

Educatio 26 (4), pp. 517–527 (2017)
DOI: 10.1556/2063.26.2017.4.1

Reziliens közösségek – reziliens társadalom?

KOZMA TAMÁS

Debreceni Egyetem

Az ún. komprehenzív (közös) középiskolák Magyarországon a rendszerváltozás után alakultak ki alulról jövő kezdeményezésre, és váltak különösen népszerűekké a kisvárosokban. Egy 2015-ös kormányzati döntés a korábban közös (gimnázium és szakközépiskola) középiskolákat szervezetileg elkülönítette, kritikus helyzetbe hozva ezzel azokat a közösségeket, amelyekben csupán egy iskola tud működni. Két év fejleményeit végigkísérve, a tanulmány váratlan fejleményt mutat be. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma alatt maradt gimnáziumok fokozatosan meggyöngültek, a Nemzetgazdasági Minisztériumhoz került intézmények azonban igyekeztek megőrizni korábbi általános profiljukat is. A társadalmi reziliencia szakirodalmát tanulmányozva a szerző azt feltételezi, hogy a helyi oktatáspolitikának ez a váratlan fejleménye egy politikai reziliencia kialakulásának a jele a társadalomban.

Kulcsszavak: kisvárosi iskola, közös (komprehenzív) középiskola, helyi oktatáspolitikai, társadalmi reziliencia

Comprehensive secondary schools in Hungary were formed out bottom up during the political transition period, and became popular in small towns. A government decision (2015) organised former general and vocational education programmes into separate institutions creating critical situations in communities where one institution only could exist. Monitoring two years of the government decision, this paper presents an unexpected development. Institutions of general education under the Ministry of Education have been weakened, while institutions under the Ministry of Economics can and want to save their former general education profiles. Studying the literature of social resilience the author thinks that this unexpected development in local education might be the beginning of political resilience in the society.

Keywords: rural education, comprehensive school, local policy of education, social resilience

Levelező szerző: Kozma Tamás, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: kozmat@ella.hu

Amikor hírt vettük, hogy a kormány a szakközépiskolákat is a Nemzetgazdasági Minisztériumra bízta, a kisvárosi középiskolákra gondoltunk (*Kozma 2016*). Mi lesz velük? – kérdeztük riadtan, tudva, hogy nem egyszerűen a fenntartó váltásáról és intézményirányításról van szó, hanem annál sokkal többről. Azokról a városokról – lakóikról, munkahelyeikről, megélhetésükről és perspektíváikról – is, amelyekben azok a bizonyos (közép)iskolák működnek. Olyan intézmények, amelyeket a fenntartóváltás miatt következetesen (így szóltak az első értesülések) föl kellene darabolni, át kellene szervezni, esetleg éppen meg is szüntetni. Ezzel az eddigi főntartóik, a települések is súlyosan sérülnének: elvesztenék egy kulcsintézményüket, ami eddig egyik kitörési pontjuk lehetett volna a stagnálásból. A kisvárosi középiskolák átszervezése, földarabolása a vidéki városok hanyatlásához járul hozzá, ami a mezőgazdaság iparivá válásával már a múlt században megindult, de a rendszerváltozás következtében radikálisan fölgyorsult (pl. Örsi 2014).

*

Magyarország középiskolai hálózatának jelentős részét „közös” középiskolák tették és teszik ki még jelenleg is – „közösön” értve azt, amit másutt eredetileg komprehenzívnek neveztek. Egy közös középiskola lényege az, hogy az általános képzést a szakképzéssel együtt nyújtja; programjai lehetőséget adnak arra, hogy az emelt szintű érettségire (régebben az általános érettségire) is föl lehessen készülni benne, és/vagy szakképesítést is lehessen szerezni. A tanulmányi utak ilyen kombinációival a lakossági érdekeket sokkal jobban ki lehet szolgálni, mint tiszta profilú intézményekkel, különösen a kis- és középvárosokban. Alig találunk ma olyan intézményt, amelyben valamilyen szakképzést – akár annak minősül, akár speciális főkészítésnek – ne szerveznének helyben, kihelyezve, együtt más szervezetekkel, vállalkozási jelleggel, a termék bérbeadásával és így tovább. (Erről azonban hivatalos statisztika nincs. Legfőljebb annyit tudunk, hogy 2001-ben az intézmények 41 százaléka minősült szakközépiskolának, míg 2016-ban csak 31 százaléka. 2001-ben az intézmények 31 százaléka volt gimnázium, 2016-ban pedig 36 százaléka az. 2016-ban az iskolák nagyjából egyenlő arányban voltak gimnáziumok, szakközépiskolák és szakiskolák. (Lásd erről: *Híves 2016*.)

Ez a nagy „összevisszaság” – mert a tiszta profilú intézmények szempontjából ilyenek látszik – a rendszerváltozást követően magától alakult ki; azaz szervesen, alulról, a helyi körülmények nyomására. Közrejátszott benne a helyi lakosság, amely különböző céllal járatta iskolába gyerekeit; a finanszírozási problémák, amelyekkel a korábbi főntartók küzdöttek (különösen a települési önkormányzatok); az intézményfejlesztési akarat, amellyel egy-egy intézmény számára új funkciókat kerestek; később persze a csökkenő gyereklétszám, valamint a növekvő igények is. Azt mondhatjuk tehát, hogy a „közös” középiskolákat az 1980–1990-es évek alakították olyan komprehenzív intézményekké, mint amilyeneket az 1970-es években főként az NSzK-ban és a skandináv országokban láttunk (*Kozma 1987*). Ezek ott részben a lakosság oktatásügyi ellátására alakultak, nagyon is gyakorlatias céllal, részben pedig a nagy szociáldemokrata álmom – a jóléti állam – leágazásaként. Ideológiai szempontból a fiatalok egy intézménybe terelésével csökken köztük – később a felnőtt társadalomban is – a szociális különbség; ezeket a különbségeket pedig végső soron már csak a foglalkozások különbözősége – a munkamegosztásbeli különbség – hordozza. Ezért a komprehenzív intézményekben – előbb csak a középiskolákban, később a felsőoktatásban is – általános és szakképzés együtt,

„egy tető alatt” folyt. S a bennük részt vevőket arra sarkallták, hogy szabad idejükben – sportpályán, közösségi alkalmakon, kulturális rendezvényeken együtt vegyenek részt – közösen töltsék az időt.

Ami a gondolatok, viták, kezdeményezések és érdekharcok kavalkádjából Magyarországon igazából megvalósult, az a kisvárosi középiskola volt. Ezeket a rendszerváltozást követően a helyi (esetleg a megyei) önkormányzatok tartották fenn, és elsősorban helyi – esetleg vonzaskörzeti – igényeket szolgáltak ki. A helyi fönntartás azzal a következménnyel járt, hogy a korábbiaknál jobban voltak kitéve a helyi befolyásolásnak, és érzékenyebben tudtak reagálni rájuk. Finanszírozási nehézségeik ellenére is elég nagy és igen változatos mozgásterük maradt arra, hogy profiljukat kiformálják – mégpedig úgy, hogy minél több fiatal vonzzanak az intézménybe, és velük a fönntartó megelégedésére bánjanak. Az 1970-es évek ötletét, hogy közös középiskolákat szervezzenek, inkább a falusi gimnáziumok próbálták ki, már ha ezt infrastruktúrájuk egyáltalán lehetővé tette. A szakközépiskolák inkább minél tisztább profilra törekedtek, amellyel magukhoz tudták vonzani a regionális (egyes esetekben az országos) érdeklődést. Az 1980–90-es évtized fordulóján egyre több középiskola a sokszínű helyi-területi igények kiszolgálására váltott át – nem utolsósorban fönntartóik megváltozása következtében (Kozma 2002: 48–54). (Kevésbé kutatott terület, hogy az egyházi fönntartók középiskolái csöndben ugyanerre az útra léptek, és mára hasonlóképp igyekeznek általános és szakképzést is „egy fedél alatt” nyújtani.)

A kisvárosi középiskola – nevezzük a továbbiakban így – tehát a rendszerváltozás előtt megindult oktatáspolitikai „lazítás”, majd a rendszerváltozáskor kialakult plurális intézményfenntartás egyik vetülete. Alapvetően közrejátszottak benne olyan átfogóbb társadalmi átalakulások is, mint az egykori mezőgazdasági térségek településhálózatának lassú erodálódása, valamint az 1970-es években mind szembeűnőbb iskolázottsági szintemelkedés. Ezek a folyamatok együttesen alakították ki azt a sajátos intézményi profilt, amely valamennyire valóban emlékeztetett az 1960-as évek nyugat- és észak-európai komprehenzív intézményeire, és amelyet a 2011-ben kezdődött oktatásügyi rendszereműs 2015-ben elérű.

Nevezhetjük valóban rendcsinálásnak egy jóval korábbi korszak jelszavaival, elnevezéseivel és gondolati készletével (az egyházi részvétel támogatása, az általános képzésszínvonal emelése, a tanárok társadalmi elismertségének hangsúlyozása, minőségi követelmények hangoztatása stb.). Nevezhetjük egyben centralizálásnak, sőt akár „államosításnak” is, ha arra figyelünk, hogy az oktatási tárca – egész történetében először – egy röpke történelmi pillanatra az egész közoktatást (a benne folyó szakképzésekkel együtt) magához vonta, tanítóit-tanárait miniszteriumi alkalmazottakká tette. Nevezhetjük a fenntartói pluralizmus súlyos csorbításának, különösen, ha az önkormányzati fönntartók reagálására gondolunk. E fönntartók közül egyeseknek nagy kő esett le a szívéről, hogy nem kell többé egy nagyra nőtt középiskolával viaskodniuk. Mások azonban nagyon is ragaszkodtak az intézményeikhez, s csak kormányzati preszió révén voltak hajlandók megválni tőlük. De bárhogy nevezzük is, láthatjuk, hogy itt komoly fordulat történt: egy rendszerváltozás során kialakult és szervessé vált intézményt ziláltak szét, illetve igyekeznek most újraszervezni.

Eltérő jelszavak kíséretében. Az egyik a középfokú oktatás minőségének javítása, amely a felsőoktatás versenyképességének is a kulcsa. Ezzel kapcsolatban szokás a nemzetközi teljesítméymérésekre hivatkozni, különösen a PISA-vizsgálatok kedvezőtlen

eredményeire. Szokás még hivatkozni a lakosság idegen nyelvtudásának hiányára, infokommunikációs elmaradottságunkra, továbbá arra, hogy egyes tudományos eredmények hiányoznak az iskolából, nem vagy nem jól tanítják őket. Ez a közoktatás diskurzusa, és összefoglalóan arról szól, hogyan lehetne magasabb színvonalú képzést nyújtani a gimnáziumban tanulóknak.

A másik diskurzus a szakképzésé. Jóval szerteágazóbb a közoktatási diskurzusnál, mert beletorkollik a munkapiac és a foglalkoztatás problémáiba. 2010 óta ismét egy ódivatú vélemény uralja; legalább olyan régi és megcsontosodott, mint a klasszikus gimnáziumokat visszaálmodóké. A (vélt vagy valós) munkaerőhiányra hivatkozva úgy szól, hogy a középfokon továbbtanulni nem akaró és nem tudó fiatalokat nem kellene általános képzésre erőltetni, hanem egyszerű, könnyen belátható és gyors elhelyezkedést biztosító szakképzésbe kellene irányítani. A fenti két diskurzusban tükröződő vélemények, álláspontok és törekvések következtében a szakközépiskolák is átkerültek a gazdasági tárcához (2015). Hová kerüljenek azonban a kisvárosi középiskolák?

*

Egyik esettanulmányunk szereplője elmondta, hogy a szóban forgó kisvárosi középiskolához megérkeztek az új főntartó képviselői, és szemrevételezték az épületet. Egy közös középiskolát persze nem lehet csak úgy kettévágni; nem lehet egyből – akár fizikailag is – kettőt csinálni. De még ez a megoldás is szóba került, legalábbis az első időkben (legutóbb az 1990-es évek felekezeti intézményváltásakor lártunk-hallottunk ilyet). Külön bejárat, külön fűtési rendszer, „most van rá pénz”. Egy másik esettanulmányunk polgármestere – noha már nem ő volt a fenntartó – az oktatási tárcához fordult a város közönségének dilemmájával. Ha a lassan százéves középiskolájából egyszerűen szakképző intézmény lesz, hol lesz majd az általános képzés (ráadásul „magas színvonalon”)? A településen másik középiskola is működött azonban, „hát majd ott”, volt a válasz. Igaz, nem állami fenntartású (ráadásul az is csupán fele részben gimnázium). A harmadik esetben az egykori polgármester maga javasolta (nem hivatalosan, hanem a „második nyilvánosság” fölhasználásával), hogy a segítségét kérő középiskola, hogy meg ne kelljen szűnnie, kérje inkább az egyházi átvételét.

Számos ilyen történet forog közszájon, nem mindet tudtuk ellenőrizni. Együtt azonban az intézménytípusok átnevezésével (szakközépiskolából szakgimnázium, szakiskolából szakközépiskola stb.), a tantervek átalakításával (a közismereti tárgyak óraszámának radikális csökkentése), valamint a korábbi intézkedés, a tankötelezettségi korhatár csökkentésével (18-ról 16 éves korra), az a vélemény alakult ki bennünk – s ezt erősítették meg újabb tájékozódásaink is –, hogy a kisvárosi középiskoláknak befellegzett.

Föltételeztük, hogy az oktatási tárca – hagyományainak megfelelően – igyekszik majd küzdeni a tőle elvett intézményekért. Igyekszik biztosítani jövőjüket, akár úgy is, hogy féllégális utakon a helyi főntartók segítségét kéri; hiszen az infrastruktúra még mindig az ő tulajdonukban van. Nemcsak hagyományai miatt érdekelt ebben, hanem mert a felsőoktatás jövőjének megalapozásáról van szó.

Ezzel szemben a szakképzés új főntartójának szerepét sötéten láttuk. Úgy képeltük, hogy a kisvárosi középiskolák, ha átkerülnek hozzájuk, rövidebb pórázra lesznek majd fogva. Színvonalcsökkenésre számítottunk, de főképp a közismereti tárgyak

– az azokat tanítók és a hozzájuk tartozó főszerelések – háttérbe szorítására, lassú erodálódására. Valamint egy új irányítói hangnemre, amely talán közelebb van a gazdasági szervezetek világához, miközben egyre távolodik az akadémiai világtól, amelyben a gimnáziumi tanárság az egyetemeken hozzászokott.

*

Ilyen föltételezésekkel fogtunk bele újabb vizsgálódásunkba. Az első meglepetést az oktatási tárca jelentette – már amennyit abból intézményi és tankerületi szinten tapasztalni és megtudni lehetett. Egyik térségi esettanulmányunk 47 középiskolája közül mindössze három maradt a tankerületi központnál – a többi átkerült a szakképzési centrumokhoz. Lehet persze, hogy az átkerültekért mint gimnáziumokért alig lehetett volna valamit tenni; de mintha meg sem próbálták volna. Az előző évek ismerkedései során (*Forray–Kozma 2013*) az a kép rajzolódott ki a tankerületi fönntartóról – akkor még a régebbi irányítási rendszerben működött –, hogy szinte gyerekeiként gondoskodik a fennhatósága alá tartozó intézményekről. Úgy is nevezte őket, úgy is állt hozzájuk. Nos, ha gyerekek, hát elég könnyen lemondott róluk. Vagy meg sem tarthatta? Esetleg így mindenkinek jobb volt? (Ezt egyelőre föltételezni sem mertük.)

A megmaradt néhány középiskolával viszont mintha már nem gyerekként bántak volna. Nemhogy kibúvókat kerestek volna – valami szakmai jellegű képzés megőrzését –, hiszen a szülők és a fiatalok ilyesmit szerettek volna. Ehelyett a korábbinál is szigorúbban tartatták be velük az új rendet: általános képzéshez semmiféle szakképzés nem társítható. A túlélésért küzdve ez a szigor nagy akadályt jelent, mivel helyből jelenleg csak szóbeli támogatást meg együttérzést lehet kapni, de az önkormányzatot eltanácsolták attól, hogy a területén működő intézmény munkájába, akár csak támogatólag is, beleszóljon.

A szigor azonban érthető. Ha megvalósulnak a tervek és fölvételi vizsgát kell majd tenni a gimnáziumba jutáshoz, valamint a gimnáziumok külön minősítésen mennek keresztül, akkor kevés arra a kilátás, hogy egy (átlagos) kisvárosi középiskola gimnáziumként tudjon fönntmaradni. Nemcsak a tanárai miatt, hanem a jelentkezők miatt is, akiknek, hogy érettségit tudjanak tenni, nagyon sok „hozzáadott pedagógiai értékre” van még szükségük (vö. *Tóth et al. 2016*). A kisvárosi középiskola egyik vonzereje a közelsége; az, hogy kéznél van. Nem kell utazni, hogy el lehessen érní, vagy csak keveset; és főként nem kell bentlakásról gondoskodni. Így olyanok is eljutnak ide, akik egyébként bizonytalanok a középiskolai továbbtanulást illetően, s akiknek a családját könnyű lebeszélni a középiskolai továbbtanulásról. Mindez – kombinálva a csökkenő gyermeklétszámmal – szinte kilátástalanná teszi, hogy egy kisvárosi középiskola a gimnáziummá válást válassza. És ez, mint mondtuk, megpecsételi a kisváros jövőjét.

Itt megjegyzünk még valamit. A „művelődési városközpont” – amelyről beszéltünk és írtunk az 1970–80-as években (*Forray–Kozma 2011*) –, azért mégsem volt egészen illúzió. Újabb kutatásaink ugyanis azt mutatták, hogy a jól szervezett kulturális élet bizonyos esetekben ki tudja egészíteni, és valamennyire helyettesíteni is tudja az adott település iskolázásbeli hiányosságait (*Juhász et al. 2015*). Az ilyen kulturális élet azonban nem spontán szerveződik, hanem általában az iskola köré. S ha az iskolát kivonjuk belőle, ezeket a viszonylagos hatásokat már nem sikerül kimutatni (lásd erről: *Forray–Kozma 2013*).

A kisvárosi középiskola elmúlásának tehát nagyon is vannak térségi hatásai. Itt most hadd említsünk meg egyet, amire nem számítottunk, pedig személyesen is megtapasztaltuk. A kisvárosi középiskolák igazgatóira gondolunk. Az egykori tudós tanárokból lett igazgatókat persze már nem találtuk ott; bár velük néhol még lehetett találkozni az 1960-as években is. A menedzser igazgatókat is egyre ritkábban találjuk. Ők voltak az önkormányzati intézményfenntartás szülöttei, s nemcsak menedzserek voltak, hanem legalább annyira a helyi közélet politikai szereplői is. A 2015-től kialakított intézmények élén azonban már csak „intézményvezető” áll. Ez nem csupán szimbolikus, hanem tolvagyűrűző hatásai is vannak. Segít azokat kiválogatni, akik fokozatosan egy távolabbi hivatal beosztottaivá válnak, elveszítve súlyukat a helyi közéletben.

*

A második meglepetés akkor ért, amikor kapcsolatokat kerestünk szakképzési centrumokkal. Amire számítottunk – a színvonal csökkenése, szűkmarkú intézményfinanszírozás (különösen az általános képzés terén), kollegialitás helyett szigorú hierarchia –, nem következett be (vagy ha igen, csupán egy esetben, s az sem szakképzési centrum volt, hanem vállalati HR-s). Sokkal inkább tapasztaltunk – fönt is, lent is, az intézmények körében – pezsgést, megújulást. Többféle összetevőt véltünk kirajzolódni.

Az egyik, hogy az esettanulmányainkban szereplő centrumok keresték és még mindig (2017 őszén) keresik a helyüket. A tankerületi központokat felülről lefelé építették át; a szakképzési centrumokat frissiben szervezték, többek közt kikerülve a tankerületi irányítás bürokratikuságát. Egy szerveződő hivatal persze bizonytalanabb, és igyekszik a területén megtalálható tapasztalatokat – egészen aprólékosan is – hasznosítani. Az egyik tankerületi központ például egy főiskola épületébe költözött; viszont az esettanulmányainkban szereplő szakképzési centrumok egyike sem rendezkedett be vállalati helyiségekben (ezért is szenvednek helyhiányban). A bizonytalan centrumok irányítása is bizonytalan, ami lehet egyfajta szabadság forrása.

Fontosabb ennél, hogy akikkel találkoztunk, iskolai pályafutásukban fölfelé törekvő vezetők voltak. Egyik esettanulmányunk szereplője világosan meg is fogalmazta, hogy szakmunkástanuló korában sokszor álmódott az érettségiről (ma már többdiplomás). Ez persze lehet egyedi eset, de még ha az is, jellegzetes. Az ilyen vezető másként kommunikál azzal a kisvárosi középiskolával, amely frissen került hozzá, és amely beágyazódott a helyi társadalomba, tapasztalatai vannak a helyi-térségi munkaerőpiac kiszolgálásában. Ráadásul kapcsolatai is vannak, mint némelyik esettanulmányunk paradésan mutatta.

Mint aki erősebb iskolai osztályból egy gyöngébbe érkezett: esettanulmányaink azt mutatták, hogy az egykori gimnáziumoknak ilyen fönntartónál magasabb presztízsiük van. S ha az igazgatójuk jól él az így kapott lehetőségekkel, akkor mozgásterét még bővítheti is. Ez is személyfüggő persze; de a tény, hogy van mozgásra lehetőség, már nem személyfüggő, hanem a szervezetből magából adódik. Az esettanulmányokban érintett szakképzési centrumok tudatosan kerültek azt a bürokráciát, amelyet a tankerületi központok Klebelsberg-korukban megtapasztaltak. (Hogy ismét szimbólumokban beszéljünk: a szakképzési centrum mint fönntartó nevét minden intézménynek hivatalosan a neve elé kell írnia. De van, aki megengedi magának, hogy ezt icipici betűkkel, a saját egykori, tradicionális intézménynevét pedig öles betűkkel írja föl. S a fönntartója még büszke is rá: „a legszebb gyémánt” a koronában).

A nagyobb szabadság és mozgástér meghatározó eleme a kapcsolattartás az elérhető vállalatokkal. Míg a tiszta gimnáziummá váló kisvárosi középiskolák ki vannak szolgáltatva a fenntartójuknak – amire esetenként az még rá is játszik –, addig a szakképzési centrumokhoz átkerültek megtarthatták korábbi gazdasági (munkapiaci) kapcsolataikat. Sőt, új fenntartójuk még bátorította is őket. A horizontális együttműködések, úgy tűnik, biztosíthatják egy intézménynek is a több mozgást, kisebb kiszolgáltatottságot és bátrabb kezdeményezést.

S ne feledjük a pénzt. Az átadás-átvétel úgy kezdődött, hogy az új fenntartónak sokkal több forrása volt az átvett intézmények és infrastruktúrájuk rendbetételére. (Főleg, amikor már lemondtak arról, hogy második kaput vágjanak az első mellé az átvett iskolaépületeken.) Ami, könnyen belátható és nagyon is tapasztalható volt, jó közérzetet keltett az újonnan jöttekben. Az új fenntartó évekre visszanyúló hiányokat szüntettet meg szinte egyik napról a másikra.

De ami a legfontosabb: az új munkapiaci kapcsolatok mindkét félnek – az új fenntartónak és az újonnan jött középiskolának is – világossá tették, hogy ez a szakképzés már nem lehet az a szakképzés; vagyis olyan, amilyent a tervgazdaságban és államszocializmusban egyesek még az 1980-as évek elején is erőltettek. A kisvárosi középiskolák feladata a szakképzési centrumokban – esettanulmányaink szerint – sokkal inkább magas szintű általános képzéssel megalapozni egy korszerűbb szakképzést. Vagyis nem az, amiről a szakképzési diskurzus érdes hangja szól, nem modern inasképzés. Akkor sikerül vállalati kapcsolatokat teremteni, ha az általános képzés szintje magasabb, és az is marad.

Visszatérően kérdeztük, helye van-e az gimnáziumi képzésnek a szakképzési centrumokban. Az intézmények oldaláról kissé bizonytalan igénetet hallottunk, nem azt a rideg szigort, mint az EMMI-fenntartású intézményekben (elit vagy semmi). A szakképzési centrumok több vezetője is megerősítette, hogy az ő működési körükből nincs kivitva a gimnáziumi képzés. Hogyan is lehetne, kérdezett vissza egyik beszélgető partnerünk, mikor minden gazdasági előrejelzés és minden nagyvállalati jövőkép növekvő szintű általános ismeretekről beszél? (S mutatta is egy ilyen előrejelzés kinyomtatott változatát.) Másik beszélgető partnerünk csöndben bevallotta – nem akarta, hogy iskolájának tanárai meghallják –, hogy őt a területi szakképzési centrum szintén csábította. „A gimnáziumi tagozat maradhat?” – „Megoldjuk” – volt rá a válasz.

Mendemondákból és szóbeszédből nem lehet általánosítani persze, mint ahogy néhány esettanulmányból sem. Még akkor sem, ha a dokumentumokból csakugyan kiderült, hogy a gimnáziumi képzés folytatása lehetséges a szakképzési centrumokon belül, pontosabban nincs tiltva. S ami nincs tiltva, pláne kívánatos, az nyilvánvalóan lehetséges, sőt előbb-utóbb megteendő.

Amiből furcsa kép rajzolódik ki a kisvárosi középiskolák jövőjéről. Lehet, hogy ha meg akarnak maradni „közös középiskolának”, akkor inkább a szakképzés, semmint a gimnáziumi képzés felé vezet az útjuk? (S nem is kell föltétlenül bekérezkedniük valamely többé vagy kevésbé készséges egyházi fenntartó alá.) Lehet, hogy az a gimnáziumi képzés, amely így alakul ki, szorosabban kapcsolódik majd szakmai továbbtanulásokhoz és munkapiaci elhelyezkedéshez? Lehet, hogy épp ez fog visszahatni a középfokú oktatás jövőjére Magyarországon?

S tovább: lehet, hogy a szakképzés ilyen megerősödése segíti kilábalni a kisvárosokat abból a stagnálásból, amelybe az állami támogatások szétosztása és a politikai kijárá-

sok meg az EU-támogatások megszűnése következtében jutott és jutni fog? Lehet, hogy nem a vidéki kis gimnáziumok elit jellegét kell, kellene fejleszteni – hanem az általános és szakképzés korszerű kombinációit? (Egyik interjúalanyunk még tovább ment, amikor fölvetette a nagyon is kézenfekvő ötletet: a helyben meglévő intézményi kapacitások összehangolását, együttes kihasználását.)

*

Annál is inkább, mivel a lakossági részvétel a középfokú oktatásban – magyarul: milyen intézménytípusra mekkora az igény – egyáltalán nem igazolja vissza azt az oktatáspolitikát, amely a szakképzés alacsonyabb szintjeit fejleszteni a gimnáziumok rovására. Ellenkezőleg: a szakképzésbe igyekvők aránya évek óta csökken az iskolaválasztó gyerekek között, míg a gimnáziumba irányulók aránya folyamatosan növekszik. (2001-ben a megfelelő korúak 30 százaléka jelentkezett első helyen gimnáziumba, 2016-ban 46 százalékkuk. Lásd erről: *Híves 2016; Fehérvári–Híves 2017.*) Míg a kormányzat évek óta erőlteti a szakképzést – a legkülönbözőbb szinteken (újabbán újra fölfedezték az ún. „duális képzést”, most a felsőoktatásban) –, a lakosság egyre kevésbé kívánja a szakképzést választani. (2001-ben a megfelelő korúak 46 százaléka jelentkezett első helyen szakközépiskolába, és 24 százalékkuk szakiskolába. 2016-ban ez az arány már csak 32, illetve 22 százalék volt. Lásd: *Híves 2016; Fehérvári–Híves 2017.*) A szakadék kormányzati szándékok és lakossági igények között egyre mélyül. (Hasonlót figyelhettünk meg az 1980-as évek végén is a szakmunkásképzést egyoldalúan hangsúlyozó párt- és állami szándékok és a mind szabadabban megnyilvánuló lakossági igények között, vö. *Forray–Kozma 1992: 69–148.* Mintha egyik fél sem tanult volna a másik kudarcából.)

Ami a jelenlegi kormányzati szakértőket illeti, tudhatnák, hogy az általános képzés visszaszorítása a szakképzés javára többször is volt már hivatalos irányzat (lásd pl. *Forray–Kozma 1992; Forray–Kozma 2011*). Ez a stratégia, amelynek ma (2017) a kisvárosi középiskolák áldozatul eshetnek, a korai Kádár-rendszer oktatáspolitikai startégiája volt. Ami pedig a lakosságot illeti, várható, hogy már kinőtte ezt a stratégiát. Ezért nem kíván, várhatóan nem is fog még egyszer beterelődni úgy a szakképzésbe, ahogy ezt a hatalom megtette vele fél évszázaddal ezelőtt. Nem azért, mert munkanélkülinek akarja nevelni a gyerekeit, sem nem azért, mert képtelen fölfogni a saját érdekeit (a vonatkozó diskurzusokban visszatérő kijelentések). Hanem éppen szülei tapasztalatai alapján és saját jól fölfogott érdekeiből. Hiszen a mindennapi tapasztalatok is, a vonatkozó statisztikák is azt mutatják, hogy mennél képzetesebb valaki, annál könnyebben juthat munkahelyhez (ld erről pl. *Polónyi 2002: 337–393*).

A kisvárosi középiskolák éppen azért alakultak ki, és élhették tartósan túl a különböző reformkísérleteket, mert valamit jól eltaláltak. Olyan oktatásstratégiát – helyben –, amelyet magasabb szinteken nem vagy rosszul fogalmaztak meg: általános és szakképzés olyan egyensúlyát, amely helyi szinten megvalósítható, a lakosságnak pedig kívánatos, de legalábbis elfogadható.

A feszültséget, amit az okoz, hogy az egykori szakközépiskolákat most átvette a gazdasági tárca, nemcsak az intézmények és tanáraik keltik, hanem annál jelentősebb mértékben a helyi társadalom, amely veszni látja a középiskoláját. Ezt a feszültséget azonban, amelyet felülről kezdeményezett kormányzati politika okozhat, váratlan utakon bár, de korrigálja a lakosság, amely azt elszenvedi. A kisvárosi középiskolák esetében

is az történik, ami máskor is megtörtént már: a pályaszélre szorultak is részt akarnak venni a játékban – azokkal az eszközökkel, amelyek nekik maradtak. A kisvárosi középiskolákról – átfogóbban: az általános képzés visszaszorításáról – a „lábukkal szavaznak”. Azaz nem a rövid ciklusú szakképzéseket választják (még kevésbé a nem kívánatos, rosszul fizető, fejlődésképtelen munkahelyeket), hanem az igényesebb foglalkozásokat akkor is, ha azokhoz sokkal több általános képzés tartozik.

Nem vesszük itt végig ennek az oktatáspolitikai játszmányának az összes szereplőit: a helyi társadalmakat és vezetőiket, a civil szerveződések és a szülőket, az érintett intézményeket, a tárcák regionális és országos képviselőit, valamint a vállalkozásokat és a gazdaság további aktorait. Alighanem így is világos a helyzet. Egy fél évszázados oktatáspolitikai stratégiát nem lehet a mai társadalomra ráerőltetni, mert a mai résztvevők már nem viselik el ugyanúgy, mint ötven évvel előző elődeik. A társadalom kinőtt egy avított oktatási stratégiát, és kezdi kialakítani az ellenstratégiáit.

*

Amit most leírtunk, azt a nemzetközi szakirodalomban sokan leírták már. Nem egyedi és nem hazai jelenség. A politikai játszmákban újra meg újra előfordulhat. Nemcsak az oktatáspolitikában, hanem más szakpolitikák esetében is, amelyek résztvevői ugyanúgy viselkednek, mint a mi kisvárosi középiskoláink. A társadalmi rezilienciakutatások – amelyek a 2000-es években éltek virágkorukat és váltak regionálisból átfogó társadalomkutatási témává – többször leírtak már hasonlót.

A 2000-es évek rezilienciakutatásai (Forray 2017) főként az ökoszisztémára összpontosítottak (pl. Adger 2003). A társadalom rezilienciáján nemcsak ellenálló képességet értettek, hanem – a pszichológusok mintájára – olyan közösségi ellenállást, amelynek révén a közösség egyben fejlődik is (Maguire–Hagan 2007: 2–3). Azok a kutatások, amelyek a tanulóközösségek körül forogtak (tanulóvárosok, ún. gyakorlatközösségek stb., vö. Benke 2014), fontos újdonságot tettek hozzá a közösségek rezilienciájához: a tanulást (említése először Berkes et al. 2008: 189–209).

A nemzetközi kutatásokban nem találkozunk a társadalmi reziliencia és a politikai kihívások összekapcsolásával. Ugyancsak nem szokás elemezni a társadalmi rezilienciát a közösségi tanulás szempontjából. A társadalmi reziliencia titka ezért megfejtetlen marad, sokszor az a benyomásunk, mintha a „reziliencia” kifejezést egy-egy szerző csupán divatból használná (többek közt pl. Pelling 2003). A társadalmi reziliencia és a közösségi tanulás összekapcsolása (Kozma 2016) ezért ígéretes lehet, hogy erre a titokra fényt derítsünk.

*

A tanulóközösségek (települések, városok, régiók) vizsgálata során érdekes megállapításokra jutottunk. Közülük a legfontosabb, hogy tanulóközösségek egymástól elkülönülten, mintegy „szintenként” szerveződnek ma Magyarországon (Nemes–Varga 2014). A vidéki Magyarország közélete mintha térségenként elkülönülten zajlana; és mintha a területileg eltérő közéletek egymásra rétegeződnének, követve a térszerkezeti hierarchiát (falú és város; városok és vidékeik; kis- és nagyvárosok; a vidék és a főváros). A térségenként és szintenként is elkülönülő helyi társadalmak közélete közt

viszonylag kevés az átjárás; sőt inkább mintha fokozatosan távolodnának egymástól. (Ez a tapasztalat a közvélemény szintjén rendszerint úgy jelenik meg, mint Budapest és a vidék különbözősége vagy mint az ország régiói közti társadalmi és politikai eltérések. Egybecseng ez azzal, amit Niall Ferguson (2017) a befolyások és a hatalmak különbségéről, a befolyások elsődlegességéről ír a hatalommal szemben a történeti folyamatok alakításában.)

Az infokommunikációs forradalommal nemcsak globalizálódik, hanem „lokalizálódik” is a társadalom. A helyi média megjelenésével, a közösségi megosztók használatának robbanásszerű terjedésével nemcsak (és nem annyira) globálissá válnak kapcsolataink, hanem egyúttal a helyi társadalmak közéleti szövete is erősödni látszik. A helyi-regionális sajtó jóval nagyobb példányszámban jelenik meg, mint az „országos” – amin praktikusán fővárosit kell érteni. A fővárosi sajtó késve érkezik vidékre; az „országos” média főként Budapestet jelenti, mert van mellette és helyette helyi média is – nem szólva a már említett közösségi megosztókról.

A helyi társadalmak önállóságra törekvéséhez járulnak hozzá azok a narratívumok is, amelyeket fentebb említettünk, s amelyek egy-egy közösségi probléma sikeres megoldásáról szólnak. A helybeli sikerek nemcsak azokat erősítik, akik a sikereket elérték, hanem az egész helyi társadalmat. Így a közösségi tanulás a helyi társadalom identitástudatának megerősödéséhez járul hozzá. Az egymásra rétegződő identitástudatok egyfajta önállóságélményt is jelentenek; növelik a helyi társadalmak véleményének és reagálásának szabadságfokát. (Történeti példánk is van erre: az 1945-ben megszerveződő, majd 1956-ban gyorsan újrászerveződő vidéki nemzeti tanácsok. Vö. *Helyi közigazgatás 1956–57*).

Úgy gondoljuk, az egymásra rétegződött (egymástól elszigetelődő) lokalitásoknak ez az autonómiája alakítja ki a társadalom rezilienciáját. Amin azt értjük, hogy a (helyi) közösségek nemcsak ellenállók a föntről érkező intézkedésekkel szemben, hanem még meg is erősödnek az ellenállás során. S az ilyen ellenállásokkal mintegy korrigálják az intézkedéseket.

Amit a helyi társadalmakról mondtunk, az lényegében a középosztályosodó helyi társadalmakról szólt, amelyekben ma magasabb az iskolázottság, és amelyekben olyasmik válnak értékekké, amik néhány évtizeddel ezelőtt még csak a nagyvárosi társadalmakban voltak elfogadottak. Vagyis a társadalom ellenálló és korrigáló képessége elsősorban a középosztályra vonatkozik, amely abban érdekelt, hogy a gyerek többet iskolázzék, jobb munkahelyeket kapjon, külföldön tanuljon, talán dolgozzék is. Egyszerűen olyan életet éljen, amilyen a lokális társadalomban elfogadott, és amilyenre az érintettek büszkék lehetnek.

Mit mond az elmúlt négy esztendő az oktatáspolitikáról? Vajon erre megyünk? Az *Educatio*^o e számának szerzői ezt a kérdést feszegetik. Nem adnak egyértelmű feleletet rá. Mi sem akarunk adni – az olvasóra bízunk a választ.

Megjegyzés

Az interjúkat és esettanulmányokat, amelyekre a fenti írásban hivatkoztunk, *Forray R. Katalin* és *Kozma Tamás* közösen készítették. Köszönet *Forray R. Katalinnak*, hogy a kutatás anyagait közlésre átengedte, valamint hogy a kézirat első változatát lektorálta. Köszönöm *Híves Tamásnak* a vonatkozó iskolai statisztikákat.

IRODALOM

- ADGER, W. N. (2000) Social and Ecological Resilience: Are They Related? *Progress in Human Geography*, Vol. 24. No. 3. pp. 347–364.
- BENKE, M. (2014) The Learning Regions (Preface). *Hungarian Educational Research Journal*, 4(3), 1–7, DOI: 10.14413/herj.2014.03.01.
- BERKES, F., COLDING, J. & FOLKE, C. (eds) (2008) *Navigating Social-Ecological Systems: Building Resilience for Complexity and Change*. Cambridge UK, Cambridge University Press.
- FEHÉRVÁRI, A. & HÍVES, T. (2017) Trajectories in Hungarian Education: Transition to Secondary School. *The New Educational Review*, Vol. 48. <http://www.educationalreview.us.edu.pl/e48/a12.pdf> [Letöltve: 2017. 10. 13.]
- FERGUSON, N. (2017) *The Square and the Tower*. London, Penguin.
- FORRAY, R. K. (2017) Resilience and Disadvantage in Education – A Sociological View. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1), 112–120, DOI: 10.14413/herj.2017.01.09.
- FORRAY R. K. & KOZMA, T. (1992) *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FORRAY R. K. & KOZMA, T. (2011) *Az iskola térben, időben*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2013) Menekülés az iskolától. *Educatio*[®], Vol. 22. No. 1. pp. 23–34.
- Helyi közigazgatás 1956–57*. http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Tortenelem/14Szab%F3_Marjanucz/html/9_7.htm [Megtekintve: 2017. 11. 01.]
- HÍVES T. (2016) Választások és lehetőségek: a középfokú továbbhaladás statisztikai elemzése. *Educatio*[®], Vol. 25. No. 1. pp. 110–119.
- JUHÁSZ, E. (2016) Cultural Learning. In: Kozma, T. (ed.) *Learning Regions in Hungary*. Brno, Tribun EU Publishers. pp. 73–92.
- KOZMA T. (1987) *Iskola és település*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- KOZMA T. (2002) *Határokon innen, határokon túl*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- KOZMA T. (2015) Mi lesz velük? Kisvárosok és középiskoláik. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 65. No. 1–2. pp. 23–29.
- KOZMA T. (2016) A tanulás térformáló ereje. *Educatio*[®], Vol. 25. No. 2. pp. 161–169.
- MAGUIRE, B. & HAGAN, P. (2007) Disasters and Communities: Understanding Social Resilience. *The Australian Journal of Emergency Management*, Vol. 22. No. 2. pp. 16–20.
- NEMES G. & VARGA Á. (2014) Gondolatok a vidékfejlesztésről. *Educatio*[®], Vol. 23. No. 1. pp. 384–393.
- ÖRSI J. (2012) *Kulcsemberek*. Túrkeve, Finta Múzeum.
- PELLING, M. (2003) *The Vulnerability of Cities: Natural Disasters and Social Resilience*. London, Earthscan Publications.
- POLÓNYI I. (2002) *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó.
- TÓTH E. et al. (2016) Reziliencia a magyar oktatási rendszerben. *Magyar Pedagógia*, Vol. 116. No. 3. pp. 339–363.