

Korszerű iskolaépítési törekvések Magyarországon

Egy 1965–1970 között lezajlott iskolaépítési kutatás aktualitása

A hatvanas évek második felében lefolytatott első – és máig egyetlen – hazai komplex iskolaépítési kutatás összefoglaló megállapításai és állásfoglalásai nem találkoztak az oktatáspolitikai akkori irányítóinak egyetértésével. A kutatás építészeti és pedagógiai munkarészeinek összefoglalóját áttekintve azt kell megállapítanunk, hogy jóllehet a kutatócsoport ajánlásainak nagy része ma is aktuális, számos javaslatuk máig sem valósult meg.

Történelmi, politikai és gazdasági előzmények

A második világháború után az újjáépítés összefogást serkentő lelkesedését hamarosan kiábrándulás és csalódottság követte. A baloldali előretörés nyomán kialakuló társadalmi-politikai helyzetben leértékelődött a neveléstudomány és vele együtt a pedagógus szakma. Az 1950-es évek Rákosi-féle diktatúrája a neveléstudomány „másként gondolkodóit” sem kímélte. (Az iskolaépítési kutatásba később bekapcsolódó, és annak pedagógiai munkarészeit gondozó Kiss Árpád is megjárta a rendszer börtöneit, majd 1951–1953 között koholt vádak alapján internálták.) Az 1956-os forradalmat ismét megtorlás követte, de a következő évtized meghozta a kemény diktatúra első enyhülését. Az 1960-as évek közepe már az „új gazdasági mechanizmus” előkészítő időszak, ekkor nyílt meg a nyugat a magyar kutatók előtt. Így vált lehetővé három fiatal építész számára – UNESCO ösztöndíjasként – a nyugati világ iskolaépítési eredményeinek tanulmányozása.

A magyar iskolaépítéset is – mint mindenütt a világon – a jelentős politikai, gazdasági, társadalmi és tudományos változások határozták meg. Témánk szempontjából fontos a II. világháború utáni helyreállítás és tipizálás időszaka (1945–1968). A háborús károk helyreállítása, az

oktatás megindítása, a kötelező nyolcosztályos általános iskolai oktatás bevezetése, a középiskolai reform, majd az 1961. évi 3. törvény voltak a főbb mérföldkövei ezen időszak fejlődésének. (Németh, 1999) A háború után a természetes népszaporulat 1953–1954-ben tetőzött, így ennek a populációnak a beiskolázását az 1959–1960-as tanévben kellett megoldani. Ezen időszak tömegesen jelentkező iskolaépítési feladatait az ország vezetése a kötelező tervezési és építési előírások alapján, típustervek kötelező alkalmazásával oldotta meg. Az így felépült típusépületekbe, típusberendezési és -felszerelési „csomagtervek” alapján szállították a bútort, berendezést és eszközállományt. A központi célkitűzés az volt, hogy ahol új iskolaépületet kell építeni, ott egy adott funkcionális, felszereltségi, építészeti színvonalat biztosítson a kormányzat. Iskolaépítési gyakorlatunk e fejlődési szakaszában a fő cél a mennyiségi igények központilag meghatározott, és – a lehetőségekhez képest – azonos színvonalú kielégítése volt.

Ebben a periódusban sem a telepítési megoldásokban, sem a belső kialakításban, a funkcionális egységek szervezésében, sem pedig az épületszerkezeti megoldásokban nem lehetett új, jelentős fejlesztési folyamatot elindítani. Azért nem, mert a tervezést, a kivitelezést, az üzemeltető és központi hatóságokat egyetlen sürgető és nyomasztó társadalmi igény sarkallta, ne-

vezetesen, hogy minél rövidebb idő alatt, minél több termet – tantermet – létrehozni, amelyek a központilag egységesített színvonalon, az ország minden településén biztosítják a tanköteles korba lépő gyermekek „leültetését”. (Jeney, 1987)

Jóllehet ennek a természetes és magától értetődő társadalmi igénynek a kielégítésére hatalmas erőfeszítéseket tett az építészeti tervezés, a kivitelezés és az építőanyag-ipar egyaránt, mégsem sikerült a célkitűzések megvalósítása, mert az épületek funkcionális tartalma nem tudott a feszítő mennyiségi igénynek megfelelni – emiatt vált szükségessé a kétfázisú oktatás bevezetése –, sem pedig a korszerű pedagógiai törekvéseknek nem biztosítottak megfelelő tér- és eszközháttérrel. Az ország településeinek arculatában pedig nemkívánatos uniformizálódást eredményeztek ezek a kívül-belül egyforma, nagy többségükben sivár, túlzottan leegyszerűsített épületek, a zömükben nyolc vagy tizenhat tantermes, egy keskeny folyosóról nyíló, azonos méretű termekkel megépített típus-iskolák.

Az 1960-as évek elején fiatal építészek egy csoportja a magyar iskolaépítéssel megújítását tűzte a zászlajára. A harmincas éveikben járó, de már gazdag szakmai tapasztalattal rendelkező mérnökök, részben saját diákkori iskolaépület-térélményeik, részben már saját gyermekeik iskolai körülményei, továbbá a közelmúltban megépült és már az építésük idején szerkezetileg és funkcionálisan elavult óvodai-, és iskolaépületek láttán határozták el – először egy szakmai műhelymunka keretében – a korszerűbb iskolaépület-típusok tanulmányozását, elvi – tanulmányterv szintű kialakítását. 1965-ben Jeney Lajos építészmérnök vezetésével pályázatot nyújtottak be az Oktatási Minisztériumhoz „Korszerű iskolatípusok kialakítása” címmel, de ott elutasították a kérésüket. Ekkor fordultak az építésügyi és városfejlesztési miniszterhez, aki felkarolta a kezdeményezésüket, és fizette nemcsak az építészeket, hanem az Oktatási Minisztérium delegált szakértőit is. (A korra jellemző elmentmondás, hogy a kutatás lezárulása után

a megrendelő Építésügyi és Városfejlesztési Minisztérium illetékes vezetői az iskolaépítési kutatást irányító építésszel aláírtak egy nyilatkozatot, hogy a kutatás végeredményéről nem nyilatkozhat sem szóban, sem írásban!)

Első lépésben Reischl Péter felmérte a teljes hazai iskolaépület-állományt, majd a minisztérium által háromfelé osztott, 9000 dollár összegű ösztöndíjjal Jeney Lajos nyolc hónapon át a kontinentális iskolaépítéssel fejlődési irányait, Kiss István és Szrogh György pedig hat hónapig az Egyesült Királyságban, az Amerikai Egyesült Államokban és Mexikóban az iskolaépületek típusait tanulmányozta.

Az új elképzelések szakmai ideológiája

Az új elképzeléseket megfogalmazó szakértői csoport álláspontjának lényegét jól összegzi az alábbi idézet: „Ahhoz, hogy hazai iskolaépítési tevékenységünk fejlődését lemérhessük, nyilvánvalóan össze kell vetni a nemzetközi ’mezőny’ ilyen irányú tevékenységével. Meg kell ezt tenni több szempontból, de legalább is az alábbiakban összefoglaltak miatt feltétlenül. Meg kell vizsgálni a fejlődés irányát, hogy vajon saját fejlődésünk egybeesik-e a legfejlettebb országok fejlesztési irányával, de meg kell vizsgálni azért is, hogy általuk az elmúlt évtizedekben megvalósított sokféle iskolával mi már ne kísérletezzünk azon az alapon, hogy nálunk esetleg olyanokat még nem építettek, hanem bátran lépünk át közbenső fejlesztési állapotokat, és a legkorszerűbbek által megjelölt utat kíséreljük meg követni hazai viszonyainknak megfelelően.” (Jeney és mtsai, 1968)

Indoklásuk szerint: a középületek, ezek között is első sorban a bölcsődék, óvodák és az iskolák erkölcsi avulása ma, az „ipari forradalom” és a „tudományos forradalom” korában sokkal gyorsabb, mint eddig valaha. (Az erkölcsi avulás fogalma azt fejezi ki, hogy egy épület fizikai állapota még kielégítő, esetleg jó is, de ugyanakkor rendeltetésének részben vagy egészben

már nem képes megfelelni, mert abban az elvek – technológia, funkció – nem valószínűsíthetők meg. Az épület nem lehetősége, hanem akadálya a megvalósításnak: tartalmilag elavult, korszerűtlen). A ma épülő iskolák fizikai élettartama 50–100 év. Ezzel szemben hamarosan eljutunk oda, hogy a tudományos ismeretek tára, az „emberi tudásanyag” 10 évente megkétszereződik, illetve a megtanult ismeretanyagok elévülnek. Ez tehát a nem is olyan távoli jövőben bekövetkező erkölcsi avulásnak a várható időtartama. Ilyenformán 5–10-szeres az a különbség, amely az erkölcsi és fizikai avulás ritmusa között várható. De a műszaki érvek mellett az iskolaépületek helyzete ebben az általános képben a filozófiai és pedagógiai szempontok megfontolásával még tovább élesíthető.

Az iskola készíti elő a felnövekvő generációkat a felnőtt életre az előző korok tapasztalatainak, tudásának átadásával. Addig, ameddig az átadásra szánt ismeret-anyag hosszú időn keresztül alig változott – ameddig a fejlődés üteme viszonylag lassú volt –, a saját korok színvonalán jól megépített iskolaépületek élettartamuk végéig „kiszolgálták” a pedagógiai igényeket. A '68-as tanulmány így sorolja a megváltozott körülményeket:

„Most a tudományos forradalom kihatása a termelési viszonyokra; a társadalmi munka megoszlásának revíziója, esetleg újra történő felosztása; a nevelés megváltozott szerepe az újra felosztott társadalmi munka vetületében, és ezek konzekvenciáinak levonása az iskolai képzés minőségére, szintjeire és módszereire, ezeknek változásaira. A tanulási idő hosszúsága, a fokozatok a tanulási időn belül (alap-középfelsőfok), az egyes fokozatok százalékos aránya, összhangban azzal a megoszlással,

amely a társadalomban jelentkezik, mégpedig úgy, hogy a tanulási fok milyen minőségű munkaerőt jelent, és milyen a társadalmi megoszlásban az ilyenfajta százalékos megoszlás. Ehhez társul még a szaporodás mennyiségi kérdései, az ezzel párhuzamosan futó tudományos fejlődés következményeként jelentkező gépesítés-automatizálás (technicizálódás) robbanásszerű terjedése (a szemléletben is) mennyire változtatja meg az emberiség arculatában a technikai és humán vonások arányát.

Az írók, művészek, de tudósok egy részének (az intuitív, azaz 'művészi' szinten gondolkodó tudósok) félelme nem lobbantja-e fel az elgépesedés elleni állásfoglalás valamilyen lángját, hogy biztosítsa az ember uralmon maradását a gép, az egyre tökéletesedő, egyre veszélyesebb, de ugyanakkor a mennyiségi problémák leküzdéséhez nélkülözhetetlen technika felett. S ha ez az átértékelt humánium – mert az átértékelés sem látszik elkerülhetőnek – az új és másfajta bélyegét felülről üti rá a burjánzóva terjedő civilizációra, akkor a jövő

vendő életforma vitelére előkészítő iskolát is így, ilyen komplexen kell magunk előtt látnunk. Erre gondolva kell összegyűjteni teendőinkhez minden faktort, hogy el tudjuk kezdeni építeni most az átmenetet, s következő lépcsőben az új szemléletű, új arcú jövő iskoláját.” (Szrogh, Jeney, Malecz és Olasz, 1968)

A fenti alapelvek szellemében mind a közelebbi, mind a távolabbi jövőre tekintve számba veszik a konkrétan megfogható, az avulást befolyásoló kvantitatív és kvalitatív tényezőket is.

Mennyiségi tényezők

Az óvodák, iskolák várhatóan növekvő férőhely-igényei, melyek a létesítményen

A ma épülő iskolák fizikai élettartama 50–100 év. Ezzel szemben hamarosan eljutunk oda, hogy a tudományos ismeretek tára, az „emberi tudásanyag” 10 évente megkétszereződik, illetve a megtanult ismeretanyagok elévülnek. Ez tehát a nem is olyan távoli jövőben bekövetkező erkölcsi avulásnak a várható időtartama. Ilyenformán 5–10-szeres az a különbség, amely az erkölcsi és fizikai avulás ritmusa között várható.

belüli zsúfoltsághoz vezetnek, nem várt egészségügyi és pedagógiai hiányosságokkal járnak. Ha az iskolaépület akár telepítésénél, akár konstrukciójánál fogva nem növelhető az optimális igényszintre, akkor korszerűtlenné, avulttá válik.

Mennyiségi változást jelenthet:

- a születések számának emelkedése, illetve annak már érzékelhető tartós csökkenése (ismert az a megfigyelés, amely az új lakótelepeken a születési százalék kezdeti növekedését, később ennek visszaesését rögzíti);

- a tanulási idő meghosszabbodása, (a tankötelezettség 18 éves korra történő felemelése);

- a tananyag tartalmainak bővülése.

Az utóbbi kapcsán utalhatunk az oktatás módszereinek változására, helyigénnyel járó felszerelési gazdagodására (nyelvi labor, műtermek, kabinetek, más szóval szaktantermek és szertárak, műhelyek + raktárak stb.). Ebben az esetben nem csak más típusú területigényről van szó, hanem új térszerkezeti elvárások is megjelennek. Ennek nyomán felvetődik az igény, hogy azok szervesen illeszkedjenek a meglévő épület organizmusába, illetve a közműhálózat olyan mértékű fejlesztése szükséges, hogy alkalmas legyen az ezzel járó energiatöbblet igény felvételére.

Minőségi tényezők

A tervezet készítői szerint a jobb élet, az életminőség javításának igénye az ember természetes és állandó vágya, egyben a haladás záloga. Ez az igény a történelem folyamán hol lassúbb fejlődésben, hol gyors változást hozó forradalomban nyilvánult meg. Ennek belső dinamikája kikényszeríti, hogy ne az elért eredmények babérjain nyugodjunk, sőt éppen ellenkezőleg, állandó változásra ösztönöz. Ennek a folyamatnak a felgyorsulása folytán ma már senki sem érezheti úgy, hogy egy zárt tudásanyag átadásával-átvételével egy emberöltőre elégségesen felvértezte magát. A tudáskincs rohamosan bővül, másrészt gyorsan avul. Ezt csak állandó tanulással lehet ellensúlyozni. Így az oktatás fő célja módosul: nem megtanítani kell valakit egy

zárt ismeret-anyagra, hanem az iskola elsődleges feladata az, hogy tanulni tanítson meg. Passzívból aktív magatartásba kell átsegíteni, a statikus tudást váltsa fel a dinamikus, az új helyzetekben is használható tudás. (*Jeney, 1968*)

Erre – persze különböző szinten – szükség lesz mindenkinek, ha az életben „állva” akar maradni. Ez az igény alapvető minőségi változást követel az iskola arculatának megformálásában is. Az ezzel kapcsolatos rövidlátás, strucc-politika veszélyes, ennek nyomán fájdalmas lesz az ébredés. Viszont aki felismeri a változások irányát, és lépni is tud arrafelé, óriási előnyre tehet szert a rövidlátókkal szemben. Ezt a minőségi változást csak a realitások felmérése, az azokkal való szembenézés után lehet hatékonyan véghezvinni. Az összetevők száma szinte végtelen, de van egy nagy összefogó elv, amit alkalmazni lehet, sőt kell: a nevelésügyi háttér teljes változása, amely új szemléletet, utakat, tanítási módszereket, nevelési formákat, tanítási segédeszközöket, és mindezek előfeltételeként korszerű pedagógiai (óvodai, iskolai) tereket kíván.

Az iskolafejlesztés megalapozása, a kutatások főbb irányjai

A nagyszabású iskolaépítési kutatás egyrészt a hazai iskolaépület-állomány felmérésére, másrészt a három UNESCO ösztöndíjas építész beszámoló jelentéseire alapozódott. Ennek főbb megállapításai így összegezhetők:

Az Egyesült Államokban folyó iskolaépítések eredményei

A mai szemmel nézve is említésre méltó iskolaépületek – néhány kiváló építész ez irányú munkásságának köszönhetően – a századforduló után születtek Amerikában. Az iskolaépítésben az építészek és a neveléstudomány képviselői konstruktív együttműködésének eredményei egyre szélesebb területen mutatkoztak. Ennek főbb eredményei az alábbiakban összegezhetőek.

- Az iskola belső tereinek és az oktatómunka különböző feladataihoz funkcioná-

lisan illeszkedő tanítási helyiségeknek a formálásában a légtér tágasságának igénye maximálisan érvényesült. Ennek során az elementary school-ok esetében figyelembe vették a gyermek léptékét, a high school-oknál pedig azt, hogy a nagy tömegű iskolaépületek individuumokra nehezedő, nyomasztó érzését a tömbökre való bontással lehet elkerülni.

– Az amerikai iskolai térformálásban a „Finger plan” (vagy ujjrendszer), a „Campus plan” (vagy szétszórt tömbös rendszer), a „Clusterplan” (vagy fűrt rendszer) és a „Loft plan” (vagy csarnok rendszer) rendszerek jelentették a legjellegzetesebb elrendezési formákat. Ez utóbbiak a folyosók csaknem teljes kiküszöbölését és igen nagy flexibilitást biztosítanak.

– A flexibilitás mint elv több formában jelentkezik: ugyanezen tér többcélú használatában (adminisztratív flexibilitás); elmozdítható falak használatában: itt a falak gyors átépítésével követhető a változott program térigénye; flexibilitás tetszés szerint: harmonika-tolófalak segítségével a naponta esetleg többször lehet a térarányt módosítani, például a „team-teaching method”, vagyis a kiscsoportos foglalkozások esetében; flexibilitás elektromos segédeszközök révén: ezzel a módszerrel nagy létszám térbeli átcsoportosítása nélkül lehet hanggal és képpel ellátott csoport-létszámot tetszőlegesen növelni;

– Osztható és összekapcsolható auditóriumok rendszerének a felsőbb oktatásban van kiemelt jelentősége. Itt a centrális elrendezéseknek még az az előnyük is megvan, hogy drága gépek, berendezések a szektorok közös központjában helyezhetők el és így üzemeltetésük nagyon gazdaságos. (Zádor, 1984)

– Az új térszerkezeti elképzelések megvalósítása nyomán a funkcionálisan működő elemi iskola több mint csupán osztályterem egyszerű sora. Benne elkülönülő speciális helyiségeket lehet kialakítani a művészeti munka, a műhely, a zene, a háztartási ismeretek, továbbá az étkezés, gyülekezés és testnevelés részére, vagy a belső térelrendezés újszerű elasztikus elrendezése biztosít helyet mindezeknek, nem

külön helyiségekben, hanem térkapcsolással, vagy többcélú felhasználásra alkalmas formálással. Az osztályterem alapvető jellemzője a kis létszámhoz képest – két részre osztott – nagy tér. A „clean activities”, azaz „tisztá tevékenység” (olvasás, írás stb.) területe szőnyegezett, a „messy activities”, azaz piszokkal járó tevékenység (agyagozás) területe mosható burkolatú. A két tér összekapcsolódik, például egy nagyobb tér és egy csatlakozó kisebb öböl formájában, esetleg mozgatható válaszfal különítheti el azokat.

A WC, a mosdó és a ruhatár minden osztály tartozéka. Az osztályoknak lehetőség szerint mindenütt van külső fedett tanítási terük is. A könyvtár általánosságban a központban helyezkedik el, igen gyakran a tanulók maguk vezetik.

A hall gyakran közhasznú, az ott élő lakosság által is használható, több célú helyiség. Ugyanez jellemző az iskola sportlétesítményeire is. (Gazdaságossági szempontok!)

A következő három példa három nagyon különböző elvet képvisel.

A „loft plan”, azaz „Csarnok iskola” csaknem kizárólag felülvilágított. A központi udvar körül helyezkednek el a termek és a kiszolgáló helyiségek. Ebben a koncepcióban a praktikum és az otthonosság állnak szemben egymással.

A „campus plan” szétszórt tömbös rendszer. Az elrendezési terv külön tömbökre osztva tartalmazza a különböző funkciójú tereket, és ezeket úgy csoportosították, hogy a gyakorlati és elméleti részek jól elkülönüljenek. Ebben az iskolában a „school within school”, az „iskola az iskolában” elvet valósították meg.

Több iskolában a „team-teaching”-et, a „kiscsoportos foglalkozásokat” fogadták el, és tették a tervezés alapjává. A flexibilitást úgy biztosítják, hogy a különböző nagyságrendű csoportok részére különböző nagyságú fix terek épültek. Külön kupola alatt alakították ki a testnevelés részére szolgáló teret, egy-egy külön blokkot képez a matematika és a tudományok „központja”, idegen nyelvek „központja”, a művészeti központ és a könyvtár, vala-

mint az étkező és az adminisztráció. Egy-egy „központban” az iskolai foglalkozások különböző méretű tereit találjuk, a 125 fős előadóteremtől a 8–10 fős kiscsoportos szemináriumi szobáig, illetve az egyéni fülkéig. (*Jeney és mtsai*, 1968)

Iskolaépítés Európában

Az európai iskolaépítést a fejlettebb országok iskolaépítési tevékenységén keresztül vizsgálva megállapítható, hogy a fejlődés közös jellemzői szerint Anglia és Hollandia, továbbá az NSZK és Svájc, valamint Svédország és Finnország alkotnak egy-egy csoportot. Európa fenti országaiiban a II. világháború óta lényegében azonos pedagógiai-funkcionális alapelvek szerint szervezték, tervezték és építették az iskolákat.

A főbb alapelvek:

- az osztályegység formájában, nagyságában feleljen meg a gyermek életkori sajátosságainak;

- az óvodás és alsó tagozatos osztályegységekhez tartozik WC, garderober és kiscsoport-terem.

Az angol és holland iskolák jellemzője ezen kívül, hogy az osztályegységek általában egy központosan elhelyezett többcélú „hall” köré szerveződnek.

- A gyermekek pihenéséhez szabad oktatási tereket; játszó, zsbongó tereket, iskolakertet biztosítanak.

Az iskolák társadalmi szerepét úgy növelik, hogy a létesítmények a lakókörzet közösségének is a rendelkezésére álljanak. Ezért az iskolát a város intézményeinek szerves részeként illesztik be a város szerkezeti, közlekedési rendjébe.

Míndezeneken túl érvényesülnek még általánosan megfogalmazható elvek is:

- az iskola alakítson ki demokratikus viszonyt tanítók/tanárok és gyermek, valamint a szülők között;

- fizikai és pszichés környezetként tudatosan számoljon a gyermekekre gyakorolt hatásával;

- neveljen önálló gondolkodásra és információszerzésre;

- törekedjen az elsajátított ismeretek többsikú, komplex jellegének megvalósí-

tására, arra, hogy a gyermekek gondolataikat és az érzéseiket is minél sokrétűbben tudják kifejezni (zene, tánc, színjátszás, kézművesség stb.);

- az iskola készítsen elő a közösségi életre is;

- a nevelésben törekedjen a gondolkodás és az érzelem egyensúlyára.

A fenti pedagógiai és funkcionális alapelvek, valamint oktatási rendszerek az alábbi funkcionális egységeket eredményezték: osztálytermi egység, szaktermi és műhely egység, tornatermi és uszoda egység, közösségi helyiségek egysége (többcélú közösségi terem, iskolai és felnőtt könyvtár), valamint igazgatási egység. Ezek a funkciós egységek a legkülönbözőbb alaprajzi rendszerű iskolákban keltek életre. A legjellemzőbb alaprajzi rendszerek: a pavilon, a forgószimmetrikus, a kétfogatóú, vagy oldalfolyosós, a középzi-bongós és az aulás rendszer. Jellegzetesen angol a „hallos” iskola, melyre szép példák vannak Hollandiában is. Jellegzetesen svéd és finn alaprajzi rendszer a két- és háromtraktusos, a több traktusos és a csarnok rendszer. (*Jeney*, 1987)

Az iskolafejlesztéssel kapcsolatos kutatómunka főbb eredménye

Az angolszász és a kontinentális iskolaépítészet számos – a szerteágazó különbség mellett a hatvanas évek második felében érvényesülő – új közös vonása az volt, hogy a legkiválóbb iskolaépület-konstrukciók önmagukban „többek, mint iskola”. Azokat a tanítási-tanulási folyamatokon túl:

- a településen belüli jó elhelyezkedésükkel;

- praktikus és sokféle „egyéb” célra is kiváló használható, igény szerint flexibilisen variálható belső tereikkel;

- jól felszerelt és praktikus használható könyvtáraikkal;

- a kórus- vagy kamarakonzertek rendezésére is kiválóan alkalmas aulával, előadóteremmel;

- szabadidős- és sportlétesítményeikkel (szabályos méretű tornatermeikkel, sportpályáikkal, uszodáikkal) stb.

– a tanulóifjúság mellett a szülők, sőt a település, (nagyobb település esetében) a városrész lakossága is szívesen és gyakran igénybe veszi. Ilyen módon ezen intézmények kihasználtsága, üzemeltetésének gazdaságossági mutatói rendkívül kedvezőek.

Az iskolaépítés hazai fejlődésének lehetőségeit tanulmányozva, az ország településhálózatának várható fejlődését (az egyre gyorsabb ütemű városiasodást), valamint a nemzetgazdaság teherbíró képességét is figyelembe véve: a kutatók azt bizonyították, hogy a jövő Magyarországnak iskolai intézményhálózatát – mind pedagógiai, mind telepítési, valamint műszaki – gazdaságossági szempontból, korszerű nevelési központok formájában kell fejleszteni.” (Jeney és mtsai, 1970)

A kutatásban az alábbi személyek vettek részt

A kutatás vezetője: Jeney Lajos (Budapesti Városépítési Tervező Vállalat). A kutatócsoport tagjai: Ableda Gyula (Művelődési Minisztérium), Bajtai István (Művelődési Minisztérium), Bencédy József (Művelődési Mi-

nisztérium), Ferge Sándorné (Magyar Tudományos Akadémia), Kálmán György (Művelődési Minisztérium), Kismarty-Lechner Kamill (Budapesti Városépítési Tervező Vállalat), Kiss Árpád (Művelődési Minisztérium), Kiss István (Középülettervező Vállalat), Mester Árpád (Budapesti Városépítési Tervező Vállalat), Petró Gyula (Művelődési Minisztérium), Reischl Péter (Tervezésfejlesztési és Típustervező Intézet), Szrogh György (Magyar Iparművészeti Főiskola), Szűcs István (Budapesti Városépítési Tervező Vállalat).

Összegzés

A kutatás lezárulása óta – az elmúlt 35 évben – az építészeti kultúra és a pedagó-

giai kultúra kölcsönhatásaként létrehozott és működő hazai nevelési központok (közel 300 intézmény) igazolták a fenti koncepciót, mely szerint hazánkban sem célszerű az intézményrendszer fejlesztését széttagolt módon folytatni. Azért nem, mert a hagyományosan széttagolt oktatási, nevelési, közösségi, valamint művelődési, továbbá sport- és szabadidő-létesítmények nem képesek követni a társadalmi igényekben – egyre gyorsuló ütemben – bekövetkező változásokat. Elég itt utalnunk a demográfiai hullámok okozta társadalmi feszültségekre, vagy a kultúrházak, illetve művelődési házak látványos erkölcsi avulási folyamatára.

Mindezek mellett a hagyományos széttagolt intézményrendszerben (óvoda, általános iskola, művelődési ház, könyvtár, ifjúsági ház stb.) az intézményenkénti korszerű fejlesztés (funkcionális, műszaki-technikai, személyi stb.) mind a mai napig meghaladja a magyar gazdaság teherbíró képességét, és szinte teljesen értelmetlen is (főlősleges párhuzamoságok, kihasználatlan terek, alacsony

Csak a nevelési központok képesek felvenni az összes ma ismert és a belátható jövőben felmerülő társadalmi igényváltozást, mert például a különböző korosztályi igények (óvoda, általános és középiskola) egyszerűen áthatolhatnak a funkcionális egységekbe, és mindig annyit használnak az adott korosztályi igény kielégítésére, amennyit az adott létszám megkövetel.

hatékonyságú funkcionálás stb.).

Üzemeltetési és működtetési szempontból a szétaprózott, szétszórt telepítés rendkívül gazdaságtalan, nem is szólva az ehhez a különálláshoz kapcsolódó egyéb körülményekről, mint például fölösleges közművek, kerítések és ezáltal szétaprózott és bekerített zöldterületek stb.

Tartalmi, funkcionális vonatkozásban csak a nevelési központok képesek felvenni az összes ma ismert és a belátható jövőben felmerülő társadalmi igényváltozást, mert például a különböző korosztályi igények (óvoda, általános és középiskola) egyszerűen áthatolhatnak a funkcionális egységekbe, és mindig annyit használnak az adott korosztályi igény kielégítésére, amennyit az adott létszám megkövetel.

Tehát ez a közintézmény összevont telepítéssel, integrált, egész napos működéssel kielégíti – kielégítheti – a település, nagyobb település esetén a városrész ifjúságának és felnőtt lakosságának oktatási, nevelési, művelődési, közösségi, valamint sport- és szabadidőigényeit.

Jegyzet

(1) *Az oktató-nevelő intézményekre vonatkozó közegészségügyi, építési és üzemeltetési előírások (szabványok) gyűjteménye.* Építésügyi és Városfejlesztési Minisztérium. (1994)

Irodalom

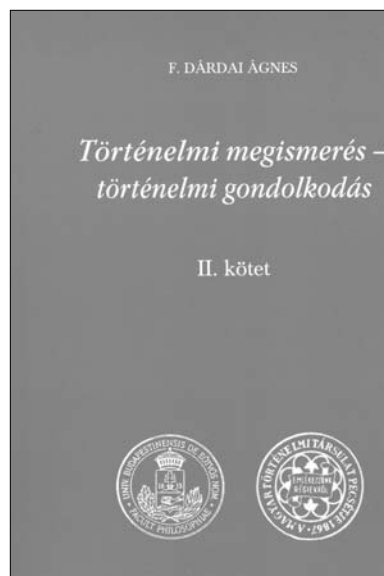
Jeney L. és mtsai (1967): *Iskolaépítés I.* Budapesti Városépítési Tervező Vállalat.
 Jeney L. és mtsai (1968): *Iskolaépítés III.* Budapesti Városépítési Tervező Vállalat.
 Jeney L. és mtsai (1969): *Korszerű nevelési központok I.* Budapesti Városépítési Tervező Vállalat.
 Jeney L. és mtsai (1971): *Korszerű nevelési központok II.* Tervezésfejlesztési és Típustervező Intézet.
 Jeney L. (1985): *Iskolaépítés – pedagógiai kultúra – kultúra.* *Pedagógiai Szemle*, 10. 1041–1050.

Jeney L. (1987): *Educational Buildings on Hungary.* Országos Oktatástechnikai Központ, Budapest.
 Németh A. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Tankönyvkiadó, Budapest.
 Ruttkayné Várady – Szabó J. (1989): *Iskolaépítészeti szaktanácsadás.* Országos Oktatástechnikai Központ – Építésügyi Tájékoztatási Központ, Veszprém.
 Ruttkayné Várady – Szabó J. – F. Vankó I. (1980–1981): *Típusiskolák rekonstrukciója 1–2.* Országos Oktatástechnikai Központ – Építésügyi Tájékoztatási Központ, Veszprém.
 Szrogh Gy. – Jeney L. – Malecz E. – Olasz L. (1968): *Erkölcsei avulás középületeknél.* Magyar Iparművészeti Főiskola Építészeti Tanszék – Budapesti Műszaki Egyetem Lakóépítettervezési Tanszék.
 Zádor A. (1984): *Építészeti szakszótár.* Corvina Kiadó, Budapest.

Megköszönöm Jeney Lajos DLA építészmérnöknek, hogy az adatokat a rendelkezésemre bocsátotta, és e tanulmány megírásához segítségét nyújtott.

Sanda István Dániel
 ELTE, PPK,

Neveléstudományi Doktori Iskola



Az ELTE BTK és a Magyar Történelmi Társulat könyveiből