

Forray R. Katalin

Falusi kisiskola a lokális társadalomban

Falusi iskola. Amikor meghallom ezt a kifejezést, mindig a kis Bice-bóca története jut eszembe és az a bizonyos osztályterem a kopott padokkal ...

blogamia.blogter.hu/253221/falusi_iskola - 46k - [Cached](#)

Kérdés

Merjem-e beadni kisgyermekemet a helyi iskolába, vagy vigyük be a városba? – kérdezi környezetudatos kollegám, aki lakóhelyül egy aprófalut választott. Nem kerül-e majd hátrányba, amikor tovább fog tanulni, hiszen helyben sok a cigánygyerek, és csak apró, részben osztott iskola van. Sokan, akik ilyen döntési helyzetbe kerülnek, úgy vélik gyermekük érdekeit akkor szolgálják igazán, ha kisgyermeküket is utaztatják, hiszen „mindenütt” azt hallják, jobb a nagyobb, városi iskolába iratni őket. Jól döntenek-e? Szólnak-e érvek a helyi kisiskola mellett? Ezt a kérdést igyekszem az alábbiakban körbejárni.

Alaptézisem, hogy a „falusi kisiskola” problémája látszatra ugyan oktatási, pedagógiai kérdés, a valóságban azonban (társadalom)politikai, másodsorban gazdasági-pénzügyi összefüggésekben helyezhető el. Politikai kérdés abban a vonatkozásban, hogy a lokalitások, a helyi társadalmak kompetenciájáról szól, s így összekapcsolódik a civil társadalom erejével, egyáltalán létével. Gazdasági-pénzügyi kérdés akkor, amikor úgy fogalmazódik meg, hogy az egy tanulóra jutó fajlagos költségek magasabbak a nagyobb iskolákhoz viszonyítva – költsünk-e többet egy helyben tanuló falusi gyerekekre, mint egy nagyobb településen élő és tanulóra. Jól megfigyelhető ez a mai oktatáspolitikával diskurzusokban és akciókban is: míg az országos politika a kisiskolák nagyobbakba történő összeszervezésének programját törekszik megvalósítani, civil mozgalom - „Élőlánc a falusi kisiskolákért” - küzd ezek megtartásáért.

Az alábbiakban azt igyekszem megvizsgálni, hogy – saját és mások korábbi kutatásai, valamint a nemzetközi szakirodalom szerint - milyen funkciói, milyen előnyei és hátrányai vannak a falusi kisiskolának.

Áttekintve a nemzetközi szakirodalmat, a Google rendszerében a „Small school” vagy a „Rural Education” címszavak alatt találjuk meg azt a jelenséget, amellyel foglalkozunk. Akár az egyiket, akár a másikat tekintjük át, jól láthatóan elkülönül az egy-tanítós kisiskola a modern fogalomtól. Az egy-tanítós kisiskola („one-room-school”) az az iskolatípus, amelyet Európában – és nálunk is -, Amerikában, Ausztráliában a szórt településszerkezetű térségekben élő mezőgazdasági népesség alfabetizációjára szerveztek a 19. század végétől a 20. század hatvanas éveiiig. Mind az alapfeladata, felszereltsége, mind a tanító társadalmi szerepe a korhoz és a helyhez kötődően többé-kevésbé eltér a modern iskoláétól. A racionálisan szervezett nagy iskolák – amelyhez buszok szállítják a gyerekeket vagy diákotthonokban helyezik el őket – egyre több problémát vetnek fel. A nahy iskola személytelensége, a megközelítés nehézségei, a kistelepülések népének elhagyatottsága újra megfogalmazza a kisebb iskolák létjogosultságát: árulkodó, hogy a legtöbb címszó a „Small School Movement”-tel kapcsolatos, egy olyan civil mozgalom szerveződésére utal, amely kisebb iskolákká szervezné át a meglévő nagyokat. Kifejezetten a lokalitások védelmére szerveződő kezdeményezésekről, mozgalmakról, egyesületekről olvashatunk a „Rural

Education” név alatt: gondolatmenetünk fő témája is ehhez kapcsolódik (pl. **Howley, - Howley (2001), Starr – White 2008**). A falusias, rurális – ahogy több tanulmányunkban neveztük – aprófalvas térségek – iskolával való ellátásáról van szó. Itt kapcsolódik össze a kisiskola problematika a lokalitásával, hiszen az ilyen településszerkezetű térségekben lokálisan csak kis iskola létesíthető.

1976-77-ben a Lajosmizse nagyközség 13 tanyai iskolájának „bekörzetesítését” követtem nyomon (**Forray, 1976**). Eredetileg csak a felső tagozatokat akarták megszüntetni, az akkor még több mint 300 felső tagozatos az újonnan épült hétközi diákotthonban elhelyezve. Mire megvalósult a terv, alig maradt felső tagozatos, s a diákotthon „feltöltésére” az alsó tagozatosokat, sőt óvodásokat is be kellett költöztetni a diákotthonba. Ma – Jankó Krisztina megismételt kutatása szerint – elsősorban a leghátrányosabb helyzetű lajosmizsei családok gyermekei kapnak hétközi elhelyezést az épületben. A tanyavilág részben megszűnt, részben másképp oldják meg a gyermekek bejutását a központi iskolába. A kutatásom sok tanulsága máig érvényes, ezért ezekre is támaszkodom az alábbiakban.

Kérdés, hogyan definiáljuk a kistelepüléseket és a kisiskolákat. Az előbbi fogalom meghatározására vannak statisztikai kategóriák (500 vagy 1 000 lakosnál kisebb település, illetve külterületi lakotthely), mégsem szívesen használnám ezeket. Hiszen az iskola telepítése, működése szempontjából a lakosság száma mellett legalább ilyen fontos az életkori esetleg etnikai összetétel, a település földrajzi és közlekedési távolsága, hagyományai.

A kisiskola meghatározása sem egyértelmű. Az UNESCO összeírások az egy-két tanítós intézményeket nevezték ilyennek. Az egy-két tanítós iskola velejárója az osztatlan tanítási forma. Amikor kisiskolákról beszélünk, a szó szűk szakmai értelmében ezekre az iskolákra gondolunk. Bővítve a fogalmat, kis iskolának mondjuk azokat is, ahol nincsen párhuzamos osztály, bár csoportösszevonás nem vagy csak ritkán fordul elő. Bár pedagógiailag nyilvánvalóan nem azonos problémákat felvető intézményekről volt szó, a bő harminc év alatt, amíg a hálózati "ésszerűsítés" módszere a kisiskolák megszüntetése, körzetesítése volt, a kétféle kis iskola kilátásai nagyon is hasonlóak voltak. Az utóbbiban könnyen előfordulhatott, hogy kényszerült megszüntetni a csoportbontást, ezzel a "bekörzetesítendő" iskolák sorába lépett.

Az iskolakörzetesítés

Aligha lehet a falusi kisiskolákat vizsgálni, ha nem teszünk egy rövid visszapillantást az iskolakörzetesítésre.

Ezt az egykor gyakran használt, de más nyelvre nehezen vagy egyáltalán nem lefordítható fogalmat furcsa módon még a Magyar Nyelv Értelmező Szótára sem ismeri. A **Pedagógiai Lexikon** (1987, II. 108) szerint „a tanyai települések kislétszámú általános iskolai felső tagozatos tanulóinak szakrendszerű oktatására hozott intézkedés”. A meghatározás alaposan szűkít, ám anélkül, hogy elmélyednénk a fogalom keletkezésének és ezzel együtt ezen iskolahálózat-fejlesztési politika és gyakorlat kialakulásának történetében, ki kell emelnünk néhány főbb jellemzőt.

A hetvenes évek "felvilágosult abszolutizmusa" kedvezett a szakmai racionalizmusnak az oktatásban is (**Forray, 1978**). Ennek jellegzetes formája volt az NDK-ban akkor virágzott kutatási irány, amely az optimális iskolanagyság felderítését tűzte ki célul: hány párhuzamos osztályt, hány gyereket, hány pedagógussal lehet leghatékonyabban tanítani. Magyarországon sok szakértő dolgozott ki számításokat arról, mekkora lélekszámú településen lehet ésszerűen

általános iskolát üzemeltetni (2000 -2500 fő körül volt a becsült településnagyság). Hasonló elgondolások alapján történt az iskolahálózat átszabása Lengyelországban, Csehszlovákiában is, erre törekedtek Bulgáriában, Romániában és a Szovjetúnióban.

De nem kizárólag térségünk problémája volt ez. Különösen Nyugat-Európa centralizált oktatási rendszereiben - a hetvenes évtized a szociáldemokrácia győztes időszaka volt - készültek számítások arra, hogyan nézzen ki az oktatás intézményhálózata az elemitől a felsőfokig. Svédországban például bonyolult táblázatok segítségével döntöttek iskolák bezárásáról és nyitásáról, melyben a tanulók utazási idejének, az iskolába jutás körülményeinek döntő szerep jutott. De ugyanakkor megszólaltak a szociológusok, akik az iskola nélkül maradt falvak hanyatlását jövendőlték **(Forray, 1976)**.

A közös volt ezekben az erőfeszítésekben, hogy szakmai és/vagy gazdaságossági szempontokra hivatkozva felülről kívánták meghatározni, mi az iskolával való helyes magatartás "lent", a településen. Természetesen nem mindegy, hogy a népboldogítás módszere a parancs és tiltás volt-e, mint nálunk, vagy pedig a finanszírozás közvettebb módján láttatták be az érintettekkel, melyik a helyes út, mint például Norvégiában; hogy a döntéseknél mennyire vették figyelembe a gyermekek életének szempontjait (az utazási feltételek meghatározása, mint Svédországban, a gyermekek tömeges hétközi diákothoni elhelyezése, mint nálunk).

A nyolcvanas években Európa-szerte változások következtek be, amelyeket többnyire új oktatási törvények, törvénymódosítások jeleztek. Egyre világosabbá vált, hogy a központi irányítás hatalmas mértékű állami feladatvállalást és ellenőrzést igényel, emellett kihasználatlanul hagyja a helyi lakosság és a pedagógusok öntevékenységében rejlő erőt. Pazarlásra és taktikázásra ösztönöz, s nem is bizonyítható, hogy mindez az oktatás hatékonyságában megtérülne.

A hálózatfejlesztés szempontjából lényeges, hogy az alsóbb iskolafokokozatok a közvetlen felhasználókhoz kerültek. Így az óvoda, az elemi iskola, sőt az általánosan képző felsőbb iskolák kisebb-nagyobb hányada sorsát sem felülről határozzák meg, telepítésükről, működtetésükről a helyi - települési - kormányzatok döntenek jogszabályi keretek között. Az oktatási feltételek, a színvonal ellenőrzését, az oktatás szakmai támogatását országonként eltérő szervezeti rendben látják el. Az állam tehát "kivonult" az alapiskolai hálózatfejlesztésből. Általánosan jellemző finanszírozási rend a "fejkvóták" megállapítása, ezen felül az építéshez, illetve működtetéshez nyújtott külön támogatás megállapított és nyilvános versenyfeltételek között. Egyúttal elveszítette a társadalomkritikai, szociológiai érdekességét az a kérdés, amely a hetvenes években még jól érzékelhető volt a nyugat-európai szakirodalomban: életképes-e a falu iskola nélkül. Kiderült, hogy életképes, ha más szálak szorosan fűzik a társadalomhoz. Pedagógiai előnyeiket (kis méretek, testvérhelyzet) nagyobb intézményekben is adaptálják, ahol erre igény vagy érdeklődés van, illetve a magánoktatásban újítják fel. Megszűnésüknek egyaránt vannak gazdasági, kulturális és szociális indokai.

Az általános iskola fejlesztésében az államosítástól kezdve egészen a nyolcvanas évek közepéig meghatározó hálózati politika volt a nagy, központi iskolák létrehozása falvas és tanyás térségekben is. Ez törvényszerűen azzal járt, hogy tömegesen zárták be kapukat a falusi és tanyai iskolák. Lehetetlen megállapítani, az iskolák megszűnésében mekkora szerepe volt az oktatáspolitikai döntéseknek, és mennyiben a falvak népességszámának csökkenésére adott reakciónak volt következménye az iskolák megszűnése. Az iskolák bezárása kampányszerűvé az 1971-es településhálózat-fejlesztési koncepció elfogadása után vált. Ez a

kisebb falvakat, tanyákat pusztulásra ítélte. Negyven év alatt az iskoláknak több mint egyharmada szűnt meg, a megmaradtaknak ugyancsak mintegy a harmada 1-3 vagy 1-4 osztályos elemi iskola.

Minden népszámlálás statisztikái azt bizonyítják, hogy az iskolával nem rendelkező települések lakossága alacsonyabban iskolázott. E tekintetben két tényező egymást erősítő hatását lehet feltételezni. Egyrészt a migráció szelektivitása következtében az iskolával (sem) rendelkező falvak elsősorban az iskolázottabb lakóikat veszítették el, másrészt az iskola nagyobb földrajzi és/vagy közlekedési távolsága éppen az iskolázatlan családokra, csoportokra gyakorol nagyobb befolyást, amennyiben a földrajzi távolság növeli a szociális távolságot is.

Sem az iskolakörzetesítés idején, sem azóta nem volt olyan kutatás, amely egyértelműen bizonyította volna akár az előnyöket, akár a hátrányokat. Egyedi esetekről, körzeti iskolák, a körzetesítést végrehajtató és végrehajtó városi és megyei szervek jelentéseiből úgy tudjuk, hogy a kisiskolák tanulóinak "bekörzetesítése" egyik napról a másikra javította a tanulmányi teljesítményeket. Ez nyilvánvalóan komolytalan értékelés, amely az öngazolás vágyán kívül mást nem bizonyít. Megismételt lajoszvizsgálásunk azt mutatja, hogy a hétközi diákok otthonban élő vagy naponta bejáró tanyai gyerekek még mindig elszigeteltek, szegregáltak, tanulmányi teljesítményük elmarad a többiekétől.

Nemzetközi összehasonlítások és itthoni vizsgálataink azt bizonyították, hogy az iskolák alacsony tanulólétszáma önmagában előnyös lehet, mivel (különösen a kisebbek számára) fontos az otthonos légkör, a személyes kontaktusok lehetősége. Az osztatlanság, az évfolyam szerinti csoportbontás elmaradása, a testvérhelyzet nyújtotta előnyök sok modern pedagógiai irányzat kulcsmozzanatait képezik.

A hetvenes évek fordulóján végzett nemzetközi tudásszintmérés (IEA) azt az eredményt hozta, hogy Magyarországon az osztatlan iskolák alsó tagozatosai jobb eredményt értek el olvasásból, számolásból, mint a nagyobb községek iskolásai, sőt eredményeik azon a szinten voltak, mint - a településhierarchiában jóval magasabb szinten álló - városi iskolások (Nagy, 1974). Tulajdonképpen ez az egyetlen országosan reprezentatív mintán végzett teljesítménymérés, amelynek eredményei alapján pedagógiai érveket lehetett volna szembeszegezni az alsó tagozatok körzetesítésével.

A körzetesítés felgyorsításának évtizedében - nem utolsó sorban a sikerpropaganda, továbbá a falusi településeket érő diszkrimináció mindennapi tapasztalatainak hatására - nagyon sok családot sikerült meggyőzni arról, hogy a kisiskola, az összevont tanítás olyan hátrányok, amelyek nem ellensúlyozzák a család lakóhelyén való tanulás előnyeit. A falu népességmegtartó erejének növelése addig lelkesítő célkitűzés, amíg nem a saját gyermek sorsa forog kockán. Sokan szeretnék, ha maradna vagy lenne iskola, de saját gyermeküket nem szívesen íratnák be oda.

Amikor a nyolcvanas évek második felében csökkent a kisebb települések iskoláira irányuló nyomás, néhány község sikerrel harcolta vissza iskoláját. Nem véletlenül olyan települések, amelyek lakónépességük kis száma ellenére valamilyen okból kedvező gazdasági-társadalmi helyzetbe kerültek (lakosságuk iskolázott, elérhető a megfelelő munkahelyi választék, az átlagosnál jobb a műszaki infrastruktúra, stb). Természetesen nehezebb újraindítani egy elvesztett iskolát, mint fejleszteni egy meglévőt. Az iskolaalapítást kezdeményezőknak

legnehezebb feladata a szülők meggyőzése volt arról, hogy a helyi iskola oktatási színvonala a nagyobb iskoláéval (legalább) megegyezik majd (Forray, 1989, Kozma, 1992) .

1990-nel az iskolahálózat fejlesztésének lehetőségei gyökeresen megváltoztak: az Európában elterjedt megoldások szerint a döntés az érintettek, a helyi lakosság, illetve választott szerveik kezébe került. Az önkormányzati választásokon sok, korábban igazgatási szempontból is önállóságát veszített község függetlenedett. Az új önkormányzatok már a legközelebbi iskolaévtől százával legalább alsó tagozatú iskolát indítani. A vállalkozókedv azt jelezte, hogy a pusztulásra ítélt falvakban mégis maradt erő az újrakezdésre. A helyi iskola - különösen mivel nem "felülről" szervezik - ösztönzi az iskolázási folyamatokat, jóllehet hatásai nyilván csak hosszabb távon érnek be.

Kétséges, pozitívan értékelhető-e az új iskolák alapításának tömege. Különösen azokban a településekben, ahol a lakosság szélsőségesen alacsonyan iskolázott - a gyermekek mintegy gettóba zárulnak. Elszigetelődnek olyan társadalmi hatásoktól, amelyeket a nagyobb települések sokszínűbb lakossága nyújthatna. Így az iskola lakóhelyközelségéből származó előnyért az elzárkózás fokozódásával kellene fizetni.

A hetvenes évek közepén született nagy létszámú korosztályoknak az iskolarendszeren való átvezetése a nyolcvanas évek fordulóján felvetette azt a kérdést, érdemes-e folytatni a körzetesítést. **Andor (1982)** már azt is megfogalmazta, hogy a gyermeklétszámok sok faluban lehetővé tennék önálló iskola indítását, ha ennek meglennének a személyi és anyagi feltételei. Tehát már elég világosan látszott, hogy a "körzetesítés" nem folytatható. Első lépésként még csak a körzetesítés folytatására irányuló buzdítás maradt ki a párt- és állami dokumentumokból. Az 1985-es új oktatási törvényhez kapcsolódó néhány évvel később született végrehajtási utasítások meghatározott esetekben már engedélyezik új falusi kisiskolák alapítását is.

A nyolcvanas évek második felében a társadalom demokratizálódása, a hatalmi centrumok gyengülése nem kedveztek a felsülről vezényelt kampányoknak; nehezen volt elképzelhető, hogy egységes "ajánlást", "irányelvet" parancsszóként értelmezve, akár szakmai racionalitás érveivel alátámasztva is néhány éven belül alapvető változásokat lehetne végrehajtani iskolahálózatban - a helyi közösségek akarata ellenére. Néhány megerősödött, érdekeit érvényesíteni tudó kistélepülés 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.

A lakossági mozgalmak a nyolcvanas évek vége felé még gyanúsak számítottak, a "szervezkedés" címkéje a politikai ellenfelet, ha nem az ellenséget bélyegezte meg. Éppen ezért volt gyakori az a főhatósági vélemény, hogy "nem a lakosoknak, a szülőknek kell az új iskola, hanem egyesek bűjtogatnak, agitálnak, szervezkednek" - nincs tehát valamely körzetesítési "anomália" kiküszöböléséről szó, 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**). 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 történekmért 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.

A gazdaság válságokkal terhes átalakulása az oktatás anyagi támogatásának évtizedeken át kialakult, bár teljességében soha nem ismert forrását is elzárta: a termelőüzemek szerepvállalását. A kistelepülések iskoláinak rehabilitációját segíti néhány állami alapítvány, léteznek céltámogatások, azonban a robbanásszerűen jelentkező igényeket nem tudják kielégíteni. Az indokoltság elbírálása is nehézséget okoz, hiszen az alapos helyismeret hiánya könnyen lehet ugyanakkor a veszélynek - a központi döntések eluralkodásának - a forrása, amitől éppen csak megszabadultunk. Ezzel együtt érthető az az oktatáspolitikai törekvés, hogy a sok kis autonóm iskola – amelyek jó része komoly anyagi, sőt beiskolázási gondokkal küzdött – valamiképpen összeszerveződjék: a kilencvenes évek közepétől a társulások voltak a támogatott kapcsolódási formák (**Forray, 1995, Györgyi –Imre, 1998, Imre 2004**), amelyek hol több, hol kevesebb sikerrel működtek, függően az érintett települések kapcsolatrendszerétől.

Az 1991-es önkormányzati törvénnyel az iskola alapításáról, fenntartásáról való döntés az érintettek, illetve választott képviselőik, az önkormányzatok kezébe került.

A legkisebb iskolák területi elhelyezkedését vizsgálva (ld. 1-4. térképek) 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 is. Aligha tévedünk, ha azt állapítjuk meg, hogy a nagy múltú tanyai kisiskolai hálózat - mivel a tanyák mögött nem áll önálló igazgatás - nem szerveződött újjá, s feltehetően nem is fog újraéledni. Más szempontból azt emeljük ki, hogy az aprófalvas térségekben sűrűsödik a a magát cigánynak, romának valló népesség – az ő iskolázásukról szólnak a kisiskolák hálózatát szűkítő lépések.

A lokálisok

Az 1991-es önkormányzati választásokkal aprófalvak százainak hullott az ölébe az önállóság - annak előnyeivel és hátrányaival. Nagy hányadulnak szinte első dolga volt az iskola telepítése, visszaállítása, vagy egyszerűen csak az önállósítása. Miért van szüksége a falvaknak iskolára esetleg olyan esetben is, amikor a nagyobb iskolába való bejárás különös nehézséget nem okoz, amikor az biztosítani tudja a kívánatos személyi és tárgyi feltételeket? Tekintsünk át néhány olyan tényezőt, amelyek magyarázhatják a döntéseket. 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 falusi térségekből történő 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 mindentől 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 tőkéből, gyermekeik jövőjének, életútjának társadalmi biztonságától.

Ebben a ragaszkodásban jócskán van irracionális elem, amivel nem tudott – és nem tud – megbirkózni az "aufklärer" gondolkodás. "Objektíven" szemlélve nyilván fontosabb a munkalehetőségek, az utak, a lakásviszonyok stb. javítása, mint a helybéli iskola. Maguk az érintettek (Forray, 1976) 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 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 átértzett kívánsága is.

Pedagógiai szempontok

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 veszített faluban sikerül egy-két pedagógust letelepítenie. 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, sajtóerős fejlesztések: hogy mekkora innovativitást válthat ki a szabadság, azt mutatja a pályázatokon résztvevők számának dinamikus emelkedése bármely alapítvány vagy kormányzati szervet vizsgáljunk meg.

Bár a egyes életkorú tanulócsoportok előnyeit ismerjük, az un. osztatlan tanítás állandósult negatív oktatáspolitikai és hivatalos pedagógiai megítélése olyan mélyen beívódott a közvéleménybe, hogy az ettől való félelem jellemzően gyakran visszatartja a szülőket a falusi kisiskolától (**Forray, 1989**). Ez a negatív megítélés az egyik oka annak, hogy az új kisiskolák fenntartói mindenképpen életkor szerinti szervezett - osztott, de legalábbis részben osztott - iskolát terveztek akkor is, amikor erre reális lehetőség alig látszott (**Forray, 1995**). Az osztatlan és részben osztott oktatási formát – ami az egy, illetve két-tanítós rendszer miatt gyakran elkerülhetetlen – mint a falusi iskolák konzerválódásának velejáróját negatívan ítélik meg a szakértők. Ugyanakkor a heterogén életkori csoportban folyó oktatást pozitívumai miatt (testvérhelyzet, gyakorlás, tanuló tanít tanulót, stb) az alternatív iskolák széles körben használják – tehát maga a módszer, kiszakítva a szociokulturális környezetből, az alternatív pedagógiák egyik eleme.

A falusi kisiskolák jelentőségét az adja, hogy a lakóhelyen vagy a lakóhely közelében helyezkedik el, így a legkisebbeknek nem vagy keveset kell utazniuk ahhoz, hogy oda- és hazaérjenek. Éppen ezért a hálózat fenntartása különösen fontos a hátrányos helyzetű csoportok gyermekei számára. Aprófalvas térségeinkre általában jellemző – e térségek évtizedes mellőzése, fejlesztésük elmaradása miatt is -, hogy a legszegényebb lakossági csoportok, köztük nagy arányban a cigányság koncentrációs területei. Számukra kiváltképpen fontos, hogy térben is elérhetővé legyen az oktatási rendszer.

Ugyanakkor gondot jelent, hogy az aprófalvas térségek tehetősebb lakói gyermekeiket a jobban ellátott nagyobb iskolába íratják. Ezzel sok kisiskola szociálisan, ezzel együtt nem ritkán etnikailag is homogénná válik: „cigányiskolák” alakulnak ki, a spontán szegregáció

minden negatív következményével. Ilyen módon a pedagógiai hatékonyság kevésbé mérhető (például a tanulók tudásszintjén), mivel a szociális környezet pedagógiai szempontból másodlagosnak tekinthető hatásai gyakorolnak döntő szerepet.

A jelenleg hirdetett oktatáspolitikai prioritások egyik legfontosabbika az oktatási esélyek egyenlősége, amely az integrált környezetben megvalósul inkluzív oktatást jelenti. A mellékelt térképek bemutatják, hogy falusi kisiskolák székhelyein magas a gyengén iskolázott lakosság aránya, magas a cigány, roma népeség koncentrációja. A lakóhelyen működő iskolákra nyilván hasonló tanulói összetétel jellemző. Mi tehát a megfelelő lépés az oktatáspolitikai prioritások érvényesítéséhez? Felszámolni a kisiskolai hálózatot, hogy ezzel megszűnjön a szegregáció, és minden tanuló a jobb továbbtanulási esélyeket biztosító nagyobb település iskolájába járjon? Ez a döntés azonban minden egyes esetben felveti azt a kérdést, vajon a lakóhelyi iskolával is nehezen barátkozó hátrányos (halmozottan hátrányos) helyzetű gyerekek miként fognak majd rendszeresen megjelenni a távoli iskolában? Aki a helyi iskolából – ahol szem előtt van, a tanító rákérdezik a szülőkre, ha hiányzik a gyerek – rendszeresen hiányzik, például mert nincsen meleg ruhája, hogyan fog elutazni a távolabbi, ismeretlen iskolába?

A falusi kisiskolák előnyei

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. Ezért mondhatni egyedi **Fickermann, Weishaupt, Zedler** (1998) vállalkozása, hogy összehasonlítható képet mutassanak be a kisiskolák problémáiról.

Az általuk összegyűjtött tapasztalatok megegyeznek saját megfigyeléseinkkel. Összecengenek azokkal az érvekkel is, amelyeket a Small School Movement és a modern Rural Education mozgalom használ a kis iskolák mellett.

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 modellkövetésre, 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 diákat: a gyerekek nemcsak a felnőttől, hanem az idősebb gyerektől is tanulnak, ez a családon belüli testvérhelyzeteket modellezi;
- nyelvi fejlődés: a kisebbek számára a nagyobbak fejlettebb nyelvi kifejezőképessége mintául szolgál, a nagyobbak számára ez a helyzet állandó nyelvgyakorlást jelent, továbbá a rosszabb tanulási teljesítményűek is siker-élményhez 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 lehetséges nyílik társas pozíciójuk javítására;
- differenciált és egyénre szabott oktatás: a vegyes életkorú csoport szinte kényszeríti a pedagógust 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 (osztatlan tanítási rendet) évtizedek óta változatlanul a kényszerű fejletlenség jellemzőjének szokás tekinteni, és állandósult a kiiktatására való törekvés is. Érdekes, hogy ugyanakkor nem fordul figyelem arra, hogy a vegyes életkorú csoportok elterjedtek a nyelvoktatásban (kommunikáció gyakorlására), 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, vajon látenszen nem tekintik-e - a hivatalosan bírált és elvetett - tanárközpontú, autoriter iskolát az optimális megoldásnak.

A falusi kisiskolák hátrányai

A fenti pedagógiai érvek világosan a kisiskola mellett szólnak. Az ellene szóló érvek között gyakran emlegetik a gazdaságosságot: a fajlagos költségek (egy diákra jutó személyi és dologi költség) magasabb lehet, mint a nagyobb iskolában. Ám a költség nagysága attól függ, mit számítunk be: ha az utazásra fordított időt, a szükséges felügyeletet, a közlekedési infrastruktúrát stb is be lehetne kalkulálni, nem biztos, hogy nagyobb fajlagos költség lenne az eredmény. Ahogyan **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.

Még ingatagabb érvek azok, amelyek a rosszabb felszereltségre, ellátottságra hivatkoznak.

Az igazán komoly aggályok település és iskola kapcsolata és helyzete alapján fogalmazhatók meg.

A mellékelt térképek (ld. 1-4 térkép, Hives Tamás munkája) mutatják, hogy az aprófalvas, rurális térségek lakosságának iskolázottsága elmarad az ország más területeitől, magasabb a munkanélküliségi arány, és jellemző módon magas a cigány lakosság részesedése, különösen a gyermekkorúak között. A kisiskola ilyen körülmények között – különösen, ha a motivált és ambiciózus családok gyermekeiket is elviszik innen – a társadalom marginális helyzetű csoportjainak intézményévé válhat.

A kisiskola legfontosabb „eleme” kétségtelenül a pedagógus (tanító, tanár). Felkészültsége, elkötelezettsége, elfogadottsága a helyi közösségben az iskola hatékony működésének legfőbb biztosítója. Éppen ezért kényes és sebezhető pont: a jó tanár „csodát tesz” a közösségben, a rossz tanár lerombolja a bizalmat az oktatás egésze iránt.

A közösség és a tanító, tanár egymásra utaltsága a régi falu hagyományos világában még lehetett valóban működőképes, a felemelkedés útjára vezető társadalmi folyamatok alapja. Ennek keretét a hagyományos társadalmi szerkezet stabilitása adta meg. Mindez ma már megingott, az egymásra utaltság nem a kölcsönös felelősség, elkötelezettség köteléke, hanem gyakran a közös elszigetelődésé, marginalizációé.

A falusi kisiskola legnagyobb problémája az elszigetelődés, ami – a cigányság társadalmi helyzetére tekintettel – gettóvá záródhat. Nem az iskolán belüli szegregáció itt a probléma, hanem a falu, a falusi közösség és az iskola, az iskolai közösség marginalizálódása. Ugyanezt mondhatjuk el a kisiskola tanáiról is: kívül rekednek a szakmai együtteseken, munkájukat nem értékeli-minősíti a szakma, nem jutnak információhoz, meg vannak fosztva az értelmiségi létezés fontos elemeitől. Ugyanezt mondhatjuk el a tanulókról is, tanárunkkal együtt ők is elszigetelődnek a nagyobb választékot kínáló, több lehetőséget adó társadalmi színterektől, új és többféle mintát adó társadalmi csoportoktól.

Vajon megoldja-e a szegregáció problémáit, ha megszűnik a kisiskola? Véleményem szerint a megoldás más alternatíváit is számba kell venni a helyi közösség akaratóból és erejéből kiindulva, azt támogatva, arra építve. Mivel az elszigetelődés kétségkívül a legnagyobb probléma, olyan megoldásokat kell kerenni, amely nyitja a zárat, kapcsolatok hálóját építi ki.

A kapcsolati hálózat akkor működőképes és hatékony, ha a tanárt a térség többi pedagógusával hozza rendszeres kapcsolatba, a kisiskolát a térség többi oktatási intézményével. A gyerekek rendszeres közös programjai élő kapcsolatot hozhatnak létre anélkül, hogy napi rendszerességgel kellene a szomszéd település iskolájába bejárni.

Hogy a kapcsolatok hivatalos társulási formát kapnak, vagy civil kezdeményezésű egyesületek formájában működnek, másodlagos jelentőségű. (Bár kétségtelenül hatékonyabb és gördülékenyebb az önkéntes, civil együttműködés.)

Az együttműködések hálózata nemcsak horizontális, hanem és főként vertikális, a magasabb iskolafokozat támogatja szakmailag az alacsonyabbat, egészen a térség felsőoktatási intézményéig beleértve. A piramisforma lehetővé teszi – erre példa a francia ZEP rendszere -, hogy az aprófalusi kisiskolája, az oda járó kisgyermek útja az iskolák és tanárok kapcsolatán át, általuk támogatva vezet a faluból a városi középiskolába, onnan a felsőoktatásba.

Összefoglalás

A falusi kisiskolák olyan elemei iskolahálózatunknak, amelyekkel hosszabb távon is számolnunk kell. A rendszerváltozás utáni spontán és/vagy kényszerű újjáéledésükre kevés figyelem fordult, ahogyan arra is, hogy folyamatosan vannak ilyen iskolák - dacára minden erőfeszítésnek.

A kisiskolák legfőbb neurálgikus pontja a vegyes életkori csoportok osztatlan vagy részben osztott oktatása. 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 elismeri-e az oktatáspolitikai, vagy pedig – akár direkt módon, akár rejtetten - elutasítja.

A kisiskolák fenntartásának fajlagos költsége valószínűleg drágább, mint a nagyobb iskolaké, de mivel költségszámítások 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.

A helyi kisiskolák fontos tényezői a falusi térségek fejlődésének, a kulturális elszívárosodás megakadályozásának. A lakosságnak a helyi kisiskolákhoz fűződő szoros, érzelmi kötődése, amely az intézményekért hozott anyagi vagy fizikai áldozatvállalásban is megjelenhet, 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, a civil társadalomban kell keresni. Visszatérve a két évtizede kidolgozott szellemi központok (**Kozma, 1994**) gondolatához, azt kellene keresni, **milyen lokális funkciókkal bővíthet a kisiskola, hogy még több szállal kapcsolódjék a helyi közösséghez.**

Az iskola bezárása csak növeli a falusi térség szociális, kulturális elmaradását, népének, iskolájának, tanárainak elszigetelődését. Jobb lehetőséget kínál az oktatási intézmények vertikális kapcsolati hálózata, amely a nagyobb térség szellemi potenciálját is hasznosítva összeköti a különböző szintű iskolákat a falusi kisiskolától a térség főiskoláig, egyeteméig.

Irodalom

Howley, Aimee - Howley, Craig (2001) Rural School Busing, 2001. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV. ERIC Digest

Andor Mihály (1982) Az iskolák visszaállításának esélyei. Valóság, 2.

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

Forray R. Katalin (1976) Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai. Egyetemi doktori értekezés. BTK, Szeged

Forray R. Katalin (1989) „Visszakörzetesítés”? Valóság, 9.

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

Forray R. Katalin - Kozma Tamás (1998) Kleine Grundschulen in Ungarn. In: Fickermann, és mtsai ed: Kleine Grundschulen in Europa, Weinheim

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

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

Imre Anna (1997) Kistelepülések iskolái. *Educatio*, 1.

Imre Anna (2003) Kistelepülési iskolák eredményessége. *Iskolakultúra*, 1. 74-79.p.

Imre Anna (2004): Kistelepülési tanulók útja az iskolarendszerben. *Iskolakultúra*. No. 2.

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. Akadémiai, Budapest

Nagy József (1974).: Iskolaelőkészítés és beiskolázás I.-II. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat, Akadémiai, Budapest, 1974

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

Starr Karen – White Simone (2008) The Small Rural School Principalship: Key Challenges and Cross-School Responses. *Journal of Research in Rural Education*, 23