

# A kistélepülési iskolák sorsa

A magyar politikai sajtó az utóbbi egy-két évben gyakran foglalkozik a közoktatásban lezajló iskola-összevonásokkal. Egyik-másik írás „iskolabezárások évadjáról” tudósít, vannak írássok, amelyek – mivel kistélepüléseken működő kis létszámú iskolák áttelepítéséről, átszervezéséről van szó – a folyamat gazdasági hátterét kutatják, és „drága az önállóság” indokot vélnek felfedezni a dolog mögött, mások az indoklásokat „pedagógiai demagógiának” tartják. Egyesek azt is megfogalmazzák, hogy az egész iskola összevonási akció egyenlő „a második falurombolással.” A miniszter viszont azt mondja, hogy nincs iskolabezárási hullám Magyarországon.

A szakajtó is napirenden tartja a témát, de nem vagdalkozik különféle érvekkel, hanem elméletileg és koncepcionálisan megalapozott álláspontokat, tudományos kutatásokra alapozott következtetéseket ajánl a köz oktatáspolitikát „csináló” és végrehajtó szervezeteknek, fórumoknak.

Folyóiratunk szerkesztősége is szükségesnek tartja foglalkozni a témával, mert úgy ítéljük meg, hogy a folyamatot előidéző és megvalósító – több esetben vélt – okok előítéletektől és prekonceptióktól mentes elemzése és értékelése kihatással lesz (kell, hogy legyen) a pedagógusképzésre is, különösen pedig a tanítóképzésre.

A témát reálisan (objektív megközelítésben) úgy tartjuk célszerűnek elemzés tárgyává tenni, hogy a kiváltó okokat a maguk komplexitásában vizsgáljuk. Így lehetne elkerülni, hogy valamelyik okot (mondjuk: vagy a gazdaságát, vagy a politikait, vagy a pedagógiát) egyedüli meghatározónak tekintsük. Másrészt így valósítható meg, hogy a már régebben, vagy a legutóbbi időben lezajlott iskola összevonások tapasztalatait pedagógiai, szakmai szempontok szerint is értelmezzük. Az előbbieket érvényesítve szerkesztőségünk azt a módszert követte, hogy: egyrészt áttekintette a témába vágó és azzal összefüggő elméleti, konceptuális és gyakorlati megoldásokat, másrészt tájékozódunk egy kistérségben (Tab és környéke, Somogy megye) a végrehajtott iskola összevonási akciók indokairól, okairól, illetve azokról az érdekekről, amelyek kistélepülési iskolák részben vagy egészben való megszüntetéséről – összevonásáról szóba jöttek. Bevezetésként a témához röviden áttekintjük annak tágabb összefüggéseit.

## EURÓPA ÉS A MAGYAR „KISTÉRSÉGI OKTATÁS”

Az oktatás minősége és költséghatékonysága, illetve a két dolog összefüggése Európa-szerre az oktatásirányítók, oktatásszervezők, finanszírozók és az oktatásban bármilyen minőségben résztvevők körében élénk viták középpontjában áll. A fő probléma úgy fogalmazható meg, hogy hogyan lehetne minél jobb minőségű oktatást minél alacsonyabb költségráfordítással megvalósítani. Sokszor elhangzik ugyan, hogy az oktatásra fordított költségek mind

az adott társadalom, mind az oktatásban résztvevő egyének számára jól megtérülő befektetés, de ez még gazdagabb államok mindegyikét sem sarkallja az oktatás „gálás” finanszírozására. A szegényebb államok pedig tudatosan arra törekszenek, hogy jó vagy kevésbé jó átgondolt koncepciókkal és azok megvalósítására való törekvéssel minél kevesebb ráfordítással viszonylag jól képzett állampolgárok hagyják el az iskolákat.

A jó minőségű oktatás – terjedőben lévő újabb terminológiával élve – több indikátor függvénye. (Indikátor = adott területen minőséget befolyásoló mutató.) Amerikában az „indikátor” már az 1980-as évektől ismert fogalom, és az egész oktatásra, mint rendszerre vonatkoztatva hét csoportba foglalva összehasonlítható értékelési eljárásként is használják\*. A csoportok a következők:

1. Az oktatásügy demográfiai, társadalmi és gazdasági környezete.
2. Az oktatásügy emberi és pénzügyi forrásai.
3. Az oktatásban való részvétel.
4. Az iskola környezete, az iskolai – tantermi folyamatok.
5. Az oktatási intézményekből kilépő tanulók (az oktatási intézmények outputja).
6. A teljesítmények (matematika, természettudomány) és a felnőttek írás-olvasás tudása.
7. Az oktatásügy munkaerő-piaci vonatkozásai.

Amint érzékelhető: az indikátorok olyan mutatók, amelyek az egész oktatási rendszer szervezésének, működésének, irányításának és értékelésének szempontjaiként is kezelhetők. Érthetően, amikor egy-egy iskola (intézmény) „sorsáról” kell döntést hozni, akkor az egész rendszert érintő döntésekről van szó.

Milyen indokok, okok, érdekek alapján szükséges felvetni egyes intézmények további működtetésének a kérdését? Magyarországon az utóbbi években megtörtént teljes vagy részleges iskolabezárási, áthelyezési akcióit a pedagógiailag és oktatáspolitikailag kevésbé tájékozottak (és a közvélemény is) általában politikai, gazdasági okokra vezették vissza. Különösen érzékelhető ez az indoklási forma a politikai napi sajtó hasábjain. Ennek a megközelítésnek elég erős hangulatkeltő hatása van, ami elfedi a valódi okokat és hamis érdekeket generál. Különösen felületes interpretálást kapnak a valójában meghatározó pedagógiai érdekek.

Lehet, hogy egy párszáz fős kistelepülésen nehezen értelmezhető és belátható érvnek tűnik, amikor az európai, vagy a világ élvonalában rangos helyet elfoglaló pl. Japán, netán amerikai oktatási rendszert tüntetjük fel példának és versenytársnak, de valójában a mai fejlett, az egész világot átfogó kommunikációs, kapcsolati és információáramlási lehetőségek, a gazdasági együttműködés feltételei mellett csak az élvonalhoz való felzárkózás jelentheti azt a helyes törekvést, amit támogatnunk kell. Ezt a gondolatot erősíti az Európához való tartozásunk is, merthogy a fejlettebb más földrészekben működő oktatási rendszereket az Európai Unió oktatással foglalkozó szakmai szervezetei is példának és versenytársnak tekintik, miközben verseny folyik az EU egyes tagállamai között is. A magyar tanulók iskolai teljesítményeit tehát ma már nemcsak magyar–magyar összehasonlításban kell értékelni, hanem a lehető legszélesebb nemzetközi tanulói teljesítményekkel összevetve. (L. a PISA-vizsgálatokat!)

\* FORRÁS: BÁTHORY ZOLTÁN *Tanulók, iskolák, különbségek*, OKKER OKTATÁSI KIADÓ, BP., 2000.268. p.

Mіндеzt elsősorban azért kell hangsúlyoznunk, mert tájékozódásunk szerint határainkon túlról származó érvek az eddig lezajlott átszervezési akciókban csak érintőlegesen hangzottak el. Elsősorban nem is a szakemberek, hanem a döntéseket hozó helyi önkormányzatok, továbbá a szülői szervezetek szorulnának rá arra, hogy az általuk még nehezen belátható okokat alaposabban feltárjuk számukra.

Melyek azok az európai, nemzetközi gazdasági, társadalmi, kulturális és pedagógiai értékek, amelyeket ma már a legeldugottabb településen élő fiatalnak (következésképpen szüleinek is) fel kellene ismernie, illetve fel kellene vele ismertetnünk, és el kellene fogadtatnunk?

Ha belelapozunk az oktatás aktuális és jövőbeli céljait taglaló szakirodalomba és az eu-s, oktatással, oktatástervezéssel foglalkozó tervekbe, koncepciókba, gyakran olvashatjuk, hogy az emberiség, de az egyes ember jövője is a tudásalapú társadalomban fog kiteljesedni. Ráadásul nem is akármilyen tudásra lesz szükség, hanem alkalmazásra kész tudásra, ami nem csak a visszamondás képességét, hanem a szituatív, a feladathelyzetekhez való tudatos viszonyulást és adaptív tudást, esetleg a felfedező jellegű kreatív tudást és gondolkodást feltételezi. Az ember azonban nemcsak termelőerő, hanem a szó tágabb értelmében vett humán erőforrás is, aki a gazdasági szférán kívül aktív társadalmi erővé tud válni, s hatékonyabban bele tud szólni környezete gazdasági, kulturális, emberi arculatának formálásába, ha ehhez rendelkezik a demokrácia minden technikájával, ha rendelkezik az embertársak iránti felelősségtudattal és a velük való kommunikációs készségekkel és képességekkel.

A jövő iskolájának a teljes embert kell képezni. Ma egy tanuló életének jelentős hányadát tölti az iskolában. Enyhe túlzással azt mondhatnánk, hogy az iskolában válik felnőtté. Hiszen 18–20 év telik el, mire „kezdőként” beléphet a „nagybetűs” életbe. De még emellett is úgy kell(ene) kilépnie az iskolából, hogy most egy olyan életszakasz következik, amelyben élethosszig tanulnia kell, miközben értékeket előállító tevékenységet kell végeznie. Következik tehát a második iskola, ami már sokkal bonyolultabb és még felelősségteljesebb, mint az első volt. Erre a hagyományos iskola már hagyományos technológiájával és eszköztárával, hagyományos szellemiségével nem tud felkészíteni. Meglehet, hogy nemcsak az egyes embernek, hanem az iskolának is be kell rendezkednie a folytonos önmegújulásra, önmaga folytonos megreformálására. BÁTHORY ZOLTÁN terminológiáját használva: sok múlik azon, hogy milyen erős a testületek és az egyes pedagógusok „*reformelszántsága*”, mennyire gyarapszik az ún. „*mozdonypedagógusok*” száma.

Az közoktatási fejlesztési programok a fejlettebb országokban, így az európai országok legtöbbjében is abba az irányba mutatnak, hogy: a) nagy gondot kell fordítani a tömegoktatásra úgy, hogy az oktatás minősége ne romoljék. Persze a tömegoktatási célok nem nagy „iskolagyárakban” valósulhatnak csak meg, hanem olyan méretű és szellemiségű iskolákban, amelyekben maga az oktatási folyamat nem személytelenedik el, azaz a pedagógusok látóköréből, a tanulókkal való interakcióikból nem esik ki egyetlen tanuló sem. b) A tömegoktatást következképpen úgy kell értelmezni, hogy sem az iskolarendszerből, sem az iskolában, mint „munkahelyen” az aktív, fejlesztő hatású pedagógiai akciókból ne maradjon ki egyetlen képezhető gyerek sem. A tömegoktatás a lehető legjobb minőségben való megoldása a demokratikus iskolarendszerek legfőbb értékmérője. c) A fejlesztési irányok ugyancsak általános és fontos eleme a versenyképes iskolarendszerek, és ezen belül az egyes nemzetek iskolarendszerébe tartozó iskolák működési feltételeinek biztosítása. Persze a

versenyképesség nem önmagáért való cél, hanem a versenyképes tanulók, majdan ilyen vagy olyan szakemberek nevelése érdekében való oktatási szükséglet. Úgy tűnik, hogy a modern államok ma felelősen és humánus szellemben gondolkodnak az oktatás szerepéről. Utal erre SZABADOS TAMÁS államtitkár felszólalása is egy országos konferencián, ahol egy eu-s határozatra hivatkozik, amely szerint 2010-ig uniós átlagban tíz százalék alá kell szorítani azoknak a tanulóknak a számát, akik az oktatásból kilépve nem rendelkeznek iskolai végzettséggel.

Az említett határozat összecseng a ma már jelszóvá vált kijelentéssel, hogy „esélyt mindenkinek!” A jelszó azonban akkor válik igazán értékes iránytűvé az iskolák pedagógiai gyakorlatában, ha kiegészítjük azzal, hogy esélyt... , de minőségi oktatás révén! El kellene oszlatni ugyanakkor azt a félreértést, hogy akinek esélyt adunk, annak már automatikusan megelőlegeztük a sikert is. Az esély ugyanis önmagában még nem biztos siker. Az egyenlő esély annyit jelent a mi értelmezésünk szerint, hogy minden képezhető gyerek kapja meg a szükséges és lehető legtöbb és legjobb segítséget. Ha pedagógiailag átgondoljuk, rögtön érthetővé válik, hogy az esélytől a sikerig vezető folyamatot a korszerű iskolának a következő logikára kell(ene) felépítenie:

1. Az esélyt valóban (elérhetően) meg kell adni. Az ország legkisebb településére született gyerekeknek ugyanúgy, mint a budapesti ötödik kerületinek, vagy a tanulási sikereket a legteljesebben biztosítani tudó család gyermekének. Igaz, hogy konkrét körülmények a nevelési-oktatási intézményektől sok kompenzációs feladatot követelnek. Ezt azonban nem lehet kikerülni. Ugyanis bizonyos mérési adatok azt igazolják, hogy „Nálunk (értsd: Magyarország) a legerősebb a családi háttér és a teljesítmény összesítése” – olvashatjuk az ÚPSZ 2005. DECEMBERI SZÁMÁBAN A 32. OLDALON.

2. A tanuló az esély mellé kapjon külső motivációt is (a pedagógustól, az iskola légköréből, felszereltségéből következően), de belső (a tanulóban kiépülő) tanulási motiváció nélkül csak fél sikerre számíthat az iskola is, a tanuló is.

3. Az előbbi szorosan összefügg az érdeklődés felkeltésével. Az érdeklődéstől tudniillik már várhatunk valamilyen fejlesztési irányt, ami esetleg érdekeket szül a tanulóban. Az érdeklődés felkeltésének pedig szükségszerű alapja az iskola széles skálán mozgó aktivizálási lehetősége. Ebben rejlik a választás lehetősége is.

4. A pedagógiai munka talán legnehezebb és a legtöbb szakmai hozzáértést kívánó része: felfedezni a tanulóban a genetikai és ezzel együtt a kognitív az affektív, a motorikus adottságokat, illetve ezeknek mozgósítható, fejleszthető elemeit, és megszervezni az ezekre ráépíthető (adekvát) aktivizálási akciókat. Aktivitás nélkül a felszínre került adottságok nem válnak képességekké, kompetenciákká!

5. Folyamatosan figyelemmel kell kísérni a tanulók fejlődését. Ezt deklaratív (szóban kifejtett), de főleg procedurális (feladatok megoldásában megnyilvánuló) tudás mérésével és értékelésével lehet megtudni.

6. Mindenféle kompetencia/képességfejlesztés feltételezi a minél több önálló feladatvégzést. Ezt azonban következetes irányításjellegű pedagógiai munkával kell figyelemmel kísérni. (Tehát: nem magára hagyni a tanulót, nem vezérelni, hanem szükség esetén tanácsokkal kell ellátni.)

Nem nehéz levonni azt a következtetést tehát, hogy az esélyteremtés elsősorban politikai, állami ügy, de az esélyből sikert „faragni” a legnehezebb pedagógiai feladatok egyike. Azt

világosan látnia kell minden érintettnek, hogy az esélyből fakadó lehetőségek kifejlődése egyenes arányban van az iskola személyi, tárgyi, technikai-technológiai lehetőségeivel és éthoszával.

Ezek után azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy a kistelepülési, egy-kettő tanítós iskolák meddig juthatnak el a gyerekek esélyeinek „aprópénzre” váltásában? Válthat-e egy kis iskola oly mértékben aktivizáló iskolává, mint egy optimális nagyságú iskola? Mi lehet tehát a tanuló és a szülő legfőbb érdeke? Nyilván az, hogy a tanuló olyan iskolában járjon, amelyikben több a lehetőség adottságainak kibontakoztatására.

## ÉRVEK PRO ÉS KONTRA

Magyarországon már néhány éve viták folynak a közoktatás reformjának szükségességéről. BÁTHORY ZOLTÁN 2003. március hatodikán a Népszabadságban „késlekedő reformról” ír. A súlyosan beteg közoktatásunk rendszerében „iskoláink nemcsak újra termelik, de még erősítik is a társadalmi különbségeket.” Összhangba kellene hozni a partikuláris és a nagy rendszer érdekeit. Az alapfokú oktatást érintően figyelemreméltó megállapítást tesz, mondván, hogy az általános iskola anakronisztikussá vált – történelmi hivatását betöltötte”. Úgy tűnik, hogy a közoktatás új történelmi küldetése az EU-s oktatási koncepciók megvalósításában ragadható meg. Ami a közoktatási rendszer megreformálásának gazdasági alapjait, költség ráfordítási igényét illeti, ebben többet kellene vállalnia az államnak. Miközben megoldást kellene találni az iskolastruktúra átalakítására is. Esetleg meghosszabbítva az alapozó képzést, meg lehetne menteni az alsó tagozatot is a „teljesítménykényszertől”, így felszabadulnának jelentős pedagógiai kapacitások és kompetenciák a képességfejlesztésre.

BONIFERT MÁRIA már korábban (2002. SZEPTEMBER 7., NÉPSZABADSÁG) „Bukott reformokról” ír, azt vetve a kormányok szemére, hogy keveset foglalkoztak az oktatást tartalmi, módszertani kérdéseivel, a pedagógusképzés korszerűsítésével, hagyták, hogy „elvetélt tudósokat” képezzenek azokban az intézményekben amelyek „oktatási gyárakká” váltak.

Más írások napjainkban is hiányolják a pedagógusok idegen nyelvi felkészítését, mintha beletörődnénk abba, hogy Magyarországon a lakosság mindössze 28 %-a beszél (legalább egy) idegen nyelvet.

Ugyanakkor a reformpártiakkal szemben állnak azok a vélemények, amelyek megvalósult formájukban ellen hatnának egy olyan iskolarendszer megteremtésének, amely hatékonyabban segíthetné a korszerűbb, versenyképesebb oktatást, illetve a tanulók számára a versenyképesebb tudást. Említsük mindjárt, hogy van egyfajta tartózkodó félelem a nagy létszámú iskolákkal szemben. Szakmai körökben is kritizálják „a tömegoktatást és a nyomában járó minőségromlást”. (L. VARGÁNÉ PÓK KATALIN *A csoportos mobilitás göröngyös útjai*. In: ÚPSZ, 2005./12. 42. p) Ugyanitt olvashatjuk, hogy „nevelési szempontból rendkívül előnyös az a törekvés hogy a gyereket ne utazzassuk, ne szállítsuk busszal nagy iskolaközpontokba”, bár a szerző – helyesen – maga is úgy vélekedik, hogy nem minősíthetjük egyértelműen negatív jelzőkkel az előbbi véleményeket. Minthogy azt sem amit TORSTEN HUSÉN véleményeként idéznek másutt is, miszerint „az elszemélytelenedett”, a „gyárrá silányult” iskolákat „le kellene bontani”. Megint más vélemények szerint a kistelepülési iskolákat nem szabad megszüntetni azért sem, mert ezzel meggyorsítjuk a települések elhalását is. Egy sajtóközlemény

szerint egy 500 fős kistelepülés (Tolna megyében) azért menekült meg, mert egy sikeres pályázattal fejleszteni tudták a falut is, meg az iskoláját is. Kérdés, hogy meddig menekült meg az iskola?

Amint a néhány kétkedő és ellenvéleményből kiolvasható, a kisiskolák sorsa ügyében valóban ellentmondásos helyzet van kialakulóban. Az iskolaügyet képviselők ugyanis elsősorban pedagógiai-szakmai érveket, okokat sorakoztatnak fel a teljes vagy részleges megszüntetés mellett, a közvélemény pedig – noha gyakran burkoltan – demográfiai, gazdasági, társadalmi, nem ritkán politikai okokat vél felfedezni a megszüntetés okaiként.

Úgy látjuk, hogy a mai Magyarországon a kistelepüléseken működő iskolák életképessége valóban megkérdőjelezhető. Ennek okai azonban szerteágazóak. Mindenekelőtt azt világosan látnia kell mindenkinek, hogy konkrét iskola léte vagy nem léte, szükségessége vagy életképtelensége a gyermeklétszámtól függ. Ahol nincs iskoláskorú gyerek, ott nem szükséges az iskola. Ahol kevés az iskoláskorú gyermek, ott a fenntartók elviselnek bizonyos tűrési határokat, de egy ponton túl az iskola fenntartása a település legfontosabb gazdasági-pénzügyi problémájává válik. Tolna megye egyik településén „a polgármester úgy fogalmazott: az iskola közepes éve elé néz, mert ez az év nehezebb lesz, mint az előző, de valószínűleg könnyebb, mint a következő. Ez a tendencia. A gyermeklétszám csökken, vele együtt a normatív is, a költségek pedig emelkednek. Az önkormányzat ragaszkodik az önálló iskolához, de már tavaly is harmincmillió forráshiányt könyveltek el, ennyire számítanak a következő években is. Megszorításokra lenne szükség, de nem tudnak hova hátrálni, a pedagóguslétszámot már tavaly a minimumra csökkentették.” A másik településen „nyolcmillió forinttal kevesebb normatívát kap az önkormányzat, mint tavaly – tudtuk meg a polgármestertől. A bevételeik nem gyarapodnak, így csak a spórolás marad. Mint azt az iskola igazgatója elmondta, azok a normatívák, amelyeket kifejezetten a gyermekekre kellene költeni, beolvadnak az iskola összköltségvetésébe, ráadásul a pedagógus-továbbképzésre is jelentősen csökkennek a források.” A harmadik faluban az előzetes költségvetés készült el, a tárgyalások még folynak. A polgármester szerint az iskola működése is veszélybe kerülhet, és kénytelenek a társulás gondolatával is foglalkozni. Az idén 125 iskolás és 56 óvodás után tizenkét millióval kevesebb normatívát kaptak mint tavaly. A község helyzetét tovább rontja, hogy a szülők elviszik a gyerekeket a bonyhádi és a szekszárdi iskolákba.) (A közlések a *Tolnai Népszavás* 2006. február 6-i számában olvashatók.)

Világosan látható, hogy a tanulólétszámra épülő normatív finanszírozás a kisiskolák létét fenyegető finanszírozási módszer. Ettől kezdve a kérdések sorát kellene feltennünk, annál inkább, mert világosan látszik, hogy nem elszigetelt vagy ritkán előforduló iskolabeszüntetési vagy „iskolacsönkítési akció folyik vagy tervezés alatt van.” De objektív helyzet, hogy a gyermekáldás Magyarországon általában kevés. A Somogy Megyei Önkormányzat Humánpolitikai Főosztályának vezetője 2005. novemberében készített egy helyzetelemzést (Az oktatás helyzete, annak gazdasági-társadalmi összefüggései – Somogy megye oktatási helyzete), amelyből megtudjuk, hogy az óvodáskorú gyermekek száma a Dél-dunántúli Régióban 1990/1991 és 2004/2005 között 20,5 %-kal csökkent. Az általános iskoláskorúaké ugyanebben az időintervallumban 24,6 %-kal. Ezek a tényadatok két dologra világosan és egyértelműen rávilágítanak. Az egyik: általában csökken a gyermekvállalási hajlam, ami népességfogyáshoz vezet, a másik: Somogy megyében jól követhetően átrendeződik a lakosság

lakóhelyi struktúrája. Nő a városiakok aránya (igaz, ebben az is szerepet játszik, hogy a települések viszonylag könnyen városi ranghoz jutnak), és csökken a falvak száma is, a falvakban élők száma is. Ennek okait, úgy véljük, nem a pedagógiának kell kutatni. Viszont tény, hogy a folyamat a közoktatást új helyzet elé állítja. A falvak és a kistelepülések korosztályi összetétele megváltozik, „előregedési” folyamat játszódik le, az iskoláskorúaké pedig a „fogyás” tendenciáit mutatja. (L. az idevágó statisztikai adatokat.) Az iskola tehát elveszíti létalapját a kistelepüléseken, ami sem a településnek nem jó, sem az iskoláskorúaknak, akik kénytelenek „átváltozni” rendszeres utazókká.

Nézzünk néhány demográfiai mutatót:

a) Az újszülöttek száma 2000 és 2004 között 127 (2000-ben) és 91 (2004-ben) fő volt. Közben ugyan volt emelkedés is (2002-ben 149 főre), de 2003 és 2004 között drasztikus volt a csökkenés: összesen 48 fővel (34,5 %-kal). A születési adatokból előrevehető a beiskolázási létszám csökkenése, amely már a 2004/2005-ös tanévben is érzékelhető volt.

b) Figyelmet érdemel a térségben a lakosság kormegoszlása is. A KSH 2001. évi népszámlálási adatai szerint

– A gyermek- és fiatalkorúak aránya 17,2 %. Ezen belül a 0–4 éveseké 4,8, az 5–9 éveseké 5,8, a 10–14 éveseké 6,6 %.

– A fiatal felnőttek aránya 18,6%, a középosztálynak számítható 30–49 éveseké pedig 28 %. Ha a két korosztályból kiemeljük a még szülőképesek csoportját (15–39 éveseket), ez az össznépeség 31 %-át teszi ki. Ez az arány akkor is alacsonynak mondható, ha minden szülőképes nő lenne, és valamennyien szülési hajlandósággal és minden más feltétellel rendelkeznenek.

– Az aktív idős korosztály (50–63 évesek) aránya 4,8%, a nyugdíjasoké (64 év felett) 18%.

A térség össznépeségéből 41,5% azoknak az aránya, akik a munkaképes csoportba sorolhatók, de ezeknek jelentős része (közel 10%) munkanélküli, illetve a kishányada még szervezett oktatásban vesz részt.

c) Az adatok azt mutatják, hogy a lakosság száma kis mértékben, de még mindig csökken. A 25 település közül 8-nál stagnálást, 5-nél növekedést, a maradék 12-nél fogyást regisztrálhatunk. A növekedés azokon a településeken jellemző, ahol az összlakosság száma alacsony volt.

A népeségszám szempontjából meghatározó települések (Tab, Karád) lakossága fogy. Negatív irányú eltolódást mutat a gyermekkorúak lakosságon belüli arány, tehát a térségben a fokozatos és folyamatos előregedés tendenciózus. Kistérségi viszonylatban a születések számának ingadozását – stagnálását tapasztalhatjuk. Az átmeneti növekedés mértéke átlagosan 12 %-kal kisebb, mint az ugyanakkora időtartamú csökkenésé. Tehát a közoktatási rendszerből kilépők számát ez a relatív többlet nem tudja pótolni. Az utóbbi 4 év születésszáma alapján a közoktatásba kerülés, valamint a 8. évfolyamot végzettek számának különbsége 83 fő, amennyiben a lemaradást elhanyagoljuk és feltételezzük, hogy az óvodáztatási és iskoláztatási szokások változatlanok maradnak, azaz valamennyi 3 éves korút óvodába iratnak, és a tabi gyerekek nem több, mint 30%-a kerül a katolikus óvodába.

A térség közoktatási rendszerének jelenlegi belső arányai: óvodás 27%, alsó tagozatos 35%, felső tagozatos 38%. A fokozatos csökkenést ezek az adatok is mutatják: az óvodások aránya 115-kal kisebb, mint a felső tagozatosoké.

d) A demográfiai tendenciák várható következményei

Kimondható, hogy a következő tanévekben a közoktatásban résztvevők száma fokozatosan (évente 2,3–3,7%-kal) csökken, 6-8 tanév viszonylatában összesen mintegy 16%-kal. A körülbelül 16% összesen 295, egy óvodányi és egy iskolányi gyermek hiányát jelenti, amit a rendszerbe pótolni az elkövetkező 10 évben a települések nem képesek. Ez kihatással lesz az intézmények átlagos kihasználtságára, aminek jelei már a 2003/2004-es tanévben is mutatkoztak, amikor az iskolák 48,9, az óvodák 76,9%-ban voltak kihasználva. A prognosztizált demográfiai adatok alapján a 2009/2010. tanévre ugyanezzel a férőhelyszámmal vizsgálva a kihasználtsági mutatókat, azok lényegesen csökkennek. A csökkenést módosítja (fokozza) egyéb termeinek (tornaterem, szaktanterem, könyvtár stb.) használata is.

## TÉNYEK

Szerkesztőségünk úgy döntött, hogy megpróbál hiteles információkat szerezni olyan területről, amelyen az utóbbi években több település iskoláját részben vagy egészben megszüntették. Ehhez a Somogy Megyei Önkormányzat Humánpolitikai Főosztályának vezető javaslatára TAB és környékének (a Koppányvölgyi Kistérségnek) a közoktatásáról, pontosabban alapfokú oktatásáról volt módunk tájékozódni.

E területen is, mint az országban másutt is a közoktatás 1990-es éveket követő folyamatos változása (összefüggésben a társadalmi–gazdasági átalakulással) a szakmai-, tartalmi-, strukturális modernizáció mellett válságtüneteket is felhalmozott. A kedvezőtlen demográfia tendenciák a közoktatás normatív finanszírozása miatt az előzőeket felerősítették a feladat-el látásért felelős önkormányzatoknak komoly költségvetési problémákat okozva. Fokozódott az oktatás minőségével kapcsolatos elégedetlenség, a szakmai bezártság. A létszámcsökkenések miatti jelentős forráskivonás pedig a rendszert kiszolgáló épületek, infrastruktúra és eszközállomány romlásához vezetett.

A növekvő különbségek fokozták a peremhelyzetbe jutás tendenciáját és jellemzően az egyéni életutak fejlődésének hátrányát okozták.

Ebben a helyzetben nem egyértelmű és körülhatárolható a kormányzat, az önkormányzatok és az intézmények felelőssége. A különböző tervezési és döntési szintek között a kapcsolat gyenge, a prioritások összehangolatlanok.

A helyi közoktatás-irányítás szakmai hiányosságokat szenved, az iskolafenntartók többsége alkalmazkodott a kialakult helyzethez, ehhez igazítva a közszolgáltatás finanszírozását, amely több esetben együtt járt a kliensek érdeksérelmével és a törvényes működés akadálya is lett. Következésképpen a helyi – kistérségi – közoktatási közszolgáltatást körültekintő tervezéssel, a kockázatok gondos mérlegelésével szükséges volt részben átalakítani (a további átszervezés folyamatban van, az intézkedési terv tartalma szerint), reális célok kitűzésével és a törvényeknek megfelelő szervezéssel fejleszteni.



A Tabi kistérség településeire általánosan érvényesek a következő megállapítások:

- alacsony színvonalú infrastruktúra,
- jellemző természetes fogyás és elvándorlás,
- társadalmi problémák, öregedő népesség,
- általánosan magas munkanélküliség,
- jellemzően nagyon alacsony képzettségű aktív keresőréteg.

A közoktatási feladatok ellátására létrejött és működő intézményfenntartó társulások az átszervezés előtt

| KÖZPONT      | TÁRSULT<br>TELEPÜLÉSEK: | KÖTELEZŐ ALAPFELADAT: |                               |                                | NEM KÖTELEZŐ<br>KÖZOKTATÁSI FELADAT: |                                   |
|--------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
|              |                         | ÓVODAI<br>ELLÁTÁS     | 1-4. ALAP-<br>FOKÚ<br>OKTATÁS | 5-8. ALAP-<br>FOKÚ<br>OKTATÁS: | SZAK-<br>SZOLGÁLAT                   | ALAPFOKÚ<br>MŰVÉSZET-<br>OKTATÁS: |
| Tab          | Lulla                   | +                     | +                             | +                              | +                                    | +                                 |
|              | Torvaj                  | +                     | +                             | +                              | +                                    | +                                 |
|              | Zala                    | +                     | +                             | +                              | +                                    | +                                 |
|              | Sérsekszőlős            | +                     | +                             | +                              | +                                    | +                                 |
|              | Kánya                   |                       |                               | +                              | +                                    |                                   |
|              | Kapoly                  |                       |                               | +                              | +                                    |                                   |
|              | Somogymeggyes           |                       |                               | +                              | +                                    |                                   |
| Kisbárapáti  | Fiad                    | +                     | +                             | +                              |                                      |                                   |
|              | Bonnya                  | +                     | +                             | +                              |                                      |                                   |
| Törökkoppány | Kára                    | +                     | +                             | +                              |                                      |                                   |
|              | Miklósi                 | +                     | +                             | +                              |                                      |                                   |
|              | Somogyacsa              | +                     | +                             | +                              |                                      |                                   |
|              | Somogydöröcske          | +                     | +                             | +                              |                                      |                                   |
|              | Szorosad                | +                     | +                             | +                              |                                      |                                   |
|              | Zics                    | +                     | +                             | +                              |                                      |                                   |
| Bedegkér     | Somogyegres             | +                     | +                             | +                              |                                      |                                   |
| Nágocs       | Zics                    |                       |                               | +                              |                                      |                                   |

A közoktatási feladatellátás személyi erőforrásai a kistérségben az átszervezés előtt

• Óvodai nevelés

A kistérség óvodai csoportjaihoz a törvény szerinti minimális óvodapedagógus-szükséglet 40 fő, ezzel szemben a foglalkoztatottak száma csak 38, megoszlásuk a következő a 13 óvodában:

- a törvénynek megfelelő, kötelező pedagóguslétszám 6 óvodában,
- a törvényi kötelezőn felüli pedagóguslétszám 2 óvodában (+3 fő) van,
- a csoportonkénti kötelező pedagóguslétszám 5 óvodából hiányzik (összesen 5 fő).

Az óvónők végzettség szerinti megoszlása:

- felsőfokú végzettségű: 34 fő,  
  - közülük további szakképesítéssel rendelkező: 1 fő,
  - közülük szakvizsgázott: 1 fő,

- középfokú végzettségű: 2 fő,
- képzés nélküli, felsőfokú tanulmányokat folytató: 2 fő.

A térségben az óvodapedagógusok és óvodások aránya: 1:12,39.

Öt óvodában a személyi feltételek – körelező pedagóguslétszám – hiánya miatt az egész napos szakszerű foglalkoztatás, a szakszerű helyettesítés és a törvény szerinti nyitva tartás nem biztosított. Az előzőek a működő óvodák 38,5%-át, az óvodások 23,6%-át érintik.

Az óvónői alapképesítettség és az egy óvodapedagógusra jutó átlagos gyermeklétszám jó, ám a gyermeklétszám arányai szélsőségesek. A további szakképesítések, a pedagóguskompetencia fejlesztése, valamint az innovatív szemlélet területén a lemaradás nagy mértékű.

#### • Alapfokú oktatás

A kistérség jelenlegi alapoktatási struktúrájának megfelelően:

- a számított pedagógus-álláshelyek száma: 118,5
- a szükséges pedagógus-álláshelyek száma: 131
- a betöltött pedagógus-álláshelyek száma: 148

A 13 intézmény közül 5 iskolában az alapfeladatok ellátásához nincs meg a szükséges létszám, 4 intézményben napközis ellátást nem nyújtanak, ezért csak az alapoktatáshoz szükséges pedagógusokat foglalkoztatják.

A 13 intézmény közül öt olyan van, ahol a szükséges pedagógus-álláshelyeken felüli pedagógus létszám biztosításával többletfeladatot látnak el.

Tehát a 17 fős létszámtöbblet egy intézményre jutó átlaga 3,4 fő, ellenben egy intézményben a közoktatási törvény 52. §-ának órákereteihez mérten 14 fős pedagógus munkaerőtöbblet van.

A térség iskoláinak szakos ellátottsága összességében 78%-os, a következő megoszlásban: 3 intézmény 100 %-os, 10 pedig 98 és 30% közötti szakos ellátással dolgozik.

A pedagógusok szakképzés szerinti megoszlása:

- tanító: 14 fő,
  - tanító szakkollégiumi végzettséggel vagy műveltségi területtel: 50 fő,
  - tanító-tanár: 8 fő,
  - egy szakos tanár: 20 fő,
  - két szakos tanár: 43 fő,
  - kettőnél több szakos tanár: 3 fő,
  - egyéb, nem pedagógus szakképzésű: 5 fő,
- összesen: 143 fő
- közülük szakvizsgázott pedagógus: 1 fő.

(Az ötfős eltérés az adatlapok pontatlan kitöltéséből ered.)

Alapfokú oktatásban foglalkoztatottak kiemelt szakterületek szerint:

- pedagógiai munkát segítő: 2 fő,
- nyelvtanárok száma:
  - német szakos: 7 fő,
  - angol szakos: 2 fő,
  - orosz szakos: 7 fő (orosz nyelvet egyetlen iskolában sem tanítanak),

- informatika szakos tanárok száma: 4 fő,
- könyvtáros tanárok száma: 1 fő (+ 6 könyvtár szakkollégiumot végzett tanító).

Nem kötelező feladatellátásban foglalkoztatott összesen: 8 fő

Tehát a térségben az alapfokú oktatás kötelező feladat-ellátásához a különböző műveltségi területeken végzett tanítók és a tanító-tanár képesítésű pedagógusok a közoktatási törvény új szakaszolásához viszonylag magas belső arányukkal (41%-kal) jól mobilizálható munkaerő-bázist biztosítanak. A 13 iskola kötelező nyelvoktatásához viszont kritikusan kevés a nyelvtanárok száma. (5 iskolában, az intézmények 38,5%-ában foglalkoztatnak a tantárgyfelosztásnak megfelelően német nyelvtanárt, további 2 intézményben van 1-1 fő német műveltségi területtel rendelkező tanító.)

A 4. évfolyamtól kötelező idegennyelv-oktatást a többi helyen szakképesítés nélküli pedagógus végzi.

A második idegen nyelv (angol) csak két iskolában választható és csak egyikben tanórai foglalkozások keretében.

A térségben rossz továbbá a kis óraszámú tantárgyak szakos-ellátottsága.

Oka: Nem a szakemberek hiánya, hanem a foglalkoztatás helyhez kötöttsége és koncentrációja, ami jellemzően a következő tantárgyakat érinti: fizika, kémia, biológia, földrajz, ének, testnevelés, technika-életvitel.

Informatika szakos tanár csak 4 intézményben dolgozik, 9 helyen, ahol felső tagozat is működik, szükség volna rá. Könyvtáros tanárt az intézmények jellemzően nem foglalkoztatnak. A különböző szakaszolgálati tevékenységek iránti igény nő, mindehhez aránytalanul kevés a szakember. Vannak területek részben vagy teljesen ellátatlanul, mint a logopédia, a gyógytestnevelés és a rajz (vizuális nevelés), könyvtár, informatika, idegen nyelv.

A térség egyetlen önkormányzat által működtetett önálló alapfokú művészetoktatási intézményében 6 pedagógusból 2 képesítés nélküli.

Hiányzó tanári szakok a térség iskoláiban:

- idegen nyelv (angol 85%, német 31%),
- informatika (70%),
- könyvtáros tanári (95%),
- logopédia (95%),
- gyógytestnevelés (100%),
- oligofrén-pedagógia,
- rajz (62%),
- fafúvós,
- vonós,
- táncpedagógia.

#### • Kötelező tanórai foglalkozások

A kistérség iskoláiban a kötelező tanórai foglalkozások – kevés kivételtől eltekintve – a közoktatási törvény 52. § (3) bekezdése szerint, a tanulók maximális terhelhetőségét figyelembe véve szerveződnek.

Az intézmények a tanulók számára a választható tanórai foglalkozásokat a közoktatási törvény 52. § (7) bekezdésében meghatározott időkereteket betartva szervezik. A tanulók

igényei szerint (leginkább alsó tagozaton) felzárkóztatásra, fejlesztő pedagógiai foglalkozásra fordítják a hátrányos helyzetű és a tanulásban nehezített, sajátos nevelést-oktatást igénylő tanulók magasa száma miatt.

A fenntartók által biztosított többlet időkeret, illetve a választható foglalkozások összevont időkerete terhére az intézmények igény szerint szervezik a bejáró tanulók tanulószobai foglalkozásait, a napközi otthoni foglalkozásokat, a szakköröket, az iskolai sportkört, a tanulmányi kirándulásokat, a rendezvényeiket.

A térségben nagy hagyománnyal bír a néptánc, három nagyobb településen (Karád, Törökoppány, Tab) minősített néptánccsoportok működnek.

Az intézmények nagy részének programjában – ahol a feltételek lehetővé teszik – nagy szerepet kap a diáksport, ezért iskolai sportkörök működnek, évente térségi szinten több szakági bajnokságot szerveznek. Általában gondot okoznak: az iskolai könyvtárak törvény szerinti működtetése és nyitva tartása.

A tanórán kívüli foglalkozások szervezésének problémái:

- a tanulói időkeretekkel arányos foglalkoztatás hiányossága,
- a túlórában ellátott feladatok költségvetési előirányzatának teljes vagy részbeni hiánya,
- többlet-feladatok „kényszerszervezése” a kötelező óraszámok teljesítése érdekében,
- az összevont tanulócsoporthal működő intézményekben a személyi feltételek korlátozott rendelkezésre állása (túlóra-korlátok, gyermeklétszám alacsony volta, szakirányú képesítések esetleges hiánya),
- tárgyi feltételek hiányosságai.

## AZ ÖSSZEVONÁSOK GAZDASÁGI-PÉNZÜGYI KÖVETKEZMÉNYEI

A kistelepüléseken mintegy 500 000 Ft-ba kerül évente egy tanuló oktatása. A kistelepülések költségvetési pozícióit figyelembe véve az önkormányzatok választút elé kerültek. Vagy az iskolát működtetik, és ezzel a település egyéb feladatainak a pénzügyi alapjait kockáztatják, vagy „megszabadulnak” az iskolától, hogy a település még élhető maradjon. Az önkormányzatok tehát gazdálkodási kényszerhelyzetbe kerültek. Ez a kényszerhelyzet konfliktusokat szült az önkormányzat és a szülők között, illetve az önkormányzat és más feladatok preferálói között (pl. út- és járdaépítés, orvosi ellátás, különféle támogatások). Az önkormányzatok tehát két oldalról szorongatott helyzetben mégiscsak az oktatás-szolgáltatás átszervezését szorgalmazták. Költségeik csökkentésének ez volt a lehetséges módja. Döntéseiket megkönnyítette a pedagóguslétszám-felesleg természetes úton, nyugdíjazással történő leépítése. (Egyébként ennek hiányában a leépítésre kerülő munkaerő foglalkoztatása megoldhatatlan lett volna.)

A szülők pedig – elsősorban ugyancsak a saját költségeik növekedésétől félve – saját szempontjukból értelmezték – a helyi tájékoztatás tartalmától függően – az iskolák átszervezését. Az érveket nem tartották hitelesnek, meggyőzőnek.

A befogadó iskola igazgatója több helyen korrekt tájékoztatást adott iskolájáról. Azokról a lehetőségekről, amelyek az iskolájába kerülő tanulók számára mennyiségileg és minőségileg lényeges többletet jelentenek. Adott helyzetben és időpontban ezek a pedagógiai előnyök sem hatottak elég meggyőzően.

A Tabi Általános Iskola a befogadott tanulókkal együtt 520 fős tanulólétszámával az ideális méretű iskolák közé tartozik. Igazgatási szempontból az iskola szervezetébe beletartozik még egy 80 fős más településen (Bábonymegyeren) működő iskola. Az iskola belső szervezetét a normál tagozatos (1–8. osztályig párhuzamos osztályokkal) 1 speciális tagozat (amely ugyan fokozatosan integrálódik a normál tagozatba) és nevelési tanácsadó és logopédiai intézet (amely 24 települést lát el) alkotják. Az osztálylétszámok – mondhatni – ideálisak: alsó tagozatban 17, a felsőben 22 fő egy-egy osztályban. Viszonylag gazdag szolgáltató jellegű pedagógiai feladatskálát mondhat magáénak az iskola: felzárkóztatói, szakszolgáltatói, kulturális, napközi otthoni ellátást biztosítanak. A bejáró tanulóknak az iskola veszi a buszbérleteket, az alsó tagozatos tanulók közül a rászorultak ingyen étkeznek, a többiek és a felső tagozatosok a nyersanyagárnak a felét térítik. Az iskola a tehetséggondozást is elősegítendő szakköröket, énekkart működtet, jó sportolási lehetőségeket biztosít, a tanulók a városban folyó zeneiskolai képzésben is részt vehetnek.

Az iskola költségvetése 340 millió forint. Az igazgatótól származó adatok alapján úgy tűnik, hogy a kistelepülési iskola olcsóbb, kb. 500 000 Ft/fő, a befogadó (520 fős) nagy iskolában viszont drágább, kb. 650 000 Ft/fő az oktatás. Ha ez hiteles gazdaságossági számításokkal igazolható, akkor meginog az a tétel, hogy a kisiskola drágább, mint a nagy. De! Ez nem a tényleges költséghatékonysági mutató. Ugyanis azt is ki kellene számolni, hogy mit kap a kistelepülési iskolában tanuló 500 ezer, illetve mit kap a befogadó, nagy iskolában a tanuló 650 ezer forintért. Másrészt. A költséghatékonysági mutató akkor lenne igazán hiteles, ha az adott intézmények (a kistelepülési iskola és a befogadó iskola) minőségi jellemzőit és plusz szolgáltatásait is „forintosítanánk”, és az így kapott pénzügyi mutatókat vetnénk egybe. Mert azt joggal feltételezhetjük, hogy a szakosított pedagógiai munkaerők tantárgyi oktatása, felzárkóztató, tehetséggondozó stb. tevékenysége minőségileg több, fejlesztőbb hatású, nagyobb nevelő értékű, mint az ezek hiányában folyó oktatás. Félreértés ne essék: nem pedagógusok személyi összehasonlításáról van szó, hanem annak az objektív helyzetnek az összevetéséről, hogy egyik helyen (a kistelepülési iskolában) nincs megfelelő szakos tanári ellátottság, a másikon (a befogadó iskolában) van.

Az előbbiekből következik, hogy a befogadó iskola a rendelkezésére álló pénzügyi, személyi, technikai, eszközbirtoklási lehetőségeivel erkölcsileg is arra kötelezett, hogy a nevelési programjába iktassa az integrált tanítást, a differenciált oktatást, a sikerorientált tanítást–tanulást, az egyéni interperszonális (tanár–diák) kapcsolatok, és mindazon korszerű pedagógiai koncepciók megvalósítását, amelyek az EU-s oktatási programokban is megfogalmazódnak. Összefügg ez a kötelezettségvállalás azzal, ami a kistelepülési iskolák megszüntetésével kapcsolatban látens módon fontos okként szerepelt, nevezetesen a minőség javításának és folyamatos biztosításának a követelményével. E követelménynek egyik – ha ugyan nem a legfontosabb – eleme a korszerűbb tudáskonceptió gyakorlatba való átültetése. Vagyis: a lexikális elméleti tudást biztosító oktatást és a problémacentrikus oktatást úgy kell ötvözni, hogy a tanulók gyakorlati (procedurális) tudása jellemezze eredményeiket. A tudás tehát nemcsak attól függ, hogy mit és mennyit tanítunk, hanem (egyre inkább) attól, hogy *hogyan* tanítunk. Az ilyen módon való tanítás magas szintű és korszerű módszertani kultúrát igényel, valamint az emlékezeti működés és a feladatmegoldó képesség fejlesztésének optimális arányát biztosító oktatást.

A korszerű tudást úgy kell megalapozni, hogy mindenekelőtt a tanulást kell megtanítani. Ebben pedig nagy felelősség hárul az alsó tagozatos tanítókra is, akik sokat tehetnek a tanítás iránti motiváltság megalapozásáért, eredményes stratégiákat alkalmazhatnak a tanulási kudarcok, a tanulási nehézségek leküzdése, különösen pedig a korai kudarcok megelőzése céljából.

Tehát: azt kell elfogadnunk, hogy a helyi (az iskolai szintű) szakértelem egyre nélkülözhetetlenebb feltétele lesz az iskolák szakmai sikereinek. Ehhez azonban olyan iskolai belső klímára van szükség, amelyben rangot kap, felértékelődik a tanulásirányítás minősége és hatékonysága.

A „nagy” iskola tehát nem attól jobb, hogy nagyobb, hanem attól a szellemi-pedagógiai többlettől, amit objektíve magában hordoz. Talán nem is a gazdasági/finanszírozási „előnyeit” kellene hangsúlyozni (illetve ilyen átszervezési akciókban, mint amilyenekre utalunk, fő érvékként, indokként felhasználni). Sőt! Nem is a politikai háttérrel kellene keresni a döntések mögött, hanem az objektíve létező aktív vagy potenciális erőt „felajánlani” a megszüntetendő iskolák miatt bosszankodó, fenntartásokkal élő szülőknél, tanulóknál. Hangsúlyozni kell azonban: az erőpotencia csak akkor válik hasznossá, ha az szakszerűen aktivizálódik. Nem véletlenül használja több szakmai fórum az „aktivizáló iskola” kifejezést. Vagyis az olyan iskolát, amely a pedagógiai, szakmai potenciált a tanulók aktív tanulására tudja felhasználni.

Korábban már említettük, hogy többen (még pedagógiai szakemberek is) fenntartásokkal fogadják az ún. „iskolagyárakat”, mert úgy ítélik meg, hogy a tanulók mintegy szalagon előállított, elszemélytelenedett „tömegtermékként” élnek meg az iskolát. Minden bizonnyal célszerű elgondolkodni rajta, hogy mekkora létszámú az ún. ideális nagy iskola. A tabi iskolaigazgató ezt egy kb. 500 fős tanulólétszámú iskolában jelölte meg. Pedagógiai, pszichológiai, szocializációs szempontokat figyelembe véve azt gondoljuk, hogy az a jó iskola (részben a tanulólétszámtól függetlenül), amelyben egyetlen tanuló sem esik ki a pedagógiai személyzet látóköréből. Amelyben minden tanuló személyes kontaktusba kerülhet a pedagógusokkal. Amelyben olyan az információáramlás, hogy minden tanuló értesülhet, tudhat az iskolában zajló – főleg a tanulókat, az iskola életét érintő – eseményekről. Amelyben minden tanuló tudhat a tanulótársakat érintő, az általuk végrehajtott, az iskola hírnevét öregbítő tevékenységeiről. Az a jó iskola, amelyik benne él saját társadalmi, kulturális, gazdasági környezetében, és ennek következményeit a tanulók is élvezhetik, sőt maguk is részesei környezetük alakításának.

Az előbbiekből tán az is kitetszik, hogy az iskola nem csak egy tanulóhely, hanem *szocializációs műhely* is. Nem mondunk semmi újat, ha újra és újra hangsúlyozzuk, hogy a tanulók az életnek tanulnak, de ehhez vagy az életet kell bevinni az iskolába, vagy az iskolát kivinni az életbe, de leginkább mindkettőt a maga helyén és idejében. Ugyanakkor az „életiskolának” mint az örök tanulás színterének perspektívát is kell adni. Mert az iskola legfőbb nevelési tőkéje az az éthosz (erkölcsi értékrend), amelyet az iskola magával (beleértve a társadalomhoz való viszonyát is) szemben a tanulóknál kialakít. Minél többszínű, minél gazdagabb az iskolán belüli, az iskola és a környezet között az „érintkezési felület”, azaz az aktív hálózati kapcsolatrendszer, annál sokoldalúbb a tanulók magatartásában irányt szabó normák skálája. Ezért is vannak nehezebb helyzetben a kistélepülési kisiskolák. Hiszen a

kapcsolati rendszer, az egymásközi érintkezési felület is igen szűk. Az aktív magatartási mező is éppen ezért beszűkül. Meg lehet tanítani ugyan bármennyi elméletet és etikai normát, de az aktivitási mező, a használatra készített környezet szűkösége miatt e normák csak deklarálható elemek maradnak. Megint egy ok, amit a nagy iskola és a mellette létező aktivitásra készített környezet előnyére lehet írni, mert gazdagabb és aktívabb személyiségeket tud nevelni. Persze a nagy iskola hatékonysága szélesebb skálán mozgó mutatók (minőségjellemzők) alapján is értékelhető. Jól reprezentálja ezt két angol kutatónak az iskolai légkörre vonatkozó vizsgálata\*. 719 hatékonysági jellemzőt gyűjtöttek össze Ezek közül az iskola klímájára (étoszára) vonatkozó minőségjellemzők a következőképpen oszlanak meg:

| JELLEMZŐK                     | SZÁMUK |
|-------------------------------|--------|
| 1. Az iskola klímája          | 150    |
| 2. A hatékony tanulás ideje   | 104    |
| 3. Az oktatói munka vezetése  | 84     |
| 4. Strukturált oktatás        | 54     |
| 5. A szülők részvétele        | 51     |
| 6. Lehetőségek a tanulásra    | 46     |
| 7. Különbségtétel             | 41     |
| 8. Az oktatók közti kohézió   | 29     |
| 9. Az osztálytermek klímája   | 27     |
| 10. Teljesítménycentrikusság  | 27     |
| 11. Visszajelzés, megerősítés | 17     |
| 12. Önálló tanulás            | 15     |

Talán nem tévedünk, ha azt feltételezzük, hogy egy kistelepülésen működő (különösen csupán alsó tagozatos) iskola nem tud olyan működési skálát felmutatni, amelyen ezek a minőségjellemzők szignifikáns módon nyomon követhetők lennének. Megint csak arra a következtetésre kell jutnunk, hogy az iskola optimális nagysága és széles skálán mozgó szakmai potenciálja nagyobb esélyt ad a tanulók adottságainak a kibontakoztatására. Pataki Ferenc már az 1980-as évek elején felhívta a figyelmet arra, hogy: „A normákat az egyén úgy és olyan mértékben sajátítja el, ahogy és amilyen mértékben módja van sokfajta és sokoldalú társas akciókban érvényesíteni őket, ahogyan tapasztalatot szerez kezelésükben.” (PATAKI FERENC *Érték, norma, viselkedés*. In: *Nevelés és irodalom*. TANKÖNYVKIADÓ, BP., 1982. 228. P.) Ezért is állítjuk, hogy a kistelepülésről elhozott iskola nem csupán finanszírozási okokkal magyarázható. Sőt! Nem is a költséghatékonyság mérlegelése a legfontosabb szempont. De nem is valamiféle „büntetési akció”. Már évtizedekkel ezelőtt végzett vizsgálatok kimutatták, hogy az „otthoni tényezők négyszer többet magyaráznak meg, mint az iskolai tényezők” a tanulók teljesítményeit illetően. (L. *Pedagógiai szociálpszichológia*. GONDOLAT. BP. STEPHEN WISEMAN: *A környezeti hátrány és a tanár* 212-233. P.)

A kistelepülésen működő iskola tehát többszörösen hátrányos helyzetben van. Ennek fő okai: a közvetlen családi (otthoni) környezet, a szűkebb lakóhelyi környezet, az iskolai infrastruktúra, a személyi ellátottság az iskolában. Miközben európai fejjel kellene gondolkodnunk egy olyan értékrendszerrel, amelyet minden gyermek számára elérhetővé kellene tenni, a kistelepülési iskolák a maguk lehetőségeivel, környezeti fékező hatásukkal

\* Idézi VASS VILMOS *Az iskolai minőség mutatói*. IN: ÚPSZ, 2003/1. 38. P.

csak egy-két lelkes pedagógus erőfeszítéseire apellálva vehetik fel az európaiságért folyó küzdelmet.

A magyar iskolarendszer Európához való csatlakozásunk után, valamint a gazdasági, társadalmi átalakulás következményeként alkalmazkodási képességből vizsgáljuk. A fő fejlődési irány, amelyhez az iskoláknak (az iskolarendszernek) tartania kellene magukat: az iskola és környezetének együttélése, amit a legfrissebb pedagógiai irodalomban „*ökoiskola-fejlesztés*” címszóval jelölnek. Azaz fő kérdéssé válik, hogy a környezet mint nevelési tényező, illetve a környezet megismerése, a megvédésére való nevelés, továbbá a környezet, mint tapasztalati bázis hogyan válik iskolafejlesztő, a tanulási folyamatot segítő tényezővé. Ugyanakkor lényeges önfejlesztő feladatává válik az iskolának, hogy a végbement fejlődést fenn tudja tartani. Ehhez pedig új pedagógiai stratégiák, eszköztárak kellene. Csak némi ízelítőként idézünk egy dokumentumból. „A fenntartható fejlődés iskolájában a jövőt szem előtt tartva tanulnak. A diákokat és a tanárokat arra ösztönzik, hogy a komplexitás kultúrájában gondolkozzanak, a kritikus gondolkodást felfedezésre és kételkedésre alkalmazzák, világosan fogalmazzák meg az értékeket, elmélkednek a cselekvés és a részvétel tanulási értékeiről, minden tantárgyat és a pedagógiát a fenntartható fejlődés fényében vizsgálják át. Ezek lehetnek a diákok cselekvési – kompetencia-fejlesztésének központi elemei ” (In.: *A fenntartható fejlődés iskoláinak minőségi kritériumai*. ÚPSZ 2005/9. 68. p.)

Hosszú távra előre tekintve úgy tűnik, hogy – különösen az előregedő – kistelepülések számára az oktatásfejlesztés járható útja a kisiskolák „betagozódása” (társulása) a számukra legkönnyebben elérhető (megközelíthető) nagy(obb) település iskolájába. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy ezt a fejlesztési modellt tanácsos igen körültekintően és nyílt felvilágosító tevékenységgel végezni. A betagozódott iskolák tanulóit, szüleiket is meg kell nyerni, hogy leginkább saját fejlődésük, jövőbeni piacképességük érdekében történő folyamat részesei, s továbbra is az oktatás partnereiként számítanak rájuk.

## TEHÁT HOGYAN TOVÁBB?

E tanulmány szerzői semmilyen hatósági koncepciót nem képviselnek. Tényeket, tapasztalatokat elemeztünk. Elemzéseinkből és a nemzetközi, valamint a hazai pedagógiai szakirodalomból merített következtetéseink alapján bátorodunk megfontolásra ajánlani néhány következtetést.

Csak a közoktatásról – azon belül is az alapfokú oktatásról – szólva tanácsos lenne olyan elemzéseket végezni, amelyek hiteles(ebb) és differenciált(abb) képet adnának a közoktatást, mint szükségletet a) meghatározó b) befolyásoló és c) a vele kapcsolatos szemléletet formáló tényezőkről. (Meggjegyezzük, hogy a Koppány völgye komplex kistérségi társulás modellkísérletéhez készült terv erre jó mintaként szolgálhat.) Abból az axiomatikus tételből tanácsos kiindulni, hogy az oktatás alapvető társadalmi, közösségi és egyéni szükséglet. Ha ezt elfogadjuk, azt is el kell fogadni, hogy az iskola (mint rendszer is, mint egy-egy intézmény is) szükséglet, amelynek az a legfőbb funkciója, hogy szocializálja a felnövekvő nemzedékeket a társadalomba, illetve elősegítse a felnőttek alkalmazkodását az elkerülhetetlen társadalmi változásokhoz, felkészítse őket új társadalmi szükségletek kielégítésére. Ebből az alapelvből kiindulva célszerű úgy vizsgálni az oktatás helyzetét, hogy a külső tényezők (feltételek,



indikátorok) közül melyek azok, amelyek meghatározólag, és melyek azok, amelyek befolyásolólag (módosítólag) hatnak az egész rendszerre, vagy egyes iskolákra. Az egész rendszer teljes elemzésére e rövid tanulmányban nincs módunk. Kapacitásunk, netán felkészültségünk is kevés erre.

A konkrét területen (Tab környékén) lezajlott – és részben folyamatban lévő – iskolafenntartási intézkedésekről szerzett információk alapján azonban – úgy véljük, meg lehet fogalmazni bizonyos tanulságokat. Nézzünk először néhány olyan tényezőt, amely az említett településeken működő iskolák sorsát – értékelésünk szerint – meghatározták, illetve továbbra is meg fogják határozni.

### 1. A települések demográfiai mutatói

A főbb adatokat korábban bemutattuk, a Tabi Kistérségben a népesség 1970–2001 között 5554 fővel fogyott. (Forrás: KSH, 2001. évi népszámlálás) Ha az 1970-es népesség számát vesszük alapul és azt 100%-nak tekintjük, akkor ennek ma csak 74,8%-a él ugyanazon a területen.

A statisztikai adatokból látható, hogy a két tényező összességében negatív demográfiai tendenciát mutat. A halálozások száma mindvégig jelentősen meghaladja az élve születések számát, így a 90-es évektől a népesség fogyása meghaladja az 1000 főt, miközben az elvándorlás elhanyagolható, de mégsem tudja kompenzálni az élve születések igen alacsony, az elhalálozások magas számát. Vagyis az iskola iránti szükséglet általában is gyengül a terület településein, de számolni kell a szülőképes korosztályra vonatkozó kedvezőtlen aránnyal is. Tehát nem kedvezőek a várható demográfiai tendenciák sem. Ugyanis az élve születések kis mértékű csökkenése továbbra is fennáll, valamint ezzel együtt a népesség fogyása is, mivel a népesség korcsoportos arányai a közép-, illetve öregkorúak javára tolódtak el.

A születések számának tükrében a 0–3 évesek száma – térségi szinten – kevéssel elmarad a 3–6 évesek számától (2. sz. melléklet). A 8. évfolyamról kikerülőket létszámát figyelembe véve középtávon – a jelenlegi létszámokhoz viszonyítva – folyamatosan negatív demográfiai tendencia érvényesül, tehát a fogyás permanens. Egy csoportnyi/osztálynyi gyerek hiányzik éves átlagban a kistérség közoktatási rendszeréből a jelenlegi létszámokhoz viszonyítottan.

A lemaradási rátát elhanyagolva a 2004/05. tanévben 195 nyolcadik évfolyamos diák helyett csak 155 lépett a felső tagozatra – a különbség 40 fő, – 20,5 % –, az óvodából iskolába kerülők száma 143 fő, a különbség 12 fő, – 7,7 %.

Mindebből következik, hogy a születési adatokat alapul véve – nem számolva a be-, illetve elvándorlással – a gyermekkorúak fogyása lelassult, ám a kistérségben középtávon, felmenő rendszerben, az egyes intézményi szintekre nincs a jelenlegi létszámmal azonos mértékű visszapótlás.

Kimondható tehát, hogy a következő hat tanévben a közoktatásban résztvevők száma fokozatosan (évente 2,1–3,7 %-kal) csökken, a hat tanév viszonylatában összesen 16 %-kal.

A körülbelül 16% összesen 295, egy óvodányi és egy iskolányi gyermek hiányát jelenti, amit a rendszerbe pótolni az elkövetkező 10 évben az esetleges betelepülések sem képesek.

*Következtetések a közoktatási feladat-ellátásra vonatkozóan a demográfiai tendenciák alapján*

A Koppány völgye 25 településén az elkövetkezendő 6 évben negatív demográfiai tendenciákkal kell számolni. A lakosság, benne a 3–14 (15) éves korosztály fogyása hosszú távon determinálja az önkormányzatok közoktatási feladat-ellátásának megszervezését.

A kistérségi közoktatási koncepció kialakításának lényeges kiinduló elemei a következők voltak:

- a jelenleg rendelkezésre álló épület és tanterem-/csoportszobaszám a feladat-ellátáshoz elegendő,
- a jelenlegi feladat-ellátási rendszer fenntartásával – a közoktatási rendszer különböző szintjeire belépők létszámcsökkenése következtében – a kihasználtsági mutatók romlanak,
- a tornatermek, tornaszobák hiánya, illetve a meglévők kihasználatlansága további probléma,
- mind a relatíve túlméretezett tárgyi, mind személyi kapacitások miatt a rendszer fajlagos költségei magasak,
- a gyermeklétszámokat (ellátásban résztvevőket) tekintve az erőforrások megoszlása aránytalan,
- a viszonylag magas ráfordítás – a gazdaságtalanul fenntartott, igen alacsony létszámú osztályokkal működő intézmények esetében – nem bővíti a közoktatás-szolgáltatás kínálatát, nem finanszírozhatók a kor követelményeinek megfelelő többletfeladatok, azaz nem a szükségletek, hanem a lehetőségek határozzák meg a közoktatás tartalmi profilját.

Az összevont osztályokat működtető iskolafenntartóknak – a tanulók perspektíváit és érdekeit mérlegelve – a tanulási–tanítási folyamat szakmai átgondolásával a helyi közszolgáltatást racionalizálni szükséges.

Ugyanakkor az 1-2 tanulócsoporthoz tartozó iskolákat működtető fenntartók komoly helyi társadalmi-politikai döntés előtt álltak akkor, amikor 1-1 osztály megszüntetéséről vagy az iskola átszervezéséről kényszerültek dönteni.

A várható demográfiai tendenciákat vizsgálva a térségben működő 13 iskola közül 6 intézmény feladat-ellátási struktúráját célszerű volt racionalizálni, ami minden esetben nem feltétlenül az intézmény megszüntetését jelentette, melynek következtében a kapacitás-kihasználtság nőtt, a fajlagos költségek csökkentek.

A modellkísérlet intézkedési tervének sarokpontjai:

- az óvoda és az alsó tagozat maradjon helyben, az adott településen akár évfolyam-összevonással is
- jöjjenek létre (maradjanak fenn) vagy bővüljenek az intézmény-fenntartó társulások
- a feladatellátást szolgálja iskolabuszok működtetése

Az első kitévelt a modellkísérlet maradéktalanul teljesítette. Minden településen működik óvoda és alsó tagozatos általános iskola. Az intézmény-fenntartó társulások jelentősen bővültek, több település intézménye egy másik tagintézményévé vált, csökkent az intézmény-fenntartók száma, és igen jelentős előrelépés történt a felső tagozatos oktatás társulási formában történő ellátása terén. Az újjá szervezett oktatási modellben a feladatellátást iskolabuszok segítik, erre a társulási költségvetésben jelenleg is elkülönített keret áll rendelkezésre.

## 2. A gazdasági mutatók meghatározó szerepe?

A térségben a 80-as évek közepére megerősödött ipar a rendszerváltást követően szinte teljesen felszámolódott, ugrásszerűen megnőtt a munkanélküliek száma. Napjainkban – a különböző fejlesztési stratégiáknak köszönhetően – az ipar „éledni kezd”. A mezőgazdaság is átalakult: tőkeerő és sok esetben monopolhelyzet az egyik oldalon, tőkehiány és elaprózottság a másik oldalon a nyersanyagtermelő- és a feldolgozóiparban. A kistérség népességéből az aktív keresők száma 1990-ben 7 905 fő, a lakosság 44,1 %-a, amely 2002-re 4,3 %-kal csökkent, ezen belül az aktív keresők aránya 35 %. A regisztrált munkanélküliek aránya 9,9%. Foglalkoztatottak csaknem 30%-a mezőgazdaságban dolgozik. Az ebből származó jövedelem a többi ágazathoz viszonyítva alacsony. Ez, valamint a településszerkezet nagy mértékű életszínvonal-lemaradáshoz vezet. A térség lakó népessége az elvándorlások miatt is csökken. E folyamat hatásaként a rendelkezésre álló munkaerő iskolázottsági mutatói is rosszabbak az átlagnál (a 18 év felettieknek csak 21,1 %-a rendelkezik érettségivel az országos 38 %-os átlaggal szemben, a felsőfokú végzettségűek aránya mindössze a 25 év felettiek 5,3 %-a). Az infrastrukturális ellátottság az országos átlag alatti, amely – ha így marad – a térség további lemaradását jelenti.

Ezek azok a fő tényezők, amelyek pozitív mutatókkal létbiztonságot, megtartó erőt jelenthetnének. A létbiztonság, a termelési biztonság növelhetné a gyermekvállalási kedvet is, közvetve pedig az iskola iránti szükségletet is. Ezért is hangsúlyozzuk, az iskola, a közoktatás ügyét komplex módon, az iskolát meghatározó tényezőkkel összefüggésben célszerű vizsgálni. Ha nincsenek meg az oktatási szükségletet meghatározó tényezők, nyilván a szükséglet iránti igény is elveszik.

Nem célszerű azonban figyelmen kívül hagyni, vagy felületesen kezelni azokat a tényezőket sem, amelyek a közoktatás tartalmi, szemléleti, pedagógiai–módszertani stratégiáit a hagyományos normáinkhoz viszonyítva módosítják. Ezekről szoltunk írásunk első részében.

## 3. Az iskola mint közösségi intézmény létszámfüggő

Azt nehéz eldönteni, mekkora tanulólétszámért létesítsünk, vagy működtessünk egy iskolát. Mikor és mitől tekintjük gazdaságosnak vagy nem gazdaságosnak egy iskola működését? Mik a gazdaságosság mutatói? Ezt a kérdést ugyan már érintettük, de úgy látjuk, el kellene gondolkodni azon, hogy az egy tanulóra vetített költséghányad a legfontosabb érvként szolgál-e az iskola működésének fenntartásához? Vagy: el lehetne dönteni, mennyi pénzért mennyit adunk egy-egy tanulónak? Persze ebből azonnal kiderülhetne, hogy akikre többet költünk – pl. a tanulási nehézséggel küzdőkre, hátrányos helyzetűekre –, azok gyengébb teljesítményt nyújtanak, míg másoknál ez fordítva van. Vagyis: teljesítményorientált oktatást várunk, vagy humányszolgáltatást nyújtunk? Tulajdonképpen az utóbbi felelne meg közoktatás-politikánk fő elveinek. Lásd pl. az esélyegyenlőség biztosításával kapcsolatos stratégiát. (Erről is szoltunk korábban.) Mekkora tehát az a költséghányad, amit minden azonos iskolafokon tanuló magyar gyerekekre – bárhol is, bármilyen teljesítménnyel tanul – rá tudunk fordítani? Ezt az azonos összeget nem az államnak kellene felvállalnia? Ez pedig felveti azt a lényeges kérdést, hogy melyik iskolafoknak ki legyen a fenntartója. A FIDESZ-MPP államosítani akar, az MSZP úgy látja, hogy továbbra is az önkormányzatok legyenek a fenntartók, még azon az áron is, hogy iskolaügyben társuljanak egymással. Ebben a szituációban ki

minek – támogatónak, fenntartónak, társtulajdonosnak – számít? Megint csak azt kell megállapítani, hogy sem finanszírozási-fenntartói, sem szakmai irányítási szempontból nem egyértelműek a viszonyok.

#### 4. Döntési bizonytalanságok

Döntéseket hozni nagyon megfontoltan érdemes. Minden döntésnek komplex érvrendszerre, ok-okozati összefüggésekre kellene épülnie. Egy iskolát megszüntető vagy „megcsonkító” döntést nem szabad érzelmi, hangulati elemekre építeni, de arra sem, hogy az iskolát átadni egy településnek könnyebb, mint az adott település egyéb objektumait (útjait, járdáit, épületeit). Ez nem azt jelenti, hogy nincs olyan helyzet, amelyben a legcélszerűbb döntés (mert minden fontos pedagógiai érv amellet szól), hogy társuljon az iskola egy másikhoz. Egy ilyen döntésben a fő érv az lesz nyilvánvalóan, hogy általános nevelési, oktatási szempontból a tanulók olyan szakmai – pedagógiai többlethez jutnak, amelyet a megszűnő iskola már nem tud garantálni.

A Koppány-völgyi integrált közoktatási modellkísérlet külső szakértői csoport (KATÓ ÉS TÁRSA 2003. TANÁCSADÓ KFT.) által végzett mérési eredményeinek összegzése jól példázza a téma komplex megközelítését és annak szükségességét. Ennek következtében a modellkísérlet eredményeként ki tudunk emelni néhány a kísérlet folyamatát meghatározó alapértéket. Ezek:

- a hatékonyság növelése,
- szakszerűség, törvényesség fokozása,
- az ellátás színvonalának emelés, és azok az
- innovatív szemlélet kialakítása,
- többletforrások, támogatások rendszerbe emelése, arra fogadóképes, az ésszerű felhasználásra alkalmas intézményhálózat kialakítása a települések lehető legnagyobb szuverenitásának megtartása mellett.

Ezen alapértékek megvalósulását meggyőzően visszaigazolják a tényadatok és azok a mutatók, amelyeket hely hiányában részletesen nem tudunk bemutatni, de megállapíthatjuk, hogy mind a szakmai, mind a gazdasági hatékonyság jelentősen növekedett:

- csökkent az összevont osztályok száma;
- a csökkenő gyermeklétszám ellenére növekedett az átlagos osztálylétszám;
- emelkedett a szakos ellátottság szintje (a felső tagozaton tanító kevesebb pedagógushoz viszonyítva magasabb a szaktanárok száma);
- a koncentráltabb oktatás-szerkezet következtében kisebb pedagóguslétszám mellett is növekedett az egy osztályra jutó pedagógusok száma, a szakosan ellátott órák számával együtt;
- több iskola tagintézménnyé vált, ez megteremti az egységes pedagógiai programkészítés és szakmai irányítás lehetőségét;
- az integráció révén az intézményfenntartók száma is csökkent (óvodák esetében 11-ről 10-re, az iskolák esetében 11-ről 8-ra).

A szakmai mutatók pozitív változásait visszatükrözi a gazdasági mutatók alakulása is. Ez különösen a felső tagozatos oktatás terén számszerűsíthető, ahol a modell-kísérlet eredményeképpen:

- már 4 hónap alatt a rendszer egészében 20 millió Ft-tal mérséklődött a működési kiadások összege;
- ez hozzávetőleg a helyi önkormányzatok felső tagozatra fordított oktatási kiadásainak 50%-át jelenti egy-egy tanév szintjén, így az önkormányzati forrás-szükséglet évi 40 milliós mérséklődése prognosztizálható;
- 10%-kal (233 e Ft-ról 208 e Ft-ra) csökkentek az egy tanulóra jutó egységköltségek;
- ezzel összefüggésben jelentősen csökkentek az önkormányzati kiadások egységköltségei: 40%-kal csökkent az egy tanulóra jutó és 30%-kal az egy osztályra jutó önkormányzati kiadások mértéke.

### *A szakszerűség és a törvényesség fokozása*

E szempont értékelésére egy közgazdasági típusú elemzés kevésbé hivatott.

Összegezve azonban megállapítható, hogy a szakos ellátottság növekedésével, a Pedagógiai Szakszolgálat előírás szerinti, szabályos létrehozásával, a több területen korábban meglévő pedagógus létszámhiány mérséklésével a szakszerűség és a törvényesség fokozódott.

Az ellátás színvonala kétségtelenül emelkedett az előző pontokban felsorolt szakmai eredmények mindegyike által.

Az elérni kívánt célok:

- minden tanuló (gyermek) számára nyújtson minőségi szolgáltatást,
- mérséklődjenek az intézmények közötti egyenlőtlenségek,
- a közoktatás-szolgáltatás színvonala lényeges többletráfordítás nélkül javuljon,
- a települési önkormányzatok kötelező közoktatási feladat-ellátásra fordított költségei csökkenjenek,
- ellátatlan feladat ne maradjon.

A modellkísérlet kapcsán megfogalmazott célkitűzéseket megítélésünk szerint több éves folyamat eredményeképpen kell elérni. Az elemzés adatai azonban meggyőzően bizonyítják, hogy az eltelt, rövid időszak alatt is érdemben javult a szolgáltatások minősége és csökkentek az intézmények közötti egyenlőtlenségek:

- Az alsó és felső tagozaton is nőtt az egy osztályra jutó pedagógusok száma, javult a szakos ellátás (miközben az ehhez kapcsolódó személyi kiadások a koncentráció és integráció következtében csökkentek);
- csökkent az összevont osztályok száma és a térség felső tagozatos oktatásában a minimálisra csökkent az összevont osztályok száma.
- létrejött a Pedagógiai Szakszolgálat, amely szabályos, előírás szerinti keretek között 24 település intézményei számára biztosítja szolgáltatásait;
- a társulás munkaszervezete minimális térítés ellenében biztosítja a szakmai szolgáltatásokat 24 település számára.

Ugyanakkor a célkitűzés elérése érdekében a jövőben megoldandó feladat, hogy:

- a felső tagozaton minden összevont osztály megszűnjék;
- az óvodai ellátás területén a szakmai létszám minden csoport számára biztosítható legyen (ez az alkalmazotti létszám bővítése nélkül, térségen belüli átcsoportosítással megoldható).

Összességében a kistérség 143,1 millió Ft támogatást kapott az elmúlt évben. Ebből a modellkísérletre 20 millió Ft, az annak következményeként létrejött struktúrára 123,1 millió

többlettörlesztésben részesült. Ezen összegből 44 millió Ft szolgált az intézmények működésének támogatására, további, közel 100 millió Ft fejlesztési célokra fordítható.

A felhalmozási, beruházási kiadások terén az önkormányzatok 100 millió Ft többlettörlesztéshez jutottak. Ennek abból a szempontból van különös jelentősége, hogy a kistérségben saját erőből az elmúlt időszakokban nem történt semmiféle beruházás. A külső forrásokból, átvett pénzeszközök terhére végrehajtott beruházások összege a kistérség egészében 45 millió Ft volt, így megállapítható, hogy a rendszer a modell megvalósítása és a társulási szerkezet működtetése kapcsán az egyéb úton (más forrásokból, pályázatokból) megszerzett beruházási források kétszereséhez jutott.

### 5. Kampány ne legyen

A kistelepülésen működő iskolák sorsát nem lenne szerencsés valamiféle kampány részeként kezelni. Minden iskola sorsa egyedi döntést kíván. Segítségül az egyedi döntések meghozatalához jól átgondolt és súlyozott szempontokat lehetne adni. Vagyis: hogy milyen tényezőknek milyen súlya legyen az iskola sorsának eldöntésében, ezt célszerű – esetleg kutató jellegű vizsgálódás után – megfontolás tárgyává tenni. Pl. ahol várhatóan kevés gyermek fog születni, ott azt is meg lehet fontolni, hogy meddig működtetik még az iskolát. Ebből az is következik, hogy egy olyan iskolahálózati struktúrát tanácsos kialakítani, amely nyitott, tehát bármikor képes befogadni, vagy „nem omlik össze”, ha a hálózatból egyes elemek kiesnek. Befejezésül célszerűnek tartjuk kitérni egy-két gondolat erejéig RIEZ FERENC egy megállapítására. Idézzük: „Napjainkban az oktatás már az egyik legnagyobb foglalkoztató ágazat: nagyobb, mint az egész mezőgazdaság, vagy a szállítás, raktározás, posta és távközlés együttevége. A költségvetés valamennyi területe közül az oktatás ráfordításai a legnagyobbak.” (Megjelölt dokumentum 40. p.)

Miért idéztük Riez Ferencet? Mert megállapítása egy fontos összefüggésre, illetve annak hiányára hívja fel a figyelmet. Igaz (ma még!), hogy az oktatás „az egyik legnagyobb foglalkoztató ágazat”, és az is igaz, hogy nagy összegeket fordít rá a költségvetés. Elegendő-e azonban, hogy az ágazatok közti arány és a ráfordítás költségvetési hányad megadja az oktatás rangját? Az iskola társadalmi rangját, a presztízsét a közoktatás alkalmazkodó képessége, gyakorlati hasznossága, a belőle kikerülő társadalmat formáló ereje fogja megadni. Ezek viszont olyan célok, amelyek igazán minőségi iskolát követelnek. Itt térhetnénk vissza tehát ahhoz a már említett gondolatunkhoz, hogy egy-egy iskola megszüntetését (részben vagy egészben) akkor érdemes (szabad) támogatni, ha ez minden tekintetben jobb minőséghez vezet.

### *Jelzések pedagógusképzőknek*

A közoktatásban napirenden lévő aktuális korszerűsítési, fejlesztési feladatok fontos jelzéseket küldenek a pedagógusképző intézmények számára is. Ugyanis a feladatok kapcsán olyan tartalmi, szervezeti, módszertani és – nem utolsósorban – szemléleti változásokra kényszerül a magyar iskolarendszer, amelyeket a hagyományos deklaratív tudás biztosítására koncentrált tanítással sikeresen megoldani nem lehet. Következésképpen a képző intézményeknek is szükségszerűen el kell jutniuk arra a felismerésre, hogy oktatási-képzési stratégiát kell váltani. Pontosabban az eléggé egyoldalú elméleti ismeretekre koncentrált ki kellene teljesíteni a használatra vonatkozó készségek-képességek fejlesztését célul kitűző technológiákkal,

metodikai technikákkal. Vagyis nagyobb teret kellene biztosítanunk az elméletet alkalmazó eljárások gyakoroltatásának.

A képző intézmények ezt a belső korszerűsítési szükségletet csak úgy tudják kielégíteni, ha permanens és intenzív kapcsolatban állnak a „fogyasztói” környezettel. Milyen kapcsolati formák kialakítása lenne célszerű?

Például:

1. A képző intézmények kutatói kapacitásának a jelenleginél nagyobb arányát kellene arra irányítani, hogy az intézmény környezetében (felvevő területén) végezzenek a kutatók aktuális, főleg az európai, esetleg a globális szinten is jelentkező pedagógiai, oktatási problémákkal összefüggő kutatásokat is. Ilyen jellegű kutatások jelentősen hozzájárulhatnak az oktatás tartalmi korszerűsítéséhez, életszerűségének növeléséhez, következőképpen a leendő pedagógusok használhatóbb tudásának a megalapozásához.
2. Az intézmények és a környezet közötti intenzívebb kölcsönös kapcsolatok megtermékenyítenék a hallgatók felkészítésének stratégiáit oly módon is, hogy elősegítenék a tantervfejlesztő, a tantervekkel összefüggő korrekciós, „karbantartó” tevékenységet. Tehát a „piaci” igények alaposabb ismeretét eredményezhetnék, aminek következtében folyamatosan az oktatás minőségbiztosítási követelményeit is folyamatosan és gyakorlati igényekre alapozva figyelemmel lehetne kísérni.
3. Szorosan az oktatás legfőbb problémájánál maradva, meg kellene oldani az oktatók intenzívebb és célszerűbb bevonását a hallgatók gyakorlati képzésébe. Az itt szerzett közvetlen tapasztalatok felbecsülhetetlen értéket és ösztönzést jelentenének a használhatóbb, a praktikum szempontjából fontos és alkalmazásra kész ismeretek elsajátíttatására. Az ilyesféle személyi tapasztalatok sarkallhatnák az oktatókat a módszertani megújításra is.

## MEGJEGYZÉS

A STATISZTIKAI ADATOKAT A KÖVETKEZŐ FORRÁSOKBÓL VETTÜK:

1. *Helyzetelemzés a Koppány völgye Kistérségi Társulási modellkísérlethez.* KÉSZÍTETTE FARKASNÉ SZABÓ ILDIKÓ, KÖZOKTATÁSI SZAKÉRTŐ. 2004.
2. *Helyzetelemzés a Koppány völgye Kistérségi Társulás közoktatási modellkísérletéhez* MELLÉKLETEK, KÉSZÍTETTE FARKASNÉ SZABÓ ILDIKÓ, KÖZOKTATÁSI SZAKÉRTŐ, 2004.
3. *KOPPÁNY VÖLGYE TÖBBCÉLÚ KISTÉRSÉGI TÁRSULÁS KÖZOKTATÁSI INTÉZKEDÉSI TERVE* KÉSZÍTETTE FARKASNÉ SZABÓ ILDIKÓ, KÖZOKTATÁSI SZAKÉRTŐ, 2005
4. *AZ OKTATÁS HELYZETE, ANNAK GAZDASÁGI – TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEI (SOMOGY MEGYE OKTATÁSI HELYZETE)* KÉSZÍTETTE: DR. RIEZ FERENC, FŐOSZTÁLYVEZETŐ SOMOGY MEGYEI ÖNKORMÁNYZAT HUMÁNPOLITIKAI FŐOSZTÁLY