

„A SORSUNK KÖZÖS.” FALVAK ÉS ISKOLÁK

ANDL HELGA

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Pécs

Beérkezett: 2023. január 8., elfogadva: 2023. március 9.

A neveléstudományi, szakpolitikai és pedagógiai-szakmai viták időről időre felbukkanó témája a (falusi) kisiskola, leginkább fenntarthatósága, előnyei-hátrányai kerülnek fókuszba. Tanulmányunk elsőként azokat a hazai történéseket, oktatáspolitikai irányokat tekinti át, melyek alapvetően befolyásolták az alapfokú intézményhálózat, főként falusi, alacsony tanulólétszámmal működő intézmények helyzetét. Az írás második része egy esettanulmány, ami két kistelepülés oktatást érintő összefogását mutatja be, ami az ezredforduló előtt indult annak érdekében, hogy mindkét faluban fennmaradjon az általános iskola. Az esettanulmány vizsgálja, hogy az iskolát körülvevő aktuális társadalmi és oktatáspolitikai környezet miként befolyásolta a működést, hangsúlyosan kitérve arra, hogy az új – állami – fenntartói struktúrában hogyan találta meg a helyét, és a településeknek, a helyi közösségeknek és vezetőinek milyen szerepük van a helyi érdekek érvényesítésében.

Kulcsszavak: kisiskola, kistelepülés, oktatáspolitikai

The (village) small school is a recurring topic in educational science, policy and pedagogical debates, focusing mainly on its sustainability, advantages and disadvantages. Our study first reviews the events and educational policy trends in Hungary that have fundamentally influenced the situation of the primary school network, especially in institutions in villages with a low number of pupils. The second part of the paper is a case study of the educational cooperation between two small villages, which started before the turn of the millennium in order to maintain their primary schools. The case study examines how the current social and educational policy environment surrounding the school has influenced its operation, how it has found its place in the new – public – maintenance structure, and what roles do local communities and leaders have in promoting local interests.

Keywords: small school, small settlement, education policy

Bevezetés

Az alacsony létszámmal működő iskolákról mind hazai, mind nemzetközi szakirodalmat bőséggel találunk, többnyire kisiskolaként vagy vidéki iskolaként emlegetve ezen intézményeket. Chipa és szerzőtársai – az olasz mellett nemzetközi szinten is vizsgálva a kisiskolákra vonatkozó kutatási területeket – az alábbi fő tematikus szálakat azonosították: az iskola és térség kapcsolata, a digitális technológiák használatának újragondolása, az előnyök és hátrányok pontosabb megértése, a tantervek és az összevont osztályokban zajló tanítás aspektusai, valamint az innovációs folyamatokat generáló hálózatok kialakítása (Chipa–Mangione–Cannella 2022).

Bár az egyes országok oktatási rendszerei, hagyományai nagy eltéréseket mutatnak, a kisiskola léte / nem léte hasonló kérdéseket vet fel mindenütt. Corbett több írásában a kanadai vidéki kisiskolák bizonytalan helyzetéről, az iskolabezárás körülményeiről ír (Corbett 2014; Corbett–Tinkham 2014). Az európai, vidéki kisiskolákról szóló szakirodalomban hangsúlyosan megjelenő téma az elszigetelődés problémája, a települések iskolafenntartási törekvései, az összevont osztályokban zajló tanítás, a települési/helyi közösségek és iskolák kapcsolata (Chipa–Magnione–Cannella 2022). Ezzel együtt egy Ausztriában zajló kutatás eredménye arra irányítja figyelmünket, hogy – miközben a vizsgált vidéki kisiskolák erősen különböznek egymástól létszám és területi elhelyezkedés tekintetében, valamint abban, hogy kell-e harcolniuk a fennmaradásukért, továbbá közös jellemzőjük, hogy valamilyen mértékben sújtja őket a szakmai izoláció – az intézmények olyan niche-ként értelmezhetők, ahol a tanárok nagyobb szabadsággal próbálhatják ki új pedagógiai elképzeléseiket, és ily módon a vidéki kisiskolák innovatív tereké válhatnak (Raggl 2019). Szakirodalmi tapasztalataink azt mutatják, hogy főként az iskolahálózat racionalizálására való oktatáspolitikai törekvések helyezik leginkább újra és újra fókuszba az alacsony létszámú iskolákat. Magyarországon a tanárhiány, valamint az energiaválság, a fenntartási költségek növekedése miatt erősödött az utóbbi időben a kisiskolákról szóló diskurzus.

A következőkben áttekintjük azt az oktatáspolitikai környezetet – és ennek hét évtizedet felölelő változásait –, mely meghatározza a magyarországi kisiskolák helyzetét, sorát, lehetőségeit, továbbá felvázoljuk az alacsony létszámú iskolák egyes jellemzőit, majd pedig egy esettanulmányt mutatunk be egy iskoláról, ami fennmaradását egy alternatív megoldásnak köszönheti: huszonöt éve két – önálló iskolával rendelkező – szomszédos település vezetője és az igazgatók arra az elhatározásra jutottak, hogy iskoláikat összevonják, de oly módon, hogy az egyik faluban alsó, a másikban felső tagozat működik. Az eset szándékunk szerint jól reprezentálja azt a kutatási tapasztalatot, amit Chipa és szerzőtársai osztottak meg olaszországi kisiskolák körében zajló vizsgálatuk eredményeként: az általuk vizsgált intézményekre is jellemző a Corbett és Tinkham (2014, idézi Chipa–Mangione–Cannella 2022: 68) által rögzített reziliencia és a bezárásokkal, megszűnésekkel szemben tanúsított rezisztencia, továbbá az iskolák a felmerülő problémákra határokat feszegető megoldásokat képesek megfogalmazni (Maulini–Perrenaud 2005, idézi Chipa–Mangione–Cannella 2022: 68).

(Kis)települések és (kis)iskolák Magyarországon. Kisiskolák az oktatáspolitikai küzdőtéren

Vázlat a kistelepüléseket és kisiskolákat érintő főbb oktatáspolitikai intézkedésekről

A mögöttünk lévő bő hét évtized oktatáspolitikai intézkedései erősen nyomot hagytak az iskolahálózaton: intézményi átszervezések, bezárások történtek, miközben olykor születtek új iskolák is. A különböző intézkedések, cselekvések egyes aspektusai között van, ami állandónak mutatkozik: a települések *erős ragaszkodása* a helyi iskolához.

Az 1950-es években elindított körzetesítés során az iskolabezárás főként az osztatlan (egytanítós), többnyire tanyasi iskolákat érintette, így szűnt meg mintegy 1200 iskola. Az 1970-es években végbemenő körzetesítés még hangsúlyosabban csökkentette az iskolák – főként a kistelepülési iskolák – számát, míg más iskolákat a központivá kinevezett iskola tagintézményévé tett. Egy évtized leforgása alatt közel kétezerrel lett kevesebb (3633) működő iskola Magyarországon (Forray 1998.) A településhálózat körzetesítése – ami nem csupán az iskolákra, de más intézményekre is kiterjedt – általában is a társadalmi egyenlőtlenségek irányába hatott, olyan demográfiai változást is indukálva, ami „cigány és nem cigány szegények kistalusi gettói”-nak (Ladányi–Szelényi 2010: 179) kialakulásához vezetett a 80-as évek végére (Ladányi 2010; Ladányi–Szelényi 2010). Az iskolakörzetesítés véghezvitelét számos kritika érte, ugyanis a lokális adottságokra, pedagógiai szakmai érvek kevesbé építettek (Forray 1998), ahogyan a helyi társadalom akarata sem artikulálódhatott (Andor 1986).

A 80-as években – mintegy válaszul a körzetesítési politikára – a települések egyfajta autonómiatörekvéseinek lehetünk tanúi, ami a 90-es évek új politikai-jogszabályi környezetében teljesedik ki: a települések „visszaveszik” iskolájukat, új intézményeket hoznak létre, korábbi tagiskolájukat önálló intézménnyé alakítják (Forray 1998; Kistelepülések 2006). A 90-es évek közepétől azonban az oktatásirányítás egyre csorbította a helyi döntéshozatal lehetőségeit, ami a településeket egyedi utak keresésére sarkallta. Az egyiskolás települések leginkább a fenntartás anyagi kereteinek biztosítására és az iskolák feletti szuverenitás megőrzésére törekedtek, ami számos esetben életidegen megoldásokat, kényszeregyüttműködéseket eredményezett (Györgyi 2015).

A 2000-es évek első évtizede újabb körzetesítési hullámot hozott, mivel – bár a demográfiai csökkenés és a finanszírozási lehetőségek szűkülése önmagában is hatott az iskolaszervezet alakulására – olyan jogszabályváltozások történtek (elsősorban létszámminimum-előírásokkal), melyek egyfelől iskolabezárásokhoz vezettek, másfelől valamilyen iskolamentési stratégia alkalmazására kényszerítették az alacsony létszámú iskolák önkormányzati fenntartóit (pl. tagintézménnyé válás, a 7–8. évfolyam vagy a felső tagozat megszüntetése, nemzetiségi oktatás bevezetése, az iskolafenntartás átadása egyházi, alapítványi fenntartónak) (Andl 2015; Imre 2009; Lannert–Németh–Sinka 2008). A (kis) települések számára ekkor is az iskola megtartása volt a prioritás, és – szembe fordulva a központi oktatáspolitikai elképzelésekkel – keresték a megoldási lehetőségeket.

Alig telt el néhány év, hogy az átszervezett iskolák (az iskolai tér szereplői: tanárok, diákok, szülők) hozzászokjanak újonnan kialakult helyzetükhöz, a 2010-es kormányváltást követően máris egy újabb visszakörzetesítésként értelmezhető oktatáspolitikai elképzelés bukkant fel – mintegy a korábbi oktatáspolitikai történések oppozíciójaként – a 2011-ben kiadott köznevelési törvényben. A 89. § szerint azokon a településeken, ahol

legalább nyolc alsó tagozatos korú gyermek van, és a szülők igénylik, meg kell szervezni az alsó tagozatos oktatást. Ezzel párhuzamosan pályázatot is kiírtak a kistelepülések számára korábban bezárt kisiskolájuk újraindítására. Ám alig akadt olyan település, amelyik élni tudott vagy akart a kínálókozó lehetőséggel – mindössze négy érvényes pályázat érkezett (Andl 2015: 105–107).

Közben mára elhalkultak azok a hangok, melyek a 2010-es évek elején még jellemezték a kisiskolákra vonatkozó kormányzati diskurzust. A KLIK akkori vezetőjének 2014. januári beszámolójában (*Egy éve a KLIK fenntartásában... 2014*) még olvashatunk arról, hogy 2013 őszén öt újabb kisiskola nyithatott ki, ám a későbbiekben a kisiskolák rehabilitációja háttérbe kerül. Az Oktatási Hivatal honlapján böngészve pedig azt találjuk, hogy az újraindított kilenc(!) nevesített iskola között bár van olyan, amely növekvő létszámmal működik, négy intézmény megszűnt.

Az elmúlt évtizedek demográfiai változásai, a települések szocioökonómiai jellemzőinek átalakulása, valamint a felvázolt oktatáspolitikai intézkedések következményeként jelentősen csökkent az iskolával rendelkező települések száma. 2020-ban a települések 44%-án nincs alsó tagozat, 52%-án nem elérhető helyben felső tagozatos oktatás (Varga 2022: C1.4.1. indikátor). Továbbá nagy területi különbségeket találunk – főként a településszerkezeti adottságok miatt –, három olyan megye is van (az aprófalvas Vas, Zala és Baranya), ahol a települések legalább 75%-án nem működik felső tagozat (Varga 2022: C1.4.2. indikátor).

Az iskolahálózat további átszervezésének szükségességéről azonban újra szó van. Az évtizedről évtizedre hagyományozódó fiskális logika mentén azért, mert a finanszírozási gondokat az ugrásszerűen megnőtt energiaköltségek tovább élezzik, másfelől a pedagógushiány mértéke, a szakos ellátottság problémái egyre inkább veszélyeztetik az iskolarendszer működőképességét. Egyébiránt a kisiskolák ezekkel a problémákkal régóta küzdenek. Lannert az emberierőforrás-szűkösségről szóló kutatási zárójelentésben az oktatási rendszer pazarló jellegének egyik okaként jelöli – megoldási javaslatokat is leírva – a sok kisméretű iskolából álló iskolahálózatot (Lannert 2021). A köznevelésért felelős belügyminiszter pedig a kinevezése előtti meghallgatásán fogalmazta meg, hogy „fel kell mérni, hogy valóban szükség van-e ennyi iskolára, jó-e az az iskola, ahol egy évfolyamon nyolc gyerek van” (*Jegyzőkönyv... 2022*). Bárhonnan is tekintünk a kisiskolákra, úgy tűnik, egzisztenciális bizonytalanságuk – mint időben megragadható jellemzőjük – konszans módon van jelen társadalmi terünkben.

A hazai kisiskolák egyes jellemzői

A közoktatás indikátorrendszere 2021 című kiadvány több adatsora foglalkozik a 100 fő alatti tanulólétszámmal működő iskolákkal. 2010 és 2020 között 5,5-ről 8,5%-ra nőtt az ezen iskolákba járó általános iskolai tanulók aránya. Megyei bontásban vizsgálva Békés, Nógrád és Tolna megye adatai a legmagasabbak, 15–22% közötti az érintett diákok aránya 2020-ban, 5% alatti értékkel csak Budapest és Pest megye rendelkezik. A települések közül a községekben a tanulók 18,9%-a jár 100 fő alatti iskolába, ami egy évtized alatt másfélszeres növekedést mutat, továbbá 3-4-szer nagyobb érték, mint városokban. A kisiskolákra jellemző szegregáció erősödéséről is tanúskodnak az adatok: a 100 főnél kisebb létszámú iskolai képzésben tanulók aránya nagyobb a magas és a nagyon magas

HHH-arányt mutató¹ iskolákban (16,3 és 21,5%), és ez az érték összességében csaknem megduplázódott egy évtized alatt (Varga 2022: C3.5. indikátor). Másfelől az iskolák (feladatellátási helyek) átlagos tanulólétszáma csökkenést mutat (2010–2020 között 230-ról 204 főre csökkent), és a főváros kivételével minden településtípust érint a negatív irányú változás, ami a községek esetében 140-ről 120 főre való csökkenést jelent (Varga 2022: C3.3. indikátor).

Korábbi kutatásaink (Andl 2015) a 150 fő alatti intézményi kört érintették – a létszámhatár megállapításakor pedig más hazai és nemzetközi vizsgálatokból, a jogszabályi keretektől, terepaprásztatunkból indultunk ki. Azt találtuk – amiként fentebb is hasonló következtetésre jutottunk –, hogy a vizsgált iskolák meghatározó közös jellemzője a marginalitás és a bizonytalanság, egzisztenciális helyzetüket, működésüket ez alapvetően determinálja.

A 2022/23-as tanévben a KIRSTAT általános iskolás tanulói adatai szerint (az Oktatási Hivartól kérésre közérdekű adatigénylés során KIRADATSZOLG-01184 számon megkapott adatok alapján) a hazai iskolák, pontosabban ezek feladatellátási helyeinek száma² 3555, melyek között a 150 fő alatti helyek aránya 48,8%, vagyis az iskolahálózat csaknem felét ezek az intézmények alkotják. Átlagléttségük 78 fő, míg a nagyobb iskolák adata mintegy négyszerese ennek (319 fő). A tanulóösszetételt (1. táblázat) elemezve csak a be-

1. táblázat: A tanulóösszetétel egyes adatai az általános iskolák feladatellátási helyeinek mérete (tanulólétszáma) szerint (2022)

Feladatellátási helyek a tanulók száma szerint	Tanulók száma (fő)	A többi tanulóval együtt oktarható SNI-tanulók aránya (%)	BTNM-tanulók aránya (%)	Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók aránya (%)	HH-tanulók aránya (%)	HHH-tanulók aránya (%)	Más településről bejárók aránya (%)	Évfolyamismétiók aránya (%)
150 fő alatti feladatellátási hely	135 271	8,36%	10,34%	24,36%	11,2%	12,96%	25,77%	3,71%
min. 150 fővel létszámmal rendelkező feladatellátási hely	581 005	5,46%	9,89%	9,94%	3,93%	4,78%	15,93%	1,54%

Az adatok forrása: KIR-INT, KIR-STAT2022 (saját szerkesztés)

¹ A HHH (halmozottan hátrányos helyzetű) arány tekintetében az alábbi besorolást rögzítik a kötet szerzői: „alacsony HHH arány = az országos átlag alatti, magas = az országos átlag 1–4-szerese, nagyon magas = az országos átlag 4-szeresénél magasabb” (Varga 2022: 192).

² A statisztikában 0 fővel rögzített feladatellátási helyeket figyelmen kívül hagytuk, azonban az adatsorokban szerepelnek a sajátos nevelési igényű tanulókat oktató gyógypedagógiai intézmények is. Fontos megemlítenünk továbbá, hogy a feladatellátási helyek szerinti adatközlés korlátozza a pontosabb elemzést, mivel ezek több esetben ténylegesen egy iskolát jelentenek egy adott településen.

illeszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók (BTMN) arányában nem találunk különbséget, minden más mutató esetében kedvezőtlenebb kép rajzolódik ki a 150 fő alatti iskolákra vonatkozóan. Az integráltan oktatható SNI-tanulók aránya csaknem 3%-kal nagyobb, 8,36%. Terepmunkáink során nem egyszer tapasztaltuk, hogy szülők – több kudarccal végződő kísérlet után – nagyobb törődésben bízva egy kislétszámú falusi iskolát választanak SNI-gyermekük számára, akár akkor is, ha az iskola nem a saját településükön található. Ez a befogadó iskola számára is haszonnal jár, hiszen növekszik a tanulólétszám, még inkább a számított létszám. (A kölcsönös haszon mögött azonban mégiscsak egy funkcióhiánnyal működő oktatási rendszer sejlik fel.)

Táblázatunkba beemeltük a rendszeres gyermekvédelmi kedvezménnyel (RGYK) rendelkező tanulókat is, mivel az adat az érintett családok szűkös anyagi forrásait jelzi. A 150 fő alatti iskolákban a tanulók negyede (24,36%) részesül RGYK-ban, két és félszer többen, mint a nagyobb intézmények diákjai. Majd mindegyik RGYK-ban részesülő tanuló további hátrányt okozó tényezők³ (szülők alacsony iskolai végzettsége és/vagy foglalkoztatottsága, elégtelen lakáskörülmények) miatt a hátrányos helyzetű (HH) vagy a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók kategóriájában található. Míg a nagyobb iskolákban a HH és a HHH tanulók aránya 3,93 és 4,78%, addig a kisebb intézményekben 11,2 és 12,96%. Miután pedig a kisiskolák eredményességét gyakran megkérdőjelezzük, fontos megjegyeznünk, hogy a gyengébb teljesítmény mögött éppen az előbbi adatokból következő kedvezőtlenebb szociokulturális háttér húzódik (*Kistelepülések 2006*). (Az októberi statisztikában az évfolyamismétlők számát is rögzítik. Ez az eredményességi mutató is magasabb [3,71%] a 150 fő alatti iskolákban.) Az adatok azt üzenik, hogy az alacsony létszámú iskolák a periféria iskolái.

Fentebb említettük, hogy a 2000-es évek elején több iskola fennmaradását vagy további önálló működését (tehát hogy nem kellett tagintézménnyé válnia) az segítette, hogy bevezették vagy már régebb óta alkalmazták a nemzetiségi oktatás valamely formáját. Baranya megyei korábbi vizsgálatunkban (*Andl 2015*) azt találtuk, hogy a 150 fő alatti iskolák jelentős hányada nemzetiségi oktatást (német, horvát vagy cigány, roma) folytat. A települések nagy részén magas a valamely nemzetiséghez tartozó lakosok aránya, és a kistelepüléseken a (nemzetiségi) közösségi identitás egyik megtartó-szervező eleme lehet a nemzetiségi programot alkalmazó iskola. Hogy a nemzetiségek számára fontos a kisiskolájuk fennmaradása, az is jelzi, hogy országos vagy települési nemzetiségi önkormányzatok is tartanak fenn iskolákat, ha nem is nagy arányban. A jelen tanév statisztikája szerint a 150 fő alatti feladatellátási helyek 2,4%-át ez jellemzi.⁴

A statisztikai adatok között megtaláljuk az összevont osztályba⁵ járó tanulók számát is. Várakozásainkat jóval maghaladó arányban (12,74%) tanulnak összevont osztályban a

³ A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-a alapján: Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a szülő alacsony iskolai végzettsége, a szülő alacsony foglalkoztatottsága vagy a gyermek elégtelen lakókörnyezete, lakáskörülményei. Halmozottan hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében az előbbi három jellemző közül legalább kettő fennáll, továbbá a nevelésbe vett gyermek és az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

⁴ Az adat forrása: *KIR-INT, KIR-STAT2022*.

⁵ Összevont osztályok a Köznevelési törvény 4. §-a szerint általános iskolában csak alsó tagozaton szervezhetők.

diákok a 150 fő alatti iskolákban,⁶ de a nagyobb intézményekben is vannak ilyen tanulók (0,36%), esetükben vélhetően az integráltan nem oktatható SNI-tanulóokra vonatkozik az adat.⁷ Az életkor szerint heterogén osztályok számos reformpedagógiai irányzat szerves részei, hazai és nemzetközi szakirodalom is taglalja ezek hasznosságát főként a szociális kompetenciák és az emocionális fejlődés tekintetében, ily módon az összevonást akár egyfajta pedagógiai lehetőségként is értelmezhetjük (Andl 2020).

A kisiskolákban rejlő lehetőségek más példáival is találkoztunk, amikor a Covid-19 okozta pandémia alatt 2021 tavaszán bevezetett digitális/távolléti oktatás megvalósulását vizsgáltuk a baranyai, csak alsó tagozattal rendelkező iskolákban. Az iskolák – egy kivételével – online tanórákat tartottak napi rendszerességgel, az intézményekre jellemző rugalmasság és a differenciálás gyakorlata a digitális tanrend alatt is tapasztalható volt. Ami pedig a legfontosabb: minden gyermeket sikerült bevonniuk a tanulási folyamatba. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a kisiskolák alapvető jellemzői hatékony megoldási módokat generálhatnak váratlan szituációkban is (Andl–Laki 2022). És miközben a kisiskola szóhoz számos negatív jelző (pazarló, nem modern, nem eredményes stb.) tapad, olyan esettel is találkozunk, amikor éppen ezt a nevet („Kisiskola”) választják egy újonnan létrejövő iskola hivatalos megnevezéseként. A Nagykovácsiban működő ökotudatos magániskola *Pedagógiai programja* (2021) szerint a kisiskolák előnyére (pl. családi légkör, egy gyerekre jutó nagyobb figyelem) kíván építeni.

Az alacsony létszámmal működő iskoláknak csak néhány aspektusára hívtuk fel a figyelmet, ám alighanem ezek is jelzik, hogy a kisiskolák nagyon összetett világot jelenítenek meg. Ez a *sokféleség* pedig mind a tudományos elbeszélések, mind az oktatáspolitikai számára tanulsággal szolgálhat: leginkább azzal, hogy ne uniformizált olvasatok, egységesen érvényesített intézkedések rendezzék, szervezzék át vagy reprezentálják a kisiskolák világának diverz terét.

„A létszám, az csak egy adat.” Települések együttműködése – egy iskolamentési kísérlet

Esettanulmányunk két dél-dunántúli kistelepülés oktatást érintő összefogását mutatja be. Kooperációjuk az ezredforduló előtt indult annak érdekében, hogy mindkét faluban fennmaradjon az általános iskola, egy kevésbé gyakori modellt alkalmazva: az egyik településen felső, a másikon alsó tagozatos iskola működtetését határozták el. Az iskolamentési kísérlet sikeresnek mutatkozik, hiszen mind a mai napig – fenntartóváltások és iskolaátvezetések mellett is – zajlik általános iskolai oktatás a két településen. Az eset által felkínált témák közül arra fókuszálunk, hogy az iskolát körülvevő társadalmi és oktatáspolitikai környezet, annak változásai miként befolyásolták az intézmény működését, hangsúlyosan kitérve arra, hogy az új – állami – fenntartói struktúrában hogyan találta meg a helyét, és a településeknek, a helyi közösségeknek és vezetőinek milyen szerepük lehet a helyi érdekek érvényesítésében és az iskola sorsának alakításában.

A német nemzetiségi iskola az idei tanévben 124 fővel működik, a tanulólétszám az elmúlt négy évben mintegy 20 fővel gyarapodott – miközben a nagyobb iskolák vonzó-

⁶ A magas arányszám abból adódik, hogy egyes osztályok alacsony létszáma miatt szükséges az összevonás, azonban tereptapasztalataink szerint az iskolák gyakran élnek a „csoportbontás”, vagyis az évfolyam szerinti tanítás lehetőségével egyes tantárgyak (pl. matematika) esetében.

⁷ Az adatok forrása: KIR-INT, KIR-STAT2022.

ereje miatt nem minden helyi szülő választja gyermekének az iskolát.⁸ A tanulóösszetétel egyes adatait összehasonlítva más 150 fő alatti iskolák adataival (lásd fentebb) a hátrányos helyzetű tanulók alacsonyabb arányát (9%) tapasztaljuk, a sajátos nevelési igényű (9%) és a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (10%) gyerekek aránya az átlag szerint alakul. Az iskola szaktanári ellátottsága 100%-os, pedagógiai asszisztens is támogatja a tanítás-tanulás folyamatát, iskolapszichológus és iskolai szociális segítő azonban hiányzik a támogató szakemberek közül. Korábban jellemző volt, hogy több szülő az alsó tagozat befejeztével nyolcosztályos gimnáziumba íratta a gyermekét, ez a tendencia azonban visszafordulni látszik, ami bizonyára köszönhető a biztosított sokféle programnak (pl. sakkszakkör, kézilabda és futballedzések, Fradi SuLiga, versenyeken való részvétel, kirándulások, terepgyakorlatok) és az elmúlt évek fejlesztéseinek (pl. informatikai fejlesztések – 3D tervezés és nyomtatás, robotika), infrastrukturális megújulásának, ahogyan növelte az iskola vonzerejét az is, hogy a pandémia digitális tanrendje alatt az iskola nem hagyta magukra a gyermekeket, zajlottak online tanórák az első naptól (fentebb említett kutatásunk [Andl–Laki 2022] során ezt magunk is tapasztaltuk). Az intézmény vezetését négy éve egy baptista iskola korábbi helyettese látja el, egy interjúpartnereink szerint lelkes, ambiciózus igazgató, aki az egyéni bánásmód szerepét hangsúlyozza: *„Ha nincs a szülőnek és a gyermeknek tudatosítva, hogy ő különleges, ő fontos, egyedi, egy olyan tényező az iskolában, ami különös odafigyelést igényel, akkor az egész elveszik.”*

Történetünk helyszíne két, egymástól mindössze 3,5 km-re fekvő kistélepülés⁹ egy aprófalvas vidéken: lakosságunk mintegy 700 fő, és bár továbbra is előregedő falvaként jellemezhetjük őket, az utóbbi években a népességcsökkenés megállni látszik, több fiatal, többnyire kisgyermekes pár jelent meg a településeken. Ehhez Egyik Településen (ET) nagy mértékben hozzájárult az önkormányzat fecskéházprogramja (*„Kicsit próbáltuk a korfának az alját megtámasztani [...], most kicsit kiszélesedett az alja”* – polgármester). Az önkormányzat több mint tíz lakást vásárolt fel, majd bérbe adott fiatal pároknak, akik 4–6 év elteltével az addig befizetett bérleti díj beszámításával megvásárolhatták az ingatlant. A polgármester az iskola szempontjából is hasznosnak tartja a programot: *„Az iskolában látszik ez úgy igazából, próbáltunk olyan családokat hozni, akik gyerekek.”* Másik Településen (MT) a polgármester szerint a „falusi CSOK”-nak köszönhető, hogy az elmúlt három évben sok családi házat el tudtak adni: *„Már látom a fiatalabb generációt megjelenni a településen.”* Nemzetiségi összetételét tekintve inkább heterogénnek tekinthetők a falvak, melyek tradicionálisan sváb települések, azonban a második világháborút követő kitelepítések folyamányaként a német ajkú lakosság száma erősen csökkent, emellett jelentősen alakították MT népességét a beköltöző csángók. Német nemzetiségi önkormányzat mindkét településen működik, továbbá csángó hagyományörző egyesület is van MT-n. Melléjük számos civil szervezet tevékenykedik a településeken, így például sportegyesület vagy az erős közösségépítő szereppel bíró ET-i színjátászó kör, amit egy nyugdíjas pedagógus vezet. Így jellemzi a falvakat a négy éve itt élő iskolaigazgató: *„Én azt tapasztaltam magánemberként, családós emberként, hogy egy nagyon-nagyon összetartó,*

⁸ A két településtől 20-25 km-re – bár a szomszéd megyében – található városban három általános iskola és egy nyolcosztályos gimnázium is működik, de a járásban mintegy 10-12 km-re fekszik egy közel 250 fős iskolával rendelkező nyakközség is.

⁹ A települések és a tankerületi központok fiktív elnevezésekkel, ill. ezek rövidítésével szerepelnek az esettanulmányban: Egyik Település (ET), Másik Település (MT), Közeli Falu (KF), Közeli Város (KV), Régi és Új tankerületi központ. Az interjúrészletekben szintén ezek az elnevezések olvashatók.

befogadó közösség mind a MT-i, mind az ET-i.” A baráti, bensőséges hangulat példaként említi az ET-i „ablaknyitogató” karácsonyi szokást, amikor is az adventi időszak minden napján kinyílik egy ablak, és itt az érdeklődő lakosokat vendégül is látják.

A falvak infrastrukturális ellátottsága az elmúlt évek-évtizedek önerőből vagy pályázati forrásokból finanszírozott fejlesztéseinek eredményeként jónak mondható, ET-n jelenleg is zajlik egy beruházás. A munkaerőpiaci helyzet a térségben kedvező, mivel 20 km-es körzetben jelen van több nagyobb foglalkoztató (pl. húsipari, fémipari üzemek, kastélyszálló). Ily módon alacsony a munkanélküliség, valamint a közfoglalkoztatottak száma, ami az iskola tanuló-összetételére is hatással van: alacsony a hátrányos helyzetű tanulók aránya az intézményben, akiknek többsége inkább bejáró tanuló.

ET és MT nyolc másik településsel alkot egy közös önkormányzati hivatalt, melynek MT a székhelye. Intézményfenntartó társulásban működtetnek német nemzetiségi óvodát minibölcsődével, kettő kétszoboros és kettő egyszoboros óvodát. Az óvodák infrastrukturális fejlesztésére nagy hangsúlyt helyeznek, jelenleg zajlik ET-n energetikai beruházás, melynek keretében további napelemeket, valamint hőszivattyút szerelnek be, ami a jelenlegi rezsziár-növekedést kompenzálja. Az intézmények stabilan működnek, de a megfelelő finanszírozáshoz az állami normatívát ki kell egészíteniük.

A környékre jellemző kedvező munkaerőpiaci helyzet azonban nem jelenti azt, hogy az iskolakörzet mind az öt falva prosperáló település. ET-n és MT-n kívül három aprófalú (50–150 fő állandó lakosú) van a körzetben, melyek közül kettő szerepel a kedvezményezett települések¹⁰ listáján, és a harmadik falu is – MT-vel együtt – megtalálható az átmenetileg kedvezményezett települések között, vagyis összességben a környékre jellemző számos kedvező mutató mellett is a körzet települései többnyire fejlesztésre, támogatásra szorulnak.

A két település közös iskolatörténete 1997-re nyúlik vissza, amikor is a polgármesterek szembesültek azzal a helyzettel, hogy a rohamosan csökkenő gyereklétszám és az ezzel együtt fogyatkozó finanszírozás ellehetetlenítheti az akkor még önálló 8 osztályos iskoláik működését. A két intézmény összevonását a MT-i iskolaigazgató kezdeményezte, a polgármesterek pedig próbálkoztak ezt megvalósítani.¹¹ A képviselőtestületek azonban ragaszkodtak iskolájukhoz, így az átszervezés nem történt meg. Ám közben a környéken három iskola is bezárt, ami felgyorsította az eseményeket, és létrejött a közösen fenntartott új intézmény 200 fő feletti létszámmal, egy nem szokványos formában: ET-n az alsó, MT-n a felső tagozatot alakították ki (az döntötte el, hol lesz a felső tagozat, hogy hol található tornaterem). A folyamat természetesen nem volt zökkenőmentes. A szülők között voltak ellenzők, de néhány év után ezek a hangok elcsendesedtek, és az átalakítás miatt egy szülő sem választott másik iskolát. A legnagyobb konfliktust az jelentette, hogy az addigi kettő helyett egy tantestületre volt csupán szükség (*„nyilván ez személy szerint senkinek nem tett jót”* – ET, polgármester), így voltak tanárok, akiknek megszűnt az ál-

¹⁰ A 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről melléklete tartalmazza a társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett és a jelentős munkanélküliséggel sújtott települések listáját.

¹¹ A történések rekonstruálását a jelenlegi polgármesterek és az iskolaigazgató segítették: az ET-i polgármester ekkor a helyi iskolában tanított, az MT-i polgármester pedig édesapját követte a pozíció betöltésében 2010-től. (*„En öt éves korom óta ezeket a dolgokat hallgatom, szinte úgy tudom elmondani, mintha én magam ültem volna itt.”*) Az elbeszélések fő motívumai egybecsengenek, egymásnak ellentmondó információkkal nem találkoztunk.

lása. Könnyített a helyzeten, hogy az akkori MT-i polgármester rálelt egy pályázatra, ami nyugdíj előtt álló közalkalmazottak számára biztosított egyfajta „előnyugdíjat”, ily módon körükben nem volt elbocsátás. Az ET-i polgármester így értékeli az eseményeket: *„Ha megmaradtak volna az egyéni iskolák, előbb-utóbb bezárták volna. Lett volna 2-3 évük. Ez egy előremenekülés volt.”* Hozadéka volt az iskolamentésen túl az átszervezésnek az is, hogy – mivel feleakkora tantestületnek a korábbi pedagógusbérek felét kellett fizetni – jutott forrás fejlesztésekre, többek között ekkor alakították ki ET-n a nyelvi labort, MT-n az informatikatermet és a természettudományi termet. A beruházásoknak is lehetett az a hatásuk, hogy az összevonás után egyre több, körzeten kívüli településről érkeztek gyermekek az iskolába, ami pedig kompenzálta a további létszámcsökkenést. Miután mind a körzeten belül lakó, mind a körzeten kívülről jövő tanulók utazásának megoldását is ígérték a szülőknek, az önkormányzatok biztosították a buszközlekedést. Ez a mai napig élő gyakorlat, összesen 11 településről szállítják a buszok a gyermekeket, és mivel a körzeten kívülről érkező gyermekek esetében ezt nem finanszírozza a tankerületi központ, továbbra is az önkormányzatok fedezik a költségeket. *(„Ezt meg kell tennünk, mert sok gyereket elveszíténénk.”* – MT, polgármester)

Az iskola helyzete stabilizálódott, azonban az oktatáspolitikai környezet új kihívás elé állította az intézményt. Korábbi írásunkban (Andl 2015) rámutattunk arra, hogy – indirekt módon erősítve az „újrastrukturális” folyamatát – egy 2007-ben kiírt, jelentős infrastruktúrális fejlesztéseket lehetővé tevő pályázat – egyedül a Dél-Dunántúlon – olyan létszámfeltételeket fogalmazott meg, mely szerint önállóan működő, alacsony létszámú iskola csak akkor férhetett hozzá a támogatáshoz, ha tagintézményként csatlakozik egy másik intézményhez. Esettanulmányunk iskolája így lett 2009-ben a közelben lévő kisváros (KV) tagiskolája. A benyújtott pályázat azonban nem kapott támogatást.

A pályázatból nem lett semmi, de az alá-fölérendeltségi viszony megmaradt. [...] ET-MT elkezdett veszíteni a létjogosultságából. Felmerültek pletykák, hogy mivel MT közel van KF-hoz, oda fog csapódni, ET közel van KV-hoz, akkor ő oda. (igazgató)

Interjúpartnereink eltérően ítélik meg a kialakult helyzetet, van, aki szerint megmaradt az iskola autonómiája, mások inkább az autonómia csökkenését tapasztalják. A kényszerből létrejött együttműködés megszüntetésének kínálkozott egy módja: 2012-ben felmerült annak lehetősége, hogy az iskola leváljon a gesztoriskoláról és egyházi fenntartásba kerüljön. (Fentebb írtunk arról, hogy kisebb iskolák esetében az ezredfordulót követően az iskolamentési stratégiák egyike volt az egyházi fenntartó választása.) Ez a kezdeményezés azonban – ami szintén a korábbi igazgató nevéhez fűződik – megghiúsult, mivel tanév közben, 2013 januárjában megtörtént az iskolák állami fenntartásba vétele. A központosítás voltaképp a tagiskolai lét konzerválódását jelentette a korábban önálló iskola számára.

2022-ben egy adminisztratív központi intézkedés új perspektívát nyitott az iskola működésében. A gesztorintézmény települése révén ugyanis – mivel az másik járásban található – más tankerülethez, sőt, más tankerületi központhoz sorolódtak, mint tartoztak volna saját járásuk szerint. A Klebelsberg Központnál felmerült az az igény, hogy a tankerületi és a járási határok fedjék egymást, és az Új tankerületi központtól megkeresték a polgármestereket, hogy döntsenek az önkormányzatok. A Régi tankerületi központtal jó kapcsolatot alakítottak ki a polgármesterek, hatékony volt az együtt-

működésük, azonban csak tagiskolaként működhettek. Az igazgató így foglalja össze az eseményeket:

A polgármesterekkel összefogva mentem Régi-re, aztán Újra, és mi tudtuk azt, hogy Régi alatt nem fogunk tudni önállóvá válni [...], az Új tankerület viszont abban gondolkodott, hogy önálló intézményként mehetünk át hozzájuk, amennyiben támogatjuk ezt a kérdést. Nagyon nehéz időszak, rendkívül munkás, stresszes időszak volt.

A polgármesterek és az igazgató is szerették volna elkerülni azt a helyzetet, hogy tagiskolaként működjenek továbbra is, csak immár a saját járásuk egy másik iskolájához csatolva – és erre ígéretet is kaptak, így a 2022/23-as tanévet már egy új tankerülethez tartozva, önálló intézményként kezdhették meg. Ezzel interjúpartnereink szerint növekedett az iskola autonómiája (*„Az iskola irányultságát meghatározó fő pontokban most nagyobb önállóságunk van.”* – igazgató), a települések pedig újra „saját” iskolával büszkélkedhetnek (*„... a falunak egy óriási ajándék, mert önálló iskolája lett”* – igazgató). További hozadéka a bekövetkezett szervezeti változásnak, hogy az Új tankerületben alacsonyabb – 26 helyett 24 óra – a tanárok kötelező óraszám.

Az eddigiekből is kitűnik, hogy a két település önkormányzata, polgármesterei az elmúlt negyed évszázad alatt mindvégig *prioritásként* tekintettek – és tekintenek ma is – a helyi iskolára. Az ezredforduló előtt létrejött társulás jól példázza azt a megállapítást, mely szerint a települési érdekérvényesítés 2010 előtt *„tényleges és kölcsönös érdekekre épülő kooperációt”* is eredményezhetett (Györgyi 2015: 22). Az önkormányzatok között meglévő *bizalom* – ami nélkül kutatási tapasztalatok szerint *„csak formális, könnyen felbomló együttműködések jönnek létre”* (Nikitscher–Velkey 2012, idézi Györgyi 2015: 22) – szilárd alapot biztosít arra, hogy közös érdekeiket együtt artikulálják, még a megváltozott fenntartói struktúrában is. A két település – illetve az óvodafenntartó társulás tíz települése – között folyamatos az egyeztetés (*„Vannak települések, ahol a két polgármester nem beszél egymással. Nem is értem...”* – ET, polgármester).

A tulajdonosi szemléletet, az iskolához való ragaszkodást tükrözi, hogy a polgármesterek az interjújuk során többnyire többes szám első személyben fogalmaztak az iskola kapcsán, az iskoláért és a gyermekekért érzett felelősség pedig számos konkrét támogatásban nyilvánul.

Az önkormányzat sajátjának tekinti az iskolát. Abszolút mértékben a sajátjuknak. Az MT-i polgármester tanít [óraadóként – A. H.] az iskolában, az ET-i polgármester felesége tanár az iskolában, illetve az ET-i polgármester volt korábban pedagógus. [...] Tudják, napi szinten átlátják, hogy mi történik itt az iskolában. Sokat tárgyalunk, beszélgetünk, ez havi szinten jellemző. (igazgató)

Ez ugyanakkor csak részben szikár pragmatizmus vagy legalább szükségszerűség. A „sajátunk”, a „mi gyerekeink” jól jelzik erőteljes retorikai elemzés nélkül is azt, hogy az iskola a közösségi identitáskonstruálás lényegi eleme. Sok szempontból az, hiszen nem csupán szervezi, hanem tudatosan épít is erre a konstrukcióra az átalakítás kezdetétől.

A saját intézményünket úgy kezeljük, hogy az tényleg a sajátunk, még ha nem is mi finanszírozzuk az iskolát. [...] Hát a mi gyerekeink járnak oda, kié másé? (ET, polgármester)

Ezek a gyerekek a mi gyerekeink, attól még, hogy tankerület a fenntartó. (MT, polgármester)

Az önkormányzatok aktivitása több területen megmutatkozik. A támogatásaik között van, ami közvetlenül a gyermekekre, van, ami a humánerőforrásra irányul, továbbá megjelennek az infrastruktúrát, dologi hátteret fejlesztő támogatások. *„Mi meg akarjuk mutatni, hogy tudunk Az Iskola lenni, nem egy iskola, hanem Az Iskola”,* érvel az MT-i polgármester. Az egyik hangsúlyos támogatás a fentebb már említett buszközlekedés finanszírozása, ami lehetővé teszi, hogy az általában 70–80 körzetes tanuló mellett a körzeten kívülről érkező diákok utaztatása ne a szülőket terhelje, biztosítva ezzel egyúttal a magasabb létszámot. A diákok – bármely iskolafokon is tanulnak – iskolakezési támogatásban részesülnek. A szakos ellátottság és egyes szolgáltatások biztosítása érdekében létrehozta egy keretet az iskola számára, így részesül keresetkiegészítésben az óraadó fizikatanár és ebből finanszírozzák az angol szakkör tanárát, hogy a német nemzetiségi oktatás mellett további nyelvtanulási lehetőség nyíljon a gyermekek számára. A legjelentősebb kezdeményezésnek azonban az tekinthető, hogy gyakornoki programot indítottak, melynek keretében a pályakezdő tanárok számára keresetkiegészítést nyújtanak, kompenzálva az alacsony pedagógusbéret és az oktatási rendszerben mutatkozó szaktanárhiányt, egyúttal fiatalítva a tantestületet. Programokkal is jelen vannak az önkormányzatok az iskolában, ilyen többek között az általuk hirdetett szavalóverseny a költészet napján. A kézilabda- és a futballedzőt szintén az önkormányzatok finanszírozzák. Leginkább pedig az informatikai fejlesztésekre büszkék: az ET-i polgármester kezdeményezésére, a két települési önkormányzat és a német nemzetiségi önkormányzatok közös finanszírozásával négy éve indult az iskola felső tagozatán informatika szakkör, ahol robotikával és 3D tervezéssel-nyomtatással foglalkoznak. Az eszközök biztosítása mellett ezen tanévig az önkormányzatok fizették az informatikatanár bérét is (az Új tankerületi központ átvállalta ezt). A német nemzetiségi önkormányzatok egyéb támogatást is nyújtanak, többek között 9 tabletet vásároltak az iskolának. Az ET-i iskolán a tetőt és az összes nyílászárót kicserélték, mely beruházás felét az önkormányzat állta, továbbá önerőből felújították az iskolapályát, de a MT-i iskolaépületben is történtek beruházások, például a Magyar Falu pályázat keretében két éve teljes fűtésrekonstrukció történt, ami a jelenlegi magas rezsiköltségek mérséklését eredményezi. Az önkormányzatok aktivitása egyfajta „pótló, korrigáló funkcióként” is értelmezhető, rámutat azokra a hiányokra, amit a létrejött, központilag rendezett struktúra természetéből adódóan (és nem egyszerűen forráshiány okán) termel meg.

Az infrastrukturális beruházások kapcsán merült fel az interjúkban elsőként a tankerületi központtal való szoros együttműködés, ami nem automatikusan ment végbe az állami fenntartásba vételt követően. A párbeszédet 2014-ben az önkormányzat kezdeményezte, végül egy, a szereplők által jónak ítélt kooperációt sikerült kialakítani a vezetőkkel, és ezt remélik az Új tankerületi központtól is. Az együttműködés szükségességére evidenciaként tekintenek a polgármesterek: *„Legyen egy párbeszéd a két rendszer között, hogy ne zárkózzunk el. Az lenne a feladat, hogy akármi is van, egy irányba toljuk ezt a szekeket.”* (ET, polgármester) Az iskolának nyújtandó szolgáltatásokat, támogatásokat folyamatosan egyeztetették a tankerülettel. Büszkék arra, hogy sikerült egy olyan megállapodásra jutniuk, mely szerint az infrastrukturális beruházásokhoz, fejlesztésekhez az önkormányzatok akkora összeggel járulnak hozzá, amekkora összeget a tankerület

biztosít. Így sikerült csaknem teljes körű felújítást véghezvinni. Az önkormányzatok, az igazgató és a tankerület közötti, de a szülőkkel való együttműködés alapján is az rajzolódik ki, hogy a hálózat szereplőivel való folytonosan fenntartott, nyitott, dialogikus viszony az, amely alapvető mozgásteret biztosít a helyi szereplők számára: képesek felismerni a változásokat, legyen szó az intézményi-jogszabályi környezet átalakulásáról, a makro- és mikrokörnyezet gazdaságának alakulásáról, a helyi közösségi akaratok felismeréséről, belső érdekkülönbségekről.

Az évek során formálódott az intézmény profilja, interjúpartnereink szerint „*létrejött egy életképes intézmény*” (igazgató). A legnagyobb előnyének azt tartják, hogy voltaképp nem is létezne iskola, ha nem találtak volna rá erre a speciális megoldásra. Az igazgató előnyként fogalmazza meg továbbá azt is, hogy az alsósok – akiknek „mások a lelki folyamataik” – védett burokból tanulhatnak, valamint tapasztal egyfajta motiváló versenyszellemet is a tantestület két csapata között. Hátrányként a kommunikációs nehézségeket, a „*távolságból fakadó egyet nem értések*”-et említi. A „két település – egy iskola” koncepció csakis úgy lehet működőképes, ha hangsúlyt helyeznek arra, hogy egy közösségként legyenek értelmezhetőek – önmaguk számára. Ennek érdekében számos közös, az összetartozást szimbolikusan is jelző programot szerveznek: a közös évnnyitó ET-n, az évzáró és ballagás MT-n zajlik, a közös karácsony és anyák napja helyszíné az MT-i tornaterem, és kiemelten szimbolikus értékű az összes tanulót – és szüleit – megmozgató Nyuszi-futás a két település között.

Miközben számos szolgáltatással, támogatással jelen vannak az önkormányzatok az iskolában és a települések életének is aktív szereplője az iskola, a polgármesterek mégis úgy érzik, valódi helyi oktatáspolitikáról nem lehet beszélni, hiszen a helyi oktatási rendszer működésére csupán áttételesen van hatásuk. Mivel a fenntartói jogokat csak az óvodák esetében gyakorolhatják, bármennyire is proaktívák és együttműködésre készek, valamiféle kiszolgáltatottság jellemzi egzisztenciális helyzetüket: amennyiben központi elvek alapján felmerülne az iskola megszüntetése – főként a tanárhiány enyhítésére –, mivel nincsenek döntési helyzetben, eszköztelenek lennének. („*Nem tudom, mit lehetne tenni.*” – ET, polgármester) Úgy tűnik, jelenleg fennáll egyfajta status quo, ám sebezhető, könnyen kibillenthető egyensúly ez. („*Mindig bennem van ez a félsz...*” – MT, polgármester)

Az igazgató azonban optimista, tele tervekkel:

...Ebben a pedagógiai helyzetben [...] nagy iskolák fognak bezárni, ahol nem lesz pedagógus, és kisiskolák fognak virágozni, ahol meg lesz pedagógus. [...] Én nem is aggodok a jövő miatt. [...] Én egy stabil, 150 fős iskolában gondolkodom, ahol továbbra is jól érezzük magunkat, és nemcsak mi, hanem a diákok is.

Miért lehetett sikeres, miért bizonyult fenntarthatónak mindeddig a két település iskolamentési kísérlete, miközben hasonlóan *proaktív*nak tekinthető iskolák bezártak (vö. Andl 2020)? Korábbi kutatások tapasztalatai az iskolához való feltétlen *ragaszkodás*ról számolnak be, kistelepüléseken a falu életképességének biztosítékaként tekintenek az iskolára. Az is tudható, hogy *kulcsemberek*, „helyi hősök” nélkül település- és vidékfejlesztés nehezen kivitelezhető (Kozma 2014: 370) – jelen esetben a mindenkori polgármesterek és iskolaigazgatók a változások mozgatórugói, és bizonyára az is hangsúlyos motivációs elem, hogy a polgármesterek – egykori vagy jelenlegi pedagógusként, óraadóként – jól

ismerik az iskola világát. Az interjúpartnerek elbeszéléséből kirajzolódik továbbá, hogy az iskolai tér számos szereplője – erre vonatkozóan láttuk a német nemzetiségi önkormányzatok szerepvállalását – cselekszik aktívan az oktatás minőségének növelése érdekében, akár *informális kapcsolataira* építve. Így például néhány évvel ezelőtt a nemzetiségi német tanár németországi kapcsolatain keresztül jutott az iskolabútorokhoz. (Felmerülhet az is, hogy a német nemzetiségi önkormányzatok aktivitása mögött pedig akár német nyelvterületen fekvő testvértelepülési kapcsolatok állnak, azonban mára nincsenek a falvaknak ilyen együttműködései. A példa azonban jól mutatja, hogy a település múltjához, a nemzetiségi identitáshoz kötődő kapcsolati tőkére erőforrásként tekinthetünk.) Fontos tényezőként jelentkezik a sikeresség szempontjából az eddigiek mellett a *kooperációs hajlandóság*, a *bizalom* és az ezekre épülő *törtetlen együttműködés*: az önkormányzatok és az igazgató közösen terveznek, megvitatják az elképzeléseket, ezek megvalósíthatóságát. És míg az tapasztalható, hogy 2012-t követően „a centralizált működést továbbberősítette az önkormányzatok teljes kiszorítása az oktatásból” (Györgyi 2019: 221), szereplőink közös akarata és tettei révén a *helyi érdekek* részben artikulálódhatnak az iskolában. Az együttműködő aktorok közül az állami fenntartóról sem feledkezhetünk meg, a polgármestereknek és az igazgatónak sikerült általuk jól működőnek tartott kapcsolatot kialakítani a tankerületi központtal, törekedve arra, amit a Forray–Kozma szerzőpáros egy esettanulmányuk vonatkozásában így fogalmazott meg az oktatásügy „visszaállamosítása” kapcsán: „most az volna a dolgunk, hogy keressük a helyi és a központi politika új egyensúlyait” (Forray–Kozma 2013: 25). Mindemellett nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a két település gazdasági szempontból prosperálóbb környezetben van, mint a legtöbb kisiskola települése, így lehetőségeik is *szélesebb spektrumon* jelennek meg, hasonló mértékű támogatásokat hátrányos helyzetű falvak nem tudnak nyújtani.¹² A vizsgált települések vezetői is megfogalmazták azon aktuális aggodalmukat, hogy a megnövekedett rezsi- és üzemanyagköltségek ellehetetleníthetik az eddigi működést, támogatást.

Összegezve az rajzolódik ki, hogy erős, megtartó mikrokörnyezetben működik az iskola – ám a makrokörnyezetben zajló történések, főként a gazdasági változások és az oktatáspolitikai szándékok könnyen felülírhatják a települések és az iskola elképzeléseit a jövőre vonatkozóan. Vagyis az a fajta egzisztenciális bizonytalanság, ami általában jellemzi a vizsgált intézményi kört, továbbá az, hogy erősebben hagy nyomot rajtuk minden oktatást érintő intézkedés, a vizsgált iskolát is sebezhetővé teszi.

Az általunk leírt eset megerősíti korábbi tapasztalatunkat, mely szerint „a lokális elit képes erőforrásokat mozgósítani és új utakat keresni az intézmény megtartására” (Andl 2015: 215). Érvényesnek látjuk Corbett kanadai viszonylatban megfogalmazott gondolatait, mely szerint bár számos vidéki közösség hanyatlóban van, létezik egy tartós és fejlődő „vidéki ellenállóképesség” (Corbett–Tinkham 2014). A vizsgált iskola és települései a fentebb leírtak alapján a bevezetőben említett rezisztencia és reziliencia jeleit mutatják.

Másfelől a bemutatott eset arra is ráirányítja figyelmünket, hogy az iskolahálózat racionalizálása során az itt bemutatott megoldásra – alsó és felső tagozat a szomszédos településeken – egyfajta alternatívaként tekinthetünk.

¹² Györgyi még az önkormányzati fenntartás időszakára vonatkozóan emeli ki, hogy a települések között meglévő gazdasági-társadalmi egyenlőtlenségek erősen befolyásolták az iskolák működését (Györgyi 2015: 23). Az állami fenntartásba vétellel ez nem változott, láthatóan a települések gazdasági potenciálja és más erőforrásai az állami fenntartású intézményekre is hatással vannak.

Összegzés

Írásunkban elsőként áttekintettük azokat a főbb oktatáspolitikai intézkedéseket, melyek az alacsony létszámú, főként falusi iskolák sorsát befolyásolták. Azt találtuk, hogy egzisztenciális bizonytalanságuk működésük minőségi jellemzőitől függetlenül fennáll. Másfelől – és erre esettanulmányunk is rámutatott – a (kis)települések praktikus és szimbolikus jelentőséget is tulajdonítanak a helyi iskolának, iskolájuk megmaradását elemi érdeküknek látják, ezért ha rendelkezésre állnak a megfelelő helyi erőforrások, képesek azok mozgósítására az új, állami fenntartói környezetben is. A bemutatott iskola és településeinek eddigi története a rezisztencia és reziliencia példájának tekinthető.

Mint láttuk, az iskolabezárásokat eredményező körzetesítés és a visszakörzetesítés egyaránt jellemzi az elmúlt évtizedeket. Meggyőződésünk, hogy bármiféle, az iskolákat érintő átalakítás feltétele a helyiek bevonása, a velük folytatott dialógus.¹³ Hangsúlyozzuk továbbá, hogy a kisiskolák (és településeik) világának egyrészt összetettsége, másrészt sokfélesége a kisiskolákra vonatkozó uniformizált elgondolásokat, egységesen érvényesített intézkedéseket alapvetően megkérdőjelezi, felsérti a helyi közösségi tereket, és konzerválja iskolarendszerünk problémáit.

A hatékonyabb működés céljából tervezett iskolahálózat-racionalizálási törekvések – amennyiben azok eredményesebb és méltányosabb oktatási rendszer lehetőségét kínálják – csak úgy lehetnek érvényesek, ha a kisiskolákról való gondolkodás horizontján a kiaknázatlan vagy fel nem ismert lehetőségek, erőforrások, mozgósítható tartalékok legalább olyan hangsúllyal szerepelnek, mint a hozzájuk kapcsolódó deficitelgondolások. Kutatástörténeti és tereptapasztalatunk egyaránt arrafelé mutat, hogy a kisiskolákról való gondolkodás alapvetően az iskolarendszerünk egészének lakmuspapírja: ily módon az oktatáspolitikai akarat a kisiskolákra vonatkozóan csak akkor érvényes, ha az iskolarendszer egésze felől tekint annak egy jelentős szegmensére.

IRODALOM

- ANDL H. (2015) *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében.* PhD-értekezés. Kézirat. Pécs, Pécsi Tudományegyetem OTNDI.
- ANDL H. (2020) A kisiskolák és lehetőségeik. *Educatio*, Vol. 29. No. 3. pp. 409–424. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.6>
- ANDL H. & LAKI Tamásné (2022) Kisiskolák és a távolléti oktatás. A 2021 tavaszán megvalósuló digitális oktatás tapasztalatai intézményvezetőkkel készített interjúk alapján. In: K. KÉRI, D. BORBÉLYOVÁ & Š. GUBO (eds) *13th International Conference of J. Selye University. Sections of Pedagogy and Informatics. Conference Proceedings.* Komárno, Slovakia, J. Selye University. pp. 9–25. <https://doi.org/10.36007/4133.2022.09>
- ANDOR M. (1986) Az iskolák visszatelepítésének esélye. *Valóság*, Vol. 29. No. 2. pp. 69–75.
- CHIPA, S., MANGIONE, G. R. J. & CANNELLA, G. (2022) Modelli di leadership e alliances in “small european schools”. Una analisi interpretativa su base internazionale. *IUL Research*, Vol. 3. No. 5. pp. 63–86. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.353>

¹³ A fentebb említett kutatási zárójelentésben Lannert is hangsúlyozza a helyi döntéshozókkal, a lakossággal, a szülőkkel folytatott egyeztetés szükségességét egy mérhetően iskolahálózat kialakítása során (Lannert 2021: 13–14).

- CORBETT, M. (2014) From Shinjuku to River John: The Neoliberal Juggernaut, Efficiency, and Small Rural Schools. *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 60. No. 4. pp. 619–628.
- CORBETT, M. & TINKHAM, J. (2014) Small Schools in a Big World: Thinking about a Wicked Problem. *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 60. No. 4. pp. 691–707.
- FORRAY R. K. (1998) A falusi kisiskolák helyzete. *Educatio Füzetek*, Kutatás Közben 220. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2011) Lakossági érdekérvényesítés. In: FORRAY R. K. & KOZMA T. (eds) *Az iskola térben, időben*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 111–156.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2013) Menekülés az iskolától. *Educatio*, Vol. 22. No. 1. pp. 23–34.
- GYÖRGYI Z. (2015) Iskolafenntartás helyi szinten – előzmények és tapasztalatok. In: GYÖRGYI Z., SIMON M. & VADÁSZ V. (eds) *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 18–44.
- GYÖRGYI Z. (2019) Célok és következmények: tanügyirányításunk átalakítása. *Educatio*, Vol. 28. No. 2. pp. 211–227. <http://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.1>
- IMRE A. (2009) Iskolahálózati változások és kistépülési iskolák. In: KOZMA T. & PERJES I. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottsága. pp. 294–315.
- Kistépülések (2006) *Kistépülések kisiskolái*. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. Budapest, sulinova Kht.
- KOZMA T. (2014) Vidékfejlesztés és oktatás. *Educatio*, Vol. 23. No. 3. pp. 369–370.
- LADÁNYI J. (2010) Körzetesítés helyett esélyteremtés. In: LADÁNYI J. et al. (eds) *2. Társadalom és térszerkezeti átalakulások: Válogatott tanulmányok (1975–2010). A gazdasági élet szociológiája*. Budapest, ELTE TÁTK. pp. 174–177. (Eredeti megjelenés: 2004. *Népszabadság*, 49., augusztus 14. Melléklet 1–2.) <http://hdl.handle.net/10831/33255>
- LADÁNYI J. & SZELÉNYI I. (2010) Az újrakörzetesítés társadalmi ára. In: LADÁNYI J. et al. (eds) *2. Társadalom és térszerkezeti átalakulások: Válogatott tanulmányok (1975–2010). A gazdasági élet szociológiája*. Budapest, ELTE TÁTK. pp. 178–183. (Eredeti megjelenés: 2005. *Kritika*, Vol. 34. No. 1. pp. 2–5.) <http://hdl.handle.net/10831/33255>
- LANNERT J. (2021) *Zárótanulmány az emberierőforrás-szükségekről a magyar közoktatásban*. Kutatási zárójelentés. Budapest, T-TUDOK. https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf [Letöltve: 2022. 12. 29.]
- LANNERT J., NÉMETH SZ. & SINKA E. (2008) *Kié lesz az általános iskola?* Kutatási jelentés a 2007 őszelején lezajlott közoktatási intézményfenntartási változásokról. Budapest, TÁRKI-TUDOK.
- RAGGL, A. (2019) Small Rural Schools in Austria: Potentials and Challenges. In: H. JAHNKE, C. KRAMER, P. MEUSBURGER (eds) *Geographies of Schooling*. Knowledge and Space 14. Springer Cham. 251–263. <http://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6>
- VARGA J. (2022, ed.) *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Budapest, MTA KRTK KTI. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2021.pdf [Letöltve: 2022. 12. 27.]

További források

- Egy éve a KLIK fenntartásában az iskolák* – eredmények, tapasztalatok, tervek. Marekné dr. Pintér Aranka. Budapest, 2014. január, Klebelsberg Intézményfenntartó Központ. https://kk.gov.hu/download/8/e4/90000/Sajt%C3%B3t%C3%A1j%C3%A9koztat%C3%B3_20140115.pdf [Letöltve: 2022. 12. 28.]
- Jegyzőkönyv az Országgyűlés Kulturális bizottságának 2022. május 18-án, szerdán, 12 óra 00 perckor az Országház Klebelsberg Kunó gróf termében (félemelet 10.) megtartott üléséről. Dr. Pintér Sándor belügyminiszter-jelölt kinevezés előtti meghallgatása.* <https://www.parlament.hu/documents/static/biz42/bizjvk42/KOB/2205181.pdf> [Letöltve: 2022. 12. 28.]
- Pedagógiai program. Kisiskola Általános Iskola (2021)* <https://kir2info.kir.hu/pub/Index/203494> [Letöltve: 2022. 12. 30.]
- KIR_INT, KIR-STAT2022: Oktatási Hivatal 2022, KIRADATSZOLG-01184: Általános iskolás tanulói adatok, KIR-INT, KIR-STAT2022 – 2022. 11. 30.
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)