OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

FORRAY R. KATALIN

A falusi kisiskolák helyzete

EDUCATIO FÜZETEK

FORRAY R. KATALIN

A FALUSI KISISKOLÁK HELYZETE

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET
BUDAPEST, 1998

KUTATÁS KÖZBEN 220
EDUCATIO FÜZETEK

SOROZATSZERKESZTŐ: DEGOVICS CSILLA

A KÉZIRAT BÍRÁLÓI:

GYÖRGYI ZOLTÁN
KOZMA TAMÁS

A tanulmány a T 18 387. sz. OTKA pályázat keretében készült.

Közreműködő kutatók:

Fogarassi István
Híves Tamás
Radácsi Imre

Oktatáskutató Intézet
ISSN 0865-4409
ISBN 963 404 327 5

Felelős kiadó: az Oktatáskutató Intézet főigazgatója
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 3,4 A/5 ív
Készült az Oktatáskutató Intézet sokszorosítójában

Tartalom

Bevezetés **5**

Iskolakörzetesítés – "visszakörzetesítés" **6**

Az önálló kisiskolák problémái **16**

Finanszírozási kérdések **18**

Nemzetközi tapasztalatok **20**

A kisiskola értékelése a szülők körében három kistérségben **23**

Összefoglalás **34**

Táblázatok **36**

Irodalom **45**

Bevezetés

A „**kisiskola**” e tanulmányban olyan iskolát jelent, amelyben alapvetően osztatlan vagy részben osztott rendszerben folyik az oktatás (v.ö. pl. **Kozma, 1987, Forray, 1989).** Ez a meghatározás alacsony tanulói és tanítói létszámokat, kistelepülési – falusi – székhelyet implikál, továbbá ma már magában foglalja azt is, hogy alsó tagozatos iskoláról van szó, esetleg olyan több-évfolyamos iskoláról, amelyben a tanulói és tanítói létszámok miatt az alsó tagozat osztatlan vagy részben osztott rendszerben működik. Ez a fogalomhasználat terjedt el a nemzetközi szakirodalomban (v.ö. **Fickermann és mtsai, 1998)**.

A „kisiskola” fogalma a köznapi szóhasználatban az átlagosnál kisebb iskolát jelöl. Így például ebben az értelemben használják a közoktatásról szóló jelentések **(Halász – Lannert szerk. 1998)**, **Györgyi – Imre** (1998) az iskolatársulások tapasztalatait elemezve a 100, illetve esetenként a 200 tanuló alatti iskolákat sorolják ebbe a körbe. A költségvetési törvények (a finanszírozásról szólva) ugyanígy fogalmaznak, csak a tanulólétszám változik 100-130 között.

Mivel a fogalmat az első bekezdésben foglalt meghatározás szerint használom, a tanulmány empirikus anyaga elsősorban a kisiskola szervezeti adottságainak szülői megítéléséről szól. A kisiskola ebben az értelemben fokozatosan marginális jelenséggé válik a magyar oktatásügyben ugyanúgy, ahogyan Európa iparilag fejlett országai legtöbbjében.

Szerencsés véletlen, hogy jelen kutatás (melynek előzményei évtizedekre nyúlnak vissza) egy nemzetközi összehasonlító vizsgálatba illeszkedik, de a véletlen azt is bizonyítja, hogy ennek a speciális oktatási jelenségnek nemcsak múltja, hanem a jelene is vet fel kérdéseket.

Mivel a kutatás még nem zárult le, ebben a tanulmányban nem térek ki részletesen a nemzetközi tapasztalatokra, csak néhány fontosabb szempontot emelek ki.

Iskolakörzetesítés – "visszakörzetesítés"

Aligha lehet a kistelepülések iskoláit vizsgálni, ha nem tekintünk vissza röviden az iskolakörzetesítésre.

Ezt az egykor gyakran használt, de más európai nyelvre nehezen vagy egyáltalán nem lefordítható fogalmat furcsa módon még a Magyar Nyelv Értelmező Szótára sem ismeri. Anélkül, hogy alaposabban elmélyednénk a fogalom keletkezésének és ezzel együtt ezen iskolahálózat-fejlesztési politika és gyakorlat kialakulásának történetében, ki kell emelnünk néhány fő jellemzőt. Ezek szükségesek ahhoz is, hogy megértsük a különbséget a "visszakörzetesítés" és az új kisiskolák számának jelenlegi gyors növekedése között.

Az iskolakörzetesítés egy felvilágosult -"aufklärista" – állami bürokrácia törekvése arra, hogy az iskolahálózat racionális mintázatát, szerkezetét megteremtse. A központi hatalom a közjó érdekében részletesen előírja, mely lakóhelyi közösség milyen állami javakban részesülhet lakóhelyén, melyekért kell távolabbra utaznia. Az oktatás nyilvánvalóan egyike azon közjavaknak, amelyet az állam racionalitásra törekedve oszt szét alattvalói között: megszabva, hol működhet alsó tagozatú, hol teljes általános iskola, hol szerveződhet és milyen középiskola; ezáltal kialakítva az iskolák hierarchikus szerveződésének rendjét. Ebben a rendben a körzeti iskoláké a központi szerep a falusias térségekben, a körzeti iskolákhoz pedig tagiskolák tartoznak.

Ez a rendszerezés már a szocialista átalakulás kezdetén megszületett (az 1951-es tanácstörvényhez kapcsolódva), majd alakult és fejlődött, s csúcspontját az 1971-es településhálózat-fejlesztési koncepcióban érte el, amely a megszüntetésre ítélt települések körét is szabályozta a hierarchia alsó, illetve a hierarchia alatti szinteken. A tökéletesség már nem volt túlszárnyalható, s törvényszerűen következett be a visszaesés.

Ezt megelőzően azonban – az ötvenes évek kezdetétől a nyolcvanas évek második feléig – felére csökkent az iskolák száma. A csökkenés üteme a hetvenes években volt a leggyorsabb, s nem véletlenül ekkor kristályosodott ki az a vélemény, hogy az iskolakörzetesítésnek nem az alapelvével, hanem "kampányszerűségével" van baj. A "kampányszerűség" azt jelentette, hogy a központi alapelveket siettek a gyakorlatba átültetni – ami egyébként kötelező is volt az illetékesek számára. A végrehajtásban mutatott buzgalom nemcsak a felettesek elismerését kapta jutalmul, hanem kiegészítő pénzügyi forrásokhoz juttatta a körzeti iskolát, a települést. (A tanyák megszűnésének gyorsítását is célul tűzte ki az a verseny, amelyet például Bács-Kiskun megyében hirdettek a körzeti iskolák székhelytelepü-

lései számára: amelyik gyorsabban, több saját erővel létesített diákotthont a tanyai diákoknak, az külön megyei támogatásra számíthatott.) Eközben természetesen figyelmen kívül maradtak az olyan helyi adottságok – érdekek, ellenérdekek, ténylegesen meglévő vagy hiányzó iskolai, közlekedési infrastruktúra, stb –, amelyekkel a központi hatalom nem tudott számolni. Figyelmen kívül maradtak továbbá az olyan pedagógai árnyalatok is, amelyek szerint a hatéves kisgyerek és a tizennégy éves serdülő iskolai oktatása-nevelése nem hajszálpontosan azonos feladatot jelent. Még ennél is súlyosabban esett latba az, hogy az oktatás csak egyike volt a racionalizálandó területeknek. A meghirdetett és végrehajtatott településpolitika nyilvánvalóan súlyos, helyrehozhatatlan károkat okozott a társadalmi élet minden területén. Az okok közül csak az egyik volt az, hogy egy jól-rosszul működő iskolahálózatot felülről vezényelve alakított át, illetve szándékozott átalakítani.

A hetvenes évek közepén született nagy létszámú korosztályok iskolarendszeren való átvezetésének problémája a nyolcvanas évek fordulóján felvetette azt a kérdést, érdemes-e folytatni a körzetesítést. **Andor (1986)** már azt is megfogalmazta, hogy a gyermeklétszámok sok faluban lehetővé tennék önálló iskola indítását, ha ennek meglennének a személyi és anyagi feltételei.

Az már elég világosan látszott, hogy a "körzetesítés" nem folytatható. Első lépésként még csak az erre irányuló buzdítás maradt ki a párt- és állami dokumentumokból. Az 1985-ös új oktatási törvényhez kapcsolódó néhány évvel később született végrehajtási utasítások azonban meghatározott esetekben már engedélyezték új falusi kisiskolák alapítását is.

A nyolcvanas évek második felében a társadalom demokratizálódása, a hatalmi centrumok gyengülése nem kedveztek a kampányoknak; nehezen volt elképzelhető, hogy az egységes "ajánlást", "irányelvet" parancsszóként értelmezve – akár szakmai racionalitás érveivel alátámasztva is – néhány éven belül alapvető változásokat lehetne végrehajtatni iskolahálózatban a helyi közösségek akarata ellenére.

Néhány megerősödött, érdekeit érvényesíteni tudó kistelepülés visszaszerezte iskoláját, illetve sor került falusi iskolák létesítésére is **(Kozma, 1987, Forray, 1989**). Ezek az esetek kivételek voltak, de egyediségükben is új tendenciát jeleztek, mindenekelőtt azt, hogy a központi akarattal már lehetséges – igaz, csak igen erős helyi társadalmak számára – szembeszegülni, helyi érdeket érvényesíteni.

Az iskolakörzetesítés azonban folytatódott, bár finomabb eszközökkel. A nyolcvanas évek utolsó harmadában szinte spontán terjedt el a megyékben az oktatási költségek fejkvóta szerinti elosztása az iskolák között. Ez akkor azt jelentette, hogy az iskolák a körzetükbe tartozó tanulók száma alapján kapták a működésükre szánt pénzt. A körzeti iskoláknak tehát közvetlen anyagi érdekeik fűződtek ahhoz, hogy beiskolázási körzetük ne csökkenjen

egy-egy új iskola felállításával. A "fejkvóta" bevezetése csökkentette a szülők manőverezési lehetőségét, azt, hogy a kijelölt körzeti iskola helyett a jobb közlekedési helyzetben levő vagy egyéb szempontból vonzóbbnak talált másik iskolába járassák gyermekeiket. A körzeti iskola akkor is megkapta a "fejkvótát", ha a gyerekek egy része másik iskolát választott, a választott iskola pedig "ingyen" volt kénytelen ellátni a körzeten kívüli gyereket.

A lakossági mozgalmak a nyolcvanas évek vége felé még gyanúsnak számítottak, a "szervezkedés" címkéje a politikai ellenfelet, ha nem az ellenséget bélyegezte meg. Éppen ezért volt gyakori az a főhatósági vélemény, hogy "nem a lakosságnak, a szülőknek kell az új iskola, hanem egyesek bujtogatnak, agitálnak, szervezkednek" – nincs tehát szó valamely körzetesítési "anomália" kiküszöböléséről, hanem egy-két felelőtlen izgatóról. Ennek ellenére az effajta politikai iskolát nem járt falusi lakosság az életképes településekben egyre gyakrabban nyúlt a közös vélemény nyilvánításának olyan eszközéhez, mint az aláírásgyűjtés, a sok aláírással támogatott petíciók **(Forray, 1989)**. A kilencvenes évekből visszatekintve azt is megállapíthatjuk, az önálló cselekvés útjait kereső falusi társadalmak a demokratikus átalakulás előhírnökei voltak.

Kozma (1992) politológiai fogalmakkal értelmezi ezt a folyamatot. A pedagógustársadalom és szakma vezető rétege még a nyolcvanas években is meg volt győződve arról, hogy az oktatásban történtekért az igazgatás a felelős. Az iskolák – kisiskolák – sikeres telepítéseinek eseteit vizsgálva megállapítja, hogy „az oktatás diverzifikációjára” irányuló kezdeményezés a helyi társadalmak dolga, amelyet akkor a lokális elitek harcoltak ki.

Nem „visszakörzetesítésről” van tehát szó akkor, amikor a falusi iskolák telepítéséről, újratelepítéséről gondolkodunk. Az "iskolakörzetesítést" és "visszakörzetesítést" egyazon politika két ellentétes folyamatának tekinthetjük: az utóbbi is abból a hipotézisből indul ki, hogy az oktatás állami monopólium, az állam (vagy az állampárt) osztja szét így vagy úgy a polgárok között. Ebben az értelemben nem nevezhetjük "visszakörzetesítésnek" az új kisiskolák tömeges megjelenését, még akkor sem, ha más értelemben – a körzetesítés "visszacsinálása" – az eredmények nagyon is hasonlatosak. (Megjegyzem, hogy a fogalmaknak, illetve folyamatoknak itt kifejtett értelmezése utólagos "bölcsesség": magam is az iskolakörzetesítés és visszakörzetesítés azon törvényszerűségeiről gondolkodtam és írtam, amelyektől itt elhatárolódom.) Már nem az állam (párt) tervezői gondoskodásának és gondolkodásának megváltozásáról van szó. Az 1991-es önkormányzati törvénnyel az iskola alapításáról, fenntartásáról való döntés az érintettek, illetve választott képviselőik, az önkormányzatok kezébe került.

Néhány adattal illusztrálom a fentieket. Azokat a tanéveket kiválasztva, amikor az iskolák száma a legmagasabb és a legalacsonyabb volt, hasonlítsuk össze az alábbi statisztikákat.

1. sz. táblázat

Az iskolák számának alakulása

tanév	iskolák száma	részben osztott	osztatlan
1950	6185	1163	3490
1955	6220	1195	3062
1960	6307	1278	2873
1965	6036	1014	2629
1970	5480	885	2248
1975	4468	502	1492
1980	3633	301	737
1985	3546	140	541
1990	3548	154	442
1991	3641	167	440
1992	3717	193	418
1993	3771	174	412
1994	3814	204	395
1995	3809	202	392

Az iskolák száma úgy növekedett az elmúlt tanévekben, hogy a tanulók száma csökkent. A pedagógusok számát tekintve is tapasztalható kisebb mértékű visszaesés. Egyrészt a tanulócsoportokban tanulók száma lett kisebb, másrészt az új iskolák szívták fel a többletet. Az illeszkedés persze nem pontos: az elmúlt két-három tanévben egyaránt nőtt a képesítés nélküli pedagógusok és a betöltetlen álláshelyek száma.

Az elmúlt néhány tanévben a hálózat egésze több fontos mutató szempontjából jelentős javulásról tanúskodik. Ekként minősíthető a "mammutiskolák" számának és méretének és az egy pedagógusra jutó tanulók számának csökkenése is. Csökkent a váltakozó tanítás, viszont egyre több iskolában van napközi, illetve szerveződik iskolaotthonos tanítás. A többcsatornás finanszírozás és a céltámogatások eredményeképpen jelentősen nőtt a tornateremmel rendelkező iskolák száma is.

Még ennél is figyelemreméltóbb, hogy az osztatlan rendszerben oktató iskolák száma az elmúlt öt évben folyamatosan csökkent, miközben a részben osztottaké növekedett. Bár az osztatlan (rendszerint egytanítós) kisiskolák pedagógiai hátrányát meggyőzően nem bizonyították, kétségtelen, hogy ez az oktatási forma népszerűtlen a szülők körében: a nyolcvanas évek második felében a kisiskolákkal szemben megfogalmazott fenntartások többnyire az osztatlan tanítási rend elutasítását tartalmazták. Az iskolák és a fenntartó önkormányzatok arra törekedtek, hogy legalább részben osztott formában oktassanak: ez több tantermet, pedagógust igényel ugyan, de jobban megfelel a hatékony iskolára irányuló szülői várako-

zásoknak. (Az 1988-ban még 460 iskola működött osztatlanul, 1993-ban csak 392, a részben osztott iskolák száma viszont 120-ról 202-re nőtt.) E változásban egyértelműen kifejeződik, hogy az iskola fontos az önkormányzatok, a települések számára: e modernizálásban valamely központi akarat még közvetetten sem játszik szerepet.

Ha pozitívan értékelhető a teljesen osztatlan tanítási rendben működő iskolák számának átlagos csökkenése, akkor legalább egy negatív mellékjelenségre is figyelnünk kell. Arra ugyanis, hogy kis mértékben növekedett az osztatlan tanításban részesülő negyedik osztályosok és a felső tagozatosok száma. Az alsó tagozaton az osztatlan tanítási rend hátrányos volta nem bizonyított, a felső tagozatról ugyanez már nem mondható el. Sok esetben átmeneti (vagy átmenetinek gondolt) megoldásról van szó: az önkormányzat abban reménykedik, hogy néhány éven belül benépesül majd az iskola. Csökkenő születésszámok és az iskolák erősödő versengése mellett ez azonban gyakran nem következik be.

Felülről-kívülről igen nehéz olyan támpontot találni, amely segítene országosan vagy akár kistérségenként eldönteni, hol érdemes iskolát fenntartani. A leglogikusabb támpontnak látszik a település lélekszáma. (Az egy korévhez tartozók számát átlagosan a lakosság 1,5-ének szokás tekinteni.) A kisiskolák több mint fele olyan településen működik, ahol a lakosság száma kisebb 1000-nél. Ha a népesebb kisiskolákat vizsgáljuk meg, akkor is hasonló a kép: 21-50 közötti tanulólétszámmal ésszerűen (osztott vagy részben osztott tanítási renddel) lehet működtetni alsó tagozatos iskolákat, a 100 körüli tanulólétszám már teljes általános iskolához is elég lehet. Az ilyen nagyságú iskolák több mint felét az 1000-nél kisebb falvak tartják fenn. A 10-nél kevesebb tanulót oktató iskolák zömét ugyan szintén apró- és törpefalvak tartják fenn, de jelentős számban működnek ilyenek a viszonylag nagy lélekszámúakban is.

A legkisebb iskolák területi elhelyezkedését vizsgálva (ld. 1. sz. térkép) azt érdemes kiemelni, hogy az ilyen kisiskola a kilencvenes években tipikusan aprófalusi intézmény. A hetvenes évek kisiskolái még jelentős számban voltak jelen az Alföld tanyás vidékein. Aligha tévedünk, ha azt állapítjuk meg, hogy a nagy múltú tanyai kisiskolai hálózat – mivel a tanyák mögött nem áll önálló önkormányzat – nem szerveződött újjá, s feltehetően nem is fog újraéledni. A kisiskolákat ma az önkormányzatisággal összefüggésben indokolt vizsgálni.

♦ *Az önkormányzat mint iskolafenntartó*

Az önkormányzati választásokkal aprófalvak százainak hullott az ölébe az önállóság, annak előnyeivel és hátrányaival. Az oktatásügy természetesen ezután is – ahogyan korábban – beágyazódik a makropolitikai, makrogazdasági összefüggések egészébe. Ezt azért érdemes hangsúlyozni, mert

az önállóság – a korábbi hierarchikus tagolódáshoz hasonlóan – a társadalmi tevékenység minden terepét áthatja, új ismereteket, technikákat követel, újratanulást, átképzést igényel a szó tág értelmében. Mert jóllehet voltak előzményei az oktatásügyben a falusi önállóságnak, csupán néhány sikeres kísérletre építeni aligha lehet.

Feltűnő növekedés mutatkozik az iskolák számában: az 1956 -1961 közötti időszakot kivéve (a mezőgazdaság és vele az aprófalvak önállóságának rövid legújabbkori időszakában) 1949 óta 1990 – 1997 között volt megfigyelhető először az általános iskolák számának növekedése, mégpedig csökkenő tanulószám mellett. Ez arra utal, hogy az új önkormányzatok százainak szinte első dolga volt az iskola telepítése, visszaállítása, a körzeti iskolából való kiválás. S ez a folyamat nem állt meg az évtized közepén sem.

Miért van szüksége a falvaknak iskolára esetleg olyan esetben is, amikor a központi iskolába való bejárás különös nehézséget nem okoz, amikor a központi iskola például biztosítani tudja a kívánatos személyi és tárgyi feltételeket? Tekintsünk át néhány olyan tényezőt, amelyek magyarázhatják a döntéseket. Előrebocsájtjuk, hogy ezek a tényezők a gyakorlatban nem önállóan hatnak, hanem egymást átszövik, az egyes döntésekben az egyik vagy a másik mozzanatnak jut nagyobb szerep.

♦ *Az iskola mint a társadalom szimbóluma*

A tsz-ek összevonása, a felgyorsult elvándorlás után a gyerekek "eladása" volt az utolsó lépés, ami ellen sok falu a rendelkezésére álló szűkös eszközökkel annak idején a végsőkig tiltakozni igyekezett – mások pedig apátiával vették tudomásul, hogy megint elvettek tőlük valamit.

Az iskola elvitele nem egyszerűen annyit jelent, hogy a gyerekek is ingázni kényszerülnek – ha mégoly kedvező feltételek között is. Az iskola a társadalom szimbolikus jelenlétét fejezi ki, a kulturális tőkéből való részesedést, a gyermekek sorsáért viselt társadalmi felelősséget. Hiánya pedig a mindettől való megfosztottság érzékelhető eleme. Természetesen nem az iskolarendszerű tanulástól érzi magát megfosztva az iskola nélküli település, hanem a helyi iskola épületében, berendezésében, pedagógusaiban, tevékenységében tárgyiasult kulturális tőkétől, gyermekeik jövőjének, életútjának társadalmi biztonságától. (Jellemzőnek tűnik, hogy a központilag kevésbé korlátozott terület, az óvodai hálózat viszont bővült.) **(Kozma, 1994)**

Ebben a ragaszkodásban jócskán van irracionális elem (amivel nem tudott megbirkózni az "aufklärista" gondolkodás). "Objektíven" szemlélve nyilván fontosabb a munkalehetőségek, az utak, a lakásviszonyok stb. javítása, mint a helybéli iskola. Maguk az érintettek – ha szabad egy 1975-ös, egyáltalán nem reprezentatív tanyai kérdőíves felvételünk eredményeire

hivatkozni – is előbbre sorolták ezeket a feltételeket, mint az iskolát, amikor "racionálisan" gondolkodnak. Az érzelmi kötődések, illetve a bizonytalanság és magára hagyottság szülte aggodalmak azonban erősebbek lehetnek a racionális érvelésnél.

Ezeknek az emocionális tényezőknek a hatását nyilvánvalóan erősíti, hogy az iskola megtartásának, visszahozásának, telepítésének kérdése leggyakrabban nem más lehetőségek egyik alternatívájaként vetődik fel, hanem az előrelépés egyetlen lehetséges útjának látszik. Új munkahelyeket telepíteni, utat építeni, jelentősen javítani a helyi infrastruktúra állapotán, stb. nemcsak nehezebb feladat, hanem gyakran kivihetetlen is. Ezeket helyettesítheti az iskola – és ez nemcsak a helyi vezetők demagógiája, hanem sok falusi közösség mélyen átérzett kívánsága is.

♦ *Az inga kilengése*

Az iskola önálló működtetésére sarkall nem egy esetben a korábbi körzetesítés gyakorlata. Olyan települések kényszerültek szoros és hierarchikus függőségben együtt dolgozni, amelyeket történetük, etnikai, felekezeti hovatartozásuk, szokásaik, stb. egymással nemzedékeken át szembeállított vagy rivalizásra késztetett. Ezek a hatalom által kikényszerített együttműködések gyorsan felbomlottak: az önállósuló kisiskolák, illetve a fenntartó önkormányzatok néha alig titkolt kárörömmel szemlélik a nemrégen még központi rangú riválisvergődését.

Határozott pedagógiai érvek szólnak a helyi iskola működése mellett, s ha ezeknek csak egy részét sikerül a gyakorlatba is átültetni, hirtelen mutatkozhatnak látványos sikerek. De tulajdonképpen siker lehet már az is, ha az értelmiséget vesztett faluban sikerül egy-két pedagógust letelepíteni. Ennél azonban gyakran lényegesen többről van szó. A függetlenség olyan emberi erőforrásokat mozgat meg, amelyek láthatatlanok és hozzáférhetetlenek mindenfajta központi hatalom számára. Pedagógiai kísérletek indulnak ezekben az iskolákban, sajáterős fejlesztések: hogy mekkora innovativitást válthat ki a szabadság, azt mutatja a pályázatokon résztvevők számának dinamikus emelkedése bármely alapítvány vagy kormányzati szervet vizsgáljunk is.

Ha ezt az összefüggést tartjuk szem előtt, akkor úgy fogalmazhatunk, hogy az inga kilengett: a falusi közösségek, önkormányzatok kiszabadulva a hierarchia rendjéből, esetenként ésszerűséget is elvetve élnek függetlenségükkel. Az önállóság, az önként vállalt felelősség öröme is megmutatkozik a kisiskolák növekvő számában.

♦ *Gazdálkodási célszerűségek és kényszerek*

Harmadsorban egy egészen más szempontot is figyelembe kell vennünk: bizonyos gazdaságossági megfontolásokat. Az előbbiekkel szemben itt a döntések "tiszta" racionalitásáról van szó. Külön elemzést igényelne az a kérdés, hogy az önálló kisiskolák fenntartása, telepítése mennyiben tulajdonítható az önkormányzati törvény hatásának, mennyi szerepet játszanak benne tényleges társadalompolitikai megfontolások, mennyi szerepe van ebben a politikai populizmusnak. Tény azonban, hogy 1990 – 1994 között egyes céltámogatások a kislétszámú iskolák fenntartásának kedveztek **(Forray, 1995)**.

A 100-nál kisebb tanulólétszámú iskolát fenntartó önkormányzat évente félmillió külön költségvetési támogatásban részesült 1994-ig. Az összeg odaítélése ugyan pályázati úton történt, a vitatható eseteket kivéve minden önkormányzat megkapta, amely csupán egyetlen ilyen kisiskolát működtetett.

A fentin kívül is vannak olyan – közalapítványi és magánalapítványi – források, amelyek kifejezetten a kistelepülések iskoláit támogatják. Bár a gyakorlatban (nem a statisztikában) rendszerint nehéz meghúzni azt a határt, ameddig "kistelepülésről" lehet beszélni, az ilyen címen elnyerhető támogatások is a kisiskolák fenntartása mellett szólnak.

Az önálló iskola drága ugyan, de gyakran olcsóbb, mint más településen taníttatni a gyerekeket. Különösen akkor érvényes ez, ha a szomszéd település a költségvetéstől kapott "fejkvótát" jelentős mértékben kiegészíti, s az ekként megemelt normatívát kéri a bejárók után is.

A pozitív indokok mellett kényszerítő körülményeket is számításba kell venni. Kényszerítő körülmény lehet a hétközi diákotthonok megváltozott tulajdona. A körzetesítést különösen az Alföld tanyás térségeiben a tanulók hétközi diákotthonokban való elhelyezésével szervezték. Az önkormányzati törvény nyomán a diákotthonok is – iskolai kezelésből – az önkormányzatokhoz kerültek. A tulajdonos önkormányzat dönt arról, miként módosítja a diákotthon funkcióját, a törvényes lehetőségek között hogyan szabja meg a térítési díjakat. Előfordul, hogy az az önkormányzat, amelynek területéről a tankötelesek hosszú idő óta a szomszédos település diákotthonában nyertek elhelyezést, már nem tudják tovább vállalni a térítési díjak kiegyenlítését, kénytelenek saját erős fejlesztésre.

A gazdasági válság egy előre alig számításba vehető szempontból közvetlenül is érinti a kisebb településeket. A tanulóknak – sokszor óvodástól felső tagozatosig – a központba való juttatását az ingázó munkásokat szállító buszok igénybe vételével oldották meg. Ezeket a buszokat a vállalat fizette, így a tanulók utaztatása külön költségként nem jelentkezett. A csődbe jutott vállalatok először az ingázó munkásokat bocsátották el, ezzel együtt megszüntették buszjárataikat. Az érintett önkormányzatoknak más megoldást kellett keresniük: a lehetséges megoldások egyike a helyben működő iskola. Itt bocsájtjuk előre, az iskolatelepítés csak egyike a lehet-

séges reagálásoknak. Esettanulmányokból tudjuk, hogy egyes önkormányzatok például mikrobuszt vásároltak, amely el- és hazaszállítja az iskolásokat egyéb feladatai mellett.

♦ *A körzeti iskolák bizonytalan helyzete*

Az iskolakörzetesítések nyomán létrejött általános iskolai hálózat részben reakció volt azokra a népesedési folyamatokra, amelyek az ország aprófalvas térségeiben bekövetkeztek, részben hozzájárult ezeknek a folyamatoknak a gyorsulásához: a csökkenő lélekszám javarészt az elvándorlás következménye, de a falusi családok gyermekvállalási szokásainak az általános országos trendhez való igazodása is magyarázza.

A körzeti iskolák és a tagiskolák, az iskolaszékhelyek és az iskola nélküli települések feszültségekkel és megoldatlan problémákkal tele együttműködése egyensúlyi helyzetet alakított ki, jóllehet a kényes és törékeny egyensúly helyzetét. A gyermeklétszám csökkenése nem állt meg, sőt üteme éppen a kilencvenes években országosan is gyorsult. A tanulólétszámok csökkenése nagy mértékben érinti azokat a körzeti iskolákat, amelyeket magasabb tanulólétszámok befogadására alakítottak ki. Működésük biztonsága, tanáraik állása annak lesz függvénye, sikerül-e megtartaniok tanulóikat, s nem pusztán egy-két gyerekről van szó, akiket szüleik más iskolába, más településre járatnak.

A hagyományos, kijelölt körzeti iskolát használó bármely önkormányzat dönthet úgy, hogy tankötelesei számára önálló iskolát létesít, vagy egy másik önkormányzat iskoláját választja. A kisebb körzeti iskolákat 20-30 tanuló kiválása gyakorlatilag már működésképtelenné teheti, de legjobb esetben is néhány pedagógus fölöslegessé válik. Mivel bármely önkormányzat szinte bármikor dönthet a régi körzeti iskola ellen, a kis tanulólétszámú körzeti iskolák helyzete rendkívül bizonytalanná vált. A társulási szövetségek adnak ugyan bizonyos jogi védelmet, de ezen az alaphelyzeten nem változtatnak, legfeljebb az új helyzethez való alkalmazkodás idejét növelik meg kisebb vagy nagyobb mértékben.

A tanulólétszám általános csökkenése és a fejkvóta szerinti normatív finanszírozás hallatlanul megnöveli az önkormányzatok és az egyes iskolák érdekeltségét a minél több tanuló "megszerzésében". Ezért fordulhat elő, hogy egy jó anyagi helyzetben lévő önkormányzat például megelégszik a tanulók után járó költségvetési támogatással, s nem kéri el azt a többletet, amelyet maga erejéből fordít az iskolára, ha ezen az áron magához csatolhatja egy szomszédos önkormányzat tanköteleseit.

Ez a magatartás látszólag ellentmond annak, amit korábban megállapítottunk: egyes kistelepülések azért kényszerülnek önálló iskolát fenntartani, mert a régi körzetközpont túl sokat követel a tanulókért. Az ellentmondás azért látszólagos, mert mindkét eset előfordul. A választott magatartást

több tényező határozza meg, elsősorban az önkormányzat és az iskola gazdasági helyzete, illetve az oktatás gazdaságossági szempontja. (Egyes önkormányzatok becslése szerint legkedvezőtlenebb a 130-200 tanulólétszámú iskolák működtetése, mivel már nem járnak a kisiskolák után kedvezmények, a normatív támogatás pedig nem elegendő a működtetéshez.)

Az önálló kisiskolák problémái

Az iskolák függetlenné válása, azaz a szervezeti hierarchia lebomlása önmagában is változásokat okozott. Az egykori tagiskolák (alsó tagozatos iskolák) önállókká váltak, az iskolavezetők igazgatókká. Az új falusi iskola-igazgatók jogi helyzete ugyan világos, de pénzügyileg rendszerint kevésbé: általában nem kapják meg az igazgatói pótlékot. (Kérdéses persze, hogy egy kéttanítós iskola igazgatóját is ugyanolyan vezetői pótlék illeti-e meg, mint egy 80 pedagógussal működőt, az viszont tény, hogy az önálló iskola-igazgató felelőssége nagyobb és munkája is több, mint a tagiskola vezetőjéé volt.)

A legtöbb problémát az információhiány okozza. Bármilyen nagyra értékelik is a pedagógusok – már akik nagyra értékelik – a szakmai önállóságot, ezt joggal nem tekintik azonosnak azzal, hogy teljesen saját erejükre kell támaszkodniok. Nem alakult ki a szakmai továbbképzések rendszere, nincsenek olyan fórumok, ahol az új igazgatók ismeretet gyűjthetnének és tapasztalatot cserélhetnének. (Egyéni jellegzetesség lehet, de jól mutatja ezt a problémát, hogy van, ahol az új igazgató rendszeresen bekéredzkedik volt anyaiskolájának tantestületi értekezleteire, hogy egyáltalán szakmai kérdésekről halljon.) Vannak továbbképzések, szakmai napok a nagyobb városokban, de némelyik igazgató nem kap meghívót, mert a szervező önkormányzat nem tudja pontosan, melyek az újonnan önállósult iskolák. Egyedi eset, de előfordult az is, hogy az egyik falusi önkormányzat a környék nagyobb településének tanárát kérte fel, hogy külön díjazásért "szakmai felügyeletet" gyakoroljon.

A megyei pedagógiai intézetek elbizonytalanodtak, a TOK-rendszer még az előtt hullott szét, hogy ténylegesen működni kezdett volna. Nem a "kézi vezérlés", a központi irányítás hiányzik, hanem a szakmai tanácsadás, információáramlás, bekapcsolódás a szélesebb pedagógusszakmába. Még 1997-ben sem tudott a rendszer úgy működni, hogy megoldotta volna ezeket a problémákat.

Az önállóság további hátránya, hogy a kisebb iskolákban megoldatlan a helyettesítés, ha az egyik pedagógus megbetegedik. (A tagiskoláknak az anyaiskola küldött ki helyettest.) Nemcsak a pénzhiánnyal, hanem a helyettesítés megoldatlanságával is összefügg, hogy a kisiskolák pedagógusainak nincs lehetőségük nyelvtanfolyamon, nyelvi képzésben résztvenni, így a falusi iskolák idegennyelvi oktatása még hosszabb távon sem látszik megoldhatónak.

Az önállóság kétségtelen előnye viszont, hogy innovatív készségeket szabadít fel: akár a cigány tanulók oktatási programjainak sokféleségére gondolunk, akár az alsó tagozatokban, sőt óvodákban dinamikusan terjedő kísérletekre (Tolnainé-, Zsolnai-féle, Waldorf módszerek, önálló tanrendek, kapcsolatkeresés és -teremtés más intézményekkel, stb.), akár a pályázati lehetőségek sokféleségében való eligazodásra. Lehetséges, hogy a kísérletező kedv burjánzása növeli a zűrzavart az oktatási rendszer egészében, nyereség azonban már a "kontraszelektált", elfásult pedagógus képének megújulása is **(Forray-Kozma, 1998)**.

Az oktatási intézmények részben vagy teljesen önállóan gazdálkodnak elfogadott költségvetésük szerint. A részbeni önállóság rendszerint azt jelenti, hogy a bérekkel gazdálkodhatnak, egyéb kiadásaikat az önkormányzat fedezi. A részbeni és a teljes önállóság a kisebb településeken csak formális különbségtétel: van, ahol a fejkvóta éppen csak a béreket fedezi.

Bár a költségvetési támogatással való gazdálkodás lehetősége igen korlátozott, mégsem csupán a helyi önkormányzat anyagi lehetőségei befolyásolják, hogy mire elég ez a pénz. Nyilvánvaló, hogy a nagyobb létszámú iskolákban a fajlagos költségek alacsonyabbak, mint kevés tanuló esetében. Az iskolák és az önkormányzatok egy része azonban nem igazán költségérzékeny. Az elnyert vagy visszanyert önállóság fölötti örömben figyelmen kívül maradnak az iskolánként és tanulócsoportonként gyakran igen alacsony létszámok. Hosszabb távon nemigen képzelhető el hatékony működés 4-10 tanulólétszámú iskolákban, amelyek közül némelyik még felső tagozatot is indít, vagy ilyenek indítását tervezi. Az összehangoltság hiányzik olyan esetekben is, amikor 9-10. osztályok indításáról volna szó: ez a feladat még a megszokott felső tagozatú oktatásnál is több koordinációt igényelne, mivel a tanulók jóval kisebb hányadát érinti, következésképpen nagyobb területről kellene toborozni őket. Előfordul, hogy olyan apró-falvak tették meg az első lépéseket a 10 osztályos iskolává való bővítéshez, amelyek még a felső tagozataikba sem képesek elegendő tanulót vonzani.

A kistelepülési iskolák és az önkormányzatok közötti kapcsolatok tapasztalataink szerint általában kielégítőek. Ez azzal is összefügg, hogy a polgármesterek jó része pedagógus volt, vagy tanít is hivatala mellett. Így a szűkös anyagi lehetőségekért az iskolák rendszerint nem a választott helyi vezetést hibáztatják. A tanulók után kapott "fejkvótát" az önkormányzatok erejükhöz mérten kiegészítik, mivel a pénz legfeljebb a működtetésre elég. A közhasznú munkát végzők az oktatási intézményekben is dolgoznak. Van, ahol a "segítés" az iskola számára ingyen fénymásolt tankönyvekben, szemléletőeszközökben jelenik meg. Az iskola és a fenntartó önkormányzat közötti torzsalkodásoknak, konfliktusoknak gyakran az a gyanú az oka, hogy az önkormányzat nem az oktatási intézményre fordítja a költségvetési támogatást.

Finanszírozási kérdések

Az előbbiekben megpróbáltam tipizálni azokat a okokat, amelyek az aprófalusi önkormányzatok által fenntartott kisiskolák önállóságához vezettek, áttekinteni néhány olyan társadalmi eredményt és problémát, amelyek már ma is megfogalmazhatók. Az önrendelkezés lehetősége olyan új erőket szabadított fel az elhalásra ítélt aprófalvakban is, amelyek létezéséről sejtelmünk sem volt, mélységét és terjedelmét ma sem látjuk, de amelynek eredményei az iskolahálózatban is megjelennek.

Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az önrendelkezés túlságosan gyakran azonosul az intézményi "önellátás" törekvésével, illetve az "önellátás" kényszerével. A túlságosan apró alsó tagozatú iskolák – évjáratonként 1-3 gyerekkel – vagy a 20-50 tanulólétszámú iskolák között azok, amelyek felső tagozatot is indítanak évfolyamonként ugyancsak 2-4 tanulóval, hosszabb távon aligha tarthatók fenn. (Színvonalas, korszerű oktatás szinte elképzelhetetlen a családnyi méretű intézményekben, s még ha esetenként meg is próbálják, az intézmény túlzottan törékeny, túlzottan kiszolgáltatott az egyetlen vagy egy-két pedagógusnak.) Az önállóság eufóriájának elmúltával a következő lépés az okos együttműködés lehet. Ennek valamilyen formájára azoknak az önkormányzatoknak is szükségük van, amelyek például csak alsó tagozatos iskolát működtetnek és azoknak is, amelyek iskolái csupán a kialakult szokások folytán oktatják több település tanulóit.

A **társulási egyezmény** lehetne talán az a forma, amely a kezdeti nehézségek után az önkormányzati együttműködések keretéül szolgálhatna. Ilyen társulások az ország sok kistérségében létrejöttek: egyesek csak az iskolák fenntartására, mások tágabb feladatkörre, a szociális-kulturális intézmények működtetésére. A társulás lényegében olyan szerződésrendszer, amely tulajdonosi jogokat és kötelezettségeket is ad a tagoknak. Mint minden megállapodás, ez is felbontható – ahogyan történt és történik egyes esetekben. A sikeres társulások viszont olyan kölcsönös előnyökkel járnak, amelyek biztosítják továbbélésüket: egyre több és szorosabb szállal kötődnek egymáshoz, kialakul az alkuk, a viták, a kompromisszumok rendje, átláthatóvá válik a fejlesztések sorrendje és célja. A társulásból már nem szívesen válik ki az a tag, amely az előző évben a másik önkormányzat területén működő szociális otthon korszerűsítéséhez nyújtott támogatást, a következő évben viszont saját területén várja az iskola bővítéséhez a többi tag hozzájárulását.

A társulásokat, egyáltalán az önkormányzatok együttműködésének stabilizálását elsőként a Környezetvédelmi és Területfejlesztési, továbbá a

Belügyminisztérium igyekezett támogatni. Az oktatási feladatokra létrejött társulások is ennek a két ágazatnak az érdeklődését keltették fel először.

Ugyan a kisiskolák támogatásának fentebb említett formáját (a 100 tanulónál kevesebbet oktató iskolák támogatását) 1995-ben az iskolai buszok finanszírozása váltotta fel, a társulásban rejlő lehetőségeket az oktatáspolitika is igen hamar felismerte. 1997 óta külön normatíva támogatja az iskolákat társulási formában működtető iskolafenntartókat. A normatívában rejlő anyagi előnyöket az önkormányzatok maguk javára igyekeztek felhasználni, nem mindig az oktatáspolitika akaratának megfelelően. Az 1998-ra érvényes költségvetési törvény ezért tovább finomította a normatívát: csak akkor juthatnak hozzá az önkormányzatok, ha bizonyítják, hogy olcsóbban képesek így fenntartani az iskolát, mint önállóan.

Változás történt a kisiskolák finanszírozásában egy másik vonatkozásban is. Már nem a beiratkozott tanulók kis létszáma alapján kapnak az iskolafenntartók kiegészítő normatívát, hanem a települési székhely lélekszáma alapján. Külön normatíva jár a 3000-nél kisebb települések iskolájába járó tanulók után, még ezen belül is a 2500-nél kisebb településeknek, de csak az alsó tagozatba járók után. (Ezeket kiváltja a társulási normatíva). Csak a következő évek döntik el, hogy a normatívák és kiegészítő normatívák egyre bonyolultabbá váló rendszerében mennyire tudnak majd az önkormányzatok eligazodni, milyen gyorsan találják meg azokat a kiskapukat, amelyeken át az iskola fenntartásához fűződő érdekeiket érvényesíthetik, illetve hol mutatkoznak majd megint csak külön normatívával ellátható feladatok.

A fenntartói társulás nem mindenben váltotta be a hozzá fűzött reményeket. **Györgyi – Imre (1998)** erről a kérdésről írott tanulmányának legfontosabb – empirikusan igazolt – megállapítása, hogy csak ott valóban működőképes a társulás, ahol korábbi sikeres körzeti iskola-tagiskolai szervezetre épül. Kutatásukban arra is figyelmeztetnek, hogy még ilyen esetekben is törékeny szervezetek alakulhatnak ki a társulásban résztvevők ki-, be- és átlépésével. Kutatásuk intő tanulsága az is, hogy a kisiskolák rossz anyagi helyzetén lényegében nem segít a társulás.

Nemzetközi tapasztalatok

Nem állíthatjuk, hogy a falusi térségekben működő kisiskola ma a nemzetközi oktatáspolitikai érdeklődés előterében állna. Az OECD 1994-es jelentése is foglalkozott az osztatlan falusi kisiskolákkal, de mélyebb elemzést nem adott a jelenségről. Az EURYDICE 1995-ös jelentése csak mellékesen utal a kisiskolák problematikájára, pedig a legtöbb tagországban viszonylag magas arányban működnek osztatlan iskolák: Svájcban például az alsó tagozatosok 20%-a jár ilyen iskolába, Franciaországban 11%-a, Norvégiában 45%-uk. Hollandiában az elemi oktatásban résztvevők (igaz, ez a kategória a mi fogalmainak szerint az óvodai korcsoport egy részét is magában foglalja) a gyerekek 90%-a nem évfolyam szerint tagolt osztályban tanul. Hollandiában az ún. kombinált osztály annyira mindennapi, hogy sem a tanítóképzésben, sem az oktatáspolitikában nem kap önálló szerepet ez a kérdés.

Úgy tűnik, az osztatlan falusi kisiskola – akár a falusias térségben működő kisiskola, akár az osztatlan oktatási rend – virulens jelenség a mai Európában, de mind oktatáspolitikai, mind tudományos szempontból mostohán kezelik. Ezzel függ össze, hogy rendszeres, összehasonlítható kutatási eredmények nem állnak rendelkezésre, inkább csak egyedi megfigyelések, mint **Fickermann, Weishaupt, Zedler (1998)** vállalkozása arra, hogy összehasonlítható képet mutassanak be a kisiskolák problémáiról.

Tőlük idézem a kisiskolák előnyeit és hátrányait összehasonlító listát **Fickermann, Weishaupt, Zedler (1997. 30)**. Amint látjuk, ezek a tapasztalatok igen nagy mértékben megegyeznek azokkal, amelyeket korábban mi is megállapítottunk. Talán kissé szépítettek az egyik oldalon, elfogultak a kisiskolák mellett, és elfogultak a nagyobb iskolákkal szemben. Ezért hiányoznak azok az érvek, amelyek a másik oldal igazát erősítenék. Érdemes azonban áttekinteni ezeket, mert – lehántva a települési és egyéb hátrányokat és előnyöket – az egyes szervezeti formák jellemzőit önmagukban mutatják be.

Az osztott (évfolyami rendszerű) iskola pedagógiai és oktatáspolitikai jellemzői:

- Szociális szempontból szegényes tanulási környezet (a kisebbek számára nincsenek ott magatartási mintaként a nagyobbak, hiányzik a jövőbe való előretekintés és a múltba való visszapillantás lehetősége);

- Tanárközpontú oktatás (az egyetlen személy az osztályban, aki nem tartozik a korcsoportba, ráadásul erős hatalmi pozícióban);
- Egyformaság, konformitás (a történések mindenkire irányulnak az osztályban, valaminő fejlődéspszichológiai „normával" számolnak);
- Kevés szabadság és individualizáltság (a személyes sajátosságoknak kevés lehetőségük van);
- Kevés szolidaritás és csoporton belüli kommunikáció (az évfolyami rendszerű oktatás a frontális oktatásnak kedvez, a tanár és diák közötti kommunikációt részesíti előnyben);
- Nem viseli el az eltérő magatartást (a norma szerinti magatartást kívánja minden gyerektől, az egyéni eltérést normasértésként kezeli);
- A tanulási eredmények egyoldalú értékelése (mivel évfolyamok szerint fogalmazódnak meg a célok, kedvez a számszerű értékelésnek);
- Tanulói passzivitás (az egyéni kezdeményezések elnyomása, a normák betartásának ellenőrzése túl sok időt és energiát vesz igénybe);
- Tanári fegyelmezés, módszerek, szelekció fontossága (a tanárok a fegyelmezésre, a megfelelő oktatási módszerekre és a teljesítmények mérésére koncentrálnak);
- A szülők félelme gyermekeik szelekciójától és szegregációjától (gyermekeik rossz minősítése, s szociokulturális helyzetük alapján történő szegregáció miatti szorongás a szülők részéről).

Az az érvelés, amely a kisiskolák, és az általuk szervezett, életkorilag heterogén osztályok mellett szól, abból indul ki, hogy az iskolának újabb feladatokat kell átvennie a családtól, a hagyományos családi nevelés területén is. A tradicionális család a gyermeknek testvérei között – életkorilag heterogén környezetben – állandó lehetőséget adott az utánzásra, a modell-követésre, az azonosulásra és a saját identitásának kifejlesztésére. A testvér-helyzet lehetővé tette például a gyermekjátékok továbbadását, a szerepjátékokat, a szerepek játékos elsajátítását, a csoportban a felelősség kialakulását.

A modern család általában egyre kevésbé biztosítja az informális tanulásnak ezeket a területeit. Éppen ebben lehet jelentősége a kisiskolának, az osztatlan tanítási formának.

Az osztatlan kisiskola pedagógiai és oktatáspolitikai jellemzői:

- A tanulók közötti interakciók (a kölcsönös tanulási-tanítási folyamatok gyakoribbak a vegyes életkorú csoportokban, mint az azonos életkor szerint szervezettekben);
- Diákok tanítanak diákot (a gyerekek nemcsak a felnőttől, hanem az idősebb gyerektől is tanulnak);

- Nyelvi fejlődés (a kisebbek számára a nagyobbak fejlettebb nyelvi kifejezőkészsége mintául szolgál, a nagyobbak számára ez a helyzet állandó nyelvgyakorlást jelent, továbbá a rosszabb tanulási teljesítményűek is sikerélményhez juthatnak);
- A kulturális örökség átadása (gyermekjátékok, dalok, viselkedési szabályok hatékony továbbadása);
- A szociális és érzelmi fejlődés kilátásai (a kisebbek világos perspektívát látnak maguk előtt saját személyiségfejlődésük szempontjából; a rosszabb szociokulturális helyzetű tanulók számára lehetőség nyílik társas pozíciójuk javítására);
- Differenciált és egyénre szabott oktatás (a vegyes életkorú csoport szinte kényszeríti a pedagógust a differenciált oktatásra, a pedagógus csak az első szem a tanítási-tanulási folyamat láncolatában).

Ezek az előnyök régóta ismeretesek Magyarországon is, ennek ellenére az életkorilag vegyes osztályt (az osztatlan tanítási rendet) évtizedek óta változatlanul a kényszerű fejletlenség jellemzőjének szokás tekinteni, és állandósult a kiiktatására való törekvés is. Érdekes, hogy ugyanakkor nem irányul figyelem arra, hogy a vegyes életkorú csoportok elterjedtek a nyelvoktatásban (kommunikáció!), még a formális iskolarendszerben is.

Valójában azonban Magyarországon nincsen szakmai közmegegyezés abban a tekintetben, hogy a vegyes életkorú csoportok által kínált előnyök kívánatosak-e az oktatási rendszerben, s vajon nem maradt-e látensen a hivatalosan bírált és elvetett tanárközpontú, autoriter iskola az optimális megoldás.

A kisiskola értékelése a szülők körében három kistérségben

Bár a vegyes életkorú tanulócsoportok előnyeit ismerjük, az osztatlan tanítás állandósult negatív oktatáspolitikai és hivatalos pedagógiai megítélése olyan mélyen beívódott a közvéleménybe, hogy az ettől való félelem jellemzően gyakran visszatartotta a szülőket az önálló falusi iskola megteremtésétől akkor, amikor erre már lehetőség nyílott **(Forray, 1989).** Ez a negatív megítélés az egyik oka annak, hogy az új kisiskolák fenntartói mindenképpen életkor szerint szervezett – osztott, de legalábbis részben osztott – iskolát terveztek vagy ígértek akkor is, amikor erre reális lehetőség alig látszott **(Forray, 1995)**. Korábban áttekintettem már ezt a kérdést, itt most csak azt emelem ki, hogy ha a falusi kisiskola negatív megítélését – amit az osztatlan tanítási rendnek tulajdonítottak és tulajdonítanak – az a tapasztalati tény erősíti, hogy ezekből az iskolákból nehezebb bejutni, illetve sikeresen teljesíteni az erős teljesítménykényszerrel dolgozó városi iskolákban. Ez azonban valójában nem az osztatlan tanítási rend vagy a kisiskola „eredménye", hanem legelsősorban annak a szociokulturális környezetnek, amelyben a kisiskola működik, illetve azoknak a hiányosságoknak, amelyek az iskola szegénységéből erednek.

Valójában a kérdés úgy vetődik fel a szülők, a helyi társadalom előtt: vállalják-e a kisiskola (vélt vagy valóságos) hátrányait, azért az előnyért, amit a helyben működő iskola jelent. Amikor az ország három falvas térségét kiválasztottuk, hogy ezekben a szülőknek a kisiskolához fűződő kapcsolatát megvizsgáljuk, elsősorban ezekre a kérdésekre kerestünk választ. A minta valójában nem reprezentálja az országot, sem a kisiskolák szülői környezetét. Erre több ok miatt nem törekedtünk. Ezek közül kiemeljük azt, hogy nézetünk szerint a helyi iskola fontosságának és szerepének mérlegelésében a helyi tradícióknak van nagy szerepük, a véletlenszerű országos minta éppen félrevezető is lehet. A kiválasztott térség településeit, helyi társadalmait sok szál fűzi össze, ezek egy-egy egységként kezelhetők. Ugyanakkor a csaknem félezer családtól kapott kérdőív elég nagy minta ahhoz, hogy – ha nem is országosan érvényes – valamelyest általánosítható, továbbgondolkodásra érdemes és értékelhető válaszokat kapjunk.

A három kistérség határok mentén helyezkedett el: a két északi, a szlovák határ mentén fekvő: a Nógrád megyei rétsági, és a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei ózdi kistérség, a harmadik egy szintén határ menti, a Zala megyei térségben (5. és 6.térkép).

A **„kistérség”** fogalma azt a területi egységet jelenti, amely általában egy központi helyből és a környékükön elhelyezkedő településekből áll. Nagyjából megfelelnek a régi járásoknak. Területi lehatárolásuk elsősorban a foglalkoztatás és a városias szolgáltatások igénybe vétele alapján történt. Magunk az Oktatáskutató Intézet OTTIR adatbázisára támaszkodva végeztük el a kiválasztást.

A rendszerváltás a két északi régiót sújtotta leginkább, jelentős számú a munkanélküliek aránya, valamint a külföldi tőke is csak a 90-es évek második felétől kezdte el a komolyabb beruházásokat. A Zala megyei vizsgált területek Lenti és Zalaegerszeg kistérségei. Itt is csakúgy, mint a másik két északi területen – főként a délszláv polgárháború miatt – jelentős gazdasági, szociális problémák mutatkoztak, amelyek csak napjainkban kezdenek elmúlni. Feltételezhetően Zala megyében az elkövetkező években dinamikus fejlődés fog bekövetkezni. Elég legyen itt most csak Szlovénia kiegyensúlyozott politikai és gazdasági és kulturális fejlődésére utalni, valamint a közeli Európai Uniós csatlakozást megemlíteni. E térséggel ellentétben a másik két északi régióban – elsősorban Szlovákia nemzetközi elszigetelődése miatt – az önmagába zárt élet fog állandósulni, ami tovább növeli majd az európai folyamatoktól való elzártságot.

A három kistérség településeinek társadalomstatisztikai adatait, iskoláiban készült esettanulmányokat külön foglaltuk össze**.** Itt azt emeljük ki, hogy a Zala megyében felvett adataink olyan térségek iskoláiból származnak, amelyek a közelmúltban társulási egyezményt kötöttek, az iskoláik együttműködnek olyan formákban, hogy a jó közlekedési és földrajzi távolságban fekvő településekről a gyerekek a másikba, illetve egymás iskoláiba járnak át, zömmel felszámolva így az osztatlan iskolai szervezeti formát. A másik két térségben viszont eredeti formában fennmaradt a helyi iskola, amely a helyi, legfeljebb az iskolával nem rendelkező még kisebb települések tanulóiból szerveződik. Ez magyarázza a Zala megyei szülőknek a másik két térségétől a kérdések többségében eltérő véleményét.

A kérdőíves felmérés eredményét statisztikailag értelmezhető táblázatokban foglaltuk össze, oly módon, hogy minden kérdésről ami szerepelt a kérdőíven értelmezhető táblákat, vagy ábrákat készítettünk. (A részletező táblázatokat ld. **Híves – Radácsi, 1997**). A táblázatok az ország három különböző helyén fekvő kisiskolák illetve a tanulók családjának szociális helyzetét mutatják be. Az iskolák földrajzi helyét tekintve közös bennük a határmenti elhelyezkedés. A kérdőíves felmérés 30 településen történt, nevezetesen Borsod-Abaúj-Zemplén megyében Ózd, Nógrád megyében Rétság és Zala megyében Lenti illetve Zalaegerszeg környékén.

Mivel a kérdőíveket nem személyesen, hanem – pedagógusok segítségével ugyan – önkitöltős formában kellett kérnünk, zárt kérdésekből álló, könnyen érthető kérdőívet kellett szerkesztenünk. Az elemzésben végig „családról” írtunk. Ennek az a magyarázata, hogy a pedagógusoktól azt

kértük, hogy a gyermek családjában töltsék ki a kérdőívet, függetlenül attól, melyik szülő válaszol a kérdésekre.

A három kistérség 16 iskolájában, 440 családdal töltettünk ki kérdőívet a pedagógusok segítségével, és 726 gyermekkel kapcsolatban kaptunk adatokat (2. és 3.sz. tábla). Az utóbbi adathoz úgy jutottunk, hogy az „első gyermeknek" az iskolában megkérdezettet tekintettük, de a családi kérdőívben az összes intézményes oktatásban-nevelésben részt vevő gyermekről információt kértünk. (A táblázatokban szereplő „első gyermeken" azt értjük, aki a felkeresett iskolában tanult.) A 440 gyermek közül 359 lakik az iskola székhelyén (81,6%), a többiek a környező, még kisebb falvakból járnak be (4.sz. tábla). A legtöbb válasz az Ózd környéki kistérségből érkezett. Itt 178-an vettek részt a vizsgálatban, ami 40,5%-os aránynak felel meg. A nógrádi Rétság kistérségből már kevesebben 157 fővel és 35,7%-os aránnyal, míg Zalában ennél is kevesebben 105 fővel és 23,9%-os aránnyal szerepelnek.

Először a **lakóhelyen működő iskoláról** kérdeztük meg a szülőket (5.sz. tábla). A kérdezettek kétharmada szerint nagyon fontos, egyötöde szerint fontos, de csak akkor ha jó a lakóhelyi iskola: ez együttesen 86%. Ezt a magas arányt hangsúlyozza, hogy mindössze 1,6% nem tartja fontosan a helyben szervezett intézményt. A többiek egy része csak az alsó tagozatot tartja fontosnak (3,0%), illetve nem tartotta fontosnak, ha jól megközelíthető közelségben másik is működik. Legnagyobb mértékű a helyi iskolához való feltétel nélküli ragaszkodás a borsodi térségben (82,6%), legkisebb a zalaiban (48,6%). Ugyanígy a zalai térségben legmagasabb azok aránya, akik feltétellel vagy anélkül nem tartják olyan fontosnak (12,4% és 6,7%). Úgy tűnik, a válaszok visszatükrözik vagy megerősítik az adott helyzetet: a megkérdezett zalaiak egyharmada nem a lakóhelyi iskolában tanul, míg a borsodiak közül csak 5,6%. A nógrádi térség iskolásai a két érték között helyezkednek el.

Az adott helyzettel való elégedettség – ahogyan majd látni fogjuk – tulajdonképpen valamennyi megoszlás tendenciáját magyarázza.

A lakóhelyi iskola fontosságának okai közül – ebben a kérdésben több választ is meg lehetett jelölni – két tényező emelkedik ki: a családhoz való közelség és az iskolával, a pedagógussal való szorosabb kapcsolat. Ez a két tényező a borsodiak háromnegyed-háromnegyed részénél fordul elő, a zalaiak felénél és kétötödénél. A nógrádiak háromnegyede is a családhoz való közelséget említi, felük az iskolával való jobb kapcsolatot.

Ellentétesen alakulnak viszont a megoszlások abból a szempontból, hogy az iskolát a felnőttek is használhatják, azaz – amit ki szoktunk emelni – a helyi iskola társadalomszervező funkciója tekintetében. Ez arra enged következtetni, hogy az iskolának ez a hagyományos funkciója (legalábbis a vizsgált térségekben) nem olyan erős, illetve, hogy a Zala megyei térség

iskolái a másik kettőnél több feladatot vállalnak ebben a tekintetben. Kisebb mértékben tartják a kérdezettek fontosnak azt, hogy az iskola munkahelyet is jelent, illetve értelmiségieket tart benn a faluban. Ez utóbbi két szempont is arra utal, az iskola, mint közösségi fórum csekélyebb szerepet játszik a vártnál – legalábbis a kérdezett szülők megítélése szerint (6.sz.tábla).

Másik oldalról utal az iskola fontosságának megítélésére az a kérdés, hogy gondolt-e költözködésre olyan településre, ahol a gyermekek a lakóhelyükön tanulhatnának (7.sz. tábla). (Szándékosan nem konkretizáltuk a kérdést, így a válaszolók nemcsak az általános iskolára gondolhattak, hanem bármely iskolára, bár a kontextus elég egyértelműen sugallta az általános iskolát.) A kérdésre a családok összesen 17,2%-a válaszolt igennel (76 család), közülük 42 család esetleg költözne ilyen településre, 34 pedig azt válaszolta, foglalkozik ezzel a gondolattal. A határozott nemmel válaszolók aránya mindhárom csoportban a kérdezettek kétharmada, amit a kérdésre nem válaszolók egyenlő aránya magyaráz. A legkevesebben az ózdi térségben foglalkoznak az iskolai székhellyel rendelkező településre való költözéssel, amit érthetővé tesz az, hogy ebben a térségben a legsűrűbb a helyi iskolák hálózata. A Zala megyei térségben a legmagasabb a költözésre határozottan gondolók aránya, míg az ezt fontolgatóké a nógrádi térségben a leggyakoribb. Ezek az arányok fordítottan tükrözik az adott helyzettel való elégedettséget, azaz éppen az elégedetlenséget mutatják.

Az ingázó gyerekek **utazási körülményeire** vonatkozó kérdések alapján kivételes helyzetűnek mondható az ózdi kistérség, mivel a megkérdezettek közül 63,5%-nak gyermekét nem kell az iskolába utaztatnia. Ugyanerre a kérdésre már a lenti és a zalaegerszegi kistérségben élő szülők csak 2,9%-a válaszolt hasonlóan, míg a Rétság környékiek esetében már többen 24,8%-os arányban válaszoltak[1]. Általában elmondható, hogy a helyi önkormányzat az ingázó gyermekek utazását vagy teljesen vagy részlegesen, de támogatja. A rétsági kistérségben tanulók közel 30%-nak az önkormányzat fedezi az utazási költségeket, míg a Lenti és zalaegerszegi kistérségben nagyjából megegyezik (26%) az önköltséges és a támogatott utazás aránya. Hasonlóan kiegyenlített a helyzet Ózd esetében is: 16% önköltséges, 12% támogatott arányban. Az utazási körülményeket tovább tagolva, megismerhetjük az egyes családok havi kiadásait, és az utazási körülményekkel kapcsolatos szubjektív válaszokat. A legtöbb pénzt az utazásra az ózdi és a Zala megyében vizsgált térségben költenek, míg a nógrádiban ennél kevesebbet.

A szülők zöme nem válaszolt arra a kérdésre, hogy milyenek az utazási körülmények (40%-58%), mivel gyermekeik nem utaznak az iskolához. A válaszadók mindhárom térségben általában elégedettek (20%-30%), a tel-

[1] Sajnálatos módon a két utóbbi térségből jelentős számú (Nógrád 28,7% , Zala 44,8%) értékelhetetlen válasz is érkezett.

jesen elégedetlenek aránya elenyésző Érthetően, erre a kérdésre az előzőekben már kimutatott adatok szerint kevesen válaszoltak (61%-73%). A választ adók közül a legelégedetlenebbek az ózdi kistérségben (19,7%). Az interjúk során itt kiderült, hogy a buszok ritkán közlekednek és balesetveszélyes körülmények is előfordulnak. Nógrád és Zala vizsgált kistérségeiben ugyanakkor az utazási körülményeket megfelelőnek tartók és az ezzel ellentétes véleményt nyilvánítók tábora megegyezik (8.sz. tábla).

Központi kérdésünk a tanítás szervezésére vonatkozott: **az osztott, osztatlan és részben osztott oktatáshoz** való viszonnyal (9-10.sz.tábla). A családok mindegyikének volt tapasztalata az osztatlan, illetve a részben osztott oktatási formákkal kapcsolatban, még akkor is, ha egyes iskolákban a kérdezettek gyermekei az adott osztályt éppen osztott formában végezték. Ilyenképpen illetékesek a kérdésben.

Az osztatlan oktatásról a legtöbben (197 család) úgy vélekedtek, hogy a tanártól függ, jobb, rosszabb vagy éppen ugyanolyan mint az évfolyam szerint osztott oktatási forma. 133 család, a kérdezettek harmada szerint roszszabb annál s csak 46 család (10,5% szerint jobb annál.Az ózdi és a rétsági kistérség családjai nagyjából hasonlóan vélekednek erről a kérdésről, a zala megyei családoknak viszont sokkal rosszabb a véleményük az osztatlan oktatásról: itt csak a kérdezettek 7,6%-a vélekedett úgy, hogy a két oktatási forma között nincs különbség. A "tanártól függ" választ kétféleképpen értékelhetjük. Jelenthet egyfajta kibúvót a a konkrét válasz aló, s ez indokolhatja az így válaszolók magas arányát. Másik értelmezésben arra a tapasztalatra épül, hogy vannak magas színvonalú osztott iskolák és vannak gyengébb minőségűek: az adott pedagógus(ok) személyiségétől, elkötelezettségétől függ az oktatás minősége. Hajlunk arra, hogy az utóbbi értelmezést válasszuk, mivel igen magas az osztott oktatásról elítélően vélekedők száma is. E két válasz magas gyakorisága azt az értelmezést erősíti, hogy a kérdezettek inkább negatívan vélekednek az osztatlan (vegyes életkorú csoportoknak szervezett) oktatásról, de elismerik, hogy a tanártól függően lehet jó minőségű is.

A részben osztott oktatási formával kapcsolatos vélemények megoszlása is az előbbi következtetést támasztja alá. Itt is a tanártól függ a minőség a kérdezettek 45%-a szerint, de 24%-uk jobbnak találja az osztatlannál, illetve kereken 8%-uk ugyanolyannak találja, mint az osztatlant.

Összességében úgy tűnik, a megkérdezettek legelsősorban a pedagógust és nem az oktatás szervezeti formáját látják döntőnek az oktatás minősége szempontjából. Ebben a válaszban lehet ugyan konformizmus is (megfelelni akarás a kérdőív kitöltésének megszervezésében segítő pedagógusnak), de ez a „bók” túlságosan közvetett ahhoz, hogy ilyen arányú előfordulását valószínűsítsük. Inkább a hagyományosan elterjedt nézetnek felel meg a tanár kulcsszerepéről, amely a szervezeti formáknál is fontosabbnak tűnik. Továbbá azt sem zárhatjuk ki, hogy – ha természetesen

nem is szakszerűen általánosítva – azt a tapasztalatot tartalmazza, amely szerint a kisiskolák egy-két pedagógusának személyisége valóban döntő az iskola munkájában. Ezt szakszerűbben úgy fogalmazhatnánk meg, hogy a kisiskola sokkal nagyobb mértékben kiszolgáltatott egyetlen ember (a pedagógus) személyes adottságainak, mint a nagyobb iskola. Másfelől a véleményekben – ha halványabban is – kirajzolódnak az oktatási szervezeti formáinak hierarchiájáról alkotott nézetek: a legfelső szinten az osztott oktatás van, utána a részben osztott következik, legalul pedig az osztatlan. Valószínűleg nem valamiféle pedagógiai tudatosság alakítja ki ezt a véleményt, sokkal inkább a bevezetésként idézett nézetek. Ezt a vélekedést erősíti is, és alkalmazkodik is hozzá az iskolafenntartóknak az a törekvése, hogy iskoláikban az osztatlan formát „magasabb szintű" szervezeti megoldásokkal váltsák fel. Meg kell azonban jegyezni, hogy ez a törekvés az összeshez képest mégis csak egy kisebbség álláspontját tükrözi, jóllehet ez az álláspont konform a régóta beidegződött, és a magától értetődő igazságok tartományába tartozó értékeléssel.

Igen kis arányban (a kérdezettek 11, illetve 8%-a) előfordul az általánossal szemben megfogalmazott vélemény is: az osztatlan oktatást az osztottal egyenlő értékűnek, illetve részben osztottat az osztatlannál rosszabbnak tartók véleménye. Mivel a véleményekre mélyebben nem kérdeztünk rá, így nem tudunk választ adni arra a kérdésre, milyen motívumok alapján rangsorolták a többségtől eltérően az egyes szervezeti formákat.

Bár az osztatlan és a részben osztott oktatásról a kérdezettek – amennyiben nem a pedagógusra hárították a felelősséget – negatívabban vélekedtek, mint az életkor szerint homogén osztott iskoláról, amikor az iskola alapfunkcióira vonatkozó kérdéseinkre válaszoltak, akkor ez a vélemény szinte eltűnt.

Az **oktatás minőségére** azzal a kérdéssel utaltunk, mi a véleményük a kisiskola munkájáról a továbbtanulásra való felkészítés szempontjából (11.sz.tábla). Mindössze 65 család (15%) vélekedett úgy, hogy a kisiskola gyengébben készít fel a továbbtanulásra, mint a nagyobb. A korábbi kérdésekkel összhangban a Zala megyeiek között találtuk legtöbb ilyen választ (26%), a legkevesebbet pedig az ózdi térségben (7%), a rétságiban az arány a két szélsőség között helyezkedett el (16%). Meglepő lehet, hogy a kérdezettek egyötöde (20%) szerint viszont a kisiskola jobban felkészít a továbbtanulásra a nagyobb iskolánál, s e tekintetben az egyes térségek között nincsen különbség.

Mind a hazai, mind a nemzetközi (szaktudományos) nézetekkel összhangban vannak a szülőknek a neveléssel kapcsolatos ítéletei. Mindössze 5% azoknak az aránya, akik szerint a kisiskola nevelési szempontból roszszabb a nagynál (itt megint csak a Zala megyeiek között a legmagasabb az ezzel ellentétes nézeteket vallók aránya). Közel 42% szerint viszont jobban

nevel a kisiskola, s itt megint csak nincsen különbség az egyes térségek között.

A harmadik ezzel kapcsolatos kérdés a **szociális klímára** vonatkozott az iskolai tanulói összetételére kérdezve (12.sz. tábla). Szándékunk szerint arra a közismert folyamatra utalt a kérdés, hogy a legjobbak (szociokulturális, tanulmányi szempontból, ambíció, szorgalom szempontjából) nem a lakóhelyi iskolában tanulnak, tehát ezekben az iskolákban többé-kevésbé kontraszelektált a tanulók köre. Sajnos nem tudjuk, ugyanerre gondoltak-e a kérdezettek, bár reméljük, az egyszerű kérdés eszükbe juttatta volna ezt az összefüggést, ha valóban érzékelnek ilyen folyamatot. Ezzel szemben a válaszok azt tükrözik, hogy a tanulói összetétellel még elégedettebbek, mint a kisiskola egyéb teljesítményeivel. Még a más szempontból leginkább „kisiskola-ellenes" Zala megyei szülők között is alig van, akik szerint a gyermekük iskolatársai szempontjából rosszabb volna a kisiskola a nagyobbnál, valamennyi szülő több mint fele szerint jobb annál. Talán nem tévedünk, ha ebből arra következtetünk, hogy a vizsgált térségekben nem jellemző vagy legalábbis nem feltűnő a tanulók szabad iskolaválasztásának az a formája, hogy a legjobbak más iskolát választanak. Továbbá úgy véljük, hogy a helyi lakosok gyermekeinek szociálisan kontrollált közösségeit többre becsülik, jobbnak tartják, mint a nagyobb iskolák ismeretlen, tehát kockázatot hordozó gyermekcsoportjait.

Összegezve ezeket a véleményeket, azt állapíthatjuk meg, hogy a tanulás, nevelés, szociális klíma szempontjából a kisiskolát a kérdezetteknek csak kis hányada, illetve töredéke tartja rosszabbnak a nagy iskolánál. Nagyobb hányada ugyanolyan értékűnek, illetve jobbnak minősíti annál. Azon tényezőket tekintve, amelyek szerint a kisiskola jobb a nagyobbnál, az alábbi sorrend alakul ki: szociális klíma (53,4%), nevelés (41,6%), oktatás (20,0%). Ezek az ítéletek némileg ellentétesnek tűnnek az oktatás szervezeti formájával kapcsolatban kifejtettekkel. Azonban nem ellentétesek értelmezésünkkel: a szervezeti formák osztályozásában a „közismert igazságoknak" megfelelő nézeteket képviselték a kérdezettek. E kérdésekben pedig gyermekeik iskoláiról mondtak véleményt. E lényeges szempontokból a kérdezett családok kisiskola-pártiaknak mondhatók – még akkor is, ha az oktatási teljesítmény szempontjából kritikusabbak, mint más szempontokból.

Arra nem kérdeztünk rá más formában, miért tartják a családok kiemelkedő jelentőségűnek azt, hogy a gyerekek a családhoz közel tanuljanak. A választ részben – a kérdőívek zárt kérdéseivel való megismerés szempontjából – kézenfekvőnek, részben túlságosan bonyolultnak tűnik. A másik fontos tényezőnek **a pedagógusokkal, az iskolával való kapcsolatok szorosságát** tekintették. Ezekre a kapcsolatokra vonatkoztak a kérdőívnek azok a kérdései, amelyek a tanítóval való beszélgetés gyakoriságára, az iskolai munkákban való részvételre, az iskolai rendezvényekre vonatkoztak.

Külön tettük fel a kérdéseket a helyi és nem a székhelyen működő iskolára vonatkozóan.

A **helyi iskola tanítójával való beszélgetés** gyakoriságára válaszolva a legtöbb család a ritkábban, mint hetente besorolást választotta (13-14.sz.tábla). Számuk (198) valamivel magasabb, mint a nem helyi iskola pedagógusával ritkán beszélgetőké. (Emlékeztetünk arra, hogy a megkérdezett családok jelentős részének volt olyan gyermeke, aki már nem a helyi iskolában tanult, tehát a válaszok esetenként több gyermekre vonatkoznak.) Nem irányult azonban kérdés arra, hogy mi érthető a „ritkábban, mint hetente" besorolás alatt. Azért nem tagoltuk jobban a kérdést, mert a vizsgálat számára az volt a fontos, hogy milyen mértékben lehet napi kapcsolatról beszélni a helyi iskolák esetében. 157 család (36%) naponta, de legalább hetente beszélget a helyi iskola tanítójával: azaz több mint egyharmaduk számára a helyi iskola ténylegesen elérhető kommunikációs helyzetben van. Ugyanez a szoros kapcsolat a nem helyben működő iskolák pedagógusaival természetesen igen keveseknél fordul elő: mindössze 16 családban, közülük egyetlen olyan van (nyilván pedagógus), aki naponta beszélget gyermeke a tanáraival. Persze, nem bizonyosan fontos a napi kapcsolat a család és a pedagógus között, de ennek lehetősége biztonságot ad mindkét fél számára. Talán nem tévedünk, ha a helyi kisiskola nevelési előnyének egyik forrását a pedagógusokkal való napi kapcsolat lehetőségében látjuk.

Az iskolával való kapcsolat szorosságának egyik mutatójaként tettük fel azt a kérdést, hogy a család részt vett-e az iskola (óvoda) építésében, karbantartásában, szépítésében. Természetesen igen jelentős különbségek mutatkoznak, ha a lakóhelyen vagy másutt működő intézményről van szó. Nem is annyira az ilyen munkákban rendszeresen részt vevők számában és arányában feltűnők a nagy különbségek: valószínű, hogy a rendszeresen dolgozó családok és egyének minden közösségben kisebbségben vannak. (Bár azt mégis érdemes kiemelni, hogy a nem helyi intézményért mindössze egyetlen család dolgozik rendszeresen az érintett 191 közül). Az összes kérdezett 38%-a dolgozik a helyi intézményért, ha szükséges, azaz az intézmény székhelyén lakók (a válaszolók) csaknem fele. Ehhez a számhoz és arányhoz járul hozzá az a 16%, illetve a székhelyen lakók egyötöde, amely néha vesz részt a helyi intézmény körüli szükséges munkában.

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a helyi oktatási intézmény építésében, szépítésében az oda járó gyerekek családjainak több, mint kétharmada többé-kevésbé rendszeresen részt vesz.

Talán túlzottan szépnek tűnnének ezek az adatok – nyilván szépítettek is bizonyos mértékben –, ha nem állnának mellettük ugyanezen válaszok a nem helyben működő intézménnyel kapcsolatban. A 191 család közül összesen 69 olyan, amely rendszeresen, ha szükséges vagy legalább néha

részt vesz az iskola vagy az óvoda karbantartásában, szépítésében, azaz az érintetteknek összesen egyharmada. Nincsenek meg azok a különbségek sem, amelyekre az egyes kistérségek között más kérdések kapcsán rámutattunk.

A helyi óvoda, iskola jelentős mértékben számíthat a helyi lakosság segítségére fenntartásában, működtetésében is, míg a nem helyben működő iskola ennél sokkal kisebb mértékben. Ennek a különbségnek aligha van racionális magyarázata: hiszen – mint láttuk – a gyermekek iskolába jutási körülményeivel a családok javarészt elégedettek. Tehát nem a nehezen leküzdhető távolság indokolja a kisebb mértékű segítőkészséget. Sokkal inkább az lehet a magyarázat, hogy a lakóhelyi óvodát, iskolát az ott élők, az óvodába, iskolába járók családjai inkább a magukénak tekintik, mint azt az iskolát, amely akár csak kissé távolabb, de más településben helyezkedik el. A társulások és egyéb közös vállalkozások racionalitása nem helyettesítheti azt az érzelmi viszonyt, amely a „mi" falunkhoz, a „mi" iskolánkhoz fűzi a helybélieket, és amelyre számítani lehet az áldozatvállalásban is.

Ugyanezt állapíthatjuk meg az iskola által **a család számára szervezett programokkal** kapcsolatban. Ezekkel a kérdésekkel egyrészt az iskolának a székhely életében betöltött szerepéről kívántuk a véleményeket megismerni, másrészt arról, milyen iskolai rendezvényekről tud a kérdezett család a helyi iskola és a nem helyi iskola esetében.

A gyakoriságra kérdezve helyi iskola esetében a kérdezetteknek csak 13%-a (az érintettek, ill. válaszolók 15%-a) állította azt, hogy az iskola egyáltalán nem szervez ilyen programot. A nem helyi iskola esetében az arány az érintetteknek (válaszolóknak) majdnem a felét elérte. Nyilvánvaló, hogy ebből nem azt a következtetést lehet levonni, hogy „a másik" település iskolája nem kívánja bevonni rendezvényeibe (sem) tanítványainak családjait. Inkább az következik ebből, hogy a szülők igen nagy hányada egyszerűen nem értesül (vagy nem érdeklődik) a lakóhelyén kívül fekvő iskola rendezvényeiről. A programok gyakoriságáról kialakított vélemények megoszlása az előbbiből következik: a helyi iskola a szülők kisebb hányada szerint havonta, sőt hetente szervez programokat a család számára is, a nem helyben működő iskolák a vélemények szerint hetente ilyen programot nem rendeznek, sőt arról is összesen három család vél tudni, hogy havonta vannak ilyen rendezvények. Leggyakoribb mindkét esetben az az információ, hogy az iskola évente egy-két alkalommal szervez a családok számára, a bevonásukkal rendezvényeket. A gyakoriság a helyi iskola esetében az érintettek háromnegyedét (a kérdezettek kétharmadát) jelenti, a nem helyi iskola esetében pedig az érintettek felét (a kérdezettek ötödét). A feltűnő az, hogy a Zala megyeiek informáltsága-véleménye nem tér el a többi térségétől. Ez arra enged következtetni, hogy hiába az egyetértés a helyi iskolák működésének modernizálásában, az iskola közösségi szerepe,

szívóhatása tekintetében a helyi intézmény jelentősen felülmúlja a szomszéd településen működőt.

Ha a programokat típus szerint tekintjük át, láthatjuk, hogy mindegyikük megvan a helyi és a nem helyi intézményekben egyaránt, csak a helyi intézményben működő programokról a kérdezettek nagyobb hányada szerez információt.

Végezetül azt a kérdést tettük fel, **mennyire elégedett** a család gyermekük jelenlegi iskolájának, óvodájának helyzetével (15-16.sz tábla). Teljesen vagy részben elégedetlen alig akad a kérdezettek között (összesen 17 család). Ezt akár magától értetődőnek lehetne tekinteni, hiszen az iskolával való teljes elégedetlenségnek az iskolaváltáshoz kellene vezetnie. Teljesen elégedett a családok 12%-a. Arányuk az ózdi térségben másfélszerese az átlagnak. A körülményekhez képest elégedettnek mondta magát a családoknak több mint a fele. Részben elégedett 14%. A legkritikusabbak a zalai térségek családjai: negyedük mondta magát a térség oktatási intézményeivel csak részben elégedettnek.

Azt látjuk, hogy az iskolához való személyes viszonyt a családok többségénél meghatározza, hogy a lakóhelyen működik-e vagy nem. Ahogyan említettem, racionálisan ez a kapcsolat nem határozható meg – következésképpen nem befolyásolható, módosítható. Lehet értéknek tekinteni, amelyre építeni érdemes. Lehetséges azonban félresöpörni is a modernizációra hivatkozva.

Végezetül információt kértünk **a szülők iskolai végzettségéről és foglalkozásáról** (17-18.sz. tábla). Feltételezhetőnek találjuk ugyanis, hogy a gyermek iskolai helyzetével való elégettség térségek közötti különbségeinek hátterében a szülők eltérő iskolázottsága van. Más szavakkal azt feltételezhető, hogy az alacsony iskolázottságú és társadalmi státusú szülők nagyobb mértékben elégedettek az iskolázás adottságaival, mint a magasabb iskolázottságúak.

Szélsőségesen alacsony iskolázottság, azaz az általános iskolánál alacsonyabb iskolai végzettség elvétve fordul elő (az anyák között 8 fő, az apák között 2 fő). Az általános iskola, mint a legmagasabb iskolai végzettség az anyák körében 30%, az apáknál 15%. A Zala megyei családok ebből a szempontból jobb helyzetben vannak a másik két térségben élőknél: az apák körében itt csak 10% a legfeljebb általános iskolát végzett. Megint csak kiegyenlítettnek mutatkozik a három térség a szakmunkásképzőt végzettek arányában: az anyák 30%-a, az apák 55%-a rendelkezik ezzel. A nógrádi kistérség mutatkozik ebből a szempontból a legrosszabb helyzetűnek (22% és 50% a megfelelő arányok). Az ennél magasabban iskolázottak aránya igen alacsony, s minden további csoportban a Nógrád megyeiek kerülnek a skála alsó pontjára. Kivétel a diplomások száma (az anyáknál 7,3%, az apáknál 3,6%), azonban mind az anyák, mind az apák esetében néhány emberről van csupán szó.

A szülők iskolázottság szerinti megoszlása átlagosan is és mindhárom kistérségben az alacsony iskolázottság felé tolódik. Azt azonban semmiképpen sem lehet állítani, hogy szélsőségesen alacsony iskolázottságú szülőkről volna szó, olyanokról, akik jellemzően nem vagy csak igen csekély tapasztalatot szereztek az iskolarendszer működéséről. A Zala megyei szülők iskolázottsági szerkezete valamivel jobb, mint a másik két térségben kérdezetteké. Nincs azonban közöttük akkora különbség, amely indokolná a fent elemzett eltéréseket.

A foglalkozás szerinti összetétele – bármily esetlegesnek, vagy nem elég megbízhatónak tűnnek az ilyen jellegű adatgyűjtésből származó információk – jelentősebb különbségeket mutat a kistérségek között, mint az iskolázottság szerinti. A térségek gazdasági helyzetének eltérésére utal – amit a szülők iskolázottsági adataiból nem lehet kiolvasni – a nyugdíjasok és a munkanélküliek és háztartásbeliek aránya. A nyugdíjasok átlagos aránya az anyák között 5,2%, az apák között 3,2%, mindkét szülő esetében legalacsonyabb az arány Zala megyében (2,9%, illletve 1,9%). A munkanélküli anyák átlagos aránya 7,5%, de az ózdi térségben 10,1%, míg Zalában 4,8%. A munkanélküli apák aránya 4,3%, az ózdi térségben 5,1%, a rétságiban 6,4%, Zalában senki sem mondta magát munkanélkülinek. A háztartásbeli anyák (az apák között nincsen ilyen) aránya 15,9%, Zalában 11,4% és Nógrádban 19,7%. A többi kategória közül a vállalkozókat emelem ki: az anyák között arányuk 3,9%, az apák között 5,9%. Mindkét szülő esetében Zala megyében az átlagosnak másfél-kétszerese a vállalkozóként dolgozó.

Azt állapíthatjuk meg, hogy a nagyjából hasonló iskolázottsági szerkezet mellett a szülők (a család) számára több lehetőséget adnak a Zala megyei térségek, mint a nógrádi és a borsodi. Ezek az eltérések nyilván megjelennek az életkörülményekben, talán befolyásolják a gyermekekkel kapcsolatos aspirációkat is. Azonban nem olyan nagy különbségekről van szó, amelyek alapján feltételezhetnénk, hogy egészen más pedagógiai tudattal és öntudattal közelítik meg gyermekük alapfokú iskolázásának és a helyi kisiskolák szervezeti formáinak, hatékonyságának, minőségének kérdéseit.

A kutatás folytatása, a minta kiegészítése lehetőséget ad arra, hogy az itt bemutatott összefüggéseket mélyebben, matematikai-statisztikai módszerekkel is elemezzük. Választ keresünk arra a kérdésre, miképpen függ össze a szülői iskolázottság, foglalkoztatottság a helyi kisiskolával kapcsolatos elégedettséggel.

Összefoglalás

A falusi kisiskolák olyan elemei iskolahálózatunknak, amelyekkel hosszabb távon is számolnunk kell. A rendszerváltás utáni spontán és/vagy kényszerű újjáéledésükre kevés figyelem fordult, ahogyan arra is, hogy folyamatosan vannak ilyen iskolák – dacára minden körzetesítési erőfeszítésnek. Számukat és működési feltételeiket társulási együttműködésekkel csak korlátozottan lehet befolyásolni.

A kisiskolák legfőbb neuralgikus pontja a vegyes életkori csoportok osztatlan vagy részben osztott oktatása. A nemzetközi példák azt mutatják, hogy ez a szervezési forma sok előnnyel jár, hatékonyabban folytatja a családi nevelést, mint az életkor szerinti csoportok oktatása. Oktatáspolitikai értékválasztás kérdése, hogy a vegyes életkori csoportokban folyó oktatás előnyeit elismerik-e vagy – direkt módon, illetve rejtetten – elutasítják. (A hivatkozott újabb hazai irodalom a kisiskola legnagyobb problémájának – a finanszírozás mellett – ezt tartja.)

A kisiskolák működése szempontjából igen fontos kérdés, elfogadják-e és támogatják-e a szülők. A szülők ugyanis gyakran attól tartanak – nemcsak Magyarországon, hanem Nugat-Európában is –, hogy a kisiskolák törvényszerűen hordozzák a távolabbi és közelebbi múlt falusi törpeiskoláinak hátrányait, és a gyerekeket nem elég hatékonyan oktatják. Ez a félelem éppen a vegyes életkorú csoportok osztatlan oktatása körül koncentrálódik. Kérdőíves felvételünk adatai azt mutatják, hogy ennek az oktatási formának a megítélése inkább negatív a szülők körében, noha a helyi kisiskola működését mind a továbbtanulásra való felkészítés, mind a nevelés, legfőképpen pedig a társas légkör szempontjából rendkívül pozitívan ítélik meg. Ezért fontos lenne, hogy a kisiskolák pedagógiája, a vegyes életkorú csoportok oktatása megfelelő értelmezést és publicitást kapjon, s természetesen – éppen az egyetlen vagy kis számú pedagógus személyének fontossága miatt – több támogatást, tanácsadást és ellenőrzést a fenntartó részéről.

Adatfelvételünk arra is rámutat, hogy a kisiskolák tanulóinak családjai igen nagy jelentőséget tulajdonítanak a pedagógus személyének. Nem szerencsés, ha a kisiskolába tapasztalatlan, pályakezdő pedagógusok kerülnek. A kisiskola pedagógusainak sok olyan kötelezettségük van, amelyeket nem oszthatnak meg másokkal: a szabadidős tevékenységek, a szülők számára szervezett rendezvények, klubok, kirándulások, stb. Ezeket a

tevékenységeket valamiképpen honorálni kellene, még pedig olyan módon, hogy a pedagógusnak érdemes legyen ott laknia, ahol tanítványai élnek.

A kisiskolák fenntartásának fajlagos költsége valószínűleg nagyobb, mint a nagyobb iskoláké, de mivel költségszámítások mindeddig nem készültek, nem lehet következtetést levonni arra nézve, hogyan viszonyulnak ezek a költségek a tanulók központi iskolába való szállításának költségeihez. A kisiskolák fenntartásának költségeit azonban más nézőpontból is elemzni kellene, éspedig a kisgyermek és a társadalom egésze szempontjából. Ahogyan erre **Sayer (1998)** rámutat, a falusi kisiskolák bezárása az oda- és visszautazással jelentősen növeli a gyermek napi „iskolai idejét"; emelkedik a balesetveszély; a tömegközlekedés költsége – beszámítva a tanítás megkezdéséhez és befejezéséhez való alkalmazkodást – is megnő; továbbá nagyobb lesz a társadalmi különbség azon gyerekek között, akiknek családja a gyerek iskolába szállítását önállóan meg tudja oldani, és akik a tömegközlekedésre szorulnak.

Végezetül azt is érdemes kiemelni, hogy a helyi kisiskolák fontos tényezői a falusi térségek fejlődésének, a kulturális elsivárosodás megakadályozásának. A lakosságnak a helyi kisiskolákhoz fűződő szoros, nem ritkán érzelmi kötődései, amelyek az intézményekért hozott anyagi vagy fizikai áldozatvállalásban is megjelennek, értékes elemei a közösség összetartozásának és fennmaradásának.

Mindezek arra hívják fel a figyelmet, hogy a falusi kisiskolákat nem szabad kizárólag az oktatási rendszeren belül maradva szemlélni, problémáit nem lehet az iskola szervezeti keretei között megoldani. Igaz ugyan, hogy minden egyes iskola része a helyi társadalmaknak is**,** a kisiskola azonban – ha lehet így fogalmazni – még inkább része vagy még fontosabb része a társadalmi környezetnek.

Az iskolakörzetesítésnek nevezett iskolahálózati racionalizálás kudarca, a többé-kevésbé „felülről" ösztönzött társulások kétes eredményei arra figyelmeztetnek, hogy a kisiskolákkal kapcsolatos kérdések megoldását máshol kellene keresni. Visszatérve a két évtizede kidolgozott szellemi központok **(Kozma, 1994)** gondolatához, azt kellene keresni, milyen lokális funkciókkal bővülhet a kisiskola, hogy még több szállal kapcsolódjék a helyi társadalmakhoz. A kutatás folytatásának ez lehet az alapkérdése.

Táblázatok

2. sz. táblázat

A kérdőíves felmérésben résztvevők száma és megoszlása

	fő	%
Borsod-A-Z.	178	40.5
Nógrád	157	35.7
Zala	105	23.9
összesen	440	100.0

3. sz. táblázat

Az említett gyermekek száma és megoszlása

		óvodások száma	alt.iskolások száma	középisk.-ok száma	összes gyerek	kérdő-ívek száma
Borsod-A-Z.	fő	31	248	20	299	178
	gyerek/család	*0.2*	*1.4*	*0.1*	*1.7*	
Nógrád	fő	19	224	32	275	157
	gyerek/család	*0.1*	*1.4*	*0.2*	*1.8*	
Zala	fő	12	157	19	188	105
	gyerek/család	*0.1*	*1.5*	*0.2*	*1.8*	
Együtt	fő	62	629	71	762	440
	gyerek/család	*0.1*	*1.4*	*0.2*	*1.7*	

4. sz. táblázat

Hol tanul a gyermek?
(első gyermek)

	lakhelyen tanul		nem a lakhelyen tanul		összesen
	fő	%		%	fő
Borsod-A-Z.	168	94.4	10	5.6	178
Nógrád	123	78.3	34	21.7	157
Zala	68	64.8	37	35.2	105
Együtt	359	81.6	81	18.4	440

5. sz. táblázat

Fontos-e, hogy a család lakóhelyén iskola működjön?

		nincs válasz	nagyon fontos	fontos, ha jó	csak alsó tagozat fontos	nem fontos, ha elérhető másik iskola	nem fontos	össze-sen
Borsod-A-Z.	fő	6	147	22	1	2	0	178
	%	*3.4%*	*82.6%*	*12.4%*	*0.6%*	*1.1%*	*0.0%*	*100.0 %*
Nógrád	fő	2	92	47	5	11	0	157
	%	*1.3%*	*58.6%*	*29.9%*	*3.2%*	*7.0%*	*0.0%*	*100.0 %*
Zala	fő	4	51	23	7	13	7	105
	%	*3.8%*	*48.6%*	*21.9%*	*6.7%*	*12.4%*	*6.7%*	*100.0 %*
Együtt	fő	12	290	92	13	26	7	440
	%	*2.7%*	*65.9%*	*20.9%*	*3.0%*	*5.9%*	*1.6%*	*100.0 %*

6. sz. táblázat

Miért fontos a lakóhelyen iskolát fentartani?

		család-hoz közel	jobb kapcso-lat	felnőttek is használják	munka-helyet ad	diplomá-sok élnek	egyéb
Borsod-A-Z.	fő	135	128	17	10	14	8
	%	*75.8%*	*71.9%*	*9.6%*	*5.6%*	*7.9%*	*4.5%*
Nógrád	fő	115	83	20	12	18	11
	%	*73.2%*	*52.9%*	*12.7%*	*7.6%*	*11.5%*	*7.0%*
Zala	fő	55	46	17	9	7	1
	%	*52.4%*	*43.8%*	*16.2%*	*8.6%*	*6.7%*	*1.0%*
Együtt	fő	305	257	54	31	39	20
	%	*69.3%*	*58.4%*	*12.3%*	*7.0%*	*8.9%*	*4.5%*

7. sz. táblázat

Gondolt-e a költözésre olyan településre, ahol gyermekei a lakóhelyükön tanulhatnak?

		nincs válasz	igen	esetleg	nem	összesen
Borsod-A-Z.	fő	36	11	14	117	178
	%	*20.2%*	*6.2%*	*7.9%*	*65.7%*	*100.0%*
Nógrád	fő	20	13	21	103	157
	%	*12.7%*	*8.3%*	*13.4%*	*65.6%*	*100.0%*
Zala	fő	21	10	7	67	105
	%	*20.0%*	*9.5%*	*6.7%*	*63.8%*	*100.0%*
Együtt	fő	77	34	42	287	440
	%	*17.5%*	*7.7%*	*9.5%*	*65.2%*	*100.0%*

8. sz. táblázat

A gyermek utazási körülményei

		nincs válasz	megfelelő	rossz	összesen
Borsod-A-Z.	fő	130	13	35	178
	%	*73.0%*	*7.3%*	*19.7%*	*100.0%*
Nógrád	fő	109	19	29	157
	%	*69.4%*	*12.1%*	*18.5%*	*100.0%*
Zala	fő	64	21	20	105
	%	*61.0%*	*20.0%*	*19.0%*	*100.0%*
Együtt	fő	303	53	84	440
	%	*68.9%*	*12.0%*	*19.1%*	*100.0%*

9. sz. táblázat

Vélemény az osztatlan tanításról

		nincs válasz	ugyanolyan, mint az osztott	rosszabb, mint az osztott	a tanártól függ	összesen
Borsod-A-Z.	fő	43	22	57	56	178
	%	*24.2%*	*12.4%*	*32.0%*	*31.5%*	*100.0%*
Nógrád	fő	18	16	37	86	157
	%	*11.5%*	*10.2%*	*23.6%*	*54.8%*	*100.0%*
Zala	fő	3	8	39	55	105
	%	*2.9%*	*7.6%*	*37.1%*	*52.4%*	*100.0%*
Együtt	fő	64	46	133	197	440
	%	*14.5%*	*10.5%*	*30.2%*	*44.8%*	*100.0%*

10. sz. táblázat

Vélemény a részben osztott tanításról

		nincs válasz	jobb, mint az osztatlan	ugyanolyan, mint az osztatlan	rosszabb, mint az osztatlan	a tanártól függ	összesen
Borsod-A-Z.	fő	44	51	15	12	56	178
	%	*24.7%*	*28.7%*	*8.4%*	*6.7%*	*31.5%*	*100.0%*
Nógrád	fő	18	20	15	19	85	157
	%	*11.5%*	*12.7%*	*9.6%*	*12.1%*	*54.1%*	*100.0%*
Zala	fő	4	34	4	5	58	105
	%	*3.8%*	*32.4%*	*3.8%*	*4.8%*	*55.2%*	*100.0%*
Együtt	fő	66	105	34	36	199	440
	%	*15.0%*	*23.9%*	*7.7%*	*8.2%*	*45.2%*	*100.0%*

11. sz. táblázat

Vélemény a kisiskoláról a továbbtanulás szempontjából

		nincs válasz	jobban felkészít	ugyanúgy felkészít	gyengébben készít fel	összesen
Borsod-A-Z.	fő	24	37	104	13	178
	%	*13.5%*	*20.8%*	*58.4%*	*7.3%*	*100.0%*
Nógrád	fő	12	31	89	25	157
	%	*7.6%*	*19.7%*	*56.7%*	*15.9%*	*100.0%*
Zala	fő	1	20	57	27	105
	%	*1.0%*	*19.0%*	*54.3%*	*25.7%*	*100.0%*
Együtt	fő	37	88	250	65	440
	%	*8.4%*	*20.0%*	*56.8%*	*14.8%*	*100.0%*

12. sz. táblázat

Vélemény a kisiskoláról a gyermek iskolatársai szempontjából (összehasonlítva nagyobb iskolával)

		nincs válasz	jobb	ugyan-olyan	rosszabb	összesen
Borsod-A-Z.	fő	29	92	55	2	178
	%	*16.3%*	*51.7%*	*30.9%*	*1.1%*	*100.0%*
Nógrád	fő	12	77	64	4	157
	%	*7.6%*	*49.0%*	*40.8%*	*2.5%*	*100.0%*
Zala	fő	2	66	32	5	105
	%	*1.9%*	*62.9%*	*30.5%*	*4.8%*	*100.0%*
Együtt	fő	43	235	151	11	440
	%	*9.8%*	*53.4%*	*34.3%*	*2.5%*	*100.0%*

13. sz. táblázat

Milyen gyakran beszélget az tanítóval? (helyi iskola)

		nincs válasz	naponta	hetente	ritkábban	összesen
Borsod-A-Z.	fő	32	12	66	68	178
	%	*18.0%*	*6.7%*	*37.1%*	*38.2%*	*100.0%*
Nógrád	fő	23	14	34	86	157
	%	*14.6%*	*8.9%*	*21.7%*	*54.8%*	*100.0%*
Zala	fő	30	7	24	44	105
	%	*28.6%*	*6.7%*	*22.9%*	*41.9%*	*100.0%*
Együtt	fő	85	33	124	198	440
	%	*19.3%*	*7.5%*	*28.2%*	*45.0%*	*100.0%*

14. sz. táblázat

Milyen gyakran beszélget az tanítóval?
(nem helyi iskola)

		nincs válasz	naponta	hetente	ritkábban	összesen
Borsod-A-Z.	fő	133	1	1	43	178
	%	*74.7%*	*0.6%*	*0.6%*	*24.2%*	*100.0%*
Nógrád	fő	81	0	8	68	157
	%	*51.6%*	*0.0%*	*5.1%*	*43.3%*	*100.0%*
Zala	fő	51	0	6	48	105
	%	*48.6%*	*0.0%*	*5.7%*	*45.7%*	*100.0%*
Együtt	fő	265	1	15	159	440
	%	*60.2%*	*0.2%*	*3.4%*	*36.1%*	*100.0%*

15. sz. táblázat

Mennyire elégedett az óvoda és iskola jelenlegi helyzetével?

		nincs válasz	teljesen	körülményekhez képest elégedett	részben	részben elégedetlen	teljesen elégedetlen	összesen
Borsod-A-Z.	fő	43	32	89	12	2	0	178
	%	*24.2%*	*18.0%*	*50.0%*	*6.7%*	*1.1%*	*0.0%*	*100.0%*
Nógrád	fő	25	12	89	23	5	3	157
	%	*15.9%*	*7.6%*	*56.7%*	*14.6%*	*3.2%*	*1.9%*	*100.0%*
Zala	fő	13	10	48	27	3	4	105
	%	*12.4%*	*9.5%*	*45.7%*	*25.7%*	*2.9%*	*3.8%*	*100.0%*
Együtt	fő	81	54	226	62	10	7	440
	%	*18.4%*	*12.3%*	*51.4%*	*14.1%*	*2.3%*	*1.6%*	*100.0%*

16. sz. táblázat

Az elégedettség néhány indoka

		nincs válasz	a helyzet elfogadható	sok probléma van	tanárok jók	összesen
Borsod-A-Z.	fő	107	38	23	10	178
	%	*60.1%*	*21.3%*	*12.9%*	*5.6%*	*100.0%*
Nógrád	fő	99	23	30	5	157
	%	*63.1%*	*14.6%*	*19.1%*	*3.2%*	*100.0%*
Zala	fő	58	18	29	0	105
	%	*55.2%*	*17.1%*	*27.6%*	*0.0%*	*100.0%*
Együtt	fő	264	79	82	15	440
	%	*60.0%*	*18.0%*	*18.6%*	*3.4%*	*100.0%*

17. sz. táblázat

Az anya legmagasabb iskolai végzettsége

		nincs válasz	8 oszt.-nál kevesebb	általános iskola	szakmunkásképző	érettségi	érettségi és szakmunkásbiz.	diploma	összesen
Borsod-.A-Z	fő	5	1	51	66	31	12	12	178
	%	*2.8%*	*0.6%*	*28.7%*	*37.1%*	*17.4%*	*6.7%*	*6.7%*	*100.0%*
Nógrád	fő	4	6	61	35	21	19	11	157
	%	*2.5%*	*3.8%*	*38.9%*	*22.3%*	*13.4%*	*12.1%*	*7.0%*	*100.0%*
Zala	fő	4	1	24	32	20	15	9	105
	%	*3.8%*	*1.0%*	*22.9%*	*30.5%*	*19.0%*	*14.3%*	*8.6%*	*100.0%*
Együtt	fő	13	8	136	133	72	46	32	440
	%	*3.0%*	*1.8%*	*30.9%*	*30.2%*	*16.4%*	*10.5%*	*7.3%*	*100.0%*

18. sz. táblázat

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége

		nincs válasz	8 oszt.-nál kevesebb	általános iskola	szakmunkásképző	érettségi	érettségi és szakmunkásbiz.	diploma	összesen
Borsod-A-Z.	fő	9	0	26	103	16	21	3	178
	%	*5.1%*	*0.0%*	*14.6%*	*57.9%*	*9.0%*	*11.8%*	*1.7%*	*100.0%*
Nógrád	fő	8	1	30	79	7	25	7	157
	%	*5.1%*	*0.6%*	*19.1%*	*50.3%*	*4.5%*	*15.9%*	*4.5%*	*100.0%*
Zala	fő	6	1	10	61	6	15	6	105
	%	*5.7%*	*1.0%*	*9.5%*	*58.1%*	*5.7%*	*14.3%*	*5.7%*	*100.0%*
Együtt	fő	23	2	66	243	29	61	16	440
	%	*5.2%*	*0.5%*	*15.0%*	*55.2%*	*6.6%*	*13.9%*	*3.6%*	*100.0%*

Irodalom

Andor Mihály (1986) Az iskolák visszaállításának esélyei. Valóság, 2. 69-75 pp.

EURYDICE (1995) Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europaischen Region. CEDEFOP, Brüsszel

Fickermann, D. Weishaupt, H., Zedler, P. (1997) Kleine Grundschulen in den neuen Bundesländern. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Erfurt

Fickermann, D., Weishaupt, H., Zedler, P. ed. (1998) Kleine Grundschulen in Europa. Weinheim

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1998) Kleine Grundschulen in Ungarn. In: Fickermann, et al.: Kleine Grundschulen in Europa, Weinheim

Forray R. Katalin (1989) „Visszakörzetesítés"? Valóság, 9. 109-116 pp.

Forray R. Katalin (1995) Önkormányzatok és kisiskolák. Educatio, 1. 70-81. pp.

Györgyi Zoltán – Imre Anna (1998) A közoktatás intézmények társulásának problémái. Oktatáskutató Intézet, Budapest

Halász Gábor – Lannert Judit szerk. (1998) Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

Híves Tamás – Radácsi Imre (1997) A kisiskolák helyzete Magyarország néhány kiválasztott térségében. Oktatáskutató Intézet, Budapest

Imre Anna (1997) Kistelepülések iskolái. Educatio, 1. 24-32 pp.

Kozma Tamás (1987) Település és iskola, Akadémiai, Budapest

Kozma Tamás (1992) Oktatási diverzifikáció és lakossági érdekérvényesítés. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémai Kiadó, Budapest

Kozma Tamás (1994) Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

OECD (1994) The Educational Infrastructure in Rural Areas. OECD, Párizs

Sayer, J. (1998) Kleine Grundschulen in England und Wales. In: Fickermann, D., Weishaupt, H., Zedler, P. ed.**:** Kleine Grundschulen in Europa. Weinheim

Ára: 280,– Ft

Korábban megjelent:

219 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona: Felvételi szelekció a középfokú oktatásban
218 Kozma Tamás: Az MKM 1993-as kutatási támogatása
217 Kozma Tamás: Az MKM 1992-es kutatási támogatása
216 Bajomi Iván – Szabó László Tamás – Tót Éva: A folyamatos szakmai képzés helyzete
215 Les caractéristiques du champ de la Formation Professionnelle Continue en Hongrie
214 Ladányi Andor:A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlításban
213 Polónyi István: A felsőoktatás gazdasági jellemzői
212 Liskó Ilona – Fehérváry Anikó: Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években
211 Bajomi Iván: Az oktatásügyi érdekszervezetek szerepe az oktatáspolitika formálásában
210 Szabó László Tamás: Modernizáció kérdőjelekkel (Pedagógusképzés és továbbképzés)
209 Györgyi Z. – Híves T. – Imre A. – Kozma T.: Településhálózat és iskolaszerkezet
208 Publikációk a cigányság oktatásáról (Szerk.: Forray R. Katalin)
207 Nagy Péter Tibor: Szakoktatás és politika
206 Ladányi Andor: A felsőoktatás fejlesztési tervéről
205 Híves Tamás: Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban
204 Annási Ferenc – Baráth Tibor: Vélemények az iskolai menedzserképzésről egy regionális kutatás tükrében
203 Ladányi Andor: Ami jó benne és ami nem (A felsőoktatási törvény mérlege)
202 Gábor Kálmán – Mátay Melinda – Balog István – Kántor Zoltán: Az ifjúság és az elit
201 Ladányi Andor: „Nemcsak a gazdasági életben van szükség racionalizálásra, hanem kultúrpolitikánk terén is”
200 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán – Tót Éva: Ifjúsági munkanélküliség (Megyei esettanulmányok)
199 Szecskő Tamás: A tömegkommunikáció társadalmi hatásai (Bevezetés a tömegkommunikáció szociológiájába)
198 Kozma Tamás: A közoktatás fejlesztési koncepciójának tudományos megalapozása
197 Imre Anna – Papházi Tibor – Szemerszki Mariann: Tandíj a felsőoktatásban?
196 Györgyi Zoltán: Mezőgazdasági szakoktatás az iskolarendszerű oktatásban és a munkaerőpiaci képzésben

A kiadványok megvásárolhatók, illetve megrendelhetők:
Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója
Budapest XIII.. Victor Hugo u. 18-22.
Levélcím: 1395 Budapest, Pf. 427.
Tel/Fax: 1297-639