

AZ ISKOLA TÁGULÓ TERE

FORRAY R. KATALIN

Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Beérkezett: 2023. január 6., elfogadva: 2023. február 25.

A kis létszámú, néhány pedagógussal működő iskolák az iskolahálózat jellegzetes intézményei voltak Magyarországon a 19–20. század fordulóján. A múlt század hetvenes éveitől kezdődött az az oktatáspolitikai, amely össze akarta vonni és ezáltal felszámolni ezeket az intézményeket. A rendszerváltozás (1989–1990) után újra tapasztalhattuk a kis iskolák visszaállítását („visszakörzetesítés”). A kisiskolák létesítése és megszüntetésük közötti harc nem magyarországi jellegzetesség. Európa számos országában megfigyelhető, az Egyesült Államokban pedig a 2000-es évek egyik vezető oktatáspolitikai mozgalma volt („kis iskola mozgalom”, „kis iskola kezdeményezés”). Mi szól mellettük, és mi ellenük nálunk? Ezt vizsgálom ebben az írásban.

Kulcsszavak: kisiskola, intézményhálózat, oktatáspolitikai, regionalitás

Schools with small student numbers and a few teachers were typical institutions of the network. From the seventies of the last century, the educational policy that wanted to abolish this institution was started. After the system change, we could see the creation of new ones. The struggle between the establishment and termination of small schools is not a Hungarian characteristic, this story can be observed in several European countries. What are the characteristics that speak against such institutions, and what are those that speak for them? I examine these features in the historical and present-day processes and cases of education policy.

Keywords: small schools, institutional network, educational policy, catchment areas

„Az a jó iskola, ahová a gyermek gyalog is el tud menni.” (Klebensberg Kunó)

„Azt is mondják a kisiskolákról – különösen községeink polgármesterei –, hogy a faluközösség szellemi és kulturális életének hordozói még ma, internetes, multimédiás, meg digitális világunkban is; megtartó és életető erő kisebb településeinken. És azt is mondják – például kiváló pedagógusok –, hogy a kisiskolákban a gyerekek alacsony létszáma miatt a tanító szinte minden gyermek adottságaihoz és készségeihez tudja igazítani a tanmenetet, vagyis a tanulók tárgyi tudása és a tudást alkalmazó készsége erősebb és jobb, mint a nagyszámú osztályokba járó gyerekeké – tisztelet, persze, a kivételnek” (Jankó 2011).

Levelező szerző: Dr. Forray R. Katalin, 1025 Budapest, Nagybányai út 56. E-mail: forrayrk@gmail.com

„Az, hogy a hetedik, nyolcadikos gyerek bemegy az »iskolavárosba«, egészen más dolog, mint amikor reggel hat órakor a buszmegállóban félálomban beültetjük az iskolabuszba az első osztályos gyereket. Mindent differenciáltan, az adott település kulturális hagyományai, igényei, lakossági kultúrája, társadalmi helyzete kell, hogy eldöntsön. Ezt nem lehet még a Belügyminisztériumból sem egységesen irányítani, mert akkor valaki mindig rosszul jár, valaki mindig jobban, és sajnos tudjuk, hogy általában ki jár rosszabbul. A szegény az, aki a legszegényebb.” (Trencsényi, 2022).

Bevezetés

Az újra és újra feltámadó vita több évtizedes. Az iskolai tanulók létszáma rendszerint abban az összefüggésben szokott – szokott volt! – megfogalmazódni, hogy jó-e, hasznos-e az alacsony tanulólétszám. A magyar, sőt a világ iskolatörténetének markáns része az a kisiskola, amely az alacsony népsűrűségű, falvas vagy aprófalvas területeken működik. Másutt etnicitásukban, szociabilitásukban eltérő gyermekcsoportokat fogad be, mint Amerikában (pl. *Hochschild–Scovronik* 2003). Magyarországon legalább százéves történetről van szó, amely a 19. század végétől kezdődik. Attól az időszaktól, amikor az iskolázás mindenkire kiterjedő kötelezettségként volt meghatározva. Ekkor fogalmazódhatott meg az a kormányzati igény, hogy minden gyermek elérhesse az iskolát, amit látogatni köteles. Ha lakóhelye környékén nincsen iskola, akkor alapítani kell.

Az Egyesült Államok egyik vezető oktatáspolitikai híre a „kisiskola mozgalom” volt a 2000-es években (small schools movement, small schools initiative). Ennek az újításnak a kiinduló pontja a nagyméretű városi intézmények, sokszor ezernél is több tanulóval, akiket nem lehetett áttekinteni, fegyelmezni még kevésbé. E nagyméretű szervezeteket a mozgalom kezdeményezői megpróbálták kisebb egységekre bontani – sokszor egyazon épületben, de autonóm szervezetekként; a szülőkre és a gyerekekre bízva, hogy a nagy közös helyett melyik kisebbikbe kívánnak átiratkozni. (Nem hazai méretekről beszélünk persze: a vágy a 200 fős intézmény lett volna, a realitás a 400 fős iskolák lettek. A kezdeményezés egy Deborah Meier nevű tanártól származott). A mozgalom zászlóvivői a „kis iskolák” előnyeit sorolták vitairataikban (közvetlenség, kis tanuló csoportok, személyre szóló kurikulum, közvetlen kapcsolat a szülővel, csoportmunka a tanárok között stb.). A kritikusok épp ellenkezőleg: a hátrányokat: kevesebb tanórán kívüli foglalkozás, kisebb szakmai választék, az intézmény kisebb súlya, bezárkozó közösségek és így tovább. Az előnyökre és hátrányokra végül sem derült egyértelműen fény; a mozgalom inkább elhalt, semmint megcáfolódott volna. Mégis az Egyesült Államok neveléstörténetének egyik markáns kitörési pontja a számos, egyre inkább bürokratizálódó oktatási rendszerből (Meier 1982).

A magyarországi tanyás vidékek iskolái több hullámban létesültek. Lajosmizse tanyavilágában például négy iskola Eötvös József miniszteri működése idején, négy iskola Klebersberg Kunó miniszteri működése alatt nyílt meg; 1945 után szervezték a többit. Ezek a kisiskolák jellegzetesen olyan térségekben települtek, ahol a gyermekek száma alacsony volt: apró falvakban, tanyás vidékeken. Korábban a teljes alapiskolázást itt lehetett teljesíteni, később – a középfokú oktatás elterjedése, illetve kötelezővé tétele után – inkább csak alsó tagozat működött. Ezek a kisiskolák nemcsak megközelíthetőek voltak a

gyerekek számára, hanem légkörük, tanári-tanítói szerepvállalásuk miatt vonzóak tudtak lenni a tanulóknak és a családoknak is. (Gyuris 2014, 2019 alaposan tekinti át az iskolatelepítést, majd a megszüntetésük társadalmi-gazdasági összefüggéseit.)

A múlt század hetvenes éveiben erősödött meg az a kormányzati döntés – nyilvánvaló összefüggésben a térszerek összevonásával és a vidéki ipartelepítéssel –, hogy az iskolai hálózatnak ezt az elemét fel kell számolni. A hetvenes évek végén a Bács-Kiskun megyei Lajosmizsén tudtunk végigkövetni egy ilyen változást az Oktatáskutató Intézet szervezésében Kozma Tamás, Hegedűs T. András és Forray R. Katalin részvételével (Forray 1977). Érdeemes figyelni Jankó Krisztina (2011) elemzésére is, aki negyedszázaddal később végzett empirikus kutatást ugyanott.

Mielőtt azonban erre a témára térnénk, kitekintünk a kisiskolák megszűnésének másik területi aspektusára is. Nemcsak tanyás vidékeken zártak be iskolák, hanem ipari központokban is. A bányavidékeken történt iskolabezárások ugyancsak a gazdaságpolitika, a helyi gazdaság vélt vagy valóságos igényeire hivatkozva történtek. Andl (1997) a Pécs környéki bányavidék egyik kis iskolájának bezárásáról írt megkapó esettanulmányt. A helyi iskola megszüntetése, bezárása az alföldi tanyás vidékek mellett a nagyobb népsűrűségű dél-dunántúli aprófalvak életében is hozott hasonló megrázkódtatást.

Reisz (2002) munkacsoportja Baranya megyei falvak tizenkilenc iskolájában végzett elemzés eredményeképpen jutott hasonló következtetésre. A két térség településszerkezete nehezen hasonlítható össze: Bács-Kiskunban a tanyás, Baranyában az aprófalvas településszerkezet jellemző. Ám nemcsak a településszerkezet, hanem az ott élők családi hátterét jellemző alacsony iskolázottság, a gyakori szegénység is elvezet az iskola hasonló problémáihoz. A keretet pedig a gazdaságpolitikával összekapcsolódó település- és oktatáspolitikai jelenti.

Az elérhető iskola a szociokulturális tényezőkön, ha alapvetően nem is tud változtatni, mégis segít pozitívabb viszonyt kialakítani a művelődéshez; egyesek, a legjobbak számára pedig a társadalmi kiemelkedéshez vezet (Kozma 1989). Erről tanúskodik egykori kollégáink némelyikének életútja, és a mai középiskolások közül azok, amelyek hasonló körülmények közül emelkedtek ki.

Körzetesítés

Az iskola méretének, az osztályok és bennük a tanulók számának központi szabályozása sosem volt a központi oktatásirányítás hatáskörében. Nem volt olyan rendelkezés, amely meghatározta volna ezeket a számokat, csak „től-ig” határokat állapítottak meg. Olyan döntések születtek, amelyek előnyben részesítették a nagy iskolákat, illetve nem engedélyezték új, osztatlan vagy részben osztott kisiskola létesítését. Az iskolai körzeteket úgy határozták meg, hogy a nagy vagy nagyobb iskola körzetébe tartozó kis iskolákat egységes beiskolázási területbe szervezték. Európai folyamatról van szó, amelyről a hetvenes évektől fogva tanúskodnak különböző országok hasonló megoldásai.

Az iskolakörzetesítés a döntéshozói szándékok ellenére sok ellenérzést hozott magával nemcsak a közvetlenül érintett pedagógusok, hanem a családok körében is. Másfél évtized telt el a kisiskolák bezárásának időpontja és a rendszerváltozás között, de mielőtt lehetőség mutatkozott rá, sok helyen törekedtek újra megnyitni a kisiskolát. A „visszakörzetesítés” már nem tudott olyan hatékony lenni, mint az eredeti intézkedés, de jól mutatta ennek az elgondolásnak és döntési sorozatnak az ellentmondásait.

Az első, említett vizsgálatunk a hetvenes évek végén a Bács-Kiskun megyei Lajosmizse tágas tanyavilágának kisiskoláira, illetve ezek felszámolására irányult. Lajosmizsén a felső tagozatos tanyai diákok számára diákotthont létesítettek a nagyközségben, közel az általános iskolához. A modern diákotthon, illetve a diákotthoni élet azonban nem volt vonzó sem a gyerekeknek, sem szüleiknek. Pedig akkor még egyáltalán nem volt szó a legkisebbekről, az alsó tagozatosokról. A folyamat azonban elindult: egymás után zártak be a kis tanyai iskolák, és már csak az volt kérdés, hogy csak a nagyobbak vagy a kicsik is a községi nagy iskolába kerülnek-e. Lajosmizsén a körzetesítés előtt egy központi iskola és tizenhárom külterületi iskola működött. A tanyai iskolák közül csak kettőben nem volt felső tagozat. Ezekben a tanyasi iskolákban tizenhárom tanulócsoporthoz tartozó alsó tagozatú, tizenegy összehozott felső tagozatú működött, és két tanulócsoporthoz tartozó voltak az alsó és felső tagozatosok. A tanyasi iskolák közül a két nagyobb volt részben osztott, a többi osztatlan. (Ma már nem biztos, hogy ismerjük ezeket a fogalmakat. Ám gondoljunk a modern reformiskolákra. Praktikus, de nem föltétlenül fontos, hogy a gyerekek születési éveik függvényében elkülönített osztályokba járjanak!) Az 1400 lajosmizsei gyereket összesen 76 pedagógus tanította, 39 a központi (belterületi) iskolában, hét a kisegítő iskolában, 30 pedig külterületen. A pedagógusok közül heten voltak képzés nélkül, többségük a külterületen. Tehát nagy és összetett iskolahálózatról volt szó.

Európában korántsem számított ez akkor ritkaságnak. Ezért születtek különböző szabályozások arról, milyen távol lehet a lakóhelytől az iskola. Például egy tíz év körüli gyermek Hollandiában 4 km-re lakhatott az iskolától. Belgiumban szintén 4 km-re, az NSZK-ban 2 km-re, Angliában 2 km-re. Dániában 3,5 km-re, Svédországban 3,5 km-re, Finnországban 5 km-re, az USA-ban 1,6 km-re. Láthatjuk, hogy ezek az „optimumok” országonként meglehetősen eltértek egymástól, Lajosmizse tanyavilágában szinte bármelyik szabályozás elfogadható lett volna, ha nálunk is lett volna ilyen.

Abban is egyetértett volt a szakértők között, hogy – miként nemzetközi kutatások megállapították – a kisiskolák lehetőséget adnak a tanulók önálló munkájára, illetve a kiscsoportos foglalkozásra. Ilyen módon a tanár irányító-tanácsadó szerepe felértékelődik. Amellett ezeknek az iskoláknak igen fontos szerepük volt környezetük életében. A hátrányok között legnagyobb hangsúllyal a pedagógusok nehéz helyzete szerepelt (Meulemann–Weishaupt 1981).

A holland *Santona* (1974) hazájának falusi kisiskoláit vizsgálva, nagy nemzetközi szakirodalom alapján vette számba az egy-két tanerős kisiskolák előnyeit és hátrányait. Az előnyöket a pedagógusok szempontjából abban látta, hogy nagyobb szabadságuk van a korszerű nevelés-oktatási módszerek kifejlesztésében, kevesebb formalitásra van szükségük az oktatásban és a nevelésben, viszont nagyobb és alkotóbb feladatok hárulnak rájuk a környezetük szociális és kulturális életének szervezésében. A tanulók szempontjából előnyös, hogy differenciáltabb, egyénibb oktatásban részesülnek, ennek következtében kevesebb tanulmányi kudarc, jobb a közösség, kedvezőbb a pedagógiai klíma. Az egyéni foglalkozások szempontjából kedvezőbb a pedagógus-tanuló arány.

A hátrányokat a pedagógusok számára a többi között az jelenti, hogy életmódjuk közel kerül a falusihoz, kicsi a továbbképzés, a szakmai előrelépés lehetősége, nagy fókusz a foglalkozási, szellemi-kulturális izoláció. A tanulók szempontjából hátrányos, hogy nem lehetséges a különböző képességűek szétválasztása, kisebb az esélyük a továbbtanulásra, kevesebb az információjuk a lehetőségekről, nehezebb a felsőfokú iskolákhoz való alkalmazkodóképesség kialakítása, szűk körű a szociális kapcsolatteremtés, a szociális

formálódás lehetősége. Pénzügyi-gazdasági szempontból hátrányosnak az ilyen iskolák fenntartásának magasabb személyi és dologi költségét tartja.

Bruner, a neves amerikai pszichológus 1996-ban megjelent könyve (magyarul Bruner 2004) saját hazájának hasonló oktatáspolitikájáról is beszámol. A kisiskolákat alapvetően két csoportra osztja: vannak olyanok, amelyek az elit kiszolgálására szakosodnak, sajátos, hatékony eszközökkel, pedagógiai eljárásokkal. És vannak olyanok, amelyek a hátrányos helyzetűek – feketék, spanyolok – oktatására rendezkedtek be. Ésszerűnek és barátságosnak tűnhet fel az ilyen alkalmazkodás a helyi társadalom adottságaihoz, Bruner azonban emellett érvel, hogy nagyobb a kára, mint a haszna a tanulók társadalmi háttéréhez való ilyesfajta idomulásnak. A hátrányos helyzetűként besorolt tanulóknak nincsen lehetőségük arra, hogy átéljék, megtanulják az előnyösebb társadalmi helyzetűek értékeit, magatartásmódjait.

Kozma (1975, 1979) a tanulmányi eredmények és bizonyos iskolai paraméterek kapcsolatát vizsgálta. Nem talált korrelációt a tanulmányi eredmények és a tantermi körülmények, a szemléltető eszközökkel való ellátottság színvonala, az iskola nagysága, az osztálylétszám, sőt még az összevont tanulócsoporthoz oktatási forma között sem. Az iskola tanulmányi eredményeit kutatásai szerint elsősorban az iskolakörzet jellege határozza meg, vagyis az iskola gazdasági és társadalmi környezete, ezen belül ennek a társadalmi környezetnek az infrastrukturális fejlettsége. Kutatásainak eredményeit úgy lehet összefoglalni, hogy az osztatlan iskola nem önmagában kedvezőtlen, nem a rosszabb felszereltsége önmagában, nem pedagógusainak esetleg alacsonyabb felkészültsége önmagában oka a gyermekek teljesítményeinek. Hanem az iskolakörzet társadalmi összetétele, ellátottsága az, ami lényegileg hátrányos helyzetet teremthet. Az osztatlan iskola összes ismert hátrányával ennek egyik megnyilvánulása, bizonyos fajtájú kristályosodása. Azaz a hátrányos helyzetből érkezett tanulók teljesítménye ebből és nem az iskolából származik.

Találkoztunk olyan véleménnyel (Kálmán 1975), miszerint hazánkban az iskolakörzetesítés valójában 1945-ben kezdődött, azzal a miniszeri rendelettel, amely általánosan kötelezővé tette a nyolc évfolyamos oktatást, és a felső tagozaton előirányozta a szakrendszerű tanítást-tanulást. Azóta a statisztikák tanúsága szerint folyamatosan, habár változó ütemben csökken az osztatlan iskolák aránya: 1950-ben még az iskoláknak nagyjából négyötöde volt osztatlan, 1974-ben már csak körülbelül a fele. 1971-ben a 128/1971. sz. M. M. utasítás elrendelte azoknak az összevont tanulócsoporthoz iskoláknak a megszüntetését, ahol a tanulók létszáma tartósan tíz alá süllyedt. E tendenciák miatt kapott értelmet az iskolakörzetesítés.

Ami az általunk tanulmányozott folyamatot illeti, a kilencvenes években végzett vizsgálat (Jankó 2011) azt bizonyította, hogy az iskolák megszüntetése a helyi (adott esetben tanyasi) lakosságban is alapvető változást hozott magával. A tanyák folyamatosan és gyorsan „kiürültek”, lakóik elköltöztek. Így a nagy diákotthonba előbb az alsó tagozatosokat is beköltöztették, majd néhány év alatt már senki nem akart ott lakni. A község, illetve a megye hátrányos helyzetű, többségében cigány gyermekeinek szálláshelye lett. Máig küzd a kihasználatlansággal.

A tanyasi iskolák sorsa azonban bevégeztetett. Erről írt Basky András, Lajosmizse jelenlegi polgármestere izgalmas könyvet. Nemcsak a tanyai iskolák épületeinek, munkájának leírását, dokumentálását találjuk itt meg, hanem több egykori tanító, tanár vallomását is munkájukról, életükről (Basky 2009).

Mai kisiskolák

Ez az iskolatörténet drámaian mutatja a település és iskolája sorsának összefonódását. Itt egy alföldi tanyás térségről volt szó, ám a kisiskolák többsége aprófalvas területeken működött, működik. Az itt bemutatott folyamat másként alakul falusias településszerkezetben. A legutóbbi néhány év szakirodalmában már nem találunk olyan elkötelezett vitákat az iskola méretéről, mint egykor. Többnyire úgy oldódnak meg a kisebb iskolák problémái, hogy egy nagyobb, körzeti iskola részeként működnek, így személyzeti és anyagi problémáik az iskolák közötti együttműködésben oldhatók meg.

Amit érdemes figyelemmel kísérni, az a Szlovákiában folyó küzdelem a kisiskolák fenntartásáért. Mivel ezekben az esetekben – a magyar nyelvű anyagokat tekintettem át az interneten (Fodor 2020; Czimmer 2020) – többnyire kis települések szórványmagyar-ságának oktatásáért folyik küzdelem, olyan szempontokkal találkozhatunk, amelyekkel magyarországi területen nem. Természetesen nem javasolják a magyar tudások örökítését szlovák tanulóknak, de a meglévő, működő magyarokat beiskolázó iskolák számára javasolnak olyan témákat, kérdéseket, amelyek a nemzetiségi szempontból vegyes környezetben is fontosak, ráépülnek a tanulók otthonról hozott tudására, alapot adnak a továbbtanuláshoz bármelyik iskolában.

A mai magyar kisiskola sem szűnt meg, sőt bizonyos értelemben új erőt is mutat. Civil szervezetek jöttek és jönnek létre, amelyek erősítik ezt az iskolai formát. A „Tanítsunk Magyarorszáért” programnak négy eleme van: az egyetemi mentorprogram és a középiskolás mentorprogram a továbbtanulást, az egyetemre való bejutást támogatja, a HÖÖK mentorprogram az első éveseket segíti, a vállalati mentorprogramok pedig úgy segítenek, hogy megnyitják üzemeiket a kisiskolák (kérdéses lehet, hogy miért éppen előttük?) előtt, betekintést engedve a működésükbe.

Újdonságnak számítanak az alapítványi, illetve a reformpedagógiai iskolák, amelyek tanulói létszámáról ugyan nincsenek összefoglaló adatok, elemzések, mégis a kisiskolák témájához csatolhatók, hiszen programjaik eltérnek az oktatási szerkezet egyéb, többségi elemeitől. Konkrétan a kisiskolát illetően az interneten 24 olyan kisiskolát találunk, amely ma is a hagyományos formában működik. Az itt szereplő intézményeknek saját honlapjuk van, ebben az összefoglalóban néhány szóban informálnak magukról. Nyilván nem az ország valamennyi intézménye szerepel ebben az összeállításban, inkább benyomást tesz lehetővé a mai kisiskolák önképéről.

A kis létszámú iskolák egyik legfontosabb területe az alternatív oktatási formák körében található. Persze az itt szereplő iskolák nem kis létszámúak, illetve kevesen vannak olyanok, amelyekre ez a megközelítés illenék. Mivel azonban a kisiskola több jellemzője – a nem osztályrendszerű oktatás, erős tanulói szerepvállalások stb.) – ma ebben a kategóriában lelhető fel határozottabban, érdemes rátekinteni.

Reformpedagógiai vagy alternatív iskolákként is ismerjük ezeket az iskolákat, amelyek közül ma mintegy 40 működik. Ha az oktatási rendszer egészéhez viszonyítjuk ezt a számot, nem magas, ám határozott jelenlétéről tanúskodik. Közöttük vannak általános iskolák és középiskolák, de természetesen óvodák is. Területileg szemlélve ezeket, feltűnik, hogy túlnyomó többségük Budapesten, illetve az ország nyugati térségében működik. Ez jól érzékelhetően kijelöli a legnagyobb különbséget a fentebb bemutatott tanyás vidék iskoláihoz hasonlítva: ezek az alternatív iskolák a fővárosi és a nagyvárosi elit iskolái. De éppen ez is mutatja, hogy a kisiskola egyáltalán nem a leszakadó társadalmi réteg

intézménye. Vonzó lehet bárki, bármely társadalmi csoport számára, amely színvonalas oktatási intézményt keres gyermekének.

A legismertebb reformpedagógiai iskolák a Waldorf- és a Montessori-iskolák. Ezen túl főleg szakmai körökben ismertek a Dalton-terv, a Freinet és a Jena-plan szerint működő iskolák. További elterjedt módszertani alapú átvehető „franchise-ok” az értékközvetítő és képességfejlesztő program (a Zsolnai-módszer szerint működő iskolák), a Komplex instrukciós program (a hejőkeresztúri modell szerint működő iskolák, óvodák) és a „Lépésről lépésre” óvodai és iskolai program (az OSI kezdeményezésére adaptált nemzetközi fejlesztő program, az EC-Pec Alapítvány működteti). Ezeknek az óvodáknak, iskoláknak, illetve programoknak egy része magánfenntartásban működik, másik része állami fenntartású, azaz a program maga állami vagy egyházi fenntartású intézményben működik. Tehát ha maga az intézmény állami fenntartású is, az alkalmazott program lehet egyházi vagy magán finanszírozású. (Az iskolák közötti kapcsolattartás az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete és a Magyar Waldorf Szövetség feladata.) Ezekkel a fenntartási módokkal van összefüggésben, hogy rendszerint nem olcsó a részvétel bennük.

Példák vannak arra, hogy nem minden esetben végződött bezárással egy olyan folyamat, amely az intézmény megszüntetésére irányult. Nyíregyháza körzetében működik egy dinamikusan fejlődő iskola, amelynek fenntartója a görögkatolikus egyház. Hogyan válnak egyházi fenntartásúvá a kisiskolák? Nyilván különböző folyamatokról lehet beszélni, itt azonban egy jellegzetes útról van szó. A mintegy ezer óvoda és iskola lakóhelyül szolgáló Huszár-telep Nyíregyháza egyik külterülete. Ez egykori üzemi munkások lakóhelyeit foglalta magában. Iskolája ma a helyi munkanélküli, zömmel cigány lakosság gyermekeit fogadja. Az iskolaügyben aktív alapítvány (Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány; CFCF) éveken át küzdött azért, hogy a telepi cigány gyerekek ne a helyi, leromlott állagú, gyenge általános iskolában, hanem a város jó színvonalú intézményeiben tanulhassanak. Évekig tartott a perlekedés, sőt pereskedés a városi önkormányzattal, amíg arra a döntésre jutottak, hogy a gyerekeket iskolabuszok szállítsák be a városi iskolákba. Ezzel a megoldással azonban a szülők nem voltak megelégedve, mivel azt szerették volna, ha gyermekeik az ő gondoskodásukban maradnak. Az új megoldást a görögkatolikus egyház nyújtotta: a telepi iskola a tulajdonába került, így maradhatott fenn. Dinamikus, fiatal tanárok jelentek meg az iskolában, számos új program valósult meg rövid idő alatt. Ma már egy új, restaurált épületben, volt kastélyban folyik az oktatás. Olyan megoldás született, amely minden érintett számára elfogadható volt, s a helyi görögkatolikus iskola máig, egyre jobb színvonalon működik.

A különböző egyedi és kisebb szervezetekhez kötődő megoldások áttekintése mellett ki kell emelni a Magyar Máltai Szeretetszolgálat tevékenységét, pontosabban azt a projektet, amelyet néhány év óta és jelenleg is koordinál. Korábban is végzett fejlesztő programjaira tekintettel (pl. Tiszabő) 2019-ben a kormány EU-s forrásból működő „Felzárkózó települések” elnevezésű programjának vezetésére kapott megbízást. A programban közel 20 különböző civil szervezet vesz részt. A cél a leghátrányosabb helyzetű 300 (!) kistépülés oktatási és életkörülményeinek jelentős javítása. A 2021-ben indult „Jelenlét” programban 117 település felzárkóztatásán 18 civil (egyházi és magán-) szervezet dolgozik együtt a gyermekek fejlődése érdekében. A kisgyermekek gondozása, fejlesztése alapvető eleme az egész programnak. Maga a program rendkívül szerteágazó és komplex, a mindennapi élet minél több szegmensét igyekszik áttekinteni, segíteni. Fontos elem

az energetika (napelemparkokkal), játszóterek, sportlehetőségek, tanodák, egészségügyi fejlesztés, gazdaságfejlesztés, felelős állattartás, oktatás, drogpervenció, egészségügy. Ez a rendkívül gazdag, szerteágazó program az egész ország hátrányos helyzetű térségeiben, aprófalvaiban valósít meg fejlesztéseket. A programok elhelyezkedésére jellemző, hogy jól láthatóan az ország minden szempontból hátrányoktól szenvedő településeit érinti a fejlesztés (ld. fete.hu/telepulesek/): a Dél-Dunántúl és Észak-Magyarország kis lélekszámú települései a kitüntetett térségek.

A személyesen is megismert falvakban a fejlesztés fontossága és sikeressége kétségen kívül – pl. Tiszabura, Tiszabő, Gyulaj –, világosan kirajzolódik, jól követhető. Kérdéses az elemző számára legfeljebb az lehet, hogy a zömmel katolikus egyház dominálta fejlesztésekből – jóllehet az együttműködők országos listája tartalmaz ilyen elemet – más egyházak szinte teljesen hiányzanak. Ugyanígy csak kivételesen szerepel a megvalósítók között civil szervezet is. Bár mindeddig ilyen hatókörű fejlesztési munkák Magyarországon az iskolaügyben ismereteim szerint eddig nem történtek, az elemzések szinte teljesen hiányzanak. (Nem büszkén, inkább szégyenkezve fogalmazom, hogy kivételesnek számítnak saját írásaink: *Derdák–Varga 1996; Forray–Varga 2022*).

Összegezés

A tanulmányban a kis tanuló létszámú iskolák (ún. kisiskolák) történetét igyekeztem bemutatni a múlt század hetvenes éveitől napjainkig. Ez az iskolatípus a 19. század végének iskoláztatási erőfeszítései nyomán alakult ki, vert gyökeret a kisebb lakónépességű tanyás és aprófalvas térségekben. Ezekre az osztatlan vagy részben osztott iskolákra ma hajlamosak vagyunk úgy tekinteni, mint az elmaradottság relikviáira. Annak ellenére, hogy a modern, többé-kevésbé kísérletinek nevezett (vagy érzékelt) iskolák hatékony pedagógiai módszerként használják ezeket az elemeket. Nem tértem ki arra – pedig ebben a vonatkozásban is fontos lehet –, hogy az átalakítások, az osztatlan kisiskolák bezárása idején már voltak jelentős kísérletek, fejlesztések, amelyek ennek a szervezési módszernek előnyeit, kihasználási lehetőségeit vizsgálták, illetve dolgozták ki.

Ezzel látom összefüggésben a reformpedagógiai mozgalom szárnyai alatt kialakult új iskolákat is, amelyek sok szempontból hasonlítanak a hagyományos kisiskolákra. Persze nem mindenben, hiszen az itt bemutatott hagyományos iskola a fokozódó szegénység körében próbált fennmaradni és eredményeket elérni, míg a reformpedagógiai mozgalom iskolái elsősorban a jómódúak intézményei.

Újabbán ismét fölmerült az a kormányzati elgondolás, hogy az iskolázásra fordított kiadások csökkentése érdekében be kell zárni a kisiskolákat. *Trencsényi (2022)* határozottan érvel e terv ellen. Nem hagyhatjuk azonban figyelem kívül a kisiskolák új ébredésének jeleit: olyan iskolákról is szó lehet, amelyek az ilyen intézmények előnyeire építve igyekeznek új tanulókat vonzani. Érdekes, hogy a modern iskolák előbbi csoportja (a reformpedagógiai elkötelezettségűek) Budapesten és néhány dunántúli nagyvárosban jelenik meg, az utóbbi iskolák a vidéki térségben látszanak kirajzolódni. Lehetséges, hogy olyan megújulásról van szó, amely nemcsak az elit, hanem a középrétegek számára is vonzó alternatívát akar nyújtani. A Magyar Máltai Szeretetszolgálat azt a kormányzati feladatot kapta, hogy 300 iskolát fejlesszen. Ezek jellegzetesen kisiskolák, az ország északi és déli régióiban. Sikerül-e modernizálni ezeket az iskolákat, és milyen lesz ezeknek a megújult iskoláknak a társadalmi hatása, csak néhány év múlva fog kiderülni.

Végezetül Rechnitzer János lektori véleményéből idézek. „Az iskola egy meghatározó helyi/kistérségi erőforrás, kiinduló pont, identitás formáció, közösségi infrastruktúra és fokozhatnánk a jelzők, ismérvek sokaságát. A kérdésem, hogy a jelenlegi átalakuló szervezeti formációk képesek-e megtanítani a roppantul változó, ki nem számítható világunkat, felkészíteni-e az új generációkat egy elaprózott tudásközvetítői kör (amelynek a többsége már elszakadt a helyektől és a közeli városban él, s oda kötődik), vagy leépült, pontosabban nem a jövőt megjelentő infrastruktúra, vagy a szakadozott beágyazódás (most főleg, mert kikerültek az intézmények a lokális kormányzás kompetenciájából), s sorolhatnám a széteső iskolarendszerünk erőforrás integrációjának gondjait.” Halogatásról van-e szó vagy szakértői és kormányzati bűnültségről?

IRODALOM

- ANDL H. (2009) *Egyszervolt iskola. Esettanulmány egy iskola megszűnéséről*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/andl-helga-egyszervolt>
- ANDL H. (2015) *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében*. PhD-értekezés. Kézirat. Pécs, Pécsi Tudományegyetem OTNDI.
- ANDL H. (2020) Kisiskolák és lehetőségeik. *Educatio*, Vol. 29. No. 3. pp. 409–424. DOI: 10.1556/2063.29.2020.3.6
- BASKY A. (2009) *Hol volt, hol nem volt... 14 tanyai iskola Lajosmizsén*. Lajosmizse.
- BRUNER J. (2004) *Az oktatás kultúrája*. Budapest, Gondolat.
- CZIMER G. (2020) *Elsöpri a reform a kisiskolákat?* <https://ujsoz.com/kozelet/elsopri-a-reform-a-kisiskolakat>
- DERDÁK T. & VARGA A. (1996) Az Iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 46. No. 12. pp. 21–36.
- FODOR A. (2020) *Vizsgálódás a kisiskolákról*. <https://ma7.sk/oktatas/vizsgalodas-a-kisiskolakrol>
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (1992) *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FORRAY R. K. & VARGA A. (2022) Nyomorból közösség – helyzetjelentés Tiszabőről. *Máltai Tanulmányok*, Vol. 4. No. 1. pp. 69–83.
- GYURIS F. (2014) Basic education in communist Hungary. A commons approaches. *International Journal of the Commons*, Vol. 8. No. 2. pp. 531–553. <http://doi.org/10.18352/ijc.458>
- GYURIS F. (2019) *Ideology, Spatial Planning, and Rural Schools: From Interwar to Communist Hungary*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_6
- HOCHSCHILD, J. L. & SCOVRONICK, N. (2003) *The American Dream and the Public School*. New York, Oxford University Press.
- JANKÓ K. J. (2011) *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai*. PhD-értekezés. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/153299/Janko_Krisztina_Julianna_Ertekezés-t.pdf?sequence=5
- KÁLMÁN GY. (1975) *Az iskolahálózat alapkérdései hazánkban*. MTA PKCS.
- KOZMA T. (1975; 1979) *Hátrányos helyzet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KOZMA T. (1989) Iskola és társadalom: a visszakörzetesítés. *Élet és Tudomány*, Vol. 44. pp. 1355–1356.
- MEIER, D. (1982) *The Power of Their Ideas*. Boston, Beacon Press.

- MEULEMANN, H. & WEISHAUPT, H. (1981) Örtliche soziale Milieus als Kontext für Sozialisations- und Entwicklungsprozesse. Zur Strukturierung Frankfurts mit Hilfe sozialer Indikatoren. In: H. WALTER (ed.) *Region und Sozialisation*. Bd. 2. Stuttgart, Enke. pp. 69–94.
- REISZ T. (2002) A tanulók tanulmányi eredményességének területi összefüggései. *Magyar Pedagógia*, Vol. 102. No. 4. pp. 475–489.
- SANTEMA, M. (1974) *Onderwijsbeleid en regio: De kleine school als kapstok*. Leiden, Uitgeverij L. Stafleu et Zoon.
- TRENCSENÝI L. (2022) *A hibrid oktatás olcsóbb lenne, mint a kisiskolák bezárása*. <https://hirklikk.hu/kozelet/trencsenyi-laszlo-a-hibrid-oktatas-olcsobb-lenne-mint-a-kisiskolak-bezarasa/399824>

Egyéb internetes források

- <https://www.pedia.hu/magyar/szavak/kisiskola.html>
- <https://felelosszulokiskolaja.hu/oktatas/alternativ-iskolak-es-uj-oktatasi-formak-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen>
- <https://fete.hu/a-felzarkozas-lepesei/>