

Túlméretezett iskolák

A társadalmi, gazdasági és demográfiai folyamatok, valamint az állami intézkedések megváltoztatták az alapfokú iskolák nagyságát és ezernél is nagyobb létszámú *iskolaüzemeket* hoztak létre.

A társadalom egyre több probléma megoldását várta az általános iskolától, *bővítette funkcióját és tevékenységét*: családi életre neveléssel, szexuális felvilágosítással, közlekedési ismeretekkel stb. egészítette ki a programját; a gyermekek egész napos felügyeletét, ellátását és gondozását az iskolákra bízta; társadalompolitikai célok (művelődési egyenlőtlenség csökkentése, gyermek- és ifjúságvédelem, szociális gondozás) elérésében az iskola segítségét várta.

Az oktatáspolitikai és a pedagógiai a termelésből kölcsönvett taylorista elvekkel és módszerekkel igyekezett ezeket a feladatokat megvalósítani. Programozta és normázta az iskolai tevékenységeket, feladatlapokkal és munkafüzetekkel szabályozta a pedagógiai interakciót. Növelte a vezetők, az irányítók és az ellenőrök számát és hatáskörét. Nemcsak az iskolákat irányító szakigazgatási apparátust, hanem az iskolákat kiszolgáló szellemi, technológiai és ipari szervezetek körét is bővítette.

A szociológia ezért a mai iskolát *iskolagyárnak*, tudásüzemnek nevezte el, ezzel jelezve azt a folyamatot, amely az egykor *emberszabású iskolákat* valósággal *gyárszerűvé* duzzasztotta.¹

Az iskolanagyság változásai

A nagysága önmagában nem minősíti az iskolát, bár fontos működési feltételnek tekinthetjük. Az iskolanagyság értelmezésénél gondot okoz, hogy hiányoznak a kidolgozott és elfogadott kategóriák. A legtöbben a mindennapi szóhasználat méretkategóriáit (kicsi, közepes, nagy) használják, de ezek megítélése történelmi korszakonként és országoként nagyon eltérő. (Az az iskola, amelyet a század elején nagynak tekintettek, ma már csak közepes nagyságúnak számít.) Semmilyen nemzetközileg elfogadott mérce vagy norma nincs, amely pontosítaná a köznapi fogalmak relativitását.

Az iskolanagyságot a magyar oktatásügy adatai alapján a tanulók, a tanulócsoporthoz tartozók, a pedagógusok és a vezetők számával mérhetjük. A tanulók létszámát tekintve Magyarországon jelenleg az általános iskolák több mint fele (54%-a) *kis iskola*, tehát 300-nál kisebb a tanulólétszáma. A 301–500 közötti tanulólétszámú *közepes iskolák* közel egyötödét (18%-át) és az 501–800 közötti tanulólétszámú *nagy iskolák* szintén közel egyötödét (18%-át) teszik ki az összes iskoláknak. A 800-as tanulólétszámúnál nagyobb *óriás iskolák* aránya eléri az összes iskolák egytizedét.² A *tanulócsoporthoz* számára vonatkozó statisztikai adatok a méretek másfajta csoportosítását teszik lehetővé.

A tanulócsoporthoz tartozók számát a régebbi statisztikák is közlik, ebből megállapíthatjuk, hogy az elmúlt 15 évben – a körzetesítések miatt – a kis iskolák aránya 25%-kal csökkent. A közepes iskolák aránya csekély mértékben (3%-kal), a nagy és az óriás iskoláké pedig együttesen 22%-kal növekedett.³

A háború előtti iskolák tanulócsoporthoz tartozóinak számát csak a fővárosi adatokból ismerjük. A húszas évek végén a 171 fővárosi elemi iskola közel fele (49%-a) tíz tanulócsoporthoz tartozó kevesebbet működtető kis iskola volt, ugyanakkor a 21 tanulócsoporthoz tartozó

*Az iskolák iskolanagyság szerinti megoszlása
(%-ban)*

Iskolanagyság	Tanulócsoportok száma	Tanév	
		1970/71	1984/85
Kis iskola	1-8	67,4	42,7
Közepes iskola	9-15	15,0	17,9
Nagy iskola	{ 16-20 21-29	{ 10,9 5,8	{ 17,1 14,8
Óriás iskola	30 és több	0,9	7,5
Együtt % N		100,0 5480	100,0 3539

többet tömörítő nagy iskola aránya csak 7% volt. Jelenleg a kis iskolák aránya a 326 fővárosi általános iskola egytizedét sem éri el (7%), ugyanakkor az iskolák több mint fele (57%-a) nagy és óriás iskola. Mégpedig több mint két tizedük (21%) harminc tanulócsoportnál többet befogadó óriás iskola.⁴

Az átlagos iskolanagyság a régebbi korok, illetve a külföld iskoláival való összehasonlításra alkalmas mutató, amely a tanulók egy iskolára jutó számával fejezi ki az egyes korszakot vagy országot jellemző iskolanagyságot.⁵

A hazai alapfokú tömegoktatás kezdetének iskolanagyságáról nincsenek adataink, csak az iskolaállítási feltételeit ismerjük, amelyek alapján csak néhány tantermes iskola létezésére következtethetünk.⁶

Az alapfokú iskolák átlagos nagysága
(Egy iskolára jutó tanulók száma 19 európai országban)***

Ország	1950	1960	1970	1982
1. Ausztria	168	137	134	107
2. Belgium	89	99	118 ¹	170
3. Bulgária	132	189	267	341
4. Csehszlovákia	109	171	182	300
5. Dánia	118	245	184	184 ²
6. Finnország	79	85	86	86
7. Franciaország	50	69	78	88
8. Görögország	98 ³	85	95	95 ²
9- Hollandia	174	184	178	137
10. Jugoszlávia	127 ⁴	190	113	118
11. Lengyelország	143	184	201	322
12. Magyarország	193	221	204	349
13. Német Dem. Közt.	231	218	420	393
14. Német Szöv. Közt.	220	165	295	244
15. Norvégia	50	100	126	105
16. Olaszország	117	93	131	144
17. Portugália	53	49	58	99 ⁵
18. Románia	117	157	193	220
19. Svédország	77	121 ⁶	143 ⁷	135

* Forrás: UNESCO évkönyvek. Statistical yearbook, annuaire statistique, 1964, 1972, 1982.

** A táblázatban olyan nagyobb európai országok adatait dolgoztam fel, amelyek közlik az alsófokú oktatás (education at the first level; enseignement du premier degré) külön adatait. Anglia és a Szovjetunió például csak a „général du second degré” adatait közölte, ezek szerint Angliában 1981-ben 180, a Szovjetunióban 1982-ben 177 volt az átlagos iskolanagyság.

¹ 1975-ös adat, ² 1981-es adat, ³ 1955-ös adat, ⁴ 1951-es adat, ⁵ 1978-as adat, ⁶ 1961-es adat, ⁷ 1974-es adat.

Az első világháború előtt kiépült az Eötvös-féle népoktatás: az iskoláskorúak majd 90%-a tanult a csaknem 18 ezer elemi iskolában. Az átlagos iskolanagyság ebben az időben 210 körüli volt. Ez a mutató a két világháború között némileg csökkent, mert a Klebelsberg Kuno minisztersége idején épült 3500 új tanterem elsősorban a tanyasi kis iskolák számát növelte.⁷

1945 után közel két és fél évtizedig továbbra is 200 körüli volt az átlagos iskolanagyság hazánkban, csak a nyolcvanas évek elejére növekedett 350 körülire. A méretnagyság ilyen növekedését csak nemzetközi összevetésben tudjuk minősíteni.

Az átlagos iskolanagyság tehát a különböző európai országokban – különböző időszakokban – eltérően alakult. Az 1982-es adatok szerint az iskolák átlagos nagysága alapján három csoportra oszthatók a vizsgált európai országok: 1. Olyan országok, amelyekben alacsony (150 alatti) az átlagos iskolanagyság. Ezek észak-, nyugat- és dél-európai országok és Ausztria. 2. Olyan országok, amelyekben közepes (151–300 közötti) az iskolák átlagos nagysága. Ilyen három nyugat-európai ország és Románia. 3. Olyan országok, amelyekben magas (300 feletti) az iskolák átlagos nagysága: ide tartozik az európai szocialista országok többsége.

A változások dinamikáját vizsgálva is csoportosíthatjuk az országokat: 1. Négy országban (Ausztriában, Hollandiában, Jugoszláviában és Görögországban) csökkent az átlagos iskolanagyság. 2. Három országban (Olaszországban, Finnországban és az NSZK-ban) csekély mértékben növekedett. 3. Hét országban az iskolanagyság az 1950-es létszámhoz képest nagymértékben növekedett, de továbbra is alacsony vagy közepes maradt (Dániában, Belgiumban, Franciaországban, Norvégiában, Portugáliában, Romániában és Svédországban). 4. Közepes létszámúról magas létszámúra növekedett öt szocialista országban (Bulgáriában, Csehszlovákiában, Lengyelországban, Magyarországon és a Német Demokratikus Köztársaságban).

Azt, hogy az öt szocialista országban ilyen magas az átlagos iskolanagyság, csak az egyes országok társadalmi, gazdasági és oktatási fejlődésével összefüggésben, illetve az iskolák minőségének ismeretében értékelhetjük. Ezen tényezők elemzésére – kompetencia hiányában – nem vállalkozom. De a társadalom, a gazdaság és a centralizált oktatási rendszer hasonlóságai alapján feltételezem, hogy – hazánkhoz hasonlóan – az iskolanagyság növekedésében a másik négy országban is nagy szerepe volt az állami döntéseknek és intézkedéseknek.

Magyarországon pedagógiai, gazdaságossági és racionalitási teóriákkal támasztották alá az iskolák összevonását, illetve a kis iskolák megszüntetését, valamint az óriás iskolák létesítését. Az iskolák összevonását igazoló legfontosabb állami célkitűzés a szakrendszerű oktatás általánossá tétele és az összevont tanulócsoportokban folyó tanítás csökkentése volt. Emellett a szakigazgatási apparátus a központi akarat keresztülvitelét az alárendelt intézmények számának csökkentésével kívánta megkönnyíteni.

Az európai országok tradíciói és fejlődési különbségei eltérő arányban és ütemben alakították az iskolák számát. Ezzel egy időben – egyes országokban kisebb, másokban nagyobb mértékben – az iskolák nagyságát is megváltoztatták. Az alapfokú iskolák összevonása Európa-szerte végbement a történelmi fejlődés és településszerkezet sajátosságainak megfelelően, egyrészt a demográfiai és migrációs változások következtében, másrészt az oktatás színvonalának emelése érdekében.⁸ A nagyobb európai országok döntő többségében (74%-ában) az elmúlt 30 évben csökkent az iskolák száma. Két országban (Hollandiában és Portugáliában) történt másképpen: növekedett az iskolák száma, és három országban (Görögországban, Jugoszláviában és Romániában) csekély volt a csökkenés. A többi országban a csökkenés időpontjában és mértékében találunk különbséget. A nyugat-európai országokban inkább az ötvenes-hatvanas években, a dél- és kelet-európai országokban pedig a 60–70-es években csökkent az iskolák száma.

Kilenc európai országban megközelítőleg a felével csökkent az iskolák száma. Franciaországban, Belgiumban, Norvégiában és Svédországban a csökkenés úgy történt, hogy továbbra is alacsony maradt az átlagos iskolanagyság. Az öt – előbb említett – szocialista országban azonban az iskolák számának csökkenése együtt járt az iskolanagyság nagymértékű növekedésével.

Ez Magyarországon azt jelentette, hogy kis iskolák szűntek meg, és 1980-ra a községek közel egyharmadában már nem működött általános iskola, illetve a községek 43%-ában nem folyt felső tagozatos oktatás. Az iskola nélküli településeken élő iskolás gyermekek bejárókká lettek, a körzeti iskolák pedig nagy létszámúakká és túlszűfoltakká váltak.⁹

Az iskolák összevonásával egy időben az urbanizációs és a migrációs folyamatok felduzzasztották a városok és a környékük lakosságát. Ez tette szükségessé – különösen a lakótelepeken – új iskolák létesítését. Az elmúlt másfél évtizedben gazdasági, műszaki és építészeti okokból elsősorban nagyméretű iskolák és nevelési központok épültek.

Az óriás iskolák

A lakótelepi nagy iskolákat a hetvenes évek elején kezdték építeni, nagyjából azonos építészeti elvek szerint. Az első magyarországi színes iskoláról a következőket írta a tervező: „A talán túl sok funkcionális egységet (24 + 6 tanterem) magába foglaló háromszintes épület gyermekléptéktelenné válását – külsőben a tömegek lehetőség szerinti megmozgatásával, belsőben a tantermi zsigongók szintenkénti szétválasztásával igyekeztünk megakadályozni.”¹⁰

*A jelenleg 160 ezer gyermek tanul és 12 ezer pedagógus tanít közel másfélszáz (141) ezernél nagyobb létszámú általános iskolában.*¹¹ Ezek az iskolák nemcsak túlméretezettek, túlszűfoltak is.

Régebben is építettek a városokban – más építészeti elvek szerint – 20–24 tantermes iskolákat: a század elején a fővárosban öt ilyen iskola épült. De ezekbe az iskolákba soha nem járt több 800–900 gyermeknél. (Az 1928/29-es tanévben például 933, 837, 728, 571 és 542 gyermek tanult ezekben az iskolákban.)¹²

A jelenlegi lakótelepi 20–24 tantermes iskolák szintén 600–800 gyermek befogadására épültek, de a körzetükben lakó gyerekek nagy száma miatt kénytelenek a befogadóképesség kétszeresére, illetve két és félszeresére növelni az iskolák tanulólétszámát.

A túlszűfolttság a lakótelepi iskolák megszokott problémája: a műszaki normatíva eleve hiánnyal számol, amikor ezer lakáshoz nyolc tanterem építését írja elő, és csak 25%-os napközis igényt (tehát 2 termet) vesz tekintetbe.¹³ Ez a normatíva csak minden harmadik-negyedik lakásból vár egy-egy általános iskolás korú gyereket, illetve minden tizenharmadikból napközis igényt. Mivel a lakótelepi lakásokba többségében fiatal házaspárok és sokgyermekes családok költöznek, az igény mindig sokszorososa annak, amit az építési normatívák figyelembe vesznek.

Az elmúlt években tanulmányoztuk több nagy és óriás iskola működését.¹⁴ Megfigyelhettük, hogy a hiányhelyzetben felerősödtek a nagy szervezetek negatívumai: a tanulók és a pedagógusok nagy száma, a bonyolult és áttekinthetetlen iskolai szervezet sajátos működési zavarokat okozott.

Az óriás iskolákban – a nagy tanulólétszám következtében – 24–30 terembe kénytelenek 70–90 tanuló- és napközis csoportot elhelyezni. Ebben a helyzetben kényszermegoldás: a szükségtermék igénybevétele, a több műszakos oktatás és a 35–40-es osztálylétszám. Ha ezek sem elegendőek, rendkívüli megoldások következnek. Ilyent tapasztaltunk az egyik kétezres iskolában, ahol öt osztálynak már semmilyen terem sem jutott.

Ezeket az osztályokat „fregoli osztályokká” alakították át. Ez azt jelentette, hogy nem volt állandó termük: naponta vagy hetente mindig más és más terembe jártak a gyerekek. Ezeket a termeket úgy szerezték, hogy négy hónapon keresztül osztályonként tömbösítették az egész évre tervezett tanulmányi látogatásokat, kirándulásokat; néhány napra vagy egy-egy hétre el kellett menniük kirándulni, sétálni vagy múzeumlátogatásra. A kiránduló osztályok termeiben biztosítottak helyet a „hontalanoknak”.

A nagy és óriás iskolák tanterem-ellátottságát – véletlenül kiválasztott – 20 iskola adataival mutatom be.¹⁵

Az óriás iskolák működési feltételei (1984)

Sorrend a tanulók száma szerint	Település helye	Iskolaépületek	Termek		Tanulók	Egy tanulóra jutó terem-alapterület (négyzetméter)
			száma			
1.	Miskolc	3	30		1798	1,32
2.	Százhalombatta	3	50		1783	1,63
3.	Budapest X.	2	38		1691	1,24
4.	Lajosmizse	7	38		1445	1,41
5.	Szigethalom	4	23		1402	0,78
6.	Bonyhád	8	45		1365	1,71
7.	Budapest III.	3	32		1359	1,47
8.	Cegléd	4	27		1263	1,61
9.	Vác	4	35		1207	1,63
10.	Budapest XV.	2	36		1159	1,64
11.	Budapest XV.	1	29		1124	1,41
12.	Miskolc	1	22		1101	1,11
13.	Érd	4	24		1048	1,50
14.	Szekszárd	2	24		1025	1,26
15.	Ercsi	3	31		991	1,95
16.	Fegyvernek	7	30		957	1,65
17.	Kiskunhalas	2	22		922	1,24
18.	Tiszavasvári	5	29		896	1,98
19.	Nagykátá	5	22		896	1,68
20.	Enying	5	26		876	1,98

Az egészségügyi előírás tanulóként 1,7 négyzetméter alapterületet tart szükségesnek.¹⁶ Ezt a minimumot a vizsgált nagy iskolák döntő többsége nem tudta biztosítani.

Több iskolában a teremhiány csökkentésére bevezették a felsősök szaktanterem rendszerű oktatását, ami lehetővé tette, hogy szaktanteremnek használjanak minden fellelhető helyiséget, szertárat, könyvtárt, előteret. A felsősöknek ebben a működési rendben nincs saját osztálytermük, naponta négyszer-ötször az egyik teremből a másikba vándorolnak teljes felszereléssel.

Az iskolákban a vándorlás nagyon sok problémát okoz: hiába vezetik be a szűk folyosókon és lépcsőkön az egyirányú közlekedést, ez sem képes megszüntetni a lökdösődést, verekedést és az elviselhetetlen zajongást. A szervezett keretekben való vonulás és várakozás, a táskák, felszerelések állandó hurcolása folytonos nyugtalanságot, vibrálást és erős zajt idéz elő az iskolákban. A vándorlások miatt megszűnik az óráközi szünetek szabadabb jellege, az elfojtott játékigény vad és agresszív tülekedés, lökdösődés, verekedés formájában kompenzálódik. Az óránként változó termekben a gyerekek nagyon változatos berendezést találnak, gyakori a helyhiány és sokfajta működési zavar (nem működnek a taneszközök) fordul elő. Mindez csökkenti és zavarja a tanítás-tanulás hagyományos rendjét.

A túlméretezettség és a zsúfoltság miatt kénytelen az iskola a gyerekek érkezését és a „mozgását” túlzott bonyolultsággal és szervezethez képest megoldani. Egy ötperces tevékenységet (az iskolába érkezést és a felsőruházat elhelyezését) szervezett keretek között harminc percig csinálják a gyerekek. Megérkezésük után az ügyeletes pedagógusok vagy úttörők felügyeletével felviszik a kabátjukat az öltözőszekrénybe, majd visszajönnek az aulába, ahol csoportosan álldogálnak a tanítás kezdetéig.

Hasonló körülménnyel és hosszadalmasan folyik a gyermekek kézmosása, étkeztetése, WC-re járása, szabad levegőre vonulása is.¹⁷ A megfigyelt tíz budapesti nagy iskolában átlagosan két és fél óráig tart az ebéldeltetés lebonyolítása, mert az étkezők nagy létszáma miatt öt vagy annál több turnusban történik. (Az ebédre érkező napközis csoportoknak gyakorta 10–30 percet várakozniuk kell, amíg bejutnak az ebédlőbe.) Az ebédlők zsúfoltsága miatt nincs idő a higiénés követelményeknek megfelelő felszolgálásra és mosogatásra. A vizsgált iskolákban zsúfoltak a kézmosáshoz szükséges mosdók, egy-egy mosdókagylót átlagosan 48 tanuló használ. Még nagyobb a zsúfoltság a WC-ben, a nagy tanulólétszámhoz viszonyítva kevés WC-kagyló működik, és egy-egy WC-kagylót átlagosan 54 gyermek használ. Ezek az iskolák tehát nem tudnak legalább olyan komfortot és higiénést, feltételeket biztosítani a gyermekeknek, mint amilyent az átlagos jövedelmű és lakáshelyzetű családok nyújtanak. De arra sem képesek, hogy az alacsonyabb jövedelmű és rossz lakásviszonyok között élő családok gyerekeinél pótolják a hiányos otthoni komfortot, higiénét, és egészséges, kulturált életmódra szoktassák ezeket a gyermekeket.

A tömegesség okozta személytelenebb viszonyok miatt gyakran fordul elő ezekben az iskolákban az, hogy a gyermekek csoportosan hagyják ott az iskolát, és moziba, játékkerembe mennek, vagy más, iskolán kívüli szórakozást keresnek. Az iskolakerülő gyermekek akkor mehetnek ki az iskolából, amikor akarnak, senki és semmilyen módszerrel sem tudja ezt megakadályozni.

A túlméretezett iskolákban a gyerekek iskolai életében gyakori az álldogálás, a sorakozás, a vonulás, a várakozás, tehát a mindennapi üresjárat. A diákok iskolai életét nagyjából azonos tevékenységek töltik ki azonos szerkezetben, ezért el tudtam készíteni az egyik megfigyelt iskolában egy átlagdiák iskolai napjának szerkezeti modelljét.¹⁸ Természetesen ez nem teljesen pontos konstrukció, mert nem statisztikai adatok, hanem megfigyelési tapasztalatok alapján készült. (Figyelembe vettem a reggeli, szüneti, az étkezési, az udvari és a napközi rendszeres üresjáratát. De nem vettem figyelembe a rendkívüli üresjáratot, azt, amikor nem tudták megoldani a hiányzó pedagógusok helyettesítését vagy amikor különböző ünnepekre, akciókra való készülés zülta szét a tanulás idejét.)

Egy iskolai nap szerkezeti modellje egy óriás iskolában

Tevékenység	Óra	%
Tanulás a tanórán és a napköziben	3,8	42
Üresjárat	3,0	33
Étkezés, levegőzés	1,5	17
Játék	0,7	8
Együtt	9,0	100

A nevelési központok

A hetvenes években kezdték meg a korszerű nevelési központok (más néven általános művelődési központok, „ÁMK”) létesítését a közoktatás és a közművelődés integrációja céljából. Neves építészek (Jeney Lajos és munkatársai) kezdeményezték a legkorszerűbb európai és amerikai nevelési központokhoz hasonló épületegyüttesek felépítését. Nap-

jainkig 12 ilyen nevelési központ épült hazánkban.¹⁹ Ezek az intézmények egyesítik az óvodát, az iskolát, a művelődési házat, a könyvtárat, a mozit, az egészségügyi gondozást és még egyéb szolgáltatásokat is. Ezt csak óriási intézmények képesek megvalósítani, amelyek szervezeti-pedagógiai komplexitást, valamint flexibilitást biztosítanak. A nevelési központok nemcsak építészetiileg korszerűek, hanem gazdaságosak is: megtakarítást jelentenek több kisebb egyedi épület építési költségeivel szemben, megszüntetik a terület-felhasználás, a közművek és az igazgatás felesleges párhuzamosságait.

A nevelési központokról szóló beszámolók említést tesznek arról a minőségi és nevelés-technológiai többletről, amelyet ezek az intézmények biztosítanak az iskolai munka számára.²⁰ Tényleg jóleső érzés ezeket az épületeket megtekinteni: az egyhangú panelházak vagy régi épületek között kitűnnek változatos formáikkal, szép és korszerű építészeti megoldásaikkal. Mi is találkoztunk rokonszenves pedagógiai módszerekkel, például a tanulók differenciált foglalkozásain (csoportbontással, egyéni tanulóhelyekkel). Láttuk, hogyan enyhíti a művelődési intézmény az iskola tanteremgondjait is. De tapasztaltunk negatívumokat is: a kezdet problémáit és a nagy szervezet káros hatásait. (Ezek ismertetésével a lehetséges problémákat szeretnénk jelezni.)

Az egyik – központilag hivatalosan kísérletnek tekintett – ÁMK-ban ismerkedtünk meg a program és a valóság eltéréseivel.²¹ Ez az ÁMK egyesíti a két háború közt épült hangulatos kis iskolát, a hetvenes évek elején épült sivár, fantáziátlan nagy iskolát és az évtized közepén létesített barakkszerű – soha igazán be nem fejezett – épületet: az úttörőházat. Az ÁMK központja a nyolcvanas évek elején elkészült nevelési központ: egy kívülről valóban impozáns épület, amely azonban belülről se nem iskola, se nem művelődési központ. Látogatásunk idején a belső berendezés még nem készült el, fémmodulok, guruló konténerek és félig kész térelválasztó elemek bukkantak fel itt is, ott is.

Ugyanakkor az ÁMK kutatási és fejlesztési programja nagyratörő és gigantikus célokat jelölt meg: célrendszere 11 fő- és még számosabb al- és mellékcélt egyesített. Az intézményt emellett tevékenység-szervező központnak és önfejlesztő rendszernek tekintették. Tevékenységrendszerét öt alapelve építették, és „minden projektumot megpróbálunk megfeleltetni a célrendszer 11 célelemével”. A felsorolásban megtaláljuk a korszerű pedagógiai technológia, a szociálpszichológia és a szervezéstudomány újfajta fogalmait: „AVMK = audiovizuális műsorközvetítő központ, software és hardware, modulok és humán adatbank, attitűdvizsgálatok, intra- és interperszonális magatartások, az egyén autonómiája, ami mindazonáltal meghatározott irányba fejlesztendő, mégpedig a homo oeconomicus irányába, mikrocsoportos napközi, projektum-vezetők teamjei, input és output, folyamat-elemzés...”²²

Az iskola tevékenységrendszerének gazdagítása érdekében a következő kísérletek folytak ebben az ÁMK-ban: képesség- és tehetségfejlesztés; nyelvi, irodalmi és kommunikációs; pedagógus-továbbképzés; nevelési tanácsadó; mikrocsoportokra épülő napközis modell; az önkormányozó képesség fejlesztésének lehetőségei; az esztétikai megismerés; a tanulásirányítás; az önálló tanulás; az intézmény működését biztosító munkatevékenység; stúdió-iskolarádió; intézményi újság; oktatástechnikai és információs rendszer; egyéb kulturális jellegű szolgáltatások; értékeket termelő munka (mezőgazdasági munka, ipari termék előállítás és kisállat-tenyésztés); integrált vizuális nevelés; osztályozásmentes értékelés; a hagyományos úttörőcsapat-iskola komplexumtól eltérő úttörő-közösségi szervezet; a komplex intézmény keretei között megvalósuló nevelőiskolai modell.²³

A nagyszabású programok miatt az iskola a maga hagyományos, sok szempontból lekicsinyelt funkcióit csak rossz körülmények között tudta ellátni: „az egyik anyanyelvi órát egy szűk és lepusztult szükségstanteremben néztük végig, egy sötét és sivár lyukban, egy másikat pedig a gyakorlati konyhában, ahol két villanytűzhely, egy vándling és kb. 40

összevissza hányt technikai összerakós készletet szolgált díszletül a *Télen a Bükkben* című olvasmányhoz”²⁴

A pedagógusok közül sokan ellenérzéssel fogadták a szokátlan feladatokat: „...feldolgoztuk a software anyagot, az egész katalógus-cédulákra, két hétig csinálta az egész tantestület, augusztusban, majdnem megkövezték érte...” – mondta az igazgató. De később mégis „feladatként adta ki pedagógus munkatársainak, hogy készítsenek írásbeli anyagot a helyi termelőszövetkezet szállítási ágazatának önelszámoló egységgé történő átszervezéséről, amiről úgy hallotta, hogy hátrányos a sofőrökre nézve. A pedagógusok két kérdésben foglaljanak állást: van-e nekik ehhez közük (mint intézménynek)? És ha igen, mit tehetnek a sofőrök érdekében?”²⁵

Egyes beszámolók szerint: „...az ÁMK valójában a néptanító archaikus tevékenység-komplexitását kísérte meg modernizálni.”²⁶ Elképzelhető, hogy a pedagógusok egy része szívesen végzi ezeket az újfajta iskolai tevékenységeket. De az is biztos, hogy sokan kényszertevékenységgént folytatják azokat; nem véletlenül történt az említett ÁMK-ban, hogy a kísérleti státusz elnyerése után 27 pedagógus vált meg az intézménytől.²⁷

Láthatjuk, hogy a nevelési központ nagyon összetett és ellentmondásos intézmény. Ezért sem a saját megfigyeléseinket, sem az ÁMK-ról eddig megjelent tanulmányokat nem tekinthetjük általános érvényűeknek. Átfogóbb kutatások és információk szükségesek az integrációs törekvések tudományos elemzéséhez, mégpedig olyanok, amelyek a felduzzasztott szervezet és tevékenység problémáit is értelmezik.

A funkciók bővítése vagy megújítása?

A szervezetszociológiai szakirodalomban megfogalmazódott az az igény, hogy helyes lenne az iskoláknál is meghatározni, mit tekinthetünk hazai feltételeink mellett optimális nagyságnak.²⁸ A külföldi irodalomban találunk olyan próbálkozásokat, amelyek néhány kritérium (interperszonális kapcsolat, participáció) vizsgálata alapján megtervezték az iskolák optimális nagyságát. Többben az 500–600-as tanulólétszámot tartják optimumnak.²⁹

A nagy iskolákban nálunk is meg kellene találni azokat a szervezeti és vezetési változtatásokat, amelyekkel csökkenteni lehet a túlméretezettséget. Érdemes lenne az óriás iskolákban több – nagy önállósággal rendelkező – tagozatot vagy külön iskolát létesíteni, mégpedig tantestületi és szülői szerveződés alapján.

A hazai neveléstudományban azonban eddig csak az optimális osztálylétszám meghatározásával foglalkoztak, és konzekvensen figyelmen kívül hagyták az iskolanagyság kérdését. Sőt az utóbbi időben több pedagógiai irányzat az *iskolai szervezet és tevékenység hipertrófiájára* törekszik.

A Művelődési Minisztérium által támogatott két iskolakísérlet nagyon fontos és hasznos pedagógiai és didaktikai kérdések megoldására törekszik. De modell-értéküket és tömeges elterjeszhetőségüket kérdésessé teszi szervezeti, illetve tevékenységi gigantizmusuk. A nevelésközpont-kísérlet egy 4366-os gyermeklétszámú intézményben folyik.³⁰ A képességfejlesztő kísérlet pedig az általános iskola eddigi 18 tantárgyával szemben 48 kötelező, kötelezően választható és szabadon választható tantárgy keretében a tanulás, a művelődés, a pihenés és a szabadidő-töltés olyan tevékenységrendszerét akarja kialakítani, amely a lehetséges tehetségfajták szinte mindegyikét gondozni kívánja.³¹

A neveléstudomány egyik markáns irányzata az általános iskola távlati fejlesztési koncepciójában a funkciók bővítését és a nevelési jelleg fokozását szorgalmazza: „...a nevelésnek minden egyént minden történelmileg adott alapvető társadalmi tevékenységre, társadalmi »szerepre« fel kell készíteni”.³² Kidolgozták a szocialista nevelőiskola olyan

modelljét, amely pedagógiailag reprodukálni akarja a társadalmi termelési folyamatot: „...a nevelés nem a maga extenzív totalitásában ismétli, hanem lényegi struktúrájában és mozzanataiban választja ki, kapcsolja össze, építi fel újra, teszi elérhetővé, beláthatóvá, elsajátíthatóvá stb. a társadalmi termelési folyamat egészét, annak valamennyi alapvető területét és belső tendenciáját.”³³

Az ilyen totális jellegű iskolamodell megteremtésének elméleti és gyakorlati kérdései még tisztázásra várnak, mégpedig a jelen társadalmi helyzet, a belátható történelmi távlat, és nem a filozófiai eszménykép szintjén. Számomra ez az iskolafejlesztési koncepció – mindkét előbbi megközelítésben – kérdésesnek tűnik. A jelenlegi *terem- és pedagógushiány* mellett a funkciók bővítése hátráltatná az iskola alapvető feladatainak korszerűsítését. A tanítás és a nevelés fejlesztése nélkül nehezen érhető el, hogy a tanulók tudjanak érthetően beszélni, jól írni, olvasni és számolni, illetve nehezen valósítható meg a tehetségek fejlesztése-gondozása.

Az alapvető iskolai funkciók hatékonyabb működtetése érdekében elképzelhetőnek tartom a funkciók csökkentését is. Az elmúlt három és fél évtized alatt kiépült az iskolai szolgáltatások olyan rendszere, amely a gyermekek családon kívüli felügyeletéről és ellátásáról gondoskodik. Társadalompolitikai és gazdaságpolitikai okokból – a nők egyenjogúsítása és munkába állása miatt – úgy bővítették az iskola funkcióit, hogy azok kezdik szétfeszíteni az iskola (és a tanügy) kereteit. Másutt kifejtettük, hogyan és miért kívánjuk a gyermekellátást az általános iskoláról szervezetileg is leválasztani, és ez milyen hasznot hozna az iskolának és a gyermekellátásnak.³⁴

Az általános iskola funkcióinak bővítését a belátható *jövő távlatai* sem indokolják: a társadalmi munkamegosztás továbbra is fennmarad, az iskolán kívüli szocializációs intézmények szerepe pedig – feltehetően – növekszik. A nevelésszociológia szerint az iskolának a jövőben az új médiumok kihívására kell majd válaszolnia. A fejlettebb országokban a számítógép, a video- vagy kábel-tv átfogó elektronikus, információs és kommunikációs rendszerre kapcsolódott össze.³⁵ Az új információs technikák pedig csökkenteni látszanak az iskolák vonzerejét, jelentőségét, és bizonyos mértékig feleslegessé teszik az iskola képesítő és szocializáló funkcióját.

Az iskola feladatainak olyan átgondolása szükséges, amely figyelembe veszi az új médiumok okozta problémákat. Ezek – H. G. Rolff alapján – a következők: az emberek közötti kommunikáció elsorvasztása; az írott nyelv szövegfeldolgozásra való korlátozása; a gépi gondolkodás mint a gondolkodás uralkodó formája; a képek dominanciája; az elsődleges tapasztalat elvesztése; az elsajátítás passzív tétele és a közoktatás szerepének kétségbe vonása.³⁶ A jövőbeni kérdés tehát az, hogy ezek a tendenciák hogyan hatnak az iskolai munkára, és az iskola hogyan képes a munkáját *megújítva* (és nem bővítve) válaszolni ezekre a kihívásokra.

JEGYZETEK

1 Kozma Tamás: Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1985. 7–9. l.

Szentpéteri István: A szervezet és a társadalom. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1985. 177–182. l.

2 Az oktatásügyi statisztikák csak 1981 óta közlik az iskolák tanulólétszám szerinti megoszlását. Lásd: Statisztikai Tájékoztató. Alsófokú oktatás. 1980/81. és 1984/85. Budapest, 1981. és 1985. MM Tudománysszervezési és Informatikai Intézet. Az adatok

szerint az elmúlt 5 évben 5%-kal csökkent a kis iskolák aránya, és ugyanennyivel növekedett a többi méretkategória.

3 A tanulócsoportok szerint az elmúlt 15 év adatait tudtuk összehasonlítani. Lásd: Statisztikai Tájékoztató. Alsófokú oktatás. 1970/71. és 1984/85. I. m.

4 Budapest Székesfőváros Statisztikai és Közigazgatási Évkönyve. 1930. Szerk.: dr. Illyefalvi I. Lajos. Budapest Székesfőváros Statisztikai Hivatalának Kiadója, Budapest, 1930. Táblázatok: 476. l.

- Statisztikai Tájékoztató I. A főváros oktatásügyének helyzetéről. 1984–1985. Budapest Főváros Tanácsa V. B. Művelődésügyi Főosztály, 24. l.
- 5 Az UNESCO statisztikai évkönyvei közül az iskolák, illetve a tanulók számát. Ebből a forrásból számítottam ki az iskolák átlagos nagyságát jelző mutatót. Hibája az, hogy nem tájékoztat az iskolák nagyság szerinti megoszlásáról, a szélső értékekről és a méretstruktúráról.
- 6 Az 1806. évi Ratio Educationis szerint: „Az iskolaépületben annyi szoba legyen, ahány külön tanító által vezetett tanulócsoporthoz van.” A népoktatásról szóló 1868. évi 38. tc. V. fejt. 27. paragrafus pedig meghatározta; „Az újonnan építendő iskolaépületek... a gyermekek létszámához mérten (egy teremre 60 gyermeket, s minden gyermekre legalább 8–12 négyzetlábnyi helyet számítva) elegendő számú, tágas, világos és könnyen szellőztethető tantermekkel legyenek ellátva.”
- Eötvös József: Kultúra és nevelés. Magyar Helikon, Budapest, 1976. 376. l.
- 7 Népszámlálási Kötetek az 1910., 1920., 1930. évi népszámlálásokról.
Berend T. Iván: Öt előadás gazdaságról és oktatásról. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1978. 148–150. l.
- 8 Forrás. UNESCO évkönyvek. 1964., 1972., 1982.
- 9 Statisztikai Tájékoztató. Alsófokú oktatás. 1980/81. I. m.
- 10 Kökény Ágnes: Általános iskola, Budapest XV., Újpalotai lakótelep. Magyar Építőművészet, 1974. 3. sz. 30–31. l.
- 11 Statisztikai Tájékoztató. Alsófokú oktatás. 1984/85. I. m.
- 12 Budapest Székesfőváros Statisztikai és Közigazgatási Évkönyve. I. m. Táblázatok: 480–481. l.
- 13 Általános iskolák. Tervezési előírások. Építésügyi ágazati szabvány. ÉSZ. 203/1–73. Budapest, 1973. Építési és Városfejlesztési Minisztérium.
- 14 Várhegyi György: A túlméretezett és túlszűfolt iskolák. In: Hiány és feszültség az általános iskolákban. Budapest, 1985. Oktatókutató Intézet, 16–51. l. Kravjanszki Róbert: Az általános iskolák működési feltételei. Budapest, 1986. Oktatókutató Intézet. Kézirat.
- 15 Kravjanszki Róbert: I. m.
- 16 Dr. Róna Borbála: Iskolaegészségtan. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.
- 17 Lukács Péter–Várhegyi György: Az általános iskolai szogáltatások. Budapest, 1985. MTA Szociológiai Kutató Intézet. Kézirat.
- 18 Várhegyi György: I. m. 55. l.
- 19 Jeney Lajos: Iskolaépítészet – pedagógiai kultúra – kultúra. Pedagógiai Szemle, 1985. 10. sz.
- 20 Mihály Ottó: A pécsi Nevelési Központ szerkezete és működése: rövid áttekintés. In: Az iskola megújításának mai útjai. I. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1983.
- Vészi János: Alfa születik. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
- 21 Kardos László: Esettanulmány ...i ÁMK-ről. Budapest, 1984. Oktatókutató Intézet. Kézirat.
- 22 Kardos László: I. m.
- 23 Trencsényi László: Az integrált működés jegyeinek jelenléte, illetve hiánya az ÁMK-k művelődési közösségeinek és szakembereinek tevékenységében. In: A nyitott (a közművelődési intézményekkel és szervezetekkel integrált) iskola megvalósításának lehetőségei az ÁMK keretei között. Budapest, 1984. OPI. Kézirat.
- 24 25. Kardos László: I. m.
- 26 Trencsényi László: A sosemvolt aranykor végén. Budapest. OPI. Kézirat.
- 27 Trencsényi László: I. m.
- 28 Szentpéteri István: I. m. 197. l.
- 29 Barker, R. Gump, O.: Big school, small school. (Nagy iskola, kis iskola). Stanford University Press, 1965.
- Metzger, D.–Barr, R.: The impact of school political system on student political attitudes. (Az iskolai politikai rendszer hatása a diákok politikai attitűdjére.) Theory and Research in social Education, 1978. 6. sz. 48–49. l.
- E tanulmányokat ismerteti Bíró Dániel: Participáció az iskola működésében az angol nyelvű amerikai irodalomban. Budapest, 1985. Oktatókutató Intézet. Kézirat.
- 30 Mihály Ottó: I. m.
- 31 Vágó Irén–Zsolnai József: A tehetségfejlesztés egy lehetséges módjáról. Pedagógiai Szemle, 1985. 6. sz. 572–578 l. A képességfejlesztő kísérleti iskola 48 tantárgyának tervezett megoszlása: az elsőben 17, a másodikban 20, a harmadikban 24 kötelező, negyedikben és az ötödikben 33 kötelező és kötelezően választható; a hatodikban és a hetedikben 25 kötelező és kötelezően választható, illetve 11 szabadon választható; és végül a nyolcadikban 21 kötelező és kötelezően választható, illetve 11 szabadon választható tantárgy szerepel.
- Tantárgyi rendszer terve a létesítendő kísérleti iskola programjához. Budapest, 1985. Kézirat.
- 32 Mihály Ottó–Loránd Ferenc: Az iskola általánosan nevelő funkciója és az általánosan képző iskola fejlesztése. In: Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. Szerk.: Mihály Ottó. Budapest, 1983. Országos Pedagógiai Intézet, 39. l.
- 33 Gáspár László: Az emberi gazdagság. A szubjektum belső és külső gazdagsága. Világosság, 1985. ápr. Melléklete: 37. l.
- 34 Lukács Péter–Várhegyi György: Válság vagy megújulás. Valóság, 1984. 1. sz.
Lukács Péter–Várhegyi György: I. m.
- 35 Hans-Günter Rolff: A növekedés vége? Szociológiai Figyelő, 1985. 2. sz. 70. l.
- 36 H.-G. Rolff: I. m. 66–70. l.