nézetek, törekvések, melyek a történelmi adottságok szerepét lebecsülik és türelmetlenül „adminisztratív” intézkedéseket sürgetnek.

A továbbiakban települési szerkezetünket elemezzük. Annak során nézőpontunkat az oktatásszervezés határozza meg. Meg kell azon-

ban jegyeznünk, hogy a különböző időpontokban rendelkezésre álló adatok nem mindig azonos csoportosításban voltak találhatóak, ami az összehasonlításkor nem kevés nehézséget okozott.

Magyarország Közép-Európa egyik legsűrűbben lakott országa: 112 fő/km². Közép-Európa népsűrűsége 139 fő/km², Dél-Európáé pedig 87 fő/km². (Területi Statisztikai Évkönyv, 1973. 31. o.; Magyarország gazdasági földrajza, Gondolat, 1967. 7. o.; A világgazdaság földrajza, Gondolat, 1967. 87. o.) 10 394 800 fős lakosságunk 93 030 km²-es területen, 3209 településben való elhelyezkedése azonban az átlagos népsűrűségi mutató ellenére is ropant kedvezőtlen. 1972 végén 79 városunk és 3130 községünk volt. 100 km²-re országos átlagban 3,4 település esik, ami összlakosságunk számának figyelembevételével eleve az alacsony lélekszámú települések irányába mutat. (Településenként az átlag 3240, Budapest nélkül 2618 fő.) A népsűrűség és településsűrűség hazánk területén rendkívül változatos. A szélső értékeket mutatja az alábbi táblázat:

Népsűrűség	Somogy megye	59,2
fő/km ²	Pest megye	142,3
Településsűrűség,	Hajdú-Bihar megye	1,3
település 100 km ²	Zala megye	7,4

A városi népsűrűség átlaga 425,4 fő/km², a községeké pedig 68,7 fő/km².

A ritkább településhálózatú megyékben a községi települések népesebbek, mint a nagyobb átlagos településszámot mutató megyék községi lakosságszáma. Vagyis a 3,9–7,4 településsűrűségű megyékben 672 és 1989 között váltakozik az átlag, ugyanakkor az 1,3–3,2 településsűrűség esetében 1957–4360 között. A népesség-, illetve településsűrűség – mint erre kitérünk – jelentős hatással van az oktatásszervezés lehetőségeire és feladataira. (L. alább: 1. sz. táblázat.)

Magyarországon a gazdasági-, társadalmi- és politikai előzmények, valamint újabkori fejlődésünk következtében rendkívül különböző települési típusok és nagyságrendek találhatóak. Éppen ezért a „város-község” szokásos megjelölése csak első megközelítésben tájékoztató, a problémákat és a feladatok nagyságát, bonyolultságát eltakarja. E szerint:

városban él lakosságunk	47,8 ⁰ / ₀ -a
községben	52,2 ⁰ / ₀ -a.
Külterületen (tanyán) él népességünk	8,3 ⁰ / ₀ -a, mégpedig
városokhoz tartozó külterületen	4,4 ⁰ / ₀
községekhez tartozó külterületen	11,6 ⁰ / ₀ .

A megyék településsűrűségi szempontból kerültek négy csoportba. Az 1. csoport 6,7–7,1; községi lakosságátlag 672–823; a 2. csoport 3,9–5,3; községi lakosságátlag 980–1989; a 3. csoport 2,4–3,4; községi lakosságátlag 1957–4360. Pest megyében a községi átlag 4360, ami a budapesti agglomerációs gyűrű kialakulásával függ össze. A 4. csoport 1,3–1,6; községi lakosságátlag 2926–3907.

1. SZ. TÁBLÁZAT

M e g y e	Település-sűrűség település 100 km ²	Népsűrűség fő/km ²	a városok		a községek	
			száma	népességének aránya	száma	népességének aránya
Baranya	7,1	94,8	4	50,5	316	672
Zala	7,4	79,5	2	53,1	242	722
Vas	6,7	83,2	3	34,3	222	823
Borsod	5,0	107,6	6	39,4	359	1317
Nógrád	5,3	91,8	2	22,9	133	1354
Győr	4,2	102,6	5	50,4	164	1248
Veszprém	5,1	80,2	7	39,7	256	980
Somogy	4,1	59,2	3	26,2	247	1076
Szabolcs	3,9	94,5	3	19,2	228	1989
Heves	3,2	93,6	3	31,5	115	2028
Pest	2,8	142,3	6	16,1	175	4360
Komárom	3,4	137,4	5	49,0	72	2189
Fejér	2,4	91,3	2	33,6	103	2574
Tolna	3,0	69,8	2	17,7	106	1957
Csongrád	1,6	105,8	5	59,8	62	2926
Bács	1,4	67,5	5	35,9	108	3347
Békés	1,4	76,3	4	32,3	75	3907
Hajdú	1,3	85,1	4	46,1	78	3656
Szolnok	1,4	78,4	7	44,1	69	3541
Budapest	—	3882,3	—	—	—	—
Országos	3,5	112,0	79	48,2	3130	1722

(Területstatistikai Zsebkönyv, 1972.)

Oktatáspolitikai, államigazgatási, jogi szempontból nem felesleges röviden arra kitérnünk, hogy a fentebb használt város, illetve község fogalmak tartalma egyelőre nem tisztázott. A nemzetközi gyakorlat is különböző rendező elveket, kritériumokat vesz figyelembe. Így pl. a város esetében a jogilag meghatározott hatáskört, kereskedelmi- forgalmi szerepet, népsűrűséget illetve népességszámot, az utcahálózatot és az építészeti jellegzetességeket. E tekintetben azonban igen nagyok az eltérések. Izlandban 250 fő, Japánban viszont 30 000 fő a városi minőség és értelmezés fő kritériuma.

A város lényege, s egyben a községekkel szemben megkülönböztető ismérve az a funkció, melyet saját területén túl is teljesít. Ezek a funkciók fejezik ki azokat a dinamikus elemeket, melyek a gazdasági munkamegosztásban játszott szerepet, a termékek cseréjében, a

jogi, kulturális, szociális intézmények életében végzett tevékenységeket foglalják össze. Témánk szempontjából mindez azért jelentős, mert a különböző nagyságrendű települések befolyásolják intézményeink szervezetének, hatókörének megállapítását, végső soron a hálózatfejlesztés településszerkezeti bázishoz igazodó megoldásainak megtalálását.

A Szovjetunióban gyakorlatilag a 10–12 000 fős lakosság-nagyságrendet, a lakosság foglalkozási megoszlását veszik általában alapul a város minőségének megállapításához. Számunkra – a napjainkban meglehetősen gyakorisággal napirenden levő várossá nyilvánítás gyakorlatát is figyelembe véve – a következő *lényeges jegyek használhatók a városfogalom tekintetében: 10–15 000 lakos mint alsó határ, a lakosság többsége nem mezőgazdasági termelő tevékenységet folytat, valamint a telepü-*

lés szerepe és jelentősége túlterjed közigazgatási határán.

(Vö. dr. Hencz Aurél: Területrendezési törekvések Magyarországon, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973. 460—461. o.; A világgazdaság földrajza, Gondolat, 1967. 123—124. o.)

Városaink népesség-nagyságrendje 1972 végén a következő volt:

Népességkategóriák	Lakosság-szám	Települések száma	Nép-sűrű-ség fő/km ²
Budapest 100 001—200 000 lak.	2 038 787	1	3 694,6
város	765 642	5	638,1
50 001—100 000 város	734 929	11	358,7
30 001— 50 000 város	590 899	16	253,4
20 001— 30 000 város	506 736	20	181,4
15 001— 20 000 város	147 225	8	
15 000— és kevesebb	221 211	18	157,3

Megyeszékhely városaink nagyságrendje 39 056 (Salgótarján) és 190 829 (Miskolc) közt váltakozik. A többi városunkban pedig 9 475 (Csorna) és 53 877 (Hódmezővásárhely) közti nagyságrendben él lakosságunk. Egyébként 1960. és 1970. között 16,2%-kal, majd az azt követő 3 évben további 4%-kal nőtt városi lakosságunk száma. A legnagyobb mértékű növekedés a következő városokban történt:

Város	Az 1970. évi az 1960. évi % ⁰ -ában
Szászhalombatta	432,8
Leninváros	326,7
Kazincbarcika	254,1
Dunaújváros	167,7
Balatonfüred	150,0
Ajka	149,3
Veszprém	144,7
Oroszlány	143,5
Székesfehérvár	140,1
Szolnok	137,6
Zalaegerszeg	136,4
Szekszárd	136,3
Tatabánya	131,5

További 19 városunkban 1970-ben – az 1960. évihez képest – a lakónépesség 120–130%-kal volt magasabb.

Foglalkozási jelleg szerint (Budapest nélkül) városainkat az alábbiak szerint csoportosíthatjuk:

Döntően ipari jellegű	12 város
Ipari, egyéb	12 város
Ipari, vegyes	19 város
Ipari, mezőgazdasági	8 város
Vegyes, egyéb	12 város

Vegyes, ipari	5 város
Vegyes, mezőgazdasági	9 város
Mezőgazdasági, vegyes	1 város

Az egyes jelleg szerinti csoportok meghatározója az ipari és építőipari, a mezőgazdasági valamint a többi népgazdasági ágban keresők megoszlási aránya. Ennek következményei vannak a beruházási politikában, azon belül a kommunális ágazatok beruházásaiban, a lakosság életkörülményeiben.

A városok, ahol a 10 000 lakosra jutó ipari foglalkoztatottak száma	Városok száma	A szoc. szektor beruházásai 1 fő/Ft	A szoc. ipar foglalkoztatottjaiból a nők aránya %	Köz-üzemi vízhálózatba	Zárt csatorna hálózatba	bekapcsolt lakások aránya %
4000 és több	10	30 926	35,4	78,7	56,9	
3000 és 3999	11	20 341	40,6	75,1	54,2	
2500 és 2999 (Bp. nélkül)	14	11 659	42,0	65,7	41,4	
2000—2499	16	10 076	43,3	66,5	35,0	
1500—1999	13	6 862	49,8	35,0	7,7	
1499 és kevesebb	14	4 237	45,2	37,8	7,4	

Oktatásszervezési szempontból természetesen a városi települések a legelőnyösebbek. A zárt belterületeken élő lakosságszám biztosítja azt a különböző életkorú, de megfelelő gyermeklétszámot, amely a viszonylagosan differenciált képzési-nevelési kereteket gazdaságossá és pedagógiaiilag is hatékonyá teszi. A városok foglalkoztatottsági arányai, iparosodottsága és nagyüzemi-mezőgazdasági szervezete, továbbá közmű-ellátottsága teremti meg azokat az objektív körülményeket, melyek az oktatás szervezésének, fenntartásának és fejlesztésének is forrásai.

A bemutatott adatok két fontos tényre hívják fel a figyelmet. Egyfelől: a városok között roppant nagy különbségek vannak, másfelől: a fejlődés dinamizmusában is jelentősen eltérnek egymástól. Ha a lakosság-szám tekintetében meglévő különbségeket vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy az oktatásszervezésben már ma tendenciaként jelentkező differenciálás (testi, érzékszervi, fiziológiai, szellemi érettség, érdeklődés, hajlam, tehetség szerint) hozzávetőlegesen 40 000 lakosságszámú településben oldható meg. Ilyen nagyságrendű településeken biztosíthatók a megfelelő épületek, felszerelés és szakszemélyzet. Ilyen városunk azonban jelenleg – Budapesttel együtt is – csak 22 van. Összlakosságunk 35,2%-a él ilyen településen. Ugyanakkor a fejlődés dinamiz-

musa e tekintetben a közeli évtizedekben még jelentős változást hozhat. (E kérdésre a későbbiekben még kitérünk.)

A magyar városok jellegzetes csoportja a korábban mezővárosnak nevezett település. Ezek nagy határukkal, külterületen élő népességükkel más lehetőségeket biztosítanak a lakosságellátás – oktatásszervezés – számára, mint az ipari, kereskedelmi, közlekedési csomópont települések, különösképpen pedig az új szocialista városok. A városok külterületén élő lakosság aránya Bács-Kiskun megyében a legnagyobb, 18,1⁰/₀; Szabolcs-Szatmár megyében, 16⁰/₀; Békés megyében, 14,9⁰/₀; Pest megyében, 9,7⁰/₀; Csongrád megyében, 7,7⁰/₀. Országos átlagban a városok lakosságának 4,4⁰/₀-a él külterületen. Ennél alacsonyabb az arányuk az északi megyékben: Borsod 3,4⁰/₀, Heves 1,7, Nógrád 1,4⁰/₀. A Dunántúlon csak Baranya és Tolna megyében magasabb az arány az országos átlagnál: 5,9–5,9⁰/₀. Veszprém 4,7⁰/₀. A többi dunántúli megyében 1,7 és 3,3⁰/₀ közt váltakozik az arányuk.

A városi települést az iskolaügy oldaláról abból a szempontból is meg kell vizsgálni, hogy egyéb intézményei mennyire szolgálhatják a nevelést. Ezért a városok történeti múltja, kultúrája, civilizáltsága mint környezet, igen nagy jelentőségű a nevelés korszerűsítésének olyan időszakában, amikor egyfelől bővíteni kíván-

juk annak színtereit, másfelől a művelődés eszközeinek és lehetőségeinek hasznosítását már az iskolai évek alatt programunkba kívánjuk iktatni.

Hasonlóképpen a városokhoz, a községek is igen nagy különbségeket mutatnak. Ahogyan a dunántúli, alföldi és észak-magyarországi városokban, úgy ezeknek a tájaknak a községeiben is széles skálán szóródik a népességszám, a községhez tartozó külterület nagysága és lakosságszáma. A foglalkoztatottság belső arányának a község környezetével való kapcsolata és jelentősége ugyancsak differenciált.

A „község” elsősorban jogi kategória. (NB. A tételes jog a városhoz hasonlóan ezt a fogalmat sem határozta meg.) A településtudomány, szociográfia, szociológia és néhány más tudományág – mint ahogy a köznyelv is – a falut érti a község fogalma alatt. A szocialista államban a község tényleges társadalmi, politikai, közigazgatási súlya és jelentősége azonos más településével. (Vö. A helyi-területi igazgatás fejlesztése, Tervtanulmányok. Kézirat, Pécsváradi J. – Zsuffa I. – Raft M., MTA Állam- és Jogtudományi Intézete, Budapest, 1974. 5–9. o.)

A községek nagyságcsoportjait a jelenlevő népesség megyei arányszámai szerint az alábbi táblázat mutatja be:

2. SZ. TÁBLÁZAT

Megye	A községekben lakók a megye lakosságának %-ában	lakosú községekben jelenlevő népesség aránya							
		— 499	500— 999	1000— 1999	2000— 2999	3000— 4999	5000— 9999	10 000 feletti	20 000 feletti községekben lakók %
Baranya	49,5	22,6	27,7	24,9	10,7	10,9	3,2	—	24,8
Fejér	66,4	0,9	2,9	18,7	20,4	26,8	21,7	8,6	77,6
Győr	49,6	4,1	16,9	39,5	18,4	18,4	2,7	—	39,5
Komárom	51,0	0,6	7,9	27,7	17,4	15,1	24,6	6,7	63,8
Somogy	73,8	7,7	23,8	34,7	12,8	13,3	7,7	—	33,8
Tolna	82,3	1,2	10,3	21,0	19,4	21,8	11,0	15,3	67,5
Vas	65,7	13,4	31,8	28,4	4,9	7,9	8,2	5,4	26,4
Veszprém	60,3	9,1	23,0	38,3	9,7	8,5	11,4	—	29,6
Zala	66,9	16,2	34,1	31,1	7,2	8,5	2,9	—	28,6
Bács	64,1	0,1	1,1	11,1	17,2	32,3	18,7	19,5	87,7
Békés	67,7	0,3	0,8	9,3	12,2	16,2	39,7	21,5	89,6
Csongrád	40,2	—	4,5	9,9	15,5	31,3	33,4	5,4	85,6
Hajdú	53,9	0,3	1,3	11,5	12,8	15,2	35,7	23,2	86,9
Pest	83,9	0,3	1,6	9,5	9,8	18,8	26,3	33,7	88,6
Szabolcs	80,8	1,4	8,1	19,8	18,7	23,6	18,3	10,1	70,7
Szolnok	55,9	—	0,6	12,9	14,0	19,7	27,4	25,4	86,5
Borsod	60,6	5,4	16,4	27,5	12,7	18,5	13,2	6,4	50,8
Heves	68,5	0,8	6,4	22,9	28,3	30,1	2,8	8,7	69,9
Nógrád	77,1	3,2	16,7	37,1	25,9	2,1	15,0	—	43,0
Összesen:	51,8	3,8	10,6	21,0	14,7	18,8	18,3	12,8	64,6

(Megjegyzés: A községben lakók megyén belüli aránya 1972. XII. 31.-i, a többi pedig 1970. I. 1.-i adat, amelyeket a Területstatisztikai Zsebkönyv, 1972. és a Területi Statisztikai Évkönyv, 1973. köteteiből vettünk át.)

Az ország lakosságának valamivel több mint a fele községekben él: 5 389 398 fő, 3 130 községben. Az átlag: 1 721 fő. Az egyes tervezési-gazdasági körzetek között azonban igen nagy az eltérés.

Központi körzet	4359 fő (Budapest és Pest megye)
Dél-alföldi körzet	3820 fő (Bács, Békés és Csongrád megye)
Észak-alföldi körzet	2621 fő (Hajdú, Szabolcs és Szolnok megye)
Észak-magyarországi körzet	1459 fő (Borsod-A.Z., Heves és Nógrád megye)
Dél-dunántúli körzet	944 fő (Baranya, Somogy, Tolna és Zala megye)
Észak-dunántúli körzet	1298 fő (Fejér, Győr, Komárom, Vas és Veszprém megye)

A községek lakóinak 11,6%-a külterületen él. A legtöbben Bács-Kiskun megyében (34%), Csongrád megyében (38%), Békés megyében (2,5%), Nógrád megyében (4,9%). A három legnagyobb „tanyás” megyében (Bács-Kiskun, Csongrád és Békés) 30 olyan község van, melyben a népesség több mint 90%-a külterületen lakik. (Dr. Hencz Aurél: i. m. 582. o.)

Oktatásszervezési szempontból a külterület akárcsak az aprófalvas település a lakosság kis száma miatt igen nagy gondot jelent. A községlakók 64,6%-a lakik 2000 fő feletti népességszámú községben; ezeken a helyeken osztott általános iskola szervezhető szakrendszerezű oktatással, a gyermekek létszámától függően. Ha a lakosságszám ennél alacsonyabb, a községben korszerű oktatás nem szervezhető.

A kis lélekszámú községek és a külterületek egészségügyi, kommunális stb. ellátása is rendkívül kedvezőtlen. Az apró községekben a lakások 4,1%-a van ellátva vezetékes vízzel, 138 nem rendelkezik bekötő úttal, a villamosenergia-ellátottság 90%-os. A foglalkozási struktúra folyamatosan az ipar felé tolódik. Az „ingázó” és a bejáró dolgozók száma fokoza-

tosan emelkedik. Az apró községek 15 évesnél idősebb lakóinak csak 40%-a végezte el az általános iskola 8. osztályát, ami az országos 52%-os átlagnál lényegesen alacsonyabb. A tanyai lakosság esetében ez az arány csak 25%. (Vö. ÉVM. Aprófalvak és tanyák perspektívája, belső kézirat, 1974. 37. o.). Így azután a fiatal nemzedék egyébként is hátrányos művelődési helyzetére az idősebb generációk „kultur-kozege” is konzerváló hatást gyakorol.

Hazánk rendkívül széttagolt települési struktúrája csak lassan változik. A koncentrációs folyamat során inkább a lakosság népesebb települések irányába való átszivárgása a jellemző, mint a kis lélekszámú települések megszűnése. A 3. sz. táblázat az 1920. és 1970. évi népszámlálási adatokat tartalmazza.

Népességnagyságcsoport	Települések száma		Növekedés + Csökkenés —
	1920.	1970.	
499 és alatta	842	644	—178
500— 999	1016	814	—202
1 000— 1 999	831	828	— 3
2 000— 4 999	560	618	+58
5 000— 9 999	130	155	+25
10 000—19 999	57	77	+20
20 000—49 999	29	38	+ 9
50 000—99 999	6	9	+ 3
100 000— és felette	3	6	+ 3
Összesen:	3474	3209	265 = 383—118

2. A „TANYA-KÉRDÉS”

A települési szerkezet fejezetben a város és község szektorainak áttekintése után a külterületi vagy „szórvány” települések témáját folyamatosan is tárgyalhattuk volna. A város és a község népességnagyságrendjei kapcsán említettük is a külterületen lakók arányát, összehasonlító adataikat. (A „külterület” elnevezés statisztikai műszó, mely a közkeletűen használt és értelmezett „tanya” szónak felel meg. Egy-egy település közigazgatási határai mind az általában tömör beépítésű belterületet, mind pedig — a település gazdasági jellegétől is függően — a laza vagy szórványos beépítésű külterületet is egységbe fogják. Ennek igazgatási, jogi stb. jelentősége is van.) A fentiekben azt is megemlítettük, hogy a városok és a községek lakosságszámában a külterületi népesség benne van.

A tanyavilág a települési struktúra bonyolult és roppant heterogén szektora. A hazánk egyes

tájain található tanyai települések történeti kialakulásukat, volt és jelenlegi gazdasági funkciójukat tekintve roppant eltérőek egymástól, ebből eredően perspektívájuk is más és más. Először is azt kell megemlítenünk, hogy – minden hiedelem ellenére – a tanya-kérdés nem, vagy nemcsak „történeti hagyaték”, hanem új képződmény is, így az 1945-ös földreform után kb. 75 000 új tanya épült fel. (Vö. dr. Romány Pál: i. m. 29. o.) A földhöz jutott parasztok jelentős része minél előbb igyekezett valami lakóház-félét, tanyát összehozni. Többnyire azért, mert a föld megművelése által igényelt kijárási belterületről nehéz lett volna, sok időt vett volna igénybe, illetőleg azért, mert korábban is külterületi lakosok voltak a cselédsoron, s belterületi lakóházuk nem is volt.

A tanyák keletkezésének történeti adataival, a funkcionális különbségekből eredő típusokkal itt aligha van módunk foglalkozni, bár nem lenne értelmetlen, hiszen a történeti előzmények kisebb-nagyobb mértékben ma is hatnak. A földreform utáni „új kitelepülési” hullámban százados ösztönök vagy szokás-modellek szerepeltek indító rugóként. Ennek ellenére mindezekkel kapcsolatban csak vázlatos utalásokra szorítkozhatunk. Erdei Ferenc írja, hogy „a magyar tanyák . . . egy messze visszanyúló különleges történeti fejlődésnek az eredményei.” (Erdei Ferenc: Magyar tanyák, Budapest, Athenaeum 1942. 13. o.; idézi dr. Romány Pál: i. m. 8. o.)

Bár a magyar tanyák történetében a török hódoltságnak kiemelkedő szerepe volt, az is megállapítható, hogy már azelőtt is voltak pusztai-, pásztorszállások, s az is, hogy Európában és más földrészekén is kialakultak hasonló funkciójú emberi lakóhelyek, olyan helyeken is, ahol a törökök meg sem fordultak. Állandó lakhelyé a tanyák a XVIII–XIX. századtól váltak. Ezt követően alakult ki – meg lehetőségen rendszertelenül és tervszerűtlenül – települési hálózatunk ún. külterületi szektora, melynek létrejöttében szinte a legutóbbi időkig nem játszottak döntő szerepet olyan fontos életfeltételek mint a közlekedési lehetőség, egészséges ivóvíz stb.

A felszabadulás előtt a tanyák egyik fajtája a tulajdonos lakhelye volt, másik fajtája pedig a városban vagy falun lakó tulajdonos cselédeknek szolgált lakhelyül. De másfajta tanyák is voltak, illetve vannak. Erdei Ferenc a termelési, gazdasági színvonal alapján osztályozott,

s így megkülönböztetett szabályszerű, elmaradott és túlfejlődött tanyákat. Mások viszont a tanyák „sűrűsége”, egymástól való távolsága szerint különböztették meg a „sortanyák” (főleg Békés megye), a „bokortanyák” (főleg a Nyírség) és a „szórvány tanyák” (Duna-Tisza köze, Csongrád) típusait. Mindez annyiban említésre méltó a jelen tanulmányban, amennyiben a felszabadulás előtti helyzet a tanya gazdasági funkcióját, életvitelét, sűrűségét illetően kiindulópontot jelentett a felszabadulás után is mind a politika, mind pedig a demokratikus oktatás szempontjából.

A tanya létezése – igaz, különböző okokból –, de szinte kezdettől fogva gondot okozott az állami irányításnak. A XVIII. század végéről határozott, központi kormányakcióról tudunk, mely a „szétszórt fekvésű falvak . . . zárt települési rendbe való összevonását” szorgalmazta. Az illetékes városi önkormányzatok azonban nem realizálták az elképzelést. 80 év elteltével szigorú rendelkezések írták elő „minden tanya és csárda megszüntetését” és a lakosok rendezett helységeiben történő összevonását, mondván, „hogy a garázda, rablóvilág felszámolását megnehezítik az egyes szétszórt tanyák és csárdák, melyek lakói többnyire vallási és iskolai oktatás nélkül nőnek fel, később pedig vezetés és felügyelet nélkül, kincsvágyból vagy vad szenvedélyből féktelen rablóéletre adják fejüket . . .” (L. az 1853. évi kormányzói leiratot. Idézi: Agrártörténeti tanulmányok, Tankönyvkiadó, 1960.) A felszámolási tervek sorra-rendre elkészültek, azonban a megyék általában a „megfizethetetlen költségkhatásra”, illetve az állattartás érdekeire hivatkozva, halogatták a rendelkezés végrehajtását, a helytartótanács pedig előbb-utóbb levette a témát a napirendről.

Az alföldi tájak mezőgazdasági művelési jellemzője az 1900-as évek elejére a tanyás gazdálkodás lett. Ennek ellenére a tanyai élet gondjainak megoldására érdemi intézkedések nem történtek. Kb. húsz év alatt mindössze néhány tanulmány az államigazgatás, illetve gazdaságföldrajz köréből tanyaközpontok szervezésének gondolatát veti fel, arra hivatkozva, hogy ezek „a hatósági ügyintézés” megkönnyítenék. Az 1921-es Országos Gazda-kongresszuson pedig a kisvasútépítés gondolata vetődött fel.

E „halkszavú” útkeresések mellett nem hiányoztak a harsányabb kérdésfelvetések sem.

„Mi a tanyakérdés”? – invitál az olvasásra az 1927-ben megjelent Gyakorlati Gazdalexikon.

Gyakorlati, hatékony lépések azonban alig történtek, amit a tanyai ember életmódjáról, egészségügyéről, iskoláztatásáról szóló falukutató szociográfiák hiányoltak is. Talán egy beszédes adatsort idézünk a Gyakorlati Gazdalexikon 835. oldaláról. Az adatok az egyes városok külterületei népességének analfabétáiról szólnak:

Város	Külterületi lakosság %	Ebből írni-olvasni nem tudók %
Kiskunhalas	52,3	24,6
Kecskemét	50,9	22,8
Debrecen	48,5	13,7
Kiskunfélegyháza	47,6	33,5
Makó	41,1	13,0
Törökszentmiklós	39,5	15,1
Hódmezővásárhely	39,5	15,1
Orosháza	39,1	11,3
Nagykőrös	37,7	20,1
Csongrád	37,6	23,1
Cegléd	28,0	14,0
Karcag	27,7	15,6

(Idézi: dr. Romány Pál: i. m. 28. o.)

Erdei Ferenc, aki a szociográfus, agrárközgazdász és falukutató komplex látásmódjával foglalkozott – egyebek között – a magyar tanyakérdéssel, 1937-ben a tanyás mezővárost tartotta a tanyapolitika kiindulópontjának. Véleménye szerint a „valódi tanyák”, csak munkahelyi tartózkodásra alkalmasak, tartandók fenn és fejlesztendők a mezővárosok körzetében. Ahol ez nem oldható meg – tehát a lakótanyák körzetében – ott igazgatási és kulturális központokat kell kialakítani. (Vö. Erdei Ferenc: Futó homok, Budapest, 1957. 109. o.)

A mezőgazdaság szocialista átalakítása új irányba fordította a fejlődést. Az 1949-ben megalakult Tanyai Tanács különböző javaslatokat dolgozott ki. 1949-ben kormányrendelet jelent meg a tanyaközpontok kialakításáról. A cél az anarchikus tanyaépítések megakadályozása volt. Darvas József 1948-ban drámai nyilatkozatot tett erről: „A falutól messze eső földre kijárni alig tudó új gazdák ott kinn tákoltak össze maguknak valamiféle lakóházat. Ezeknek a házaknak az építésénél sokszor a legegyszerűbb egészségügyi feltételeket sem vették figyelembe... ezek a vad építkezések még csak súlyosbították a magyar tanyarendszer-

rel kapcsolatos régi problémákat. A szétszórt tanyákon a civilizációs szükségletek kielégítése szinte megoldhatatlan feladat.” (Idézi: dr. Romány, i. m. 31. o.) A megoldás járható útját Darvas József is a tanyaközpontokban látta.

A nagy határú alföldi városok tanyaközpontjai önállósultak, iskolák és más közintézmények is épültek. A tanyai lakosság elszigeteltsége, más településekhez viszonyított kedvezőtlenebb ellátottsága azonban még ezután sem szűnt meg. Természetesen ekkor még a mezőgazdaság szocialista átszervezése sem bontakozott ki. S éppen ezzel összefüggésben keletkezett az egyik legnagyobb illúzió: az a hiedelem terjedt el, hogy a tanyakérdés már csak néhány évig létezik, mert „a szocialista nagyüzemi mezőgazdaság” a tanyák megszűnését vonja maga után.

Tény, hogy a szocializálás alapjaiban kihatott a tanyák funkciójára, helyzetére. (Pl. számos esetben a nagyüzemi táblába esett tanyát és környékét fel kellett számolni stb.). Az automatikus „felszámolás” azonban nem, illetve nem úgy és nem olyan ütemben következett be mint ezt az ötvenes évek elején feltételezték. Ugyanakkor a nagykiterjedésű földterületek esetében szükségessé vált nagyüzemi telephelyek létesítése, amiről a város- és községgazdálkodási miniszter 1955. évi rendelete intézkedik. E telephelyek mellett minimálisan 40 lakásból álló lakótelep is létesíthetővé vált, ha a szociális, kulturális, egészségügyi és más szolgáltatásokról is gondoskodtak.

Az ötvenes évek második felétől már nem épültek számottevő mennyiségben új tanyák. Sőt, a szocializálás folyamán, a tagosítás kapcsán nem egyszer jelentős területek maradtak „gazda” nélkül, s a tanyai lakosság elszivárgása és cserélődése erősebb üteművé vált. A továbbra is tanyán lakók igényei ugyancsak megnövekedtek. Azonban kb. még egy évtizednek kellett elteltie ahhoz, hogy a régi gondokkal, a megnövekedett igényekkel, a tanyai települések mezőgazdasági termelésben játszott szerepével és jelentőségével az állami vezetés érdemben foglalkozni kezdjen; vagyis hogy az „illúzió” helyébe reális koncepció kerüljön.

Az 1960–61. években gyakorlatilag a tanyás vidékeken is befejeződött a mezőgazdaság szocialista átszervezése. A „tanya-kérdés” közel ezeréves történetében merőben új helyzet állt elő.

A mezővárosi tanyás gazdák jelentős részének a belterületen is volt háza. Ha beléptek a termelősövetkezetbe vagy ipari munkát vállaltak, elhagyták a tanyát és beköltöztek a belterületre. Az ipari munkavállalók egyes területeken igen nagy arányt képviseltek. Pl. Bács-Kiskun megyében kb. 20%-ot. A közlekedési szempontból előnyösebb helyzetben levő tanyák lakói ipari munkássá válva is a tanyán maradtak, és állattenyésztéssel, kertészkedéssel foglalkozva kiegészítő jövedelemre tettek szert. A Duna-Tisza közötti tanyák lakóinak jó része a budapesti agglomerációs gyűrű és Dunaújváros foglalkozási lehetőségeit használja

ki. A foglalkozási, illetve kereseti viszonyok tehát alapvetően befolyásolják a tanyai lakosság mozgását. Ahol csak mezőgazdasági munkalehetőség volt a közelben, ott a várhatóan fölöslegessé válók az elköltözést vállalták. Ahol más munkalehetőség is adódott, a tanyai lakóhelyet megtartották, s „ingázókká” váltak.

A Duna-Tisza közén volt olyan hely, ahol 1960. és 1970. között felére csökkent a tanyák száma. Kunszentmiklós külterületi lakossága pl. 35%-kal csökkent, Kiskunhalasé viszont csak 3,7%-kal. Lényeges itt megemlíteni azt is, hogy a mezőgazdaság további fejlődése során egyre kevesebb foglalkoztatottat fog igényelni.

3. SZ. TÁBLÁZAT

Népességnagyságcsoport	A települések eloszlása								A népesség eloszlása	
	szám		%		szám		%		szám	%
	1920.	1930.	1920.	1930.	1920.	1930.	1920.	1930.		1970.
499 és alatta	842	24,3	752	22,0	664	20,7	3,5	2,9	213322	2,1
500— 999	1016	29,3	953	27,9	814	25,4	9,1	8,0	596022	5,8
1 000— 1 999	831	24,2	858	25,1	282	25,8	14,7	13,9	1185065	11,5
2 000— 4 999	560	15,3	582	17,1	618	19,3	21,2	20,3	1888900	18,4
5 000— 9 999	130	3,8	161	4,7	155	4,8	11,2	12,4	1069212	10,4
10 000—19 999	57	1,8	66	1,9	77	2,4	9,8	10,0	1014156	9,8
20 000—49 999	29	1,0	33	1,0	38	1,1	11,6	11,5	1138561	11,0
50 000—99 999	6	0,2	9	0,2	9	0,3	4,4	6,5	578211	5,6
100 000 és felette	3	0,1	3	0,1	6	0,2	14,5	14,5	2632148	25,4
Összesen:	3 474	100,0	3 417	100,0	3 209	100,0	100,0	100,0	10315597	100,0

Külterületen élt az összlakosság 21,8%-a 1930-ban
17,1%-a 1949-ben
12,1%-a 1960-ban
8,3%-a 1970-ben

Az 1920. és 1970. közt eltelt ötven év alatt a lakosság 2 384 598 fővel gyarapodott. A települések száma viszont 265-tel csökkent. Figyelemre méltó a népességnagyságcsoportok közötti eltolódás. (Népszámlálás 1930., Területi Statisztikai Zsebkönyv, 1972.)

Ezek után próbáljunk választ adni a következő kérdésekre: mi a fő tendencia a tanyák sorában, melyek a jövőben várható változások fő vonásai, s ezek mely területegységeken várhatók? A mezőgazdaság szocialista átszervezéséből, a mezőgazdasági technika és technológia fejlődésének irányából valószínűnek látszik, hogy távlatban a tanyák mint lakóhelyek meg fognak szűnni. Ez a tendencia azonban csak igen hosszú időtávon realizálódhat. Egyes szakvélemények szerint az ország népességének 4–5%-a még 2000-ben is külterületen fog élni. (Magyarország gazdaságföldrajza, Gondolat, 1967. 60–61. o.)

A tanyai lakosság jelentős része a nagyüzemi mezőgazdaság alkalmazottja, de jelentős háztáji termelést is végez. Más része – főleg

kertészkedésre alkalmas területeken, – viszonylag kis arányban szövetkezik s inkább a városok ellátására rendezkedik be (kofálgodik, piacozik). A ház körüli termelvényeknek ma még igen nagy a jelentősége a városi lakosság, illetve a nem mezőgazdasági foglalkozású lakosság élelmiszerellátásában. Általában jellemző, hogy a tanyai lakosok a ház körüli mezőgazdasági munkában is egyre inkább igénybeveszik a technikát, az elektromos meghajtást, a vegyszereket és a modernebb eljárás-módokat. A különböző típusú tanyák egyre közelebb kerülnek egymáshoz és a nagyobb településekhez a gépjárműközlekedés rohamos terjedése folytán.

A tanyák jövőbeni sorsának alakulását az ott élők, illetve a családfők korösszetétele

szempontjából is érdemes megvizsgálni. Az alábbi 1968. évi adatok hét alföldi megye tanyavilágára vonatkoznak. Az Alföldre vonatkozó adatok mellett három nagyobb jellegzetes táj adatai is megtalálhatók.

Tanyai lakosok életkora	Duna-Tisza köze	Tiszántúl	Nyírség	Alföld	Kör-megoszlás országosan, az összes lakosság százalékában
év	%	%	%	%	%
0—5	5,5	6,1	5,8	5,7	7,1
6—14	17,5	22,4	22,3	20,1	14,6
15—20	13,4	14,0	15,1	13,8	9,7
21—30	12,3	10,5	10,8	11,4	14,2
31—40	13,6	12,8	12,3	13,2	13,5
41—50	14,7	14,8	15,5	14,8	14,2
51—60	12,0	10,5	8,2	11,0	11,1
61 felett	11,0	8,9	10,0	10,0	15,6

(A Városépítési Tudományos és Tervező Intézet adagyűjtéséből idézi dr. Romány, i. m. 50. o.)

A további csökkenés tendenciáját az iskola előtti korosztály alacsony aránya jelzi. Az iskoláskorúak országosnál magasabb aránya azt mutatja, hogy több gyermek van a családokban, mint az ország más jellegű településein. (Itt jegyezzük meg, hogy városokban az 1000 lakosra jutó általános iskolás tanulók száma 84,9; a községekben 120.) A fiatalok (21–30 évesek) elvándorlására utal az országosnál lényegesen alacsonyabb részesedési arányszám.

Családfő életkora	Duna-Tisza köze	Tiszántúl	Nyírség	Alföld
30 éves és ezen alul	4,8	7,4	4,2	5,5
31—50 év között	45,7	50,3	58,4	49,0
51—60 év között	16,0	23,0	18,7	24,0
60 év felett	23,5	19,3	18,7	21,5

(Idézet ugyanonnan, az említett felmérés adatai alapján.)

Az adatok között feltűnő a 30 évesnél fiatalabb családfők alacsony aránya. S ehhez még azt is hozzá kell tennünk, hogy ők jelentős számban csak lakói a tanyáknak, munkahelyük másutt van, általában ipari vagy egyéb üzemekben.

A tanyán élő embereket mélyen érinti az a nagy feszültség, amely a tanyák megszűnése il-

letve fennmaradása mellett szóló, egymásnak ellentmondó tényezők között feszül. Az elmúlt évtizedben a tanyai lakosság egyhatoda költözött el azokról a tanyákról, ahol e dilemmával kapcsolatos felméréseket lebonyolították.

Az elköltözők foglalkozása	Duna-Tisza köze	Tiszántúl	Nyírség	Alföld
Mezőgazdasági	40,0	33,4	39,0	37,1
Egyéb	60,	66,6	61,0	62,9

Az elköltözők aránya a vizsgált családok jelenlegi lélekszámához viszonyítva

	15,7	15,0	21,6	16,0
--	------	------	------	------

(Dr. Romány, i. m. 73. o.)

Az elköltözőknek kb. fele faluba, 40⁰/₀-a városba, és 10⁰/₀-a más, jobb fekvésű tanyára ment. Az eltávozásnak és a maradásnak számos oka lehet, mint pl. a foglalkozási lehetőségek, illetve azok hiánya, a megteremtett vagy a nem kielégítő életkörülmények, a nagyobb közösséghez tartozás vágya, a „tanyai levegő” helyett a zártabb városi lakáskörülmények bizonytalanságától való félelem stb. Az elköltözés szándékáról szóló felmérés a következőt mutatja:

Tanyai családok	Duna-Tisza köze	Tiszántúl	Nyírség	Alföld
Teljes egészükben maradni akarnak	56,7	48,0	44,8	52,1
Teljes egészükben elköltözni szándékoznak	18,9	36,4	22,0	26,6
Csak részben (egy-egy tagjaik) akarnak elköltözni	24,4	15,6	33,2	21,3

(Idézi: Dr. Romány, i. m. 77. o.)

Az eddig elmondottakból is kiviláglik egy napjainkig anakronisztikusan fennmaradt régi világ ellentmondása társadalmunk céljaival. Ígáz, a körzetesítés elsősorban a tanyai gyerekeket igyekszik magasabb műveltséghez juttatni, de ennek körülményei igen sokszor nem megfelelőek. A tanyai gyermekeket a műveltség megszerzése szempontjából kétszeres teher sújtja: egyfelől a tanyákon a leggyengébbek az oktatási rendszer láncszemei, másfelől a

műveltség presztise a legkevésbé ott motiválja a felnövekvő nemzedéket. Ennek legkézenfekvőbb bizonyítéka, hogy míg a 8 osztályt végzett városi gyermekek 90–95⁰/₀-a kíván továbbtanulni, a községekben csupán 70⁰/₀, a külterületi tanulók esetében pedig mindössze kb. 30⁰/₀ ez az arány.

A tanyatelepülés koncentrálásának kétféle megoldását vallják a szakértők. Részben a meglévő városokba, mezővárosokba és nagyobb községekbe történő letelepedés, részben pedig új szocialista mezőgazdasági községek kialakítása látszik célszerűnek. Utóbbi megoldásra azokon a helyeken gondolnak, ahol nagy földterületek várnak megművelésre és a meglévő nagyobb települések túlságosan messzire esnek. Gyökeres és végleges megoldás csupán több évtized távlatában remélhető. Ezért az oktatásszervezés szempontjából egyelőre csak egy út járható: a tanulók koncentrációja, illetve minden segítség biztosítása a hátrányok leküzdéséhez.

3. A NÉPESSÉGMOZGÁS (MIGRÁCIÓ)

A 3. sz. táblázat jól mutatja, hogy a lakossághoz képest igen magas településszámunk ötven év alatt alig csökkent, illetve az alacsony népesség-nagyságrendi csoportok csökkenéséhez képest a magasabb népességű települési kategóriák száma kisebb mértékben emelkedett. A magasabb csoportokba áramlás tendenciája is megfigyelhető; a legnagyobb lélekszámú csoportok úgyszólván minden típusból táplálkoznak. A népességmozgás lényegesen nagyobb, mint ahogyan az az egyes kategóriák különböző időpontokban jelzett adataiból kiderül. Az alábbi táblázat arányszámait nem tudják kifejezni az ugyanazon nagyságcsoporthoz elmenők és az oda áramlók valódi nagyságát, csupán e mozgások „+ –” különbségét jelzik.

Sor-szám	Népességnagyság csoportok	Össznépesség megoszlása százalékban		Különbség	
		1920.	1970.	+	–
1.	499 és alatta	3,5	2,1	–	1,4
2.	500— 999	9,1	5,8	–	3,3
3.	1 000— 1 999	14,7	11,5	–	3,2
4.	2 000— 4 999	21,2	18,4	–	2,8
5.	5 000— 9 999	11,2	10,4	–	0,8
6.	10 000—19 999	9,8	9,8		0
7.	20 000—49 999	11,6	11,0	–	0,6
8.	50 000—99 999	4,4	5,6	+	1,2
9.	10 000— és felette	14,5	25,4	+	10,9
				–12,1	+12,1

A népességcsökkenés tendenciája teljesen egyértelmű az 1–7. kategóriákban, kivéve a hatodikot, amelyben stagnálás van. Az utolsó két kategóriában, különösen a kilencedikben igen jelentős az emelkedés. Az alacsony népességszámú települések száma alig változik. A viszonylag magasabb népszaporulat következtében népességük újra és újra feltöltődik.

Külön is érdemes megvizsgálni a felszabadulást követő adatokat. Nyilvánvaló, hogy az alapvető gazdasági-politikai változás volt a főok a szembeeső koncentrálódásban. Bár nyilvánvaló, hogy a főváros lakosságának megduplázódása, illetve az Alföld és Dél-dunántúl gyér városhálózata a hosszú időn át folytatott helytelen ipartelepítési gyakorlatnak is eredménye.

Település	a lakónépesség %-os megoszlása		Megjegyzés
	1945.	1970.	
Város	20,5*	47,8**	*11 törvényhatósági jogú és 45 megyei városban **79 városban
10 000 lakosú és népesebb községben	11,5	9,8	
többi községben	68,0	42,4	
	100,0	100,0	

A külterületen lakók arányának előnyös alakulása is figyelemre méltó.

1930.	21,8 ⁰ / ₀
1949.	17,1 ⁰ / ₀
1960.	12,1 ⁰ / ₀
1970.	8,3 ⁰ / ₀

A népességmozgást az a tény is jól mutatja, hogy 1960. és 1969. között a lakosság száma 3,6⁰/₀-kal emelkedett, a városok lakossága 12,1⁰/₀-kal növekedett, a községeké pedig 2,6⁰/₀-kal csökkent. A 4. sz. táblázat megyei csoportosításban mutatja be ezt a mozgást.

4. SZ. TÁBLÁZAT

Megye (főváros) megnevezése	A lakosság szám százalékos változása		
	városok- ban	közsé- gekben	megyei átlagban
Dunántúl			
Baranya	+22,0	- 4,8	+ 6,4
Fejér	+33,1	+ 0,4	+ 8,4
Győr-Sopron	+13,7	- 4,0	+ 3,5
Komárom	+22,9	+ 3,5	+11,8
Somogy	+23,1	- 7,8	- 2,0
Tolna	+17,3	- 6,1	- 3,0
Vas	+13,8	- 6,1	- 0,7
Veszprém	+21,7	- 3,3	- 4,3
Zala	+21,7	- 9,2	- 2,4
Alföld			
Bács-Kiskun	+12,3	- 8,1	- 2,2
Békés	+ 7,0	- 8,8	- 4,5
Csongrád	+ 8,0	- 5,6	- 4,1
Hajdú-Bihar	+12,7	- 5,5	+ 1,5
Pest*	+11,5	+11,3*	+11,3
Szabolcs-Szatmár	+18,8	- 1,9	+ 1,0
Szolnok	+ 4,8	- 8,2	- 2,7
Észak			
Borsod	+22,8	+ 0,9	+ 7,7
Heves	+14,4	- 4,7	+ 0,2
Nógrád	+15,3	- 0,7	+ 2,3
Budapest	+ 7,5	-	-
Országos átlagban	+12,1	- 2,6	-

*agglomeratio
(Területi Statisztikai Zsebkönyv, 1972.)

Az adatok szerint csupán négy megyében nőtt a községek összlakossága (Borsod, Fejér, Komárom és Pest megye). A megyei össznépesség kiugróan - 7,5⁰/₀ és 11,8⁰/₀ között - emelkedett Borsod, Fejér, Komárom és Pest megyében, valamint Budapesten. Közepesen nőtt a megye lakossága - 3,5⁰/₀ és 6,4⁰/₀ között - Baranya, Veszprém, Győr-Sopron megyében. Végül a növekedés az országos átlag (3,6⁰/₀) alatt maradt - 0,2⁰/₀ és 2,3⁰/₀ között - Hajdú, Heves, Nógrád és Szabolcs megyében. Nyolc megyében - 0,7⁰/₀ és 4,5⁰/₀ között - csökkent a népesség száma. Ezek: Bács, Békés, Csongrád, Somogy, Szolnok, Tolna, Vas, Zala megyék. A népességszám módosulása döntően két faktor közvetlen hatásának az eredménye: a természetes szaporulat mértékéé és a vándorlási különbözeté. A természetes szaporulat 1000 lakosra jutó száma 0,6 és 8,4 között változott 1971-ben. (Budapesten - 1,9.) Ugyanabban az évben lakosságunk 7,3⁰/₀-a (760 000 fő) hagyta el állandóan vagy ideiglenesen lakóhelyét. Ennek 48,8⁰/₀-a városba költözött. 1972-ben 50 ezerrel kevesebben változtattak lakóhelyet. Az 1971-es adatokat az ország 6 gazdasági-tervezési körzete szerint az 5. sz. táblázat mutatja.

5. SZ. TÁBLÁZAT

Odavándorlás körzete	Köz- ponti	Észak- ma- gyar- ország- i	Észak- alföldi	Dél- alföldi	Észak- dunán- túli	Dél- dunán- túli	Összesen	költözöttek		Lakosság	
								száma ezer fő	%	száma ezer fő	%
Elvándorlás körzete											
Központi	58	24	44	21	21	14	182	23,9	2911	28,2	
Észak-magyarországi	28	61	10	3	5	2	109	14,3	1353	13,1	
Észak-alföldi	51	10	56	7	6	3	133	17,5	1526	14,8	
Dél-alföldi	23	3	6	62	6	5	105	13,8	1450	14,0	
Észak-dunántúli	24	4	6	5	78	10	127	16,8	1796	17,4	
Dél-dunántúli	16	2	2	5	11	68	104	13,7	1301	12,5	
Összesen (a saját körzeten kívül)	142	43	68	41	49	34	760	7,3*	10 337	100,0	
A költözők %-ban (saját körzeten kívül)	18,7	5,7	8,9	5,4	6,4	4,5	—	49,6	—	—	

*Az ország lakosságából

Saját körzetében mozgott az összes költözőnek 50,4⁰/₀-a.

Az összes költöző 18,7⁰/₀-a a központi,
8,9⁰/₀-a az Észak-alföldi,
6,4⁰/₀-a az Észak-dunántúli,
5,7⁰/₀-a az Észak-magyarországi,
5,4⁰/₀-a a Dél-alföldi és
4,5⁰/₀-a a Dél-dunántúli körzetbe távozott.

Az összes költöző 36%-a saját megyéjén belül mozgott, 19%-a a szomszéd megyébe, 27%-a távolabbi megyébe, 18%-a pedig Budapestre távozott. A központi körzetbe 18 ezerrel többen jöttek, mint ahányan elhagyták a körzetet. A 4. sz. táblán az 1960–1969 közti lakosságszám növekedését mutattuk be. Jeleztük, hogy Pest megye városainak a lakossága 11,5%-kal, a községeké pedig 11,3%-kal növekedett, továbbá, hogy Budapest lakossága ugyanezen idő alatt 7,5%-kal gyarapodott. Ezeknek az adatoknak a kapcsán említjük meg, hogy a „budapesti agglomerációban” az említett időszakban a létszámnövekedés 26,9% volt.

Az Észak-dunántúli területéről eltávozó és odaköltözők száma éppen kiegyenlíti egymást. A többi körzetből többen mentek el, mint ahányan odaköltöztek. Így az Észak-magyarországi körzetben 5 ezer, az Észak-Alföldi körzetben 9 ezer, a Dél-alföldiben 2 ezer, a Dél-dunántúliban 2 ezer fő volt a csökkenés.

A migráció jelenségeiből oktatásszervezési szempontból közvetlen következtetést eddig nem vontak le. Az intézmények hálózatának fejlesztése így többnyire „a beálló helyzet” és nem a perspektivikus gazdasági-társadalmi tervezés következménye.

4. TELEPÜLÉS ÉS FOGLALKOZÁS

A hatvanas évek második felétől gyarapodott azoknak a magasszintű jogforrásoknak a száma, melyek a települési struktúra témáit nagyfontosságú társadalmi és gazdasági intézkedésekkel együtt tárgyalják. Így pl. A nép-gazdaság negyedik ötéves tervéről szóló 1970. évi II. törvény külön fejezetet szentel a területfejlesztésnek. A területfejlesztési célkitűzések a társadalmi termelés hatékonyságát s az egyes országrészekben élő népesség életkörülményeiben meglévő különbségek csökkentését szolgálják. A célkitűzések felhívják a figyelmet a termelőerők területi elhelyezkedésére, fejlődésére és területi arányainak módosítására. Mindez a településhálózatnak a negyedik ötéves terv időszakában bekövetkező arányosabb fejlődéséhez vezetett. A városi népesség növekedése mellett a kisebb községek, külterületek népessége tovább csökkent.

Ma a városodás folyamatát sokféle felfogásban és súlypontozással tárgyalják a szakembe-

rek. Az azonban tény, hogy a gazdasági növekedés legfontosabb tényezőjének, az iparosodásnak a fejlődése lényeges hatást gyakorol a mezőgazdasági termelésre és a lakosság ellátását szolgáló egyéb területre is (szolgáltatás!). Korunk egyik kiemelkedő jellegzetessége a mezőgazdaságban foglalkoztatott népesség arányának csökkenése, valamint a szolgáltató ágazat (III. szektor) jelentős növekedése. Hazánkban a mezőgazdasági népességnek az összes foglalkoztatott népességen belüli aránya a mai 21,8%-ról várhatóan még tovább csökken, valószínűleg az eddiginél lassúbb ütemben. Ugyanakkor a szolgáltatások foglalkozási csoportjai még jelentős fellendülés előtt állnak. A világtendenciát az alábbi táblázat mutatja:

Év	nemzetgazdasági ágak	Egész világ	Ipari országok	Fejlődő országok
1930.	Mezőgazdaság	67,1	33,3	77,6
	Ipar	14,7	30,5	8,9
	Szolgáltatás	18,2	36,2	13,5
1950.	Mezőgazdaság	61,4	30,7	75,0
	Ipar	16,9	32,9	9,3
	Szolgáltatás	21,7	36,4	15,7
1960.	Mezőgazdaság	58,3	22,9	73,2
	Ipar	18,8	36,0	11,2
	Szolgáltatás	22,9	41,1	15,6
1980.	Mezőgazdaság	10,0	58,0
	Ipar	40,0	19,0
	Szolgáltatás	50,0	23,0

(Dr. Fekete György: Az ifjúság jövője és az iskola, Kosuth Könyvkiadó, 1972. 181. o.)

Az urbanizáció mértékét és a mezőgazdasági népesség számának alakulását az alábbi adatok szemléltetik:

Év	Város		A mezőgazdasági népesség %-os aránya az összes foglalkoztatottakhoz képest
	szám	lakosság %	
1930.	56	33,1	50,8
1960.	63	35,7	35,2
1970.	79	47,8	21,8

Ha a három nemzetgazdasági ágon belül (mezőgazdaság, ipar, szolgáltatás) a foglalkozási struktúra belső arányait s a kapcsolódó beruházási politikát a településhálózat összefüggésében vizsgáljuk, világosan megmutatkozik, hogy települési rendszerünk a termelőerők és eszközök földrajzi eloszlásának a következ-

ménye. A munkaerő mennyiségi oldala mellett a minőséginek (felkészültség, szakképzettség, szakmai konvenciók) is fontos szerepe van a munkaerő földrajzi eloszlásában, esetleges mozgásában.

A munkaerő iránti kvantitatív és kvalitatív igény a termékek fajtájától, a technikai és technológiai színvonalától, a szervezettség racionalizálásának mértékétől függ. Amíg tehát hazánk évszázadokon át agrárszág volt – s e minőségében is rendkívül elmaradott szinten – a paraszti munkaerő földrajzi eloszlása tulajdonképpen a termelőeszköz (kissé leegyszerűsítve: a föld) eloszlásának felelt meg. Vagyis pl. a nagyhatárú falvak és mezővárosok, a külterületi majorok, a gazdasági cselédek által lakott tanyák, a szétaprózódott „nadrágszjiparcellák” lakótanyái, illetve a Dunántúl egyes völgyeibe szoruló kishatárú apró falvak ezen felüli száma ilyen okok folytán lett gondjaink egyik forrása.

Mindebből az következik, hogy a települési struktúra jövője nem egyszerűen településrendezési vagy államigazgatási, hanem elsősorban gazdaságpolitikai kérdés. A gazdaságpolitikai intézkedésekkel szoros kapcsolatban jelentős súllyal vetődik fel a lakosság ellátásának kérdése, többek között a felnövekvő nem-

zedék ügye. Így pl. a mezőgazdaságban fel szabaduló munkaerő elhelyezkedése az ipar és szolgáltatás foglalkoztatási köreiben, a városok és nagyközségek irányában fokozódó népességmozgás, az ellátási szükségletek, többek között az iskola, iránti igény fokozódásával jár. A mezőgazdaság területén pedig a korszerűsített termelési technika és technológia jól képzett munkaerővel való ellátottságot igényel. S az ilyen munkaerőt munkaeszközeivel együtt vagy a városból kell rendszeresen, jól kiépített úthálózat segítségével kiszállítani, vagy pedig jól ellátott, megfontoltan telepített falvakban kell megszervezni. Mindegyik megoldásnak feltétele, hogy a különböző nemzedékek egyetlen csoportja se részesüljön a művelődéshez való jog gyakorlásában „diszkrimináció”-ban.

Többek között a foglalkozási struktúráról és a települések kommunális ellátottságáról tájékoztat a 6. sz. táblázat. Az egy főre jutó beruházási átlag (amelyben ipari, építőipari, mezőgazdasági, erdő- és vízgazdálkodási, szállítási és hírközlési, kereskedelmi, kommunális beruházások együttesen szerepelnek) országosan 9935 Ft. Azokban a megyékben magasabb ez az átlag, ahol az iparban foglalkoztatottak aránya 43⁰/₁₀₀ felett van.

6. SZ. TÁBLÁZAT

Megye	Egy főre jutó beruházás	Foglalkoztatottsági megoszlás %				A közüzemi vízellátással rendelkező települések aránya				A villamosenergia-hálózat		A vezetékes propán-butángáz háztartási fogyasztóinak 1000 lakosra jutó száma	
		ipar	mezőgazdaság	szolgáltatás és hírközlés	egyéb	város község		város község		város község			
						100	24,1	100	4,4	295	272	191	141
Baranya	9 644	41,6	25,3	6,9	26,2	100	24,1	100	4,4	295	272	191	141
Fejér	10 175	45,7	24,7	7,4	22,2	100	38,8	100	13,6	277	290	256	178
Győr	10 111	49,6	21,8	6,2	22,4	100	23,2	100	12,2	294	280	270	231
Komárom	11 023	60,5	16,4	1,9	21,2	100	47,2	100	22,2	297	288	197	217
Somogy	6 854	31,1	36,7	5,6	26,6	100	23,1	100	6,1	298	326	215	117
Tolna	7 160	33,9	34,9	7,5	23,7	100	53,8	100	19,8	286	294	238	223
Vas	5 836	41,3	25,1	10,7	22,9	100	8,6	100	4,1	289	287	249	178
Veszprém	18 045	45,9	20,4	6,4	27,3	100	41,4	100	9,8	273	302	219	176
Zala	8 124	39,5	29,9	7,4	23,2	100	14,5	100	5,8	277	285	269	157
Bács	6 196	31,8	43,3	4,3	20,6	100	78,7	100	26,9	257	250	252	193
Békés	6 282	34,9	37,8	5,0	22,3	100	60,0	100	12,0	289	296	242	148
Csongrád	9 936	39,8	28,7	6,3	25,2	100	96,8	100	11,3	287	248	246	193
Hajdú	6 670	34,4	30,7	8,1	26,8	100	61,5	100	15,4	264	272	197	149
Pest	9 188	41,8	29,5	4,7	24,0	100	42,3	100	16,6	272	266	190	205
Szabolcs	6 867	25,5	41,9	7,3	25,3	100	21,5	100	7,5	256	257	227	186
Szolnok	7 805	37,2	31,4	6,9	24,5	100	87,0	100	11,6	268	293	210	154
Borsod	10 597	49,5	19,6	8,2	22,7	100	25,3	100	7,2	267	273	146	82
Heves	12 038	43,6	25,1	7,1	24,2	100	54,8	100	18,3	287	305	171	134
Nógrád	6 836	48,1	22,5	5,3	24,1	100	21,8	100	9,8	306	295	224	120
Budapest	13 828	54,6	2,4	11,0	32,0	100	—	100	—	328	—	226	—
Országos átlagok	9 935	44,5	21,8	7,6	26,1	100	34,1	100	10,2	299	280	221	162

A foglalkoztatottságra vonatkozó prognózis szerint a műszaki képzettségűek, a gazdasági, az ügyviteli, az egészségügyi szakembereknek az összes foglalkoztatott népességen belüli aránya a jövőben jelentősen fog növekedni, mérsékeltebben viszont a pedagógus és jogász végzettségűeké. A mezőgazdasági keresők számaránya – mint már jeleztük – tovább fog csökkenni. A kereső lakosság több mint fele szakképzettséget igénylő munkakörben fog dolgozni. A képzettség fokát tekintve a felsőfokú végzettségű dolgozók iránti igény nagyon jelentősen fog emelkedni, mérsékeltebben a középfokú végzettségűek iránti igény. Csökkenni fog viszont az alsófokú végzettségűek, illetve szakképzetlenek iránti kereslet. (Vö. dr. Fekete György: *Az ifjúság jövője és az iskola*, Kossuth Könyvkiadó, 1972. 175–190. o.)

Mindez összefüggésben van a műszaki fejlesztés egész célrendszerével s azon belül az automatizálás tendenciáival. Bár ezekkel a témákkal tartalmilag nem foglalkozhatunk, de nem mulaszthatjuk el annak az ellentmondásnak a megemlítését, mely települési szerkezetünk oktatásügye és a műszaki fejlesztés, automatizálás követelményei között fennáll. A szakértők ugyan még sokat vitatkoznak az automatizálás gazdaságosságának optimális szintjéről, s az intenzív gazdaságfejlesztés legfőbb feladatairól is. Vannak azonban máris megragadható csomópontok. Így pl. az, hogy a következő 15–20 évben az automatizálás rohamosan el fog terjedni vagy, hogy az automatizált berendezések értéke (a teljes állóeszközérték %-ában) 1985-ben az iparban 6–8-szorosra, a mezőgazdaságban négyszeresre, a közlekedésben-hírközlésben tizenkétszeresére fog emelkedni. (Vö. dr. Fekete György, i. m. 149–156. o.) Az automatizálás pedig a munkát végző ember színvonalában is mást követel.

Ezekkel a helyzetjellemzőkkel szemben mit mutat a településfejlesztés? Az évezred végére várhatóan további 40 város alakul. A külterületek (tanyák) népessége a lakótanya háztáji termelvényeinek ellátási szerepét és a „betelepülés” bonyolult anyagi és tudati folyamatát tekintve, hazánk össznépességén belül mintegy 4%-ot fog még reprezentálni. A községek lakóinak mobilizálódása a városok és az újabb községek irányába fokozódni fog. A sokféle népesség-nagyságrendű település tehát megmarad 2000 táján is, ha a lakosság-

nak a különböző típusok közötti megoszlása előnyösebbé is válik.

Ilyenképpen lép az oktatásszervezés az iskolaügy feladatai köréből a legfontosabb politikai kérdések sorába. Az oktatásszervezésnek – szemléletesen szólva – körmére égtek a műveltség demokratizmusával kapcsolatos kérdések. Ezért a tizenkettedik órában elhangzó iránymegjelölésként értékelhetők az MSZMP KB 1972 június 15-i határozatának a szintkiegyenlítésre vonatkozó tételai. Nincs más út: a települési struktúra lassú változása miatt a tanulókat kell koncentrálni, s olyan optimális nagyságú körzeteket kell kialakítani, amelyek a nagyobb településeket felbontják, a kisebbeket pedig – akár a távolabb fekvőket is – egyesítik.

5. AZ ISKOLAHÁLÓZAT

A népoktatás történeti fejlődése során a társadalom létrehozta az alapfokú tömegoktatási intézmények hálózatát. Annak sűrűsége, ellátottsági és belső szervezeti viszonyai mindig attól függtek, hogy milyen funkciót szántak ezeknek az intézményeknek, valamint, hogy milyen volt az oktatáspolitikai koncepció. A települési szerkezet egyenetlenségei és szélsőségei kihatottak a hálózat alakulására és ellátottsági viszonyaira.

Az objektív körülmények mellett (ami alatt itt elsősorban a települési nagyságrendeket értjük) szubjektív tényezők is befolyásolták a hálózatfejlesztést. Ez sajnos még ma is érvényes. Az azonos települési nagyságrendben, s azonos társadalmi-politikai konstellációban létrehozott hálózati elemek eltérésének nem egyszer szubjektív oka van. (Pl. a számos iskolafenntartó a felszabadulás előtt nem azonosan ítélte meg azokat a feltételeket, melyek mellett az iskolásoknak dolgozniuk kellett. Vagy az állam egyes helyeken jobban, másutt kevésbé dotálta az alapozó elemi iskolát.)

A hálózat ellátottsági viszonyai azonban általában nem a szubjektív, hanem az objektív tényezőktől függenek. Ezért további fejtegetéseinket is ilyen szempontból végezzük.

Az urbanizáció, s az azzal összefüggő népességmozgás – mint már fentebb is jeleztük – rendkívül nagy jelentőségű az oktatásszervezés szempontjából. A városi népesség növekedéséből azonban nem egyértelműen követke-

zik az iskoláskorú népesség számának emelkedése, másfelől pedig az oktatásszervezésnek ki kell törnie a települési nagyságrendek, s a hozzájuk kapcsolódó alapozó oktatási ellátás korábban kialakult „szabályai” közül. Ha ugyanazt az oktatásszervezési eljárást és törvényesített gyakorlatot követnénk, mint amely a felszabaduláskor volt jellemző, akkor ma lényegesen kevesebb tanuló járna osztott iskolába, mint amennyi ténylegesen jár. Pedig ma több gyermek jár osztott iskolába, mint korábban bármikor!

Ahogy a települési szerkezet mai képében megtalálhatók a kialakulás közben hatott és ható gazdasági-politikai tényezők nyomai, ugyanúgy az iskolahálózat mai képe is hatással vannak azok az oktatáspolitikai, iskolarendszeri s az iskolák funkcióját szabályozó korábbi törvényes rendelkezések, melyek nyomán kibontakozott mindaz, ami jelenleg van. Iskolahálózatunkról szólva az osztott, szakrendszerű oktatást nyújtó, az órákat szaknárral ellátó nyolcosztályos iskolát tekintjük alapmodellnek. Az iskolafejlesztés három évtizedén át ez volt ugyanis a közvetlen cél, amelynek megvalósítására az iskolairányítás törekedett.

Már az előző fejezetekben szó volt arról, hogy a városi lakosság számaránya 47,8%, a községekben lakóké pedig 52,2%. A városokban minden 1000 lakosra 84,9 általános iskola és 39 középiskolás tanuló esik. A községekben ugyanennyi lakosra 120 általános iskola és 6,6 középiskolás jut. Szembetűnő a községek továbbtanulási hátránya. Ezer községi lakosra az országos átlagnál jóval több általános iskolai tanuló esik Szabolcs-Szatmár megyében: 155, Hajdú-Biharban: 141, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében: 136,3. Viszont lényegesen kevesebb Budapesten: 63,7, Csongrádban: 105,5, Somogyban: 106, Baranyában: 103 tanuló. A megyékben a városiak általános iskoláskorú gyermeklétszáma lényegesen magasabb, mint Budapesten. Ezért a fentebb jelzett 1000 városlakóra jutó tanuló átlaglétszámnál több: Komáromban (108,8), Szabolcsban (108,4), Borsodban (105,6), Veszprémben (107,8) stb.

A középiskolások 1000 lakosra jutó aránya a városokban – Szabolcs és Borsod megyék esetében – feltűnően magasabb az átlagnál: 62,7, illetve 50,9. Nógrádban 57,3, Tolnában 63,3. A községlakók tekintetében pedig Sza-

bolcsban 11,0, Tolnában 11,4, Szolnokon 11,8 ez az arányszám. Ugyanakkor Csongrád megye községeiben 1000 lakosra csak 1,4, Baranyában 4,2, Győr-Sopron megyében 4,2, Veszprémben 2,4, Hevesben 2,4 középiskolás tanuló esik. Az 1000 lakosra jutó fent említett tanulószám – város és község relációjában úgy alakul, hogy városban lakik az általános iskolai tanulók 39,2%-a (lak. 47,8%) községben pedig 60,8%-a (lak. 52,2%-a).

Osztott iskolába jár a tanulók 85%-a, részben osztott iskolába 10%-a, kislétszámú iskolába pedig 5%-a. Húsz évvel ezelőtt – 1951/52-ben –, a tanulók megoszlása a következő volt: 63% osztott, 37% részben osztott és kislétszámú iskolai tanuló. Ha azt vizsgáljuk, hogy hány tanuló jár önálló tanulócsoporthoz (vagyis osztályok szempontjából homogén, nem összevont osztályú tanulócsoporthoz), akkor a kép még kedvezőbb. Az általános iskolai tanulók 90%-a önálló tanulócsoporthoz jár. Az alsó, illetve felső osztályba járók arányszáma ettől eltérő: 1–4. önálló osztályú tanulócsoporthoz jár a tanulók 84%-a, 5–8. önálló osztályú tanulócsoporthoz jár a tanulók 95,7%-a. A 85%-os osztott iskolai tanulólétszámnál magasabb az önálló osztályú tanulócsoporthoz vonatkozó 90%-os adat, s ebből kiemelkedik a felsőtagozatos 95,7%-os adat. Az eltérések oka: erőfeszítések az osztott iskolává szervezés, illetve a szakrendszerű oktatást biztosító körzeti körzeti iskolai rendszer kialakításáért. Ha ugyanis csupán a városokban és a 2000 lakoson felüli községekben levő tanulók részesülhetnének osztott iskolai, szakrendszerű oktatásban, akkor ma több mint 70 000 – jelenleg szakrendszerű oktatásban, részesülő – tanuló összevont osztályokba járna.

Az 1971/72. tanévi adatokat – az osztottság, illetve összevontság szempontjából – a 7. sz. táblázat mutatja be.

A táblázat tanúsága szerint az osztottság megoszlásának településszerkezeti alapja a településsűrűség és az átlagos népességszám. Az osztott iskolák megyén belüli aránya 58 és 99% között szóródik. Ahol ez az arány 83% alatt van, azokban a megyékben a lakosság községenkénti átlaglétszáma 2000 alatt van. Ezek a községek viszont az 1. sz. táblázat szerint a 7,2–5 település/100 km² sűrűségű megyékben található. Két megye mutat kivételt a fenti összefüggés alól: Bács-Kiskun és Csongrád megye. Bács-Kiskun megye esetében az

7. SZ. TÁBLÁZAT

Megye	Osztott	Részben osztott	Kislétsz. 1—3 tancs.	Osztott	Részben osztott	Kislétsz. 1—3 tancs.	A községek átlagos népességszáma (fő)
	iskolák száma			iskolába járó tanulók megoszlása (%)			
Baranya	75	71	223	67	21	12	672
Bács	125	67	226	76	14	10	3 347
Békés	95	25	89	90	5	5	3 907
Borsod	196	63	199	83	10	7	1 317
Csongrád	97	28	172	83	6	11	2 926
Fejér	108	80	48	90	7	3	2 574
Győr	120	52	68	83	13	4	1 248
Hajdú	132	21	80	93	4	3	3 656
Heves	104	22	35	91	6	3	2 028
Komárom	87	25	24	90	8	2	2 189
Nógrád	70	36	75	75	17	8	1 354
Pest	215	34	86	93	4	3	4 360
Somogy	71	52	173	67	20	13	1 076
Szabolcs	191	60	116	88	8	4	1 989
Szolnok	112	14	55	95	3	2	3 541
Tolna	67	28	62	82	12	6	1 957
Vas	53	61	136	63	26	11	823
Veszprém	109	67	138	75	17	8	980
Zala	49	62	136	58	30	12	722
Budapest	290	16	—	99	1	—	—
Összesen:	2 366	834	2 151	85	10	5	1 722

osztott iskolák aránya 76%, Csongrád megyében pedig 83%. A viszonylag magas átlagszám ellenére alacsony az osztottsági arány, aminek az az oka, hogy ezekben a megyékben nagy külterülettel rendelkező városok, illetve községek vannak, s a külterületi lakosság száma a város, illetve községlakók számában szerepel. A külterületen viszont igen ritkán alakítható ki az osztott iskolai oktatáshoz szükséges tanulólétszám, valamint a szakrendszerű oktatás.

Egészen bizonyosan állíthatjuk, hogy a magyar iskolarendszer későbbi, bármilyen továbbfejlesztése szempontjából is lényeges probléma a településszerkezeti adottságok által alapjában meghatározott iskolai nagyságrendek szóródása. Az iskolarendszer esetleges átépítése csupán az egyik hangsúlyos gond lehet. A másik tényező, melynek hatása van az iskolahálózatra és az iskolai nagyságrendekre, az a *funkcionális modell*, mely a nevelés-tanítás szervezetét, tanórai és azon kívüli munkaritmusának feltételeit tartalmazza, s amely nem az adott iskolafok évfolyamainak számával van összefüggésben. Tehát pl. az adott életkori szakaszban az egésznapos életritmus szervezése, vagy a korrekciós osztály ügy nem függvénye annak, hogy 10 osztályos iskolarendszer lesz-e, vagy valami más. Ha mindez igaz, akkor ebből az a következtetés is levonható, hogy az iskolák, illetve a *tanulók koncentrációja, legalábbis*

10 éves kortól, kedvezőtlen települési viszonyok esetében *elkerülhetetlenül fontos*. Ilyen szempontból vessünk még egy pillantást az összefüggés, illetve osztottság helyzetére.

8. SZ. TÁBLÁZAT

Megye	Városban	Községben	2000 fő feletti községben lakik a községlakók %	Összevont tanuló-csoportba járó		
	lakik a megye lak. %-a			alsós	felsős	összesen
	tanulók %-a					
Baranya	50,2	49,8	24,8	34,8	5,3	19,5
Bács	35,6	64,4	87,7	22,1	9,7	15,6
Békés	31,9	68,1	79,6	10,7	3,4	6,8
Borsod	38,8	61,2	50,8	19,5	3,4	11,5
Csongrád	59,4	40,6	85,6	17,2	12,2	14,6
Fejér	32,8	67,2	77,6	10,4	2,6	6,3
Győr-Sopron	49,7	50,3	39,5	19,1	3,7	11,1
Hajdú	45,5	54,5	86,9	8,1	4,2	6,1
Heves	31,0	69,0	69,9	10,4	3,9	7,1
Komárom	48,7	51,3	63,8	8,5	4,2	6,3
Nógrád	22,4	77,6	43,0	24,1	7,4	15,6
Pest	15,0	85,0	88,6	7,5	2,9	5,2
Somogy	25,7	74,3	33,8	36,0	5,7	20,5
Szabolcs	18,6	81,4	70,7	13,7	5,2	9,3
Szolnok	43,7	56,3	86,5	7,1	1,2	4,1
Tolna	17,2	82,8	67,5	21,0	6,1	13,2
Vas	33,7	66,3	26,4	39,3	3,8	20,7
Veszprém	38,8	61,2	29,6	26,9	4,1	15,0
Zala	32,2	67,8	18,6	43,8	6,5	24,1
Budapest	100,0	—	—	0,2	0,2	0,2
Összesen:	47,8	52,2	64,6	16,0	4,3	10,0

A táblázat ebben az összefüggésben is világosan mutatja, hogy a korszerű nevelés, és a tanórán kívül is változatos lehetőségeket biztosító oktatásszervezés szempontjából nagy akadályt jelentő összevont osztályokból alakított tanulócsoporthoz az aprófalvas és a nagy külterületekkel rendelkező megyékben található.

Az összevont osztályokból alakított tanulócsoporthoz járó tanulók teljes száma 82 931 alsós, 23 537 felsős, összesen 106 468 fő, a tanulók 10⁰/₀-a. Ebből külterületi iskola növendéke 31 672 tanuló, az összes külterületi tanuló számának 80,8⁰/₀-a. Egyébként az összes külterületi iskolai tanuló az összes tanuló 3,7⁰/₀-át teszi ki. (Az ország lakosságának 8,3⁰/₀-a lakik külterületen.) Az összevont osztályokból alakított tanulócsoporthoz járó tanulók közül 74 796 fő belterületi. Ez az aprófalvas települési szerkezet legsúlyosabb oktatásszervezési vetülete!

Az 1971/72. tanévben 1725 ún. tagiskolából közel ötvenezeren jártak be az 1032 körzeti központi iskolába, továbbá 7075 tanuló lakott a körzeti központi iskola mellett működő diákotthonban. A fejlesztés fővonala ezután sem lehet más, mint a bejárásos – főleg autóbusszos – megoldás, valamint a diákotthoni férőhelyek gyarapítása. Azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy kik járjanak be, illetve lakjanak diákotthonban, egy új, mérlegelésre váró probléma keletkezett az alsófok távlati fejlesztése kidolgozásának időszakában. Ez a probléma az általános iskola belső struktúrájának kidolgozása kapcsán merült fel.

A történetileg kialakult „alsó”, illetve „felső” tagozat időtartamáról van szó. Már az Oktatáspolitikai határozat előkészítésének idejében felmerült az az igény, hogy az iskolastruktúra esetleges – 1985 után szükségessé váló – módosítása, illetve átszervezése előtt, attól függetlenül, felül kell vizsgálni az általános iskola kezdő szakaszát. Az indokok között találjuk az óvodai nevelésben részesülő gyermekek számának az utóbbi években tapasztalt rendkívül erőteljes növekedését, s az egyre szélesebb körben megszervezésre kerülő iskola-előkészítő foglalkozások rendszerét. Már most is a 80⁰/₀-ot lényegesen meghaladó mértékben részesülnek iskola-előkészítésben a gyermekek, s ez más lehetőségeket biztosít az iskolai élet megkezdéséhez, mint a korábbi helyzet. (Ez természetesen számos tartalmi következtetés levonását is megköveteli.)

Megítélésünk szerint, amennyiben az az alternatíva kerülne elfogadásra, amely szerint a kezdő szakasz (alsó tagozat) csupán 3 éves, majd a 4. évben megkezdődik a tantárgycsoportos oktatás, akkor az egész körzetesítési feladatot is felül kell vizsgálni. Felmerülhet ugyanis a kérdés, hogy szükséges-e a negyedikeseket is körzetesíteni? Az összevont osztályba járó 4. osztályosok száma 1971/72-ben 20 511 volt. Ez a nagyságrend az alsóbb évfolyamokban is megtalálható. A másik alternatíva szerint egy 4–5. osztályokból álló középső szakaszt kellene kialakítani, amely a tagiskola helyén működne. Több szempontból ez látszik a legcélszerűbbnek. E témát azonban még több szempontból is meg kell vizsgálni.

A városokban csak elvétve van összevont osztály (a városhoz tartozó külterületekben, és peremvárosrészekben). A szakrendszerű oktatás aránya a 79 város átlagában 98,7⁰/₀. Az országos átlag: 95,3⁰/₀. A képesített szaktanárral ellátott órák aránya 91,9⁰/₀, országosan 77,3⁰/₀. Ugyanezek az adatok a községekben kedvezőtlenebbek. Szakrendszerű oktatásban részesül a tanulók 93,1⁰/₀-a, a szakos tanárral ellátott órák aránya pedig 62,9⁰/₀. A szóródás igen nagy. A szécsényi járásban a szakrendszerű oktatásban részesülők arányszáma 80,4⁰/₀-a, s az órák 54,0⁰/₀-át látja el szakképesített személy. A fehérgyarmati járásban 79,7–58,9⁰/₀ a két adat. Összesen 21 járásban szóródik a szakrendszerű oktatás adata 79 és 90⁰/₀ között. A szakos óraellátás alsó arányszáma 45,6 (Kecskeméti járás), a felső pedig 80,3⁰/₀ (Békési járás). A szaktanári ellátás kapcsolatban van számos, az életkörülményekkel összefüggő kérdéssel, a pálya presztizsével stb.

Jövő terveink: a bővülő funkcióval működő iskolamodell szempontjából lényeges kérdés az iskolanagyság. Az egy iskolára jutó tanulósám országos arányban 1971/72-ben 200,0 volt. Az ettől eltérő nagyságrendek megyénként az alábbi szóródást mutatják:

átlagtól eltérés „+”

Borsod	211,4
Békés	215,8
Heves	216,6
Szabolcs	224,2
Fejér	246,6

Komárom	261,2
Szólnok	269,0
Pest	270,6
Hajdú	277,7
Budapest főváros	423,1

átlagtól eltérés „-”

Győr	188,1
Tolna	178,5
Veszprém	153,9
Nógrád	146,9
Bács	144,4
Csongrád	141,5
Baranya	126,8
Somogy	126,2
Vas	122,5
Zala	119,7

A koncentrációs folyamatot jelzi, hogy az egy iskolára jutó átlagos tanulólétszám országos adata 1945/46-ban 147,4 volt. Az 1960/61. és 1970/71. tanév közötti időben 234,2 fős csúcstetőzéssel magasabb volt a jelzett átlagszám az 1971/72. tanévi 200,0-nál, a demográfiai emelkedés, majd a lassú levonulás miatt.

Az eltelt közel harminc év alatt a feltételek szűkösségének ténye mellett azt is meg kell említenünk, hogy a különböző, egyébként megvalósult, biztosított feltételek külön-külön, aszinkronban jelentkeztek. A jelzett időszakban a felszabaduláskor örökölt nagylétszámú és többszörösen összevont tanulócsoportokat kel-

lett fokozatosan felszámolni a szakrendszerű, osztott oktatás megvalósítása érdekében. Ez a folyamat azonban éppen hogy csak elindult, amikor találkozott egy másik nagy anyagi és személyi feltételeket követelő tényezővel: a demográfiai hullámmal, amely az ötvenes évek elejének 1200 ezres tanulólétszámát 1960-ra 1300 ezerre emelte és öt tanéven át 1400 ezer felett tartotta. A tetőzés 1963/64-ben volt: 1 472 743 tanulóval.

A felszabadulás után az általános iskolának elsősorban tanterem és pedagógus kellett. A demográfiai mozgás ugyanezen tényezőket követelte. A tényleges gyereklétszámhoz képest mégis késve növekedett a tanulócsoportok s velük együtt a pedagógusok létszáma. S még ezeknél is később a tanteremszám. 1945/46-ban az egy tanulócsoporthoz jutó tanulólétszám 53,1 volt, s az egy osztályteremre jutó tanulócsoporthoz száma 1,18. A demográfiai hullám elvonulása időszakában 1,43 volt a legmagasabb váltakozási arányszám. A városi iskolákban közel teljes volt a váltakozás.

Az egyik legsúlyosabb probléma a tanteremhelyzet. 1945/46-ban csupán 3000-rel volt több tanulócsoporthoz, mint tanterem, 1960/61-ben már 10 ezerrel. A demográfiai hullám közel kétezerrel növelte levonulása 10. évében a tanteremfeszültséget. Több mint 6000-rel nőtt ugyanis a tanulócsoporthoz száma a tetőzésig, de a legnagyobb tanteremnövekedés ugyanazon idő alatt csak 4500 volt.

Az 1960/61. és 1970/71. tanévek összehasonlítása alapján nyert képet az alábbi tanulócsoporthoz-tanterem különbségi táblázat mutatja:

	1960/61. tanévben				1970/71. tanévben			
	Budapest	Város	Község	Orsz.	Budapest	Város	Község	Orsz.
Tanulócsoporthoz.	3 691	5 911	20 553	30 155	3 609	7 540	20 371	31 520
Tanteremszám	6 153	8 696	27 914	42 763	5 271	10 251	26 005	41 527
Különbség	2 462	2 785	7 361	12 608	1 662	2 711	5 634	10 007

A táblázat szerint mindenütt csökkent a váltakozás mértéke, de a „saját” tanterem nélküli tanulócsoporthoz száma még így is nagyon magas, amely körülmény az egésznapos foglalkozások, szakkörök, és egyéb, órán kívüli hasznos tevékenységek szervezésének komoly akadálya.

6. A SZINTKÜLÖNBBSÉGEK

A szocialista iskolapolitika (oktatáspolitikai) a műveltség demokratizmusának szolgálatában következetesen harcol minden olyan objektív körülmény és tudati maradvány ellen, mely akadályozza az állampolgárok művelődéshez

való jogának maradéktalan érvényesülését. Az MSZMP KB 1972. évi június 15-i határozata adatokkal alátámasztva megállapította, hogy a történelmi jelentőségű lépések növelték népünk műveltségének, iskolázottságának színvonalát, s minden eddiginél jóval nagyobb mértékben nyitották meg a közép- és felsőfokú oktatási intézmények kapuját a dolgozók gyermekei előtt. Ezek elismerése és elemzése mellett azonban azt is megállapította, hogy még mindig találhatók olyan körülmények és okok, melyek nehezítik az egészséges társadalmi mobilitást.

A települési szerkezettel és iskolahálózattal kapcsolatban eddig elmondottakból következően két alapvető ellentmondás feloldására kell törekedni:

a) A magasabb műveltség megszerzése, a továbbtanulás lehetősége gyakorlatilag még mindig nem mindenki számára egyformán adott, bár a jog azonosságát elvileg már deklaráltuk;

b) Az iskolával szemben támasztott követelmények változatlanul növekednek, és kielégítésük az egyes intézmények, igazgatási egységek és állampolgárok különbségeit – céltudatos beavatkozás nélkül – növelhetik.

Nem sok említésre érdemes kutatás történt ezidáig a szintkülönbségek lényegének, forrásainak, megállapítási módszereinek a kidolgozására. Pedig csak így lehetne a különbségek kiegyenlítésére megfelelő operatív terveket készíteni hosszabb távra és ciklikus időszakokra. Azok a tényezők és összefüggések, melyek a szintkülönbségek legfőbb területei lehetnek, szorosan az iskolához tartozóak, intézményen belüliek, s annak a környezetnek a részei, amelyekben az intézmény elhelyezkedik.

a) Iskolán belül:

- Az iskola nagysága, mely minden fajta differenciálás, szervezettség alapfeltétele. Az optimálistól való „+ –” eltérés, más tényezőkkel rekompenzálható, hátrányos hatása enyhíthető.
- A homogén csoportok kialakításának lehetősége és feltételei. A feltételek között elsősorban a helyiségek értendők. A homogén csoportok kialakítása az iskoláskor kezdetén s különböző célokkal később is, a hatékonyság alapvető feltétele.

- Az iskola megközelítésének módja és időigénye.
- Az egésznapos foglalkozás (kötött és szabad) különböző mértékű és minőségű lehetőségeinek biztosítása.
- Az iskola személyi állománya; a szükséges munkaerő száma, képzettsége, színvonala, felkészültsége.
- Az épület és felszerelés színvonala, használhatósága.

b) Iskolán kívül:

- Az otthon és település civilizatorikus körülményei (közmuellátottság, legfontosabb szolgáltatások).
- Az otthon és település kulturális körülményei (közmuvelődési és más intézmények, felnőtt lakosság iskolázottsága, kulturális igénye stb.)
- A foglalkozási struktúra; kereseti és fogyasztási viszonyok.

Ezek a tényezők és összefüggések különbözőképpen mobilisak. Éppen ezért változtatásuk módja, az optimális határfokhoz való közelítésük, valamint az operatív változtatás időigénye is nagyon különböző. A szintkiegyenlítés természetesen mindig relatív eredményekhez vezet és befejezhetetlen folyamat. A szocialista közoktatáspolitikában mégis egyértelmű tendenciaként kell érvényesíteni azt. Éppen ezért nélkülözhetetlen olyan iskolamodellek kidolgozása, melyek iskolai nagyságrendek szerint állnak rendelkezésre az operatív fejlesztés számára. E modelleknek a fentebb vázolt és a korszerű nevelés-tanítás feltételeit biztosító témákat kell megfelelően kidolgozniuk.

A tanulók koncentrációját szállítással és bentlakással kell megoldani az olyan településeken, ahol csak hosszú időtávban oldódik meg a település koncentrációja. Az azonos feladatokat ellátó intézményeket, illetve az azonos modellek ellátási viszonyait egységesíteni kell. A fejlesztés egyetlen tétele sem függhet a helyi bevételi forrásoktól.

Az utóbbi években kialakult tervezési és kormányzati politika jelentősen befolyásolni igyekszik az iskolahálózat fejlesztési munkálatait. Nevezetesen arról van szó, hogy 1971-ben két kormányhatározat is született a településfejlesztés koncepciójáról. Ezek a nagy jelentő-

ségű dokumentumok arra hívják fel a kormányzati szervek figyelmét, hogy a társadalmi és gazdasági változások, a termelőerők növekedése és területi megoszlási viszonyai összhangban legyenek a települések fejlődésével. Az alapvető probléma az, hogy települési szerkezetünk, mind nagyobb ellentmondásba kerül a gazdasági, kulturális, szociális, kommunális és igazgatási feladatok korszerű ellátásának igényével. A településhálózat fejlődését úgy kell befolyásolni, hogy ezzel a gazdasági erőforrások hatékonyabb hasznosításának és egyben az urbanizáció növekedésének kedvezzenek. Az azonos nagyságrendű települések közötti színvonalkülönbségeket ki kell egyenlíteni.

Az említett határozatok birtokában elkészültek a különböző alternatívák, illetve megszületett az Országos Településhálózat-fejlesztési koncepció. A vonatkozó irányelvek alapján a településeket különböző kategóriákba kell osztani a területi munkamegosztásban játszott szerepük, vonzásterületük és lakosságuk száma, valamint egyes technikai-műszaki követelmények (pl. lakás- és kommunális ellátottság) alapján. E kategóriák a következők:

- a) országos központ
- b) felsőfokú központ
 - ba) kiemelt felsőfokú központ
 - bb) felsőfokú központ
 - bc) részleges felsőfokú központ
- c) középfokú központ
 - ca) középfokú központ
 - cb) részleges középfokú központ
- d) alsófokú központ
 - da) kiemelt alsófokú központ
 - db) alsófokú központ
 - dc) részleges alsófokú központ
- e) egyéb település.

E központoknak, illetve egyéb településeknek az oktatásszervezésben megszabható helye egyértelmű. Ezek a munkálatok azonban még hátra vannak. Eddig kormányzati, illetve megyei tanácsi szinten meghatározásra kerültek az alábbi kategóriák:

- 1 országos központ
- 5 kiemelt felsőfokú központ
- 7 felsőfokú központ
- 11 részleges felsőfokú központ
- 65 középfokú központ
- 41 részleges középfokú központ.

E 130 településből 79 város, 51 pedig nagyközség (18 nagyközségben a lakosság száma 10–14 999, 8-ban pedig 15–19 999 fő.)

- 142 kiemelt alsófokú központ
- 530 alsófokú központ
- 292 részleges alsófokú központ
- 44 A budapesti agglomerációhoz tartozó település
- 2071 egyéb település

A 964 alsófokú központ nagyságrendje a következő:

- 155 5–9 999 lakosú település
- 279 3–4 999 lakosú település
- 339 2–3 999 lakosú település
- 191 1–1 999 lakosú település

A 2071 egyéb település és a budapesti agglomeráció nagyságrendje a következő:

- 664 – 499 lakosú település
- 814 500– 999 lakosú település
- 637 1 000–1 999 lakosú település

A településhálózat-fejlesztési koncepció megkülönböztet 53 ún. kiemelt községet, melyek középfokú, illetve részleges középfokú központ szerepkört kaptak. Lakosságuk 4–20 000 fő között ingadozik.

A településhálózat-fejlesztési koncepció az ezredfordulóig előttünk álló időszak terveit tünteti fel. Ezek szerint a városokban és városias településeken lakosságunk 67,4%-a, alsófokú központokban és egyéb településeken pedig 32,6%-a fog élni. A külterületeken – bár lényegesen jobb ellátottsági viszonyok mellett – továbbra is lakosságunk 3–4%-a fog élni. Az életképes központok rendszerében a közelfekvő apró települések és külterületek fokozatosan „felszívódnak”. Témánkhöz szorosan kapcsolódnak egyes államigazgatási jogi kérdések is, tekintettel arra, hogy az oktatásszervezés, lakosságunk alapellátásához tartozó tevékenység. Így témánk szorosan kapcsolódik a tanácsrendszerünk korszerűsítésével foglalkozó kutatómunkához is.

Összefoglalás

Hazánk településhálózata fejlesztésének távlati elképzelései a közelmúltban körvonalazódtak. Meghatározásra kerültek azok az – egymástól ugyan eltérő nagyságrendű – központok, melyek az oktatás szervezése szempontjából bázisként vehetők számításba. E központok rendszere a rövidesen kimunkálásra kerülő népgazdasági távlati tervek adatai alapján még biztosabb támpontot fog szolgáltatni az oktatásszervezés számára.

Az alsófokú oktatás fejlesztése a távlati településfejlesztési tervekkel összehangoltan kerül kidolgozásra. A rendező elvek hazánk iskolarendszerének struktúra-változásaira is vonatkoznak. Az oktatás tervezése és operatív szervezése elképzelhetetlen a gazdasági, társadalmi, településpolitikai stb. összefüggések konkrét és perspektivikus adatainak ismerete nélkül. E tanulmánynak többek között ez az egyik tanulsága.

Felhasznált irodalom

1. Területi Statisztikai Zsebkönyv 1972. Statisztikai Kiadó Vállalat.
2. Területi Statisztikai Évkönyv 1973. Kiadja: Központi Statisztikai Hivatal.
3. Oktatási adatok gyűjteménye 1971. Kiadja: Központi Statisztikai Hivatal.
4. Művelődésstatisztikai Adattár 1968. Kiadja: Központi Statisztikai Hivatal.
5. Magyar Statisztikai Évkönyv 1938. Athenaeum, 1939.
6. Népszámlálás 1930. Stephaneum, 1934.
7. Magyarország művelődési viszonyai 1945—1959. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1960.
8. Statisztikai Tájékoztató 1970/71. MM. Statisztikai Osztály.
9. Statisztikai Tájékoztató 1971/72. MM. Statisztikai Osztály.
10. Statisztikai Szemle egyes számai, a tanyai népesség helyzetével és a mezőgazdaság műszaki színvonalával foglalkozó cikkei, 1973/74.
11. Statisztikai Tájékoztató a pedagógusok lakásviszonyairól, 1973. MM. Statisztikai Osztály.
12. A világgazdaság földrajza, Gondolat Kiadó, 1967.
13. Magyarország gazdasági földrajza, Gondolat Kiadó, 1963.
14. 100 éves a kötelező népoktatás, Tankönyvkiadó, 1968.
15. Dr. Fekete György: *Az ifjúság jövője és az iskola*, Kossuth Könyvkiadó, 1972.
16. Kiss Árpád (szerk.): *A neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*, Akadémiai Kiadó, 1973.
17. Torsten Husen: *Iskola az ezredfordulón*, Tankönyvkiadó, 1972.
18. J. K. Brierley: *Biológia és társadalmi válság*, Gondolat, 1973.
19. Erdei Ferenc: *Futóhomok*, III. kiadás, Gondolat Kiadó, 1957.
20. Kodolányi János—ifj. Kodolányi János: *Baranyai utazás*, Magvető, 1963.
21. Hencz Aurél: *Területrendezési törekvések Magyarországon*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973.
22. Garami László: *Fiatal diplomások falun I—II*. FEPE-KUK, 1973.
23. Pécsváradi—Zsuffa—Raft: *A helyi-területi igazgatás fejlesztése*, Tervtanulmányok, MTA Állam- és Jogtudományi Intézete, 1974.
24. ÉVM. Aprófalvak és tanyák perspektívája, 1974.
25. ÉVM. Az urbanizáció, 1974.
26. Dr. Romány Pál: *A tanyarendszer ma*, Kossuth Könyvkiadó, 1973.

1. A FEJLESZTÉSI KONCEPCIÓ KIALAKÍTÁSA

Egy iskolarendszer átfogó megváltoztatásának¹ az igénye többféle okra vezethető vissza. A változás tervezésének sikere nagymértékben függ attól, hogy az elvárások módszeres elemzése mennyire teszi lehetővé az esetlegességek kizárását. Az iskolarendszer esetében a társadalom fejlődési tendenciáinak és fejlesztési terveinek, valamint a meglévő iskolarendszernek a módszeres (kielégítően dokumentált és operacionalizálható) elemzésére valamint a jövőbeli igények és a jelenlegi rendszer szintézisére épülhet a *fejlesztési koncepció*.

Abban a szakaszban tehát, amikor a változás igényéből megszületik a fejlesztési koncepció, egyaránt szükség van a társadalom távlati szükségleteinek az iskolarendszer szempontjából történő elemzésére², valamint a *meglévő iskolarendszernek a kritikus és módszeres értékelésére*, különös tekintettel a társadalom távlati célkitűzéseire.³

2. AZ ISKOLARENDSZER ÉRTÉKELÉSE

Az értékelés leggyakrabban és elsősorban az iskolarendszer eredményére, *termékére* (kimeneti tényezőjére), vagyis az iskolákból kikerülő fiatalokra irányul, és a társadalom változó igényeit, elvárásait tükrözi mind a mennyiség, mind a minőség szempontjából. *Mennyiségi mutatók*: a végzettek különböző rétegeinek statisztikája adott időszakban, vagy adott korcsoport %-ában. Az átfogó változás igénye azonban inkább a végzettek *minőségével* kapcsolatos.

Az iskolából kikerülő fiatalok kvalitatív jellemzői lehetnek fizikai, értelmi vagy érzelmi fejlettségük, szakképzettségük vagy neveltségük szintje stb. Új igények merülhetnek fel az iskolarendszer olyan *funkcióit*⁴ illetően is, amelyek nem a rendszer „termékének” mennyiségére vagy minőségére irányulnak elsősorban. Például a szülők növekvő elfoglaltsága követ-

kezében erősödik az iskola „gyermekmegőrző” funkciója.

Tekintsük át valamivel részletesebben az iskolarendszer értékelésének fő módszereit.

Az iskolarendszer termékének értékelése – mennyiségi szempontból

Az értékelés ez esetben a következő kérdésre keres választ: megfelel-e a végzettek különböző rétegeinek száma a társadalom, és ezen belül a gazdaság igényeinek? A jelenre vonatkozóan e kérdésben mind a politikai és gazdasági vezetés, mind a közvélemény meglehetősen biztonsággal tájékozódik a folyamatos és közvetlen tapasztalás útján; a tervezéshez azonban differenciáltabb eszközök szükségesek.

Szocialista és kapitalista országokban egyaránt alkalmazzák a munkaerő távlati szükségleteinek előreszámítását.

Fontos információkat nyerhetünk úgy is, ha a végzettek arányát a társadalmi-gazdasági fejlettség mutatóival összevetjük. Az adatok nemzetközi összehasonlítása fontos összefüggéseket tár fel: pl. különféle nemzeti jövedelem-szintek esetén a vizsgált országok népességének hány %-a rendelkezik alap- (közép-, felső-) fokú iskolázottsággal stb. (SVENNILSON 1962; NAGY J. 1970.)

Először a szocialista kulturális forradalmak idején egészült ki az iskolarendszer termékének mennyiségére vonatkozó kérdés azzal, hogy mennyire tükrözi a végzettek (pontosabban szüleik) *társadalmi összetétele* az osztály- és társadalmi rétegződést? A folyamatos statisztikai adatszolgáltatás szinte naprakész adatokkal szolgál e téren. Viszonylag könnyen megtudható az egy-egy iskolatípusba be- vagy kilépő tanulók szüleinek átlagkeresete, iskolázottsága, lakóhelyi adatai stb. Az iskolarendszer termékének mennyiségi értékelésekor természetes a bőséges statisztikai dokumentálás; a használt kategóriák egyértelműek, sőt még az

olyan differenciált változók is mint a „lakóhely” vagy a „társadalmi-gazdasági fejlettség”, megnyugtató módon kidolgozottak és elfogadottak.

Az iskolarendszerek termékének értékelése – minőségi szempontból

Az iskolarendszer minőségi hatékonyságának értékelése a következő kérdésre keres választ: mennyiben járul hozzá az iskolarendszer a végzetek társadalmi hasznosságához és egyéni boldogulásához? Erre globális mutató természetesen nem létezik, tehát az értékelés csak azokra az összetevőkre irányulhat, amelyek e kettős cél eléréséhez hozzájárulnak.

Különbséget tehetünk belső és külső hatékonyság-vizsgálat között, attól függően, hogy az értékelés kritériuma az iskolarendszer hatókörén belül vagy kívül esik. (Példa az előzőre – osztályzatok, lemorzsolódás stb.; az utóbbira – szakmai felkészültség, társadalmi aktivitás stb.) Az iskolarendszer átfogó változtatását előkészítő kritika elsősorban a rendszer külső hatékonyságára irányul. A társadalom igényeinek gyors fejlődése miatt ugyanis csak rövid ideig beszélhetünk optimális külső hatékonyságról⁵.

A belső hatékonyság értékelésére az iskolarendszer intézményeinek kialakult belső mechanizmusa van. Az iskolarendszer minden intézménye folyamatosan értékeli a tanulók előmenetelét. Az értékelés azonban gyakran híján van a szilárd viszonyítási alapnak. „A tantárgyi osztályzatok gyakorlatilag hasznavehetetlenek a kreativitás, találékonyság, vezetési hajlam, állampolgári kötelességtudás, személyes és társadalmi előrejelzésére”, írja GOODLAD (1967). Ez a megállapítás természetesen mit sem von le az osztályzás jelentőségéből a folyamatos visszacsatolás és motiválás terén.

A neveléstudomány egyre több sztenderdizált eszközt dolgoz ki az ismeretek, az értelmi fejlettség mérésére, olyanokat is, – elsősorban az IEA tesztekre gondolunk – amelyek nemzetközi felmérésre és összehasonlításra alkalmasak. A hagyományos tantárgyak ismeretanyagának elsajátítását mérő tesztek mellett az általános értelmi fejlettségre irányulnak még az intelligencia és nyelvhasználati tesztek.

Kevésbé biztató a helyzet a nem-értelmi (non-kognitív) fejlettséggel, neveltséggel – annak ellenére, hogy fontosságát számtalan hi-

vatalos dekrétum, filozófiai értekezés, valamint taxonómiai kísérlet hangsúlyozza, még általánosan elfogadott elnevezésekkel sem rendelkezünk, nem is beszélve a sztenderdizált mérőeszközökről.

A hazai szakirodalom – részben BLOOM nyomán – különválasztja a készséget (mint operatív tevékenységet) az érdeklődések, attitűdök körétől (KADÁRNÉ 1971; BALLÉR 1972). Felsorolunk egy-két tulajdonságot (hajlamot, személyiség-vonást, készséget, viselkedés-mintát), amelyeket a japán nevelésügyi reform előkészítése során mértek: kreativitás, hétköznapi szokások („habits in daily life” – kissé tágnak tűnő kategória – l. P.), önállóság, felelősségtudat, kitartás, vezetői hajlam, együttműködési hajlam, kiegyensúlyozottság (Basic Guidelines... 1972). Ezek részben összecsengenek az előbbi GOODLAD-idézet fogalmaival. És egy SUCHODOLSKI-nyilatkozatból (1971): az iskolának többek között közre kell működnie néhány „belső tapasztalat” megszerzésében, mint „...életritmus, a létezés örömeinek érzése, a másokkal való együttélés átélése, a boldogság élménye, az alkotás és az elkötelezettség lehetősége, amely tényezőktől a létezés értelmének érzése függ.”

Az iskolarendszer termékének egzakt minőség-ellenőrzése még reménytelenebbnek tűnik, ha tekintettel akarunk lenni arra az indokolt igényre, hogy valóban csakis az iskolarendszernek tulajdonítható érték-növekedést mérjük. Ennek érdekében a végeredményből le kell vonni a startnál eleve meglévő teljesítmény értékét, valamint mindazt, ami külső tényezőknél (család, tv, barátok stb.) tudható be.

A neveléstudomány behaviorista irányzatai ezt az utat választják. A számítógépek elterjedése óta félelmetes tömegű adatot halmoztak fel. A vezető szaklapokban közölt pedagógiai kísérletek vagy felmérések általános követelménye, hogy tételüket $p = 0.01$ valószínűségi szinten bizonyítsák. Ugyanakkor a matematikai-statisztikai eszköztárat felsorakoztató szerzők egymással polemizáló műveiből (JENCKS, 1972; TAYLOR, 1973) látszik, hogy nem értek még meg a feltételek az iskolarendszer minőségi hatékonyságának egzakt értékelésére. A tervezés egyelőre hagyományos eszközökkel szerzi be a legtöbb információját: tanácskozások, interjúk, esetenként kérdőívek eredményének összegezése útján.

Említést kell tenni a hatékonyság-elemzés

azon válfajáról, amely az eredményeket összeveti a ráfordítással (a bemeneti tényezővel), vagyis az iskolarendszer határfokának, termelékenységének vizsgálatakor, a költségek viszszerterületét állítja középpontba. A ráfordítás egysége a pénz – de betöltheti ezt a szerepet az idő is. A határfok-elemzésnek elsősorban a tervezés későbbi stádiumában van fontos szerepe.

A terméktől részben független funkciók értékelése

Korábban utaltunk rá, hogy az értékelés olyan funkciókra is kiterjed, amelyek nem elsősorban a végzetek mennyiségével és minőségével vannak kapcsolatban. (A „gyermekmegőrző” funkciót idéztük példának.) Ezek a funkciók nagyobb figyelmet érdemelnének. Az értékelésnek jobban ki kellene terjednie olyan kérdésekre is, mint hogy pl. az iskolarendszer hogyan alkalmazkodik az iskolakörzetek közösségének, és ezen belül a szülőknek a változó igényeihez, valamint, hogy mennyire érzik jól magukat a gyerekek (és a pedagógusok) az iskolában⁶.

3. AZ ISKOLARENDSZER FEJLESZTÉSÉNEK ESZKÖZEI

Az iskolarendszer fejlesztési koncepciójának megvitatását, a „mit akarunk elérni” kidolgozását és elfogadását követően születik meg a fejlesztési terv, a „hogyan akarjuk elérni”⁷. Nagy József (1974) a következőképpen csoportosítja az iskolarendszer fejlesztésére szolgáló eszközöket:

- a népesség iskolázottsági színvonalának fejlesztése (a beiskolázás növelése);
- az anyagi, tárgyi feltételek javítása;
- a pedagógiai kultúra fejlesztése;
- az iskolarendszer struktúrájának korszerűsítése.

Vegyük sorra a négy eszközt, és nézzük meg, milyen szerepet töltenek be az iskolarendszer fejlesztésében.

Iskolázottság

A beiskolázás növelése azt jelenti, hogy növekedik a népesség különböző korcsoportjai-

ban (évjárataiban) az iskolába-egyetemre járók hányada, illetve emelkedik a fiatalok iskolában töltött éveinek átlagos száma. A haladó iskolarendszereket az a törekvés jellemzi, hogy a végzetek arányai tükrözzék a társadalmi rétegződést.

Az iskolázottság kiterjesztésének hatékonyságát illetőleg ellentmondóak a nézetek. Gyakran felvetődik a kérdés: mennyivel járul hozzá egy-egy további iskolaév a végzett személy társadalmi hasznosságához és egyéni boldogulásához? A közgazdászok egész sora – a szovjet SZTRUMILIN és ZSAMIN az amerikai SCHULTZ és BECKER, az angol VAIZEY, a magyar KOVÁCS János stb. tett kísérletet az oktatás költségmegtérülési rátájának kiszámítására. (BOWEN, 1963; KOVÁCS, Az oktatás gazdaságossága, 1966.) Más megközelítést alkalmaztak JENCKS és társai, akik többek között a következő tényezők összefüggés-rendszerét vizsgálták: a családi háttér, az öröklött tehetség, a gyermek- és felnőttkori intelligencia-hányados (IQ), a munkakör presztízse, a jövedelem, a munkakörrel való elégedettség stb. A statisztikai adatok tengerét elemezve arra a következtetésre jutottak, hogy az egyértelműen bizonyítható összefüggés a legtöbb esetben (az iskolázottság kiterjesztése esetében is) elenyésző mértékű.

Anyagi, tárgyi feltételek

Az iskolák ellátottságának számtalan mutatója van, amelyek az épületeket, az oktatástechnológiai eszközöket és a tanszemélyzetet számát, végzettségét, fizetését stb.) jellemzik. A mutatók javításának hatékonyságáról kísérletek és korrelációs vizsgálatok útján szerezhetünk egzakt információt. (L. pl. KOZMA, 1972.)

A pedagógiai kultúra

E rendkívül átfogó kategória mögött tulajdonképpen az iskolarendszer tartalmi munkája, nevelő és oktató tevékenységének összessége rejlik. Fontosabb összetevői: nevelési terv, nevelési módszerek, tanterv, tananyag, oktatási módszerek stb. Ezen a területen természetes a hatékonyság-vizsgálat. Minden pedagógus tudni akarja, hogy az általa alkalmazott, bevezetett vagy kidolgozott eszközzel (módszer, tananyag vagy tényleges segédeszköz) milyen célt lehet elérni. A becslések és mérések meg-

Ha azonban a tervezés korai szakaszában döntünk a szerkezet és az annak megfelelő infrastruktúra kérdésében, nem tereljük-e túl szűk mederbe a tartalmi tervezést?

A vázolt dilemmában rejlő veszélyek reálisak. Nagyságukat enyhíti – de meg nem szünteti – az a tény, hogy tartalom és forma között a társadalmi intézmények többségéhez hasonlóan az iskolarendszer tekintetében sincs mindig egyértelmű, kölcsönös és kizárólagos megfelelés. Ugyanazon forma többféle tartalmi megoldásnak biztosít keretet és ugyanazon tartalom többféle szervezeti keretben juthat érvényre.

Egy másik vonatkozása a problémának az, hogy a fejlesztési terv kidolgozása során dönteni kell arról, hogy az említett négyféle eszközhöz milyen arányban folyamodjunk a reform során. Ugyanazt a fejlesztési koncepciót többféle eszközkombinációval, azaz több fejlesztési terv-variánssal is megközelíthetjük. A fejlesztési terv-variánsok közötti választás elsősorban politikai döntés.

A fejlesztési tervnek fontos összetevője az ütemezés – két vonatkozásban is. Egyrészt meg kell határozni, hogy milyen sorrendben kerüljenek bevezetésre a változtatás eszközei, avagy másképpen fogalmazva: milyen sorrendben kerüljenek átalakításra az iskolarendszer alrendszerei. Ezt tervezéstechnikai feladatnak tekinthetjük, amely esetében támaszkodni lehet más országok tapasztalataira.

Alaposabb megfontolást igényel annak eldöntése, hogy a változások dömpingszerűen történjenek, avagy hosszabb időre elhúzódva, folyamatosan kerüljenek bevezetésre („rolling reform”). A dilemmát nem dönti el véglegesen az az izmosodó meggyőződés sem, hogy az iskolareform sosem szünetelhet (HORVÁTH, 1973; SZCZEPANSKI, 1974). A fejlesztés folyamatosságának szükségességéhez nem fér kétség, az újítások folyamatos bevezetését azonban objektív és szubjektív társadalmi nehézkedési erők hátráltathatják, – minden intézménynek szüksége van hosszabb-rövidebb változásmentes időszakokra. Mindezekkel számot kell vetni amikor döntés születik az iskolareform ütemtervéről.

5. AZ ISKOLARENDSZER SZERKEZETE ÉS PEDAGÓGIAI TARTALMA

Az iskolarendszer szerkezetén – szűkebb értelemezésben – a következő alrendszerek összességét értjük:

- az iskolarendszer függőleges tagozódása (az egymást követő szakaszok hossza);
- a vízszintes tagozódás (a párhuzamos iskolatípusok).

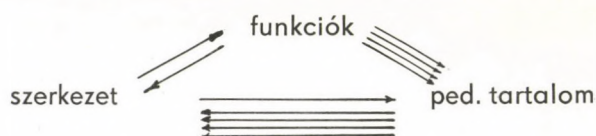
Tágabban értelmezve:

- a tanulók áramlása (beiskolázás, továbbjutás, lemorzsolódás, szelekció);
- az iskolarendszer belső csoportosítása (osztályok, tanulócsoporthoz, tagozatok stb.);
- időbeosztás (évi, heti, napi bontásban);
- az iskolahálózat;
- a tanügyi irányítási rendszer.

Az iskolarendszer szerkezete keretül szolgál az iskolarendszer funkcióinak teljesítéséhez, melyeknek túlnyomó része a tartalmi munkán keresztül valósul meg. A változások elsősorban azt célozzák, hogy az iskolarendszer a pedagógiai tartalomhoz minél kedvezőbb keretet, minél megfelelőbb szerkezeti megoldásokat biztosítson. Ugyanakkor a funkciók közvetlen hatást gyakorolnak a szerkezetre. (Ennek a hatásnak az értékelésére teszünk kísérletet az utolsó fejezetekben.)

A fentieket a következőképpen szemléltethetjük:

2. ÁBRA



Utaltunk rá, hogy tartalom és forma, funkció és szerkezet között nem mindig állapítható meg egyértelmű, kölcsönös és kizárólagos megfelelési viszony. A tervezéshez szükség van a meglévő összefüggések feltárására. Különösen szem előtt kell tartani azt, hogy az iskolarendszer funkcióinak túlnyomó része a tartalmi munkán keresztül valósul meg. A következőkben az iskolarendszer pedagógiai tartalma és szerkezete közötti összefüggések feltárásával foglalkoztunk.

Az iskolarendszer céljainak megvalósulása túlnyomórészt a benne folyó oktató-nevelő te-

vékenységen, a rendszer tartalmi munkáján keresztül történik. Az oktatás és nevelés dialektikus fogalompáron belül a szocialista pedagógia a nevelésre helyezi a hangsúlyt. Elsődleges célja a szocialista személyiség kialakítása, amelynek meghatározó jegye, hogy korszerű (általános és szakmai) műveltséggel rendelkezik. Ugyanakkor az iskola legszembetűnőbb és leginkább feltárt tevékenységi formája az oktatás (tanítás). „A szocialista iskola – nevelő intézmény, amelyben a tanulás a fő tevékenységi forma,” írja PROKOFJEV (1973.)

Az iskola oktató-nevelő tevékenysége és szerkezeti elemei közötti összefüggés módszeres vizsgálatához tevékenységeit olyan alapon kell osztályozni, amely alapoknak egyértelmű szerkezeti megfelelésük van.

Egy elképzelés szerint* a következő három alap lehetséges az oktatási tevékenység felosztására:

- a) tanár – b) nem tanár (könyv, magnó stb.);
- a) egy tanuló – b) kis csoport – c) nagy csoport;

a tevékenység iránya:

- a) a tanulótól – b) a tanuló felé – c) mindkét irányban (előad – ellenőriz – konzultál).*

A három alap kombinációja 18 tevékenység-típust eredményez ($2 \times 3 \times 3$). Elsősorban kísérleti úton tárhatók fel az így elkülönített tevékenység-típusok összefüggései a célokkal illetve az eredményekkel. A következő lépésben pedig további kísérletek vezethetnek a tevékenység-típusok és szerkezeti megoldások olyan kombinációjához, amely a legjobban megfelel a célkitűzéseknek.

Hasonlóan járhatunk el a nevelő tevékenységek esetében is, figyelembe véve, hogy (amint erre már többször utaltunk) a neveltség szintjének értékelése, az ok-okozat viszonyok azonosítása nagyobb nehézséget jelent.

Szerkezeti kérdések eldöntésénél – pl. az iskolarendszer függőleges tagozódásának a kialakításánál – nagy szerephez jutott a fejlődéslélektan. A nevelői és oktatói tevékenységek osztályozásánál is messzemenően figyelembe kell venni a fejlődéslélektan eredményeit. Elsősorban a tágabban értelmezett szerkezeti elemek (tanulók csoportosítása, áramlása és időbeosztása) tervezése történhet a

fenti módon, de ez az út vezethet az iskolarendszer függőleges és vízszintes tagozódása és tartalmi munkája közötti összefüggések és megfelelések azonosításához is.

Amikor az *iskolarendszer tartalmának* fogalmát a 3. fejezetben (részben a pedagógiai kultúrával azonosítva) körvonalaztuk, a tevékenységek mellett – természetesen – az azokat rendező célokat is felsoroltuk.

Az iskolarendszer tartalmi céljai és szerkezete közötti kapcsolódások a legkézzelfoghatóbban a képesítések rendszerében öltönek testet. Képesítések rendszerén a különböző iskolatípusokban elérhető végbizonyítványok összességét értjük. A képesítés tartalmazza az adott tanulmányi idő alatt elért egyéni teljesítményeket, a további képesítések megszerzésére, valamint meghatározott munkakörök betöltésére jogosít.

A képesítések rendszerének kidolgozása a tartalmi célok egyfajta operacionalizálása, ami elkerülhetetlen lépcsőfok a tartalmi célok szerkezeti kihatásainak meghatározásához. Közreadjuk néhány feltevésünket a képesítések rendszerével kapcsolatban.

Kívánatosnak tartjuk, ha:

- a képesítések olyan *tervezett rendszert* alkotnak, amelyben a nevelésügyi és gazdasági tervezés szempontjai egyaránt érvényesülnek;
- a felnőttoktatás során szerzhető képesítések egyenrangúak az iskolai képzés által nyújtott képesítésekkel;
- a képesítések egységesek és jól definiáltak;
- tartalmazzák az ifjúsági és felnőttképzés során hozzáilleszthető további fokozatok felsorolását;
- minden egyes képesítés bármely (az ésszerűség határain belüli) további képesítés megszerzésére jogosít;
- a képesítések kitérnek a végzetek nevelési szintjére, személyiségének egyes jegyeire, mindarra ami az „irányultság” fogalmába utalható (NAGY József, 1972.);
- a képesítések differenciáltak, valóságosan egyéni teljesítményeket és képességeket jelölnek. Gyakori jelenség ugyanis, hogy a képesítés magasabb szintű mint a tényleges tudás és képesség;

* (Havas János előszóban)

- az elágazás után választható iskolatípusokban – minden év végén – az iskolatípus befejezése előtt kilépő tanulók képesítést kapnak, s ez a képesítés is megfelel a fenti szempontoknak;
- a képesítések rendszere arányaiban lehetőleg adekvátan tükrözze a mindenkori társadalmi és gazdasági igényeket (ezért szükséges és lehetséges legyen annak folyamatos változtatása).

irány („A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások”) keretein belül a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutató Csoportja felkért néhány szakembert,⁹ hogy készítsék el a jövőbeni magyar iskolarendszer, egy-egy feltételezeten lehetséges változatát, az e területen végzendő kutatások kiindulásiaként. Tulajdonképpen ez adta az indítékot arra, hogy az iskolarendszertani összehasonlító értékelés elméleti alapjait és gyakorlati megvalósításának lehetőségeit megvizsgáljuk.

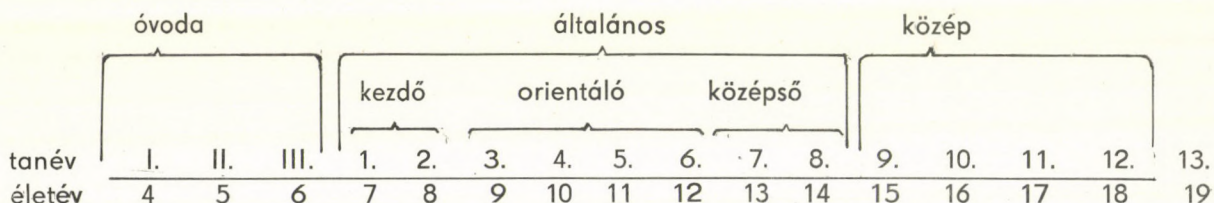
6. AZ ÉRTÉKELÉS MENETE, A KRITÉRIUMOK KIVÁLASZTÁSA

A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1972. júniusi Oktatáspolitikai határozatának szellemében fogant 6. számú fő-

Első lépésként összegyűjtöttük a modellvariánsokból azokat a szerkezeti jellemzőket, amelyeket összehasonlító módon értékelni szándékoztunk. Szemléltesse módszerünket az egy változathoz készített „preparátum”.

Bakonyi Pál döntéselőkészítő modellvariánsa:

Függőleges tagozódás:



Kötelező 11 tanév.

Vízszintes tagozódás:

Arányok:

a) „Általános irányú középiskola”	50%	ebből
„A/1” egyetemi előkészítő		15–17%
„A/2” gyakorlati tagozat		32–35%
b) „B/2” technikus előkészítő	10–12%	4 év
c) „B/1” szakmunkásképző	37–40%	3–4 év

(A középiskolai típusok 1. tanéve azonos, a 2. tanév első fele hasonló.)

Áramlás:

Beiskolázás: országos intézményhálózat létesülne tanácsadás, pályairányítás, nevelésszichológia stb. céljaira, ez végezné a beiskoláztatást is.

Az éretlenek kompenzációs osztályba kerülnek.

Évismétlés: A 12 éves általános iskola középső szakaszában nincs.

Az elágazás előkészítése: kétéves orientációs

szakasz/nem szelektál, csak felkészít a szelekcióra.

Oldalirányú mozgás: A 10. tanév derekán.

Képesítések:

„A/1” (12 év) erősen szakosodott érettségi típus
 „A/2” (12 év) szolgáltatások, ügyintézők + felsőoktatás
 „B/1” (11–12 év) szakmunkásbizonyítvány
 „B/2” (12 év) technikus- és szakmunkásbizonyítvány

(A preparátumok nem térnek ki a további szerkezeti jellemzőkre — a csoportosításra, az időigényre, az iskola-telepítésre és a tanigazgatásra.)

A mindenki számára egységes általános szakaszt követő választási kényszerű elágazásnak nevezzük — ez mind a jelenlegi iskolarendszerben, mind az ábrázolt változatban a 8. tanév után következik. (Más variánsok más időpontot választottak).

Az elágazás utáni iskolatípusokat *a–b–c* csoportba soroltuk. Az *a* típus egyrészt továbbtanulásra készít elő, másrészt olyan ismereteket nyújt, amelyek megkönnyítik az azonnali munkavállalást, pl. adminisztrátorként, segédkönyvtárosként stb. való elhelyezkedést. Nem azonos a jelenlegi gimnáziummal — ezt a mostani formában egyik vizsgált változat sem kívánja megőrizni —, hanem a típus korszerűbb utódja. A *b* típus továbbtanulásra készít elő, s ezzel egyidejűleg szakképzést nyújt — pl. a mai szakközépiskola; a *c*-vel jelöltek pedig — a mai szakmunkásképzőhöz hasonlóan —, ha nem is zárják ki a továbbtanulás lehetőségét, de elsődlegesen szakmai képzést nyújtanak. Az egyes típusok további specifikus jellemzője az elméleti és gyakorlati képzésre fordított idő hányadosa, az *a* koefficiens, ami *a–b–c* sorrendben csökken.¹⁰

Az integráltság fokával azt óhajtjuk kifejezni, hogy „státusz” tekintetében az elágazás utáni iskolatípusokban hány intézményesen elkülönülő hierarchikus fokozat tételezhető fel. Jelenleg pl. úgy véljük, hogy a gimnázium — szakközépiskola — szakmunkásképző 3 fokozatú hierarchiát alkot. (Az integráltság fogalmán itt elsősorban szerkezeti, s nem tartalmi integrációt értünk.)

Oldalirányú mozgásnak azt a fajta pályakorrekciót tekintjük, mikor a tanuló egy középiskolatispús befejezése előtt megszakítja, és más típusokban folytatja tanulmányait.

Tekintettel arra, hogy kölcsönös összefüggést tételezünk fel a rendszer összes eleme és funk-

ciója között, értékelésünk során minden egyes szerkezeti összetevőt szembesítünk valamennyi értékelési kritériummal. Ez a következőképpen szemléltethető:

3. ÁBRA

Szerkezeti elemek	Kritériumok			
	a	b	c	...
1				
2				
3				
.				
.				
.				

A táblázat minden rovata az értékelés egy részegységének felel meg. (Adott elemet egy adott kritérium szempontjából vizsgáljuk.) Az iskolarendszer szerkezeti elemeiről az előző fejezet elején volt szó, a 3. ábrán pedig elemeire bontva láttunk egy iskolarendszer-változatot. Hogyan történnek az értékelés kritériumainak kiválasztása?

Az előző fejezetben azt vázoltuk, hogy a pedagógiai kutatás két területe, a módszerek és tevékenységi típusok, illetve a tartalmi célok kutatása hogyan biztosíthatja a szerkezet tervezésének — és egyben értékelésének — bázisát. Ezt megelőzően, a 4. fejezetben azonban szó volt az oktatástervezés nagy dilemmájáról, arról hogy bizonyos szerkezeti kérdésekben olykor a tartalmi kutatásoknak elébe vágva kell döntést hozni.

Ez a helyzet jelenleg is fennáll. Az említett 6. főírányal egybehangoltan neveléstudományunk megannyi műhelyében folynak a pedagógiai kultúránk továbbfejlesztését célzó kutatások. Ezen kutatások eredményeinek összegezése és általánosítása jórészt az évtized második felére várható. Számos kérdés többéves gyakorlati kipróbálást tesz szükségessé. Tehát jelenleg a századvég iskolarendszerének pedagógiai tartalmát illetőleg nem áll rendelkezésünkre olyan mennyiségű és értékű információ, amelyre az iskolarendszer-változatok értékelését alapozhatnánk. Ezért a pedagógiai tartalomtól részben függetlenül is ható kritériumokat kerestünk.

A szerkezetet a rendszer funkciói (feladatai) és funkcionálása (működésének feltételei) szempontjából lehet értékelni. Az iskolarendszer funkciói közül az alábbi kettőt emeltük ki, mint amelyek jelentős kölcsönhatásban vannak a szerkezettel:

- a) társadalmi (társadalompolitikai) funkció;
- b) gazdasági (gazdaságpolitikai) funkció.

További három kritérium elsősorban a szerkezet funkcionálásával kapcsolatos:

- c) szervezeti koherencia;
- d) költségek;
- e) a megvalósítás, az átállás kérdései.

Munkánk lényege a kritériumok részletes kidolgozása. Az értékelés legkézenfekvőbb viszonyítási alapja a jelenlegi iskolarendszer. Ez esetben azt vizsgáljuk, hogy egy adott kritérium egy adott elem vonatkozásában milyen eltérést kívánna a mai iskolarendszertől. Konkrét példán: a társadalompolitikai feladatok fokozottabb érvényesülése mennyire teszi szükségessé, a jelenlegi 8 éves általános képzéstől való eltérést? Lehetőség szerint az eltérés irányát, és nem abszolút mértékét akarjuk megállapítani. Mindezek a kérdések felmerülnek a konkrét tervezés, a kritériumok tervezésének szimulációs gyakorlata során.

A kidolgozott kritériumokat tehát ítéletek sora alkotja. Nem új elméleteket akarunk alkotni, hanem azokat az ismereteket rendszerezni, amelyek feltehetően a 20. század végének magyar társadalmának és iskolarendszerének jellemző tényezői lesznek.

Kritériumaink kutatási absztrakciók: az ítéletek nem a módszer kidolgozóinak oktatás-tervezési programját tükrözik, hanem arra vonatkozó feltételezésüket, hogy az egyes kritériumok „vegytiszta” előfordulás esetén milyen szerkezeti eszközöket igényelnének.

Végül hangsúlyozzuk, hogy a szerkezet csak a lehetőségét nyújthatja a kritériumok fokozott érvényrejutásához – tényleges megvalósításuk azonban elsősorban a különféle szakaszokat, iskolatípusokat és többlet éveket kitöltő pedagógiai tartalomtól függ.

7. AZ ISKOLARENDSZER TÁRSADALMI FELADATAI

Az iskolarendszer szerkezete befolyással van a társadalmi rétegződés alakulására. A kon-

zerválás és a változtatás irányában egyaránt hathat. A társadalmi rétegződést konzerváló iskolaszervezet kirívó példái a múlt században kialakult – néhány tőkés államban máig élő – hármas tagozódású rendszerek (pl. elemi, polgári, gimnázium). Ellenpéldái a szocialista országokban és egy-két fejlett kapitalista államban létrehozott demokratikus struktúrák.

A demokratikus iskolarendszernek hagyományos jellemzőin – zsákutcamentességen, iskolatípusok integrációján stb. – kívül egyéb vonatkozásai is befolyásolhatják az oktatási – és így társadalmi – esélyegyenlőség megvalósulását. A kritérium kidolgozása során több ilyen összefüggés feltárására törekszünk.

A demokratikus iskolarendszer egyik fő célja a társadalmi mobilitás élénkítésének segítése. Elemzésünk során azonban a hagyományosan értelmezett mobilitást alárendelhetjük a *kollektív mobilitás* céljának, amit FERGE Zsuzsa így jellemez: „minden réteg helyzete javul, de a ma kedvezőtlenebb feltételek között élők helyzete gyorsabb ütemben módosul, mint a jobb helyzetűeké.” (FERGE, 1973.) Ha a kollektív mobilitás eredményeképp az egyes rétegek a jelenleginél közelebb kerülnek egymáshoz, ez pozitívan hat az egyéni mobilitásra is. A kollektív mobilitás egyszersmind egy szocialista társadalompolitikai koncepció vezérelve. Olyan társadalmi mozgás, amely társadalompolitikai eszméink és intézkedéseink elsődleges célja kell, hogy legyen.¹¹

Az iskolarendszer-változatoknak a társadalmi feladatok szempontjából történő értékelésére a következő kritériumot dolgoztuk ki: (A kritériumok tárgyalásának szaggatott stílusa abból ered, hogy minden egyes szerkezeti elemhez hozzáfűztük feltételezésünket. Ezek bővebb szöveges kifejtése nagyobb lélegzetű tanulmányt igényelne.)

Függőleges tagozódás:

Az iskola előtti intézményes nevelést tovább kell terjeszteni, fokozatosan általánossá kell tenni (a vizsgált változatok mindegyike célul tűzi ki az 5 éves kortól kötelező óvodát, illetve előiskolát);

Mind az általános (egységes), mind a kötelező oktatás szakasza minél hosszabb legyen;

A hátrányos társadalmi helyzetben levő tanulók továbbtanulási esélyeit és ambícióit – feltételezésünk szerint – negatívan befolyásol-

ja, ha a jelenleginél későbbre tolódik a felsőfokú képzés kezdete.

Vízszintes tagozódás

Ide tartoznak az iskolatípusok arányai. Közismert követelmény, hogy az *a* típus minél több teret nyerjen a *b* és *c* rovására;

Feltételezzük továbbá, hogy minél rövidebbek – esetleg egymásra épülten tagoltak – a középfokú iskolatípusok, annál elérhetőbbek és vonzóbbak a hátrányos helyzetben levők számára is. (Természetesen a középfokú iskolatípusok hossza egyúttal az elágazási életkor függvénye is);

Azt is feltételezhetjük, hogy minél magasabb fokú a párhuzamos iskolatípusok szervezeti integrációja, annál jobban csökkennek a foglalkozások közti presztízskülönbségek, annál közelebb kerülnek az egyes rétegek értékorientációi. Ideális eset lehet az, ha egyazon intézményen belül *a–b–c* típusú képzés egyaránt folyik. A legkedvezőtlenebb pedig feltételezésünk szerint az *a* helyzet, ha egyazon típuson belül is az intézmények merev hierarchiája alakul ki.¹²

Áramlás

(Amint arra az 5. fejezetben utaltunk, a tággabban értelmezett szerkezeti alrendszerek, így az áramlás is, csak korlátozottabb mértékben értékelhetők a pedagógiai tartalomtól elvonatkoztatva – ezzel munkánk során mi is számoltunk.)

A jelenleginél differenciáltabb beiskolázás és felzárkóztatás intézményesebb biztosítékai (kompenzáló csoportok ill. évfolyamok) is hozzájárulhatnak a nagyrészt társadalmi eredetű kezdeti különbségek csökkentéséhez;

Az általános oktatást követő elágazás előkészítését feltehetőleg a 12. életév táján a legalkalmasabb elkezdeni. E szakasz fő jellemzőinek a tanulók rendszeres megfigyelését, és a mérsékelt arányú fakultatív oktatási rendszert tartjuk.

Az elágazás érintet két jellemzőjét egységben vizsgálva két véglet fogalmazható meg. Véleményünk szerint a társadalmi kritérium szempontjából a legkedvezőtlenebb azt, hogy az iskolarendszer sok és eltérő státuszt képviselő intézménytípusra bomlik, és a legkedvezőbb az,

ha minden szempontból közelálló lehetőleg kisszámú „ág” közül kell választani;

Oldalirányú mozgás (pályakorrekció) a párhuzamos iskolatípusok között: különösen a 3 vagy több évig tartó típusok esetén tartjuk lényegesnek az effajta mozgás intézményes biztosítását, pl. „átképzős” osztályok létesítésével;

Az áramlás további fontos összetevőire, a továbbhaladás illetve évisméltés szabályozására és a szelekció módjára az eddig vizsgált iskolarendszer-változások csak vázlatosan tértek ki, ezért ezeket a szempontokat a kritériumok kidolgozásába nem vontuk be.

Az iskolarendszer szerkezete erősen determinálja az iskolatelepítési politikát és gyakorlatot. Az aprófalvak és tanyaközpontok kiskolái feltehetően a jövőben is alkalmazkodni fognak az általános iskola belső, más kifejezéssel didaktikai szakaszalásához.¹³ Ha pl. az első szakasz 3 éves lesz, elszaporodnak majd a három évfolyamos iskolák. Ennek a kollektív mobilitásra gyakorolt hatását még hipotetikusán sem tárgyalhatjuk. Az feltételezhető, hogy az iskolák koncentrációja jól felszerelt iskolaközpontokat fog eredményezni az alacsony ellátási nívón álló falusi és tanyaközponti kiskolák helyett. Az is valószínű, hogy a földrajzi távolság csökkentheti a kisebb településeken lakók továbbtanulási kedvét. Másrészt, – és ez jóval jelentősebb kedvezőtlen hatás – meg fog szűnni a kétoldalúan gyümölcsöző viszony az iskola és a szűkebb lakóhelyi közösség között. Feltételezésünk igazolására alaposabban meg kellene vizsgálni az iskola meglétének illetve eltűnésének a hatásait az aprófalvak életére.

8. AZ ISKOLARENDSZER GAZDASÁGI FELADATAI

Eredeti feltételezésünk az volt, hogy ha öszszegyűjtjük a népgazdaságnak, közelebből a munkaerő-szükségletnek az iskolarendszerre vonatkozó igényeit, akkor az előző kritérium társadalmpolitikai nézőpontjával helyenként élesen szembe helyezkedő, esetleg technokrata kritériumot nyerünk. Ilyenfajta számottevő hatású állásponttal azonban nem találkoztunk. Ennek egyik magyarázata az, hogy a jó értelemben vett technokratikus igények közelítenek a szélesebb érvényű összefüggés, a kollektív mobilitás igényeihez. A magyar népgazdaságot folyamatos fejlődés és változás jellemzi, amely-

nek fokozódó követelménye a szakmai mobilitás képessége.

Gazdasági feladatokon népgazdasági, gazdaságpolitikai feladatokat értünk. Ez minőségileg különbözik a vállalati igényektől, amelyekkel még sok vitatkoznivalója van és lesz az oktatás-tervezésnek. (A vállalatok a végzetek szakmai mobilitási képessége elé helyezik az azonnali munkábaállíthatóság szempontjait.)

Végeredményben arra a megállapításra jutottunk, hogy a szocialista iskolarendszer gazdaságpolitikai feladatai nagyon hasonlóak a társadalompolitikai feladatokhoz. (Talán az egyetlen markáns eltérés a két kritérium között az, hogy a munkaerő-szükséglet felől vizsgálódva eltekinthetünk a végzetek családi hátterétől.) Most csak azokat a részeket érintjük, amelyeket a társadalmi kritériumtól eltérően ítélünk meg:

Függőlegesen tagozódás:

A népgazdasági igényeknek is megfelel mind az általános, mind a kötelező szakasz kiterjesztése, de az előző kritériumnál kisebb mértékben (max. 9–10 éves kötelező szakasz).

A felsőfokú tanulmányok kezdetének későbbre helyezése feltehetőleg a következő előnyökkel bír: a fiatalok egy (iskolában töltött) évvel érettebben jutnak el a specializálódás felsőbb szintjéig, így érettebb partnerei lesznek oktatóiknak.

Vízszintes tagozódás

Legdöntőbb a belső arányok kérdése. Milyen $a-b-c$ arány felel majd meg a századvég magyar népgazdaságának a középiskolás korú népességre kivetítve? A három típus tartalmi integrációját elsősorban a középfokon képzett szakmunkaerő szükséglete, és a felsőoktatás korlátozott, de minden bizonnyal bővülő befogadóképessége kedvezőtlenül befolyásolhatja. Az Országos Tervhivatal részletes munkaerő-szükséglet előrejelzése (Tájékoztató... 1974.) nem tér ki a középfokú képzés belső arányainak várható alakulására; a bőséggel közölt adatokból végezhetők ilyen irányú előreszámítások, erre azonban elsősorban az előrejelzés szerzői lennének hivatottak. NAGY József (1972) a nemzetközi trendek vizsgálata alapján arra a következtetésre jutott, hogy az $a-b-c$ arányok viszonylagosan függetlenek, alakulásukra a tradíció és az adott iskolarendszer

struktúrája nagyobb hatással van, mint a gazdasági fejlettség. BAKONYI Pál iskolarendszer modell-variánsában figyelembe véve „a népgazdaság perspektivikus nagy ágazati munkaerő-szükségleteit”, részletes javaslattal szolgál az $a-b-c$ arányokra vonatkozóan (L. a 6. fejezetben). Mi magunk elegendő támpont hiányában a kritériumoknak ezt a részletét egyelőre nem dolgozhattuk ki.

A munkaerő-szükséglet szempontjából közbönsnek látszik a különféle típusú ($a-b-c$) iskolák pusztán szervezeti integrációja;

A szakmát nyújtó középiskolatispusok esetében a rövid tartalmú képzés az egyénnek is, az intézménynek is több lehetőséget biztosít a változó körülményekhez való alkalmazkodásra. A specializálódás szakaszosan történhet, 1, másfél vagy 2 éves széles alapú szakképzés után intenzív, tanfolyam-jellegű zárószakasszal. A széles alapú szakképzés megszervezésénél az ágazati szempontokkal szemben nagyobb szerep juttatható a munka jellegének és bonyolultsági fokának, de ez már tartalmi kérdés.

Aramlás

Még az előző kritériumnál is hangsúlyozottabban szükséges az elágazás (a középfokú iskolatípus kiválasztása és az evvel járó szelekció) alapos előkészítése;

A gazdaságpolitikai célok szempontjából is kedvező lehet, ha az elágazás a jelenleginél 1–2 évvel később történik. A társadalmi kritériumtól eltérően kevésbé tűnik lényegesnek az, hogy a választható ágak társadalmi „státusza” közelítsen. Az elágazási irányok közül több figyelmet érdemel az azonnali munkavállalás lehetősége. A szakképzetlen munkaerő újratermelése nem szerepelhet a szocialista gazdaságpolitika távlati céljai között. Meglétével azonban néhány évtizedig számolni kell, és azzal is, hogy pótlását csak fokozatosan képes megoldani a népgazdaság.

Gyakran tapasztalható, hogy a tovább nem tanulók csoportját bizonyos szemérmes szégyenkezéssel kezelik, mintegy az iskolarendszer melléktermékeként, holott – amíg és amilyen mértékben ez szükségszerű – e csoportnak az iskolarendszer-változatokban önálló tervezési egységként kellene szerepelnie.

A népgazdasági feladatok vizsgálata során felmerül a túlképzés – vagy a fölülképzés –

megengedhető mértékének a kérdése. „Túlképzés nincs, csak elhibázott szakképzés” állapítja meg FEKETE György (1973) és VADAS György (1973); ez akkor igaz, ha a „túlképzés” szót pejoratív értelemben használjuk. Az idézet azt fejezi ki, hogy a szakképzés néhány vonatkozásán kívül az oktató-nevelő tevékenység legtöbb területe mennyiségben és minőségben szinte korlátlanul fejleszhető, anélkül, hogy ez pazarlásnak, elveszett befektetésnek minősülne. Ha az általános túlképzéshez szakmai túlképzés is társul, ez hatalmas felhajtó erőként hat a fejlődés irányába. Ha azonban a szakmai túlképzés mint elhibázott szakképzés jelentkezik, tömeges inkongruenciát eredményezhet a munkakörök és a képesítések között azaz sokan kényszerülnek a képesítésüknél alacsonyabb szintű munka végzésére és az ebből fakadó frusztráció komoly társadalmi problémát okozhat. Az, hogy a századvég magyar iskolarendszerében milyen mértékű lesz a túlképzés, pontosan nem határozható meg: a tervezés azonban ezt a kérdést sem kerülheti meg! Mindenesetre a társadalmi-gazdasági reprodukciót biztosító szintet lényegesen meghaladó túlképzés a szocialista pedagógia lényegéből fakadó kötelezettség és hagyomány.¹⁴

9. AZ ISKOLARENDSZER SZERVEZETI KOHERENCIÁJA

A rendszerszemlélet térhódításával arányosan tudatosul az iskolarendszer koherenciájának növekvő jelentősége. Koherencián a rendszer elemeinek a célok és funkciók megoszlásán alapuló világos és logikus hierarchiáját, illeszkedéseit és harmóniáját értjük. A külső koherencia a rendszernek a környezetéhez – a különféle külső rendszerekhez – ugyanilyen elvek szerint történő kapcsolódását jelenti.

Az ily módon értelmezett koherenciára mindenkor törekedtek a különféle szervezetek, hiszen ezek az elvek a „szervezet” meghatározásának lényegét adják. A közelmúlt annyiban hozott minőségi változást, hogy a szervezeteknek, rendszereknek a definíciójukból fakadó sajátosságai önálló kutatási területté léptek elő – mind tartalom-specifikusan, mind absztrakciószerűen.

A koherencia igénye mindig jelen volt az oktatásügyben, hiszen a leginkább szétforgácsolt iskolarendszerben is minden egyes iskolának (e címre érdemes) igazgatója arra törekedett,

hogy iskolája koherens legyen. Az iskolarendszer egészeinek koherenciája mint igény tudatosan és kellő súllyal először a marxista pedagógia „egységes iskolarendszerének” a kívánalmaiban fogalmazódott meg, s arra irányul, hogy az iskolarendszernek legyen egységes célja, tartalma, szerkezete; szorosan kapcsolódjék a termeléshez, a társadalmi élethez stb.

A szocialista iskolarendszerekben testet öltöttek az egységes iskolarendszer posztulátumai. Ez azonban nem tette szükségtelenné a koherencia tudatos és módszeres fejlesztését, sőt jobb alapokat teremtett hozzá. A gyakorlati tendenciák ugyanakkor az egységen belüli fokozódó differenciálódásra mutatnak, gondoljunk pl. a fakultatív képzési rendre, amelyben a differenciálódással lépést tartva kell biztosítani a részek egybehangolt működését.¹⁵

Itt ismertetett elemzésünkben különösen indokolt a koherencia értékelési szempontként való alkalmazása. Megközelítésünk ugyanis analitikus: az iskolarendszert összetevőire bontva vizsgáltuk és néztük azok összefüggéseit a társadalmi, gazdasági funkciókkal. A koherencia kritériuma hivatott annak megítélésére, hogy a részek hogyan állnak össze rendszerre.

A rendszerelmélet tehát a szervezet koherenciájára irányította figyelmünket – ez nyomon követhető az elmúlt évek neveléstudományi publikációiban –, az elvek érvényesítését szolgáló konkrét eszközök kiválasztását azonban még jórészt az ösztönösség jellemzi. Ennek megfelelően a mi koherencia kritériumunk vázlata is csak első kísérletnek tekinthető:

Függőleges tagozódás

A világ iskolarendszereiben szinte törvényszerű tagozódás tapasztalható az egyenlő szakaszokhoz (4+4+4; 6+6 stb.), bár ez fejlődéslelektanilag aligha támasztható alá. Az effajta szabályos váltakozás kedvező lehet a tanigazgatás és esetleg a bioritmus számára; áttekinthetővé teszi az iskolarendszert mind a szülők, mind a tanulók, mind a tágabb közvélemény számára. A magunk részéről a szakaszok szabályos váltakozását előnynek tekintjük de hiányát sem tekinthetjük feltétlenül hátránynak.

Az óvoda és az iskola szerves illeszkedése mindenek előtt pedagógiai, tartalmi kérdés. Talán feltételezhető, hogy ha az általános is-

kola első didaktikai szakasza rövid (2 vagy 3 éves), ez jobban hat az óvoda – előiskola – iskola integrációjának az irányába;

A vizsgált vázlatok egy része az általános kötelező szakasz és a felsőoktatás között két éves szakaszt alakít ki. Ezt az időt rövidnek tartjuk ahhoz, hogy önálló, tartalmas funkciójú intézményeknek szolgáljon keretül; féltő, hogy az átmeneti, ütközőjelleg kerekedik fölül (természetesen azok számára, akik felsőfokon akarják folytatni tanulmányaikat). Ez tehát kedvezőtelően értékelhető.

Vízszintes tagozódás

Feltételezésünk szerint pozitíven értékelhető az, ha a különféle iskolatípusok hossza funkcióikkal arányosan differenciált (elgondolkodtató például, hogy a szakmát és érettségit egyaránt nyújtó szakközépiskola azonos ideig tart, mint a csak érettségit adó gimnázium);

Áramlás

Az ideális megoldás az lenne, ha a tanulókat az iskolarendszeren való „átáramlásuk” során végig kísérné a személyiségük fejlődésére vonatkozó dokumentáció. Így a személyiség alakulását folyamatosan nyomon lehetne kísérni a beiskolázástól az elágazást előkészítő orientáción át a (többfokozatú, szűkítő) pályaválasztásig.

A külső koherencia válaszra váró kérdése az, hogy a közművelődés egyéb intézményeihez való kapcsolódás, illetve annak egy feltételezett megvalósulási formája, a nevelési központok koncepciója milyen igényt támaszt az iskolarendszer szerkezetével szemben? Avagy a kört bővítve, mik a permanens nevelés koncepciójának szerkezeti következményei? Vajon a felnőttképzés és átképzés növekvő jelentősége az iskolarendszer keretében történő eredeti szakképzés időtartamának a csökkentése irányába hat?

A társadalmi kritérium kapcsán merült fel az előbbieken az iskola-szerkezet és az iskolatelepítés összefüggésének témája. E kérdés vonatkozásában a külső és a belső koherencia egymással szembenállónak látszik. Ha az egyes didaktikai szakaszoknak önálló intézmények felelnek meg (pl. egy mai négyévfolyamos alsótagozatos iskola), a kis települések és az iskola szoros kapcsolata megoldhatóbbnak látszik, a tanulók pedig fokozatosan „távolodnak” szű-

kebb lakókörzetüktől. Másrészt, ha a tanulók 8–12 évet töltenek egyazon épületben, egyazon igazgató vezetése alatt, egy más szempontból maximálisan koherens megoldást nyerünk.

A fenti problémák szorosan kapcsolódnak az iskolarendszer tartalmához és funkcióihoz, eldöntésük szervezéstechnikai feladatnál jóval többnek tekinthető. A koherencia-kritériumnak azt a részét, ami inkább rendszertechnikai jellegű, kísérleti úton lehetne eredményesen vizsgálni. Reméljük, hogy erre is sor fog kerülni.

10. TOVÁBBI KRITÉRIUMOK

Az iskolarendszer szerkezetének a funkcionálás szempontjából történő elemzésekor természetesen kínálkozik a költségek kritériuma. Az iskolarendszer várható költségeinek előrebecslése kipróbált utakkal és hagyományos dilemmákkal bír.¹⁶ Ez utóbbiakból vegyünk szemügyre néhányat.

Az egyik dilemma így szól: szükséges-e különbséget tenni az új szerkezet bevezetésével, valamint üzemelésével kapcsolatos költségek között. A magunk részéről, alapvetően analitikus megközelítésünkhöz híven – a kettéválasztás mellett vagyunk, és a bevezetés költségeire a fejezet második részében külön térünk ki.

A vizsgálat körébe bevonható tényezők – demográfiai adatok, különféle intenzitási viszonyszámok, fajlagos költségek stb. – száma tetszés szerint bővíthető és differenciálható.

Az ehhez fűződő dilemma fordított arányú: mely határig csökkenthető (kihagyással vagy összevonással) és egyszerűsíthető a tényezők a végeredmény torzításának kockázata nélkül?

Nagy távlatú – 10–12 éves – előrebecslés esetén egyaránt hibaforrás, ha a számításba bevont tényezők (pl. különféle tanár-diák viszonyszámok, vagy a pedagógusok bére stb.) többsége maga is extrapoláció vagy más eszköz útján előreszámított érték, és az is problémát okoz, ha a többségükben a jelenleg érvényes értékek szerepelnek. Úgy tűnik, hogy ahol a számítás a várható abszolút nagyságrendekre irányul, ott a rész-tényezők előreszámítása indokoltabb, ahol pedig több változat relatív értékelése (rangsorolása) a cél, ott többségben a jelenlegi értékek alkalmazása látszik helyesnek.

Több változat összehasonlító értékelése ese-

tén az a cél, hogy a kiválasztott tényezők minél inkább „változat-specifikusak” legyenek, azaz minél inkább hozzásegítsenek az egyes változatok jellegzetességeinek (illetve azok költségkihatásainak) a hangsúlyozásához. Ez a dilemma fordított arányban jelentkezik a vizsgált iskolarendszer-változat kidolgozottságával. A költség-számítás – szimuláció – egy irodalmi mű megfilmesítéséhez hasonló. A szerzőn és az adaptáció készítőin egyaránt múlik, hogy a két mű (regény, és film, iskolarendszer-változat és költségstruktúrája) azonos szellemet tükröznek-e.

Mindezekre a dilemmákra jellemző, hogy elvitisztázásuk és eldöntésük után is gyakorta bukkannak fel a konkrét számítások előkészítése során olyan határesetek, ahol újabb mérlegelésre és egyedi döntésre van szükség.

Önálló kritériumot – vagy kritériumokat – képezhetnek azok a kérdések, amelyek az új szerkezetre történő átállással kapcsolatosak. Ehhez szükséges előfeltétel az, hogy megszerkesszük az új rendszer bevezetésének a lépéseit (a tanárképzés átszervezése, az épületek módosítása, az új tanterv összeállítása stb.). E tevékenység során plasztikusan jelentkeznek az ütemezés mindazon nehézségei, amelyekről a 4. fejezetben szoltunk.

Ezt követően mód nyílik arra, hogy összehasonlító módon értékeljük, mennyi időt és energiát – szervezést, alkalmazkodást – igényelne a különböző iskolarendszer-változatok bevezetése, és lehet-e számolni átmeneti hatáscsökkenéssel. E kritérium eredményes kidolgozásához szociálpszichológiai és szervezet-kutatási jártasságra is szükség van. Az átállás lebonyolításával járó (közvetlen és özetett) költségek

– mint értékelési kritérium – előrebecslése az előző bekezdésben foglaltakkal összefonódva avagy tőlük elkülönítve egyaránt elképzelhető.¹⁷

Az átállás kérdéseinek a vizsgálata végső soron két korábbi kritérium elemeit idézi: a költség-számítás mellett rokon vonásokat tartalmaz a szervezeti koherencia kritériumával. Ott az egyidőben létező, emitt az időben egymást követő rendszerek illeszkedése képezi az elemzés tárgyát. Ehhez a gondolatmenethez kapcsolódva kidolgozható a szervezeti változások értékelésének egy további kritériuma (illetve az „átállás”-kritérium egy további dimenziója): mennyire hordozzák magukban a vizsgált változatok egy újabb átállás, a majdani továbblépés lehetőségét? A támpontok kiválogatásához a XXI. századba nyúló prognosztikákra lesz szükség.

Az értékelés kritériumainak felsorolását egy visszatérő gondolattal zárjuk. Az iskolarendszeri változásoknak a funkciók és a funkcionálás oldaláról való értékelése nem helyettesítheti a pedagógiai tartalom szempontjából végzendő elemzéseket. A tétel azonban fordítva is igaz: a pedagógiai indítékú elemzés mellett fontosnak tartjuk a szervezeti változások fenti kritériumok alapján történő értékelését.

1974. június hóra elkészült hat iskolarendszer-változatnak a társadalmi és gazdasági funkcióik, továbbá a szervezeti koherencia kritériumának alapján történő összevetése. Értékelésünk eredményét a szemléletesség és áttekinthetőség céljából egyetlen táblázatba tömörítettük, melynek felépítési elve megegyezik a 3. ábrával. Tájékoztatásul közöljük a táblázat egy részletét:

4. ÁBRA

Kritérium megnevezése ...		Társadalmi kritérium						Gazdasági		
		1	2	3	4	5	6	1	2	3
F.:	Kötelező szakasz ...	+++	++	+	+	+	++	++	++	+
	Általános szakasz ...	+	0	++	++	+++	+++	+	0	+
	Felsőfok kezdete ...	0	0	–	–	0	0	0	0	++
V.:	Középső szakasz hossza ...	+	+	+	+	++	+++	0	+	++
	Integráltság ...	++	0	+	++	++	+++	0	+	0

F = függőleges tagozódás, V = vízszintes tagozódás.

A rovatokba attól függően került több vagy kevesebb jel, hogy az adott modellvariáns szerkezeti eleme – megítélésünk szerint – jobban vagy kevésbé felel meg az illető kritérium kívánalmainak. Mivel egyes rovatok tartalma nem adható össze, az összegezés csakis szövegesen képzelhető el.

Értékelési kísérletünket a Pedagógiai Kutató Csoport több fórumon megvitatta. Jelen tanulmány gondolatainak jelentős része éppen ezeknek a – reméljük nem csak számunkra – rendkívül tanulságos vitáknak a során fogalmazódott meg.

(A tanulmányt az MTA főtítkára az 1975-ös Alkotó Ifjúság pályázaton díjjal jutalmazta.)

1. A reform szónál szívesebben használjuk a *változás, megváltozás* stb. szavakat, mivel ez utóbbiak jobban hatnak az irányban, hogy fölfedezzünk bizonyos analógiás intézményi változásokat (ritkán beszélünk vállalati vagy intézeti reformról).
2. Nagy jelentőségű e téren SZCZEPANSKI (1972) tanulmánya, amelyben a társadalmi osztályok funkció-analízise alapján határozta meg az iskolarendszer feladatait.
3. Az iskolarendszer eredményességének átfogó értékelését célzó felülvizsgálatok a legtöbb országban periodikusan ismétlődnek, mégis KRAVETZ, (1970) tanulmányán kívül nemigen született az effajta értékelés szempontjait és módszereit összegező elméleti munka.
4. Az iskolarendszer *funkciói és feladatai* szavakat azonos jelentésben, egymás szinonimájaként használjuk.
5. A belső és külső hatékonyság fogalmát itt nem oktatásgazdasági értelemben használjuk – a költségekről később lesz szó.
6. JENCKS és társai – említett könyvükben – nem találtak perdöntő bizonyítékokat arra nézve, hogy a jobban ellátott iskolák arányosan megnövekedett hatásfokkal dolgoznak. Az viszont vitán felül áll, hogy ilyen iskolákban a tanulók élete kellemesebb.
7. A fejlesztési koncepció és terv fogalom párt NAGY József (1974/b) használja. Ez megfelel STUFFLEBEAM (1971. p. 110) „I. és II. típusú kritérium modell” fogalom-kettősének („what should be” és „how to get what should be”).
8. GORYNSKI és KODELSKA-LASZEK (1972) a merev infrastruktúra és a rugalmasabb pedagógiai kultúra tervezésének áthidalására három utat lát: a) pontos és részletes prognosztika; b) rugalmas és változó használatú infrastruktúra; c) rövid élettartamú infrastruktúra. A legjárhatóbb útnak a b) variánst tartják.
9. BAKONYI Pál, FERGE Zsuzsa, LIGETINE VEREBÉLY Anna és NAGY József tervtanulmánya az MTA Pedagógiai Kutató Csoport Közleményeinek 2. sz., „Iskolarendszerünk távlati fejlesztéséről” című füzetében jelent meg; FEKETE György és VADAS György iskolarendszer-változata egyelőre csak kéziratban olvasható.
10. Az a–b–c arányokkal NAGY József (1972) és PECHERSKI (1973, II. rész) foglalkozik részletesen. Az α -koefficiens A román oktatásügy... (1973) 5. számú melléklete ismerteti.
11. A kollektív mobilitást serkentő eszközök: „Olyan típusú gazdasági fejlesztés, amely tudatosan és folyamatosan törekszik a *mindenkori* legnehezebb, legkevesebb tudást igénylő, legnechanikusabb és legbizonytalanabb keresetre számító munkák... szükségességének eliminálására”; „Olyan típusú politikai fejlődés, amelyben a hatalmi (döntési) szféra társadalmi távolságot teremtő ereje csökken. Ez azt jelenti, hogy a *társadalmi kezdeményezés, befolyásolás és ellenőrzés* szerepe minden területen megnő, ... (ami feltételezi a megfelelő felkészülést, az ilyen jellegű tudás egyenletesebb társadalmi elosztását”; Olyan típusú *kulturális* fejlődés, amelynek során a mai szintek közötti különbség csökken, ami volta-képpen a másik két eszköz fontos feltétele. (A kollektív mobilitás részletes kifejtése és idézeteinek forrása FERGE, 1973. 478–484. oldalain található.)
12. Svédország folytat jelenleg érdekes kísérletet a középiskolai képzés eltérő típusainak teljes szervezeti integrációjára.
13. A Művelődésügyi Minisztérium 1973/74-es Statisztikai Tájékoztatója (Alsófokú oktatás) szerint 4978 általános iskolánk közül 3352 + 1538 db 8 illetve 4 évfolyamos van. A többi lehetőség – 1, 2, 3, 5, 6 vagy 7 évfolyam – összesen 88 iskolát jellemez.
14. RICHTA, (1973) tanulmánya meggyőzően elemzi, hogy a pozitív értelemben vett túlképzés a szocialista társadalmi rendszer lényegi vonása. Ugyanakkor számos nyugati szakember is elismeri a túlképzés jótékony hatását, lásd pl. PHILLIPS, (1968).
15. A szocialista egységes iskolarendszer ismerveit PECHERSKI, (1973, I. rész) összegezi, míg az egységen belüli differenciálódással NAGY J. (1972) foglalkozik.
16. Lásd az irodalomjegyzék következő tételeit Educational cost... (1972), MAGAS (1972), SOLOMON (1968), TINBERGEN (1968), VAIZEY (1967).
17. Munkánkhoz kapcsolódik az Egyetemi Számítóközpont vállalkozása, amelynek során ugyanezen iskolarendszeri változatok üzemelési és átállási költségeinek előrebecslését végzik el.

- „Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai”, Kossuth, 1972.
- Bakonyi Pál: „A köznevelési rendszer modelljének vázolata (1985—1999)”, MTA Pedagógiai Kutató Csoport közleményei, 1974. január.
- Ballér Endre: „A tantervek alapvető összefüggéseiről”, Pedagógiai Szemle, 1972. 3.
- „Basic Guidelines for the Reform of Education”, Report of the Central Concil for Education (Ministry of Education, Japan, 1972.).
- Bowen, W. G.: „Assessing the economic contribution of education: an appraisal of alternative approaches” (Higher Education, Report of the Committee under the Chairmanship of Lord Robbins. London, H. M. S. O. 1963.)
- „Educational cost analysis in action: case studies for planners” (Unesco: International Institute for Educational Planning. Paris, 1972.)
- Fekete György: „Az ifjúság jövője és az iskola”, Kossuth, 1972.
- Ferge Zsuzsa: „Az iskolarendszer továbbfejlesztésének egy variánsa” MTA Pedagógiai Kutató Csoport közleményei, 1974. január.
- Fekete György: „Pályaorientációs iskolarendszer modellje” (Kézirat) Budapest, 1973.
- Ferge Zsuzsa: „A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közti néhány összefüggés”, Szociológia, 1972. 1.
- Ferge Zsuzsa: „A társadalompolitika fogalmáról” (Társadalmi tervezés és szociológia) Gondolat, 1973.
- Gábor R. István: „A szakemberképzés és az iskolarendszer néhány problémájáról”, Közgazdasági Szemle, 1972. 7—8.
- Goodlad, John I.: „The Educational Program to 1980 and Beyond” (Designing Education for the Future, No. 2, ed. E. L. Morphet and Charles O. Ryan. Citation Press, New York, 1967.)
- Gorynski, Juliusz—Modelska-Laszek, Teresa: „Planowanie infrastruktury szkolnictwa” (Polska 2000, Kształcenie dla przyszłości. Ossolineum, Wroclaw etc. 1972.).
- Gosztonyi J.—Pápai B.—Vendégh S.: „Javaslat a középfokú oktatás továbbfejlesztésére” (Kézirat), Budapest, 1971.
- Horváth György: „Mit ért Ön a köznevelési rendszer távlati fejlesztésén?” (Válasz egy körkérdésre) Köznevelés, 1973. 41.
- Husén, Torstén: „Social Background and Educational Career” (OECD Centre for Educational Research and Innovation. Paris, 1972.)
- Inkei Péter: „Közoktatási rendszertervezetek értékelése”, Köznevelés, 1974. 13.
- „Az iskola szerepéről a társadalmi mobilitásban” (Kézirat) Budapest, 1971.
- Jencks, Christopher, et al.: „Inequality” (Basic Books, Inc, New York, 1972.)
- Jóború Magda: „Élet és Iskola”, Gondolat, 1961.
- Kádárné Fülöp Judit: „Taxonómia a pedagógiában”, Pedagógiai Szemle, 1971. 6.
- Kovács János: „Szakképzés és népgazdaság”, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1968.
- Kozma Tamás: „Iskolafejlettség és tanulmányi eredmény”, Pedagógiai Szemle, 1972. 6.
- Kravetz, Nathan: „The Evaluation of Educational System Outputs, An Exploratory Study” IIEP (Rp) 8. Paris, 1970.]
- Ligetiné Verebély Anna: „Szakosított tantervű osztályok és fakultatív oktatás az általános iskolában”, Neveléstudományi Közlemények, 1974. 1.
- Ligetiné Verebély Anna: „Iskolarendszerünk egyik lehetséges modellje”, MTA Pedagógiai Kutató Csoport Közleményei, 1974. január.
- Nagy József: „Az iskolafokozatok távlati tervezése”, Tankönyvkiadó, 1970.
- Nagy József: „A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése”, Kossuth, 1972.
- Nagy József: „Iskolastruktúránk távlati fejlesztési koncepciójáról” (Kézirat) MTA Pedagógiai Kutató Csoport Közleményei, 1974. január.
- Nagy József: „Koncepció, távlati terv, kutatás”, Köznevelés, 1974. 3.
- Magas Antal (szerk.): „Az oktatás költségei”, I—IV. füzet. Egyetemi Számítóközpont, Budapest, 1971.
- „Az oktatás gazdaságossága”, Tankönyvkiadó, 1966.
- Pecherski, Mieczyslaw: „Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej” Książka i Wiedza, Warszawa, 1973.)
- Phillips, H. M.: „Oktatás és fejlődés” (Az oktatás tervezése) Tankönyvkiadó, 1968.
- Pósa Zsolt: „A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatásokról”, Pedagógiai Szemle, 1974. 1.
- Prokofjev, M. A.: „O szovremennüh problemah szoversensztvoványija skolnava abrazoványija v SzSzsZR”) Szovjetszkaja Pedagogika, 1973. 10.)
- Rét Rózsa: „Közoktatásunk tartalma és az egyetemes művelődés” (Összeállítás az MTA Elnökségi Bizottsága és a Művelődésügyi Minisztérium 1974. februári nyíregyházi tanácskozásáról), Köznevelés, 1974. 17.
- Richta, Radovan: „A tudományos-technikai forradalom és a szocializmus” (Társadalmi tervezés és szociológia) Gondolat, 1973.

- „A román oktatásügy fejlesztési stratégiájának terveze-
te, prognózis elemekkel” (Kézirat fordítás). Az
eredetét kiadta: ICPPD, Bukarest, 1973.
- Solomon, E. S.: *Statistikai elemzés és számszerűsítés az
oktatás tervezésében* (Az oktatás tervezése) Tan-
könyvkiadó, 1968.
- Stufflebeam, Daniel L. et al.: *„Educational evaluation
and decision making”* (F. E. Peacock Publishers,
Inc. Illionis, 1973.)
- Suchodolski, Bogdan: *„Moja droga do pedagogiki”*
Nowa Szkola, 1974. 2.)
- Svennilson, I.—F. Edding—L. Elvin: *„Targets for Educa-
tion in Europe in 1970”* (OECD, Paris, 1962.)
- Szczepanski, Jan: *„A társadalmi struktúrák átalakulása
és az iskolarendszer feladatai”* (Kézirat fordítás)
(A lengyel nyelvű eredeti: Polska 2000, Kształcenie
dla przyszłości. Ossolineum, Wrocław etc. 1972.)
- Szczepanski, Jan: *„Tervezhető-e az iskolarendszer?”*,
Köznevelés, 1974. 21.
- „Tájékoztató a népgazdaság 1970—1985. évi munkaerő-
állománya, szakképzettség és iskolázottsági struktú-
rájának alakulásáról”, Országos Tervhivatal Pénz-
ügyi Főosztály, 1974.
- Taylor, Howard F.: *„Playing the Dozens with Path Analy-
sis: Methodological Pitfalls in Jencks et al, Ine-
quality”*, (Sociology of Education, 1973. 4.)
- Tinbergen, Jan: *„Matematikai becslések az oktatás ter-
vezésében”* (Az oktatástervezés) Tankönyvkiadó,
1968.
- Vadas György: *„A Nagy Modell kérdéseiről”* (Kézirat)
Budapest, 1973.
- Vaizey, J.—Chesswas, J. D. *„The Costing of Educational
Plans”* (Unesco: International Institute for Educa-
tional Planning. Paris, 1967.)
- „Zalozenia i tezy raportu o stanie oswiaty” (A lengyel
oktatásügy felülvizsgálatával megbízott Szakértői
Bizottság kivonatos jelentése) Warszawa, 1973.
- Továbbá nagyszámú folyóiratcikk és dokumentum
egy-egy külföldi országok iskolarendszerének különféle vo-
natkozásairól.

Dr. Ádám Antal: A KÖZNEVELÉSI RENDSZER IRÁNYÍTÁSÁNAK FUNKCIÓI, SZERVEZETE, ESZKÖZEI ÉS MÓDSZEREI
(Tervtanulmány)

I. A téma indoklása, kutatásának előzményei, eddigi eredményei

1. A TÉMA VIZSGÁLATÁNAK INDOKLÁSA

Korunk társadalmi, gazdasági és kulturális fejlődésének jellemzői körében fontos helyet foglal el az irányítás, vezetés, igazgatás, szervezés szerepének kiterjedése. A társadalmi törvényszerűségek tudományos feltárásán, tudatos és tervszerű alkalmazásán alapuló szocialista társadalomépítés Lenin útmutatásait követve kezdettől fogva különös gondot fordít a hatékony irányítás és szervezés feltételeinek, követelményeinek, eszközeinek, alkalmazási módzatainak kutatására és a megalapozott kutatási eredmények hasznosítására.

Nagy nemzeti célkitűzéseink megvalósításának legfontosabb eszköze az állandóan tökéletesedő szocialista államszervezet. Az állami munka hatékonyságának fokozása érdekében alapelv hazánkban, hogy a szocialista államiság erősítésével párhuzamosan egyre tartalmasabbá és hatékonyabbá formáljuk a *szocialista demokrácia* intézményrendszerét is. A szocialista államiság és a szocialista demokrácia egyidejű fejlesztésének követelményéből fakadnak azok a részkoztelmények, amelyek egyrészt a középszintű és alsófokozatú irányítószervek és az általuk irányított intézetek és vállalatok feladatkörének, hatáskörének és felelősségének bővítésére; másrészt a *központi irányítás* hatékonyságának fokozására irányulnak. A szocialista államszervezet és a szocialista demokrácia egyidejű fejlesztésének követelményéből következik az is, hogy a demokráciát és a szakszerűséget, a demokráciát és a törvényességet, a demokráciát és a fegyelmet, a demokráciát és felelősséget nem egymást kizáró, hanem egymás érvényesülését kölcsönösen előmozdító tényezőknek kell tekintenünk.

Természetes, hogy ezeket a már kimunkált,

elfogadott és megvalósult elveket és követelményeket a köznevelés irányítási rendszerének vizsgálatakor és továbbfejlesztésekor is szem előtt kell tartanunk.

Témánk *nem* vizsgálható önmagában, néhány más kutatási területtől, ezek eredményeitől elkülönülten. Közvetlenül kapcsolódik például a *köznevelési rendszer* neveléstudományi kutatásaihoz és eredményeihez, a köznevelés cél- és feladatrendszeréhez, tartalmi összetevőihöz és struktúrájához.

Témánk – a neveléstudományi kutatásokhoz és a köznevelési rendszerhez fűződő korrelatív kapcsolataival mellett – szervesen összefügg a magyar *igazgatási*, illetőleg *közigazgatási rendszer* továbbfejlesztésére irányuló tudományos kutatásokkal és a közigazgatás tényleges továbbfejlődésével is. A Minisztertanács az 1971-től 1985-ig terjedő időszakban megvalósítandó távlati tudományos kutatási tervről szóló 1012/1972. (IV. 24.) sz. határozatában az akkor megállapított öt kutatási főirány között harmadikként jelölte meg „*A közigazgatás fejlesztésének komplex tudományos megalapozása*” c. témát.

E kutatási főirány tervtanulmányának megállapítása szerint: „A napjainkban lezajló tudományos-technikai forradalom a társadalom minden területén gyökerében alakítja át az igazgatási folyamatokat és az igazgatási munka feltételeit. Korábban a tudomány és technika felhasználása (ennek egyik elemeként az igazgatás gépesítése) elsősorban a manufakturális igazgatás egyes elemeinek géprevitelét, mechanizálását jelentette. Ezzel szemben a tudományos-technikai forradalom olyan új lehetőségeket tárt fel, amelyek felhasználása az igazgatási folyamatok egészének felülvizsgálatát igényli. Nem túlzás az az állítás, hogy a tudományos-technikai forradalom az igazgatásban és ezen belül a közigazgatásban is forradalmat hozott. Ez a sokak által „igazgatási forradalomnak” nevezett változás nemcsak az

igazgatási szervezetek és tevékenységek nagyfokú differenciálódását eredményezi, hanem minőségileg átforgalmazza az igazgatási folyamatok összességét, átalakítja az igazgatás egész struktúráját és működését. Módosítja az igazgatás elé és az igazgatás által kitűzendő célokat, ennek megfelelően az igazgatás szervezetrendszerét, az egyes igazgatási szervezetek belső felépítését, a káderállomány összetételét, a vezetéssel szemben támasztott igényeket és általában a vezetés módszereit. Új feltételeket teremt a döntési folyamatok, az információ, az ellenőrzés alakítására. Megváltoztatja az igazgatási tevékenység technikai oldalait (értve ez alatt az eljárási folyamatokat és a gépi technikát)".

A harmadik kutatási főirány feladata mindazoknak az eszközöknek, eljárásoknak, módszereknek és szervezeti formáknak a feltárása és rendszerező összegezése, amelyek az adott időszakban nemzetközi színvonalon állnak és a hazai lehetőségek között a közigazgatási munka hatékonyságának növekedését eredményezhetik. A köznevelés irányítási mechanizmusa beletartozik a magyar közigazgatási rendszerbe. Természetes, hogy *mindazok a körülmények és elvárások, amelyek a közigazgatás fejlesztését általában indokolttá teszik, bizonyos mértékben a köznevelési rendszer irányítási mechanizmusának tökéletesítését is szükségessé teszik.*

A körvonalazott összefüggések felvetik a kérdést: nem vezet-e felesleges párhuzamossághoz, a kutatómunka megduplázásához a tervtanulmányunkban megjelölt tematika viszonylag elkülönült vizsgálata? A feltett kérdésre egyértelmű nemleges választ adhatunk, amit a következőkkel szeretnénk indokolni:

a) A köznevelési rendszer irányítási mechanizmusával kapcsolatos tárgykörök kiterjedtségük és összetettségük folytán a neveléstudomány, illetőleg a közigazgatás-tudomány integrálásával végzendő multidiszciplináris, illetőleg interdiszciplináris kutatásokat igényelnek. Az egymással összefüggő, de különböző tudományágak hatókörébe tartozó témák multidiszciplináris kutatásai csak valamely, az összproblematika szempontjából elsődleges felelősséget viselő tudományág integráló tevékenysége alapján, az interdiszciplináris kutatások pedig a kutatási szempontok előzetes egyeztetése és a vizsgálati eredmények kollektív összegezése révén lehetnek eredményesek.

A köznevelési rendszer irányítási mechanizmusának alapvető vizsgálati szempontjai elsősorban „A köznevelési rendszer továbbfejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások” c. főirányon belül, előzetes egyeztetés alapján, főként az alapvető neveléseméleti törekvésekhez s a távlati közneveléspolitikai célkitűzésekhez igazodva nyertek megállapítást. Az a körülmény, hogy a hatodik kutatási főirány első részfeladatának és ezen belül „A perspektivikus köznevelési rendszer tartalmának alapvető jellemzői, cél- és feladatrendszere, alapstruktúrája, oktatásszervezeti formái; modellvariánsok” c. negyedik témacsoport hatodik témájára vonatkozó kutatásoknak és koordinálásuknak – bázisintézménye a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutató Csoportja, biztosítja az igazgatási tárgyú kutatási feladatok köznevelés-centrikusságát.

b) Témáknak a harmadik országos kutatási főirányhoz fűződő kapcsolatának az érzékeléséhez kedvező kiindulási alapot nyújt „A közigazgatás fejlesztésének komplex tudományos megalapozása” c. kutatási főirány tervtanulmánya. Ebből ugyanis kitűnik, hogy a harmadik kutatási főirány keretében végzendő vizsgálatok elsősorban „a közigazgatás egésze számára általánosan jelentős elvi szintű problémák megoldását célozzák.” A szakigazgatási ágazatok speciális kérdéseire a harmadik kutatási főirány elemzései nem kívánják közvetlen választ adni.

A tervtanulmány szerint a „közigazgatás nagyszámú ágazataiban jelentkező speciális igazgatási-szervezeti kérdések közvetlen megoldása az egyes ágazatok feladata, amelyek elvégzésében saját intézményeikre kell támaszkodniuk.” Természetes viszont, hogy az ágazati problémák megoldásához nélkülözhetetlenek a közigazgatás egészére leszűrt alapvető következtetések, a fejlődési irányok és fejlesztési törekvések ismerete, illetőleg figyelembevétele.

c) Szocialista viszonyok között is el kell határolni az állam szervei által *közhatalmi jogosítványaik* igénybevételével végzett igazgatási tevékenységet, vagyis a tulajdonképpeni *közigazgatást*; valamint a termelő, szolgáltató, elosztó feladatokat végző gazdálkodó egységek és a tudományos, kulturális, oktatási, egészségügyi, szociális tevékenységet kifejtő állami intézetek keretén belül végzendő, a gazdálkodó egység vagy az intézet alaptevékenységével szinte összefonódó *belső igazgatási tevé-*

kenységet. A harmadik kutatási főirány célkitűzései elsősorban a közigazgatási szervezet ún. *külső igazgatási* funkcióinak, feladatainak és tevékenységi formáinak feltárására irányulnak. Témánk komplex jellege ezzel szemben azt igényli, hogy együttesen vizsgáljuk, a köznevelési rendszer irányítási mechanizmusán belül mind a közhatalmi szervek *külső igazgatási* funkcióit és tevékenységét, mind pedig az általuk irányított és felügyelt köznevelési intézmények *belső igazgatási* munkásságát, valamint a kettő *kapcsolódását*.

2. A TÉMA KUTATÁSI ELŐZMÉNYEI

Mielőtt rátérnénk a téma *kutatási előzményeinek* bemutatására, általánosságban két megjegyzést teszünk.

a) A közoktatás igazgatásának problémái a felszabadulás óta, különösen pedig az utóbbi másfél évtizedben *nem* tartoztak a tudományos kutató és elemző tevékenység mellőzött területei közé, sőt a közoktatásügyi igazgatás egyes területein, – különösen az iskola *belső igazgatásának* tárgykörében – kimagasló értékű, alapozó munkák is születtek.

b) Azt is hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a köznevelési rendszer irányítási, szervezési mechanizmusának *valamennyi* lényeges összetevőjét együttesen felmérő, különösen pedig a nagyobb távlatokban szükségesnek ítélt fejlesztés igényeit is kibontó összefoglaló munkák *nem* születtek. Ilyen komplex összegezésre nem is kerülhetett sor, hiszen az ilyen jellegű munkáknak éppen a köznevelési rendszer és az egész magyar közigazgatás folytonos strukturális fejlesztési célkitűzései révén érnek meg a feltételei.

A témát érintő eddigi vizsgálódások és publikációk között több csoportot különböztethetünk meg.

a) Az első csoportba azokat a munkákat soroljuk, amelyek az oktatásügyi irányítás és igazgatás szervezetének fejlődését tekintik át, túlnyomórészt eseményleíró és értékelő szemlélettel. Terjedelme, politikai és történelmi szemléletének mélysége, valamint szakmai színvonalára alapján is kiemelkedik ebben a csoportban *Hencz Aurél: Művelődési intézmények és a művelődésigazgatás fejlődése 1945–1961* (Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1962.) c. műve. A Magyar Jogász Szövetség és

a Közalkalmazottak Szakszervezetének 1960. évi pályázatán I. díjjal kitüntetett 32 ív terjedelmű pályamunka több vonatkozásban értékelő visszatekintést és pontos statisztikai képet nyújt a magyar művelődésügy felszabadulás előtti helyzetéről, majd a művelődésügyi igazgatás elvi kérdéseinek jogtudományi aspektusú elemzése után, könnyű áttekintést biztosító rendszerezésben mutatja be az oktatási-nevelési, a népművelési, a közgyűjteményi, a tudományos és a testnevelési intézmények irányítási-igazgatási szervezetének történeti fejlődését az 1945-től 1961-ig terjedő időszakban. A szerző külön fejezetben tárja elénk a művelődés igazgatás fejlesztésének a könyv megírásakor időszzerű hatásköri és szervezeti kérdéseit. A gondosan megírt mű értékeit szerencsésen egészítik ki és a téma mai kutatói számára is hasznos útmutatást nyújtanak a felszabadulás utáni vonatkozó jogszabályok és a szakirodalom kronológiai és szaktárgyi szempontból is kitűnően rendszerezett jegyzékei.

Hencz Aurél művének általános jellemzése alapján is megállapítható, hogy hasznos történeti jellegű tájékoztatást nyújt a köznevelés irányítási problémáiról. Megemlítendő azonban, hogy a monográfia tematikája egyrészt tágabb a köznevelés irányítási mechanizmusának összetevőinél, másrészt pedig a mű szerzője tematikusan nem vizsgálta olyan jelentős kérdéseket, mint a köznevelés irányításának funkciói, információs rendszere, döntésmódjai, az iskolavezetés pedagógiai követelményei, eszközei és módszerei stb.

A témánkat is érintő történeti összefoglaló munkák sorába tartozik *Beér Jánosnak*, a magyar államjogászok 1966-ban elhunyt nesztörának a helyi közigazgatási rendszer felszabadulás utáni fejlődését mélyen szántó tudományos igényességgel feldolgozó standard munkája, a Közigazgatási és Jogi Könyvkiadó gondozásában ugyancsak 1962-ben megjelent „*A helyi tanácsok kialakulása és fejlődése Magyarországon (1945–1960)*” című, több mint 40 íves monográfia. Beér János művének különösen a tanácsi testületek rendeltetésére és a tanácsi szakigazgatási szervekre vonatkozó fejezetei érintik témánkat. Inkább a közoktatási intézmények fejlődését, mint a közoktatás irányításának alakulását foglalja össze és értékeli *Bencédy Józsefnek* a „*Közoktatásunk fejlődése a tanácsok megalakulása óta*” c. tanulmánya. (Állam és Igazgatás 1970. évi 10. sz.) Történeti

szemléletű elemzést kapunk Orbán Sándornak „Az egységes állami iskola megteremtése” (Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből, Szerkesztette: Lackó Miklós. Budapest, 1955. 542–584. o.) valamint „Az iskolák államosításának 10. évfordulójára” (Társadalmi Szemle 1958. évi 6. sz.) c. tanulmányaiban. Történeti jellegű értékelő összegezést nyújt Jóború Magda „Élet és iskola” (Budapest, 1961.) c. művének „Köznevelésünk fejlődése a felszabadulás óta” c. fejezete is.

b) Az első csoportba sorolt, történeti áttekintést nyújtó műveknél jóval nagyobb azoknak a munkáknak a száma, amelyek a hazai köznevelési rendszer fejlődésének különböző időpontjaiban az akkori időszak köznevelési, illetőleg köznevelésiirányítási kérdéseivel foglalkoznak. Ezeknek a munkáknak nagyrésze hasznos forrásanyagként kezelhető a köznevelés irányításának fejlődéstörténeti feldolgozásakor. (L.: a tanulmány végén.)

c) Közelebb állnak kutatási problematikánkhöz azok a tanulmányok, amelyek az utóbbi években és inkább átfogóan vizsgálják a köznevelés irányításának összetevőit. Kiemelkedik ezek közül „A közoktatási irányítás korszerűsítése” c. munka, amely az 1970-ben tartott V. Nevelésügyi Kongresszus 5. témabizottságának jelentését tartalmazza. A Nevelésügyi Kongresszus megállapította: „Az állami élet demokratikus továbbfejlesztésével, az új tanács törvény megalkotásával összefüggésben szükségesnek tartjuk meghatározni a közoktatási irányítás tartalmát; az egyes irányítási szinteken jelentkező feladatrendszereket; a választott tanács testületek és a szakigazgatási szervek hatáskörét, tevékenységük jellegét. A közoktatás irányításának egysége olyan közoktatáspolitikai-pedagógiai szükséglet, amelynek megvalósulása a szocialista társadalomépítés általános érdeke. Kívánatos, hogy biztosítsuk a pedagógiai követelmények egységes megvalósulását lehetővé tevő ágazati, és az egyes területek sajátos igényeit érvényesítő területi elvszerves egységét.” Ajánlásokat tett a Kongresszus továbbá az iskolák feletti felügyelet rendezésére, valamint az intézményvezetők hatáskörének, önállóságának és felelősségének bővítésére.

A Magyar Pedagógiai Társaság Vezetési Szakosztálya a közoktatási irányítással összefüggő kongresszusi ajánlásokat szem előtt tartva, az 1971 tavaszán megjelent tanács törvény

hatálybalépését követő két évben gondosan gyűjtötte, elemezte és értékelte az új tanács törvény alkalmazásának a közoktatásirányítással összefüggő tapasztalatait. E munka jelentőségét és felelősségét csak fokozta az a körülmény, hogy a Szakosztály 1971-ben bekapcsolódott az állami oktatás pártfelülvizsgálatába, amely az MSZMP X. Kongresszusának határozata alapján indult meg. E felmérés tapasztalatait hasznosítva készült el az MPT Vezetési Szakosztályának „A tanács törvény és a közoktatási irányítás” c. vitaanyaga, amelyet a Szakosztály 1973. március 8–9-én rendezett nyilvános vitaülése sokoldalúan megvitatott. Az előterjesztést és a vitaülés egyéb anyagait a Magyar Pedagógiai Társaság „A tanács törvény és a közoktatási irányítás” címmel (Kiss Gyula szakosztályi titkár szerkesztésében) 1973 végén önálló sokszorosított füzetben közzétette. Ezenkívül Kiss Gyula „Vita a tanács törvény és a közoktatási irányítás összefüggéseiről” címmel részletes ismertetést publikált a vitaülés anyagáról és lefolyásáról az Állam és Igazgatás 1973. évi 7. számában. Az előterjesztés és a vita az alábbi fontos kérdések köré csoportosult:

- az irányítási rendszer alapkérdései,
- terminológiai kérdések; az irányítás fogalmi apparátusa,
- a közoktatáspolitikai programok jelentősége,
- az irányítás időszerű gondjai és feladatai,
- az iskolavezetés helyzete.

Bár a vitaülés után több fontos, a közoktatás irányítását érintő újabb rendelkezés született – gondoljunk pl. az új általános iskolai rendtartás bevezetéséről szóló 134/1973. (M. K. 12.) MM sz. utasításra, a megyei (fővárosi) tanácsok végrehajtó bizottsága művelődésügyi feladatokat ellátó szakigazgatási szervének feladatairól, hatásköréről és hatósági jogköréről rendelkező 142/1973. (M. K. 13.) MM sz. utasításra, a megyei városi, fővárosi kerületi, városi tanács végrehajtó bizottsága művelődésügyi feladatot ellátó szakigazgatási szervének feladatairól, hatásköréről és hatósági jogköréről szóló 173/1973. (M. K. 20.) MM sz. utasításra, az alsó- és középfokú oktatási-nevelési intézmények vezetésének határozott időre szóló ellátását bevezető 1974. évi 7. sz. tvr-re és a törvényerejű rendelet végrehajtásáról szóló

5/1974. (V. 21.) MM sz. rendeletre stb. – a MPT Vezetési Szakosztálya által 1973-ban rendezett vitautülés anyagának a hasznosítása kutatómunkánk során nem mellőzhető. (L.: Jegyzetek.)

d) Tárgykörük és jellegük alapján is külön csoportba kell sorolnunk azokat a munkákat, amelyek a *belső oktatásvezetés* problematikájára vonatkoznak. Örömmel és a legnagyobb elismerés hangján állapíthatjuk meg, hogy az elmúlt években az iskolai élet *belső* vezetésére, szervezésére és ellenőrzésére vonatkozóan marxista eszmeiségű, a szocialista nevelélmélet legújabb eredményeire épülő és az általános szervezéstudomány, illetőleg vezetéselmélet eredményeit az oktatás és a nevelés szervezésére adaptáló, nagy értékű munkák születtek hazánkban. Ezeknek a tanulmányoknak kidolgozásában, szerkesztésében és publikálásában elvülhetetlen érdemei vannak Kiss Gyula alkotó és tudományszervező munkásságának. (Megállapításaink illusztrálására lásd a jegyzeteket.)

e) A témánkat érintő szakirodalom ötödik csoportjaként említjük azokat a munkákat, amelyek nem foglalkoznak kifejezetten a köznevelés vagy közoktatás irányításával és szervezésével, hanem általános jellegűek és nagyrészt az egyre erősödő *általános szervezéselmélet*, vagy vezetéselmélet körébe sorolhatók. Témánk bizonyos problémáinak feldolgozása során ezek ismerete, illetőleg hasznosítása nem mellőzhető. (L.: Jegyzetek.)

II. A kutatás rendeltetése és tematikája

1. A TÉMA KUTATÁSÁNAK RENDELTETÉSE

Témánk kutatásának kettős rendeltetése van:

1. Hozzájárulni köznevelési rendszerünk már kiépült és funkcionáló irányítási mechanizmusának folytonos tökéletesítéséhez;
2. A köznevelési rendszer és a magyar közigazgatási rendszer távlati fejlesztési irányaihoz és igényeihez igazodva kidolgozni a köznevelés irányítási mechanizmusának funkcióira, az irányító szervek feladatkörére, hatáskörére, szervezeti felépítésére, a tevékenységi formákra, a működési rendre vonatkozó fejlesztési elképzeléseket.

Ezek az eltérő célzatú kutatások természetesen szorosan összefüggnek egymással, hiszen bármelyik csakis az eddigi kutatási eredmények rendszerező és értékelő összegezésével, illetve a *jelenlegi helyzet* beható tanulmányozásával és gondos elemző regisztrálásával kezdődhet.

Már e megállapításokból is következik, hogy kutatómunkánkat kiterjedt *ténykutatásokkal* kell indítani. Az adottságfelmérő munka keretében először fel kell sorakoztatni az irányítási mechanizmussal szemben eddig kimunkált elveket, ezekhez viszonyítva értékelni és rendszerezni kell az irányítási mechanizmus szervezete, feladatkörére és hatáskörére vonatkozó hatályos normaanyagot. E feladatok teljesítése után a rendszerezett és értékelt jogszabályanyag ismeretében gondos előkészítés után bizonyos tárgykörökben célszerű *szociológiai tényfelméréseket* végezni. Különösen indokolt szociológiai módszerekkel vizsgálni és értékelni azokat a megoldásokat, amelyeket már a köznevelési rendszer távlati fejlesztési tendenciáira is tekintettel, a legutóbbi időben alakítottunk ki. Gondoljunk például a határidőre kinevezett iskolaigazgatók kiválasztásának rendjére, a tantestületek döntési jogkörének realizálására, a szakmai munkaközösségek működésére, az általános és szakfelügyelet hatékonyságára stb.

A már kimunkált elvi követelmények és a hatályos normaanyag egybevetése alapot ad a jogi szabályozás hézagainak pótlására, vagy a már elavult részek korrekcióját szolgáló javaslatok kidolgozására. A szociológiai ténykutatások pedig hozzájárulhatnak a köznevelés irányítási gyakorlatának javításához.

Témánk kutatási tematikáját az alábbi négy problémacsoportra tagolva dolgozzuk ki.

- a) A köznevelés irányítási mechanizmusának összetevői. Funkciók, szervezet, feladatkör, hatáskör, működési rend.
- b) A köznevelés irányítási mechanizmusának információs rendszere és kapcsolódása az egységes népgazdasági információs rendszerhez (ENIR). A köznevelési információs rendszer forrásai, alapvető (elemi) információi, elsődleges és másodlagos adathordozói. A különböző fokozatú irányító szervek állandó információs szükséglete. Az információk gyűjtésének, áramoltatásának,

feldolgozásának, tárolásának és hasznosításának eszközei és módozatai.

- c) A köznevelés különböző fokozatú irányító szerveinek döntésfajtái. A köznevelés irányítását szolgáló döntésmo­dellek kialakítása. Az irányító döntések végrehajtásának ellenőrzése.
- d) Az iskolavezetés belső szervezete. Az iskolavezetés funkciói és feladatai. Az iskolavezetés szervezeti egységeinek hatásköre és egymáshoz fűződő kapcsolata. A funkciók és feladatok megvalósításának eljárási rendje.

Az alábbiakban sorra vesszük ezeket a problémacsoportokat.

2. A KÖZNEVELÉS IRÁNYÍTÁSI MECHANIZMUSÁNAK ÖSSZETEVŐI; FUNKCIÓK, SZERVEZET, FELADATKÖR, HATÁSKÖR, MŰKÖDÉSI REND

a) Kutatómunkánk tematikai tervének felvázolását annak az általános fogalomnak a körvonalazásával kell kezdenünk, amely magába foglalja a vizsgálati téma valamennyi lényeges összetevőjét. Választ igényel tehát az a kérdés, mit értünk a köznevelés irányítási mechanizmusán, melyek a megjelöléssel takart fogalom összetevői. A köznevelés irányítási mechanizmus a számos összetevőből álló komplexum. Amint a megjelölés „mechanizmus” szava is érzékelteti, nem statikus egységről van szó, hanem élő, működő, változó, fejlődő alrendszer-ről, amely szerves része a hazánkban fennálló szocialista politikai mechanizmus összefüggő nagy rendszerének, a szocialista társadalom-irányítás mechanizmusának.

Mielőtt a köznevelés irányítási mechanizmusának főbb összetevőit megneveznénk, ismét utalnunk kell a vizsgált irányítási mechanizmus kettős kapcsolódására. A köznevelés irányítási mechanizmus rendeltetését, szolgálatainak tartalmát tekintve közvetlenül illeszkedik a köznevelés rendszeréhez, sajátos összetevő csoportját alkotja a köznevelés mechanizmusának, de egyben eltérhetetlen szálak fűzik a magyar közigazgatási szervezetrendszerhez is. Megjegyezzük azonban, hogy a köznevelés irányítási mechanizmusának egyik összetevője, a szervezetrendszer, nem teljes egészében tartozik a közigazgatási szervezethez.

Ezek az általános és kategorikus megállapítások a kutatások kezdetén részletes elemzést igényelnek. A köznevelés irányítási mechanizmusának összetevőire vonatkozó többi tételünkkel együtt kutatási hipotézisnek minősülnek, amelyek bővebb kifejtésre és meggyőző bizonyításra szorulnak.

A köznevelés irányítási mechanizmusának összetevői egymással szoros összefüggésben, szinte kölcsönös feltételezettségi kapcsolatban állnak. Erről a kapcsolódásról az összetevők elkülönített, egyenkénti vizsgálatokor sem felelkezhetünk meg. A polgári szakirodalomban, de még szocialista szerzők munkáiban is elég gyakori az a megoldás, hogy valamely ágazati irányítási komplexum vizsgálatát a leginkább érzékelhető, tárgyiasult összetevőnek, a szervezetnek az áttekintésével kezdik. Ez a szervezetcentrikusság szem elől téveszti, hogy az irányítás, vezetés, szervezés mindig valamely rendeltetés betöltésére, meghatározott funkciók teljesítésére, bizonyos feladatok ellátására, megszabott hatásköri jogosultságok gyakorlására hivatott. Nem a feladatoknak kell a szervezethez idomulniuk, hanem a szervezetet kell az elvégzendő feladatoknak megfelelően kiépíteni.

A köznevelés-irányítás főbb összetevőinek kutatására irányuló munkásságunkat ezért a vizsgált irányítás *rendeltetésének és alapvető funkcióinak* feltárásával kell bevezetnünk. A rendeltetés kibontásakor azokra az eredményekre kell támaszkodni, azokat a tartalmi követelményeket kell szem előtt tartani, amelyek a főirány egyéb témáinak kutatásai alapján a közneveléssel szemben kialakulnak, mivel a köznevelési irányítás alapvető rendeltetése a köznevelés tartalmi követelményeinek szolgálata.

b) Már most is tagoltabb vázlatot nyújthatunk a köznevelési irányítás *funkcióinak* kutatásához. A szakirodalom az irányítás átfogó funkcióiként többnyire az előrelátást, a tervezést, a döntést, a szervezést és az ellenőrzést jelöli meg. Megállapíthatjuk, hogy ezeket a funkciókat a köznevelés irányításában is gyakorolni kell. Ezek egyenkénti és összefüggő vizsgálata tehát kutatási feladataink közé tartozik.

Az erre irányuló kutatómunkának fel kell tárnia, hogy melyek az egyes funkciók tartalmi elemei és melyek gyakorlásának követelményei a köznevelés-irányítás keretében. Ehelyett csak

azt említjük, hogy e funkciók elméleti elhatárolhatóságuk és valóságos elkülönülésük ellenére is szorosan egymásba kapcsolódnak. Alig vitatható például, hogy a prognosztikus előre látás, a tervezés, sőt az ellenőrzés sem nélkülözheti a szervező munkát. A tervezés folyamata pedig a tervaktus elfogadásával zárul, ami döntésben testesül meg. Az irányítás folyamatának mindegyik jelzett funkciója *információkra* támaszkodik. Az információk gyűjtése, rögzítése, áramoltatása, feldolgozása, tárolása olyan kiterjedt és összefüggő feladatcsoportot alkot, hogy méltán tekinthetjük az irányítás egyik előfunkciójának. (E feladatcsoport témánkban külön kutatóandó problémacsoportként szerepel. Lásd e tervtanulmány II. fejezetének 3. pontját.)

Kulcshelyzete következtében ugyancsak külön vizsgálendő csoport a döntések fajtáinak, előkészítésének és végrehajtásának módjai a köznevelés irányításának mechanizmusában. (Lásd e tervtanulmány II. fejezetének 4. pontját.)

Találkozunk olyan felfogással is, amely az irányítás önálló funkciójának tekinti a *koordinációt*. Összehangolásra azonban az irányítás mindegyik funkciójának gyakorlása során elengedhetetlenül szükség van. A szocialista államban, az irányító, szervező, megvalósító, és felügyeleti munka tárgyainak szaporodása, az állami feladatok differenciálódása, a társadalmi és állami munkamegosztás kiterjedése, továbbá az állami teendők és tevékenységi formák összefüggéseinek gyarapodása és elmélyülése következtében az állami szervek működésében növekszik a kapcsolódási pontok és módzatok, az egyeztetési eszközök és formák, valamint az együttműködési lehetőségek feltárásának és igénybevételeének jelentősége. A felesleges átfedések, a pazarló párhuzamosságok, a hatékonyságot csökkentő szembefutások elkerülését, az állami munka esetleges „senki földjének” felosztását, az érdekek egyeztetését, az egymással összefüggő törekvések és erőfeszítések harmonikus egybekapcsolását és mindezek révén az eredményesség fokozását szolgáló összehangolás mégsem idézheti elő az alkotó önállóságot csorbítását. Nem járhat e feladatok végrehajtásának elodázásával és a felelősség elmosásával. Mindezek alapján az összehangoltság követelményére, a koordináció gyakorlásának eszközeire és módzataira az egyes funkciók vizsgálata és az irányítási

mechanizmus más összetevőinek kutatása során is nagy gondot kell fordítani.

c) A köznevelési irányítás mechanizmusának fontos összetevője az irányítási funkciókat ellátó, a különböző tartalmú feladatokat végző és eltérő hatásköri jogokat gyakorló szervezet. Az irányítást végző szervek fajtáinak, vertikális és horizontális tagoltságának, belső felépítésének, az egységek egymáshoz fűződő kapcsolódásának problémái kutatásainknak igen fontos tárgyai.

A szervezeti kérdések vizsgálatának megkezdésekor különösen az alábbiakat kell figyelembe venni. „A közigazgatás fejlesztésének komplex tudományos megalapozása” c. harmadik országos kutatási főirány tervtanulmánya kutatóandó témaként jelöli meg az egész közigazgatás szervezeti továbbfejlesztésének problémakörét. A tervtanulmány szerint a kutatásoknak még olyan témákra is ki kell terjedniük, mint a legfelső államhatalmi szervek (országgyűlés, Elnöki Tanács) szerepe az államigazgatás központi szerveinek irányításában, a Minisztertanács irányító és koordináló szerepe, a központi államigazgatási szervezet tagozódása az elvégzendő feladatok alapján.

A helyi és a területi közigazgatási szervezet fejlesztésének célkitűzése pedig olyan jelentős összefüggő problémacsoportként található a harmadik kutatási főirányon belül, hogy a vonatkozó kutatási tematika és az elvégzendő vizsgálatok részleges rögzítésére 1974 tavaszán „A helyi-területi igazgatás fejlesztése” címmel önálló tervtanulmány született. (A tervtanulmány készítői: Pécsváradi János, Zsuffa István és Raft Miklós.)

A köznevelési irányítási szervezet kutatását számos körülmény indokolja: a már eddig kialakult s a köznevelési rendszer továbbfejlesztésével együtt keletkező újszerű feladatok, a tudományos-technikai előrehaladás, a közigazgatás szervezetrendszerének kilátásba helyezett átrendeződése perspektivikusan *szükségessé teszi a köznevelés irányítási szervezetének továbbfejlesztését*. A nagyobb távlatba tekintő kutatásoknak el kell végezniük az észszerű továbbfejlesztés elvi megalapozását és ki kell dolgozniuk olyan *modellváltozatokat*, amelyeket a gyakorlati államépítés hasznosíthat.

A köznevelés irányítási szervezetére vonatkozó kutatásokat természetesen csakis az *irányítási szintenként és szervezeti egységenként*

elvégzendő feladatok meghatározásával, valamint a működési rend, az igénybevehető eszközök és az alkalmazandó irányítási, befolyásolási, felügyeleti módszerek körvonalazásával együtt lehet hasznosítható eredményeket időre végezni.

A köznevelés irányítási szervezetére vonatkozó kutatásoknak két nagy csoportja jelölhető meg. Az egyik: a központi irányítás szervezete, feladatköre és működési rendje. A másik: a köznevelés irányításának helyi, területi (esetleg regionális) szervezete, feladatköre, hatásköre és tevékenységi formái.

A Magyar Népköztársaság kormányformáját meghatározó központi állami szervek rendszere hosszú időszakra kiépültnek tekinthető. Lényeges szervezeti átrendeződés ezen a területen nem tűnik indokoltnak. Kutatásainkat ezért ebben a tárgykörben elsősorban a központi állami szervek szerepére, funkcióira, feladataira, együttműködési formáira és irányítási módszereire kell összpontosítanunk. Ezen belül különös gondot kell fordítani a köznevelés központi ágazati irányítását és felügyeletét végző minisztérium feladataira, belső szervezetére, a társmisztériumokhoz, valamint a köznevelés irányításában résztvevő területi és helyi tanácsai szervekhez fűződő kapcsolatára.

A már említett körülmények folytán jelentősebb szervezeti átalakulás helyi és területi szinten indokolt. A közigazgatás szervezeti rendszerére vonatkozó eddigi kutatásokból már következik az a fontos konzekvencia, hogy a közigazgatás területi elrendezése alapján a területen elhelyezkedő települések kapcsolatrendszerét kell tekintenünk, a közigazgatás területi tagozódásának elsősorban a településhálózat kapcsolatrendszerére kell épülnie. A településhálózat alapegysége a város és a város vonzáskörzetében levő települések együttese. A nagyobb települések sokrétű ellátási, szolgáltatási, foglalkoztatási stb. kapcsolatban állnak a környezetükben elhelyezkedő kisebbekkel, a városok pedig a nagyobb – földrajzi, gazdasági, kulturális stb. szempontból összefüggő – tájra (régióra) kiterjedő hatósugarú városokkal. A városok sokoldalú kapcsolatban állnak környezetükkel, e kapcsolatrendszer igazgatási és igazgatás-szervezeti konzekvenciáit azonban hazánkban még nem vontuk le. E probléma vizsgálói méltán idézik Erdei Ferenc fontos megállapítását: „Az államigazgatás oldaláról fogas kérdés, hogy hogyan igazgassa

a város a vidéket? A hagyományos megoldás a város külön igazgatási szervezése, ez azonban szerves és mind tömegesebb összefüggéseket darabol szét, ami hovatovább elviselhetetlen helyzetet teremt.” (L.: Erdei Ferenc: Város és vidéke. Budapest 1971. 29. l.)

A vázoltakra tekintettel témánk egyik fontos kutatási feladata annak feltárása, hogy milyen szerepet kell betölteniük a különböző jellegű városoknak a köznevelés irányításában, milyen szervezeti és működési kapcsolat épüljön ki a köznevelést irányító és szervező városi tanácsai szervek, valamint a város vonzáskörzetében elhelyezkedő tanácsszervek, a valamilyen funkció ellátására talán fennmaradó járási hivatalok, valamint a köznevelés területi irányításának és összefogásának bizonyos teendőit végző megyei és az esetleg kiépülő regionális szervek között.

Ismeretes, hogy az azonos szintű települések – pl. községek, városok – között nagyságrend, vonzáskörzet, ellátottság stb. szempontjából jelentős különbségek vannak, amelyekkel – a nivellálásra irányuló koncepciózus erőfeszítések ellenére is – még hosszú időn át számolnunk kell. A településfejlesztés koncepciójáról szóló 1971-ben elfogadott kormányhatározat a jelenlegi és várható nagyságrendjük és szerepkörük alapján az ország nagyobb településeit különböző kategóriákba sorolja. A kisebb települések besorolása pedig a megyei településfejlesztési terv kidolgozása és elfogadása révén, a megyei tanács feladatkörébe tartozik. Mindezek figyelembevételével kezdte meg a Minisztertanács Tanácsai Hivatalának Tanácsigazgatási és Szervezési Intézete a különböző nagyságrendű községek és városok, valamint a megyék igazgatási szervezeti modelljeinek kidolgozását. Az e tárgykörben eddig elért és a továbbiakban várható eredményeket hasznosítva kell kutatásainknak a köznevelés helyi (községi, városi) és területi (megyei, esetleg regionális) irányításában szakirányú és funkcionális feladatokat végző igazgatási szervezet szervezeti modelljeinek kialakításához hozzájárulni. Külön is tanulmányozandók az iskola-körzetesítésből származó lehetőségek a helyi szintű irányítás szervezeti és hatásköri megoldásaiban.

Fontos feladata a helyi és a területi szervezeti tagozódást tanulmányozó kutatásoknak annak tisztázása is, hogy a köznevelés helyi és terü-

leti irányításában milyen mértékben végezzenek tartalmi, szakmai-irányító és felügyeleti, valamint személyi, tárgyi, anyagi feltételeket biztosító és külső hatósági feladatokat a tanácsi testületek (a tanács, a végrehajtó bizottság és a tanácsi bizottságok), valamint az ágazati és funkcionális szervek. Milyen hierarchikus és koordinatív kapcsolat biztosítja a különböző jellegű, de a köznevelés helyi, illetőleg területi irányításának rendeltetési körébe tartozó teendők egységes szemléletű végzését.

3. A KÖZNEVELÉS IRÁNYÍTÁSI MECHANIZMUSÁNAK INFORMÁCIÓS RENDSZERE

a) Hatékony irányítás lehetetlen fejlett információs rendszer nélkül. A különböző szintű megalapozott döntésekhez szükséges információ biztosítása érdekében az utóbbi időben számos intézkedés született. A társadalmi élet minden fontos területére kiterjedő, egységes társadalmpolitikai célkitűzéseket szolgáló, a szocialista társadalomirányítás jellegének és követelményeinek, a tudományos-műszaki fejlettség nemzetközi és hazai színvonalának megfelelő információs rendszer azonban még nem épült ki hazánkban. Pedig ezt az előrehaladás igényei egyre inkább sürgetik. Ha információs rendszerünk nem fejlődik tovább, az irányítási feladatok ellátása csak az adminisztrációs munka szakadatlan növelésével biztosítható. Ez a megoldás pedig azzal a következménnyel járna, hogy 25 éven belül a munkaképes lakosság többsége adminisztrációs munkát végezne.

E veszély elkerülése érdekében, de különösen a fejlődési irányok és szükségletek felismerése alapján vált a harmadik országos kutatási főirány egyik kutatási feladatává „A közigazgatás információs rendszere” c. problémakör. E kutatási feladat tervtanulmánya megállapítja, hogy a szocialista viszonyok fejlett irányítási rendszere olyan egységes információs rendszer bevezetését igényli, amelynek elemei az ország természeti, társadalmi, műszaki-gazdasági adottságaira és folyamataira vonatkozó alapinformációk egységes elveken képzett mennyiségi és minőségi aggregátumai.

A tervtanulmány a tények és a követelmények felsorakoztatása alapján határozottan levonja azt a következtetést, hogy hazánk belső adottságai, valamint a szocialista társadalom-

irányítás, egységes népgazdasági információs rendszer (ENIR) kialakítását teszik szükségessé. A közigazgatásnak tehát *nincs* más tevékenységektől elszigetelhető független információs alrendszere, hanem a közigazgatási információs rendszer, az ENIR összetevőjeként, illetőleg alapozó részeként szerepel. A közigazgatás csak akkor töltheti be rendeltetését, ha valamennyi – ágazati, funkcionális, területi, helyi – alrendszerének megismerését biztosító információ permanensen rendelkezésére áll.

Természetes, hogy a köznevelés irányítási mechanizmusának *információrendszerét* is az egységet és kapcsolódást biztosító tartalmi és formai követelmények betartásával, az *irányítási funkciók és döntéskategóriák* szükségleteire figyelemmel kell kiépítenünk.

Ésszerű az az igény, hogy az ENIR-en belül a tartalmi és formai elemek (az utóbbiak között az alapvető nyilvántartási és bizonylati rend, az elsődleges és a másodlagos adathordozók, a számjelrendszerek, kódrendszerek stb.) egységesítését az országos szintű irányításhoz szükséges információk tekintetében kezdjük.

Ide tartozik mindenekelőtt:

- a személyekkel kapcsolatos adatok nyilvántartásának és kezelésének tartalmi és formai egysége.
- a terület (telek, természeti kincsek stb.) nyilvántartási rendszerének egységesítése,
- a létesítmények adatainak egységes kezelése,
- a gazdálkodó egységek és a nem termelő intézetek helyzetére és működésére vonatkozó adatok egységes meghatározása és formai egységesítése.

A fejlett információs rendszer fontos összetevője a rögzítés, a továbbítás, a feldolgozás és tárolás *technológiájának*, *gépesítettségének* színvonala. A jelenlegi realitást és az előrehaladás fokozatosságát is figyelembe veszi e tekintetben az említett tervtanulmány, amikor *valamennyi* alrendszer számára olyan egységes *nyilvántartási és bizonylati rend* kialakulását tűzi ki célul, amely egyidejűleg lehetővé teszi az információk kézi, közép- és nagygépes (elektronikus számítógépes) feldolgozását, ezek esetleges egymásba kapcsolódását.

A nemzetközi és a hazai adatbank-kísérletek tanulságai arra is figyelmeztetnek, hogy az

előre meghatározott, egységes nyilvántartáson nyugvó, alapvető (elemi) információkat célszerű megjelenésük helyén helyi, illetőleg területi vetületben meghatározott koncentrátsággal rögzíteni.

Ha az alapbizonylatok egységesek lesznek és közvetlenül vagy közvetve mindhárom feldolgozási mód igényeit kielégítik, az alsó szinteken csupán olyan feladatok gépesítésének biztosítása indokolt, amelyek az *elsődleges és másodlagos adathordozók* elkészítéséig terjednek. A másodlagos adathordozókat készítő berendezések elterjesztése lehetővé teszi olyan területi információs központok létrehozását, amelyek rendszerezik, tárolják, illetőleg a terület igényeinek megfelelően elemzik a terület információanyagát és a kívánt bontásban továbbítják az ágazati információkat az országos ágazati és funkcionális szervek adatbankjai számára. A másodlagos adathordozókat készítő berendezések egyben alapjául szolgálnak a központi adatbank létrehozásának és többirányú működésének is.

Az ágazati adottságok középszintű területi összesítése és elemző összevetése a területi komplexum más összetevőivel, nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy a középszintű területi egység (város és vonzáskörzete, megye, régió stb.) társadalmi életének valamennyi összetevőjére kiterjedő összehangolt területfejlesztési politika és tevékenység érvényesüljön.

b) Az információ elsődleges követelménye, hogy hűen tükrözze a valóságot. A fejlett társadalmi információs rendszer második követelménye az optimalitás, azaz, hogy az információ ne legyen se hiányos, se túl sokat markoló. Természetesen csak irányítási szintenként, funkciókhoz és feladatokhoz igazítva lehet pontosan meghatározni az optimálisan szükséges információ jellegét és mennyiségét. Az irányítási folyamatok folytonosságából fakad az információval szemben az a követelmény, hogy rendszeres és gyors legyen, kellő időben álljon rendelkezésre.

Ezeket a követelményeket a köznevelésirányítás információs rendszerének kiépítésekor is szem előtt kell tartanunk. Ezek és még a továbbiakban körvonalazásra kerülő igények szükségessé teszik, hogy a köznevelés irányítási mechanizmusán belül is létrejöjjön az információs folyamatok állandóan működő, képzett szakemberekkel dolgozó, jól felszerelt szervezete.

Az információkat is különböző szempontból

osztályozhatjuk. Alapvető szempont az információnak az irányítási szinthez és funkcióhoz fűződő viszonya. Mivel az irányítás legfontosabb funkciója a döntés kidolgozása és meghozatala, azt az információt, amelyet e funkció gyakorlásában használnak fel, *elsődleges információnak* nevezhetjük. Mindegyik alrendszer szervezeti egységeinek működésében fontos szerepet töltenek be a *szabályozó információk*. Ilyennek minősülnek az irányítási döntésbe foglalt célkitűzések, feladatmeghatározások, szabályok, előírások, mutatók stb. Az irányító szervek kógens természetű szabályozó információi mellett nagy szerepet töltenek be az *orientáló, tanácsadó, útmutató, instruktív, ajánló információk*.

A köznevelési információs rendszernek elsősorban a köznevelési irányítási feladatok teljesítését kell szolgálnia. A hatékony információs rendszernek ezért a vizsgált területen is nélkülözhetetlen előfeltétele, hogy pontosan meghatározzuk a különböző irányítási szintek feladatkörét és hatáskörét. Ismeretes, hogy minél magasabb fokon helyezkedik el valamely szerv az irányítás rendszerében, annál általánosítottabb információra van szüksége. Már a középső (területi) láncszemek is nagyrészt általánosított információt vesznek igénybe.

Az információk mennyiségi növekedésének jelenlegi időszakában nagy jelentősége van az *információk integrálásának*. Az információk integrációja a kiinduló (elemi) adatok gépi összesítésében és sokoldalú gépi feldolgozásában nyilvánul meg. Az egységes szempontú integráció biztosítja a különböző fajtájú információk összemérhetőségét. Az információs rendszer racionális megszervezése pedig mentesít a felesleges megterheléssel járó párhuzamos vagy ismételt információgyűjtés alól.

c) Az ENIR ágazati alrendszereinek kialakításánál azt az igényt is figyelembe kell venni, amely – ugyancsak az egységesítés szolgáltatában – elengedhetetlennek tartja olyan *közgazdasági és matematikai modellek* kidolgozását, amelyek biztosítani képesek különböző szintű vezető szervek meghatározott összefüggésekre irányuló információs igényének kielégítését. Joggal feltételezhető, hogy az említett modellek kidolgozása, illetőleg alkalmazása visszahat az információk körére, formájára és összetettségére, továbbá a modellek kialakításához szükséges géppark jellegére és kapacitására is. A modellekkel szemben természete-

sen elsődleges követelmény, hogy hűen tükrözzék a valóság folyamatait és összefüggéseit, hozzájáruljanak az egységes szemléletű elemzési és döntéshozzáértési rendszer kialakításához.

d) A mennyiségi oldal mellett az irányító tevékenység információinak gyűjtésében és értékelésében továbbra is előtérbe kell állítanunk a minőség követelményét, amely a társadalmi osztályok, rétegek, csoportok és a személyek helyzetével, szükségleteivel, érdekeivel, szellemiségével, pszichikai-emocionális állapotával és erkölcsi tartásával áll összefüggésben. Ezért az információk gyűjtésében és feldolgozásában a logikai kezelést szociológiai és egyéb módszerekkel kell kiegészíteni.

Bár információs rendszerünk továbbfejlesztésekor a különböző irányítási szintek információs szükségleteinek meghatározására, az alapvető információk elsődleges hordozóinak kiépítésére, a gépi feldolgozást lehetővé tevő másodlagos adathordozók meghatározására és alkalmazására, a feldolgozó gépek kiválasztására, a korszerű információs munka szakembereinek képzésére és munkába állítására, a különböző összefüggéseket feltáró közgazdasági és matematikai modellek kidolgozására stb. összpontosítjuk erőfeszítéseinket, arról sem feledkezhetünk azonban meg, hogy információs forrásaink nem korlátozódhatnak az információknak az eddigiekben jelzett formalizált zárt rendszerére.

Különösen fontos a társadalom valamennyi osztályával, rétegével és csoportjával fenntartott közvetlen kapcsolat. Arra is szükség van, hogy az illetékes szervek bizonyos esetekben az ügyek állását közvetlenül a helyszínen tanulmányozzák, hogy megismerjék az emberek véleményét, észrevételeit, kívánságait, javaslatait. Kimeríthetetlen alkalmat nyújt ehhez hazánkban a szocialista demokrácia közvetlen és képviseleti formáinak egyre gazdagabbá váló hálózata. Fontos szerepet töltenek be a sokirányú társadalmi informálásban a kommunikációs eszközök is.

A jövőben sem mellőzhetők a döntések végrehajtásának különböző – közvetett és közvetlen – ellenőrzési formái. Külön is szólunk kell az irányított egységek szóbeli és írásbeli jelentéseiről. Ezek hasznosságát nagymértékben fokozza az az eljárás, amelynek keretében az irányító szerv a jelentéstevők és más érdekelt bevonásával a jelentést sokoldalúan meg-

vitatja. Széles körű helyesléssel találkozunk azonban az a vélemény, amely óv a felesleges és terjedelmes jelentésektől. Ezek ugyanis észszerűtlen idő-, energia-, és eszközpazarlással járnak.

A szocialista társadalomépítést irányító és szervező munka nem nélkülözheti a társadalmi jelenségek konkrét ténykutatásait. E kutatások fényt derítenek arra, hogy hogyan érvényesülnek az általános társadalmi törvényszerűségek konkrét körülmények között a különböző közösségekben. A szociológiai kutatások feltárják a kisebb-nagyobb közösségek viszonyulását az irányítás törekvéseihez, a meghozott intézkedésekhez, az alkalmazott módszerekhez, jelzik a munkaszervezésben előforduló hibákat, nehézségeket, ellentmondásokat. Több társadalomtudós helyesen hívja fel a figyelmet arra, hogy a szociológiai kutatásokban nagy körültekintéssel kell használni a különböző ténykutatási eszközöket és módszereket. Általában nem szabad megelégedni pusztán a kérdőíves felméréssel. A kérdőíven kapott válaszok ugyanis többnyire a kérdezettek egyéni szemléletét fejezik ki. Ezért a kérdőíves felmérést célszerű kiegészíteni a valóságos események és tények vizsgálatával.

E rövid összegezés alapján is megállapíthatjuk, hogy a köznevelés irányítási mechanizmusában a rendszeres, folytonos, ún. formalizált információgyűjtés, áramoltatás, feldolgozás, tárolás mellett egyéb információs csatornákat is hasznosítanunk kell.

e) Az ENIR összetevőjeként szereplő köznevelési információs rendszer kiépítése érdekében különösen az alábbi célzatú kutatási feladatokat kell elvégezni:

– Meg kell jelölni azokat az alapvető (elemi) információkat, amelyek a köznevelési információrendszer kiindulási elemeit alkotják. Meg kell tehát határozni, hogy a köznevelési intézetek, valamint a köznevelés helyi és területi irányító szervei mely tárgykörökben gyűjtsenek és rögzítsenek információkat.

– A hazai gyakorlat és a fejlett külföldi megoldások alapján ki kell dolgozni, hogy az információgyűjtésre kötelezett szervek milyen elsődleges adathordozók (nyilvántartások, bizonylatok) segítségével gyűjtsék és rögzítsék az elemi információkat.

– Ki kell dolgozni, hogy az elsődleges adathordozókban rögzített elemi információknak milyen mennyiségi és minőségi aggregátumait,

milyen periodicitással alakítsák ki az információs rendszer különböző szintű szervei.

– A különböző mennyiségi és minőségi aggregátumok kialakításának megkönnyítése, a gépi feldolgozás lehetővé tétele érdekében az ENIR követelményeihez igazodva meg kell határozni a másodlagos adathordozók (lyukkártya, lyukszalag, mágneses szalag, mikrofilm, jelrendszerek és nyelvek stb.) más ágazatokkal összehangolt rendszerét.

– Ki kell dolgozni az elemi információk, illetőleg az aggregátumok többirányú áramoltatásának, szintenkénti feldolgozásának és tárolásának rendszerét.

– Körvonalazni kell a kiépítendő információs alrendszer funkcionálásának ellenőrzési eszközeit és módozatait.

– Körvonalazni kell az információs alrendszer állandóságának és folytonos fejlesztésének biztosítékait.

– Meg kell határozni azt is, hogy melyek azok az eszközök és lehetőségek, amelyek indokolt esetben a folytonosan és rendszeresen funkcionáló információs alrendszer tájékoztató tevékenységét kiegészítik, illetőleg korrigálják.

– Hozzá kell járulni ahhoz, hogy a köznevelés információs rendszere ne csupán az adottságok és folyamatok mennyiségi oldalait tükrözze, hanem tájékoztasson a minőségi változásokról is, sőt lehetővé tegye olyan jelenségek és folyamatok tanulmányozását, amelyek közvetlenül nem figyelhetők meg, biztosítsa pl. a különböző törekvések és intézkedések társadalmi reflexióinak, értékelésének megismerését.

– Olyan köznevelési információs rendszer kiépítését kell elősegíteni, amely tökéletes visszajelző képességgel rendelkezik, amely biztosítja, hogy az irányítás alanya kellő operativitással reagálhasson az előre nem látott belső és külső zavaró hatásokra, kellő időben kiadhatta a zavaró hatásokat korrigáló intézkedéseket.

4. DÖNTÉSFAJTÁK, DÖNTÉSELŐKÉSZÍTÉS ÉS DÖNTÉSVÉGREHAJTÁS A KÖZNEVELÉS IRÁNYÍTÁSI MECHANIZMUSÁBAN

a) A döntések kidolgozása és meghozatala az irányítás legfőbb funkciója, amely áthatja az irányítás valamennyi egyéb összetevőjét. A döntések időszerűsége, szakszerűsége, megalapozottsága meghatározza az irányított rend-

szer (alrendszer) működésének hatékonyságát, hozzásegít a rendeltetés betöltéséhez. A döntések megszabják az elérendő célokat, kialakítják a célok elérését szolgáló feltételeket, subordinálják és koordinálják a rendszer belső és külső kapcsolatait.

A szervezéstudomány művelői számos követelményt és módszert dolgoztak ki a döntések hatékony előkészítésére. Megállapítható azonban, hogy egyik módszer sem abszolútizálható. A különböző döntésfajták más-más előkészítő eljárást, illetőleg eljárásokat igényelnek. Egyik fontos feladatunk, hogy összegyűjtsük, értékeljük a köznevelés irányítása során hozandó döntésfajtákat és ajánlásokat dolgozzunk ki az egyes döntéscsoportok hatékony előkészítését szolgáló eszközökre. A köznevelés irányításában hozandó döntések kidolgozásában is hasznosítanunk kell a korszerű tudományos előkészítési módozatokat, elsősorban a matematikai módszereket, a kibernetika vívmányait, a számítástechnikai eszközöket.

A matematikai módszerek és a számítástechnika alkalmazásának bővülése következtében a köznevelés irányításában is fokozódik a modellezés szerepe. A társadalmi információ megbízható rendszerére támaszkodó döntésmodellezés a hatékony irányítás egyre fontosabb eszközévé válik. Az irányító folyamatok matematikai modellezése lehetővé teszi, hogy az irányított életviszonyok formálásában elkerüljünk bizonyos költséges kísérleteket, megkönnyítsük bizonyos struktúrák arányainak optimalizálását. A modellezés alkalmat nyújt arra is, hogy ne egyetlen, optimálisnak tartott, hanem több eltérő döntésváltozatot dolgozzunk ki, amelyek közül a vezető szervek – széles körű társadalompolitikai megfontolás alapján – a legjobbnak ígérkezőket választják ki. Minden irányítási aktus valamely cél elérését szolgálja. A döntésmo- dell összeveti az adott vagy várható szituációt és az elérni kívánt hatást. A modell előre vetíti a jövőt. A modellenek tehát pontos irány- van: érzékelteti az elérhető célt, a megadott paraméterek segítségével. Kutatómunkánk eredményeként körvonalazni kell a köznevelés irányításának azokat a döntésfajtáit, amelyek előkészítésében alkalmazható a matematikai és közgazdasági modellezés és ilyen modell- mintákat ki is kell alakítani.

Nem hagyható azonban figyelmen kívül, hogy a különböző tényezők matematikai kapcsolatai nem minden esetben és nem teljes

mértékben határozhatják meg a hozandó döntés legcélszerűbb tartalmát. A döntés ugyanis rendszerint választás, a megfelelő változat keresésének eredménye. A döntések meghozatalánál a matematika által kifejezhető összefüggések mellett rendszerint számos egyéb, mindenekelőtt társadalompolitikai szempontot is érvényesíteni kell.

A döntési mechanizmus vizsgálatakor arról sem feledkezhetünk meg, hogy a cél elérése általában nem biztosítható egyetlen döntéssel. A különböző gátló és előmozdító tényezők hatására újabb ún. korrekciós döntéseket kell hozni. Ezek szükségességére a döntés végrehajtásának ellenőrzése hívja fel a figyelmet. A döntés előkészítése, meghozatala, a végrehajtás figyelemmel kísérése és az újabb kiegészítő vagy korrekciós döntések azért szoros és ismétlődő egységet alkotnak.

b) A köznevelés irányítását szolgáló döntések csúcspontján azok az elhatározások állnak, amelyek a közneveléspolitikát tartalmát határozzák meg. A politika társadalmi érdekeket szolgáló nézetek, koncepciók, törekvések és erőfeszítések összessége. A közneveléspolitikát hazánkban a szocialista belpolitika egyik jelentős összetevője, amely a belpolitika egyéb alkotóelemeivel – gazdaságpolitika, szociálpolitika, jogpolitika stb. – összehangoltan a köznevelés fejlesztésének irányára, rendeltetésére, tartalmi követelményeire, struktúrájára, eszközeire stb. vonatkozóan kialakított, a politikai mechanizmus központi társadalmi és állami szervei által követendőnek minősített koncepciókat és a koncepciók valóraváltását szolgáló törekvéseket testesíti meg.

A közneveléspolitikát tartalmi összetevőit különböző jellegű országos elhatározások fogalmazzák meg. A közneveléspolitikát – a belpolitika egyéb összetevőihöz hasonlóan – állandóan alakítandó folyamat. Szocialista viszonyok között ugyanis elengedhetetlen, hogy a közneveléspolitikát tudományosan kimunkált szilárd alapelvekre épüljön és állandóan továbbfejlődjön. Kutatásaink során a gyakorlat és az ésszerűnek ítélt elvárások alapján fel kell sorakoztatnunk a közneveléspolitikát tartalmát formáló, illetőleg meghatározó döntések fajtáit, az egyes döntésváltozatok kidolgozásának és elfogadásának rendjét.

Az MSZMP X. Kongresszusának vonatkozó megállapításai, valamint a Központi Bizottságnak az állami oktatás helyzetéről és fejleszté-

séről szóló 1972. június 15-i határozata is tanúsítják, hogy az állami és társadalmi szervek, az érintett intézmények előkészítő közreműködésére támaszkodva, a közneveléspolitikát alakításában is az indító, kezdeményező, iránymutató szerepet a társadalmi és állami élet vezető erejeként működő marxista-leninista munkáspárt legfelsőbb fórumai töltik be. Erre az útmutató kezdeményezésre épülnek a legfelső fokozatú állami elhatározások.

Közneveléspolitikai döntést Magyarországon az állami szervek közül csakis a kormányzati tevékenységet kifejtő központi állami szervek, tehát az országgyűlés, a Népköztársaság Elnöki Tanácsa és a Minisztertanács hozhatnak. E szervek közneveléspolitikai döntéseinek előkészítésében természetesen felelősségteljes feladatok hárulnak az ágazati és funkcionális jellegű országos hatáskörű szervekre: a minisztériumokra, az egyéb országos főhatóságokra, az állandó és az ad hoc kormánybizottságokra, valamint a különböző tárcaközi szervekre.

A közneveléspolitikát formáló központi állami döntések körében két csoportot különböztethetünk meg.

– E döntések első csoportjába a köznevelés fejlődésének és fejlesztésének irányát, feltételeit, követelményeit, tartalmát és eszközeit körvonalazó, illetőleg meghatározó *tervkategóriák* tartoznak. Ilyenek különösen: a köznevelés távlati fejlesztésének koncepciói, programjai és a köznevelés különböző időtartamú fejlesztési tervei.

A szocialista társadalomirányításnak egyre inkább jellemző vonása lesz a fejlődési és fejlesztési periódusok (ciklusok) hazai és nemzetközi vonatkozásban sokoldalúan összehangolt meghatározása és realizálása. Ésszerű azért az az igény, hogy a köznevelés fejlesztési törekvéseit a szocialista társadalomépítés és fejlesztő tevékenység egyéb szelvényeivel tartalmilag és a megvalósítás időhatárainak kijelölése szempontjából is összehangoljuk. Ez azért is elengedhetetlen, mert a köznevelés fejlesztését szolgáló anyagi, tárgyi feltételek létrehozásának és bővítésének kereteit a különböző időtartamú népgazdasági tervekben és az állami költségvetésben állapítják meg az illetékes szervek.

– A közneveléspolitikát tartalmát dokumentáló központi állami döntések második csoportját a kormányzati tevékenységet kifejtő központi állami szerveknek a köznevelés rendeltetését,

irányát, alapvető tartalmi követelményeit, struktúráját, eszközrendszerét kötelező erővel meghatározó *jogszabályok* alkotják. A szocialista társadalomépítés elért fejlettségi szintjén reális az a jogpolitikai törekvés hazánkban, hogy az alapvető társadalompolitikai célkitűzések, az állami mechanizmus lényeges összetevőinek helyzete és működési keretei, a fontosabb társadalmi viszonyok a jogforrási hierarchia magasszintű normáival, többnyire törvényerővel nyerjenek megállapítást.

Az elvégzendő kutatások egyik fontos célkitűzésének kell tekintenünk ezért annak kimunkálását, hogy a köznevelés mechanizmusának mely összetevői kívánják törvényi szabályozást. Reális-e az az igény, hogy a köznevelés mechanizmusának legfontosabb összetevőit – a tartalmi összefüggéseket követő és kifejező belső tagolásban – egyetlen kódexben szabályozzuk, vagy pedig a köznevelés mechanizmusának főbb alkotóelemei alapvető szabályozására több törvényt indokolt kidolgozni és elfogadni.

c) A közneveléspolitikai megvalósítását a kormányzati szerveknek felelős országos főhatóságok elsősorban az Oktatási Minisztérium irányítja. A közneveléspolitikai döntések végrehajtásának biztosításában elsődleges szerepet töltenek be a *minisztériumi* döntések. Kutatási témáinknak ebben a problémakörében nagy figyelmet kell fordítani ezért a főhatósági irányítás döntésfajtáira. Ennek keretében körvonalazni kell a minisztériumi szabályozás tárgykörét, e tárgykörök főhatóságok közötti hatásköri megosztását és nem utolsósorban a főhatósági szabályozás formáit. Kutatásainkkal is elő kell segíteni annak a jogpolitikai célkitűzésnek a valóraváltását, hogy a minisztériumok által kibocsátandó jogszabályok között csökkenjen a nehezebben hozzáférhető, alacsonyabb hierarchiai fokozatú, normatív utasítások aránya. Meg kell állapítanunk azoknak a szervezeti kereteknek és működési formáknak a jellegét, amelyeket csakis hosszabb időre szóló, stabilabb *miniszteri rendelettel* lehet szabályozni.

A jogforrások alakzataira vonatkozó, e tervtanulmány készítésekor már előrehaladott stádiumban levő kodifikációs előkészítő munkálatok alapján azt szinte biztosra vehetjük, hogy az állampolgárok jogi helyzetét, valamint az alsóbb fokozatú szakigazgatási szervek és az állami intézetek hatásköri jogositványait mi-

niszteri utasításban semmiképpen sem, legfeljebb miniszteri rendeletben lehet megállapítani.

A kormányzati szinten elfogadott jogszabályoknak és tervfajtáknak a megvalósítása érdekében a főhatósági irányítás az általa alkotható jogszabályokon kívül más *döntésfajtákat* is igénybe vesz. A középszintű és alsó fokozatú irányító szervek, a köznevelési intézetek önállóságának bővítésével, a területi, a helyi és az intézeti érdekű ügyek decentralizálásával, a komplex területi, illetőleg helyi irányítás szerepének fokozódásával párhuzamosan bővül a főhatósági irányítás eszköztárában a *kötelező erő nélkülöző, elvi útmutató, orientáló, instruktív, ajánló aktusok* előkészítésének és kiadásának lehetősége. Kutatásaink során fel kell tárni, értékelni és rendszerezni kell azokat a tárgyköröket, amelyek útmutató, ajánló természetű döntések kiadását igénylik. Ki kell dolgozni a köznevelés főhatósági irányítása keretében kiadható ajánló aktusok (irányelvek, útmutatók, mintaszabályzatok stb.) jellemzőit, az irányított szerveket az ajánló aktusok tekintetében megillető jogokat és terhelő kötelezettségeket (pl. megvitatási kötelezettség, választási kötelezettség, reflexiók kötelezettség stb.).

Felülvizsgálatra szorulnak a főhatósági irányítás egyéb döntésfajtái is. Így a minisztériumi *egyedi* döntések elfogadásának rendje és formái.

d) Kutatómunkánknak fontos feladata azoknak a döntésfajtáknak a szinte teljességre törekvő összegyűjtése és értékelése, előkészítésük, meghozataluk és végrehajtásuk mechanizmusának a kidolgozása, amelyek megalkotása a köznevelés területi és helyi szerveinek, nevezetesen a *területi és helyi tanácsi testületeknek, a tanácsi funkcionális és ágazati szerveknek* a feladatkörébe és hatáskörébe tartozik.

Kiemelkednek ebben a körben a *tanácsi testületeknek* az országos közneveléspolitikai célkitűzések megvalósítását előmozdító, a helyi, illetőleg a területi adottságokat figyelembevevő, a jellegzetes helyi problémák és nehézségek megoldására törekvő, a sajátos helyi, területi érdekeket is szem előtt tartó *közneveléspolitikai* döntések. Az elméleti következtetések és a tanácsi szervek törekvései is bizonyítják, hogy hazánkban megértek a feltételei a komplex területi fejlesztési tervezés részét alkotó *területi és helyi köznevelési tervezésnek*. Helyesen utalt

az MPT Vezetési Szakosztályának 1973. március 8–9-i vitaülése arra, hogy a területi, esetleg a helyi szintű közneveléstervezésnek olyan meghatározó tényezőkre kell támaszkodnia, mint a demográfiai mozgás várható alakulása, a munkaerőszükséglet felmérése, a népességmigráció várható távlatai, a nevelési intézetek ellátottsági színvonalában meglévő különbözőségek stb. Ezek a tényezők ugyanis nagymértékben meghatározzák a nevelési intézménykapacitás optimumának kialakítását, a pedagógus munkaerőszükségletet, annak kielégítését stb.

A köznevelési rendszer strukturális és tartalmi összetevőire vonatkozó kutatások eredményeinek figyelembevételével kell összegyűjteni és sokoldalú elemzésben részesíteni a különböző fokozatú tanácsi testületeknek és szervezeteknek a köznevelési intézetek eszmei, politikai, szakmai befolyásolását, személyi, szervezeti, tárgyi, anyagi feltételek biztosítását szolgáló döntéseit.

5. A ISKOLAVEZETÉS FUNKCIÓI ÉS FELADATAI. AZ ISKOLAVEZETÉS SZERVEZETE ÉS MŰKÖDÉSI RENDJE

Hazánkban az iskolavezetés tárgykörében az utóbbi évtizedben széles körű szisztematikus kutatás folyt, amely jelentős, az elkövetkező időszakra is előremutató eredményekkel járt. Ezek alapján döntésre vár az a kérdés, hogy milyen célkitűzéseket kell szolgálniuk és milyen feladatokat kell az elkövetkező időszakban elvégezniük a témánk negyedik problémacsoportját érintő kutatásoknak.

E kérdések megválaszolását azzal kezdjük, hogy már jelenleg is, de az előttünk álló kutatási tervidőszakban is, az iskolavezetés problémacsoportjában elmélyült, rendszeres kutatásokra van szükség. Mivel az iskolavezetés marxista pedagógiai követelményeire, tartalmi összetevőire és realizálási módozataira vonatkozó kutatásoknak 1970-ig elért eredményeit az „Iskolavezetés” c. háromkötetes mű rendszerezetten összefoglalja az e tárgykörben elért eddigi eredmények gyűjtése, elemző rendszerezése és értékelő összefoglalása kevesebb energiaráfordítást igényel kutatóinktól.

Az iskolavezetés problémacsoportjában sokkal több kutató és értékelő erőfeszítést kíván

meg az iskolavezetésre vonatkozó hatalmas *normaanyag* összegyűjtése és a már kimunkált tudományos elvek fényében történő értékelése. Ha ezt a szilárd ismeretbázist nyújtó feladatot elvégeztük, rátérhetünk az iskolavezetés *kritikus csomópontjainak szociológiai* ténykutatására.

Már e problémacsoport kutatásának újraindításakor sem hagyható figyelmen kívül, hogy Tolna megye két községében, Tolnán és Bátaszéken a Megyei Tanács Vérehajtó Bizottsága Művelődési Osztályának koncepciózus útmutató és összefoglaló munkája alapján, megalapozott, gondosan figyelemmel kísért és rendszeresen értékelt kísérlet folyik az iskolavezetésnek a korábbtól eltérő újszerű struktúrája kialakítása érdekében. Ebből a helyzetből természetesen következik kutatóinknak az a feladata, hogy a Tolna megyei kísérlet tapasztalatait behatóan tanulmányozzák és értékeljék. Feltételezzük, hogy e kísérletek tapasztalatainak sokoldalú elemzése után, az esetleges negatív összetevők kiszűrése érdekében, bizonyos kiegészítő, esetleg az addig kipróbált megoldásoktól lényegesen eltérő „pendant kísérleteket” kell folytatni.

A körvonalazott összetevőkből álló indító-munkák a következő évek irányító, szabályozó tevékenységében és a tényleges iskolavezetésben rögtön hasznosítható eredményeket ígérnek és feltételezhetően szilárd bázist nyújtanak ahhoz is, hogy érdemben tanulmányozhassuk az iskolavezetés tartalmát, struktúráját, eszközszerét és gyakorlási módozatait néhány *polgári és szocialista országban*.

Mire ezeket a feladatokat elvégezzük, várható, hogy a hatodik főirány más témái is továbbfejlesztett, elvi alapot produkálnak az iskolavezetés tartalmi követelményeinek és struktúrájának *távlati* kutatásához.

Az iskolavezetés problémacsoportjainak összetevőire (egyszemélyi és kollektív vezetés, átmeneti formák; az igazgató és munkatársai, iskolavezetés és ifjúsági közösség; nevelési eredménymérés, teljesítményvizsgálat mint a vezetés eszközei) a hatodik kutatási főirány alap-tervtanulmánya annyira egyértelmű útmutatást nyújt, hogy a negyedik problémacsoport tematikai részletezését ehelyütt *nem* tartjuk szükségesnek. Természetesen a kutatómunka megkezdése előtt a team munkatervében a részletes tematikát ki kell dolgozni.

III. A kutatótevékenység szervezésének keretei és módozatai

A téma kutatását összefogó és pénzügyi szükségleteit biztosító bázisintézmény: az MTA Pedagógiai Kutató Csoportja. A kutatások jellegének, szervezeti keretének és módozatainak az elérendő célkitűzésekhez, az elvégzendő feladatokhoz kell igazodniuk. Az eredményesség elsődleges feltétele: a tudományos kutatómunkához szükséges kvalitásokkal rendelkező, a pedagógiai, az igazgatási, a szociológiai és a szervezéstudományokban jártas kutatók kiválasztása, megbízása, valamint a kutató tevékenység keretének és végzésének racionális szervezése.

A kutatók kiválasztásánál szem előtt kell tartani, hogy témánk egymással összefüggő részproblémái – amint ez már az előzőekből kitűnt – négy csoportba tömöríthetők. Mindegyik problémacsoport kutatására 2–5 tagú team-et kell létrehozni. Az is elképzelhető, hogy az egymással szorosabban összefüggő első három problémacsoport kutatására egy nagyobb létszámú team-et alakítunk, az erősebben elkülönülő „iskolavezetés” problémacsoportját pedig az annak vizsgálatára létrehozandó második team kutatná.

A kutatások szervezése és végrehajtása során egyrészt biztosítani kell, hogy *mindegyik problémacsoport kutatói* tájékozottak legyenek a köznevelési rendszer és a közigazgatás egyéb témáinak kutatási hipotéziseiről és elért eredményeiről. Részletesen is meg kell ismeriük, sőt többnyire együttesen meg kell majd vitatniuk a team-eknek egymás eredményeit.

Egy-egy kutatási feladat elvégzésére, bizonyos kutatási eredmények elérésére a kutatókkal *kutatási szerződést* kell kötni.

A kutatók díjazása tehát a szerződésben

meghatározandó kutatási feladat (részfeladat) elvégzése alapján, a kutatási eredmény (a probléma megfelelő szintű feldolgozása) produkálása után történik.

A kutatási feltételek alakításának, a kutatómunka rendszeres figyelemmel kísérésének, a felmerülő problémák megbeszélésének, a rész-eredmények vitái szervezésének stb. feladatát a *team-vezető* végzi. A *team-vezető* munkafeladatának elvégzéséért rendszeres (havonkénti) díjazásban részesül. Nem kizárt, sőt egyenesen kívánatos, hogy a *team-vezető* az általa összefogott problémacsoport valamely problémakörét – a vázolt díjazási rendszerben – mint kutató kutassa.

Amint kutatásaink általános rendeltetésének és ésszerűnek tartott sorrendjének korábbi körvonalazásából már kitűnt, *1975-ben* mind a négy problémacsoportban *adottságfelmérő* kutatásokat kell végezni. Az ilyen célzatú feladatok eredményes elvégzése után fogalmazhatók meg egyértelműen azok a kérdések, amelyekre az elkövetkező évek *távlati fejlesztését* szolgáló kutatásoknak választ kell adniuk. Az *adottságfelmérő* vizsgálatok befejezése, a válaszra váró kérdések világos megfogalmazása után a nagyobb távlatba tekintő kutatásokat mind a négy problémacsoport tekintetében összehangoltan lebonyolítható külföldi *tapasztalatszerzéssel* kellene megalapozni. Különösen a közoktatási nyilvántartási és információs rendszert, a döntéselőkészítő eljárásokat és az iskolavezetés belső struktúráját lenne célszerű egy-két polgári országban (pl. Franciaországban és a Német Szövetségi Köztársaságban), valamint az utóbbi időben jelentősebb köznevelési reformot végrehajtó néhány szocialista országban (pl. a Szovjetunióban, a Német Demokratikus Köztársaságban és Lengyelországban) gondosan tanulmányozni.

1974. augusztus.

Az I/2/b ponthoz kapcsolódva:

- Kovács Máté: „A magyar köznevelés korszerű újjászervezésének fő kérdései,” Köznevelés, 1945. évi 1–2. sz.
- Kiss Árpád: „Szakirányú nevelés”, Köznevelés, 1947. évi 10. sz.
- „Az iskolák államosítása” (Kiadja a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1948.)
- Ortutay Gyula: „A magyar köznevelés kérdései” (Ortutay Gyula: „Művelődés és politika”, Budapest, 1949. 48–54. l.)
- Benkő Gyula: „A tanügyi igazgatás reformja”, Állam- és Közigazgatás 1949. évi 11–12. sz.
- Szávai Nándor: „Az új típusú tanügyi igazgatás feladatai”, Köznevelés 1950. évi 1–2. sz.
- Willert Andor: „A tanácsok mellett működő oktatási osztályok feladatairól”, Köznevelés 1950. évi 13. sz.
- Willert Andor: „A közoktatásügyi igazgatás megyei szervezete és feladatai”, Állam- és Igazgatás 1950. évi 4–5. sz.
- „A községi tanácsok közoktatási feladatai” (Közvetési: A Belügyminisztérium Helyi Tanácsok Főosztálya. Jogi és Államigazgatási Kiadó, 1952.)
- Erdey-Grúz Tibor: „A Felsőoktatási Minisztérium megalakulása” Felsőoktatási Szemle 1953. évi 1. sz.
- Martonyi János: „A vezetés, irányítás és koordináció kérdései az oktatásügyi igazgatásban” (A Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karának Évkönyve. Budapest, 1953. 63–86. l.)
- Berényi Sándor–Pécsváradi János–Szatmári Lajos: „Társadalmi és állami szerveink iskoláztatási munkája a fővárosban”, Állam és Igazgatás 1953. évi 4–5. sz.
- Rajnai Rudolf: „Az oktatásügyi igazgatás racionalizálása”, Köznevelés 1954. évi 17. sz.
- Kovács Ferenc: „A minisztérium és az egyetemek kapcsolata”, Felsőoktatási Szemle 1954. évi 4. sz.
- Jóború Magda: „Közoktatáspolitikánk fő kérdései”, Köznevelés 1956. évi 17. sz. Melléklet: 1–8. l.
- „Az oktatási igazgatás” (A községi tanácsok végrehajtó bizottságának feladatai. 2. köt. Budapest, 1956. 144–181. l.)
- „Az MSZMP művelődéspolitikai irányelvei”, Társadalmi Szemle 1958. évi 2. sz.
- Bányai Lajos: „Az oktatásügyi igazgatás szervezésének időszerű problémái”, Állam és Igazgatás 1959. évi 8. sz.
- „Közoktatásügyi igazgatás” (Útmutató a községi tanácsok végrehajtó bizottságai és dolgozói részére. 2. köt. Budapest, 1959. 375–411. l.)
- Gyalmos János: „A fővárosi oktatási igazgatás”, Állam és Igazgatás 1960. évi 2. sz.
- Juhász Gyula: „Az általános iskolai felügyelet időszerű kérdései”, Köznevelés 1960. évi 19. sz.
- „Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére” (Tankönyvkiadó, Budapest, 1960. 15. l.)
- Arató István: „A szakfelügyelet és az iskolareform”, Köznevelés 1960. évi 7. sz.
- Fülöp Sándor: „Az egyetemi igazgatás és a reform”, Felsőoktatási Szemle 1960. évi 11. sz.
- Molnár János: „Az egyetemi vezetésről”, Felsőoktatási Szemle 1961. évi 10. sz.
- Bornics Ferenc: „A művelődésügyi szakigazgatási szervek korszerűsítése Baranya megyében”, Művelődési Tájékoztató 1963. évi decemberi sz.
- Lugossy Jenő: „Közoktatási feladataink az MSZMP VIII. Kongresszusa határozatainak végrehajtásában”, Állam és Igazgatás 1963. évi 12. sz.
- Simon Gyula: „Iskolaügyünk 20 éves fejlődését irányító főbb útmutatások, jogszabályok”, Pedagógiai Szemle 1965. évi 4. sz.
- Kornidesz Mihály–Kurucz Imre: „Az iskolareform a megvalósulás útján”, Budapest, 1966.
- Cravero Robert: „Az oktatásfejlesztés tanácsi irányítása a fővárosban”, Állam és Igazgatás 1967. évi 10. sz.
- Hantos János: „Az oktatásügy tanácsi irányítása a fővárosban”, Állam és Igazgatás 1968. évi 10. sz.
- Ádám Antal: „Az egyetemi demokrácia néhány összetevőjéről I. II.”, Felsőoktatási Szemle 1968. évi 9. és 10. sz.
- Pataki Ferenc: „Nevelésügyünk és a szociológia”, Társadalmi Szemle 1968. évi 11. sz.
- Kaján László: „Az oktatásügyi irányítás né-

hány kérdése", Budapesti Nevelő 1970. évi 1. sz.

Fónay Tibor: „A tanügyigazgatás színe és fonákja”, Köznevelés 1971. évi 2. sz.

Pécsváradi János: „A tanácsi intézmények rendszerét érintő szabályozás egyes kérdései”, Állam és Igazgatás, 1972. évi 2. sz.

Klement Tamás: „A Művelődésügyi Minisztérium ágazati és felügyeleti feladatai”, Felsőoktatási Szemle, 1971. évi 4. sz.

Az 1/2/c ponthoz kapcsolódva:

Értékes elvi jellegű megállapításokat tartalmaz Mezei Gyula: „Oktatási intézményeink irányítása” c., az Állam és Igazgatás 1973. évi 4. számában publikált tanulmánya. Témánk szempontjából is alapozó jelentőségű Pósa Zsolt: „A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatásokról” c., a Pedagógiai Szemle 1974. évi 1. számában megjelent tanulmánya. Bizonyos részkérdések vizsgálatához nyújt útmutatást Kozma Tamás: „Településfejlettség és iskolafejlettség” c., ugyancsak a Pedagógiai Szemle 1974. évi 1. számában található tanulmánya, valamint Kotnyek István: „Az alsófokú iskolahálózat korszerűsítése” c. tanulmánya, amely a Társadalmi Szemle 1974. évi 3. számában jelent meg.

Az 1/2/d ponthoz kapcsolódva:

Kiss Gyula: „A pedagógiai vezetélmélet és irányítási gyakorlat néhány kérdése”, Pedagógiai Szemle 1960. évi 7. sz.

Bencédy Gyula: „A tantestületek eszmei-politikai-pedagógiai és gyakorlati egységének elvi értelmezése és kialakítása I. II.”, Köznevelés 1960. évi 67. és 99. sz.

Mezei Gyula: „A tantestületi egység kialakítása”, Pedagógiai Szemle 1961. évi 1. sz.

Bársony Jenő: „Gondolatok a pedagógusközösség kialakításáról”, Pedagógiai Szemle 1961. évi 5. sz.

Kiss Gyula: „Az iskolavezetés demokratizmusáról”, Köznevelés 1962. évi 3. sz.

Kiss Gyula: „Az iskolai pedagógusközösség önkormányzata”, Pedagógiai Szemle, 1965. évi 5. sz.

Kiss Gyula: „Felügyelet és iskolavezetés”, Budapesti Nevelő 1970. évi 1. sz.

Monografikus munkák:

Kiss Gyula–Kiss Béla: „Pedagógiai tervezés az általános iskolában”, Táncsics Kiadó, Budapest, 1962.

Fehérvári Gyula–Linka Zoltán–Temesi Alfréd: „Az iskola szervezete és működése”, Tankönyvkiadó, Budapest, 1964.

Kiss Gyula: „Az igazgató a pedagógusközösségben”, Táncsics Kiadó, Budapest, 1966.

Az ilyen cikkek, tanulmányok és kisebb monográfiák után az első összefoglaló jellegű kísérlet a Kiss Gyula által szerkesztett: „A szocialista iskolavezetésről” c. kötet volt, amelyet Fehérvári Gyula, Gaál Gyula, Kerékgyártó Imre, Kiss Gyula és Mezei Gyula írtak.

A Magyar Pedagógiai Társaság Vezetélméleti Szakosztályának az V. Nevelésügyi Kongresszus tiszteletére tett felajánlása alapján készült el és a Magyar Pedagógiai Társaság kiadásában jelent meg az MPT Vezetélméleti Szakosztálya szerkesztő bizottságának támogatásával a Kiss Gyula által szerkesztett „Iskolavezetés” c. háromkötetes, mintegy 74 ív terjedelmű alapozó és összefoglaló munka, amely 33 szerző 51 tanulmányát foglalta össze.

A tervtanulmányok címének leírását mellőzve azt emeljük ki, hogy a több mint félszáz tanulmány az alábbi hat nagy tárgykör alá csoportosítva alkot szerves és szinte teljességre törekvő egységet:

I. Társadalom és iskola

Kiemelem ebből a csoportból Medvegy Antal: „Az iskola és közvetlen társadalmi környezete” c. tanulmányát.

II. Az iskolai közösség életének formálása és a pedagógiai tevékenység vezetése

Ebben a fejezetben találjuk pl. Kiss Gyulának: „Az iskolavezetés szerepe és jelentősége”, az „Alkotó jellegű vezetés”, Bólyai Imrénének: „Az iskolavezetés és az ifjúsági közösség”, Kerékgyártó Imrénének: az „Önnevelés – önkormányzat” c. tanulmányát.

III. A vezetés folyamata

E fejezeten belül pl. Kiss Gyula 8 tanulmánya a vezetési funkciók és feladatok elhatárolásával, a döntés, a tervezés, a szervezés az ellenőrzés funkciójával; Kovács János a szakszervezet iskolai helyzetével és szerepével; Pus-kás Lajos, Genzwein Ferenc és Nagy Endre a szakmai munkaközösségekkel; Kerékgyártó Imre pedig a pedagógiai tevékenység értékkelésével foglalkozik.

IV. Sajátos nevelési területek ellenőrzése

Itt találjuk meg az iskolavezetés és a napköziotthon, az iskola és a kollégium, a termelőmunka szervezése és pedagógiai irányítása stb. tárgyú tanulmányokat.

V. Az iskolavezetés munkaügyi és gazdálkodási feladatai

VI. Hivatalkezelés, adminisztráció

Az 1/2/e ponthoz kapcsolódva a teljességre ugyancsak nem törekedve, a következő munkákat említjük meg:

- Szamel Lajos: „Az államigazgatás vezetésének jogi alapproblémái”, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1963.
- Makarenkó művei V. kötet, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1955.
- Erdei Ferenc: „A társadalmi vezetés korszerű tudományos megalapozása a szocializmusban”, Valóság, 1965. évi 4. sz.
- Erdei Ferenc: „A szervezés, irányítás és igazgatás tudományáról”, Kritika, 1966. évi 4. sz.
- Erdei Ferenc: „A szervezéstudomány elméleti problémái”, MTA Szervezéstudományi Bizottsága, Budapest, 1966.
- Jan Zieleniewski: „Bevezetés a szervezés és a vezetés elméletébe”, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1966.
- Madarász Tibor: „Az intézményirányító államigazgatási tevékenység elemzésének módja”, Állam és Igazgatás 1966. évi 10. sz.
- Kelemen László: „A pedagógiai pszichológia alapkérdései”, Tankönyvkiadó, Budapest, 1967.
- Lőrincz Lajos: „A tudományos forradalom hatása az államszervezet fejlődésére”. Állam és Igazgatás 1968. évi 11. sz.
- Zbigniew Pietrasinski: „A vezetés pszichológiája”, Gondolat, Budapest, 1968.
- Palicz András: „Szervezésméleti alapok és a korszerű szervezéstechnikai eszközök alkalmazása”, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1969.
- „Ifjúságszociológia”, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1969.
- V. G. Afanaszjev: „A társadalom tudományos irányítása”, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1969.
- Bene László: „A vezetés tudományos megalapozása”, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1970.
- „Rendszerelmélet” – Válogatott tanulmányok, (2. kiadás) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1971.
- Madarász Tibor: „Elméleti problémák az intézetirányítás szabályozása körében”, Állam és Igazgatás 1972. évi 2. és 3. sz.
- W. Ross Ashby: „Bevezetés a kibernetikába”, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972.
- Jan Zieleniewski: „Szervezés és vezetés”, Kossuth Könyvkiadó, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1973.
- Jan Frackiewicz: „A munka szervezése és vezetése”, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1973.
- V. G. Afanaszjev: „Irányítás, képzés, tudományos-technikai forradalom”, Kossuth Könyvkiadó, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1973.
- „Rendszerkutatás” – Válogatott tanulmányok, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1973.
- Szentpéteri István: „Az igazgatástudomány szervezésméleti alapjai”, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1974.
- Ádám Antal: „A tanácsi szervek területi koordinációs tevékenysége”, MTA Állam- és Jogtudományi Intézetének kiadása, Budapest, 1974.

Dr. Daróczy Sándor: IFJÚSÁGKUTATÁS AZ MTA PEDAGÓGIAI KUTATÓ CSOPORTJABAN

Sürgető társadalmi igény, hogy az ifjúság körében végzett munka tudományosan meg-alapozottabb legyen, objektív reagálást jelent-sen az ifjúság rétegeinek, korosztályainak igé-nyeire, elősegítse a társadalomban lezajló – az ifjúságot közvetlenül érintő – folyamatok tudományos feltárását.

Az ifjúság kutatását indokoló *társadalmi alapok* közül két tényező szerepe emelkedik ki: egyrészt a szocialista rendszer megerősödése és világméretű küzdelme az imperializmussal, másrészt a tudományos-technikai farradalom. E két tényezőtől következnek az *ifjúságkutatás fő jellemzői* is, nevezetesen:

- szoros kapcsolat a párt, az állam, vala-mint az ifjúsági mozgalom vezetésével;

- figyelemösszpontosítás az ifjúság fejlődé-sének társadalmi szempontból lényeges terüle-teire;

- széles körű empirikus kutatások eredmé-nyeinek elméleti feldolgozása és gyakorlati fel-használása;

- a kutatások interdiszciplináris jellege, a különböző szaktudományok képviselőinek együttműködése;

- a kutatásokat koordináló tudományos köz-pontok létrehozása. (Elsőként 1966-ban az NDK-ban, Lipcsében alakult Központi Ifjúság-kutatási Intézet, majd a Szovjetunióban, Romá-niában, Bulgáriában, Lengyelországban és Csehszlovákiában alakultak hasonló intézmé-nyek.) A különböző helyeken folyó kutatások lényege, hogy egzakt választ adjanak az ifjú-sággal kapcsolatos nevelési, társadalmi-poli-tikai és mozgalmi problémákra.

Hazánkban az MSZMP KB. Ifjúságpolitikai határozata (1970), az ifjúsági törvény (1971), valamint a párt Oktatáspolitikai határozata (1972) és az ennek nyomán született „A közne-velés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutató-sok terve (1973–1990)” ösztönzőleg hatottak és hatnak az egyre differenciáltabb ifjúságku-tatási program megteremtésére és végrehaj-

tására. Az ifjúsági törvény végrehajtását sza-bályozó kormányhatározat pedig kimondja: „Az ifjúság és különböző rétegei helyzetének megismerése és tudományos színvonalú elem-zése érdekében a Magyar Tudományos Aka-démia egyes intézeteiben, a megfelelő felsőok-tatási intézményekben és a társadalmi szerve-zetek intézeteiben kutatótevékenységet kell vé-gezni. Ebben a munkában a minisztériumok felügyelete alatt működő tudományos intézmé-nyek is vegyenek részt.” A határozatot köve-tően alakult meg a Magyar Tudományos Aka-démia Pedagógiai Kutató Csoportján belül (1972) az ifjúságkutató szekció.

Jelenleg hazánkban az ifjúságkutatással fog-lalkozó műhelyek a következő nagyobb cso-portokba sorolhatók: a párt, a KISZ, a minisz-tériumok hatáskörébe tartozók, valamint az akadémiai intézmények. A különböző intézmé-nyek keretében folyó kutatások tartalmi össze-hangolását, irányítását az MSZMP KB Társa-dalomtudományi Intézete látja el. Az állami intézményekben folyó kutatások feltételeit pe-dig az Állami Ifjúsági Bizottság igyekszik meg-teremteni – az adott munkahely vezetőjének, illetve felügyelő állami szervének saját hatá-s-körű felelőssége mellett.

Az ifjúságkutatás célja, feladata

Ifjúságkutatási tevékenységünk általános *célja*: feltárni a társadalmi struktúra fejlődési tendenciáinak a tanulóifjúságra gyakorolt ha-tását, tanulmányozni azokat a törvényszerű-ségeket, amelyek fejlesztési forrásokként je-lenlegi gyakorlatunkban még kiaknázatlanok. E célnak megfelelően az Ifjúságkutató Csoport

- a távlati alapkutatásokra koncentrálni, szo-ros összefüggésben a mai folyamatok konkrét empirikus feltárásával;

- az ifjúság életének komplex megragadá-

sára törekszik úgy, hogy egyúttal pedagógiai következtetések is levonhatók legyenek;

- az ifjúságnak mindenekelőtt a pedagógiai intézmények hatáskörébe tartozó rétegét kutatja, a tanulóifjúságot. (Az általános iskolák, a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a szakmunkásképző intézetek 10–18 éves tanulóit.)

A csoport konkrét kutatási tennivalóit a 6. sz. országos kutatási főirány („A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások terve: 1973–1990”) 3. sz. részfeladata („A tanulóifjúság életkörülményeinek, közösségeinek és mozgalmi tevékenységének alapvető kérdései”) tartalmazza öt témacsoportban és egy komplex kutatási témakörben:

1. A tanulóifjúság közösségei és a pedagógiai hatékonyság növelésének lehetőségei;
2. A tanulóifjúság szocializációja és értékorientációja;
3. A tanulóifjúság szabadidő tevékenységének keretei, struktúrája és fejlesztési lehetőségei;
4. A tanulóifjúság mozgalmi tevékenységének sajátos jegyei;
5. A tanulóifjúság komplex kutatásának alapelvei és módszerei.

A legösszetettebb kutatási téma: A tanulóifjúság életmódja és alakításának főbb tényezői. E témán belül kutatnunk kell a tanulóifjúság legfőbb tevékenységi területeit, közösségeit, értékorientációját, a felmerülő nevelési problémákat; szoros összefüggésben az osztársadalmi nevelési hatásrendszerben bekövetkezett változásokkal, vizsgálva a legfontosabb nevelési tényezők mai szerepét, funkcióváltozásait külön-külön és együttvéve, kölcsönhatásukban. A témakör megoldását az öt témacsoport kutatási eredményei hathatósan segítik.

Az ifjúságkutatás néhány metodológiai és metodikai elve

Mind az általános, mind a konkrét kutatási feladatok eredményes megoldását csakis olyan

metodológiai kiindulópont alapján képzelhetjük el, amely az ifjúság problémáit nem egyszerűen életkori sajátosságként értelmezi, hanem a társadalmi meghatározottság primátusából indul ki. E generáció problémáit a társadalmi összefolyamat részeként kell felfogni és a társadalmi struktúra felől kell megközelíteni; következésképpen a kutatások legígéretesebb főirányának a fiatalok körében végbemenő társadalmi folyamatok meghatározott rétegek szerinti vizsgálatát tartjuk.

Az alkalmazott módszereket alapvetően a tartalom determinálja. Ez a tartalom pedig rendkívül bonyolult és szerteágazó. Kutatásainknak pedig párhuzamosan kell az egyes tanulói személyiségekre és kisebb-nagyobb közösségeikre, korcsoportjaikra, rétegeikre irányulnia. Meggyőződésünk, hogy kutatásaink eredményességét az *elméleti megalapozás* és az *empirikus-kísérleti vizsgálatok* összehangolása, egységük megteremtése biztosíthatja, természetesen a társ- és rokontudományok felhasználható metodikájára alapozottan. A marxista filozófia, a művelődésfilozófia, az antropológia, az etika, a szociológia, a pszichológia és a neveléstudomány interdiszciplináris vonatkozásainak felhasználása, e tudományok hathatós segítsége nélkül aligha tudnánk kutatási programunkat megoldani.

Az ifjúságkutatásban különösen fontos a tényfeltárás, a korszerű diagnosztika eszközeinek a felhasználása, s közben az új megoldásra ösztönző eljárások kidolgozása. Mind a neveléstudomány gazdagodását, mind pedig az ifjúságkutatás eredményességét azonban a *kísérleti metodikák* alkalmazásával is biztosítanunk szükséges. Olyan természetes és mesterséges kísérletek beállítására kell gondolnunk, amelyek az alternatív változások próbáját képesek elvégezni, s megalapozzák minden újszerű elem, modell, vagy akár módszer bevezetését a mindennapi gyakorlatba. Ezzel azt is kimondtuk, hogy az eredmények *gyakorlati alkalmazásának* előkészítése, az ajánlások, javaslatok, fejlesztési koncepciók kialakítása a kutatások szerves folytatását jelentheti. Tudományos kutatásunk eredményei közvetve, vagy közvetlenül csakis a valósággal való állandó szembesítés, a kötelező egybevetés esetén lehetnek a szükséges és kívánatos átalakulás hatható eszközei.

A kutatás tartalmi csomópontjai

Ami munkánk *tartalmi oldalát* illeti, ma még csak a főbb tudományos-tematikai csomópontok kialakításáról, a széles körű kutatási tevékenység kezdeteiről számolhatunk be. „A tanulóifjúság életkörülményeinek, közösségeinek és mozgalmi tevékenységének alapvető kérdései” c. 3. sz. részfeladat kutatásának homlokterében „A tanulóifjúság életmódja és alakításának főbb tényezői” c. komplex téma áll. Ennek megoldását segítik a további öt témacsoportban folyó vázlatosan összegezett munkálatok:

– Kísérletek és kutatások a közösségi követelmények és a társadalmi tapasztalatszerzés összefüggéseinek feltárására.

– Teoretikus és empirikus előkészítő, adatfeltáró, helyzetelemző jellegű kutatások az eszményképek, magatartásminták és a világnézeti-politikai-erkölcsi nevelés témakörében.

– A szabadidős kutatások azt vizsgálják, hogy az egyes nevelési tényezők hogyan segítik, illetve segíthetik a tanulóifjúság kulturált szabadidő töltését.

– Az ifjúsági mozgalom kérdéseit érintő kutatások a mozgalom tevékenységének összetevőit elemzik jelen fejlődésünk szakaszában, vizsgálják az ifjúsági szervezetek helyét a nevelési tényezők rendszerében, a társadalmi-közéleti aktivitás fejlesztésének, az iskolai demokratizmus szélesítésének lehetőségeit.

– Az ifjúságkutatás elvi-elméleti és módszertani kérdéseinek feltárását a kutatás döntéselőkészítő és pedagógiai hasznosítása irányelveinek vázolásával kezdtük meg.

Az MTA PKCS Ifjúságkutató szekciója jelenleg „Az ifjúsági kérdések kutatásának középtávú programja 1973/75” kutatási feladaton dolgozik, de ezzel párhuzamosan már megfogalmazzuk az 1975-ben indítandó és az 1976–80-as középtávú tervidőszakban vizsgálandó tudományos témákat. Ezek a témacsoportok vázlatosan ismertetve:

Az 1. témacsoportban az általános- és a középiskolai tanulóközösségek fejlődési sajátosságait, önkormányzati életük motívumait, társadalmi beilleszkedésük jellemzőit, valamint a fiataloknak a tanuláshoz és a különböző közösségekhez való viszonyát állítottuk a következő évek kutatásának középpontjába.

A 2. témacsoportban a 10–18 éves tanuló-

ifjúság szocializációs folyamata főbb csomópontjainak, a szocialista értékek elsajátíttatásának feltárására, valamint a családi nevelés tartalmi összetevői és a tanulói közösségekben érvényesülő csoportstruktúrák vizsgálatára kezdődtek többéves kísérleti vizsgálatok.

A 3. témacsoportban az iskoláknak és az ifjúsági mozgalomnak a közoktatási és köznevelési intézmények együttműködésében, a tanulók szabadidőszokásainak kialakításában, a permanens önművelés megalapozásában betöltött szerepéről, valamint a lakótelepi iskolások szabadidőbeni tevékenységi formáinak meghatározásában indultak jelentős vizsgálatok.

A 4. témacsoportban az ifjúsági mozgalom sajátos pedagógiai jegyeinek, problémáinak feltárása, a tanulók közéleti aktivitásának, az iskolai demokratizmus fejlesztésének, a mozgalmi vezetők és aktívák kiválasztása és képzése folyamatának vizsgálata folyik.

Az 5. témacsoportban a tanulóifjúságra vonatkozó történeti és aktuális vizsgálatok komparatív elemzése, valamint a marxista ifjúságkutatás társadalomtudományi összetevőinek, a hazai kutatás elvi-elméleti kérdéseinek vizsgálata folyik.

„A tanulóifjúság életmódja és alakításának főbb tényezői” című kutatási témakörben a diákeletmód kutatásának elméleti-elvi és komparatív-pedagógiai vizsgálatával foglalkozunk, valamint feltárjuk a diákeletmód alakításának a pszichikus tényezőkkel, a szociális milióval és az oktatási folyamat belső viszonyaival való összefüggéseit. Emellett a lakótelepi iskolások és iskolák problémáit felmérő vizsgálatok is folynak.

A kutatások ütemezése, szervezeti keretei

„A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások”-ról hozott 1973. évi minisztertanácsi határozat 1990-ig szabta meg a feladatok, a következő ütemezésben:

– A kutatások első szakaszában (1973-tól 1975-ig) a tervtanulmányok kidolgozása, az 1975-től beinduló kutatások, kísérletek előkészítése, megszervezése áll középpontban.

– A második szakaszban (1975-től 1980-ig) az elméleti és empirikus kutatások, a kísérletek lebonyolítása történik. E kutatások nyomán el-

sősorban a döntéseket segítő javaslatokat kell az illetékes szervek elé terjeszteni.

– A *harmadik szakaszban* (1980-tól) a kutatások lezárása, szintézisek kidolgozása, a folyamatos bevezetés előkészítése és új kutatások szervezése lesz a soronkövetkező feladat.

Az Ifjúságkutató Csoport tudományos munkáját a debreceni KLTE, valamint az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszéke, illetve csoportja mellett szervezett *akadémiai alcentrumokkal* szerves egységben oldja meg. Ezekben a részlegekben fő- és másodállású munkatársak dolgoznak. Továbbá egy-egy kiemelt témán a csoport közvetlen irányításával *tudományos al-csoportok*, teamek is munkálkodnak (pl. a tanulói önkormányzat, a családi nevelés vagy a szocializációs folyamat kérdéskörén stb.).

Az Ifjúságkutató Csoport, az alcentrumok, valamint a különböző team-ek munkatársai témák szerint *tudományos munkaközösségekbe* tömörülnek, melyeknek az a legfontosabb feladata, hogy időről-időre áttekintsék, értékeljék a kutatási eredményeket, szintetizálják azokat és elkészítsék az illetékes szervek elé kerü-

ló, döntésre alkalmas javaslatokat. Az ifjúságkutatás neves hazai szakembereiből megalakítottuk az Ifjúságkutatási *Tudományos Tanácsot*, amely évenként tekinti át a kutatás fő irányait, korrekciókat javasolhat, kezdeményezheti az erők átcsoportosítását.

Az Ifjúságkutató Csoport szorosan együttműködik az intézmény többi tudományos részlegével. Kutatásainkba bevonjuk az egyetemi, főiskolai tanszékeket, a tanító- és óvónőképző intézeti tanszéki csoportokat, továbbá a *gyakorló pedagógusok*, a pedagógiai szakon végzetek, illetve a pedagógiából doktorált munkatársak legjobbjait.

Kutatási feladatainkat az MSZMP KB. Társadalomtudományi Intézetével, a KISZ KB Politikai Képzési Osztályával, az MTA Pszichológiai és Szociológiai Intézetével, az Oktatási Minisztériummal, az Országos Pedagógiai Intézettel, a Felsőoktatási Kutató Központtal, valamint a Népművelési Intézettel együttműködésben oldjuk meg. Tudományos munkakapcsolatokat építettünk ki a SZOT Elméleti Kutató Intézetével, valamint a MüM Szakoktatási Pedagógiai Intézetével is.

Handwritten mark or signature in the top right corner.