

Doktori (PhD) értekezés

Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai

Jankó Krisztina Julianna

Debreceni Egyetem

Humán Tudományok Doktori Iskola

2011

AZ ISKOLAKÖRZETESÍTÉS TÁRSADALMI HATÁSAI

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a Neveléstudományok tudományágban

Írta: Jankó Krisztina Julianna okleveles szociológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Neveléstudományok programja) keretében

Témavezetők: Prof. Dr. Prof. Dr.
Prof. Dr. Kozma Tamás Prof. Dr. Forray R. Katalin
(olvasható aláírás) (olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 200... ..

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 200... ..

Én, Jankó Krisztina Julianna teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és az nem utasították el.

Debrecen, 2011.

.....

Jankó Krisztina Julianna

TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|---|-----|
| 1. BEVEZETÉS | 5 |
| 1.1. A témaválasztás indoklása..... | 5 |
| 1.2. Kérdések, célkitűzések | 11 |
| 1.3. Fogalmi definíciók..... | 12 |
| 1.4. Kutatási módszerek..... | 13 |
| 1.5. A dolgozat felépítése | 15 |
| 2. TERÜLETI-TÁRSADALMI KÖZÖSSÉGEK ÉS AZ ISKOLA | 16 |
| 2.1. Az oktatásökológiáról..... | 16 |
| 2.2. Településszerkezet és iskolarendszer | 24 |
| 2.3. Területi egyenlőtlenségek és iskolai hátrányok..... | 32 |
| 2.4. Kisiskolák | 37 |
| 3. KÖRZETESÍTÉS | 45 |
| 3.1. Iskolakörzetesítések 1945-ig | 45 |
| 3.2. Iskolakörzetesítések a Rákosi-korszakban (1949–1956)..... | 49 |
| 3.3. Iskolakörzetesítések a Kádár-korszakban (1956–1989)..... | 53 |
| 3.4. Az iskolakörzetesítések következményei | 60 |
| 3.5. Nemzetközi kitekintés | 66 |
| 4. „VISSZAKÖRZETESÍTÉS” | 85 |
| 4.1. A fordulat szakasza: „visszakörzetesítések” | 85 |
| 4.2. Az önkormányzatiság konszolidálódása és az intézményhálózat expanziója | 89 |
| 4.3. Erősödő kormányzat – újra körzetesített iskolák..... | 97 |
| 4.4. Kisiskolák újra..... | 110 |
| 5. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI HÁLÓZAT ÁTSZERVEZÉSE | 113 |
| 5.1. Kistérségek és társulások kialakulása..... | 113 |
| 5.2. Lajosmizse mikrotérségi központ..... | 118 |
| 5.3. A kormányzati finanszírozás kérdőjelei | 127 |
| 6. LAJOSMIZSE 1976–2009 | 138 |
| 6.1. Lajosmizse 1976..... | 138 |
| 6.2. Lajosmizse a tanyavilágban..... | 141 |
| 6.3. Történelem és emlékezet | 142 |
| 6.4. A helyi irányítás | 147 |
| 6.5. A helyi intézményvezetés..... | 154 |
| 6.6. Kisiskolák jövőképe, lokális vélemények, tapasztalatok..... | 164 |
| 7. SZÜLŐI VÉLEMÉNYEK | 168 |
| 7.1. Az iskolába járók társadalmi háttere | 168 |
| 7.2. Az iskolakörzetesítésről – tájékozottság és tájékoztatás | 170 |
| 7.3. Vélemények a körzeti iskoláról..... | 174 |
| 7.4. Vélemények a kollégiumról | 181 |
| 7.5. Vélemények az önkormányzati erőforrásokról..... | 185 |
| 7.6. Az eredmények összefoglalása..... | 186 |
| 8. TANULSÁGOK | 191 |
| 8.1. Iskolakörzetesítés az oktatáspolitikai sodrásában..... | 191 |
| 8.2. A kutatás eredményei | 197 |
| SUMMARY | 202 |
| IRODALOM | 207 |
| MELLÉKLETEK | 227 |

1. BEVEZETÉS

1.1. A témaválasztás indoklása

A kisiskolák helyzetének, létének társadalmi megítélése, a velük kapcsolatos tévhitek, (pozitív és negatív) mítoszok élénk vitát gerjesztettek nemcsak a szakmapolitikában, hanem a nyilvánosság területén is.

Ezek a viták egyrészt szóltak a kisiskolák finanszírozási terheiről, a nevelő-oktató munka minőségéről, a tanulói teljesítményekről. Ez utóbbiról azt is kimutatták, hogy a települések eltérő szociális összetétele az alacsony eredmények egyik oka. A szociális helyzeten belül a szülők háttere, azok társadalmi helyzete különösen meghatározó a tanulás eredményessége szempontjából. Fontosnak ítélték meg a kisiskolákat társadalompolitikai szempontból a falvak népességmegtartó erejének megtartása, az iskolák által betöltött közösségi szerepvállalás miatt is. A falusi kisiskolák zártabbak, jobban figyelembe veszik a szülők és az egyéb partnerek igényeit, és sok esetben nem függetlenítik magukat az iskolák közötti versenytől sem.

A kisiskolák problémája politikai kérdés, de nem maradhat a szakmai elit kizárólagos monopóliuma. Szükséges a nyílt, informált, kemény tényekkel alátámasztott vélemény- és értékütköztetés, szemben az indulatokon, politikai szimbólumokon alapuló vitákkal (a kisiskolák politikai szimbólumokká váltak, amelyben a sajtó szerepe vitathatatlan). Ezek a szélsőségesnek mondható szakmai és politikai érvek napjainkban már lecsendesültek, de nem zárultak le.

A közoktatás nagyobb strukturális problémái között rendszeresen felmerül a kisiskolák bezárásának gondolata. A PISA-felmérések igazolták, hogy az oktatás eredményessége és méltányossága szempontjából a magyar közoktatásban sem egymástól elválasztható probléma az oktatási kompetenciák fejlesztése és a meglévő oktatási egyenlőtlenségek felszámolása. A magyar iskolák többsége nem képes pedagógiai eszközökkel ellensúlyozni a társadalmi hátrányok tanulási eredményekre gyakorolt negatív hatását. Homogén osztályok alakulnak ki a gyerekek „háttérét” tekintve, amely párosul a beiskolázható gyerekekért folytatott küzdelemmel. Ennek három oka van: a demográfiai lejtő, a felhalmozódott iskolai kapacitás és az önkormányzatok létszámalapú költségvetési támogatása.

A kisiskolák gyengébb eredményeit leginkább az itt tanuló gyerekek szociális összetétele magyarázza. A probléma megoldása nem a kisiskolák racionalizálás keretében történő összevonása útján valósulhat meg, hiszen a nagyobb iskola sem szüntetheti meg a szociokulturális hátránnyal küzdő gyerekek tanulási hátrányait.

A kisiskola és nagyiskola helyzetelemzésében nem abból célszerű kiindulni, hogy mekkora tanulói létszámtól „érdemes” iskolát működtetni, hanem abból, hol van az életkori határ, amely felett már nem jelent feltétlenül aránytalan terhet egy másik település iskolájába járni. A kisiskolák létével kapcsolatos döntéseknek sokszor ellentétes szempontokat is figyelembe kell venniük, pl. a minőségi hozzáférés előnyei is járhatnak minőségi veszteséggel, nevezetesen rugalmatlanná válhat ezért a más településen lakó gyerekek iskola-otthon kapcsolata. Az is előfordulhat, hogy a megfelelő minőség elérése aránytalanul nagy fejlesztési költségeket generál. Ezért az oktatásirányítási rendszer szervezeti döntéseit a település adottságának messzemenő figyelembevételével lehet meghozni. Az oktatáspolitikai „üzeneteit”, központi céljait a helyi szereplők autonóm módon interpretálják, hiszen előfordulhat, hogy nagymértékű tanulólétszám-csökkenés esetén már nem tartható fenn egy iskola. Az oktatásirányítás tudásháttere kutatói munkával biztosítható, amely során a döntéselőkészítés és az oktatáspolitikai alkut támogató politikai elemzés kell, hogy gyakorlattá váljon.

A kistelepülések kisiskolái iskolaszervezeti csapdában is vannak, ami azt jelenti, hogy Magyarországon jelentősen „összenőtt” az általános iskola alsó és felső tagozata. Az alsó és felső tagozat szétválasztása ellen hatnak a kisiskolákkal szembeni közösségi elvárások, s éppen a felső tagozatban oktató, relatíve magasabb számú pedagógusok elvesztése jelentené a legnagyobb veszteséget egy kistelepülés számára.

Nemzetközi példák során a kisiskolák helyi társadalomban betöltött szerepéről megállapítást nyert: az iskola fontos szerepet tölt be a társadalom életében. A kisiskola sajátos helyzete, társadalmi környezete másfajta kérdéseket is felvet: pl. az iskola és a helyi társadalom kapcsolatának kérdését. A helyi társadalmakkal való kapcsolat egyszerre segítheti az oktatás (pl. társadalmi tőke kialakítása) és a helyi társadalom életét is. Az intézmények közötti együttműködésnek, partnerségnek a kialakítása, illetve javítása vonatkozásában az iskolának szociális szerepe is van. A helyi erőforrásokra támaszkodva a tanulást és a helyi közösségfejlesztési törekvéseket össze lehet kapcsolni, elsősorban a fiatalokra támaszkodva, s így az oktatás önmagán túlmutatva a helyi társadalom fejlődését is szolgálja.

A kisiskolák jövőbeni egyik legfontosabb pedagógiai-szakmai problémája az összevont osztályokban (iskolákban) folyó tanítás eredményességének kérdése. A nemzetközi vizsgálatok erre vonatkozóan eltérő véleményeket fogalmaztak meg, így hazai vonatkozásban nem támaszkodhatunk megállapításaikra. Vannak olyan kutatási eredmények, amelyek az összevont osztályok kitűnő tanulmányi eredményeit állapították meg. Magyarországon is szükségesek a kompetenciavizsgálatok, nemcsak a tanulói teljesítményekre, hanem a pedagógusok felkészültségére, a fejlesztések tartalmára vonatkozóan is. Az összevont

osztályokban való tanulás módszertana, a sikeres nevelés speciális tárgyi feltételei szintén prioritást kell, hogy nyerjenek.

Az osztatlan oktatási formában működő iskolák a nemzetközi gyakorlatban pedagógiai, módszertani és oktatásszervezési szempontból számos országban megfigyelhetők úgy a tanulásszervezést, mint a speciális oktatást illetően. Azokban az osztatlan iskolákban, ahol legalább két évfolyam tanulója van egy csoportba szervezve, arra ösztönzik a tanulókat, hogy megosszák a tapasztalataikat egymással. Ez az oktatási forma korlátai ellenére számos előnnyel rendelkezik: ilyen, pl. a rugalmas tanterv, az egyéni igényekhez igazított programok, a csoportos és összevont önálló tanulás lehetőségei. Előnye abban nyilvánul meg, hogy a különböző korú tanulók kooperációja erősödik, ezáltal nő az idősebb tanulók szociális kompetenciája, a fiatalabbak pedig tanulhatnak az idősebbektől.

Az oktatáspolitikában a kisiskolák megítélése a velük kapcsolatban felvetődő alternatívák és dilemmák egyaránt rámutatnak hatékonysági, minőségi, eredményességi és méltányossági problémákra. Az oktatáspolitikai kontextus szerepe nyilvánvaló azokon a településeken, ahol sokszor szinte az iskola az egyetlen olyan intézmény, amely munkalehetőséget kínál.

A 2006. évi statisztikai adatok szerint a tagiskolákat is beleszámítva 1220 kisiskolában 111 352 diák tanul, az iskolák átlagos tanulólétszáma 91 fő, a települések átlagos lakosság száma 1022 fő. A kisiskolák működését erős kötöttségek és végtelenül szűk mozgástér jellemzi. Az is nyilvánvaló, hogy a helyi közösségek számára a kisiskolák működtetése nagy terhet jelent, de az is tény, hogy a kistépelülések társadalmi tőkájének jó része az alapfokú oktatási intézményekben testesül meg. A kistépelülések kisiskolái nyitott beiskolázási politikát folytatnak, de növekszik a hátrányos helyzetű tanulók száma ebben az iskolatípusban. A nagyobb település iskoláiban az összes gyerek 23%-a bejáró tanuló. A differenciált neveléshez szükséges eszközök hiányoznak a kisiskolákban, ezért nehezen tudnak alkalmazkodni a tanulók szociokulturális összetételének változásaihoz. Az iskola mérete és az önkormányzatok erőforrásai határt szabnak az oktatás minőségi szempontú fejlesztése terén.

A 2006. évi adatok alapján ma a kisiskolák átlagos osztálylétszáma 14 fő, a tanulók közel negyede összevont osztályban tanul. A kisiskolákban folyó oktató-nevelő munka minőségének korlátai közé tartozik a kis tantestület, a szakmai szolgáltatások hiánya, a szülők iskolával szembeni relatív igénytelensége.

A kisiskolák helyzetéről szóló politikai, szakmai és nyilvánosságban zajló viták negatív vélekedéseit az információkon alapuló elemzések nem igazolják, ilyenek, pl., hogy a kisiskolák fenntartási költségei magasak, az oktató-nevelő munka eredményessége rendkívül alacsony, vagy nem elég nyitottak a környezetükre. Ezek a problémák a közoktatás más

szintjein jelentkeznek, amelyek éppúgy érintik a teljes közoktatási intézményhálózatot, mint a kisiskolákat.

A kisiskolákkal kapcsolatos oktatáspolitikának két alapelvől kellene kiindulnia: biztosítania kellene az alapfokú oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférést, valamint azok minőségének, minimumstandardoknak megfelelő eredményességét. A közoktatás szabályozó eszközrendszere e tekintetben nem kielégítő. A kisiskolák pozitív jövőképe alapkérdés, ehhez a kitörési lehetőség részben a kisiskolák közösségi szerepének erősítése, részben pedig a kistelepülési-kisiskolai adottságokhoz alkalmazkodó intézményi működés oktatásszervezeti és pedagógiai módszertani modellek és eljárások szükségesek.

A kisiskolákra irányuló fejlesztések lehetséges területei és modelljei többfélék: pl. információs rendszer, szakmaiság fejlesztése, kistérségi együttműködés, pedagógusképzés, infokommunikációs technikák fejlesztése.

Az iskolakörzetesítések alakulása, a településfejlesztés hatásainak vizsgálata az oktatásügyben abból a feltevésből indul ki, hogy a közoktatási rendszer, a közoktatás állami közszolgáltatás. Legújabb értelmezési területe nem mint közszolgáltatás, hanem mint közszolgálat fogalmazódik meg, a gyermek neveltetése szolgálata a pedagógiai munka alappillérvé kell, hogy váljon. A közoktatás intézményeinek működését az állam finanszírozza, melyek meghatározott állami szintű szabályok, törvények alapján kerülnek elszámolásra, azzal a céllal, hogy hatékony gazdálkodással a legjobb teljesítmények elérhetőek legyenek. Mindezt a tevékenységet, az állami közpénzek felhasználását állami ellenőrzés kontrollálja (Halász, 2001).

Az oktatáspolitikai egységes szabályozásra épül fel, melyben kijelöli komplex feladatait a célok elérésére: a minőségi és eredményes munkához kompetenciaméréseket végez, biztosítani kívánja a méltányosság és egyenlő esély elvének megvalósulását, a stabilitást, kiszámíthatóságot, a tanulás szabadságát, csak néhány ismérvet kiemelve (Halász–Altrichter, 2000).

Fő jellegzetessége a modern közoktatási rendszernek, hogy nem határozza meg teljes egészében az oktatási feladatokat, csupán keretjellegű szabályozás érvényesül, mert a decentralizált, helyi jelleg valósult meg az oktatási intézményekben, az egyéni szabadság megvalósulásával. Mindez nem jelenti azt, hogy a közfeladatokért vállalt felelősség csak a helyi autonómiára hárul, hanem az állami szerepvállalás is megjelenik a decentralizált oktatásirányításban.

Magyarországon az önkormányzatok az intézményfenntartói az iskolának, de ez nem jelenti azt, hogy az oktatási intézmények önállósága csorbult volna, rendelkeznek mindazokkal a szervezeti jogkörökkel, melyek a pedagógiai munka menetét érintik. A széles

hatáskörrel felruházott helyi szervezetek közoktatásra és annak teljesítményére irányuló közvetlen hatása hangsúlyossá vált, melyet a decentralizált oktatásirányítás tett lehetővé (Balázs É., 1996; Halász, 1997).

A magyar oktatásügyet ez a duális, kételvű oktatáspolitikája jellemzi, egyrészt az állami beavatkozás háttérbe szorulása, másrészt a helyi önállóság erősödése révén. A felelősség megosztottsága az állami-önkormányzati szektorban nyilvánul meg.

A hazai oktatási rendszerben a helyi-területi intézmények működése számos nehézséggel kerül szembe, melynek egyik legkritikusabb pontja az önkormányzatok pénzügyi leterheltsége, finanszírozásuk kulcskérdés a bizonytalanságuk megszüntetése céljából, ennek hiányában a helyi autonómia léte megkérdőjelezhető. Problémaként merül fel az oktatásügy új szabályozottsága, plurális jellege (pl. egyházak, alapítványok, magánszemélyek).

Magyarországon az állam nem jelöl ki iskolakörzeteket, de egy-egy településen az önkormányzatoknak kötelező meghatározni intézményei beiskolázási körzetét, igaz a szülőket nem terheli beíratási kötelezettség, a körzethatárok átjárhatók, a szabad iskolaválasztás jogukban áll. A helyi érdekérvényesítés azonban még rendkívül alacsony szintet ér el, az autonómiára való törekvés számos egyéni eltérő magatartásforma keresztútjében áll.

Hazai közoktatási rendszerünk egy-egy településstruktúrához kapcsolódik, melynek a területi rendszerből adódóan különböző környezeti feltételekhez kell igazodni. A meglévő környezeti feltételek és lehetőségek számos eltérést indukálnak az egyes oktatási intézmények között. Egységes központi szabályozás érvényesül az adott térségekben, amely meghatározza az oktatási intézmény sajátos formáját, korlátozó, kiegyenlítő, támogató mechanizmusokat alkalmaz. Célja ezzel az oktatási intézmények közötti területi egyenlőtlenségek és iskolai hátrányok megszüntetése, a társadalmi integráció megvalósulása, az eltérő esélyek kiegyenlítése, a társadalmi mobilitás fokozása.

Nyilvánvalóvá vált hazánkban az a felismerés, hogy a társadalom valamennyi szegmensében, így az oktatásban is jelentős társadalmi-gazdasági és kulturális egyenlőtlenségek feszülnek meg, melyet a térbeli elhelyezkedés különbözősége alakított ki.

A társadalomban bekövetkezett egyenlőtlenségek újratermelődnek, melyet számos szociológiai kutatás is alátámaszt. Gyakorlati tapasztalatok bizonyítják, hogy az oktatás nem képes leküzdeni a területi egyenlőtlenségeket, sőt adott esetben még felerősíti azokat (Coleman, 1966; Boudon, 1974; Ferge, 1976, 1982). A társadalmi egyenlőtlenségek egyenes következménye az oktatási rendszerekben fellelhető eltérő területi és iskolai hátrányok kialakulása. *Bourdieu* szerint az iskola újratermeli az egyenlőtlenségeket, ismétli azokat, leképezi a meglévő társadalmi tagoltságot, konverziót hajt végre (Bourdieu, 1974, 1978).

Több magyar kutató megállapította, hogy azok a társadalmi rétegek, akik jobb körülmények között élnek, kedvezőbb iskolai feltételekkel rendelkeznek, mivel a társadalmi hierarchiában elfoglalt helyük több lehetőséget biztosít számukra érdekeik érvényesítése során (Ladányi–Csanádi, 1983; Gázsó, 1988; Andor–Liskó, 2000). Gondoljunk csak a máig is létező szegregációs folyamatokra, vagy a roma tanulók oktatási feszültségeire. Ugyanakkor empirikusan az is bizonyítható, hogy az elit iskolák rosszabb feltételei ellenére (fizikai infrastruktúra, kevés pedagógus) a szülők a szelekció révén biztosított előnyök következtében is ezeket az iskolákat választják (Balázs É., 2005).

Egy adott társadalomban térségi szinten az egyének és különböző közösségeinek integrációs foka igen eltérő, de mindez nem okoz addig problémát, ameddig nem veszélyezteti a térség társadalmi kohézióját. Ugyanígy kiemelt szerepet tölt be egy térség a versenyképességhez való eredményes hozzájárulás tekintetében is.

Jelen dolgozat a magyar közoktatási rendszeren belül vizsgálja az iskolakörzetesítések alakulását, társadalmi hatásait az ezredfordulótól napjainkig az oktatáspolitikai és területfejlesztés kölcsönhatása alapján. Az egyes települések sorsának alakulásában a társadalom minden szektorának, ágazatának, így az oktatási szektornak is kiemelt szerepe van. Az újabb megközelítésekben az oktatási rendszerekben a tudás minősége szempontjából igényként fogalmazódik meg a tudásgazdaság kibontakozása, az egyéni teljesítmények megalapozása a társadalmi és kulturális leszakadás ellen. A közoktatásnak jelentős a benne végighaladó mikro- és makrotársadalmi integrációját formáló szocializációs szerepe. A szocializáció magába foglalja az egyének társas-társadalmi integráltságának különböző formáit, fokozatait és módjait, beleértve az integráció negatív folyamatait, pl. a distanciát és elutasítást, a szegregációt, stigmatizációt. Ezek együttes léte teremtheti meg a társadalom kohézióját, amely fenntartja a társadalom működőképességét, s amelynek mintázatait a társadalom elfogadja. A közoktatási rendszer működteti az intézményes szocializáció legkiterjedtebb hálózatát. A közoktatási rendszert, s ezen belül az iskolahálózat településfejlesztési koncepcióit az oktatásfejlesztés szempontjából értelmezzük, mert hozzájárulhat a gazdaság versenyképességének támogatásához, a társadalmi kohézió megerősödéséhez.

A témaválasztás egy másik indokát abban jelölhetjük meg, hogy a közoktatási rendszer területi léptékben önálló sajátosságokkal, működésmóddal rendelkezik, s ezért önálló vizsgálata indokolt. A közoktatási szolgáltatások megszervezése, a rendszer működtetése az egységes állami kereten belül a helyi-térségi autonómiák viszonylag széles körén alapul. Az oktatási rendszereknek a különböző földrajzi-társadalmi léptékben eltérő mintái jöhetnek létre a közoktatás decentralizációja és deregulációja, az iskolafenntartói pluralizmus, a társadalmi-szülői igények és az oktatásban is megjelenő piaci mechanizmusok alapján. Ezért a közoktatás

területi rendszeréről, a településfejlesztés alakulásáról, az iskolai intézményhálózat formáiról szükséges beszélni, annál is inkább, mivel a területi egyenlőtlenségek nagyrészt visszavezethetőek a humán erőforrások földrajzi különbségeire, amelyeknek az egyenlőtlenségek csökkentése szempontjából kulcsszerepe van. Ha a közoktatás területi rendszerének magas a teljesítménye, az emelheti a térség humánerőforrás-potenciálját, s ezzel pozitív módon alakíthatja az egyenlőtlenségek struktúráját. A területfejlesztés, az oktatáspolitikai alakulása a közoktatási rendszeren belül, mint kutatási témának aktualitása nem vitatható, az intézményi struktúrák alakulásának stratégiai szükségességét igazolja.

A témaválasztás legközvetlenebb és személyes indoka az, hogy közel egy évtizede kutatjuk a közoktatási rendszer folyamatait. A korábbi kistérségi vizsgálatok tapasztalata vezetett oda, hogy a közoktatásnak a területiséggel való összefüggése a kutatás specifikus témájává váljon. Továbbá a *Forray R. Katalin* által végzett több mint három évtizedes múltú kutatói munka alaphipotézisként szolgál a mai oktatásirányításban, intézményhálózat-fejlesztésben fellelhető anomáliák feltárására, összehasonlító elemzésére.

1.2. Kérdések, célkitűzések

Hazai kutatóktól több tudományos munka látott napvilágot, közülük néhányat kiemelve külön figyelmet érdemelnek, így például *Kozma Tamás* vizsgálatai, amelyek túlnyomó részben az oktatás területi kérdéseivel foglalkoznak. Számos empirikus kutatás mellett feltárássra került e téma nemzetközi szakirodalma is.

Az iskolakörzetesítések vizsgálata terén kiemelkedő munkát végzett *Forray R. Katalin*, aki már a 70-es években a körzetesítések társadalmi hatásait kutatta. Továbbá a 80-as években az aprófalvas települések népességfejlődésében az iskolakörzetesítések hatását vizsgálta *Nemes Nagy József*.

A dolgozatban arra keressük a választ, hogy az iskolahálózat alakulása (körzetesítés, visszakörzetesítés) milyen kölcsönhatásban van az adott térség fejlettségével és az ott élők helyzetével. Közelebbről:

- Hogyan változott az oktatási intézmények helyzete, kisiskolák szerepe, fennmaradásuk, működésük a vizsgált települések életében?
- A társulások keretében összekapcsolódó együttműködések hogyan jöttek létre, mi a hatásuk a kistérségre, a településre és az oktatásra?
- Hogyan alakult a helyi társadalom viszonya az oktatáshoz, oktatási intézményekhez?

Elemzés tárgyát képezi, s az empirikus vizsgálatok arra terjednek ki a későbbiek folyamán, hogy az egyes gazdasági és társadalmi problémákkal sújtott térségek intézményvesztése milyen távlati problémákat vet fel az adott település életében, konszolidálódik-e helyzetük.

Munkánk során a szakirodalom segítségével kísérletet teszünk a különböző iskola-körzetesítési folyamatok bemutatására a múlt századtól kezdve napjainkig. A 70-es évek kutatási eredményei és a későbbi vizsgálatok tapasztalatai támpontként szolgálnak a bekövetkezett változások mélyebb megértéséhez.

A kutatási témáról szóló szakirodalom áttanulmányozása kiterjed a különböző nemzetközi és hazai adatbázisok – Pedagógiai Adatbázis (PAD), ERIC (Pedagógiai Források Információs Központja, Educational Resources Information Center) adatbázis, folyóirat-tartalomjegyzék adatbázisok – Institute for Scientific Information (ISI)¹, már meglévő szakirodalmi összefoglalók, publikációk áttekintésére. Fontosnak tartottuk a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) és a Társadalomkutató Intézet (TÁRKI), az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM), az Oktatási Hivatal (OH), az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) és az Oktatáskutató Intézet (OI) által összegyűjtött adatok, kutatási eredmények tanulmányozását. A különböző kiadványokban szereplő elemzések támpontot nyújtottak saját vizsgálatunk elindításához.

1.3. Fogalmi definíciók

A kutatás során használt fogalmak közül a *kisiskola*, az *oktatási térszerkezet*, valamint az *oktatásökológia* (*iskola – környezetkutatás*) tekinthető kulcsfogalomnak.

A *kisiskola* fogalma a neveléstörténetben a viszonylag alacsony tanulói létszámból (osztatlan tanulócsoportok), illetve az iskolának helyt adó település méreteiből (falusias kistelepülés) adódott. A magyar iskolarendszer hagyományosan kisiskolai szerkezetű. A retrógrád, nem hatékony, gazdaságtalan iskolák összevonása, körzetesítése az oktatási rendszerben többször megismétlődött. A magyar iskolarendszerben a körzetesítés ellenére jelentős számú kisiskola maradt fenn. A településpolitikai rehabilitáció mellett a pedagógiai értékválasztás a korszerű tudásrendszerek közvetítésével szemben előtérbe helyezi az interperszonális kapcsolatban gazdag, helyi beágyazódásra alapozó személyiségfejlesztés, szocializáció értékeit. A reformpedagógiák hatására a XX. században a pedagógiai, didaktikai szempontok felértékelődtek (családiasság, differenciált bánásmód alkalmassá teszi a kisiskolákat a korszerű módszerek, eszközök használatára) (Trencsényi, 1997).

¹ ISI: Multidiszciplináris adatbázisa hét tudományterület szemlézett cikkeinek bibliográfiai adatait tartalmazza.

A tanulmányban *kisiskola alatt* a hagyományos népiskolából kinőtt általános iskolát értjük, viszonylag alacsony tanulói létszámmal, osztott, vagy osztatlan osztályokkal, biztosítva a hatékonyság, a minőség és a méltányos iskola iránt támasztott elvárásokat.²

Az *oktatási térszerkezet* az oktatás (oktatási rendszer) térbeli tagoltsága, elhelyezkedése. Az iskola és a térszerkezet kapcsolatával az oktatásszociológia (nevelésszociológia) foglalkozik. A város és falu, a regionális különbségek vizsgálata is előtérbe került. A demográfiai változások, a migráció meghatározzák a foglalkoztatási lehetőségeket, melyeket az iskoláknak figyelembe kell venni a beiskolázásoknál (Rubovszky, 1997).

Az *ökológia* a görög „oikos” szóból származik (Walter, 1975; Lüscher, 1976), a lakóházat és környezetét jelenti. „Az ökológia a nevelésnek olyan értelmezési kerete, amelyben helye van pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, antropológiai, orvosi stb. tudományos érdeklődésnek, kutatási lehetőségnek.” (Forray–Kozma, 1986. 70. o.). Az *ökológia fogalma* többféle értelmezést nyert. Tágabb értelemben az ember-környezet viszonyrendszer egésze, szűkebb értelemben az embert körülvevő tárgyi világ. *Forray R. Katalin* (1986) is ennek szellemében szociálökológiát, illetve ökológiai kifejezést használ, és a fogalmat kettős jelentéssel értelmezi.

Az iskola – környezetkutatás: környezet az a körülményegyüttes, amelyben az emberi, társadalmi élet végbemegy. Magába foglalja a társadalmi rendszerek elemzésének iskolákra vonatkozó anyagát, valamint a köznevelésre – közoktatásra irányuló rendszerszemléletű vizsgálatokat, szervezéstudományi és más alkalmazott kutatásokat (többnyire inter-, multidiszciplináris). A szociodemográfiai elemzések egy-egy társadalmi rétegre, csoportra, illetve településtípusra vonatkozó jelentős elemzések (településfejlettség, iskolázottság, demográfiai, családi viszonyok, szervezeti átalakulások) (Vastagh, 1994).

1.4. Kutatási módszerek

A kutatás egy konkrét eset, a lajosmizsei település közel három évtizedes iskolakörzetesítési problémáinak, társadalmi hatásainak vizsgálatára irányul, melynek feltárására követéses vizsgálatot alkalmazunk, és a már korábban, 1976-ban *Forray R. Katalin* által végzett kutatásra épül, kiegészítve mindazokkal a kisiskolákra vonatkozó új szempontokkal, amelyek az elmúlt időszak oktatásügyi problémáiban bekövetkeztek.

Az empirikus munka egysége területileg Lajosmizse és Felsőlajos településeket érinti, az általános iskolai intézményeket, önkormányzati vezetőket, szülőket, pedagógusokat.

² A kisiskola fogalmát a Pedagógiai Lexikon (1997, II. 240) sem egyértelműen definiálja.

A vizsgálat során kérdőíves adatfelvételt és személyes megkérdezést alkalmaztunk. Interjúk készültek (lásd 1. melléklet) – felmérve az 1976 óta történt változásokat – egy alföldi nagyközség, Lajosmizse – ma 11 675 lakosú város – általános iskolai intézményében és annak felsőlajosi tagiskolájában. Az interjúk a központi iskola igazgatójával, helyettesével, a kollégium vezetőjével és nyugdíjas pedagógusokkal készültek, valamint kikértük a helyi önkormányzatok polgármestereinek véleményét is, többek között arról, hogy milyen módon jelenik meg, milyen szerepet kap a térség komplex fejlesztésében az oktatás, és az iskolakörzetesítéseknek milyen utóhatásai alakultak ki. A helyi önkormányzat által szolgáltatott adatokból leszűrhetők a három évtizedes intézményi szerkezetváltozások okozta pozitív és negatív hatásmechanizmusok. Továbbá szükségesnek tartottuk megkérdezni a minisztériumi és a megyei, illetve helyi intézmény- és településfejlesztéssel foglalkozó szakembereket is. A személyes megkérdezés során összesen 15 interjút készítettünk.

Az empirikus munka folyamán felmerült problémák kezelése, megismerése indokoltá tette a szülői kérdőíves vizsgálatot is (lásd 2. melléklet), melyben az addig feltárt dilemmák is újból középpontba kerültek. Az adatfelvételre 2009. szeptemberében került sor.

Szükséges volt a vizsgálódás a település demográfiai folyamatait, tendenciáit illetően (1976-tól napjainkig), a következtetések levonása az adatok értelmezése szempontjából is, valamint a pedagógusellátottság, a képzés, az intézményi összevonások helyi megítélése a lakosság véleménye alapján. A vizsgálat kiterjedt a családokra, a pedagógiai tevékenység szociális érzékenységének tudatosságára és módszerbeli kultúrájának fejlesztésére is.

Az empirikus munka során felhasználtuk az OKM statisztikák településre, demográfiai adatokra vonatkozó elemzéseit, amelyek az iskolakörzetesítésre vonatkoznak a kisiskolák tekintetében.

A vizsgálat részét képezi azon különböző dokumentumok elemzése is – elsősorban pedagógiai programok, önkormányzati anyagok, intézkedési és fejlesztési tervek –, amelyek intézményi szinten az adott településen történt változásokat előidéztek, elősegítették vagy negatív irányba befolyásolták.

A személyes megkérdezés alkalmával az interjúk feldolgozásához tartalomelemzést alkalmaztunk, melyekről esettanulmány készült.

1.5. A dolgozat felépítése

Értekezésünk hat szerkezeti egységből áll, az első három rész a kutatás elméleti kérdéseivel foglalkozik, míg a másik három az empirikus vizsgálatot tartalmazza.

Az elméleti részben a tanulmány bemutatja a közoktatás intézményhálózatában bekövetkezett hazai és nemzetközi társadalmi folyamatok történeti változásait napjainkig. Kitérünk olyan intézményi jellemzőkre, amelyek az iskolák térbeli, szerkezeti módjairól szólnak, áttekintjük a területi-társadalmi közösségek és az iskola kapcsolatát. Rávilágítunk a környezetkutatás ökológiai szemléletű vizsgálatainak módszertani problémáira, a településszerkezet területi egyenlőtlenségeire, az iskolarendszer térszerveződésének sajátos vonásaira. Ismertetjük a kisiskolák fenntarthatósága körül kialakult vitákat. A dolgozat ezután történeti korokra bontva foglalkozik az iskolakörzetesítés alakulásával. Napjainkig bemutatja fogalmi átalakulását, történelmi tendenciáit, oktatáspolitikai megítélését, valamint társadalmi vetületét elemzi. Hazai és nemzetközi kitekintést ad az iskolakörzetesítések megítélésében, feltárja a kisiskolák sajátos helyzetét, rávilágít az egyes országok intézményhálózatának fejlesztési törekvéseire, eltérő viszonyaira, sajátos nemzeti kultúrájukra. Továbbá bemutatja a rendszerváltozás időszakában bekövetkezett visszakörzetesítési folyamatok felerősödését, majd az ismételt újra körzetesítés beindulását, az önkormányzati szféra konszolidációját, a kisiskolák újratelepítésének anomáliáit, mely társadalmi folyamatok a közoktatásban a mindenkor oktatáspolitikai tendenciózus döntései hatására következtek be.

Az empirikus részben a vizsgálat eredményeiről számolunk be, melyek a lajosmizsei iskolakörzetesítések, az iskolahálózat három évtizedes múltjában bekövetkezett változások társadalmi hatásainak vizsgálata során megállapítást nyertek. Az interjúk és a kérdőíves vizsgálat alapján áttekintjük azon időszakot, mely a tanyavilág megszűnésétől a körzetesítéseken át, a kistérségek, társulások, mikrotérségi központok kialakulásáig vezetett, és a vizsgálatok tapasztalataira épülve megfogalmazzuk a kisiskolák jövőképét.

2. TERÜLETI-TÁRSADALMI KÖZÖSSÉGEK ÉS AZ ISKOLA

Ebben a fejezetben azokkal az oktatásökológiai összefüggésekkel foglalkozunk, amelyek az oktatási folyamatok, szervezetek, az oktatáspolitikai területi vizsgálatáról, ezek módszertani problémáiról, korlátairól, a környezeti kutatások kialakulásának rövid történeti bemutatásáról szólnak, mivel ezek a társadalmi folyamatok az oktatásügy területi kutatásának alapelemei, meghatározó ágensei.

Megvizsgáljuk a településstruktúra, az oktatási rendszer összefüggéseit, a népesség térszerveződését, a demográfiai előrejelzések hálózati hatásait, különösen a gazdasági térszerveződéseket. Szólunk a közigazgatás területi megszervezésének változásairól is. Rámutatunk a területi egyenlőtlenségek kialakulására, azokra a területi hátrányokra, amelyek az iskoláztatásban, illetve az iskolához való hozzáférésben, a tanulási eredményekben, a pályaválasztási lehetőségek terén is megjelennek.

Külön ismertetjük a kisiskoláknak, mint az „elmaradottság jelképeinek” a szerepét, a körülöttük kialakult pedagógiai vitákat, melyek hatnak az iskolai teljesítmények alakulására. Elemezzük a kisiskolák fenntartásának gazdaságossági szempontjait, végül röviden ismertetjük az önkormányzatok, a társulások, mint iskolafenntartók jelenlegi sajátosságait, melyek egyben a továbbélést biztosító szervezetek.

2.1. Az oktatásökológiáról

A területi kutatások kibontakozása hazánkban. A korábbi empirikus szociológiai és pedagógiai kutatások elsősorban a helyi népesség társadalmi összetételére vezették vissza az oktatási rendszeren belüli különböző területi egységek közötti különbségeket (Gazsó, 1976). A közigazgatási szinteken felmerülő különbségekkel elsősorban a szociográfiai irodalom foglalkozott. Nem vizsgálták az iskolaszervezet adottságait, így fel sem merülhetett, hogy az milyen mértékben járult hozzá a területi különbségek kialakulásához. A területi gazdasági fejlődés vizsgálata a hatvanas évekre tehető, amikor megállapították, hogy a népesség térbeli elhelyezkedése, regionális kapcsolatai társadalmilag meghatározottak (Beluszky, 1979; Enyedi, 1977). A vizsgálódás az oktatásügyben a népesség iskolázottságára, szakképzettségére, az iskolahálózat kiépítettségére szorítkozott (Forray–Kozma, 1986).

Területi kutatások az oktatásügyben. Az oktatásszociológiai és pedagógiai kutatások előzménye többek között abban nyilvánult meg, hogy a területi elemzések során új településtipológia keletkezett, így például a falutipológia (Kulcsár, 1978; Beluszky, 1978), és

a tanyatipológia megjelenése (Romány, 1973). Ezekben a tipológiákban az iskolaügy, a művelődésügy másodlagos szerepet kapott, pedig egy iskolakörzetesítés hatásmechanizmusait csak akkor tárhatjuk fel, ha az általános iskolák felvevő körzeteit is górcső alá vesszük.

Az oktatásügy területi kutatása szükségessé vált az iskolázással kapcsolatos konkrét helyzetek megismerése céljából. A hetvenes években például megvizsgálták a felsőoktatás térszerkezeti változásait (Orbán É., 1982), többek között a felsőfokú továbbtanulási szándékot, az egyes régiók intézményi ellátottságát, a vonzási területeket, a lakóhelytől való távolságot, szakember-ellátottságot stb.

A 70-es években zajló területi vizsgálatok feltételezték, hogy az adott település-területi feltételek mérhető befolyást gyakorolnak a helyi társadalomban végbemenő oktatási-iskolázási folyamatokra (Kozma, 1973, 1975). Az általános és középiskolai hálózat térbeli dimenziójának elemzése a területi különbségek feltárását célozta meg, keresték a megoldási lehetőségeket az eltérések mérséklését illetően (Kozma, 1978, 1979a).

Az 1971-ben elkészített országos településhálózat-fejlesztési koncepció 90 körzetet jelölt meg, melyekben a városok középfokú oktatási szolgáltatásainak fejlesztése, a városias fejlődés központi szerepet kapott (városi középfokú körzetek, ahol 100–120 ezer ember él). Az egyes középfokú körzeti típusokon belül vizsgálták, a társadalmi-gazdasági, az infrastrukturális fejlettséget, a demográfiai és migrációs folyamatokat (Inkei, 1980). A középfokú körzetek vizsgálata – a körzetek méreténél fogva – nem alkalmasak, pl. az óvodai, általános iskolai folyamatok megismerésére. A kutatások fő iránya, hogy egy adott társadalmi folyamat milyen formában jelenik meg az ország különböző területein.

A 80-as években az ökológiai kutatások célja a különbözőségek feltárása volt. *Forray és Kozma* megerősíti *Furter* (1980) elképzelését: „A magunk részéről úgy véljük, hogy a különbözőségek értékének elismerése nem vezet se relativizmushoz, se szkepticizmushoz. Meg vagyunk győződve arról, hogy léteznek módszertani megoldások, feltéve, hogy az oktatási rendszer elemzését a környezetbe ágyazva, az oktatási jelenségek térbeli dimenzióját figyelembe véve végezzük el.” (Forray–Kozma, 1992. 65. o.).

A szociálökológiai kutatás abból a hipotézisből indult ki, hogy a társadalmi folyamatokra a térbeli környezet elemei befolyást gyakorolnak, s ha a feltételek módosulnak, akkor ezek közvetett módon alakíthatók (Forray, 1982a). A szociálökológiai elemzés lényege, hogy a társadalmi tevékenységek mindig valamilyen térben elhelyezkedő környezetben folynak, ezek kölcsönhatása pedig értelmezhető.

A nemzetközi kutatások alkalmazott módszertani követői *Dogan és Rokkan* (1969) az elemzés adatait horizontális szerkezetbe csatolta, szerintük az elemzés nemcsak egyéni

szinten történhet (faktoranalízis). Később a tipológiai elemzések eszközeként a clusteranalízist alkalmazták.

A szociálökológiai kutatás legnagyobb hatású szakembere *Bronfrenbrenner* (1976) volt, összehasonlító kutatásokat végzett a gyermeknevelésről. Három szintet különböztetett meg a gyermek környezetében: a szűkebb környezetet, a szociális, illetve az ideológiai hálózatot. Később a mikrorendszereket kiterjeszti a mezo- és exorendszerekre is.

Az ökológiai kutatásban a területi elemzések alapvető kérdése, mi a régió, a lokális társadalom, alapvető dilemmát jelent a releváns területi egységek lehatárolása. Az elemzés annál sikeresebb lehet, minél kisebb az alapul választott területi egység. Tipikus szociálökológiai szindrómák az ún. „szociotópok”, melyek egy-egy területi egységre határolódnak le (Bargel, Wunberg, 1975). Lényegében szociokulturális, szociálökonomiai, földrajzi, demográfiai adottságok térbeli együttese a szociotóp, melyek lakóhelyi társadalmi környezetek.

A szociálökológiai kutatás többszintű, az egyéni környezet mellett egy olyan objektív környezetet is feltételez, amelyet az egyén másokkal oszt meg. A legsúlyosabb probléma abban jelentkezik, hogy a területi fejlettséget egyéni magatartások környezeteként értelmezzük. *Forray R. Katalin* szerint valójában arról van szó, hogy „nem a térbeliség határozza meg a társadalmi folyamatok milyenségét, hanem ezek a társadalmi folyamatok meghatározott szerkezetekben területileg kristályosodnak ki.” (Forray–Kozma, 1986. 83. o.).

Az oktatásökológiai szemlélet. Az oktatásökológiai szemlélet fő jellegzetessége, hogy egyrészt területileg kötött sajátos társadalomképet takar, ugyanakkor szemléletformáló jelentősége, hatása is van.

A területi kötöttség azt jelenti, hogy a vizsgálat, a területi kutatások tárgya konkrét, földrajzilag meghatározott térségben helyezkedik el. Egyik közös jellegzetessége, hogy földrajzi térben megragadható képződményeket, alakulatokat, intézményeket és szervezeteket vizsgál (Dickenson, 1970; Jones–Eyles, 1977). Ezen belül a központi kérdés a velük kapcsolatos társadalmi választás, döntés (Dutt–Nomier, 1968; Dutt–Heal, 1979). Ha ezek a vizsgálatok történeti dimenzióban is megjelennek, akkor leginkább elemezhetők térben a társadalmi folyamatok.

A területi kutatások eredményei sajátos társadalomképet tükröznek, szorosan kapcsolódnak intézményekhez, társadalmi együttesekhez, szervezetekhez, szociális közösségekhez, ezeket mindig környezetükkel együtt vizsgálják. Az ilyen jellegű kutatásokban egy adott társadalom szűkebb vagy átfogóbb, ún. térszerkezete rajzolódik ki. A vizsgálatok speciális csoportok egyedi vonásait, jellegzetességeit tárják fel, olyan demográfiai

tényezőkre fókuszálnak, mint pl. a népesség korszerkezete, családnagyság, született gyermekek száma, az egyének magatartásformái, melyek szociológiai értelmezést nyernek az elemzések során egy megadott földrajzi térben.

A területi kutatások elsősorban társadalomkutatások, szemléletük társadalomökológiainak nevezhető. Az 1970-es években egyre inkább elterjedőben voltak azok a területi kutatások, amelyeket erős ökológiai szemlélet hatott át.

A területi kutatások szemléletformáló jelentősége a problémák felismerése révén vált közismertté. Gondoljunk csak a területi egyenlőtlenségek problémájára, vagy az oktatásügyben a hátrányos helyzet komplex szemléletére, amikor is nem elsősorban az iskolarendszerben, a társadalmi szerkezetben keressük a lemaradás lehetséges okait, hanem a társadalmi környezetben és az ellátottság hiányában.

A területi kutatások ökológiai szemléletében a diffúz és orientáló jelleg mutatkozott meg (Forray–Kozma, 1986).

Oktatási folyamatok területi vizsgálata. „Az oktatási folyamatok területi vizsgálata során figyelemmel kell lenni az oktatással kapcsolatos helyi magatartások megismerésére, azaz az oktatási folyamatok területi vizsgálata az egyéni döntések, választások valamifajta csoport, - réteg, - együttes szintjén való összegződését jelenti.” (Forray–Kozma, 1986. 23. o.). Az oktatási folyamat társadalmi folyamat, melyben egy vagy több területi-társadalmi közösség tagjainak választásait vizsgáljuk. Az iskolázással kapcsolatos magatartások alakulásában figyelembe kell venni az elérhető, vagy hiányzó intézményt is, ennek függvényében kell a vizsgálatot lefolytatni. Fel kell tárni az iskolázottság folyamatát, (szakképzettség, pályaválasztás, elhelyezkedés, munkaerő-struktúra) dinamikáját, melyek alapján előrejelzések készülhetnek (The Social Ecology of Change, 1978).

Az oktatási folyamatok területi vizsgálata a lakossági magatartásokra fókuszál, pl. a fővárosi népesség iskolázási magatartásának a meglévő intézmények meghatározói (Forray, 1982b). A népesség térben lehatárolható csoportjainak eltérő magatartása a meglévő intézményekkel szemben segítséget nyújt az intézményhálózat fejlesztésében.

Az iskolakörzetesítés jellegzetes területi kutatást igénylő kérdés. Problémaként jelentkezik a demográfiai hullámvölgy kialakulása, melynek következtében az iskolák koncentrációja előtérbe került. A rendkívül alacsony gyermeklétszám, a normatív gondolkodásmód, az aprófalvas térségek, a tanyavilág megszűnése előrevetítheti az iskolakörzetesítés felerősödését. Ezért vizsgálni szükséges, „hogymennyiben járul hozzá az iskola megléte, vagy hiánya a népesség stabilitásához, milyen migrációs folyamatokat indíthat el a körzetesítés.” (Forray–Kozma, 1986. 26. o.). A falura való (vissza)költözés nem

egyformán érinti az egyes településeket. Az aprófalvakba elsősorban halmozottan hátrányos helyzetű családok vándorolnak be, míg a tehetősebbek, képzettebbek a városokban telepednek le. Vannak olyan agglomerációs községek, ahol koncentráltan jelentkezik a szegénység, alacsony iskolázottság (rizikóterületeken oktatási problémák jelentkeznek: évismétlés, túlkorosság, veszélyeztetettség, lemorzsolódás) (Forray–Kozma, 1986).

Oktatási szervezetek területi vizsgálata. Az oktatási szervezeteket a területi kutatás mindig társadalmi-gazdasági, konkrét környezetükre vonatkoztatva vizsgálja. *Ph. H. Combs* „Az oktatás világválsága” (1971) című könyvében is foglalkozott az oktatási szervezetek ún. oktatási rendszerként való vizsgálatával. *Forray és Kozma* (1986. 28. o.) szerint „valamennyi oktatási szervezetet – például iskolát – úgy fogunk fel, mint egyetlen intézményt”, azaz a makrorendszer viszonyát a társadalom egyéb makrorendszeréhez viszonyítva elemezzük, pl. hány gyerek fog iskolába járni, hogyan tudnak elhelyezkedni (oktatáspolitikai eszközökkel lehet nyomon követni).

Az oktatási szervezetek és a társadalom kölcsönhatásai számos problémát vetnek fel, ezért szükséges az ún. ökológiai szemlélet, mely lehetővé teszi a területi változások ismeretét, amely változások saját környezetük hatására alakulnak ki. A területi változásokat tehát a maguk konkrétságában közelíthetjük meg, tipizálhatjuk, általánosíthatjuk.

Az oktatási szervezetek „olyan történeti képződmények, amelyeket környezetük szükséglete indokol” (Forray–Kozma, 1986. 30. o.). Az oktatási szervezetek környezetét a társadalom alkotja, így a gyermekek, szülők, értelmiségiek.

Az oktatási szervezetek területi kutatásának egyik legfontosabb felismerése abban rejlik, hogy milyen területi-társadalmi közösségekben funkcionál (Brill, 1979; Hafkamp–Nijkamp, 1981). Azt kell vizsgálnunk, hogy az adott területi-társadalmi közösség teljesítménye milyen, tehát nem egyedül az iskola teljesítményét elemezzük.

Fontos felismerés továbbá az oktatási szervezetek területi kutatásának, hogy a gazdálkodó szférával is kapcsolatban áll. Területi-társadalmi egységeket vizsgálunk, melyek összefüggenek egymással, pl. a felvevő körzet (beiskolázási körzet) és az oktatási szervezetek területi kutatása közben fontos „mintavételi” eszközök (Popp–Vogt, 1979). Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy az oktatási intézményhálózat fejlesztése ezekkel a területi kutatásokkal nem oldható meg, de a vizsgálatok eredményei fontos támpontot nyújthatnak a konkrét feladatok megoldásában.

A kutatások során különböző problémákkal találjuk szembe magunkat, ilyen az iskolakörzetesítés esete, amikor felmerül például az a kérdés, hogy az iskolától megfosztott településen megmaradjon-e az óvodai ellátás. Az általános iskola nemcsak oktatási funkciót

lát el, hozzájárul a székhelytelepülés urbanizáltságához. Az iskolák megszüntetése nem oktatáspolitikai, hanem településpolitikai kérdés is (Forray–Kozma, 1986).

Az oktatáspolitikai területi vizsgálata. Egyes fejlesztési prioritások szükségesek az oktatásban is, azaz a beavatkozás elkerülhetetlen (Carron et al., 1980). Számos országban megjelentek ún. prioritási területek, amelyekre az erőfeszítések összpontosultak (Smith, 1979). A decentrumok fontossága a centrumokkal szemben elsődlegesnek tekinthető (Dutt, 1968, 1970). A területi kutatások feltárják egy adott területi-társadalmi közösség reagálását, viszonyulását a döntésekre és politikákra egyaránt.

Hazánkban az oktatásban felmerülő fejlesztési döntésekbe a lakosság bevonása nem történt meg, illetve csak próbálkozások voltak. *Nemes Ferenc és Szelényi Iván* városszociológiai vizsgálatai (1967) után kevés ilyen jellegű kutatás történt.

A helyi hatóságok döntési mechanizmusaira vonatkozó vizsgálatokkal hazánkban *Halász Gábor* foglalkozott (Halász et al., 1981, Halász, 1982), aki feltárta azt, hogy egyes közigazgatási hatóságok (megyei, városi tanácsok) hogyan érvényesítik az oktatásüghöz fűződő, egymástól jellegzetesen eltérő érdekeiket.

„Az ökológiai kutatások arra mutatnak rá, milyen hatásokat váltanak ki a felhasznált (esetleg érdekek következtében egyoldalú) információk alapján hozott döntések; és hogyan alapozzák meg a további döntéseket valóságos társadalmi folyamatok” (Forray–Kozma, 1986. 38. o.).

Módszertani problémák és korlátok. Az ökológiai kutatások jellegzetesen más módszertant igényelnek, és vizsgálatuknál más megismerési nehézséggel kerülünk szembe, mint a területi politikakutatásoknál.

Az ökológiai kutatások módszertani problémái közé sorolhatjuk a területi egységek lehatárolásának problémáját, a területi-társadalmi közösségek jelzőszámait, és a területi kutatások módszertani korlátait. A területi egységek lehatárolásának problémáinál a megismerendő alapegység, azaz a térbeli lehatárolások kulcskérdései a kutatásnak (településrészek, település együttesek). Az alapsokaság egy ország régiói, területei, de lehet kiválasztani egy-egy közigazgatási egységet is. Ezeknek nagy hátránya, hogy mesterséges lehatárolásokat mutatnak. Éppen ezért gazdasági (vagy társadalmi) megfontolásokat kell figyelembe venni bizonyos térségek lehatárolásánál, pl. fölvevő körzetek, iskolák tekintetében ne adminisztratív határok legyenek (valóságos ellátó körzetek alakuljanak ki). Információk hiánya miatt azonban ez a lehatárolás nehézkesnek mondható.

Hazai és nemzetközi tapasztalatok szerint olyan mintaterületeket kell kiválasztani (szociotóp területek, Bargel et al., 1981), ahol a társadalmi folyamatok a lehető legtöbb részletükben tanulmányozhatók.

„Az ökológiai kutatás csapdája (ecological fallacy) (Cartwright, 1969) azt jelenti, hogy egy-egy település, körzet, város stb. magatartása nem azonos a lakosainak valóságos magatartásával, hanem sokkal inkább a minta statisztikai elemzésben való „viselkedését” jelenti.” (Forray–Kozma, 1986. 46. o.). Egy többoldalúan hátrányos helyzetű iskola nem jelenti automatikusan azt, hogy aki ott tanít, az mind képzetlen, aki odajáratja a gyereket, az mind akaratgyenge, nem ambiciózus. A területi kutatások a rendszerváltozás óta azért szorultak háttérbe, mert a megyei döntési szint kevésbé kapott szerepet a közigazgatásban. Ma makroszintű elemzéseket a közgazdászok, területi kutatásokat a földrajzosok, esettanulmányokat a szociológusok végeznek és készítenek.

Ezért a makroszintű elemzéseknek össze kell fonódnia az esettanulmányok vizsgálataival, azaz a területi kutatás hipotézisnek veszi a társadalmi jelenséget, mint folyamat makroszintű leírását, amelyet megfelelően cáfolni igyekszik. Példa erre a tanulólétszámok és az intézményellátottság várható alakulásának vizsgálata, amikor a várható gyermeklétszámot az intézményi férőhelyekkel szembesíti. Azonban ökológiai szempontból ez csak hipotézis, mert területenként változó a várható gyereklétszám, más az intézmények felszereltsége stb.

A területi kutatás arra mutat rá, hogy bizonyos körzetek magatartása eltérő, tehát számukra fejlesztéseket kell kitalálni, (Kozma, 1982; Derkenbach, 1981). Számos esettanulmány igazolja, hogy egy-egy kiválasztott körzet milyen formában alakítja fejlesztéseit, figyelembe veszik-e a területi kutatások ajánlásait, a helyi lakosság mennyire képes érvényesíteni saját érdekeit (Forray–Kozma, 1986).

Mindezek a területi kutatások, amelyek már feltárták bizonyos térségek ökológiai megközelítésének jelentőségét, felkeltették érdeklődésünket, és csak erősíteni tudják a dolgozatunkban szereplő Lajosmizse oktatási helyzetének tanulmányozását. Az esettanulmányok a helyi vezetők és a lakosság érdekérvényesítő szerepét hangsúlyozzák, azt a folyamatot, amely közel 40 év távlatában mutatja be egy adott társadalmi közösség oktatási folyamatainak alakulását és elért eredményeit.

A nevelés és a környezet kapcsolata. Értelmeznünk kell a nevelés és a környezet kapcsolatát is. A hagyományos nevelésszociológiában az egyéni különbségeket általában két tényezőcsoportra vezethetjük vissza: öröklött feltételek különbségei és környezetből eredő különbségek. Hofstätter (1957) „milióelméleti optimizmusa” az örökletes tulajdonságokat anatómiai, fiziológiai tényezőként fogadja el, viszont a magatartást a környezet által

befolyásoltnak, tanulási folyamatok eredményének tartja. A „milióelméleti pesszimizmus” ugyanakkor az örökletes tényezőket tartja elsődlegesnek. *Lewin* (1975) egyéni és átlagos környezetet különböztet meg. Az egyéni környezetet pszichobiológiai környezetnek nevezi, amely fizikai, szociális, mentális környezetet jelent. Az átlagos környezet vizsgálatát a szociológiára bízta, mely a gyermek viselkedésének minden területét befolyásolja. A XX. században a kutatások erre a felfogásra épültek fel, a kísérletek e területre irányultak.

A XIX-XX. század fordulóján *Dewey* (1976), az amerikai pragmatizmus képviselője, az egyén és környezet kapcsolatában azok kölcsönhatását, alkalmazkodási folyamatát tartja fontosnak. Ezen mikrotársadalmi felfogással szemben a németországi ún. Milieukunde elmélet fejlődött ki, képviselője *Adolf Busemann* (1927) volt, aki a pedagógia feladatát abban látta, hogy az egyén ki tudjon szabadulni a környezeti tényezők nyomása alól.

A szociálpedagógia megalapítója *Paul Natorp* (1854–1924) volt, aki a nevelés társadalmi funkcióját, meghatározottságát hangsúlyozta. A közösség szerepét a nevelésben elsődlegesnek tartotta (Chmaj, 1969). „A szociálpedagógia a hangsúlyt a szocializációs folyamatokra helyezi.” (Forray–Kozma, 1986. 62. o.).

A környezetfogalom elméleti megközelítése három szinten történik: anyagi, személyi és eszmei szinten (Jakovlev, 1974). *Weiss* (1974) gazdasági, szociológiai, kulturális szektort különböztet meg (család jövedelme, foglalkozása stb.). *Blom* (1971) materiális, gazdasági, szociális, kulturális és pszichikus környezetet ismer el, melyek hatással vannak az egyénre, és eltérő módon nyilvánulnak meg (Forray–Kozma, 1986).

Az 1970–80-as években a pedagógia figyelme egyre inkább a környezeti feltételek kiegyenlítésére irányult. A kutatások az iskola, mint szervezet (iskolakutatás), valamint a család, mint nevelési tényező területekre irányultak (Hunyadyné, 1977; Csepeli et al., 1976). A szociológusok körében a környezet vizsgálata az esélyegyenlőség, a hátrányos helyzet problémáihoz kötődött (Gazsó et al., 1971; Ferge, 1972; Gazsó, 1976).

Forray R. Katalin (1977) vizsgálataiban elsősorban a család társadalmi helyzetére, a lakóhelyi adottságokra, réteghelyzetre irányította a figyelmet. *Horváth* (1978) az oktatáspolitikai alakulását, kapcsolatrendszerét vizsgálta. Hasonló környezetelemzést végzett Csepeli – Hegedűs – Kozma (1976), akik az oktatás, a nevelőmunka dinamizmusát vizsgálták meg. *Báthory* (1973) a tanulói teljesítményeket az egyéni környezeti tényezőkkel hasonlította össze, míg *Kozma* (1973) a teljesítményeket a lakóhely általános fejlettségével vetette össze. Célja az volt, hogy a regionális oktatáspolitikai döntések megalapozottságát elősegítse, vizsgálatait az első hazai ökológiai elemzések voltak.

2.2. Településszerkezet és iskolarendszer

Településstruktúra és iskolarendszer. A települések és iskolák nemcsak hálózatba, hanem rendszerbe is szerveződnek. Gazdasági és politikai erők határozzák meg a településstruktúrát (azaz kisebb és nagyobb méretű, eltérő funkciójú települések hierarchikus kapcsolatait). Az iskolarendszer látszólag ettől független ágazati irányítás szerint szerveződött meg, mégsem független a településszerkezetet alakító társadalmi-történeti tényezőktől.

Bourdieu szerint a régiók nemcsak egyszerűen földrajzi fogalmak, hanem embercsoportok elkülönítését, elkülönülését szolgálják. „A régiók között mozgás van, amikor egyikből a másikba költöznek az emberek, akkor egyénileg is, csoportosan is, mintegy „magukkal viszik” azt a régiót (kultúrát), amelynek tagjai.” *Bourdieu* koherens és meggyőző elméleti egységben szemléli a régió és a regionalizmus, a bevándorlás („új kisebbségek”), a bevándorlók, az etnikumok és az etnicitás, a stigmatizációs elméletek kérdéseit (Forray–Kozma, 1992. 28. o.).

Forray R. Katalin és Kozma Tamás közelebbről vizsgálta meg a településstruktúra és az oktatási rendszer összefüggéseit (Forray, Kozma, 2002). Azt találták, hogy az iskolarendszert nemcsak az oktatáspolitikai befolyásolja, vannak más erők is, amelyek az iskolarendszert stabilan meghatározzák. Ezek az "erők" azonban nem az ágazati oktatáspolitikai, sokkal inkább a területi és településpolitikai kontrollja alatt állnak. Eredményeiket röviden összefoglalva azt mondhatjuk, hogy iskolarendszerünk mintegy leképezi az ország településstruktúráját, illetve igazodik, hozzásimul ahhoz. Az alapfokú oktatás kívánatos hossza szorosan összefügg azoknak a településeknek a lélekszámával, ahol ezt az alapellátást meg tudják és akarják szervezni. Középfokú oktatás értelemszerűen könnyebben szervezhető nagyobb településeken, amelyeknek ráadásul székhely szerepük is van. A felsőfokú ellátások pedig fokozatosan az adminisztratív települési központokban szerveződnek meg. Az alább bemutatott kutatás, amely a tankötelezettség teljesíthetőségét vizsgálta eltérő településstruktúrájú térségekben, ezt jól illusztrálja (Kozma, 2002).

A kutatók szerint a tankötelezettség teljesítéséhez az országosan rendelkezésre álló kapacitások bővítése szükséges (az 1990-es évek viszonyai, amelyek azonban részben még ma is igazak). Nem mindegy azonban, hogy az oktatáspolitikai ezt a bővítést milyen iskolaszervezeti modell szerint hajtja végre (a kutatás idején az oktatáspolitikai leginkább

népszerűsített változata egy bizonyos 6+6 modell volt, az oktatáspolitikai vitákban persze más iskolaszervezeti variánsok is fölmerültek).³

- A bővítések egyik formája a 9+3-as modell volt, mely az általános iskolákat egy évfolyammal bővítette, és kilenc kötelező évfolyam után mentek a tanulók középiskolába. Ennek megfelelően a középiskolák három évfolyamossá csökkennének. A városi tantermek számában jelentős változást jelentene ez a fordulat: a középiskolákban osztálytermek szabadulnak fel, viszont általános iskolai osztályra nagyobb számban lenne szükség. A lakosság számának figyelembevételével a nagyobb falvakban lényegesen több osztályt kellene indítani, különösen nagy számban, pl. az alföld északkeleti részén, a borsodi térségben, valamint a megyeközpontok sűrűbben lakott vidékein. Az ország más részeire ez nem jellemző, melyet az 1. térkép szemléltet (lásd 3. melléklet). A vizsgálatok a pedagóguslétszám alakulására is kiterjedtek. Az általános iskolákban a pedagóguslétszám növekedése kevésbé tér el a különböző kistérségek között, mint a tantermeké. A legnagyobb pedagógushiány Budapest külső kerületeiben, néhány kis- és közép városban vagy nagy faluban lenne tapasztalható (pl. Lajosmizse mikrotérségben is).
- A másik modell szerint (10+2-es modell) az általános iskolákat plusz két osztállyal bővítik, és tíz kötelező évfolyam után mennek a tanulók középiskolába. Ez a modell csak azokra az iskolákra vonatkozik, ahol ténylegesen 8 osztály működik. Ebben az esetben a középiskolák 2 évfolyamossá csökkennének, ami drasztikus változásokat idéz elő a tantermek számában (lásd 3. melléklet 2. térkép). Megfigyelhető, hogy a legtöbb kistérségben a szükséges tantermek száma meghaladta volna a 60-at, a városok környékén a 200-at.
- Voltak olyan elképzelések is, amelyek nem az általános iskolát terjesztették volna felfelé, hanem a középiskolát lefelé három évvel (az ún. 6+6 modell, az akkori legnépszerűbb iskolaforma volt). Ebben az esetben az általános iskolák csak hat osztályosok lennének, míg a gimnáziumok és a szakközépiskolák hat évfolyamossá alakulnának át. Ha a változás így történt volna, akkor a közepes és nagyobb városokban lett volna szükség több tanteremre és pedagógusra, míg a kisebb településeken jelentős számú tanterem, illetve általános iskolai pedagógus szabadult volna fel.

³ Munkánk során felhasznált adatokat és térképeket Kozma Tamás: *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000* című könyvéből dolgoztuk fel.

- A 8+4-es modell az általános iskolát nem érintené, a változás ebben az esetben lenne a legkisebb mértékű. A középiskolák első két évfolyama lenne kötelező, aki nem érettségire törekszik, befejezhetné az iskolát, vagy a szakmunkásképzésben folytathatná tanulmányait (a kutatás idején a tankötelezettség Magyarországon még tíz éves volt). Ez a modell valóban kevesebb beruházást, átszervezést, átképzést tételez fel, viszont lényegesen több pedagógusra lenne szükség, és több osztályteremre is a 229 középiskolával rendelkező településeken (lásd 3. melléklet 3. térkép).

Összegezésül a kutatók megállapították, hogy a tankötelezettség teljesítése minden iskolaszervezetben fejlesztéseket tesz szükségessé. Ez a tendencia ellentétes irányt mutat a városi, illetve falusi térségekben. Minél hosszabb az alapfokú oktatás időtartama, annál nagyobb terhet ró a falusi térségekre, míg a városokban jobban koncentrálódhatnak a fejlesztési források. A legnagyobb változást az alapszerkezetben a 6+6-os modellek eredményezték volna, amelyek a városok fejlesztését segítette volna elő. A legnagyobb (látens) politikai ellenállást azok a fejlesztések válthatták volna ki, amelyek a városi térségek helyett a falusiakat preferálták volna (10+2 modell esetében). A falusi térségek a 9+3-as és a 10+2-es alapszerkezet megvalósítása esetén felértékelődhetnek volna. Ugyanakkor az oktatási kormányzat által akkoriban (1990-es évek közepe) preferált 6+6-os alapszerkezet egyenletesebb településhálózatot kívánt volna meg. Ezt az alapszerkezetet az oktatáspolitikusok Nyugat-Európa olyan vidékeiről kölcsönözték, ahol a településhálózatok jóval kevésbé hierarchizáltak, mint Európa keleti felében.

Az ismertetett kutatás jól illusztrálja azt a megállapításunkat, hogy a településhálózat szerkezete és az iskolarendszer szerkezete nemcsak szorosan összefügg, hanem egyúttal kölcsönhatásban is van egymással. Ezeket az összefüggéseket három téren figyelhetjük meg: a népesség, a gazdaság és a közigazgatás térszerveződésében. A következőkben az erre vonatkozó hazai kutatások eredményeit vesszük számba, főként az utóbbi évekből.

A népesség térszerveződése. Hogyan helyezkedik el egy adott társadalom a rendelkezésére álló térben? Miért alakulnak ki sűrűsödési és ritkulási térségek? Ezekkel a kérdésekkel, összefoglalóan a népesség térszerveződése foglalkozik. A népesség térbeli elhelyezkedése alapvető az oktatásszervezés szempontjából (Becsei, 2004).

A költözködésszociológia nagy hatású német művelője *Esser* (1979, 1982) a migrációt etnikai szegmentációnak nevezi. A behaviorista szemléletű kutatások bebizonyították, hogy az emberek előzetes tervezés nélkül, kényszerűen hajlanak az erős térbeli szegregációra, a térbeli

szegregáció erősíti az etnikai különállást. *Esser* (1985) a cselekvők három csoportját mutatja be modelljében: az őshonosok (munkaadók, politikusok), a bevándorlók és a származási helyen maradók. *Esser* cselekvéseméleti modelljében az egyének racionálisan cselekednek a haszon mérlegelése alapján (Forray–Kozma, 1992).

Az oktatásnak kétségtelenül kulcsszerepe van a bevándorlók új nemzedékének, a gyerekeknek az integrációjában, az asszimilációban. A pedagógusoknak fokozott szerep jut a kérdés megoldásában, a migrációs folyamatok kezelésében. A migráció a költözők és befogadók számára egyaránt feszültségekkel terhes társadalmi folyamat, amely az iskolában gyakran kiélezett formában jelenik meg, s a feszültségek feloldását, kezelését az oktatásügy minden szintjén tanulni kell (Forray–Kozma, 1992).

A települések népességszámainak változását csak közvetített statisztikai adatokkal lehet kimutatni. Ha a vizsgálat során az oktatás intézményi ellátottságát tipizáljuk, és a településcsoportok népességfejlődésével vetjük össze, nem mutatható ki az iskolák meglétének vagy hiányának demográfiai hatása, mivel az oktatási intézményhálózat kiépültsége nagyon erősen igazodik a népességszámhoz. Ezzel a vizsgálattal csak az derül ki, hogy az iskola nélküli vagy hiányos intézményhálózatú (kis lélekszámú) falvak népessége csökken, a teljes intézményhálózatú (népesebb) települések lélekszáma általában nő. Az iskolahiány hatásának kimutatásához nagyjából azonos lélekszámú települések összevetésére van szükség. A népességnagyság kiküszöbölése leginkább 1970-ben a 200-500 fős, azonos starthelyzetű településeken volt lehetséges (200 főnél kisebb településeken már nem volt iskola).

Milyen fejlesztések kellene ahhoz, hogy a hálózatban 16 éves korig mindenki tanulói jogviszonyt létesíthessen? Hogyan kellene bővíteni a rendelkezésre álló épületkapacitást, a tanári létszámot ahhoz, hogy a tankötelesek nagyjából egyenlő eséllyel jussanak oktatáshoz és képzéshez? *Forray és Kozma* (2002) kimutatták, hogy ezeket a kérdéseket alapvetően befolyásolják a demográfiai változások, illetve azoknak a térségi előrejelzései.

- A tankötelezettség kiterjesztése az 1995–2010-es időszakra tehető. A 2000-es népszámlálás népmozgalmi (iskolázási) adataiban talán éppen ezért a demográfiai csökkenés még nem jelentkezik erőteljesen; ezt a hatást a tankötelezettség kiterjesztésének hatása mintegy elfedi. A legtöbb kistérségben csökkent a népességszám, míg a városokban enyhe növekedés, illetve stagnálás volt tapasztalható. Erőteljes változás volt megfigyelhető egyes dél-alföldi és zalai térségekben; Budapest környékén (budai rész), illetve a Balaton térségében jelentős emelkedés mutatkozott. A természetes szaporodás az ország északkeleti

régiójában volt a legmagasabb, de nagyon alacsony Vas, Zala, Somogy egyes térségeiben. A bevándorlás-költözködés hatása elsősorban a nagyvárosokban mutatkozott meg. Az elvándorlás viszont nagy volt Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékből.

- Az 1990-es állapotokat a 4. térképen szemléltetjük (lásd 3. melléklet). A 6–16 évesek aránya legmagasabb az északkeleti régióban, míg a legalacsonyabb Vas, Zala, Somogy megye aprófalvas, előregedő térségeiben. Alacsony még a fiatalok aránya a Dél-Alföldön, Nógrádban és Budapesten. Öt év távlatában a változásokat az 5. térképen figyelhetjük meg (lásd 3. melléklet). Eszerint 1995-ben jelentősen csökkent a tanköteles korú népesség aránya az összlakosságon belül. A korábbi évek demográfiai hullámhegye levonult, a csökkenés szembetűnő. Legnagyobb csökkenés Kőszeg és Csongrád térségében tapasztalható. A demográfiai hullámvölgy a 2000-es állapot szerint tovább tart, annak ellenére, hogy az ország északkeleti régiójában még mindig magas a 6–16 évesek aránya. Ebben az öt éves ciklusban (1995–2000) azonban már nem olyan drámai a visszaesés mértéke, mint az azt megelőző öt évben.
- A népességen belüli 6–16 évesek számának csökkenését százalékos arányban mutatja be a 6. térkép (lásd 3. melléklet). Eszerint térségenként 5%-os visszaesés tapasztalható, ez erős szóródást mutat az ország egyes részein. A legmagasabb, 25%-os visszaesés Csongrád, Komárom, Bonyhád, Kőszeg, Lenti kistérségekben következett be. Ezt a tendenciát befolyásolja a születésszám csökkenése, valamint az elvándorlás mértéke is. Budapesten a bevándorlás ugyan magasnak mondható, mégis 20-25%-os csökkenés prognosztizálható. A Dél-Alföldön 20-30%-os csökkenésre is lehet számítani (Kozma, 2002. 37–41. o.).

Amikor az említett kutatók a fentieket megállapították, a népesség-előreszámítások Magyarországon is feltételeztek egy ún. posztindusztriális változást a lakosság népesedési magatartásában (csökkenő gyereklétszám, a hatvan éven felüliek magas aránya miatt a bevándorlás fokozódhat). A kutatók a demográfiai hullámvölgy előrejelzését 20 évről 35 éves periódusokra emelték.

A 2010-es állapot, számítások szerint (jelenleg – 2010 – még nincsenek népszámlálási adatok) további csökkenést mutat, a 6–16 évesek aránya minden térségben visszaesik. A fiatal korosztály népességen belüli aránya Budapesten és Lenti térségben lehet a legalacsonyabb, az északkeleti régióban a legmagasabb. Alacsony értékek várhatók a

dolgozat tárgyát képező Dél-Alföldön, így Lajosmizse mikrotérségben is. A legnagyobb arány ugyanakkor Nyírbátor térségében várható. Ha a népességszámon belül a 6–16 évesek abszolút nagyságára várhatóan próbálunk számításokat végezni 1990–2010 között, akkor a 7. térkép szerint drasztikus csökkenés látható (lásd 3. melléklet). Az ország legnagyobb részében 30-40%-kal csökken a 6–16 évesek száma (Kozma, 2002. 41. o.).

A demográfiai előrejelzések az oktatásban jelentős tanulságokkal szolgálnak: rámutatnak a demográfiai csökkenés hálózati hatásaira. Az 1990–2010 között történt vizsgálatok az átlagosan 10%-os csökkenés ellenére oktatásszervezési szempontból nem javasolnak radikális változtatásokat. A tanulócsoportok nagysága és a kötelező óraszámok egyaránt függenek a tantermek számától, valamint a pedagógusok létszámától, s mindkettő oktatáspolitikai döntések hatására megváltoztatható. Nem is szólva számos olyan eljárásról, amelyeket az oktatáspolitikusok egy korábbi demográfiai hullámvölgyben (1970–60-es évek fordulója) már kipróbáltak, mert akkor sok európai országban prioritásnak tartották az intézmények megtartását egy-egy adott településen. Mindezek ellenére a legnagyobb vesztesek azok a térségek lesznek, amelyeket egy-egy nagyváros dominál, sőt a városhiányos kistérségekben is ez lehet a jellemző. A kis és középvárosi vonzáskörzetekben ugyanakkor mérsékelt változások várhatók (Kozma, 2002).

Magyarországon a 2000–2010-es évtizedek fordulóján egyes térségekben a tanköteles korúak aránya továbbra is eltérő képet fog mutatni. Ha az oktatásfejlesztést egyszerűen „hálózati szükségletnek” fogjuk fel – nem pedig társadalompolitikai kérdésnek (mint az említett 1960–70-es évtizedben) –, a szükségleteket akkor is térségenként eltérő „iskolamodellekkel” lehet kielégíteni, mondják a kutatók (Forray, Kozma, 2002). Négy-hat-nyolc évfolyamos középiskolák telepítésével és szervezésével általában ott lehetséges és indokolt kielégíteni az iskolázás szükségleteit, ahol magas a tanköteles korúak aránya és a településhálózatban a városok dominálnak. A falusias térségekben, ahol magas a tanköteles korúak aránya, ugyanezt a szükségletet az elemi és az alsó középfokú oktatás kombinálása, (a mi hagyományos „általános iskolánk”) megtartása lehet a helyes út. A városias településhálózatnál pedig, ha alacsony a tanköteles korúak aránya, akkor a jelenlegi modell (8+4) megőrzése lenne indokolt. Falusias településhálózatnál, ahol alacsony a tanköteles korúak aránya, az eddigi modellek helyett (mellett) a 4+4+4-es modell ajánlott (Kozma, 2002. 43. o.).

A gazdaság térszerveződése. A gazdasági tevékenységek ún. térszerveződése kölcsönhatásban van a népesség térszerveződésével (a földrajzban mindkettőt a természeti erőforrások térszerveződésére vezetik vissza) (Becsei, 2004; Meusburger, 1998).

Az 1990-es években bekövetkezett rendszerváltás óta a gazdaság átszerveződése folytán számos korábbi elem eltűnt, amely meghatározta a településrendszert és a társadalom térbeli mozgását. Ezzel együtt azonban új elemekkel is bővült a gazdasági szféra, s emiatt átalakult a településstruktúra (a települések egymáshoz való hierarchikus viszonya) is (Kozma, 2002).

Az új elemek, melyek a gazdaság tevékenységében jelentkeztek, az alábbiak:

- Új stagnáló térségek alakultak ki a nagyipar és energiaipar összeomlása következtében (pl. Ózd, Ajka, Kazincbarcika); a mezőgazdasági nagyüzemek megszűnésével elsősorban az Alföld területén új beruházás nem jelent meg (pl. Dél-Alföld); Budapest munkaerőpiaca beszűkült, ezért egyes területek, pl. a Nyírség periferiára került; a külföldi tőke megjelenése pedig ugrásszerű fejlődést idézett elő egyes stagnáló körzetekben (pl. Székesfehérvár), bár nem okozott változásokat a közintézményekben.
- Szembetűnő változás az egyes települések közötti eltávolodás folyamata. Az új beruházások a fejlettebb országrészeket érintik, az ország centruma és periferiái között tovább nőtt a távolság. 1990–2000 között a határmenti térségek elmaradottsága nem változott lényegesen a közlekedésben, kereskedelemben, munkaerőhelyzetben, sőt az oktatásban sem.
- Új „kockázati” (beavatkozási) térségek jelentek meg, amelyeket a munkanélküliség jellemez (pl. Borsod, Dél-Alföld), holott korábban preferált térségek voltak. Az erodálódó, elmaradott térségek hátránya ugrásszerűen növekszik, elvesztik közintézményeiket, köztük iskolájukat. A népességcsere is megfigyelhető ezekben a térségekben, rosszul iskolázott, mély szegénységben élő csoportok költöznek be az alacsony ingatlanárak miatt. (Ez a folyamat következett be a lajosmizsei tanyavilágban is.) (Kozma, 2002. 49–51. o.).

A gazdasági életben bekövetkezett változások az oktatás szervezésére is kihatnak. A jelenleg stagnáló térségeknek viszonylag fejlett az oktatás-képzési hálózata, ez a fejlettség azonban ma jórészt kihasználatlan. Érthető, ha ezekkel a térségekkel kapcsolatban alternatív gazdaságfejlesztési stratégiák is megfogalmazódnak – nem utolsó sorban nyugat-európai minták alapján.

A közigazgatás térszerveződése. A közigazgatás térszerveződése követi a népesség és a gazdaság térszerveződését, mely az állam területi megszervezését jelenti (Becsei, 2004; Prinz, é.n).

A rendszerváltást követően a települési önkormányzatokat újraszervezték (formálisan az 1972-es tanácstörvény óta önállóak voltak ugyan, de önállóságukat bürokratikus pártkontroll tette jórészt látszólagossá). Az 1990-es önkormányzati hatásköri törvény óta valóságossá vált a települések önállósága, egyben csökkent a magasabb igazgatási szintek koordináló szerepe. A tankötelezettség végrehajtása, egyben feltételeinek biztosítása a települési önkormányzatok kezébe került.

Mindennek eredményeképpen számos változás következett be az iskolaügyben is (Kozma, 2002) :

- az önálló települések és iskolák száma megnőtt, visszakörzetesítési hullám indult el
- mivel már az 1980-as évek végén megszűnt a szakfelügyelet, a szaktanácsadás pedig be sem került a közigazgatásba, az önállóvá vált iskolák szakmai tevékenységét nem koordinálták
- felbomlottak a körzeti iskolák
- meggyengült a megyék és városközpontok koordináló szerepe is, a tevékenységek egy része a településre került át, vagy végleg megszűnt
- az egyes települések közötti együttműködést csak horizontálisan lehet(ne) szervezni, ebbe azonban kormányzati szinten beavatkozni alkotmányellenes (a finanszírozási beavatkozások kísérletei is súrolják az Alkotmány határait).

Az 1990 óta bekövetkezett önkormányzati változások tehát közigazgatási oldalról bontották meg a településstruktúra és az iskolarendszer korábban kialakult összhangját, és új kapcsolatokat kezdeményeztek a településstruktúra és az iskolarendszer között (Kozma, 2002. 53–54. o.).

Az áttekintett kutatási eredmények alapján tehát településstruktúra és iskolarendszer kapcsolatáról a következőket mondhatjuk. Általánosságban bizonyítottnak látszik, hogy a települési hierarchia és az iskolarendszer fölépítése egymással kölcsönhatásban vannak, egyik a másikat kölcsönösen befolyásolja. Ez különösen akkor válik kézzel foghatóvá, ha a társadalmi folyamatok lassúak és elhúzódóak. Gyors társadalmi (gazdasági, politikai) változások idején a településstruktúra és az iskolarendszer között kialakult kölcsönhatások megbomlanak. Ilyen gyors változások történtek Magyarországon is a rendszerváltás során

(a népesség, a gazdaság és a közigazgatás új térszerveződése). Az 1990–2010 közötti időszak iskolarendszerbeli krízishelyzetei ennek a gyökeres átalakulásnak a következményei.

2.3. Területi egyenlőtlenségek és iskolai hátrányok

Az egyenlőtlenségek kialakulása a társadalom fejlődésének mozgatórugója, melyet tudósok már korábban feltártak (Bourdieu, 1978). Az iskolai hátrány kérdését a területi egyenlőtlenségekkel összefüggésben vizsgálva a következő hátrányokra vonatkozó kutatási eredményeket mutatjuk be: területi hátrányok és az iskolába kerülés; területi hátrányok és az iskolai pályafutás (iskolai teljesítmények); területi hátrányok és a pályaválasztás (elhelyezkedés).

Területi hátrányok és „hozzáférés” az iskolához (iskolával való ellátottság, választék, kínálat.) Az iskolába kerülés egyenlőtlenségeit okozhatják a családi háttér különbözőségei, valamint az iskolarendszer (Kozma, 2002. 62–65. o.). Mindkettő területfüggő (a családi háttér és a települési viszonyok együttes hatását a 2.1 alfejezetben, az iskolarendszer településstrukturális meghatározottságát pedig a 2.2 alfejezetben vonatkozó kutatásokra támaszkodva már bemutattuk).

A területi különbségek közvetlenül jelentkeznek a családi hátrányokban és az iskolába lépés különbségeiben. A leszakadó társadalmi csoportok egyértelműen területileg is elkülöníthetők (Forray, Kozma, 2002). A kutatások a szegénység, munkanélküliség, társadalmi depriváció és egyéni deviancia összefonódására mutattak rá az ún. „kockázati térségekben”, különösen a kisebbségi csoportok körében, elsősorban a cigány / roma népességben (Forray, Kozma, 2002).

1990 után megváltoztak az intézménytípusok, újak jelentek meg, pl. a középfokú oktatásban nyolc majd hat évfolyamos középiskolák alakultak. Ezeket a változásokat az iskolaválasztás szabadsága, illetve az iskolák közti verseny követelése és hangoztatása kísérte. Az iskolaválasztás szabadságának elve azonban ellentmondott a település és iskolája között kialakult együttműködésnek, amelyre a korábbi oktatásigazgatás nálunk is (akár csak más országokban) stabilan ráépült. Az iskolarendszer szerkezeti változásai miatt, finanszírozási okokból az egyes intézmények versengenek a tanulókért. Ezek az érdekérvényesítő törekvések, melyet gazdasági megfontolások kényszerítettek ki, szétzilálták a „helyi oktatási rendszereket” (Kozma, 2002). A megváltozott körülmények nem a városi iskolákat,

hanem a kisebb településen élők mindennapi életét nehezítették meg (utaztatási körülmények). Egyértelművé vált, hogy az egyenlőtlenségek mérséklése a kapacitások bővítése útján érhető el, a választék bővülése és a piaci viszonyok utánozása viszont nem enyhíti, hanem még fokozza is a feszültségeket. Kutatási eredmények már régebben kimutatták azt is, hogy az iskolai hátrányokat önmagukban nem lehet enyhíteni, hanem csak a területi-társadalmi közösségek egyenlőtlenségeinek csökkentésével együtt (Kozma, 1975).

Területi hátrányok és iskolai eredmények (a gyerekek iskolai „pályafutása”). Az iskolai pályafutás egyenlőtlenségeit elemezve nem közömbös a tanulók teljesítményének területi megoszlása, és nem kerülhető meg az iskolai kudarcok területi összefüggéseinek mélyebb ismerete sem (Kozma, 2002. 65–68. o.)

A kilencvenes években általánossá vált az általános iskolából a középfokú oktatásba való átlépés (a nyolcadikból a kilencedik évfolyamba való átmenet). Az „általánossá válás” 90%-os továbbhaladást jelent a nyolcadikosok körében, illetve mintegy 85%-os továbbhaladást egy-egy teljes korosztály körében. A társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásra vonatkozóan különösen a vidéki kisiskolákban mutatkoznak meg az ún. kockázati térségekben (Kozma, 2002).

Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenség kérdése több dimenzióban vizsgálható, pl. a szolgáltatásokhoz való hozzáférés, a rendszeren belüli tanítási-tanulási folyamat, tanulási teljesítmények oldaláról. Lényeges elemzési szempont a tanulók társadalmi háttere, a számukra elérhető iskolatípusok, tanulmányi eredmények alakulása (Imre A., 2004).

Az iskolarendszert érintő befolyásoló tényezők terén mindhárom dimenzióban (településtípus, településnagyság, térség) és mindhárom szinten (önkormányzat, intézmény, tanuló) jelentős különbségek mutatkoznak. Ezen belül is a településtípusok közötti különbségek a legjelentősebbek. A térségek közötti különbségek a tanulói összetételben mutatkoznak meg leginkább. Jelentős a hátrányos helyzetűek aránya, a körzeten kívüliek aránynövekedése főleg a városokban tapasztalható. Ez utóbbi probléma a szegregációs folyamatok felerősödésében keresendő. A kistelepülési iskolák kedvezőtlen társadalmi helyzetben működnek, csak a feladatellátás szintjén tudnak dolgozni. A kockázati térségekben, a legrosszabb hátrányos helyzetű iskolákban a problémák újratermelődésével lehet számolni.

„Az iskolarendszeren kívüli és belüli tényezők hatását összevetve megállapítható, jelentősebb a rendszeren kívüli tényezők hatása, és ehhez adódnak még hozzá az iskolarendszeren belüli hiányosságok, aminek következtében az iskolarendszer feltehetően nem képes csökkenteni az induló hátrányokat, vélhetően inkább felerősíti azokat.” (Imre A., 2004. 49. o.).

Az iskolai hátrányok leküzdéséhez szükséges komplex területi programok kidolgozása, melyek az adott települések igényeihez differenciáltan tudnak segítséget nyújtani a helyi problémák megoldása érdekében.

A vizsgálati eredmények, kistérségi vizsgálatok megmutatják, hogy a strukturális egyenlőtlenségek nehezítik a továbbhaladási pályákra való bejutást, a továbbtanulást. A kockázati térségekben a hátrányos helyzetű iskoláknál az átlagosnál jelentősen rosszabbak, kedvezőtlenebbek a feltételek. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű térségekben is találhatóak jó eredményeket felmutató iskolák, de ezek aránya lényegesen alacsonyabb a gyenge eredményeket felmutató iskolákénál. A kockázati térségekben nem megfelelő a pedagógus-ellátottság, a tárgyi feltételek, a tanulói összetétel átlag alatti, s ezek az iskolák kisebb eséllyel tudják tanulóik számára biztosítani a továbbtanulás lehetőségét, szemben a prosperáló térségekben lévő iskolákkal (Imre A., 2004).

Területi hátrányok és pályaválasztási (elhelyezkedési) lehetőségek. A pályaválasztás egyenlőtlen esélyei is összefüggnek a területi egyenlőtlenségekkel (Kozma, 2002. 70–77. o.)

A pályaválasztás helyzete megváltozott az érettségizettek arányának lényeges növekedése miatt. A középiskola befejezése után az egyes korosztályok 15%-kal többen tanulnak tovább. A képzettség és foglalkoztatottság egyre inkább szétválik egymástól. A szakképzettség megszerzése általában a munkahelyeken történik. A területi egyenlőtlenségek hatása megfigyelhető a munkához jutásban: a munkaerőpiac területi egyenlőtlenségei következtében egyenlőtlen helyzetben juthatnak ki a végzett fiatalok a munkaerő világába. Míg a korábbi években a tervgazdálkodás prioritásai között a teljes foglalkoztatás is szerepelt, az 1990-es évek után megjelent a munkanélküliség. A munkába való kijutás nehézségei különösen a szakképzésben figyelhetők meg, a nagyipar kiképző bázisának a megszűnésével egyes körzetekben potenciális munkanélküliség alakult ki. Ezeknek a munkanélkülieknek 70%-a az általános iskolát igen gyenge eredménnyel végezte el, a szülei 80%-a iskolázatlan,

azaz a hátrányos helyzetű térségek iskoláinál a munkanélküliség egyre fokozottabb mértékben növekedett (Kozma, 2002).

Piacgazdasági körülmények között az oktatáspolitikai már nem tarthatta feladatának egy központilag számított munkaerő-szükséglet kiszolgálását, hanem csupán a területileg eltérő munkanélküliség enyhítését területileg differenciált képzési programokkal igyekezett ellensúlyozni (Györgyi Z., 1997). E képzési programok egyszerre hivatottak segíteni a leszakadó térségeket, illetve a hátrányos helyzetű fiatalokat. A két törekvés ezekben a programokban szorosan összefonódik. A társadalmi igazságosság megteremtését ma csak úgy érhetjük el, ha az oktatási rendszert bővítjük olyan mértékben, hogy a kulturális javak mindenki számára elérhetőek legyenek. Ehhez azonban, mint az előzőekben láttuk, olyan oktatáspolitikai vezet el, amely a társadalompolitika része. Számos európai uniós pályázat, illetve megnyilatkozás éppen ebbe az irányba mutat (Kozma, 2002).

„*Beavatkozási*” *térségek*. A területi egyenlőtlenségek különböző beavatkozásokat igényelnek az oktatáspolitikától. A lemaradó térségeket nevezik az oktatáspolitikai szempontjából "kockázati" vagy "beavatkozási" térségeknek (Kozma, 2002. 78. o.) Egy kutatás a beavatkozási térségeket négy típus szerint különböztette meg (Forsay, Kozma, 2002):

- *A-típus: Aprófalvas térségek*. Az aprófalvas térségek közül megvizsgálták a dél-dunántúli régióban a letenyei, lenti és az észak-dunántúli régióban a sárbogárdi, az észak-magyarországi régióban a rétsági kistérségeket. Az aprófalvas térségek erőssége abban nyilvánul meg, hogy az országos átlaghoz képest nagyobb arányban élnek itt azok a korcsoportok, amelyek részére az alapellátást biztosítani kell, sőt később a középfokú ellátást is. Ezek a települések adják az ország számára a legnagyobb arányban a népességet. Ez a fiatalos népesség azonban viszonylag iskolázatlan és képzetlen. Ezekben a térségekben a következő években nagyobb arányú nyugatra való áramlást tétéleztek fel. Az oktatásfejlesztés számára nagy esélyt jelenthet az intézményhálózat erőteljes fejlesztése. Azonban ezeknek a fejlesztéseknek léteznek valós akadályai, mint pl. a pénzhiány, vagy a strukturális alternatívák bizonytalansága, különösen az 1990-es években bekövetkezett oktatási rendszer változásai miatt (Kozma, 2002. 86. o.). Legmegfelelőbb struktúra az alapfokú képzés, valamint alsó és felső középfokú képzés (Kozma–Híves, 1995; Kozma, 1995). Az „A típusú” térségbe

a nyugatról való betelepülés is megfigyelhető, különösen német és osztrák részről, ez az adott térség fejlesztését is szolgálhatja.

- *B-típus: Mezővárosi térségek.* Ehhez a térséghez sorolják a városi vonzáskörzeteket, középfokú térségeket is, melyeket korábban mezővárosoknak neveztek. A „B típusú” térségben, állapítják meg, kiugróan magas az iskolázottsági szintje, mert nemcsak magas a tanulók iskolai végzettsége, hanem ezen belül az érettségit nyújtó középiskolát végzettek aránya is magas. Ez azért következhetett be, mivel középfokú intézményi ellátottsága az országos átlag felett van. Gyöngeség azonban az itt lakó népesség elöregedése, sőt a lakosság fogyása is szembeűnő. Gyenge pont még a magas munkanélküliség, amely a külterjes mezőgazdaságból adódik. Az ún. „alternatív városiasodási” folyamat, úgy látszik, megakadt, „önpusztító tendenciák” is felerősödtek. A települések fejlődésének esélyeit a kutatók abban látták, hogy olyan termelés telepedjen meg a térségben, amely intenzív tudáshátteret kíván. Egyfajta „szilíciumvölgyek” alakulhatnának ki (Kozma, 2002. 88. o.), mint a most (2010) épülő kecskeméti autógyár.
- *C-típus: Nagyalvas térségek.* A kutatók a nagyalvas térségekhez sorolták Fejér, Tolna, Somogy megye határán lévő kistérségeket, valamint a Középső-Tiszavidék kistérségeit. Fő jellegzetességük a mezőgazdasági termelés, melynek radikális átalakítása az 1990-es években történt meg. A térség gyengeségei közé sorolták az iskolázatlanságot, munkanélküliséget, mely utóbbi a birtokviszonyok átalakítása miatt alakult ki. Ezen okok miatt a térség fejlődése megtorpant, nehéz kitörési pontot találni. Az viszont érzékelhető, hogy az elöregedő, eredeti lakosú falvakba egyre több fiatal áramlik be, akik miatt megváltozhat a térség demográfiai és oktatási helyzete. A falu a fejlettebb várossal kooperál, s nem a szomszédos faluval, amely nem rendelkezik megfelelő feltételekkel. Ezért válik szükségessé a „C típusú” térség körzetközpontjának megerősítése, fejlesztése (Kozma, 2002. 89. o.).
- *D-típus: Határmenti térségek.* A határmenti térségek jobbára „hagyományörző” települések, megőrizték szubkultúrájukat, periférikus térségek, de a kutatók szerint a „híd” szerepét is betölthetik. Ezek a térségek a teljes leszakadás állapotában vannak, hanyatló tendenciát mutatnak. Kitörési pontjuk lehet a

határközi együttműködés fejlesztése, céljuk a határon átnyúló együttműködés erősítése (Kozma, 2002. 91. o.).

Összefoglalva a regionális egyenlőtlenségek és az iskolai hátrányok kapcsolatáról szóló vizsgálódásokat, megállapítható, hogy az iskolai hátrányok enyhítése eltérő feladatokat jelent az ún. aprófalvas és mezővárosi térségekben, a nagyvárosi agglomerációban. Ezek a különbségek elsősorban az 1990-es évek óta erősödtek fel Magyarországon. Az is nyilvánvaló, hogy a rendszerváltást követően a gazdasági és társadalmi különbségek fokozódtak, s az oktatáspolitikai számára világossá vált, hogy az egyenlőtlenségeket csupán intézményi hálózatfejlesztéssel nem lehet megszüntetni (Forray, Kozma, 2002).

2.4. Kisiskolák

Történetük során több szakaszban a kisiskolák az elmaradottság jelképévé váltak (lásd erről részletesebben a 3. fejezetet). Az oktatáspolitikai döntések általában szakmai érvekre hivatkozva születnek. Az iskolakörzetesítés melletti legfőbb érv az iskolák elmaradottsága, mely a szaktanárihiányban és az iskolák méreteiben nyilvánul meg. A központi oktatáspolitikai általában a körzetesítést helyezi előtérbe, s ahol nincs körzeti iskola, sokszor ott is megszüntetik a kisiskolákat. Csak később válik bizonyossá a települések és az oktatás irányítói számára a kisiskolák megszüntetésének veszélye, az a felismerés, hogy a települések erodálódását ez a folyamat meggyorsíthatja. Bármelyik érvet fogadjuk is el, látnunk kell, hogy a kisiskolák problémája nemcsak pedagógiai, hanem gazdasági és politikai természetű is egyben.

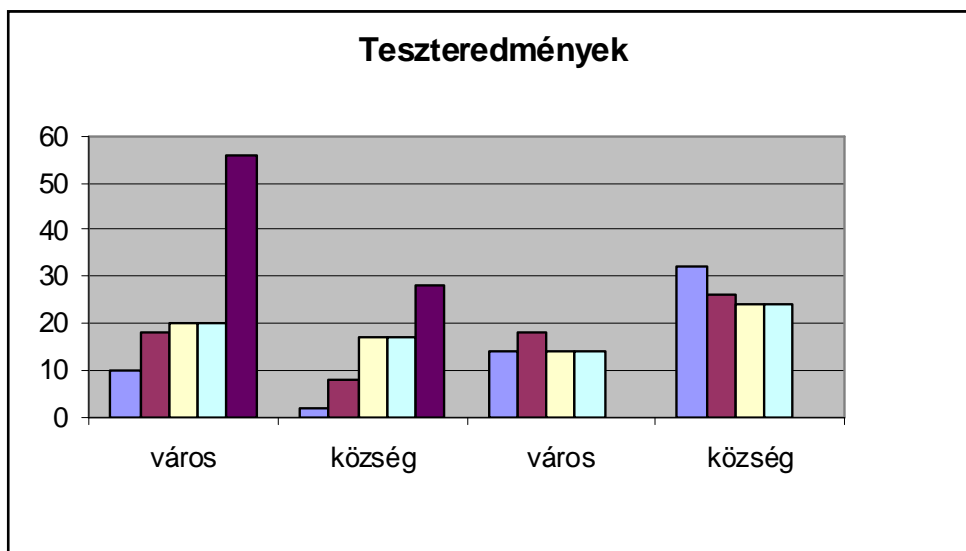
Pedagógiai viták. A kisiskolák pedagógiájával kapcsolatban az uralkodó pedagógiai paradigma sokáig (még mindig, 2009–2010) csak az osztály-órarendszerű tanítást ismeri el. (A reformpedagógiai módszereket elvetették, s bezárták a gyermekbarát általános iskolákat: „Mjelnikov-rendszer”, szovjet nevelési elmélet). Vannak azonban pedagógiai érvek, amelyek a kisiskola fenntartása mellett szólnak. Néhányat kiemelve: egy-két tanár letelepülése a faluban már erősíti az elveszett „szellemi tőkét”; a függetlenség emberi erőket mozgat meg (találékonyosság, versenyszellem – főleg ha a kisiskola nincs „tagosítva”); a falu lakossága saját erőből hoz létre iskolát (pl.: nőtt a tornatermek száma vagy klubok létesültek) (Forray–Kozma, 1998).

A teljesítményvizsgálatok (Monitor 86, 91, 93, 95) eredményeit összehasonlítva megállapítható, hogy a településtípus szerinti különbségek is megjelennek a tanulói

teljesítményekben. A budapesti és megyei iskolák eredményei jobbak, mint a vidéki városok és falvak iskoláiban, sőt ez utóbbi települések között tovább nőttek a különbségek. Ez eléggé egyértelműen a falusi kisiskolák hátrányát mutatja (lásd 1. ábra).

1. ábra

A tanulói eredmények megoszlása az előnyös és hátrányos helyzetű településtípusokban



Forrás: Reisz, 2002

Korábbi hazai teljesítményvizsgálatok ugyanakkor – furcsa módon – éppen hogy az osztatlan tanulócsoporthoz tartozó kisiskolák javára mutattak ki előnyt az alapkészségek fejlesztésében, ha falusi nagyobb iskolákkal hasonlították össze őket. *Kozma* (1972) szerint azonban ezek az összehasonlítások már az 1970-es évek elején tévesek voltak. A településtípusokba sorolás semmiképp sem mutatja az iskolakörzetek társadalmi-gazdasági helyzetének különbségeit, s ezért nem alkalmasak arra, hogy a kisiskolák tanítási-tanulási eredményességét a nagyobb iskolákéval összehasonlíthassuk.

- A rendszerváltás után a kis létszámú általános iskolák politikai megítélése megváltozott. Eszerint a kisiskolák nem rosszabbak, mint a nagyok, sőt inkább fordítva igaz (Forray–Kozma, 1998). Viszont a kisiskolák költségei magasabbak (keves az információ, hiányoznak az anyagi eszközök). A probléma oka az iskolahálózat. A kistelepüléseken számos iskolát nem tudnak fenntartani, az általános iskolák helyett elemi iskolákká (3–4 évfolyamos iskola) kellene alakulniuk. A nagyobb településeken a gyerekek szállításának problémája okozhat gondot. A kisiskolák sorsa csak akkor vesz fordulatot, ha a kistelepülések és a hozzájuk közelebb fekvő városok közötti együttműködés szervezetté válik. A

szakirodalom (Forray–Kozma, 1998) szerint jobb, ha van a településnek iskolája (szülő-gyerek kapcsolat, utaztatás nehézségei), mint ha nincs.

- Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a helyi iskola, mint „társadalmi szimbólum” megítélését sem. A kulturális tőkében való részesedés, a gyerekek jövőjéért érzett társadalmi felelősség vonatkozásában bizonytalanra válnak a lakosok, úgy érzik, megfosztották őket ezektől a javaktól. Az iskolák megtartása realisztikus projekt, nemcsak a helyi politikusok demagógiája, hanem sok falusi közösség kívánsága is (Forray–Kozma, 1998). A születések számának csökkenése és az iskolák közötti konkurencia-harc azonban valószínűtlenné teszi, hogy azok a családok, amelyek gyerekeiket távolabbi iskolákba küldték, visszahoznák őket a helyi iskolába. Így a helyi iskolákban kevésbé motivált, kisebb teljesítőképességű gyerekek maradnak. A körzetesítés megállításához, a kisiskolák esetleges visszaállításához („visszakörzetesítés”) nélkülözhetetlen a jól szervezett politikai elit megjelenése, amely a helyi lakosság érdekeit vállalja fel. Szükséges prosperáló helyi gazdaság is, mely támogatja az iskola működését, fenntartását (Forray–Kozma, 1998).

Gazdaságossági viták. Egyes kutatások szerint a kisiskola fenntartása, működése felemészti a helyi önkormányzatok költségvetésének nagyobbik részét, megterheli a kistépelülés költségvetését. A településfejlesztés hiánya, a regionalizáló politikák késlekedése, az elmaradott helyi infrastruktúra, a mezőgazdaság válsága oda vezet, hogy a kistépelülések „társadalmi tőkéjének” jó része még mindig az alapfokú oktatási intézményekben testesül meg. Ilyenformán az alapfokú oktatási intézmények léte „sorskérdéssé” válik (Hermann, 2005a).

- Egy vizsgálat szerint (Hermann, 2005a) az önkormányzatok iskolafenntartással kapcsolatos kiadásai és bevételei eltérőek településenként, a bevételek alakulását az 1. táblázat szemlélteti. Az önkormányzatok bevételei helyi adókból származnak, a kisebb települések központi támogatásban részesülnek. Lényeges különbség tapasztalható a kisiskolákat és nagyobbakat fenntartó községek között. A kisiskolákat fenntartó falvak rendelkezésre álló forrásai és személyi juttatásai magasabbak, mint a nagyobb iskoláké.
- Az egy tanulóra jutó oktatási kiadásokat elemezve a 2005. évi adatok alapján a települések lélekszáma szerint (2. ábra), a kutatás az alábbiakat állapította meg. A kisiskolákban lényegesen többet költenek egy diákra, mint a nagyobb falusi

iskolákban. A nagyobb falusi iskolák egy tanulóra jutó kiadásai nem érik el a kisiskolai átlag háromnegyedét sem.

- A kisiskolák felújítási és beruházási kiadásait elemezve a kutatás rámutatott arra, hogy ugyanaz a beruházás fajlagos költsége több lehet, mint egy nagyobb iskolában. A településméret csökkenésével nő az átlagos fajlagos kiadás mértéke, különösen az 1000 fő alatti települések esetében. A kistelepülési iskolák költségeit számos tényező befolyásolja (az iskola mérete, működik-e a felső tagozat, mekkora a „sajátos nevelési igényű” gyerekek aránya, az iskola általános művelődési központtal közös intézményben működik-e, a település „gazdagsága”, jövedelemteremtő képessége, a pedagógusok szakmai és társadalmi "összetétele") (Hermann, 2005a).
- A hivatkozott vizsgálat szerint az iskolaméret csökkenésével a kisiskolák fajlagos költségei meredeken emelkednek (2. táblázat). A költségek ugyanakkor 200 fő felett már lényegében változatlanok, bár az is előfordul, hogy a nagyobb iskolák között is találhatunk viszonylag nagyobb, magasabb költségű iskolákat (Hermann, 2005a).
- A kisiskolák oktatási kiadásait (lásd 3. ábra) elemezve az iskolaméret alapján, a kutatások szerint az egy főre jutó kiadások annál nagyobbak, minél kisebb az iskola. Ha az általános iskolák „mérethatékonysági szintje” legfőljebb 200 fő (0–200 fő), akkor nagy fajlagos költség-csökkenést lehet elérni. Ez azt jelenthetné, hogy az iskolák összevonásával biztosan megtakarítást lehetne elérni (Hermann, 2005a).

1. táblázat

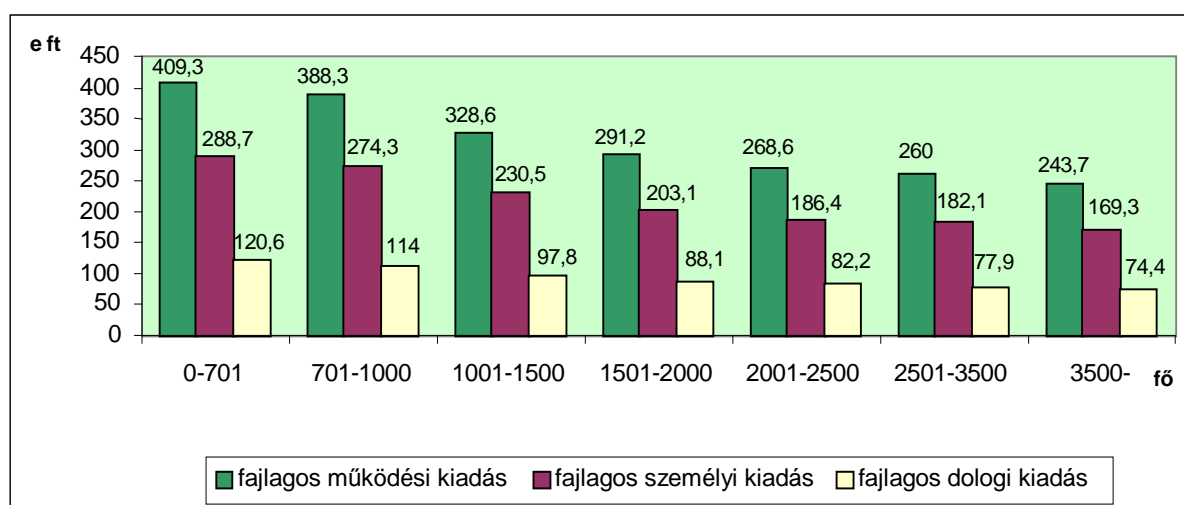
Önkormányzati források településtípusonként, fő/ezer Ft

| | Község iskola nélkül | Község kisiskolával | Község nagyiskolával | Város | Főváros |
|--|----------------------------|------------------------|-------------------------|--------|---------|
| A helyi önkormányzatok saját folyó bevételei | 17,33 | 24,08 | 26,07 | 46,70 | 124,65 |
| A helyi önkormányzatok helyi adóbevételei | 6,44 | 7,15 | 8,95 | 21,91 | 75,56 |
| Az önhibáján kívül hátrányos helyzetben lévő (forráshiányos) helyi önkormányzatok támogatása | 6,20 | 5,92 | 2,46 | 2,35 | 0,00 |
| A helyi önkormányzatoknak nyújtott céltámogatás | 6,09 | 5,98 | 4,15 | 7,22 | 0,26 |
| A helyi önkormányzatoknak nyújtott területi kiegyenlítést szolgáló, fejlesztési célú támogatás | 4,08 | 3,16 | 2,14 | 1,53 | 0,01 |
| A helyi önkormányzatoknak nyújtott céljellel decentralizált támogatás | 3,00 | 2,75 | 1,52 | 1,02 | 0,52 |
| A helyi önkormányzatok tárgyévi bevételei | 140,40 | 166,67 | 148,30 | 205,81 | 314,55 |
| A helyi önkormányzatok rendelkezésére álló források | 161,76 | 180,55 | 160,59 | 220,96 | 352,84 |

Forrás: KSH T-Star 2002. évi adatbázisa

2. ábra

Az egy tanulóra jutó általános iskolai kiadások átlagai a települések lélekszáma szerint,
2002, ezer Ft/fő



Forrás: Hermann, 2005a

2. táblázat

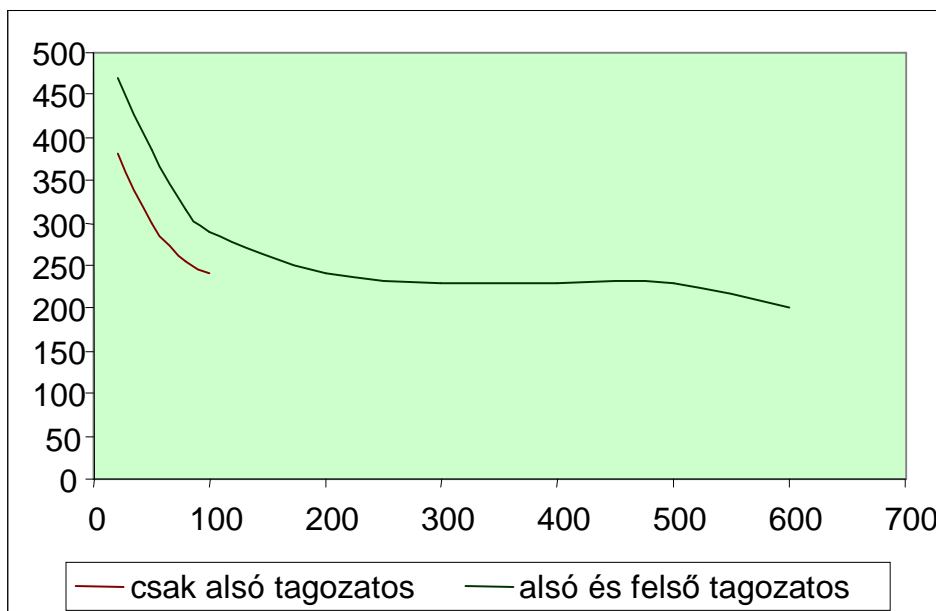
A falusi iskolák tényleges és becsült kiadása összesen, milliárd Ft

| | Kiadás |
|--|--------|
| Tényleges működési kiadás | |
| Kisiskolák | 41,54 |
| Nagyobb falusi iskolák | 63,50 |
| Falusi iskolák együtt | 105,04 |
| Becsült kiadás a kisiskolák minimális iskolaméretének növelését feltételezve | |
| Iskolaméret: 150 fő | 39,29 |
| Iskolaméret: 200 fő | 36,09 |

Forrás: Hermann, 2005a

3. ábra

A hatszáz fő alatti falusi általános iskolák becsült fajlagos működési kiadásai az iskolaméret függvényében, 2002



Forrás: Hermann, 2005a

Egy másik vizsgálatban *Hermann Zoltán* (2005b) becsült adatokkal szemlélteti a ténylegesen elérhető megtakarításokat. (3. táblázat). A táblázatból azt lehet megállapítani, hogy ha minden 100 főnél kisebb iskolát bezárnának, akkor a falusi iskolák összkiadásaiból 4,25%-ot, viszont az összes önkormányzati iskola kiadásainak csak 0,95%-át takarítanák meg. Ugyanebben a megközelítésben, ha 150 fő diákra emelnénk a minimális iskolaméretet, akkor az országos megtakarítás 2,12%, 200 tanuló esetén pedig 2,83% lenne. Azaz, ha minden iskola majdnem a mérethatékonyság szintjén vagy efölött üzemelne, az összes megtakarítás makroszinten nem érné el a 3%-ot. Ennek oka abban kereshető *Hermann* szerint, hogy bár

lényegesen drágább egy kisiskolába járó tanuló iskoláztatása, ezekben az iskolákban viszonylag kevés diák tanul. 150 fősnél kisebb iskolákba jelenleg mintegy 75 ezer diák jár, a nagyobb falusi iskolákban több mint 200 ezer tanuló van, szemben a városi iskolákkal, ahol félmillió diák tanul. (A kistelepülések iskoláinak körén belül a legkisebb és a kicsit nagyobb falusi iskolák gazdaságilag nem, csak tanulói környezetben térnek el szignifikánsan egymástól. Eltérés mutatkozik viszont a kisiskolák pedagógusainak jellemzőiben, az iskolai szolgáltatások mennyiségében. A diákok és a fizikai infrastruktúra jellemzőit tekintve már nincs szignifikáns különbség.) *Hermann* megállapítja, hogy a fajlagos oktatási kiadások valóban magasabbak a kisiskolákban, de az iskolák bezárása mégsem járulna hozzá makroszintű megtakarításokhoz (*Hermann, 2005b*).

3. táblázat

A kisiskolák bezárásával elérhető megtakarítások becsült felső határa, 2002, %

| | Fajlagos kiadások | |
|------------------------------------|----------------------------|--|
| | A falvak iskoláihoz mérten | Az összes önkormányzati iskolához mérten |
| 100 fősnél kisebb iskolák bezárása | 4,25 | 0,95 |
| 150 fősnél kisebb iskolák bezárása | 9,52 | 2,12 |
| 200 fősnél kisebb iskolák bezárása | 12,72 | 2,83 |

Forrás: *Hermann, 2005b*

Igazgatási viták. Az iskolafenntartó önkormányzatok rendszerint ragaszkodnak a településen működő iskolához. A kisiskolák megtartásának lehetőségei azonban korlátozottak, bármennyire is ez jelentheti egy adott település létét.

- A gazdasági nehézségek miatt az iskolák fenntartása számos korlátba ütközik a meglévő költségvetési források szűkössége miatt, melyekhez kiegészítő támogatást kell eszközölni, új forrásokat kell keresni.
- A kis iskola és kis település léte összefügg, tehát a településfejlesztés során, nemcsak munkahelyek létesítése, hanem a közintézmények megtartása is fontos feladat (*Forray, Kozma, 2002*).
- A kisiskolák fenntartása drágább, mint egy nagyobb iskoláé, ezért fő feladat a költségek csökkentése, az ésszerű formák megkeresése. (A fenntartói és működési költségek csökkentésére például az ún. összevont közintézmény modellje megfelelő. Ez a közintézményi modell a közszolgáltatásokat egyetlen infrastruktúrában látja el.). (*Forray, Kozma, 2002*).

A „társulások” kitörési pontot jelentenek a forráshiánnyal küzdő kistelepülések számára. A társulások megalakulásának kétféle változata ismert: nagyobb település szolgáltatásába társulnak be (vonzáskörzetbe); egyenlő nagyságú települések társulnak egymással, s megosztják egymás között a közszolgáltatásokat (Erdei, 1939, 1974, 1977). Ez utóbbi formában a város és vonzáskörzete között természetes kapcsolat alakul ki, megosztják egymás között a költségeket úgy, hogy elképzeléseik megvalósuljanak. A vonzáskörzet modellje azonban rendszerint nem jön létre, az önkormányzatok függetlenségük megtartása érdekében csak hasonló méretű társaikkal kapcsolódnak össze (Forray, Kozma, 2002).

3. KÖRZETESÍTÉS

Az előző fejezetben a területi-társadalmi közösségek és az iskola kapcsolatát vizsgáltuk meg, valamint oktatásökológiai összefüggésekről szoltunk. Bemutattuk a területi kutatások, s ezen belül az oktatási folyamatok főbb jellemzőit az oktatási szervezetek működésén keresztül. A környezeti kutatások módszertani kockázatairól, a szociálökológiai elemzések lényegi kérdéseiről is beszámoltunk. A településrendszer és iskolarendszer összefüggéseit vizsgálva kitértünk a népesség, a gazdaság és a közigazgatás térszerveződésének alakulására. A fejezetben különös hangsúlyt kapott a területi egyenlőtlenségek és iskolai hátrányok, a kisiskolákkal szembeni pedagógiai és gazdaságossági viták megjelenítése.

A „*Körzetesítés*” fejezetben történeti korokra bontva ismertetjük az iskolakörzetesítések folyamatait, következményeit, demográfiai hatásait, a népességcsökkenés alakulását az iskola nélküli településeken, valamint az iskolakörzetesítések, a kisiskolák helyzetének nemzetközi sajátosságait egyes európai országok vonatkozásában, illetve az oktatást érintő szakértői vizsgálatokat. A körzetesítések történeti bemutatása a dolgozat egészéhez szorosan kapcsolódik, mivel kutatásunk az iskolahálózat alakulására keresi a választ, illetve, hogy az átszervezések mennyiben befolyásolják az adott térség struktúráját, a kisiskolák helyzetét, a helyi közösségek szerepét.

3.1 Iskolakörzetesítések 1945-ig

A körzetesítés gondolata Eötvösnél. A magyarországi iskolarendszer átfogó és rendszerszerű reformja *Eötvös József* 1868-as népoktatási törvényéhez fűződik. *Eötvös József* (1813–1871) kultuszminiszter korszakos alkotása volt a népoktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. tv. Ebben részletesen rendelkezett a népiskola minden egyes kérdéséről. Növelte az iskolák számát, rendeletben mondta ki a 6–12 éves korú gyermekek tankötelezettségét, rögzítette az állami irányítás elveit, a népiskola feladatait. Az állami iskoláknak az egyházi iskolákra kellett épülniük, s a községek csak ott voltak kötelesek világi (közös) iskolákat felállítani, ahol a hitfelekezetek nem tartottak fenn tanintézetet. A törvényjavaslatot csak lényeges módosításokkal fogadták el, pl. törölték a népoktatás ingyenességét, a kisdédóvásról szóló javaslatokat. Az elemi népiskolák, a közösségi népoktatási tanintézetek számára a törvény V. fejezetének 46. §-a kimondja:

„Egy mástól legföljebb fél geográfiai mérföld távolságra lévő oly községek, amelyek saját erejükből nem képesek törvényszabta elemi népiskolát fenntartani, e célra egyesülhetnek, s közös elemi iskolát állíthatnak, vagy közös népiskolai tanítót tarthatnak.”

(Magyar Törvénytár, 1896. 449. o.). *Eötvös József* tehát már 1868-ban foglalkozott az iskolakörzetesítések gondolatával, a közös iskola létesítésével.

Eötvös minisztersége idején a minisztériumban tisztviselőként dolgozott *Gönczy Pál* (1817–1892), aki a 19. században a népoktatás jelentős hazai harcosa volt. A népoktatás világi és állami jellegének szükségességét szögezte le, szerinte: „...A nevelés és tudomány teszi az embert emberré... Az értelem kiművelésére célzó gondoskodás a szülét és legfőképpen a társadalmat illeti.” (Gönczy, 1888. 315. o.). A dualizmus korának neveléstudományi irodalmából (1867–1918) csak néhány neves szerzőt említünk, akik a témához kapcsolódnak, *Kármán Mór*, *Fináczy Ernő*, *Weszely Ödön* munkássága kiemelt jelentőségű.

Teoretikusok a XX. század elején. Külön említem *Weszely Ödön* (1867–1935) munkásságát, aki a századfordulón vált jelentőssé sokoldalú tevékenységével, amely heves elvi és politikai vitákat váltott ki. *Weszely* a „környezet” fogalmát, mint a nevelés döntő tényezőjét empirikus alapon közelíti meg: „Környezeten értjük a gyermeket körülvevő természeti és társadalmi tényezők összességét.” (Weszely, 1932a. 271. o.). Kiemeli a tanuló osztályhelyzetének alapvető fontosságát is. Azután így folytatja: „Az iskola oly kedvező légkör a növendék fejlődése számára, mely semmivel sem pótolható. Nagy előny az, hogy itt a tanuló társas közösségben él, melynek nevelő hatása alkalmas arra, hogy a növendéket nemcsak egyéni hivatására, hanem szociális feladataira is kellően előkészítse.” (Weszely, 1935. 125. o.).

Várkonyi Hildebrand (1888–1971) állásfoglalása ezzel szemben tartózkodóbb: „Az iskola, mint környezeti hatás részint a gyermeket övező társadalomnak, részint pedig a művelődésnek a körébe vág, de egységes összefüggő környezetet alkot a gyermekre tett hatásaiban.” (Weszely, 1935. 79. o.).

Imre Sándor (1877–1945) a XX. századi magyar pedagógia kiemelkedő alakja, neve szervesen összefonódott a nemzetnevelés elméletével, hitet tett a nevelés nemzeti jellege mellett. Már a maga korában is tisztán látta és fogalmazta meg az oktatói munka sokszínűségét, rávilágított az egyes nevelői intézmények szervezési formáinak, átalakításainak szükségességére, ezen belül a kis iskolák létjogosultságára is, melynek feladata a közös alapok elsajátítása minden gyermek számára sajátos érdekeik figyelembevételével. *Imre Sándor*, mint a szegedi egyetem professzora a harmincas évek társadalmi átalakulása iránt elkötelezett oktató is bekapcsolódott a népi írók szociográfiai mozgalmába. A falukutató mozgalom kezdeményezésére nagyszámú iskolai szociográfia született, melyek részben, mint a tehetségkutatás előtanulmányai, részben, mint a faluföltárás természetes kiindulópontjai lettek. Ezek az iskolaszociográfiák („nevelési állapotrajzok”)

alkotják a közvetlennek tekinthető előzményeit nálunk az iskola szociális környezettanulmányozásának. Tanulmányok jelentek meg egy-egy iskola társadalmi környezetének feltárására. *Imre Sándor* szociográfiai tevékenysége a nevelésszociológia számára fontos előtanulmány az iskolai szervezetek környezetének feltárásához (Imre S., 1935).

Dékány István (1886–1965) az iskolát nem mint szervezetet tekinti, hanem mint természetes közösséget említi meg. Az iskola szerinte állandó jellegű berendezés, az iskola stabilitása normális jellegű, életritmusa lassú, valamint az iskola életformája természete szerint „dezaktualizált”, vagyis „közömbös” az aktuális életfolyamatokkal szemben. Megállapítja, hogy „az iskolai közösségnek valamiféle «védőkörnyezetet» kell alkotnia és közömbösnek kell lennie társadalmi környezetének problémái iránt, de ugyanakkor az egész embert magába kell ölelnie, és missziót kell gyakorolnia.” (Dékány, 1937. 246. o.).

A felsorolt teoretikusok elméletileg alapozták meg az iskola és társadalmi környéke szoros összetartozását. Ezzel a XX. századi iskolakörzetesítés (visszakörzetesítés) elméleti megalapozóinak is tekinthetők.

Államosítás és összevonások. 1918-ban vetődött fel az iskolák államosításának gondolata. Az állami iskolák ebben az időben az összes népiskolának a 28%-át tették ki, míg 70%-uk a felekezetek kezében volt. Előtérbe került az egységes népiskola megszervezése, amely során kimondták: azonos oktatásban részesítik az összes gyermeket, függetlenül származásuktól vagy szociális körülményeiktől. Az akkori állapotokat *Csige Varga Antal* (1887–?) így jellemezte: „Didaktikai abszurdum, hogy egy és ugyanazon községben sokszor öt különböző jellegű, egy-egy tanítós, tehát teljesen osztatlan iskola végezze a földnek legeredménytelenebb és leggyötrelmesebb munkáját.” (Csige Varga, 1918. 31. o.). Az egy helységben lévő iskolák egységes vezetés alá kerültek, éppúgy, mint az államosított üzemek; lehetővé vált „az erők tervszerű beosztása” és „a munka leggazdaságosabb felhasználása”. Az intézkedés eldöntötte az osztatlan népiskola kérdését és a tanulók ennek megfelelő csoportosítását is.

Zichy János (1868–1944) kijelenti 1918-ban: „Lehetetlen állapot az, ami ebben az országban van,... 16000 és néhány száz iskola között 10 000 egytanítós iskola van. A Közoktatásügyi Népbiztosság ezt az állapotot meg is akarta szüntetni.” (Magyar Középiskola, 1918. 172. o.). *Fináczy Ernő* (1860–1935) azonban azt írja: „kellően át nem gondolt és elhamarkodott intézkedés volt az 1919. április 18-án kiadott és a népiskolák átszervezéséről szóló rendelet.” (Magyar Pedagógia, 1919, 96–97. o.). A rendelet végrehajtását a falusi és városi tanácsok művelődési osztályaira bízták. Mivel azonban nem építettek iskolákat egészen

1918-ig – az állami iskolák 44%-a osztatlan tanítós iskolaként működött, a felekezeteknél ennél is több –, a tanítóhiány köztudott volt. 1918-ban 12 000 új tanítóra lett volna szükség az osztatlan iskola fokozatos megszüntetéséhez.

Az 1918–19-ben történekből világosan kirajzolódik, hogy a felülről jövő racionalizálások rendszerint együtt járnak a kis iskolák megszüntetésével és a körzeti iskolák megszervezésével is.

A Horthy-korszak. A korszak közoktatásügye a XIX. század utolsó harmadában kialakult iskolarendszer átvételén és továbbfejlesztésén alapult. Az oktatásügy irányítói közül *Klebsberg Kunó* (1875–1932) emelkedett ki. Felfogása szerint az oktatás nemzetpolitikai stratégiai ágazat (az állami költségvetésből az oktatás 10-12%-kal részesedett a korábbi 2-2,5%-kal szemben). Az egyik legfontosabb feladatnak a népiskolai oktatás fejlesztését tartotta. *Klebsberg* minisztersége alatt 1096 új népiskola épült. Különösen az iskola nélküli tanyai körzetek, iskola nélküli falvak, túlszűfolt iskolájú külvárosok élveztek prioritást az 1927. évi VII. törvénycikk értelmében.

A gazdasági válság bekövetkezte miatt a népiskolák kevesebb támogatást kaptak az állami költségvetésből. 1937–1938-ban 6899 mindennapos népiskola működött, nőtt a gyermeklétszám. Egy iskolára 139 diák és csak 2,9 tanító jutott, s egy tanító 47 diákot oktatott. Nem változott lényegesen az osztott és osztatlan iskolák aránya, a tanyai, falusi iskolák egy vagy két tanteremmel működtek (a diákok 18%-a járt teljesen osztatlan egytantermes iskolába 1930–1931-ben). Az analfabétizmus terén kedvező fordulat állt be, 7%-ra csökkent a korábbi 15%-kal szemben a 6 éven felüli lakosság vonatkozásában.

Klebsberg az elitnevelést a keresztény középosztály reprodukciójának támogatásával kötötte össze. Utóda, *Hóman Bálint* (1885–1951), aki a tehetségek, s ezen belül a népi tehetségek támogatására törekedett. Javaslatára alapján 1940-ben bevezetésre került a nyolcosztályos népiskola az 1940. évi XX. törvénycikk értelmében, amely négy alsó és felső tagozatból állt (az iskola alapismereteket és alapműveltséget nyújtott).

A *Klebsberg-féle* tanyai iskolaépítés volt az a közvetlen előzmény, amellyel szemben a háború utáni iskolakörzetesítések felvetődtek. *Klebsberg* tanyai iskola-programját egyfajta „visszakörzetesítésnek”, azaz a kisiskolák megszervezésének is tekinthetjük (Ravasz, 1957; Pukánszky, 1999).

3.2. Iskolakörzetesítések a Rákosi-korszakban (1949–1956)

Az általános iskola. A háború alatt (1944–45) az iskolahálózatban hatalmas károk keletkeztek, a népiskolák kb. fele megrongálódott. Az iskolahálózatra az volt a jellemző, hogy elaprózott, aprófalvas, tanyás térségekben folyt az oktatás a településhálózat jellege miatt, valamint az iskolafenntartók sokfélesége következtében. A 6650/1945. ME számú utasítás, amelyet az ideiglenes nemzeti kormány adott ki, nehéz feladat elé állította az oktatásügyet. Az 1946. évi tanterv az általános iskolák feladatait úgy fogalmazta meg, hogy az „a tanulót egységes, alapvető, nemzeti műveltséghez juttassa, minden irányú továbbnevelésre alkalmassá, önnevelésre képessé tegye, és közösségi életük tudatos, erkölcsös tagjává nevelje”. A polgári iskolákat, gimnáziumi alsó tagozatokat általános iskolává minősítették át, az egy-két tanítós kisiskolák pedig elemi népiskolaként működtek tovább. A megyei tanfelügyelők az azonos településen működő iskolák közötti együttműködést szorgalmazták. Az intézkedések célja az volt, hogy csökkentse az iskolahálózat elaprózottságát, legalább a szervezetenként egységes iskolák létrehozásával.

Berencz János 1949-ben a népoktatás helyzetét vizsgálva megállapítja: Az iskolai hálózat tervszerű fejlesztése megkívánja a súlyponti kérdések meghatározását: nevezetesen az analfabéták számát, a beiskolázatlanok és lemorzsolódók százalékát, az iskola fejlettségét. Az iskola fejlettségét három szinten dolgozta fel: egy tanteremre, egy nevelőre hány tanuló jut, a tanulók hány százaléka jár fejletlen (három tantermes, négy nevelőnél kevesebbel rendelkező) általános iskolába.

Vizsgálata kiterjedt 155 járásra, 46 városra, és összesen 201 egységet határoltak el. Az általános iskolákban egy tanteremre 56,7 tanuló, egy nevelőre átlag 34,2 tanuló jutott. Az általános iskolák fejlettségi indexét tájegységenként is meghatározták, a legkedvezőtlenebb helyzetűek közé Észak-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl, Nagy Budapest került. (Az adatok 1948. december 31-i állapotot tartalmaztak, amely jelenleg is megfelel az ország tájegységeinek a közoktatás vonatkozásában, Berencz, 1949).

A kisiskolák felszámolása. 1949–1950-ben a regisztrált 6206 általános iskolából a teljesen osztott iskolák száma csak 1534, az egytanítós iskolák száma 1344 volt, nőtt az egy tanítóra jutó tanulók száma, ami 60 gyereket jelentett. 1948–1949-ben fordulat következett be a felekezeti és községi iskolák irányításában. Az Elnöki Tanács 1949. évi 5. törvényerejű rendelete kimondta a közoktatás teljes államosítását (a részben helyi kezdeményezésű népi kollégiumok is megszűntek). Az általános iskolák körzetesítésére az Elnöki Tanács 1951. évi 15. törvényerejű rendelete és az 1220–1234/1951. számú kormányrendelet alapján került sor.

Az indokokat vizsgálva, amelyek miatt a kampány megindult, rámutatunk néhány jellemző körülményre:

- Az egyik körülmény, amely elindította ezt a folyamatot, a földmagántulajdon radikális felszámolása, a családi gazdaságok szétrombolása, a kollektivizálás és az állami tulajdonba vétel volt. Ez megszüntette a falusi, tanyai társadalmak létalapjait, kikezdte a településtípusnak az önálló létét, megindította a faluról való óriási elvándorlást.
- A másik ok az állami iskolamonopólium kiépülése volt. Az iskolák szervezeti életébe való beavatkozás romboló hatást ért el. Ezt még tetézte a tanügyigazgatás, amely 1950-től a közigazgatásba épült be. Az intézmények önállósága, illetve az egykori társadalmi kontrollok elvesztek.
- Az iskolák megszüntetésének közvetlen érintettje, illetve aktív résztvevői a tanácsok voltak. Az iskolák megszüntetése mindenekelőtt szakmai érvekkel folyt. A legfőbb érv az épületek elavultsága volt, valamint a konzervatív pedagógiai szemlélet, az elmaradott falusi, tanyai, társadalmi körülmények konzerválása, a tehetséges falusi fiatalok szegregációja.

Az 1948. évi 33. tv. tanügyigazgatási körzeteket alakított ki, amelyben az iskolákat szervezetileg minősítette, és egymáshoz rendelte. Az alapfokú oktatási intézményeket a következő kategóriákba sorolták (Forray, 1991a. 6. o.):

- Általános önálló iskola (Áö): más iskolával nem volt kapcsolata.
- Általános körzeti anyaiskola (Áka): kis létszámú iskolák alsó, felső tagozattal.
- Általános körzeti központi iskola (Ákk), amelyekbe egy vagy több kis létszámú iskola tanulói jártak.
- Általános körzeti fiókiskola (Áf): alsó, felső tagozattal működtek, de igazgatásilag egy anya- vagy központi iskolához tartoztak.
- Általános körzeti tagiskola (Át), amelyeknek felső tagozatos tanulói a központi iskolába jártak be.
- Népiskola (N), amely 1–8 osztályos összevonással működött.

A részben osztott és kis létszámú általános iskolákban az előírt „szakrendszerű tanítást” úgy oldották meg, hogy több kisiskola körzetet alkotott, amelyben a felső tagozatos tanulók a körzet központjában lévő iskolákban szaktárgyak szerinti oktatásban részesültek. Az iskolakörzetesítés egybevágott az egyéb centralizációs törekvésekkel. A korabeli pedagógia

indoklása szerint a körzetesítés nyomán elérhetővé vált, hogy az eredetileg részben osztott vagy tanyai, osztatlan tanulócsoportos iskolákban a városi iskolákéhoz hasonló színvonalú tevékenység jöjjön létre.

Körzetesítések. 1950-ben a közigazgatás átalakulása a tanügyirányításban is változásokat eredményezett. Újból felmérték az iskolahálózat helyzetét, ezen belül a településhálózati és közlekedési viszonyokat is. A felmérés hatására az iskolákat új szervezeti keretekbe sorolták, s ezek az intézkedések voltak a tulajdonképpeni elindítói az iskolakörzetesítéseknek. 1951-ben elkészültek a megyék iskolafejlesztési tervei, amelyekben a körzetesítést 5–10 évre tervezték meg. A körzetesítések legfőbb szakmai érveit az alábbiakban fogalmazták meg:

- felső tagozatosok szakrendszerű oktatásának szükségessége
- kisiskolák oktató-nevelő munkájának csekély hatékonysága
- kedvezőtlen helyzet, amely a kisebb településeken élő, zömmel paraszt- és munkásgyerekeket sújtotta. (A „kedvezőtlen helyzet” kifejezés a későbbi „hátrányos helyzetet” jelentette.)

A körzeti iskolákba való bejárást azonban nehezítették a korabeli rossz közlekedési viszonyok, nem volt bekötő út a faluba, a tömegközlekedés nem létezett (különösen a tanyasi gyerekek nehéz körülményei fokozták a hiányzásokat, kellő élelem, ruhanemű hiánya miatt). Az iskolafejlesztési tervek egyik sajátos vonása az ún. „kastélyprogram”, amikor a központi iskola nem új építéssel jött létre, hanem a kastélyok felhasználásával. Az 1940-es években a pusztákon egy-egy lelkes úrgazda segítségével létesültek újabb kisiskolák is, de az ötvenes évektől ez a mozgalom is megszűnt (nem utolsó sorban a térszerkesztésekkel).

Az iskolakörzetesítési törekvések az 1950-es években azon a feltételezésen alapultak, hogy gyors ütemben épülnek új utak, fejlődik az iskolabusz-hálózat, azaz az infrastruktúra kiépítésre kerül. Az iskolák száma változatlan maradt annak ellenére, hogy a tanyák száma, a falvak lakossága egyre csökkenő tendenciát mutatott. Az iskolák szervezeti összevonása következtében az 1947–1948-as tanévben 7947 iskola működött, míg a következő tanévben ez a szám 1300-zal kevesebb (6647). Ezután lényeges változás az iskolák mennyiségét illetően nem történt.

Az oktatás hatékonyságának növelésére az oktatási kormányzat bevezette az egységes értékelési rendszert, amely értelmében „kis érettségit” a központi iskolában kellett tenni az általános iskola befejezésével a tagiskolákba járó gyerekeknek is (1957-től ez a próbálkozás megszűnt a „kis érettségi” intézményével együtt).

Esettanulmány. Baranyában a körzetesítés első szakaszát (1945–1949), annak céljait a nyolcosztályos általános iskolai képzésben jelölték meg, és a lakosság teljes alapfokú iskoláztatását fogalmazták meg. Jellegzetes intézménytípusai az ún. fiókiskolák voltak, amelyek a meglévő központi általános iskolák tagintézményeiként működtek. Az iskolák államosításával egy időben az intézményi hálózatfejlesztés diszkrét körzetesítéssel párosult. Ennek okai a tanárihiányban és a közoktatás finanszírozására fordított forráshiányban keresendők. Az alábbiakban *Reisz Teréz* (2005) esettanulmányát követjük.

Az intézményhálózat térbeli átstrukturálása mögött az egyházi iskolák államosítása és a pedagógus társadalom ideológiai átképzése, a pártpolitikai érdekeknek megfelelő politikai értelmiségi elit rekrutálása állt. A monolitikus politikai és társadalompolitikai elvek területi allokációjának ez az intézménystruktúra felelt meg. Az államosítás és körzetesítés nem a helyi közösségek településszintjén dőlt el. A több megyét dekoncentrált irányítással működtető tankerületi főigazgatóságok megszűntek, megyei és járási oktatási szakigazgatás jött létre. A tervutasításos rendszer beszüremkedett a közoktatási intézmények működésébe (irányított tantervek). A rendszer minden szintet ellenőrzés alatt tartott (iskola, osztály, pedagógus). Nem tolerálták az intézményi, tanári, tanulói különbözőségeket, aki kilógott a sorból, az a közoktatás peremére került (tanyai iskola, kollégium). Nem alapoztak az oktatásban részt vevő népesség társadalmi, intézményi és térségi adottságaiból adódó különbözőségekre. Egyfajta egységesítő, normatív politikai célkitűzés vezérelte mind a fejlesztés, mind a tervezés, ellenőrzés folyamatait. A járási, megyei szakfelügyelők politikai komisszárokként működtek.

1953-ig az ún. gyorsított fejlesztés volt jellemző az iskolakörzetesítésekre, a közoktatási intézményhálózat átalakítását új, hatékonyságelvű koncepcióra építették. A körzetesítés szakmai elgondolása az volt, hogy legalább a felső tagozatokban osztott osztályokban, szakrendszerű képzésben részesítse a nagy távolságokból bejáró gyerekeket. A változtatások gondolata a fiókintézményeknek és a leépített diákotthonoknak a központi körzeti iskolához való csatolásában fogalmazódott meg. A körzetesítés új rendszerét minden olyan iskolára kiterjesztették, ahol egy, illetve két tanerős iskola működött, és ahol a felső tagozatosok száma 20–30 fő volt. Az utasítás a körzeti központi általános iskolák létrehozását szorgalmazta. Viszont kimondta, hogy ilyen szakrendszerű intézmény nem hozható létre határövezeti vonalon, nemzetiségi területeken. Ez a fajta intézményfejlesztés eleve kijelölte az előnyös és a tartósan depresszióra ítélt településeket, kistrégiókat. Ennek következményei megfigyelhetők voltak, pl. a Dráva mentén, Mohács térségében, az aprófalvas nemzetiségi

településeken, amelyek iskolahiányos településekké váltak. Ez a mennyiségi szemléletű intézményfejlesztés nem számolt az utak, a közlekedési eszközök, a meglévő körzeti iskolák infrastrukturális és pedagógus ellátottságának szempontjaival. Az iskolák száma drasztikusan csökkent. Baranya megyében 416 iskola működött 1947-ben, az 50-es években már csak 22 körzeti iskola és az ehhez tartozó 44 tagiskola.

3.3. Iskolakörzetesítések a Kádár-korszakban (1956–1989)

Az 1956–1989 közötti időszak, az ún. Kádár-korszak iskolarendszerének tartalmi és formai elemei az 1945–1950 között bevezetett oktatásügyi reformokon alapultak. A rendszer strukturális változásai közül a legfontosabb lépés az általános iskolát megelőző óvodai nevelés általánossá tétele volt (1986-ban már a 3–6 éves korosztály 92%-a részesült óvodai ellátásban). A nyolcosztályos általános iskolát az 1950-es évek végétől a 6–13 éves korosztály több mint 98%-a látogatta (az 1980-as években már csak 5% volt az általános iskolát el nem végzettek aránya).

Az oktatásügy ez időszakra vonatkozó néhány fontosabb rendelete az 1961. évi 3. törvény, amely az 1960-as évek, az ún. „korai Kádár-korszak” oktatásügyét akarta meghatározni; az MSZMP 1972-es oktatáspolitikai határozata, amelyre az 1970-es évek, oktatáspolitikusai hivatkoztak a leggyakrabban; valamint az 1985-ös „új oktatási törvény”, a késői Kádár-korszak jellegzetes oktatáspolitikai dokumentuma.

Az 1960-as évek. Az 1960-as évek elejéig az általános iskolai oktatás nagyjából ugyanolyan keretek között folyt, mint 1956 előtt. A szakrendszerű oktatás mellett igen sok volt az osztatlan vagy részben osztott kisiskola.

Az 1961-es oktatási törvény megfogalmazta a szakrendszerű oktatás kiterjesztését a falusi iskolákra. Az iskolakörzetesítések miatt, a kisiskolák fokozatos felszámolása következtében az iskolák száma 1960–1980 között csaknem felére, 6300-ról mintegy 3500-ra esett vissza. A megmaradt iskolákat ugyanakkor bővítették, s így a szakrendszerű, tehát teljesen osztott oktatást nyújtó iskolák száma 1960–1980 között 37%-ról 75%-ra emelkedett. Azonban az oktatási feltételek javulása a falusi diákok jelentős részének napi ingázása révén valósulhatott csak meg. Az egy tanárra jutó tanulók száma 24-ről 15-re csökkent, részben az iskolakörzetesítések, részben a tanárok létszámnövekedése miatt.

A művelődési minisztérium 1960-ban meghatározta a körzeti és tagiskola fogalmát, az iskolai szervezetek új rendjét alakította ki. Négy kategóriát jelölt meg (Forray, 1991a. 8. o.):

- önálló általános iskola (Ö), igazgatása alatt nincsen kis létszámú iskola
- körzeti iskola (K), ahova a tagiskolák felső tagozatosai bejárnak
- tagiskola (T), csak alsó tagozattal működik
- igazgatásilag nem önálló iskola (I), alsó és felső tagozattal működik egy körzeti iskola irányításával

Az iskolakörzetesítés távlati terveinek kidolgozásával a megyei tanácsok művelődésügyi osztályai a járási osztályokat bízták meg. Az akkori megyei helyzetértékelés szerint a falusi, tanyasi szülők támogatták a szakrendszerű oktatás bevezetését, a pedagógusok viszont tiltakoztak a körzetesítés ellen. Később viszont tapasztalhatók ellenkező megnyilvánulások is: iskolaigazgatók (a magasabb városi fizetés miatt) szorgalmazták a körzetesített iskolákba bekerülést, a szülői tiltakozások ellenére végrehajtották az intézkedést, megszüntették a falusi kisiskolákat. 1966-ban az iskolakörzetesítésekről szerzett tapasztalatokat ismét megvizsgálták, s megállapították, hogy nem sikerült a tárgyi feltételeket megteremteni, ezért nagyobb támogatásra lenne szükség. A központi oktatásirányítás azonban a támogatást nem a költségvetéstől várta, hanem az üzemektől és községektől.

A körzetesítés történetének részét képezte az általános iskolai hétközi diákotthon kiépítése, amely szintén a hatvanas években kezdődött meg. Célszerűnek tartották ezek létrehozását azokon a területeken, ahol a gyerekek napi iskolába járását a települési adottságok gátolják. Ezek a diákotthonok elsősorban a felső tagozatos gyerekek beiskolázása miatt létesültek, hogy számukra a szakrendszerű oktatás biztosítva legyen. A felmérések azt jelezték, hogy a szülők nem ellenzik gyerekeik diákotthonba küldését, de ha mégis tiltakoztak, a hivatal tudati elmaradottságra hivatkozott, „a parasztok dolgoztatni akarják otthon gyermekeiket” (Forray, 1991a). A „közösségi gyermeknevelés” pozitívuma megjelent beszámolóiban, újságcikkekben, miszerint a diákotthonban élő gyermekek nem örökölték tovább szüleik paraszti értékeit, a tulajdont, az önálló gazdálkodás tiszteletét.

Cigány gyermekek számára is hoztak létre diákotthonokat, amellyel a nem titkolt cél az volt, hogy „lenevelődjenek” a szülők életmódjáról (Forray–Hegedűs, 1999). A diákotthonok létesítésére ún. megyei alapokat képeztek. A hatvanas években 100 diákotthon létesült, s ezekben már alsó tagozatosok, sőt óvodások is laktak. Bár ezzel a „körzetesítéssel” a tervek nem is számoltak, a hétközi diákotthonok sem a családok, sem a gyermekek körében nem váltak be (Magyarországon nem volt természetes, hogy a 6–10 éves gyermek kiszakadjon a családjából; nemcsak nevelési, hanem pénzügyi okokból sem).

Reisz Teréz már említett baranyai esettanulmányából mindez az alábbiakban világlik ki. A 60-as években új politikai és szakmai alapokra helyezték a folyamatot. Látszólag az alulról építkező helyi települési tanácsok tervezésére és végrehajtási gyakorlatára apellált az akkori körzetesítés politika. Valójában azonban a körzetesítés a centrális politikai akaratnak megfelelően realizálódott (20 évre szóló fejlesztési koncepciókban a járási párt és az oktatási közigazgatási hivatalok alkuja dominált). Célja az általános iskolázottság és a középiskolai végzettség teljes körűvé tétele volt. A deklarált célok sorában új szempontként szerepelt az esélyegyenlőség biztosítása az egyes társadalmi rétegek között. „Mindezek felismerése azonban nem párosult a területi egyenlőtlenségek kompenzálására irányuló komplex gazdasági, munkaerőpiaci, közoktatás-, szociálpolitikai, területfejlesztési tervezéssel, fejlesztéssel.” (Reisz, 2005. 26. o.). A szűkös pénzügyi források gátolták az intézményi fejlesztéseket, sokszor a működés rovására kellett gazdálkodnia az iskoláknak. Az oktatás nem élvezett prioritást a népgazdaság más ágaival szemben, az oktatásügy marginalizálódott. Csak azok a térségek tudtak sikeresen indulni, ahol tevékeny mezőgazdasági, ipari, gazdasági, pénzügyi potenciál és politikai kapcsolat alakult ki. A hatvanas évek a körzetesítés következtében a kis tanulólétszámú iskolák erózióját eredményezte Baranyában is (Reisz, 2005).

Az 1970-es évek. Az iskolakörzetesítés problémája szorosan összefügg a településhálózat fejlettségével, az adott térség településfejlesztési koncepciói nyomán kísérik az intézményhálózat alakulását.

Az 1950-es tanácstörvény szerint minden olyan településen tanácsot kellett felállítani, ahol 500 főnél több volt a lakosok száma. Falumodell alakult ki a hatvanas évekre: egy tanács, egy tsz, egy iskola. 1975-ig be kellett fejezni a közös tanácsi körzetek kialakítását. A közös tanács, közös szövetkezet (a tsz-eket is összevonták), közös iskola székhelyének kijelölése heves indulatokat kavart, mert a központ előnyösebb helyzetbe került. Egységes településpolitika ekkor még nem létezett. Az 1971. évi I. törvény az oktatási intézmények fenntartóivá a helyi, illetve a megyei tanácsokat tette. Ekkor készült el a településhálózat-fejlesztési koncepció, amely a településeket racionális rendbe, hierarchiába rendezte el, ahogy ez az iskolahálózatban is megtörtént. A megyék hatáskörébe került, hogy milyen rangú településeken lehet hagyni, s hol lehet körzeti iskolát létesíteni. Kialakultak „magasabb rendű” települések és „szerepkör nélküliek”, ez utóbbiakban csak pusztán élnek az emberek, nem itt van iskolájuk, munkahelyük, még építési, sőt felújítási, tatarozási tilalom is bevezetésre került.

Az 1975-80-as ötéves tervre készülve a minisztérium és a tanácsok a hetvenes évek közepén felmérték az oktatásügy fejlesztésének eredményeit. Megállapították, különösen az aprófalvas településeken (ahol a körzetesítés több iskolát érintett), hogy a körzeti iskolákban sok helyen romlottak a feltételek (teremhiány, pedagógushiány miatt). A negatív hatások ellenére a körzetesítés tovább folytatódott, de ezután a közlekedési lehetőségek javítása, a napközi és gyermekélelmezés nyertek prioritást (a diákotthonok létesítését már elhibázott programnak találták). Azzal is szembesülni kellett, hogy az országos átlag ellenére a városi iskolák túlszűfolttá váltak a gyermeklétszám emelkedése miatt.

Az országos és megyei oktatáspolitikai határozatok a fizikai dolgozók gyermekeinek képzési-művelődési feltételeinek javítására helyeztek hangsúlyt. Minden „fizikai dolgozó származásúnak” minősülő gyerek napközis ellátásban, pedagógiai támogatásban részesült, legalább is ez volt a kitűzött cél. A tankötelezettség teljesítése, a hátrányos helyzetű tanulók támogatása kiemelt feladattá vált. Jó példa erre az ún. „bukásmentesség” kampánya vagy a pedagógusoknak adható „cigányprémium”.

Az 1978-as párthatározat megfogalmazói elismerően nyilatkoztak a „fejlődés tendenciáiról”, de felhívták a figyelmet arra, hogy a hálózatfejlesztésben is alkalmazkodni kell a megváltozott körülményekhez. A körzetesítést nemcsak ésszerű megoldásnak, de „kényszerpályának” is jelölték; a körzetesítés „újratermelte” önmagát a már „bekörzetesített” kisiskolák további körzetesítésével. A tanulók utaztatása olcsóbb megoldást jelentett, a tanácsok iskolafenntartó szerepükben ezzel kénytelenek voltak számolni.

Reisz (2005) a Baranya megyei esettanulmányban ezeket a folyamatokat így foglalja össze. A termelőszövetkezetek megszervezésével, majd a 70-es években a területfejlesztési politikában párhuzamosan megjelentek a centralizációs és decentralizációs törekvések. A folyamat kísérő jelenségeként alakultak ki a gazdasági, közigazgatási, kereskedelmi, közlekedési, oktatási központok. 1971-ben a termelőszövetkezetek összevonásával agrártársulások jöttek létre, amely központok létesítésével nemcsak a gazdasági erőforrások, hanem a munkaerőpiac és a munkaerő „allokációjának” folyamatai is felerősödtek. Ezek a gazdasági egységek jelentős szerepet játszottak az adott település közoktatási intézménytelephelyeinek kijelölésében, a meglévők korszerűsítésében, az alapellátás bővítésében.

Az oktatási intézményhálózat alulról induló fejlesztésének ösztönzői, motiválói és a források biztosítói is a helyi termelőszövetkezetek, állami gazdaságok, feldolgozó üzemek voltak (a 90-es évek elején megszakadt a helyi gazdaság és társadalom összefogásából induló fejlesztések ilyen irányú gyakorlata). A körzetesítés következtében a 70-es években újabb iskolabezárásokra került sor, az alsófokú

központokban tovább szűkítették az iskolák számát. A középfokú központokban és az urbanizáltabb településtípusokban diákotthonos férőhelybővítést irányoztak elő. Az oktatásügy hatékonyságát a koncentrált telepítési elvvel és a beruházási eszközök racionálisabb felhasználásával célozták meg. (Az Országos Településhálózat-fejlesztési Konceptió, OTK második változata 1985–2000 között szabta meg a megyék fejlesztési irányait) (Reisz, 2005).

Az 1980-as évek. Az 1985 után kezdődött demográfiai hullámvölgy következtében az általános iskolai tanulók száma 1,3 milliőről 1995-re 1 millió alá esett vissza. Az egy osztályteremre jutó tanulók száma 20-ra, az egy pedagógusra jutó tanulók száma 11-re csökkent. Az így kialakult arányszámok az általános iskolai oktatást rendkívül költségessé tették.

A közoktatás hosszú távú programja (1980–1995) az általános iskolai hálózatban további integrációt irányzott elő, amelyeket pedagógiai és gazdaságossági érvekkel támasztott alá. A hatékonyabb irányítás érdekében a tanácsi és iskolai körzetek pontosabb összehangolását tervezték, amely további centralizációt jelentett. Az oktatáspolitikára is célul tűzte ki a felső tagozatosok szakrendszerű oktatását, amely a körzetesítést továbbra is szükségessé teszi, de azt is feltételként jelölte meg, hogy a tanulók a legjobb feltételeket biztosító iskolába járhassanak.

Az 1970–80-as évek fordulóján, az országos településhálózat-fejlesztési koncepció revíziója során azonban a szakértők megállapították: a társadalom nem hajlandó együttműködni az elképzelésekkel. A tervek és a valóság ellentéte különösen a népességmozgás kapcsán bontakozott ki. A „szerepkör nélküli”, a fejlesztési lehetőségektől megfosztott falvakból nem a kijelölt alsó fokú központokba költöztek az emberek, hanem sokkal jobban ellátott és fejlesztett közép- és felsőfokú központokba, a nagyobb városokba. Emlékezetes példa erre Gyűrűfű kihalása. Erről írta *Forray R. Katalin* „Az eset jól példázta, hogy a csak racionalitásra, a józan értelemre támaszkodó fejlesztési koncepció és a gyakorlat mennyire elszakadhat a társadalomtól, melynek egészét és egyes tagjait viselkedésükben a gondoskodó és okos központtól eltérő motívumok is vezérelnek.” (Forray, 1991a. 14. o.).

Az 1980-as évek tipikus terméke az ÁMK (általános művelődési központ). Az ÁMK teoretikusai szerint a körzetközponatok művelődési központjainak integrálniuk kellett (kellett volna) azokat az intézményeket, amelyek a művelődéssel függenek össze (könyvtár, művelődési ház, sőt még az iskola is). Ez az elmélet „organikusan fejlődő”, „önkormányzó” lakóhelyi közösségeket tételezett fel, bár az 1980-as években a lakóhelyi közösségeknek nem volt lényegi beleszólásuk a lakóhelyük fejlesztésébe, és irányításába (Forray, 1991a).

Az önálló tanáccsal nem rendelkező falvakban azonban előjárói státusz létesült, s ha korlátozottan is, de valamilyen saját érdekképviselő is létrejött. Az általános iskolai hálózat fejlesztésében az addigi szervezési szempontok háttérbe szorultak. A sűrűn lakott településeken feszítővé vált a tanárhiány és a zsúfoltság. A nyolcvanas években a körzetesítés már nem tartozott a hangsúlyos feladatok közé. Az 1985-ös oktatási törvényben az iskolaválasztás szabadságának deklarálásával elvben lehetővé vált új falusi kisiskolák létesítése is.

Baranya esete. Ez a folyamat például Baranyában így zajlott le Reisz szerint (2005). A nyolcvanas évek település- és iskolarehabilitációs kezdeményezései az OTK téves fejlesztési stratégiájának kiigazítására irányultak. Az újabb területfejlesztési koncepció a VÁTI tervezőosztalán született meg 1984-ben (megyei és járási szinten ugyanúgy, mint korábban). A rehabilitációs program (Baranya megyére vonatkoztatva) a körzetesítés gazdasági és közoktatás-politikai hatásairól megállapítja: „Az oktatásra jellemző... a nagyfokú koncentráció. Az oktatás körzetesítésének pozitív következményei a szakrendszerű oktatás és szaktanári ellátás biztosítása, negatív következményei viszont a tanulók utaztatása, a központi iskolák zsúfoltsága... Az oktatási tevékenységet alapvetően meghatározza, hogy jelentős a kulturális szempontból hátrányos helyzetű rétegek és települések részaránya.” (VÁTI, 1971. 60. o.). A községek 60%-a törpefalu, magas az ingázók száma, növekszik a gyógypedagógiai nevelésre szoruló aránya, 35 településen van óvoda, és a települések 52%-ában van általános iskola.” (Reisz, 2005).

A kisiskolák rehabilitációjára a körzetesítés 25 éves gyakorlata volt jellemző. A tíz fő feletti gyereklétszámmal rendelkező települések körében felülvizsgálták (VÁTI Regionális Tervezési Iroda, 1984) a kisközségek iskoláinak újraindítását, illetve alapítási lehetőségét. Baranya megyében a hetvenes években megszüntetett 167 iskolából 87-ben volt oktatásra alkalmas tanterem, nem volt a pedagógusok részére szolgáló lakás, 13 helyen működött óvoda. Az intézmények visszatelepítésének nem volt realitása. A rendszerváltás szelének felerősödése sem segíthetett a leszakadó falvak alapellátásának biztosításában. Az iskolakörzetesítések gyorsított és irreverzibilis folyamata hosszú időre megszabta egy-egy megye közoktatási ellátásának fejlesztési lehetőségeit, amely a szélesebb, regionális humán erőforrás-alakításra is befolyással van. Az iskolakörzetesítések meghatározták azokat a szinergikus folyamatokat is, amelyek az adott térség gazdasági szerkezetének korszerűsítésében, az infrastruktúra fejlesztésében és a munkaerőpiac alakulásában szerepet játszanak.

A rendszerváltás után, illetve idején, a 90-es évek fordulóján térségi szinten is szétzilálódott a szakmapolitika és a központi irányítás intézményrendszere. Ezzel magyarázható, hogy mire leépült a szocialista típusú közoktatási iskolahálózat és tanügyiigazgatás, az aprófalvas térségek alapellátására kifejlesztett ÁMK-k koncentrációját már csírájában elfojtották. Az innováció lényege az volt, hogy a közoktatást, a közművelődési és sportfunkciókat egy intézménybe telepítették. Ez a fajta intézmény a települési alapellátás biztosításán túl a visszavonhatatlan körzetesítésből fakadó térségi funkció ellátását is vállalta (Vészi, 1984). A rendszerváltás elsöpörte a régi közoktatás- és közművelődés-politika formálásában döntéssel és hatáskörrel rendelkező országos és megyei szintek rendelkezéseit.

Az alulról építkező településszintű közoktatás-politika még váratott magára, csak a 90-es évek közepén jelennek meg a civil szerveződések, mint területi, társadalmi kohéziót formáló erők. Rendezetlen tulajdoni viszonyok, artikulálatlan önkormányzati és szakmai érdekek feszültek egymással szemben. Az oktatási-művelődési ágazat további presztízsveszteségeket szenvedett el. A belső erőforrások mellett a komplex közösségfejlesztés ethosza kimúlt. Látványos gyorsasággal leépült a közoktatási alapellátást kiegészítő közművelődés területi intézményhálózata (művelődési házak, könyvtárak, mozi stb.) és a tömegsport intézményi és forrásháttere is. Meggyengültek a kistelepülések lakosság megtartó intézményei és funkciói. A rendszerváltás privatizációjával szétverték a termelőszövetkezeteket, az állami forráskészleteket, a lobbikba ágyazott szimbolikus tőkét, amelyek a vidéki népesség közösségi intézményeit évtizedeken keresztül szponzorálták, fejlesztették.

A 80-as, 90-es évek fordulóján az intézmények megszüntetését a gazdaságtalan működés és az alacsony gyermeklétszám indokolta. Baranya megyében ebben az időszakban a települések 52%-ában már nem volt iskola. Sokféle kényszermegoldás született: váltakozó tanítás, más funkciójú épületekben szükségstantermek kialakítása. Voltak olyan iskolák, ahova „falujáró” autóbusszokkal 15-17 település gyermekei jártak be tanulni. A körzeti iskolák mellett a körzeti óvodák hálózata is kiépült. A 80-as évek elején jelentkezett demográfiai csúcs miatt elindultak az iskolaépítések, pontosabban bővítések, új osztálytermek kerültek kialakításra a zsúfoltság miatt. Ahol a körzetesítés 4-5 falu gyermekeit érintette, ott a körzeti iskolákban viszonylag jobb volt a helyzet, a nagy körzetek a tanulókra aránytalan megterhelést jelentettek. A kisiskolák bezárásával a rendszerváltás küszöbén, a tanulóknak a körzeti iskolába való beíratásával megnőtt a szakrendszerű oktatásban részesített felső tagozatos tanulók létszáma. Az iskola nélkül maradt településeken lényegesen romlottak az oktatás feltételei. Naponta utaztak a túlszűfolt tömegközlekedési eszközökön a körzeti iskolákba a tanulók. A körzeti iskolák fejlesztése lelassult, a bejáró gyerekek rosszul felszerelt

iskolákban, hátrányosabb körülmények között kényszerültek iskolakötelezettségüknek eleget tenni, mint korábban a lakóhelyükön. A pedagógus- és szakszolgálati ellátás nehézségei, a gyér napközi otthonos és kollégiumi ellátás, a kezdetleges nemzetiségi oktatás jellemezte a körzeti iskolákat (Reisz, 2005).

Az iskolakörzetesítés és visszakörzetesítés a párt- és ágazati politika kudarcával végződött. Hiányoztak az alulról jövő kezdeményezések az intézményhálózat fenntartói és használói részéről, mert ki voltak zárva a döntési kompetenciák gyakorlásából. Nem állt módjukban szűkebb és tágabb térségük életminőségének javítása, szerény érdekképviseleti artikulációval rendelkeztek. Tényleges szervük nem alakulhatott ki, véleménynyilvánítási fórumaik nem voltak, a szakszervezetek pedig fegyelmezettséget tanúsítottak a hatalomhoz konform viselkedésükkel (Reisz, 2005).

3.4 Az iskolakörzetesítések következményei

Az iskolakörzetesítések közvetlen demográfiai hatása (az 1970-es évek). Oktatási intézményhálózatunkban jelentős területi-települési átrendeződés zajlott le a hetvenes években az iskolakörzetesítések, óvodaépítések hatására.

Ha az iskola nélküli településeket az 1970–1980 közötti időszak alatt vizsgáljuk (lásd 4. táblázat), akkor megállapítható, hogy közel hatszorosára (124-ről 704-re) emelkedett azon települések száma, amelyekben semmilyen oktatási intézmény nem működött (Nemes Nagy, 1982). Ha az óvodával ellátott településeket is beszámítjuk a felmérésbe, akkor településeink több mint egynegyedében nem volt általános iskola.

4. táblázat

A települések óvodai és általános iskolai ellátottsága

| Település ahol | Települések száma | | Települések aránya, % | |
|--------------------------------|-------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| | 1970–1971 | 1980–1981 | 1970–1971 | 1980–1981 |
| Nincs óvoda és ált. iskola | 124 | 704 | 3,9 | 22,6 |
| Csak óvoda van | 5 | 137 | 0,2 | 4,4 |
| Csak alsó tagozatos iskola | 877 | 255 | 27,3 | 8,1 |
| Csak teljes iskola | 487 | 61 | 15,2 | 2,0 |
| Óvoda és alsó tagozatos iskola | 158 | 316 | 4,9 | 10,1 |
| Óvoda és teljes iskola | 1558 | 1649 | 48,5 | 52,8 |
| Összesen | 3209 | 3122 | 100,0 | 100,0 |

Forrás: Nemes Nagy József, 1982

A fenti települések lakónépességének alakulására jellemző, hogy 1970–1980 között 27 ezerről 300 ezer főre nőtt a helyi lakosok száma. Ha a tanyai iskolák megszűnése utáni népességmozgást elemezzük, megállapíthatjuk több mint félmillió ember él ezeken a településeken, amelyekből az iskoláskorúak száma 50 ezerre tehető. A kis létszámú iskola nélkül maradt falvak és a többi település közötti intézményellátottsági polarizálódás egyrészt a teljes funkcionálküliség (sem iskola, sem óvoda), másrészt a teljes oktatási vertikum (óvoda és nyolc évfolyamos általános iskola) kiépülése felé haladt. Pozitív tendenciát mutat az óvodával és iskolával rendelkező települések számának emelkedése, ahol lehetőség nyílt a nevelőmunka erőteljesebb összehangolására, az óvoda és iskola közötti zökkenőmentesebb átmenet megteremtésére. *Nemes Nagy József* e folyamat tükrében a pedagógusképzés korszerűsítésének részeként az óvónőképzés és a tanítóképzés integrációját sürgető feladatként jelölte meg (Nemes Nagy, 1982).

Megyei szinten az általános iskola nélküli települések száma az alábbiak szerint alakult (lásd 5. táblázat) a vizsgált időszakban (1970–1980). Az általános iskolák megszűnésének folyamata évről évre a népesebb településekre terjedt ki:

- az 1970-es évek elején a 300–400 fős településekre
- az 1970-es évek közepén az 500–700 fős településekre
- az 1980-as évekre már 800–1000 fős a népességnagyság

5. táblázat

Az általános iskola nélküli települések száma

| Megye | 1970–1971 | 1975–1976 | 1980–1981 |
|------------------|-----------|-----------|-----------|
| Zala | 38 | 78 | 156 (13)* |
| Baranya | 30 | 86 (1) | 155 (7) |
| Vas | 10 | 57 (3) | 112 (17) |
| Veszprém | 14 | 60 (3) | 104 (13) |
| Somogy | 14 (1) | 35 | 78 (10) |
| Borsod | 9 (1) | 22 | 72 (2) |
| Győr-Sopron | 4 (1) | 24 (13) | 45 (14) |
| Tolna | - | 16 (12) | 29 (24) |
| Szabolcs-Szatmár | 5 (1) | 11 (1) | 23 (8) |
| Nógrád | 1 | 9 (1) | 22 (9) |
| Komárom | - | 5 (1) | 13 (8) |
| Fejér | 1 | 2 | 9 (2) |
| Pest | 1 | 5 (1) | 7 (3) |
| Heves | - | 3 | 5 |
| Hajdú-Bihar | 1 (1) | 3 (3) | 4 (3) |
| Szolnok | - | 1 (1) | 2 (2) |
| Békés | - | 1 | 2 (1) |
| Bács-Kiskun | - | - | 2 (1) |
| Csongrád | - | - | - |
| Összesen | 129 (5) | 418 (30) | 841 (137) |

Forrás: Nemes Nagy József, 1982

*E települések közül az óvodával rendelkezők száma

A legnépesebb település, ahol nem volt általános iskola, 1980-ban Gyömöre volt. Azonban az iskolahálózat koncentrálódása, körzetesítése a településhálózathoz igazodva legerőteljesebben az ország nagy településsűrűségű, aprófalvas vidékeit érintette. Az iskola nélküli településeknek több mint 70%-a öt dunántúli megyében volt található (ez az arány Baranya, Zala, Vas megyében 50%-os). A körzetesítések legkorábban az országhatár és a megyehatárok mentén zajlottak le, amelyek kétszeresen is hátrányos helyzetű térségek. Feltűnő jellegzetesség a városkörnyéki települések iskoláinak nagyarányú megszűnése is (a Balaton-felvidéken összefüggő, iskola nélküli falucsoport található).

Az iskolával rendelkező települések sűrűsége ma (2010) is erősen igazodik a településsűrűséghez, azonban a dunántúli aprófalvas és alföldi nagyfalvas tanyás térségek közötti különbség az iskolásúságban jelentősen csökkent. Az iskolával

rendelkező települések sűrűsége ma már nem a délnyugat-dunántúli megyékben, hanem Nógrádban és Borsodban a legnagyobb (4,2-4 település/100 km²).

Népességcsökkenés az iskola nélküli településeken. A településhálózattal foglalkozó szakirodalom a 70-es évek közepétől nagy hangsúllyal vetette fel a kistelepülések elnéptelenedésének kérdését. A közoktatás szempontjából sem lehetett közömbös a kistelepülések népességmegtartó erejének fokozása, ez nem csak gazdasági kérdés. A népességmozgás minőségi átalakulása, a beköltözéssel és kiköltözéssel a teljes népesség, a település általános szociokulturális szintje folyamatosan romlott, s eközben erősödtek a belső társadalmi feszültségek. Az általános iskolával nem rendelkező települések túlnyomó többségükben csökkenő népességű, veszteséges vándorlási különbözetű apró-, illetve kistelepülések lettek.

Nemes Nagy József (1982) vizsgálatai öt, körzetesítésben leginkább érintett megyére terjedtek ki (Baranya, Somogy, Vas, Veszprém, Zala). Az összesen 375 településen 312-ben nem volt iskola 1980–1981-ben. A népesség változását 1960–1980 között elemezte, s megállapította a településcsoport „népességerózióját”, a lélekszámcsökkenést, a vándorlási mérleg veszteséges voltát, a gyermekkorosztály fogyását (lásd 6. táblázat). A táblázatból megállapítható, hogy a gyerekes szülők elvándorlása azokban a településekben múlja felül leginkább az összvándorlást, ahol a 70-es évek első felében szűnt meg az iskola, s ott a legkisebb, ahol már 1970–1971-ben nem volt iskola.

Az 1970-es években a népesség fogyása a vizsgált településeken felgyorsult, kivéve az általános iskolákkal ellátott településeket. A népességcsökkenés pedig ott gyorsult fel legjobban, ahol az évtized első felében szűnt meg az általános iskola. A népességcsökkenés az elvándorlás miatt következett be, s ezt a veszteséget a természetes szaporulat nem volt képes ellensúlyozni. A gyerekek számának csökkenése mind a népességszám csökkenését, mind a vándorlási veszteséget felülmúlta. Általában a 20–30 év közötti szülők, a produktív korosztály elvándorlása volt jelentős.

Feltételezhető, hogy a fiatal szülői korosztály elvándorlásában más településbe, városba költözésében szerepet játszott, a döntést motiválta az iskola hiánya, illetve megszűnése. Bizonyítható, hogy az iskolák megszűnése meggyorsította az érintett települések népességfogyását, amely 5-10 éves fáziseltolódással követi a funkciócsökkenést. A vizsgálat a népességcsökkenés felgyorsulását prognosztizálta: a 80-as években a lélekszámcsökkenés, az elvándorlás maximuma azonos nagyságú települések közül azokra tevődik át, ahol a 70-es évek második felében, a 80-as évek elején szűntek meg az iskolák. Az elvándorlást döntő mértékben fogja befolyásolni a munkahelykínálat, a kereseti lehetőségek, a

kereskedelmi, szolgáltatási infrastruktúra települések közötti különbségek, s csak ezekhez adódik hozzá a falvakban az iskola hiányának hatása.

6. táblázat

Az öt megye kiválasztott településeinek megoszlása az iskolaellátottság szerint és e települések néhány népességfejlődési jellemzője

| Iskolaellátottság | Települések száma | A népesség csökkenése, % | | Vándorlási veszteség, % 1970–1979 | 1970-ben 0-4 éves korosztály létszámának csökkenése 1980-ig | A jelzett korcsoport csökkenésének a vándorlási veszteséghez viszonyított aránya, % |
|--|-------------------|--------------------------|-----------|-----------------------------------|---|---|
| | | 1960–1970 | 1970–1980 | | | |
| Már 1970–1971-ben sem volt ált. iskola | 37 | 16,9 | 17,5 | 15,4 | 22,5 | 1,46 |
| 1970–1971 és 1974–1975 között megszűnt ált. iskola | 122 | 12,8 | 18,7 | 16,8 | 34,1 | 2,03 |
| 1975–1976 és 1979–1980 között megszűnt ált. iskola | 153 | 14,5 | 14,8 | 14,2 | 22,6 | 1,59 |
| 1980–1981-ben ált. iskola nélküli települések együtt | 312 | 14,1 | 16,5 | 15,3 | 27,0 | 1,76 |
| 1980–1981-ben még működő ált. iskola | 63 | 16,0 | 13,6 | 14,7 | 21,9 | 1,49 |
| Összesen | 375 | 14,5 | 16,0 | 15,1 | 26,0 | 1,71 |

Forrás: Nemes Nagy József, 1982

Tanulságok. Az iskolakörzetesítések hazai történetében nehéz mérföldköveket találni. Az államosítás után az oktatáspolitikai célja a hálózat racionalizálása volt. Az iskolakörzetesítés követelményét egymásnak örökítették a művelődési kormányzatok, egészen a nyolcvanas évekig. Ezután a „racionalizálási politika” gyengüléséről, elbizonytalanodásáról beszélhetünk. A hálózat korszerűsítése negyven éven át felülről, központilag vezérelt program volt, amely nem ismerte el a lakóhelyi közösségeknek azt a jogát, hogy életfeltételeik javításáról maguk

döntsenek. A hálózat-korszerűsítés feltételei hiányoztak mind anyagi, mind pedig igazgatási, jogi, politikai vonatkozásban. *Forray R. Katalin* leszögezte: „Mérőföldkőről akkor beszélhetünk, ha a körzetesítésben valamilyen szempontból érdekelt falvak, tanyák, lakossága saját maga teheti mérlegre az érveket és ellenérveket, és dönthet iskoláiról.” (Forray, 1991a. 15. o.).

Gyakorlati tapasztalatunk alapján megemlíthetjük, hogy az általános iskola első három évfolyama után a tanulóknak a bekörzetesített sárvári iskolába kellett járniuk, ahol a túlszűfolttság miatt tanóránként osztálytermetet kellett változtatni, a tanárokról nem is szólva. A városi és bejáró tanulók közötti közösség sohasem jött létre, az utaztatás, a kevés szabadidő mind a tanulás rovására ment. Mindez néhány szülő kívánsága miatt juthatott érvényre, akik munkahelye a városhoz kötődött, s így érdekelve voltak az iskola megszüntetésében (csak növelheti a körzetesítés torzulását az a nyilvánvaló felismerés, amely a pedagógusok anyagi érdekeltségét, egzisztenciálisnak vélt felemelkedését vélte megvalósulni, a körzetesített iskola magasabb béreit illetően). Az említett példához szorosan kapcsolódik a „visszakörzetesítés” gyakorlata, amely a kilencvenes években megtörtént, s a körzetesítés anomáliái közé soroljuk a mai állapotot, amely szerint a helyi általános iskola csak tagiskolaként működik, de erről bővebben a későbbiekben fogunk szólni.

Forray R. Katalin az 1989-ben megismételt lajosmizsei kutatás eredményeképpen az alábbi következtetéseket vonta le:

„A gyermekeknek a körzetesített iskola nem nyújtja azt, illetve nem azt nyújtja, amiért eredetileg létrehozták. A tanyai családok gyermekeitől - függetlenül attól, bejárók-e vagy kollégisták – többé-kevésbé idegen maradt. Az iskola nemigen jelenik meg (akár attitűdről, tehát beállítódásról, szelektív reakcióról, akár motívumról, tehát belső hajtóerőről és/vagy külső ösztönzésről beszélünk) a kognitív szférában a tudásszervezés, informálódás, a társadalmi integrálódás eszközeként, netán színtereként. Az érzelmek pedig inkább rossz viszonyt jeleznek, legfeljebb csak némi gyermeki rajongás szintjén érzékelhetők pozitív érzelmek. Végző soron azt lehet mondani, hogy nem érte meg a gyermekek számára másfél évtized távlatában sem az elvileg jobb minőségű iskola azt az árat, amelynek megfizetésére a »társadalom« annak idején szüleiket kötelezte. Nekik vagy nem ez kell, vagy nem így kell.” (Forray, 1989a. 19. o.).

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a helyi társadalmak bonyolult és kényes egyensúlyokon nyugvó rendszerében a durva külső beavatkozás – amilyen az

iskolakörzetesítés volt – beláthatatlan és kiszámíthatatlan pusztítást okozhat. Az iskolakörzetesítés nem csupán oktatáspolitikai fejlesztés, hanem társadalmi folyamatok eredménye. Van, ahol megerősödtek az iskolák, mert ott megerősödött a helyi közösség, amely fenntartja az intézményt, de az iskola is hozzájárul a helyi közösség megerősödéséhez. A kisiskolák visszaállításának lehetősége, a civil társadalom szerepétől, helyi kezdeményezéstől, s az anyagi ráfordítás vállalásától is függ.

3.5. Nemzetközi kitekintés

A nemzetközi helyzetet röviden áttekintve az iskolakörzetesítések vonatkozásában elmondható, hogy a kisiskolák aránya az egyes országokban eltérő, s az őket létrehozó körülmények is mások, a problémák megoldása sajátos vonásokat mutat.

Az iskolakörzetesítések után a kisiskolák helyzete, az iskolák nagyságának kérdése közvetlenül érintette úgy a szakmai irányítást, mint a lakosságot. Az ezzel kapcsolatban felhozott érvek évtizedek óta összecsapnak. Azt már többször megfogalmaztuk, hogy az iskolák támogatottsága, lehetőségei, ennek következtében számuk alakulása, s így az iskolahálózat térbeli elhelyezkedése a mindenkori politikai helyzet függvényében alakult.

Számos vita alakult ki az kisiskolák tartalmát, hatékonyságát, finanszírozását, az intézmények szükségességét illetően. A körzetesítések korábban szakmai érveken alapultak (szakrendszerű oktatás bevezetése). A felvetett kérdések ma is tisztázatlanok, nem tudjuk, hogy például egy osztatlan kisiskola milyen valós előnyökkel rendelkezik, melyek a hátrányai, s milyen megoldási alternatívák lehetségesek. Pontosan az sem ismert, mibe kerül egy kisiskola fenntartása, s mibe egy körzeti iskola. Az sem tisztázott, hogy az iskola milyen funkciót tölt be a helyi társadalomban, s milyen következményekkel jár a megszüntetése. Azt sem tudjuk megmondani, egyértelműen eldönteni, hogy mekkora iskolát kell (szabad, célszerű) kisiskolának nevezni.

A vizsgálódáshoz szükséges tanulmányozni az európai országok kis iskoláinak helyzetét, valamint a szakmai álláspontokat, az oktatásirányítás szerepét a folyamatok kezelésében, mindezeket kiegészítve az oktatás jelenlegi helyzetével.

Kisiskolák Németországban. A német iskolarendszerben az összevont évfolyamos kisiskolák peremjelenségnek tekinthetők. 1994-es statisztikák szerint a nyugati területeken található iskolák csupán 1,8%-ában volt évfolyamos összevonás. Ezzel szemben a második világháború utáni vidéki iskolarendszer nagyrészt egyosztályos vagy kevésbé tagozódott iskolákból állt.

A több évfolyamos iskolarendszer Németországban különböző tényezők együttes hatására alakult ki. Ma a több évfolyamos iskolarendszer magától értetődő jelenség, de a XIX. század előtt nem ez volt a jellemző. A XVIII. században a teljesítmény alapján differenciálták az osztályokat, a több évfolyamos iskolák csak az 1806-os porosz iskolareform bevezetése után váltak általánosan kötelezővé, először a gimnáziumokban, majd az 1830-as években a polgári iskolákban. 1872-ben pedig a népiskolákban is bevezették. A XIX. század második felében ez a forma pedagógiai szempontból nagyon vitatott jelenség volt. A több évfolyamos iskolarendszer, mint az egységesítés eszköze, csak a XIX. század során terjedt el. Több tényező is gátolta a több évfolyamos iskolarendszer bevezetését, pl. a demográfiai fejlődés vagy a pénzügyi szempontok is. A XX. század elején az iskolák kiadásait csökkentették, s így több tanárt alkalmaztak, ezáltal lehetőség nyílt a több évfolyamos iskolarendszer bevezetésére.

Az új oktatásirányítási rendszert kritikusan szemlélték, bírálták az oktatás színvonalát, szaktanárok hiányát. Ezek a reformtörekvések egyre erőteljesebben jelentkeztek, amelynek következménye a tíz év alatt abban nyilvánult meg, hogy az összevont évfolyamos és egyosztályos iskolákat nagyrészt megszüntették. Ezt a tendenciát előmozdította a 60-as évek növekvő tanulói létszáma is.

A németországi iskolahálózatban a vidéki iskolák centralizációját kedvezőtlenül ítélték meg, összességében nem tartották előnyösnek sem az eszközök hatékony felhasználása, sem az esélyegyenlőség megtartása terén. Az utóbbi években kétségek merültek fel a centralizált iskolarendszer hatékonyságával kapcsolatban. Negatív hatásait több tényező alakította ki, pl. a tanulók szállításának költsége, az oktatás minősége, színvonala.

A volt NDK-ban teljesen más fejlődési irány volt megfigyelhető. 1945-ben a szovjet megszállás idején 4114 egyosztályos iskola volt, amelyből 1949-ig 2707-et összevontak. 1955–1956-ban már csak 69 egyosztályos iskola volt az NDK területén.

A német tartományok autonóm hatalma elsősorban az oktatás, kultúra területein jelenik meg. A tartományokban a kis általános iskolák megítélése eltérő képet mutat. A tartományok közti különbségeket a különböző településstruktúra, valamint az eltérő anyagi lehetőségek indukálták (Fickermann et al., 1998).

Kisiskolák Angliában és Walesben. Angliában és Walesben a XX. század 30-as éveitől vannak kisiskolák. Az alsó és a felső tagozat elválasztását 1926-ban rendelték el. A 90-es évek végén kb. 18 500 általános iskolában 4 millió gyerek tanult Angliában és Walesben.

1988 előtt csak a hittan oktatáshoz volt törvény által előírt tanterv. Azonban anélkül, hogy törvény írta volna elő, szóbeli megállapodás volt az egyes tantárgyak szakmai elvárásaival szemben. 1988-ban vezették be a nemzeti tantervet.

Angliában az 1988. évi oktatásügyi törvény kidolgozta az iskolák helyi irányításának elvét (*LMS Local Management of Schools*), amelynek értelmében az iskolák irányítását és költségeinek előteremtését helyi felelősségként kezelték. A kisiskolák megszüntetésével nagyobb volt a pedagógiai veszteség, mint a nyereség.

Az iskolák szervezettségét illetően nincsenek központi előírások, ennek kialakítása az iskolaigazgató hatáskörébe tartozik. A hatóságok hoztak bizonyos határozatokat, de azok nem törvényi erejűek.

A kisiskolák sokáig azon tanárok köré alakultak, akik a legtöbb tantárgyat tanították és a legtöbb időt töltötték az osztállyal. Az aktuális iskolapolitika ezt megváltoztatta, néhány tanár felelősséget vállal a tanterv egyes részeinek koordinálásáért. A kisiskolák azonban nem engedhetik meg maguknak ezt a koordinációs munkát. Az individualizáció, a kiscsoportos oktatás, és a differenciált oktatás képezi az alapjait a kisiskolák sikeres gyakorlati munkájának. A kisiskolák oktatói számára a tanterv teljesítésén felül kevés lehetőségük van a szervezésre, az előkészületekre és a továbbképzésre. A tanítási nap általában 9.00 órától 15.00 óráig tart.

Az általános nézet szerint egy életképes kisiskola – amelyben a gyerekek 5–11 éves korukig tanulnak – kell, hogy minden évfolyammal rendelkezzen (legalább egy osztály legyen), több mint 6 tanár dolgozzon bennük, akik osztályfőnökök és szaktanárok is. Ennek alapján a 126 diáknál kevesebbel rendelkező iskolákat kicsinek tekintik, az 50 tanuló alattiakat pedig veszélyeztetettnek, hacsak nincsenek olyan társadalmi, vagy földrajzi okok, amelyek a fennmaradásukat indokoltá teszik. A háromosztályos falusi iskolák csakis ilyen indokok alapján maradnak fenn. A korábbi nézőpontot, amely Angliában elterjedt, hogy a kisiskolák korlátozzák a különböző oktatási formák alkalmazását, a kutatások nem támasztják alá. Ennek ellenére gazdasági vagy oktatásszervezési megfontolások alapján kizárólag kisiskolákat zártak be. (Kivéve, ha bizonyítást nyert azok nélkülözhetetlensége.) Társadalmi okokra hivatkozva különösen vidéken álltak ki a szülők a kisiskolák mellett.

A szabad iskolaválasztás és az önálló iskolaigazgatás nagyobb mértékben biztosítja a kisiskolák fennmaradását. Ha szükséges, a falvak lakói ill. szponzorok is támogatják az iskolákat. Vannak olyan iskolák, ahol a tanárok fizetése az önkéntes adakozásokból tevődik össze. A tanulók iskolába szállításának megszervezése a helyi oktatási hatóságok kötelessége, ha az iskola egy bizonyos távolságra van a tanulók lakóhelyétől. Ez alól kivételt képeznek azok a tanulók, akiket szüleik nem a legközelebbi iskolába járatnak. Nekik saját maguknak

kell megoldani és fizetni az iskolába való eljutást. A kisiskolák külön támogatást kapnak egy állami önszegélyző egyesülettől. A kisiskolák hálózata folyamatosan a kisiskolák helyzetére hívja fel a figyelmet.

A „*small is beautiful*” (a kicsi gyönyörű) szlogen egy Angliában élt német szerző *E.F.Schumacher* könyvének címe. A könyvcím második fele, „*Economics as if People Mattered*” (kb. a gazdaság, ahol az emberek számítanak/ gazdaság, mintha az emberek számítanának) már kevésbé ismert. Ez-az egy kritérium, amely az oktatási intézményekre vonatkozó döntések meghozatalakor döntő fontosságú kellene, hogy legyen. Az emberek alakítják és változtatják meg a szervezeteket. Azok az emberek, akik csak egyfajta iskolamodellt tartanak elképzelhetőnek, megszívelhetnék *Schumacher* másik könyvének a címét: „*Es geht auch anders*” („Másképpen is megy”) (1974).

A körzeti iskolákat Angliában és Walesben leginkább gazdasági okokból szervezték meg, szemben hazánkkal, ahol, mint ismert, a Kádár-rezsim ideológiai elképzelései valósultak meg (Sayer, 1998).

Kisiskolák Finnországban. A 80-as, 90-es években sok kisiskola szűnt meg Finnországban, 1980/81-ben összesen 585 iskola. A következő évtizedben évente 20-30 kisiskolát szüntettek meg, majd a 90-es évek elején ez a szám gyors növekedésnek indult. 1991 és 1994 között összesen 324 iskola fejezte be működését.

Az iskolabezárások a ritkán lakott területeken az iskolahálózat ritkulásához vezettek. A legtöbb megszüntetett iskolában egy vagy két tanár tanított. Az iskolabezárások oka elsősorban a költségcsökkentés, valamint a tanulólétszám csökkenésében keresendő. Egy kisiskola fenntartása mindig többbe került, mint egy nagyobb iskoláé. Annak ellenére, hogy az új iskoláknál meg kell szervezni a gyerekek szállítását is, ez kevesebbe kerül, mint a kisiskola fenntartása. A legújabb törvény szerint a községek saját maguk dönthetik el, hogy fenn akarják-e tartani az iskolát, az állam ebbe nem avatkozhat be. Ennek az lett a következménye, hogy az iskolába vezető út meghosszabbodott. Észak-Finnországban a legrövidebb út naponta 70 km, viszont a diákoknak az utazás ingyenes.

Finnországban a kisiskolák nagyon különböznek egymástól, ami az iskola épületét, a tanulók létszámát és a tanulócsoportok összetételét illeti. A tanár-diák arányoknál is nagy különbségek lehetnek. Iskolakörzetenként a tanulók származása is nagyon különböző lehet. A kisebb iskolákban egy tanárnak több ideje jut egy-egy diákra, így az oktatás személyre szabottabb. A kisiskolák között gyakoriak az egyosztályos iskolák.

Sok kutatás irányul arra, hogy összehasonlítsa az összevont tanulócsoportos iskolákban tanuló diákok és a többosztályos iskolákban tanuló diákok esélyeit. A kutatások

általában nem mutatnak jelentős különbségeket. Az összevont tanulócsoportos oktatásban, alsó tagozatban a fő tantárgyakból, amelyek az anyanyelv, svéd, angol, matematika, a tanulók ugyanolyan sikeresek voltak, mint a többosztályos oktatásban részt vevő tanulók. Így Finnországban az összevont tanulócsoportos oktatás egyenjogú a többosztályos rendszerrel. Ha vannak különbségek, azok az iskola méretéből és a tanulócsoport összetételéből adódnak.

Ha különböző korú diákok tanulnak együtt, akkor a szociális nehézségek csökkennek az iskolában. A kisiskolák és az összevont tanulócsoportok legnagyobb előnye, hogy jó hatással van a szociális/társadalmi nevelésre. Az összevont tanulócsoportoknál a családhoz hasonló környezetben tanulhatnak a diákok és megvalósulhat az autonóm cselekvés, jobban az iskolához tartozónak érzik magukat. A legtöbb kisiskola falvakban található.

Egyértelműen kitűnik a finn oktatási rendszer változásaiból a kisiskolák háttérbe szorulása. Az iskolabezárások az 1990-es évekre gyors növekedést eredményeztek. A kutatások nem mutattak jelentős különbséget az összevont tanulócsoportos oktatás és az összevont osztályokban tanulók között, mégis elavultak, ma csak a falvakban található kisiskolák, annak ellenére, hogy számos előnyük nyilvánvaló (Niemi-Piri, 1998).

Kisiskolák Franciaországban. A francia állam erősen centralizált köztársaság, erős kontroll alatt tartja az iskolarendszert, az oktatáspolitikát, magát az oktatást is.

A francia iskolarendszerben a korábbi 13–14 éves korig terjedő kötelező iskoláztatást az 1959-es törvény értelmében 6 éves kortól 16 éves korig terjesztette ki. Az alapfokú oktatási intézmények működtetéséért a települések felelnek, az alsó középfokú oktatási intézményeket a megyék, a felsőoktatást a régiók látják el.

Az iskoláskorú populáció a 90-es évek végén 13 millió fő, a szülő joga eldönteni hova járhatja gyermekét iskolába, állami, vagy magán intézménybe írhatja-e be, de az otthoni tanulásra is van lehetőség. Az elemi iskolai oktatás öt évig, 6–11 éves korig tart, az öt tanulmányi évet két szakaszra osztották. Az első szakasz az alapoktatás szakasza (előkészítő osztály, elemi első és második osztály néven), itt a tanulók az alapkészségeket sajátítják el. A második szakasz a következő két év az ún. collége-ba bocsátás előtt (középső első és második osztály), mely években a tudás bővítésére fektetnek hangsúlyt. A 6–9. osztályos évek a középiskolás évek, ahol az első év a középiskolába való betagozódást szolgálja, a 7–8. év az elmélyedés időszaka, a 9. év pedig az orientálódás éve.

Az iskolák programjai a nemzeti tanterv szerint zajlanak, amely kötelező érvényű még a magániskolákra is. A vidéki kistélepüléseken előfordul, hogy az alapfokú oktatási feladatokat egy intézmény látja el, így a gyermek kilenc évet tölthet el egy intézményben, 2-3 éves kortól 11 éves korig.

A francia kisiskolákban kevés osztály van, egy, kettő, legfeljebb három osztály, ha előkészítő osztály is tartozik hozzá. A kisiskolákban jellemzően különböző korú gyerekek járnak egy osztályba, s ezek vidéki, ritkán lakott területeken találhatóak. A ritkán lakott települések nagy száma miatt kezdetben az egy osztályos iskolák voltak jellemzőek Franciaországban. Ma az emberek többsége városokban él, ami az iskolák számának csökkenését eredményezte a kisebb településeken.

1964-ben az oktatási minisztérium rendelete értelmében bezárták az összes olyan oktatási intézményt, kisiskolát, ahol a tanulói létszám 16 fő alatt volt. Ez a rendelkezés azon a meggyőződésen alapult, hogy az összevont tanulócsoporthozott oktatás nem lehet sikeres. Ugyanakkor az 1980-as évek kutatási eredményei, vizsgálatai rámutattak arra, hogy, pl. matematikából a legjobb eredményeket a kevesebb, mint négy osztályos kisiskolák diákjai érték el.

A kisiskolák nem csak az oktatási rendszer részei, hanem a kommunális vidék szerves részei is. Franciaországban a kisiskolák működése függ azok keretfeltételeitől: a tanárok képzésétől, az oktatott anyagtól, az iskola és az osztályok szervezettségétől. A francia kisiskolák kicsik, s mint már említettük, sokszor egymástól távol találhatóak. Mivel vidéken a tanulók száma egyre csökken, így az iskolabezárások fenyegetik őket. Megmentésükre egy ötlet volt az iskolai előkészítő osztályok létrehozása.

Franciaországban minden gyereknek joga van ahhoz, hogy azonos minőségű oktatásban részesüljön. A képviselők, polgármesterek sok mindent megtettek annak érdekében, hogy a kisiskolák tanulóinak és diákjainak elszigeteltsége megszűnjön, hogy a vidéki iskolák is hasonló felszereltséggel rendelkezzenek, mint a városi iskolák. A helyi struktúrák különbözősége és hatékonysága megmutatja, hogy az iskolakörzet a legmegfelelőbb szint az újdonságok bevezetéséhez.

Az oktatás minőségét és hatékonyságát illetően a vidéki kisiskolák nem rosszabbak, mint a városi iskolák. A francia kisiskolák hatékonyak, sokféle szintű osztály található meg bennük és a tanáraik nagyon elkötelezettek. Az iskolapolitikai eszmények ellenére ez azt mutatja, hogy az összevont osztályos iskolákban az oktatás sokfélesége hozzájárul a tanulók jobb iskolai eredményeihez. Egy ideig az oktatási minisztérium a nem összevont, osztott osztályos iskolák létrehozását támogatta. Az utóbbi évek kutatásai bebizonyították, hogy ez a politika nem igazolható.

A ritkán lakott települések miatt a 16 fő alatti kisiskolák bezárásra kerültek, de az 1980-as évek kutatási eredményei a tanulói teljesítmények vonatkozásában a kisiskolákat kedvezőbbnek ítélték meg. Az iskolabezárások a fogyó gyermeklétszám miatt folytatódtak, az iskolakörzet meghatározó lett. Az 1994-es iskolatörvény az összevont tanulócsoporthozott iskolák

tanárainak munkamódszerét határozta meg, mely a kisiskolákban folyó oktatás minőségének, hatékonyságának emelését tűzte ki célul. Az elmúlt 20 évben Franciaország a decentralizáció útjára lépett. A települések felelnek az alapfokú oktatási intézmények működtetéséért (Ferrier, 1998).

Kisiskolák Görögországban. Vidéken az összevont tanulócsoporthoz tartozó iskolák voltak a legjellemzőbbek. Jelentős sikereket könyvelhettek el az analfabetizmus leküzdése terén. A kisiskolák számának csökkenése ellenére, amely elsősorban a vidéki lakosság számának csökkenésével függ össze, a görög iskolák nagy részét kisiskolák teszik ki. Ennek oka az ország földrajzi helyzetében keresendő. Görögország sok kis szigetből és gyéren lakott hegyvidéki területből áll, a kisiskoláknak továbbra is fontos szerepük van az elemi oktatás terén.

A kisiskolákat nem szabad alacsonyabb rendű iskolaként értékelni, még ha problémákkal is kell szembenéznük. Ilyen probléma a tanárok túlterheltsége, szakmai és szociális elszigeteltségük, a képzési kínálat csökkenése. A kisiskolák egymással történő szövetségre lépésével a problémák részben megszüntethetők, így például a tanárok és a diákok elszigeteltsége, az iskolák hiányos felszereltsége. Továbbá az oktatás minősége modern médiák bevezetésével javítható lenne. Közösén használhatják, pl. a taneszközöket, a szaktanárok több iskolában is taníthatnak, így az oktatott tantárgyak száma is növekedhetne stb. Kapcsolatok alakulhatnak ki az érintett iskolákban tanító tanárok és az ott tanuló diákok között. Sok kisiskolában nincsen könyvtár, ezért mozgókönyvtárak létrehozása a szaktanároknak előnyt jelentene és segítené őket szakmai munkájuk során.

A kisiskolák egy ilyen módon történő újjászervezés után a városi iskolák igazi alternatívájává nőhetik ki magukat. Reformpedagógiai elveket valósíthatnak meg, mint pl. az összevont tanulócsoporthoz tartozó oktatást stb. Fontos azonban, hogy a kisiskolák tanárai megfelelő képzést kapjanak. Ott, ahol a kisiskolák összevonása nem kerülhető el, egész napos (napközis) iskola szociálpedagógusokkal lenne a legmegfelelőbb.

A kisiskolák szervezését tekintve figyelemre méltó volt az a javaslat, amely az óvodák integrációját szorgalmazza az elemi oktatásba. A csökkenő tanulósám miatt a megszűnéssel fenyegetett iskolák fenntarthatók lennének. Az összevont tanulócsoporthoz tartozóknál pedig két tanerő állna rendelkezésre: az óvónő és a tanár. Az óvónők zenei és művészeti oktatásban részesíthetnék a diákokat. Ha továbbképzésben részesülnének, akkor pedig az alsóbb osztályokban más tárgyakat is taníthatnának. A kisiskolák a reformpedagógiai elvek megvalósításával, az óvodák integrációjával hosszabb távon fennmaradhatnak (Brouzos, 1998).

Kisiskolák Dél-Tirolban. Az olaszországi Dél-Tirolban a gyerekek 6 éves koruktól 14 éves korukig iskolakötelesek. Az első öt év az alsó tagozat (scuola primaria), a következő három év pedig a felső tagozat (scuola media).

A kisiskolákat érintő intézkedések közül a legfontosabbak az iskolahálózat racionalizálását célozzák meg. Ezeknek az intézkedéseknek fő céljai: sok iskolát és osztályt össze kell vonni, hogy meg tudják közelíteni az előírt maximális tanulói létszámot. Az egész napos iskolák, az összevont tanulócsoporthoz iskolák helyzetét felülvizsgálták, és csak szélsőséges esetekben maradhatnak fenn, az iskolahálózatot a tanulólétszámhoz kell igazítani. Így az újabb tanulócsoporthoz iskolák létrehozását elkerülik a jövőben, ezzel egyidejűleg pedig törekednek az iskolák régiókénti egyenletes eloszlására.

Az oktatási minisztérium véleménye, hogy az iskolák méretét tekintve is vannak előírások és az iskoláknak egy bizonyos méretet el kell érniük ahhoz, hogy a tanulók ingergazdag környezetben lehessenek, így a kisiskolák számát minimálisra akarták redukálni. A kisiskolák túl drágának számítanak, így a költségek csökkentése miatt is a kivételhez kell, hogy tartozzanak.

1994/95-ben megcélzották a tanár-diák arány megemelését, hogy egy osztályban 25 diák legyen. A hátrányos helyzetű tanulók esetén ez az arány: 20 diák – egy tanár.

Dél-Tirolban szervezési okok miatt is jobbak a nagyobb iskolák. A nagyobb iskolákban könnyebben lehet megvalósítani különböző oktatási helyzeteket, a helyiségeket és az infrastruktúrát jobban ki lehet használni, könnyebben lehet szaktanárokat alkalmazni, több és jobb minőségű taneszköz áll rendelkezésre. Miközben azonban az iskolaszervezési okok azt indokolják, hogy a kisiskolákat összevonják a nagyobb iskolákkal, a társadalmi igény más irányba mutat. A kistérségek küzdenek a kisiskolák fennmaradásáért, mert azok a falvakban jelentős kulturális szerepet töltenek be, és találkozási pontot jelentenek a lakók számára. Azonban nem elhanyagolhatóak a terület strukturális kérdései sem: a közlekedés biztonsága, éghajlati tényezők (mennyi hó esik télen), és alternatív telephelyek elérhetősége. Az iskolabezárások előtt fontos megvizsgálni, hogy a tanulókat el tudják-e szállítani egy másik, közeli iskolába, hogy elég nagy-e annak az iskolának a befogadóképessége, és hogy a gyerekeknek nem kell-e korukhoz mérten túl sokat utazniuk.

Dél-Tirolban vannak olyan területek, ahol nem lehet racionalizálni, nem zárják be azokat a kisiskolákat, ahol a tanulói létszám az előírt feltételeknek nem felel meg. Egy 1997-ben hozott irányelv szerint nem lehet összevont tanulócsoporthoz iskolát létrehozni, ha a tanulói létszám 12 felett van. Nem megfelelő tanulói létszám esetén van létjogosultságuk az összevont tanulócsoporthoz iskoláknak. Léteznek ún. nyitott osztályok is, ahol a diákok nem feltétlenül abba az osztályba járnak, ahová tartoznak, hanem különböző osztályokból való gyerekek

dolgoznak együtt. Vannak még ún. Gruppi di Livello-k is, ahol olyan diákok tanulnak együtt, akik egy-egy tantárgyból ugyanazon a szinten teljesítenek. Ez a két utóbb említett oktatási forma rugalmasabbá teszi az iskolarendszert, és az egyén képességeihez jobban igazodik.

Az oktatási rendszert az iskolahálózat racionalizálása jellemzi, mely az iskolaösszevonásokat helyezi előtérbe. A nagyobb iskolák számos előnyét hangsúlyozzák, pl. iskolaszervezés, infrastruktúra, szaktanárihiány vonatkozásában. Dél-Tirolban a racionalizálás nem volt lehetséges, itt 10 fő mellett határozták meg a kisiskolák fennmaradását. A kisiskolák számát minimálisra igyekeznek redukálni (Zanetel, 1998).

Kisiskolák Norvégiában. A norvég iskolarendszer több mint 250 éves múltra tekinthet vissza. Az 1739-es rendelet értelmében minden Norvégiában élő gyermeknek joga van oktatásban részesülni. Az oktatáspolitikának az egyenjogúság ma is egyik fontos alappillére. Minden gyermeknek – lakóhelytől, nemtől, bőrszíntől, társadalmi és kulturális háttértől függetlenül – egyenlő joga van az oktatásban részt venni, az oktatás ingyenes.

A norvég iskolarendszer legalsó szintje a kötelező iskola. Ez két részből áll, a 7–13 évesek részére fenntartott „alsó tagozat”, az 1–6. osztály és a 13–16 évesek részére a felső tagozat, a 7–9. évfolyam. Norvégiában a földrajzi tényezőknek köszönhetően rendkívül kicsi a népsűrűség, elszórtan élnek az emberek, nagyon nagy a kisiskolák száma, és ezek felépítése különböző lehet. Van, ahol csak alsó tagozat, van, ahol csak felső tagozat, és van, ahol mindkettő megtalálható. Tehát működnek olyan iskolák, ahol 1–3. osztályok, 1–6. osztályok, 7–9. osztályok, és 1–9. osztályok vannak. A legtöbb azonban az 1–3. és az 1–6. osztályos iskola. A kisiskoláknak két formája van: vannak az egyosztályos és a többsztályos iskolák. A norvég oktatási törvény pontosan meghatározza a maximális tanulói létszámot: az egyosztályos iskolákban ez maximum 12, a kétosztályosban 30, a három osztályosban 50, a négyosztályosban pedig 84 fő.

Az egy osztályos kisiskolákban minden osztályt együtt oktatnak. Ez nagy szórást jelent a tanulók korát, érettségét, a képességeiket és az érdeklődési körüket illetően. Nincsenek szigorú szervezeti formák, a belső beosztás a tanárra van bízva. Az is lehetséges, hogy egy kora szerint a második osztályba tartozó gyerek néhány tantárgyat az elsősökkel, mások pedig a harmadikosokkal tanulnak együtt. A tanárnak az óratervet a helyzettől függően kell összeállítania. Ha minden diák helyi lakos, akkor a különböző évfolyamokkal, különböző időpontokban is foglalkozhat. Ha a diákok nagy távolságból érkeznek, akkor az is lehetséges, hogy az első három osztály egy héten három napot megy iskolába, két napig pedig a tanár a 4–6. osztállyal foglalkozik intenzíven. A norvég iskolarendszerben nem kezelik különlegességgként az egyosztályos iskolákat. A tantervek megvalósításában a kisiskolák

nagyon jó eredményeket érnek el. Különösen a pár éves tapasztalattal rendelkező kisiskolákban tanító tanárok ügyes, rugalmas megoldásokat találnak a pedagógiai helyzetek megoldására.

A kisiskolák nincsenek rossz anyagi helyzetben, egyik politikai párt sem harcol a kisiskolák bezárásáért, épp ellenkezőleg, inkább támogatják őket.

A norvég kulturális kormányzat kimondta, hogy az iskola feladata nem a munkaerő gyártása az ipar számára, hanem hogy a gyerekek személyiségének kibontakozása révén elősegítse bekerülésüket a szabad polgárok társadalmába. Az általános iskola alapelve az egyenlő és személyre szabott oktatás mindenki számára egy közös tanterv alapján. 1997 óta tíz osztályos általános iskolák működnek, 2006 őszétől pedig az általános és középiskola két fő részre tagolódik: általános iskolai rész (1–7. évfolyamok), középiskolai rész (8–10. évfolyamok).

Összegezve tehát Norvégiában a kisiskolák megítélése pozitívnak tekinthető, jó eredményeket érnek el, rugalmas pedagógiai munkát végeznek a tanárok. Ezen iskolatípus támogatásban is részesül, nem cél a bezárásuk (Zoglowek, 1998).

Kisiskolák Hollandiában. Az ország erősen decentralizált oktatási rendszert működtet, melyre az erős egymásra épülés jellemző. A holland oktatási rendszerben a tankötelezettség a közelmúltig 16 éves korig, 2007 óta 18 éves korig tart, az alapfokú oktatás 4–12 éves kor között zajlik, ezután a továbbhaladás már rendkívül szelektív. Az oktatási rendszerben a szociális partnerek befolyása nagy, a helyi önkormányzatok szerepe, a szociálpolitika jelentős.

Hollandiában a gyerekeket négy éves korukban iskolázzák be. Kevés holland ember van, aki ez ellen a korai időpont ellen tiltakozik. Itt azonban meg kell említeni, hogy az iskola első két éve inkább az óvodára hasonlít. Általában nyolc évig járnak a holland gyerekek az általános iskolába.

Az általános iskolai oktatásban viszonylag kevés a szaktanár. Hosszú ideig szaktanárokat csak maximum napi 30 percre alkalmaztak. Hollandiában az általános iskolákban azt részesítik előnyben, amelyik osztályban egy tanár tanítja az összes tantárgyat. A szaktanárok alkalmazása a nagyvárosokban gyakoribb. Felismerték, hogy bizonyos tárgyakat jobb, ha szaktanárok oktatnak. Azonban megfigyelték, hogy a szaktanárok nem tudnak olyan mély kapcsolatot kialakítani a gyerekekkel, mint a nem szaktanár kollégáik, nem olyan erős a motivációjuk, mint a minden tantárgyat tanító kollégáiknak.

Hollandiában az iskolák szerkezetileg nagyon sokfélék lehetnek, a világon itt van a legtöbb variáció. Ennek az-az oka, hogy az oktatási törvény egy kerettörvény, ami a tartalomra és a formára vonatkozóan sokféle lehetőséget engedélyez. Azonban megállapítást

nyert, hogy Hollandiában kevés az igazán jól működő iskola. Ennek oka a bürokrácia, a politika befolyása és a tanárhiány. A gyerekeket napjainkban sokkal nehezebb motiválni, mint korábban.

Minden tanítási óra egy oktatási/ elméleti és egy gyakorlati részből áll. Amikor az egyik csoport elméleti oktatásban részesül, a másik gyakorol. Sok iskolában a gyerekek által megoldandó feladatokat heti, vagy napi „adagokra” osztják fel. Amikor egy feladattal készen vannak, a tanár utasítása nélkül kezdenek a következő feladatot. A tehetségesebb gyerekek előbb készen vannak, így ők újabb feladatokat kapnak.

Egyéb szervezeti forma az ún. „Sarkok”: az osztályteremben különböző foglalkoztatási sarkokat alakítanak ki. Minden sarkot szekrényel, függönnyel választanak le az osztály többi részétől. Sokszor folyosót és egyéb helyiségeket is felhasználnak erre a célra. Sarkokat hoznak létre:

- olvasáshoz (kedvenc könyvek, folyóiratok, kazetták, hangoskönyvek alkotják a kínálatot)
- írás/ olvasás – itt a gyerekek bélyegezhetnek, nyomdázhatnak, számítógépes szövegszerkesztést is gyakorolhatnak
- konstruktív sarkok: itt a kisgyerekek építőköccel játszhatnak, barkácsolhatnak
- színház: általában az osztályterem kívül alakítják ki a színházi sarkokat, itt, pl. a rendőr, rabló, orvos, ápolónő, király szerepét játszhatják el a gyerekek
- játszósarok: puzzle-t és társasjátékokat játszhatnak

Az oktatás projektek szerint történik, az ún. projektoktatás egy nagyobb lépést jelent a funkcionálisan tagolt oktatás irányába. A különböző tárgyak közötti határok itt elmosódnak. Különösen a nyelveket, a történelmet, a biológiát, a fizikát, a rajzot oktatják projektoktatás keretében.

Összességében megfigyelhető a holland oktatási rendszer erősen decentralizált jellege. Az oktatást nagyban segítik a helyi erők, a szociális partnerek befolyása is jelentős, a szociálpolitika érzékenyen reagál a nevelés társadalmi folyamataira. Negatív tényezőként említhető a bürokrácia és politika befolyása, sőt a meglévő tanárhiány is. Az oktatás tartalmi és formai követelményei nagyfokú szabadságot és sokféle lehetőséget engedélyeznek (Gelder, 1998).

Kisiskolák Ausztriában. Ausztriában az iskolaköteles kor a betöltött hatodik életévnél kezdődik, és kilenc éven át kell a gyerekeknek iskolába járniuk. Az első négy évben alsó tagozatnak megfelelő Grundschule-ba, 5–8. osztályig pedig a felső tagozatnak megfelelő

Hauptschule-ba járnak a gyerekek. Az alsó tagozatban a tanulók alapképzést kapnak, mely a társadalmi, érzelmi, intellektuális, és testi fejlődésüket segíti elő.

Azokon a területeken, ahol a tanulói létszám alacsony, a tanár egyszerre két, három, vagy négy osztályt tanít egyszerre. A 90-es évek végén az összevont tanulócsoporthoz tartozó osztályok 12%-a egyosztályos, 17%-a kétosztályos és 7%-uk három osztályos volt. Az összevont tanulócsoporthoz tartozó iskolákban a fiatalok 9%-a tanul. Az egyosztályos iskolákban átlagosan a tanulók 1,5%-a, a kétosztályosokban 4,8%, a háromosztályosokban 3% tanul. A tanulói létszám az egyosztályosokban átlagosan 13, a kétosztályosokban 14,9 és a háromosztályosokban pedig 15,8. Összességében megállapíthatjuk, hogy a tanulók egytizede jár összevont tanulócsoporthoz tartozó iskolába.

Az összevont tanulócsoporthoz tartozó iskolák viszonylagos nagy számának az oka az ország földrajzi adottságaiban rejlik, az ország 2/3-ad része hegyvidék. Az iskolakötelezettség bevezetése *Mária Terézia* nevéhez kötődik (1774). A kisiskolák egyik előnye, hogy nagyrészt gyalog megközelíthetők, ezáltal a gyerekek a megszokott környezetükben nőhetnek fel, és nem kell ingáznuk. A gyermekeknek legjobban megfelelő különböző tanulási formákat alkalmaznak a heterogén csoportokban. A diákok sokszor önálló munkára kényszerülnek, egymást ellenőrzik a tanulás folyamán, és ezáltal nagy önállóságra tesznek szert. A korkülönbségnek köszönhetően a gyerekek egymástól tanulnak. A szülők és az iskola közötti együttműködés a kisiskoláknál jobban megvalósul. A falvakban a kisiskolák megakadályozzák a falvak elnéptelenedését.

A 60-as, 70-es években a lakosság egyértelműen elutasította az iskolák centralizációjára való kísérletet. A 80-as, 90-es években az iskolai reformok végrehajtását szorgalmazták. Didaktikai-pedagógiai reformok és szervezeti újjáépítés volt a cél. A didaktikai-pedagógiai reformok eredményei a játékos tanulás, projektorientált tanulás, felfedező tanulás. Ezen kívül megpróbálták a Montessori és a Freinet pedagógia egyes elemeit az oktatásba beépíteni.

Ausztria sajátos földrajzi fekvése lehetővé teszi az összevont tanulócsoporthoz tartozó iskolák viszonylagos nagy létszámát. Itt a kisiskoláknak számos előnye ismert. Ausztriában is előtérbe került az iskolák centralizációja, az új iskolareformok bevezetése (Bertsch, 1998).

Kisiskolák Svájcban. A svájci oktatási rendszert a föderalizmus határozza meg, az egyes jogköröket három szinten gyakorolják: település, kanton és állam. Nincs egységes oktatási minisztérium, annak feladatát az egyes kantonok látják el. A kantonok joga az alapfokú oktatás megszervezése, a finanszírozás is nagy részben rájuk hárul. A kantonális oktatási

törvények tartalmilag eltérnek egymástól, enyhe túlzással 26 különböző oktatási rendszerről beszélhetünk.

Az iskola előtti oktatás (óvoda) 1–3 évig tart. Az óvoda ingyenes és nem kötelező. A gyerekek 6 éves kortól iskolakötelesek kilenc éven keresztül. Az általános iskola minden kantonban alsó és felső tagozatból áll. Az alsó tagozat 20 kantonban 6 osztályból, négy kantonban 5 osztályból, két kantonban pedig négy osztályból áll. Az alsó tagozatban egy tanár tanítja az összes tantárgyat. Néhány kantonban az osztályozást értékelő beszélgetések váltották fel az alsó tagozat első három osztályában. A felső tagozat sokfélesége jól tükrözi a kantonok közti különbségeket. A 90-es évek végén a felső tagozatban 95%-ban egyosztályos oktatás, 3,5%-ban kétosztályos, 1,5%-ban háromosztályos oktatás folyt.

Az összevont tanulócsoportos iskolák fejlődési perspektívája nyitott kérdés, nagy pedagógiai potenciált rejtenek magukban. 1983-ban a következő intézkedéseket javasolták az iskolareform előmozdítása érdekében: az összevont tanulócsoportos iskolák nagyobb hangsúlyt kapjanak az oktatáspolitikai vitákban, az iskolai keretfeltételeket úgy kell kialakítani, hogy azok az összevont tanulócsoportok számára is kedvezőek legyenek, a tanárok az összevont tanulócsoportos oktatásra, mint lehetőségre és kihívásra kell, hogy tekintsenek, és nem mint nehézségre. A tanároknak biztosítani kell a megfelelő képzést, a szabadságot, hogy a helyi igényeknek legmegfelelőbb megoldásokat tudják kidolgozni. Komolyan kell venni a szülők azon félelmét, hogy a gyerekek kevesebbet tanulnak, ha több korosztályú gyerek jár egy-egy osztályba.

A kantonális oktatási törvények tartalmilag eltérnek egymástól, ugyanakkor az iskolareformok az összevont tanulócsoportos iskolák elterjedése irányába hatnak. A minőségi irányelvek és értékelési stratégiák kidolgozása elősegítheti az oktatáspolitikai feladatok érvényesülését, az oktatás szabadságát (Sonderegger, 1998).

Kisiskolák Portugáliában. Az oktatási rendszer hármas tagozódású, melynek első eleme a 9 osztályos alapiskola, melyre hároméves középiskolai képzés és a felsőoktatás épül fel. Az alapfokú oktatás befejezésének időpontja a 15 éves korra csak a demokratikus átalakulást követően változott meg, s ennek megfelelően a középiskola nem kötelező.

Az alapiskolai oktatás három szakaszra oszlik, melyben az első szakasz hossza négy év, a másodiké kettő, a harmadik pedig három év. A szaktárgyi oktatás a szakaszok felső éveire vonatkozik, a tantárgyak önállóak, és szakaszonként a tantárgyak összetétele is változik. Az első szakaszban az alapképességekre koncentrálnak, a második szakaszban a műveltségi területek egy-egy tantárgyba rendeződnek, ugyanúgy, mint hazánkban. A

harmadik szakaszban már klasszikus tantárgyi rendszerben folyik az oktatás. A 9. évfolyamon a szakmai oktatás is lehetségessé válik.

Az iskolaszervezet nem az egyes szakaszokhoz igazodik. Nagyobb településeken a szakaszok külön intézményben folynak, míg a kisebb településeken két vagy három szakaszt is ellátnak a települések. Az első ciklushoz tartozó iskolákat az önkormányzatok, a többi iskolát az állam tartja fenn. A kilencéves alapiskola kötelező, azonban befejezése nem általánosítható, ugyanis a tanulók 9%-a nem fejezi be, 2%-uk pedig még az első öt évet sem végzi el (OECD, 1999).

A portugál oktatási rendszer sajátos hármas tagozódású, az alapoktatás három szakaszra oszlik. A kilenc osztályos alapiskolákat a helyi önkormányzatok tartják fenn, a többi állami kezelésben van. A lemorzsolódás, az alapiskola befejezése nem általános, mintegy 2% az öt osztályt sem végzi el (Györgyi, 2008).

Kisiskolák Dániában. Az oktatási rendszerre a skandináv modell jellemző. Dániában 14 megye és 275 önkormányzat (municipalitás) jelenti a regionális és helyi szintet. Ezek komoly szerepet játszanak az oktatásügyben, de jellemzően nem fenntartói az iskoláknak. Az oktatásügy is erősen decentralizált, nagy szabadsággal rendelkező iskolákat vegyes összetételű testületek, ún. boardok irányítják. A dán oktatási kiadások rendkívül magasak, melynek okait az oktatásban eltöltött hosszú idő, az alacsony osztályméretek, az egyéni és kiscsoportos foglalkoztatás magas aránya, a diákoknak és családoknak adott juttatások idézik elő.

A dán oktatási rendszer a 7 éves korban kezdődő, 9 évfolyamos egységes általános iskolán alapszik. A tankötelezettség előtt a 3–6 éves korúak 98%-a részt vesz az óvodai oktatásban. A diákok az utolsó két évet egy ún. „Efferskok” nevű, 100 fős bentlakásos intézményben is elvégezhetik, melynek célja a fejlesztés, felzárkóztatás, személyiségstabilizálás. Az 1994-es oktatási törvény szellemében az oktatás célja a gyerekek tehetségének, képességeinek maximális mértékű kibontakoztatása.

A dán oktatási rendszerben a regionális és helyi szint szerepe jelentős annak ellenére, hogy nem fenntartóik az iskoláknak. Az oktatásügy decentralizált, de a nagy szabadsággal rendelkező iskolákat az ún. boardok (vegyes összetételű testületek) irányítják. Az oktatás fő célja a tehetségek, képességek maximális kibontakoztatása (Mártonfi, 2008).

Kisiskolák Írországban. Külön kell szólnunk Írország oktatási rendszeréről is, melyet az alábbiak szerint foglalhatunk össze. Az angol oktatási rendszerbe tartozik, a közoktatást több

minisztérium (departments) felügyeli, megyei, települési intézmények is ellátják az oktatási feladatokat, mindezek ellenére az ország közoktatása erősen centralizált.

Írországban az oktatásért az Oktatási és Tudományos Minisztérium felel. A kormány ingyenes oktatást biztosít az általános és középiskolákban (a tankönyvek, iskolai egyenruha költségeit a szülők viselik).

Az alapfokú oktatás (first level education) 6–12 éves korig tart. A tankötelezettség vagy 16 éves korig, vagy az alsó középfokú végzettség (Junior certificate) megszerzéséig tart (amelyiket előbb éri el a diák). A kötelező oktatás kezdete általában megegyezik az általános iskola megkezdésével, az iskola előtti nevelés nem tartozik az iskolarendszerhez. A gyerekek az általános iskola „kisgyermek osztályába” (infrant classe) járhatnak 4 éves koruktól. Így a 4-5 éves gyermekek többsége már általános iskolás. Az általános iskolák többsége állami támogatásban részesül.

Az általános iskola pályaorientációs tevékenysége elsősorban a hátrányos helyzetű és a speciális nevelési igényűekhez kötődik, a gyermekek elsajátítják, pl. a szociális nevelés, személyiségfejlesztés és egészségnevelés tantárgyakat is.

Az iskolák szervezettségére nincsenek nemzeti előírások, a szabad iskolaválasztás lehetővé teszi a kisiskolák fennmaradását. Az iskolaigazgatás önállósága, a települési intézmények oktatási feladatellátása, a szülők fokozott támogatása mind hozzájárul a kisiskolák fennmaradásához. Az egyfajta iskolamodell azért sem valósulhat meg, mivel az emberek alakítják és változtatják meg a szervezeteket, így az oktatási rendszert is (Tomasz, 2008).

Néhány európai ország kisiskoláinak helyzetét elemezve az előzőekből láthattuk, hogy nagy eltérések tapasztalhatók a különböző országok iskolarendszereiben, hagyományaiban. Egzakt módon nehéz az összehasonlítás az egyes országok kisiskolái között. Rendkívül eltérők a tanítás osztottságára vonatkozó törekvések, van ahol ez alapkövetelmény (Németország, Anglia, Olaszország), máshol viszont elfogadott az összevont csoportokban való oktatás (pl. Hollandia). Az osztott oktatás nem feltétlenül jelent hasonló iskolaszervezetet: van, ahol ez nagyobb iskolák kialakításával párosul; van, ahol a tanulócsoportok létszáma alacsony; sőt olyan megoldás is létezik, amelyben a szomszédos települések iskolái felosztották egymás között az egyes korosztályokat. Megállapítást nyert, hogy a kisiskolák értelmezése nem egységes, sem az osztottság, sem a létszámhatár, sem az osztott évfolyamok vonatkozásában.

Hazai viszonyainkat más országok vonatkozásában úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a statisztikák szerint minden országban fokozatosan csökken a kisiskolák száma. Ezt a folyamatot azonban nem minden országban igyekeznek befolyásolni hatósági, szakmai vagy

akár pénzügyi előírások. A kisiskolák csökkenésének legfőbb kiváltó oka a második világháború utáni gazdasági fejlődés és földrajzi mobilitás, amely a kisebb települések elnéptelenedéséhez vezetett, s a városi iskolaszervezet átalakulását eredményezte.

A legkisebb iskolák radikálisabb csökkenése, megszűnése jellemző pl. Németországra, ahol a több települést ellátó iskolák működtetése viszonylag kevés gonddal megvalósítható volt. Hasonló a helyzet Anglia, Franciaország esetében (egy tanulócsoporthal rendelkező iskolák alakultak). Kivételt képez Hollandia, amelyre sajátos földrajzi helyzete ellenére szétaprózott iskolahálózat jellemző. Azokban az országokban, ahol a lakosság szétszórtan él, jórészt megmaradt a hagyományos kisiskolákra épülő hálózat, az átalakulás csak lassan történik, ilyen pl. Finnország, Norvégia, Görögország. Ezekben az országokban a településhálózat nem teszi lehetővé sem az osztott, sem a nagyobb tanulólétszámmra épülő iskolák általánossá válását.

Megállapíthatjuk, hogy a Németországgal szomszédos országokban nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a kisiskoláknak, pl. Svájcban 20%, Franciaországban 11%, Norvégiában 45%, Hollandiában majdnem 90%-a jár a gyerekeknek kisiskolákba. Ezek az országok sokkal több tapasztalattal rendelkeznek a kisiskolákkal kapcsolatban, mint Németország.

A különböző iskolahálózattal rendelkező országok oktatási gondjai igen eltérőek. Az osztatlan iskolákkal szemben több szakmai kérdés merült fel, pl. az eredményesség, szervezettség, tanterv, tanítási módszerek tekintetében. Ezekhez sok esetben állami támogatás szükséges. Görögországban 1–6. osztályt összevont formában oktatnak, van ahol két-két évfolyamot kapcsoltak össze tanulócsoporthba, akik közös program szerint tanulnak. Az osztott tanítási rend szerint működtetett kisiskolák (pl. Anglia, Olaszország) költségesebbek, pénzügyi segítségre szorulnak. Ezért merül fel elsősorban a kis (a legkisebb) iskolák megszüntetésének igénye.

Az iskolák megszüntetésére, az állami beavatkozás szerepére jó példa Hollandia esete, ahol olyan minimális tanulólétszámot határoznak meg egy-egy iskolára, amely rendelkezések betartása néhány év alatt az iskolák számának 25%-os csökkenését kell eredményeznie (pl. egy-egy iskolának 50 tanulóval kell rendelkeznie). Angliában az 50 főnél kisebb intézmények számíthatnak megszüntetésükre, Franciaországban 30 főnél húzták meg a határt. Egyértelmű tehát az a törekvés, hogy a kicsi iskolák teljes felszámolásra kerüljenek. Az érintett települések lakossága, vezetői ragaszkodnak viszont a gyerekek helybeli tanulásához (azért, hogy ne kelljen utazniuk), az iskola által betöltött kulturális funkció biztosításához. Ezzel szemben Magyarországon nagyobb csapást jelentett egy-egy település saját iskolájának

megszüntetése, úgy látták, hogy az iskola elvesztése a település létét veszélyezteti. Mindez összefügg az oktatásügy centralizáltságával.

A kisiskolák szakmai előnyeit, eredményességi vizsgálatait csak akkor hasonlíthatjuk össze (pl. az iskola nagysága vagy osztottsága szerint), ha megközelítőleg hasonló társadalmi közegre vonatkoznak. A felmérések többsége arra utal, hogy a kisiskolák kompenzálni tudják hátrányaikat, pedagógiai előnyeik, a tanulók szakmai tudása is megfelelő a nagyobb iskolákhoz viszonyítva. Igaz, vannak azért olyan vélemények is, amelyek szerint ez a megállapítás nem teljesen egyértelmű.

Ma az iskolák közötti együttműködés elsősorban nem a fenntartási költségek csökkentésére irányul, hanem a szakmai részvétel javítása a cél (pl. Görögországban szakmai tapasztalatcserék a tanároknak). A kisiskolák fennmaradása, illetve megszűnése az adott ország sajátos helyzetének függvénye, mely az oktatáspolitikában a döntéshozók számára a jövőt illetően is a legvitatottabb kérdések egyike lesz.

Az oktatás jelenlegi állapotát 2004-ben összehasonlító mutatókkal szakértők vizsgálták meg, hogy milyen mértékben érvényesülnek, hogyan térülnek meg a beruházások az oktatásban, és hogyan fejlődnek az oktatási, képzési rendszerek (Education at a Glance, 2004).

Ezen elemzések alapján megállapíthatjuk, hogy az oktatásba befektetett pénzügyi kiadások az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, magyar neve - Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) országokban egy általános iskolai tanulóra viszonyítva 4819 amerikai dollárt tesznek ki. Az alacsonyabb ráfordítások az általános iskolákban azonban nem jelentenek automatikusan alacsonyabb oktatási színvonalat.

Az oktatási intézményeket OECD országokban jórészt még mindig állami forrásból finanszírozzák (88%). A magánfinanszírozás, pl. 43%-ot tesz ki, és az összes állami ráfordítás 12,7%-át költik oktatásra, mely az egyes országok esetében eltérő értékeket mutat. Az oktatás állami finanszírozása társadalmi prioritást élvez, de a legnagyobb összeget az oktatásra 1995 és 2001 között, pl. Dániában és Svédországban fordították.

Az általános iskolai oktatásban az átlagos osztályméret 22 fő, de országonként nagyon eltérő, pl. Görögországban, Izlandon, Luxemburgban 18 fő. Az egy osztályba járó tanulók száma átlag két tanulóval nő az általános és az alsó középiskola között, viszont a tanár/diák arány az oktatási szintek emelkedésével egyre növekvő éves tanulmányi időnek köszönhetően általában csökken.

Az összes iskolai döntést iskolai szinten hozzák meg, pl. Cseh Köztársaság, Anglia, Magyarország, Szlovák Köztársaság, Hollandia. Az oktatásszervezéssel kapcsolatos döntéseket túlnyomó többségében az iskolák hozzák meg, míg a tervezés és strukturális

döntések a kormányzati szinten érvényesülnek. Teljes autonómia a döntéseket illetően csak az iskolák kevesebb, mint felénél valósul meg. A legtöbb országban 1998 és 2003 között a döntéshozatal decentralizáltabbá vált, különösen a Cseh Köztársaságban, Törökországban. Ezzel ellentétes irány alakult ki, pl. Belgiumi Francia Közösség és Görögország esetében.

2005-ben a szakértők megvizsgálták az oktatási rendszerek OECD mutatóit 30 országra vonatkozóan, a kisiskolákra jellemző megállapításokat így foglalhatjuk össze (Education at a Glance, 2005). Az oktatás kötelező éveiben az oktatás az egyes országokban jelentős mértékben eltér. Az iskolai oktatás idejét és az osztályok létszámát tekintve akár 50%-os, vagy azt meghaladó mértékű különbségek is megfigyelhetők bizonyos országok között. Az átlagos osztálylétszám 24 fő az alsó-középfokú oktatásban a felső határ 30 fő, az alsó határ 20 fő (Dánia, Izland, Svájc).

2009-ben elemezték a szakértők, hogy az oktatási rendszerekbe befektetett összegekkel milyen hatékony eredményeket lehet elérni (Education at a Glance, 2009). A vizsgálat célja az volt, hogy a rendelkezésre álló szűkös erőforrások hatékonyan működhessenek a folyamatosan kibővülő oktatási rendszerekben.

Az oktatás finanszírozását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az alap és középfokú oktatásban az egy tanulóra eső ráfordítás jobban növekedett, mint a felsőfokú oktatásban, így az OECD országok és partnerországok harmadában az egy tanulóra eső kiadások mértéke csökkent. Az oktatásra fordított kiadások nagy részét az állami költségvetésből finanszírozzák, de pl. Németországban, Olaszországban nem éri el ez az összeg a 10%-ot. Az oktatás magánforrásból történő finanszírozása átlagosan 8,5%-os az OECD országokban.

Az oktatási és tanulási feltételeket is megvizsgálhatjuk, melyek az oktatási rendszerek hatékony működését szükségesek biztosítani. Az OECD országokban az alapfokú oktatásban egy átlagos osztály valamivel több, mint 21 főből áll. Csupán három OECD országban haladja meg a 25 főt osztályonként az osztálylétszám, míg pl. Törökországban az osztályok létszáma jelentősen csökkent.

Összességében elmondhatjuk, minden országnak, társadalomnak magának kell eldöntenie, hogy milyen nagyságú és felépítésű iskolát támogat, de szükséges a szakmai segítség is. Olyan iskolarendszer kialakítására lenne szükség, amely a különböző településtípusokon élő lakosság igényeit kielégíti. A minőségi oktatás elérése érdekében szükséges tudnunk, hogy mibe kerül egy átlagos és egy kisiskola fenntartása. Hazánkban az iskolák jelentős része kicsi vagy közepes méretű, ami összefügg a területi koncentráció alacsony fokával, illetve azzal, hogy a legtöbb önkormányzat az alapfokú iskoláztatást helyben akarja megoldani, még a kistelepülések esetében is. A költséghatékonyság, az

iskoláskorú népesség számának csökkenése újszerű megoldásokat kényszerít ki, mint pl. kistérségi együttműködés, iskolák társulása, integrációja.

4. „VISSZAKÖRZETESÍTÉS”

Történelmi korszakokban ismertettük az előző fejezetben a körzetesítés esetét, az 1868-as népoktatási törvény megjelenésétől egészen a rendszerváltozásig bezáróan. Külön szakaszokban írtunk, először 1945-ig, azután a Rákosi és Kádár korszakról, valamint a körzetesítés anomáliáiról esettanulmányok bemutatásával. A körzetesítések következményeit, közvetlen hatásait a demográfiai folyamatok alakulásának függvényében vizsgáltuk meg, beleértve a népességcsökkenés folyamatait az iskola nélküli településeken. Elemeztük a körzetesítés nemzetközi helyzetét számos európai ország iskolarendszerének bemutatásával, bár nem a teljesség igényével, de kiemelten a kisiskolákra fókuszálva. Röviden ismertettük az OECD összehasonlító vizsgálatait az általános iskolák mai helyzetéről.

A történelmi változások a körzetesítés szempontjából lényeges elemei iskolarendszerünknek, a szerkezeti átalakítások meghatározták a térségek iskolahálózatának sajátos megváltozását, az iskolák bekörzetesítését. Ezért ebben a fejezetben az ún. „visszakörzetesítési hullám” megjelenésével foglalkozunk, melyben ismertetjük a rendszerváltozás időszakát, és az iskolarendszerekben bekövetkezett újszerű megoldásokat. Az önkormányzatiság konszolidációja, az intézményhálózat expanziója a 90-es évektől az Európai Unió-s csatlakozásig bezáróan folytatódott le, melyek a településszerkezet lényeges átalakulását eredményezték. Kistérségi társulásokról, közös iskolafenntartó intézményekről is említést teszünk, melyek a jelen iskolarendszer meghatározó, lényegi elemei iskolahálózatunk fenntartásának. A fejezet szervesen kapcsolódik a dolgozat egészéhez, mert a felvázolt folyamatok a lajosmizsei térségben is lejátszódtak.

4.1. A fordulat szakasza: „visszakörzetesítések”

A „visszakörzetesítési” hullám. A „fordulat” szakasza Kozma (1989a) szerint kb. 1988–1994 között tartott. Ennek a szakasznak a jellegzetes iskolahálózati mozgása az ún. „visszakörzetesítés” volt. A visszakörzetesítés egyszerűen fogalmazva nem más, mint a már egyszer összevont, körzetesített általános iskolák önállóságának visszaadása.

A kutatók már az 1970-es években megállapították, hogy Európa nagy részén a kisiskolák nem hordoznak elmaradottságot, hanem színhelyei az elitképzésnek, és hogy hazánkban is jobb eredményeket érnek el a kisiskolások a képességfejlesztésben, mint az osztott falusi iskolákban tanulók. Az 1980-as évek végén a kutatók érdeklődését felkeltették a helyi kezdeményezések, amelyek a településeket, a helyi társadalmakat, és az intézményeket revitalizálhatták. Egy kutatás, amelyet az országos középtávú kutatási-fejlesztési terv

működési programja finanszírozott, például arra kereste a választ, hogy milyen érdekharcok, nyomásgyakorlások és társadalmi változások eredményeként pusztulnak el egyik helyen az iskolák, miközben más helyen sikerül megőrizni, egyenesen felvirágoztatni őket (Kozma, 1989a). Fokozatosan megnyílt a lehetőség a lokális elit elemzésére, döntésekben való szereplésük, valamint a lokálpatrióta ideológia kialakulására ható tevékenységük megismerésére.

A „visszakörzetesítés” mint politikai érdekérvényesítés. A 80-as évek vége felé a falusi lakosság az önálló cselekvés útját kereste, a demokratikus átalakulás előhírnökei voltak. Az életképes településeken a falusi lakosság egyre gyakrabban nyúlt a közös véleménynyilvánítás olyan eszközhöz, mint az aláírásgyűjtés, a sok aláírással támogatott petíciók (Forray, 1989a). Ezt a folyamatot Kozma (1992) politológiai fogalmakkal értelmezte: „az oktatás diverzifikációjára irányuló kezdeményezés a helyi társadalmak dolga, amelyet akkor a lokális elitek harcoltak ki.” A kutatások során bizonyossá vált, sőt kétségtelennek látszott, hogy a visszakörzetesítések eléggé egyértelműen alulról kezdeményeződnek. Míg korábban a központ szabta meg az „oktatási diverzifikációs arénát”, addig a politikai küzdelmek arénája az 1980-as évek végén a helyi társadalmakra tevődött át (Kozma, 1989a. 18. o.).

A visszakörzetesítésre jó példa saját szülőfalunk, ahol 1993 óta ismét működik az általános iskola alsó tagozata, amelyet a helyi lakosok érdekviszonyai kényszerítettek ki (Általános Iskola, Csénye). Azaz a helyi társadalom, a helyi vezetőség döntése meghatározó volt az ellentétes folyamat kialakulására, de meggyőződésünk, nem csak ennek köszönhető. Idézzük Kozma Tamás megállapítását, amely szerint lényegében „mind a mai napig legalábbis kétszintes ez a politikai aréna: egyfelől a megyei politikai elitől, másfelől a helyi politikai elitől függ a hálózat alakulása.” (Kozma, 1989a. 19. o.). Saját véleményünk is az ebben a kérdésben, hogy a helyi kezdeményezés nem lett volna sikeres a felső politikai elit támogatása nélkül.

A visszakörzetesítésben több fél érdekérvényesítéséről volt szó. Egyfelől a civil társadalom volt érdekelve, másfelől az igazgatás. A sikeres akciókhoz a helyi elitnek és a civil társadalom szándékainak az egymásra találása volt szükséges, de kellett hozzá egy támogató gazdasági szervezet, s végül az esélyt erősen javította, ha mindezt nagypolitikai kontextusban sikerült megfogalmazni.

Kozma (1989a) megállapította, hogy az oktatásügyi szakmai érvelések nem szolgáltak anyagnul ahhoz a retorikához, amelyet a visszakörzetesítő helyi elitek felhasználhattak. A

visszakörzetesítő retorika nem szakmai érveken, hanem három legfontosabb pilléren nyugodott: településfejlesztés (finanszírozás a fejlesztésekhez, minél több pénz megszerzése a cél); gazdaságfejlesztés (vállalati önállóság megteremtése, magánszféra, iskolatámogatás); lokálpatriotizmus. Ez utóbbi volt talán a legfontosabb pillére a visszakörzetesítéseknek. Illeszkedett a településfejlesztéshez és annak társadalompolitikai vonulatához (kultúra, egészségügy, iskola és infrastruktúra kellett a civilizált élethez, ez adta meg a település valós feltételrendszerét és besorolását) (Kozma, 1989a. 23–24. o.).

A társadalmi csoportok, amelyek a visszakörzetesítésben döntő szerepet játszottak, a civil társadalom, a hivatalos társadalom, valamint a „lebegők” voltak.

- A civil társadalom divatos szóhasználat, régi értelemben ide soroljuk az állampolgárokat, a lakosságot, a szülőket. Az állami szervezet erejével szemben a civil társadalom máról holnapra nem válik szervezett erővé (lakosság, szülők, gyerekek). Ezért visszakörzetesítési próbálkozások során nem válhattak valóságos politikai partnerré sem. A demoralizált helyi társadalom politikai kultúrája demagóg (spontán tiltakozások, érvek, megnyilvánulások). A civil társadalom másik fajtája tradicionális tulajdonosi tudattal rendelkezik, és politikai partner tud lenni. Ezek a helyi civil szervezetek képesek helyi érdekeiket képviselni. Vannak olyan helyi társadalmak is, amelyek átmentették tradicionális szervezettségüket. Érdekérvényesítésre alkalmasak, de ez a modell nem fejlődőképes (Kozma, 1989a).
- Az ún. „*hivatalos társadalom*” lényegében a helyi és megyei politikai elit képviselői voltak. A hivatalos társadalom különböző csoportjai a visszakörzetesítési küzdelmekben: 1. pedagógusok, akik a visszakörzetesítésben politikai erőként léptek fel; 2. igazgatási (tanácsi) képviselők; 3. gazdasági menedzserek; 4. pártmunkások csoportja. A pedagógusok egyrészt állami, ezen belül igazgatási alkalmazottak; másfelől csoportérdekeik egybeestek a civil társadalom egyes csoportjainak törekvéseivel. A hivatalos társadalom másik csoportja az igazgatási (tanácsi) képviselők, akiket szoros szálak fűztek a pedagógus-szakértelmiséghez, a visszakörzetesítésben azonban e két társadalmi csoport viselkedése már nem volt annyira egyértelmű. (Az oktatás centralizálásának folyamatában a tanácsi tisztségviselők kulcsfontosságú szerepet töltöttek be, a helyi törekvések leghatározottabb ellenzékei voltak.). A helyi tanácsi tisztségviselők politikai kultúrájának legfontosabb vonása, hogy ők fogalmazzák meg a lokálpatriotizmust, mint politikai ideológiát. A visszakörzetesítés politikai küzdelmeiben a lokálpatriotizmus, mint retorika a helyi igazgatás terméke volt. További csoportot képezett a gazdasági menedzserek csoportja. Az önállóság visszanyerésében folytatott harcban a gazdasági menedzserek helyileg a legerőteljesebb nyomást gyakorló réteget

képviselték. Támogatásukkal a közigazgatás már eldöntött kérdéseit is megfordíthatták. Az oktatásdiverzifikáló döntésekben a pártmunkás csoportok szerepe meggyengült. Azonban kitüntetett szerepük volt a helyi politikai arénában, egyrészt előnyben részesítették a sikeres visszakörzetesítő tevékenységeket, másrészt az egyeztetés szerepét töltötték be, (pl. a gazdasági menedzserréteg és a tanácsi tisztviselők közt). Döntő befolyásuk, erős szerepük a nyilvánosság előtt rejtve maradt.

- *Kozma* (1989a) a visszakörzetesítések politikai erői közé sorolta még az ún. „*lebegők csoportját*”, akik a civil társadalom és a hivatalos társadalom közt csoportosultak (helyi tanácsi képviselők, kisiparosok, szakszövetkezeti elnökök, vállalkozók, lelkesek, körzeti orvosok, iskolaigazgatók). Ez a csoport a helyi társadalom érdekeit artikulálta és a jövő útját abban látta, hogy újfajta helyi társadalmak emancipálódnak.

Oktatási diverzifikáció és lokálpatriotizmus. Az oktatási diverzifikáció az oktatás pluralizálását jelenti. A kifejezés és a mozgalom is az 1980-as évek végén terjedt el. Tanulmányok jelentek meg erre vonatkozóan, amelyek arra hivatkoztak, hogy „a gazdaságban bekövetkező változások, a társadalmi reálfolyamatok (demográfia, migráció stb.), illetve a társadalmi struktúrában észlelt változások bizonyos törvényszerűséggel vonják maguk után az oktatás szervezetének a diverzifikálódását is.” (*Kozma*, 1992. 111. o.). Amiről abban az időben kevesebb szó esett, az, hogy ezeken túlmenően a politikában bekövetkező változások is hozzájárultak az oktatás diverzifikálódásához.

Jól mutatja ezt a helyi politikai (lokális, hatalmi) elitre vonatkozó kutatás, amelynek koncepcióit *Kozma* (1992. 112–113. o.) összegezte. Úgy találta, hogy sajátos magyar jelenség a helyi kezdeményezésű általános iskolák megjelenése, visszatelepítése, mint „oktatási diverzifikáció”. Az új jelenség az oktatáspolitikában nem volt más, mint a lokális társadalmak egyes csoportjainak politikai aktivizálódása és szerepvállalása. A változások okait többféle módon magyarázták: az új jelenségeket a tanácsi gazdálkodásban bekövetkezett változások idézték elő, vagy a közigazgatásban bekövetkezett reformok; oktatásügyi körökben az 1971-es tanácstörvényt jelölték meg, mert a tanácsok fenntartói jogkörének önállóságát ez tette explicitté.

Az oktatási diverzifikáció hazai elemzése kapcsán leszögezhető: a stagnáló magyar gazdaságban és társadalomban olyan meghatározó folyamatok nem mentek végbe, amelyek az oktatási rendszert fejlődni kényszerítették volna. Az azonban nem kétséges, hogy egyfajta diverzifikálódás volt az oktatásban, amelyet a politikai decentralizálódásban és hatalmi

dekoncentrációban kereshetünk („alulról jövő kezdeményezések”). Az oktatás diverzifikálása tehát a helyi társadalom teljesítménye volt, s nem a központi kormányzaté. A külső tényezőknek azonban legalább ilyen fontos volt a szerepük. Az oktatás problémájának a megoldásához olyan gazdaság szükséges, amely képes tőkét mozgatni, beruházni, munkaerőpiacot kialakítani, legalábbis lokálisan.

A lokális elitek érvelésében a szakmai szempontok ritkán szerepeltek, helyette a „népre” (lakosságra, gyermekekre, nemzetiségre, fiatalokra, öregekre stb.) való hivatkozás dominált. A tömegbázisra utaló kezdeményezések eredményesnek bizonyultak. A lokálpatriotizmus nem egyszerűen a helyiek érdekében lépett fel, hanem egy-egy népcsoport érdekében is (pl. délszlávok, németek). A lokálpatriotizmus elemét képezte azoknak a lokális elittörekvéseknek, amelyek az iskolák meg-, illetve visszaszerzéséért harcoltak (Kozma, 1992).

Baranya esete. Az elmondottakat közelről is láthatjuk Baranya esetében (Reisz kutatásai 2004). A 90-es évek elején a frissen kivívott önkormányzatiság jegyében, amely szabad iskolaalapítás és intézményfejlesztés lehetőségét kínálta, új típusú források megteremtésével és az önkormányzati tartalékok mozgósításával helyi kezdeményezések indultak. Így Baranya megyében 11 korábbi tagiskola kezdte meg újra az oktatást Mohács és Siklós térségben (78 tanteremmel bővült az intézményhálózat). Új lendületet kapott az óvoda és az 1–4 osztályos, alsó tagozatos képzés újraindítása. A közoktatás alapellátásának bővülését a részben osztott egy-két pedagógust foglalkoztató vagy az osztatlan iskolák számának gyarapodása jellemezte (a megyében ezen intézmények aránya az 1996–1997-es tanévre 29,9%-os lett (Baranya megye Közoktatásának Fejlesztési Terve, 1997). Ez az arány bár az országos index felett volt, bővült az iskolahálózat, de nem eredményezte a közoktatási alapellátás minőségi javulását.

4.2. Az önkormányzatiság konszolidálódása és az intézményhálózat expanziója

Ebben a szakaszban, amely Kozma (2006) szerint körülbelül a kilencvenes évek közepétől az Európai Unióhoz való csatlakozásig (2004) tartott, a jellegzetes változás az intézményhálózat expanziója volt. Bár a statisztikai adatok már a kilencvenes évek közepén mutatták a tanulólétszám csökkenését, az intézményrendszer „önmozgása” továbbra is lehetővé tette, hogy az intézményhálózat növekedjék. Ennek a növekedésnek a „motorja” az önkormányzatiság volt (Sáska, 2004).

Az iskolahálózat kiterjedése. 1990–1995 között folyamatosan nőtt az önálló igazgatású iskolák száma, mind több település állította vissza a korábban bekörzetesített intézményét. Ebben az időszakban viszont erőteljesen csökkent a tanulók száma az iskolákban. A kisiskolákban finanszírozási és szakmai problémák jelentkeztek; gazdasági, szakmai szempontból a kisiskola hátrányos intézmény lett.

Forray R. Katalin (1995) szerint az új kisiskolák tömeges megjelenése már nem is nevezhető „visszakörzetesítésnek”. Korábban a „visszakörzetesítés” abból a hipotézisből indult ki, hogy az oktatás állami monopólium, az állam osztja szét az iskolákat így vagy úgy a polgárok között. Az 1991-es önkormányzati törvénnyel azonban az iskola alapításáról, fenntartásáról való döntés az érintettek, illetve a választott képviselők, az önkormányzatok kezébe került. Ezért nem egyszerűen „visszakörzetesítés”, ami a rendszerváltozás első szakaszában megindult, hanem új iskolaalapítási hullám.

Az iskolák számának alakulását a 7. táblázat szemlélteti azokban a tanévekben, amikor az iskolák száma a legmagasabb és a legalacsonyabb volt. A táblázatból megállapítható, hogy az iskolák száma úgy növekedett az elmúlt tanévekben, hogy közben a tanulók száma csökkent, sőt kis mértékben a pedagógusoké is. Csökkent a „mamutiskolák” száma, mérete és az egy pedagógusra jutó tanulók száma. Egyre több napközi és tornaterem is épült. Folyamatosan csökkent az osztatlan rendszerben oktató iskolák száma, miközben az osztottaké növekedett. (Hogy az intézményfenntartó önkormányzatok megfeleljenek a szülői várakozásoknak, a hatékony iskolának, arra törekedtek, hogy legalább részben osztott formában oktassanak.)

A legkisebb iskolák területi elhelyezkedését elemezve megállapítható, hogy a 90-es években a kisiskola tipikusan aprófalvas intézmény. (A 70-es évek kisiskolái még jelentős számban voltak jelen az Alföld tanyás vidékein.). A nagy múltú tanyai kisiskolai hálózat – mivel a tanyák mögött nem áll önálló önkormányzat – nem szerveződött újjá, és feltehetően nem is tudott újraéledni (Forray, 1998).

7. táblázat

Az általános iskolák számának alakulása

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

Forrás: Forray R. Katalin, 1998

Térszerkezeti változások és az iskola. A településrendszer történeti fejlődése több fázison ment keresztül.

1949-ben az egy településre jutó átlagos népességszám 2800 fő volt, valamint a lakosság közel 2/3-a ekkor még falvakban élt és a falvak közel felének népességszáma még az ezret sem haladta meg. A magyar településrendszer leginkább sajátos eleme az alföldi tanyarendszer, de az 1949-es népszámlálás sem tudta a tanyán élők számát pontosan megállapítani (Lukács–Nagy, 2004). Közel ötszörösére nőtt a városi jogállású települések száma, a tanyarendszer viszont jórészt elveszítette jelentőségét a 1950–1989 közötti időszakot elemezve. A településrendszer alakulásában átfogó szerepet játszott a központosított gazdaságpolitika, melyen belül a területfejlesztési politika egyik deklarált célja az egyenlőtlenségek csökkentése és felszámolása volt. Azonban az aprófalvas térségekben a tanácsok körzetesítése, az intézményhálózat összevonása és az ezek nyomában járó folyamatok jelentősen hozzájárultak a faluállományon belüli erős differenciálódáshoz. A társadalom növekvő differenciálódása is markáns következményekkel járt. Nemcsak a gazdaság, a szegénység is településformáló erőként jelent meg. Ez látványosan a szegregáció, a

gettósodás és slumosodás formájában jelentkezett (ez jellemző Budapest képeire, valamint a hagyományos és új falusi „kockázati térségekre”).

Az 1990-es években a területi különbségek regionális szinten is jelentkeztek, melynek voltak nyertesei és vesztesei egyaránt. A területek hovatartozása egyre inkább meghatározta a települések fejlődési lehetőségeit. Megerősödött a pólusok szerepe: a gazdaságilag fejlettebb városok még az elmaradott térségekben is képesek voltak az előrelépésre, s környezetüket is valamennyire dinamizálni tudták.

Tradicionalisan hátrányos helyzetű térségek az ún. aprófalvas térségek, az országhatár melletti területek jelentős része, továbbá a kedvezőtlen adottságú agrárterületek. 2000-ben 3135 települést tartottak nyilván, ez alig valamivel kevesebb, mint 1949-ben. Ennek alapján a településsűrűség is állandósult, a 100 km²-re jutó települések száma 2000-ben 3,4 volt. Más szempontból nézve jelentős változások történtek, pl. az átlagos településméret (a népességszámot tekintve) 2800 főről 3200 főre emelkedett, nőtt a települések közötti különbség. Generálisan átalakultak a városok és falvak közötti arányok, így pl. a városok száma ötszörösére nőtt, s 2001 nyarán már 252 városi jogállású településünk volt. Napjainkban a magyar népesség közel 2/3-a város lakó, a korábbi tendencia megfordult (lásd 8. táblázat).

8. táblázat

A települések megoszlása népességnagyság-csoportok szerint 2000-ben

| Népesség-nagyságcsoport | Települések | | | Népesség | | | |
|-------------------------|-------------|------------|-------|------------|-------------|-------|---------|
| | száma | aránya (%) | | száma | aránya (%) | | |
| < 500 | 1 033 | (-) | 32,9 | 283 653 | (-) | 2,8 | (-) |
| 500-999 | 688 | (-) | 21,9 | 501 587 | (-) | 5,0 | (-) |
| 1 000-1 999 | 657 | (2) | 21,0 | 945 664 | (3 194) | 9,4 | (0,3) |
| 2 000-4 999 | 483 | (37) | 15,4 | 1 448 999 | (135 143) | 14,4 | (9,3) |
| 5 000-9 999 | 138 | (81) | 4,4 | 959 069 | (588 932) | 9,5 | (61,4) |
| 10000-49900 | 115 | (111) | 3,7 | 2 201 255 | (2 152 668) | 21,9 | (97,8) |
| 50000-99990 | 12 | (12) | 0,4 | 749 687 | (749 687) | 7,5 | (100,0) |
| 100 000 és több | 9 | (9) | 0,3 | 2 953 310 | (2 953 310) | 29,5 | (100,0) |
| Összesen | 3 135 | (252)* | 100,0 | 10 043 224 | (6 582 934) | 100,0 | (65,5) |

* 2002. évi városállomány

Forrás: KSH

A falvak átlagos méretének csökkenésében ténylegesen a kedvezőtlen népesedési folyamatok játszottak meghatározó szerepet. Az aprófalvasodás azonban a népességnek csak viszonylag kis részét érinti, 2000-ben a lakosságnak csak kevesebb, mint 8%-a élt ezer

lakosnál kisebb faluban. A faluhálózat gerincét a 2000–5000 lakosú falvak képezik, ahol az ország népességének közel 1/7-e él, s ezek stabilitása hosszú távon is biztosnak látszik (lásd 9. táblázat). Napjainkban a tanya már nem játszik számottevő szerepet, mint településforma, ezt jelzi a külterületi népesség minimális szintre csökkenése. 1990-ben a hat alföldi megyében mindössze 186 ezren éltek külterületen, ami az Alföld népességének 6%-a, az országnak pedig még 2%-át sem tette ki (lásd 4. melléklet).

9. táblázat

A községek népességszám szerinti megoszlása, 1990–2000

| Népesség-kategória | Települések száma | | Népesség, 1990 | | Népesség, 2000 | |
|--------------------|-------------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|
| | 1990 | 2000 | fő | % | fő | % |
| 10 000-19 900 | 16 | 10 | 211 600 | 2,0 | 135 246 | 1,3 |
| 5 000- 9 999 | 92 | 69 | 604 566 | 5,8 | 454 399 | 4,5 |
| 2 000-4 999 | 481 | 461 | 1 424 010 | 13,7 | 1 366 188 | 13,6 |
| 1 000-1 999 | 652 | 654 | 932 296 | 9,0 | 941 211 | 9,4 |
| 500-999 | 713 | 687 | 519 349 | 5,0 | 501 217 | 5,0 |
| <500 | 950 | 1 032 | 265 729 | 2,6 | 283 365 | 2,8 |
| összesen | 2 904 | 2 913 | 3 957 550 | 38,1* | 3 681 626 | 36,7* |

*az országos népességből

Forrás: KSH

Demográfiai hullám és az iskola. A demográfiai hullámozás a hazai iskolázásban ismétlődő zavarokat idézett elő, hol csökkenő, hol gyorsan növekvő évjáratok vonultak keresztül évtizedeken át az oktatásban. A hazai lakosság kevesebb mint 8%-a, a 14 éves és fiatalabb gyermekeknek pedig 10%-a az 1000 főnél kisebb, a népesség mintegy 17%-a, a 14 évesnél fiatalabbaknak pedig a 21%-a a 2000 főnél kisebb településeken él. Ugyanakkor az általános iskolák mintegy 20%-a működik 1000, 37%-a pedig 2000 lakosnál kisebb településen 2001-ben.

10. táblázat

A népesség megoszlása régiók és összevont korcsoportok szerint

| | Összesen | Közép-Magyarország | Közép-Dunántúl | Nyugat-Dunántúl | Dél-Dunántúl | Észak-Magyarország | Észak-Alföld | Dél-Alföld |
|-------|-----------|--------------------|----------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|------------|
| 0-14 | 1 694 936 | 420 689 | 191 173 | 159 840 | 165 057 | 232 651 | 296 325 | 229 201 |
| 15-39 | 3 574 493 | 1 026 118 | 403 364 | 352 058 | 340 352 | 433 308 | 547 847 | 471 446 |
| 40-59 | 2 847 327 | 811 012 | 315 807 | 284 904 | 282 419 | 355 552 | 413 385 | 384 248 |
| 60-X | 2 081 559 | 603 979 | 214 357 | 203 431 | 204 540 | 268 881 | 293 614 | 292 757 |
| | | | | | | | | |
| 0-14 | 16,6% | 14,7% | 17,0% | 16,0% | 16,6% | 18,0% | 19,1% | 16,6% |
| 15-39 | 35,0% | 35,9% | 35,9% | 35,2% | 34,3% | 33,6% | 35,3% | 34,2% |
| 40-59 | 27,9% | 28,3% | 28,1% | 28,5% | 28,5% | 27,6% | 26,6% | 27,9% |
| 60-X | 20,4% | 21,1% | 19,1% | 20,3% | 20,6% | 20,8% | 18,9% | 21,3% |

Forrás: Népszámlálás 2001 KSH

A régiók korcsoportok szerinti összetételének különbségei megállapíthatók a 10. táblázatból. A 0–14 éves korú népesség aránya az Észak-alföldi régióban a legnagyobb, közel 20%, Közép-Magyarországon a legalacsonyabb, alig több, mint 15%. Az idős korúak aránya Közép-Dunántúlon a legalacsonyabb, s a Dél-Alföldön és Közép-Magyarországon a legmagasabb.

A népesség területi eloszlását nagyban befolyásolja az ezer főre jutó élveszületések száma, mely a 90-es évek végén az észak-alföldi régióban volt a legnagyobb, és a nyugat-dunántúli régióban a legalacsonyabb (lásd 11. táblázat).

11. táblázat

Élveszületések száma 1000 lakosra régióként Magyarországon

| | 1985 | 1990 | 1995 | 1998 | 2000 | 2001 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|
| Közép-Magyarország | 10,8 | 10,4 | 9,7 | 8,7 | 9,1 | 9,0 |
| Közép-Dunántúl | 13,2 | 12,8 | 11,0 | 9,2 | 9,2 | 9,0 |
| Nyugat-Dunántúl | 12,2 | 11,6 | 10,3 | 8,7 | 8,6 | 8,7 |
| Dél-Dunántúl | 12,1 | 12,4 | 10,9 | 9,4 | 9,6 | 9,2 |
| Észak-Magyarország | 12,7 | 13,0 | 11,7 | 10,6 | 10,6 | 10,2 |
| Észak-Alföld | 14,3 | 14,1 | 12,9 | 11,5 | 11,2 | 10,8 |
| Dél-Alföld | 12,1 | 12,1 | 10,9 | 9,3 | 9,5 | 9,1 |
| Összesen | 12,3 | 12,1 | 11,0 | 9,6 | 9,7 | 9,7 |

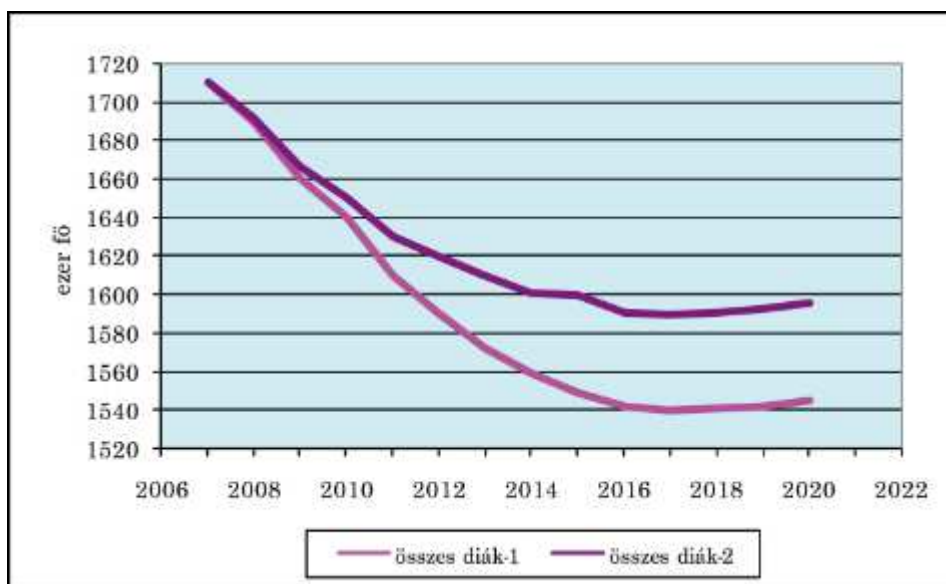
Forrás: Magyarország régiói, KSH (1999), valamint Területi Statisztikai Évkönyvek, Statisztikai Évkönyvek

Az elmúlt évtizedekben hazánkban folytatódtak a már korábban megkezdődött, többnyire kedvezőtlen népesedési folyamatok. A demográfiai csúcspont 1985-ben volt, amikor 130 ezren születtek (a mai 20 évesek), 2002-ben 33 ezerrel kevesebb volt a születések száma. „2015-ig 2005-höz képest pedig mintegy 10%-os csökkenés várható az iskoláskorú populációban. A Népeségtudományi Intézet előrejelzése szerint 2016-ban a 18 évesek, vagy fiatalabbak 15%-kal lesznek kevesebben, mint 2000-ben. Ugyanakkor az óvodás és általános iskolás korosztály 2007-ig tartó csökkenése megállni látszik, és a továbbiakban stabilizálódás, illetve enyhe növekedés várható.” (Fazekas et al., 2008. 276–277. o.).

„A magyarországi népesedési folyamatok nemzetközi összehasonlításban tipikusnak tekinthetők. A teljes népesség lélekszámának csökkenése és a társadalom öregedése más európai országokban is megfigyelhető.” (Fazekas et al., 2008. 276. o.). Különbség tapasztalható viszont a halandósági mutatók terén, nálunk ez lényegesen magasabb, mint az Európai Unió tagországaiban (Vukovich, 2002). A termékenységi arányszámok valamennyi csatlakozó országban csökkenést mutatnak, mely döntően befolyásolja az iskoláskorú gyermekek létszámának alakulását. A következő 10 évben a közoktatásban tanulók száma 170 ezer fővel fog csökkenni (lásd 4. ábra).

4. ábra

A várható tanulólétszám alap- és középfokon változatlan 2007. évi részvételi arányokkal, illetve az óvodai ellátás és a nyelvi előkészítő évfolyam kiterjesztésével, 2007–2020



Forrás: Hermann, 2007 (Összes diák 1: Alapbecslés – összes diák száma az iskolába járók változatlan részvételi arányai esetén. Összes diák 2: Az összes diák száma az óvodai ellátás teljes körűvé tétele és a kilencedikes nyelvi előkészítő évfolyam háromszoros kiterjesztése esetén. Az évszámok a tanév kezdetét jelölik.)

A hazai népesedési folyamatok szélsőséges ingadozása különösen fontossá teszi a fiatalok létszámváltozásának ismeretét. A gyorsan csökkenő gyermeklétszám átvonulása az iskolarendszeren az oktatás és képzés fejlesztési stratégiájának különösen alapos és megfontolt kidolgozását és a szükséges változtatások gondos előkészítését igényli (lásd 12. táblázat). A táblázatból kitűnik a településnagyság szerinti iskoláskorú fiatalok rendkívül eltérő arányszáma, azaz az alacsonyabb településnagyságú területeken mindössze az összes létszám 16,8%-a él, ami a kisiskolák területi elhelyezkedésének aktuális problémáit vetíti előre.

12. táblázat

A fiatal népesség területi eloszlása Magyarországon 2004-ben

| Területi egység, népességnagyság- kategória | 0-4 | 5-9 | 10-14 | 15-19 | 20-24 | 30- | Összesen |
|---|---------|--------|--------|--------|--------|---------|----------|
| Budapest | 68 825 | 66168 | 77784 | 88033 | 119490 | 1285009 | 1705309 |
| városok | 226931 | 247329 | 294686 | 329840 | 360285 | 3417011 | 4876082 |
| Községek | 180592 | 208455 | 235347 | 221516 | 235855 | 2453586 | 3535351 |
| együtt | 476 348 | 521952 | 607817 | 639389 | 715630 | 7155606 | 10116742 |
| településnagyság | 0-4 | 5-9 | 10-14 | 15-19 | 20-24 | 30- | Összesen |
| -999 | 38369 | 44856 | 50569 | 46299 | 49402 | 551662 | 781157 |
| 1000-1999 | 46 633 | 54925 | 62409 | 58408 | 62573 | 643241 | 928189 |
| 2000-4999 | 77017 | 88703 | 101150 | 98103 | 103061 | 1040948 | 1508982 |
| 5000-9999 | 48904 | 54806 | 63102 | 63393 | 66158 | 661799 | 958162 |
| 10000-19999 | 54918 | 61052 | 71458 | 75955 | 79344 | 770707 | 1113434 |
| 20000-49999 | 56796 | 61394 | 72707 | 79367 | 85966 | 846298 | 1202528 |
| 50000-99999 | 32774 | 35518 | 43077 | 51539 | 57728 | 541015 | 761651 |
| 100000-299999 | 52112 | 54530 | 65561 | 78292 | 91908 | 814927 | 1157330 |
| Budapest | 68825 | 66168 | 77784 | 88033 | 119490 | 1285009 | 1705309 |

Forrás: Polónyi I. – Timár J., 2006

Feszültség az oktatáspolitikai kormányzat és az önkormányzatok között. Az elmondottak fokozódó feszültségeket idéztek elő az önkormányzatok törekvései és a központi kormányzat elképzelései között. Az oktatáspolitikai kormányzat már az 1990-as évek közepén ismételten jelezte azt a problémát, hogy az iskolahálózat nagyobb, mint amekkorára a csökkenő tanulólétszámnak országosan szüksége van (lesz). Az önkormányzatok azonban arra hivatkoztak, hogy maguk akarják eldönteni, milyen intézményeket tartanak fenn, és hogy miért fontos számukra ezeknek az intézményeknek a fönntartása. Ebben a vitában patthelyzet alakult ki, amely azonban a 2000-es évtized folyamán fokozatosan eltolódott a központi kormányzat javára. A központi kormányzat újra meg újra megpróbálta az önkormányzatok

hatáskörét korlátozni, többek között az Európai Unió direktíváira is hivatkozva. Erre azonban alkotmányos lehetőség nem volt. A központi kormányzat tehát új eszközhöz folyamodott. Kistérségi együttműködéseket kezdtek szorgalmazni, és ösztönzőként pénzügyi hozzájárulást helyeztek kilátásba (ismét csak Európai Unió-s forrásokat bevonva vagy azokra hivatkozva). Ezzel kezdetét vette az iskolakörzetesítések újabb szakasza, amelyet újra körzetesítésnek nevezhetünk.

4.3. Erősödő kormányzat – újra körzetesített iskolák

Az EU-csatlakozás oktatáspolitikai következménye. Az Európai Unióhoz való közeledés, majd a sikeres csatlakozás *Kozma* (1997) szerint egyre magabiztosabbakká tette a csatlakozó kormányzatokat. Mindaz, amit tekintélyben és befolyásban elvesztettek a rendszerváltozás eddigi folyamatában, visszatérni látszott a sikeres csatlakozásban. A központi kormányzat egyfajta közvetítő szerepet játszott az Európai Unió és saját állama között. Olyan intézkedéseket is az Európai Uniónak tulajdonítottak, amelynek a célja egyszerűen a kormányzati befolyás visszanyerése volt az oktatáspolitikában az intézményfenntartókkal, különösen az önkormányzatokkal szemben.

Az elmúlt negyven évben az intézménykörzetesítési és „visszakörzetesítési” törekvések váltogatták egymást. „A direkt eszközökkel végrehajtott politikai döntések szükségességét egyre kifinomultabb oktatásgazdaságtani jelzőszámokkal támasztották alá. A korszakokra jellemző, hogy a makropolitikai attitűdöknek megfelelően ciklikusan váltakoznak az engedékenységre és megszorításra utaló irányítási eszközök” (Reisz, 2004. 26–27. o.).

Forray szerint: „Az iskolakörzetesítés egy felvilágosult – »aufklärerista« – állami bürokrácia törekvése arra, hogy az iskolahálózat racionális mintázatát, szerkezetét megteremtse. A központi hatalom a közjó érdekében részletesen előírja, mely lakóhelyi közösség milyen állami javakban részesülhet lakóhelyén, melyekért kell távolabbra utaznia. Az oktatás nyilvánvalóan egyike azon közjavaknak, amelyet az állam racionalitásra törekedve oszt szét alattvalói között: megszabja, hol működhet alsó tagozatú, hol teljes általános iskola, hol szerveződhet, és milyen középiskola, ezáltal kialakítva az iskolák hierarchikus szerveződési elvét. Ez a rendszerezés már a szocialista átalakulás kezdetén megszületett (az 1951-es tanácstörvényhez kapcsolódva), majd tovább alakult és fejlődött, és csúcspontját az 1971-es településhálózat-fejlesztési koncepcióban érte el, amely a megszüntetésre ítélt települések körét is szabályozta a hierarchia, illetve a hierarchia alatti szinteken. A

tökéletesség már nem volt túlszárnyalható, s törvényszerűen következett be a visszaesés. Ezt megelőzően azonban – az 50-es évek kezdetétől a 80-as évek második feléig – felére csökkent az iskolák száma. A csökkenés üteme a 70-es években volt a leggyorsabb, s nem véletlenül, mert akkor kristályosodott ki az a vélemény, hogy az iskolakörzetesítésnek nem az alapelveivel, hanem »kampányszerűségével« van a baj. A kampányszerűség azt jelentette, hogy a központi alapelveket siettek a gyakorlatba átültetni” (Forray, 1998. 6. o.).

Esettanulmány: Baranyában is tendenciává nőtte ki magát az iskolaalapítási és újraindítási mozgalom. Általában az önkormányzati tartalékokat felemésztette a többnyire öreg épületek felújítása, a korszerűtlen infrastruktúra. Az aprófalvas települések működési gondokkal küzdöttek az automatikusan járó állami támogatások ellenére. Kiderült, hogy az alacsony tanulói csoportlétszámok mellett igen magas fajlagos költségráfordítást eredményeztek a normatív támogatási összegek. Az intézményalapítási láz visszafogottabbá vált. A 2000 főnél alacsonyabb lakosságú településeken a fajlagos költségeket a demográfiai folyamatok és a központi költségvetési döntések határozták meg, így helyi szinten csak kevésbé befolyásolhatók. Ezeken a településeken kisebb mértékűek voltak még a korrekciós jellegű változások is, mint a városokban és nagyobb községekben.

A népesség csökkenéséből következő változások mérsékeltek az oktatási intézményhálózat méretét. A „fajlagos költségek” redukálására való törekvés pedig új hivatkozási alapot jelentett az újra körzetesítésnek. A helyi önkormányzatok most már saját maguk kezdték átszervezni az iskoláikat. Kirajzolódott egy olyan tendencia, hogy a fenntartók lemondanak az alacsony tanulólétszám következtében a 6–10 éves korosztály iskoláztatásának ellátásáról. Az önkormányzatok alapellátási kötelezettségeiket szerződéses formájában vagy intézményfenntartói társulásokban oldják meg, minthogy a központi pénzügyi szabályozók erre ösztönzik, kényszerítik őket (ráadásul Európai Unió-s források bevonásával is).

A több évtizedes gyakorlat, az újra körzetesítés terebélyesedő gondokat konzervált. A pénzügyi nehézségek csak az egyik ok, egyfajta új hivatkozás volt. A gazdaságilag elmaradott térségekben, ahol a fejlesztések visszafogottabbak voltak, hiányos, összezsugorodott intézményhálózat kezdett kialakulni. A ritkuló intézményhálózat pedig együtt járt a kistelepüléseken a szűkebb alapellátási szolgáltatások szerényebb minőségével és azok kínálatával is (Reisz, 2004. 35–38. o.).

Az újra körzetesítés előkészítése. A 90-es évek elején az „iskolaalapítási láz” az aprófalvakban egyre erőteljesebbé vált, a faluhoz való kötődés az iskolások állandó jelenlétét

feltételezte, az óvoda után a gyerekek ugyanabban a községben maradtak, nevelésük töretlen ívben folytatódott. Az iskolák számának növekedése az 1990-es évek közepére teljesedett ki, 1994–1995-ben 3147 önkormányzatból 2443 tartott fenn óvodát és az általános iskola intézményfenntartója lett. 1822 önkormányzat pedig nyolc évfolyammal rendelkező általános iskolát működtetett. Ugyanakkor egyre csökkent a gyermeklétszám, valamint az állami támogatások reálértéke is. A kistelepüléseken megszűnt a korábban uralkodó eufória, sok helyen ellenséges lett a közhangulat az iskolával és a pedagógusokkal szemben.

A rendszerváltás után a kisközségek többsége valójában nem önmagában, hanem más településsel együtt látta el a közoktatás feladatát. A teljes körű települési önállóság és a körzeti feladatellátás közötti ellentmondást próbálták föloldani az ún. „társulási szerződések”. Kutatások eredményei igazolták azonban a községek egymás közötti koordinációjának gyöngeségét (A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája, 1996).

Az önkormányzatok társulásáról és együttműködéséről szóló törvény (1997. évi CXXXV. törvény) meghatározta az egyes társulási formák feltételeit, felelősségét, hatáskörét. Ennek ellenére 1997-ben az önkormányzatok mindössze 12%-a látott el kistérségi feladatokat, sőt ebből is csak 4%-ot tett ki a társulási megállapodás (Jelentés a magyar közoktatásról, 2000). A kisiskolák stabilizálódtak, de sem hatékonyságuk, sem eredményességük nem változott, a tanulólétszám csökkenése pedig tovább folytatódott. A kormány a 105/2001. (VI. 21.) számú határozatában 2001–2002-re kormányzati feladattervet határozott meg. A reform lényeges célkitűzéseket határozott meg az EU-hoz való csatlakozás feltételeként. Ezek közül az egyik legsürgetőbb feladat a településközi együttműködés erősítése, a kapcsolatok ösztönzése volt. Az önkormányzati feladatok ellátása, annak szervezetrendszere, és a költségvetési finanszírozás módszere szoros kapcsolatot tételezett fel egymással. Az önkormányzati finanszírozás, s azon belül a térségi szerepkörök kezelésének technikája azonban még mindig homályos képet mutatott.

A 2002-es kormányváltást követően új lendületet kapott a közigazgatási reform előkészítése, meghatározták az egyes településtípusok feladatait, s kidolgozták a területi irányítási rendszer kialakítására a javaslatokat. A kisiskolákat e tekintetben leginkább a kistérségi rendszer kialakítása érintette. A többcélú társulás létrehozása azonban az alkotmány értelmében nem kötelezően előírt feladatok elhatározására irányult, hanem „önkéntes társulások” jöttek létre. Az önkormányzatok területi lehatárolásban hozhattak létre társulásokat, amelyeket 2005-től a kormány a korábbi pályázati rendszer helyett normatívával támogatott (a cél az önkormányzati rendszer „integrációja” volt).

Társulások. A rendszerváltást követően új alapokra került a helyi kormányozáshoz való jog. 1990-ben megduplázódott a helyi döntéshozó egységek száma: korábban 1484 olyan község volt, amely nem székhelyként volt része a közös tanácsi körzetnek (Fürcht, 2001. 335. o.). A rendszerváltást követően ezek a települések is önállókká váltak, és csak az 1994-es reform során „szabályozták be”, hogy egy önálló településen legalább 300 főnek kell laknia. Míg korábban 2116 község rendelkezett közös tanáccsal, a körjegyzőségek megalakulásával 1535 település alkotott 529 körjegyzőséget (Fürcht, 2001). Majd az integrációval szemben a dezintegráció vált jellemzővé, egyrészt a körjegyzőségekhez tömörült települések számának csökkenése, másrészt az egyesített településekből való kiválási, községalakítási folyamat miatt. A körjegyzőségek egyfajta „közösködést” jelentettek az önkormányzatok számára (Fürcht et al., 1992) (lásd 13. táblázat).

Vizsgálatok szerint azonban az ösztönzés ellenére sem csatlakozott a körjegyzőségekhez a kistelepülések jelentős része, pedig 1997-től háromszorosára emelkedett a körjegyzőségek támogatása. Ehelyett gyarapodtak az intézményfenntartó és igazgatási társulások lazább formái. Az intézmények közös használatában való kényszerű együttműködés inkább konfliktusok forrása volt, semmint a tartós és tudatos kapcsolatépítésé, a fokozott, ösztönző támogatások ellenére is. Az 1997-es társulási törvény hatására a társulások szerveződése megélné, pl. Baranya megyében 1998 és 2000 között megduplázódott a társulások száma (Somlyódy, 2003a, 159. o.). A társult önkormányzatok száma az 1999-es adatok szerint 2439 volt, tehát az összes önkormányzat 77%-a tagja volt ekkor valamilyen társulásnak. A közoktatási feladatok végrehajtását szolgáló társulásokat, az 1995–96-os költségvetések még a központosított célirányzatok között támogatták, de ezek már 1997-ben beépültek a normatív támogatási rendbe (Pálné, 2008). Ennek is tudható be, hogy a társulások aránya az önkormányzati feladatokat ellátó szervezeti formák közül 2000-ben csupán 6,9%-ot tett ki (ÁSZ, 2000). A társulást az önállóság csorbulásaként élték meg, s a kisközségek körében a társulással kapcsolatos ellenérzések a közös tanácsi múlt negatív tapasztalataiból származhattak (Pálné, 2008).

13. táblázat

A helyi önkormányzatok főbb strukturális adatai, 1991–2006

| Év | Települési önkormányzatok | Önálló hivatalt működtető helységek | Körjegyzőséghez csatlakozott községek | Körjegyzőségek | Körjegyzőségi (körjegyzői hivatali) székhelyek száma | | |
|------|------------------------------|--|---|----------------|---|------------|--------|
| | | | | | MJV. város | Nagyközség | Község |
| | száma | | összesen | | | | |
| 1991 | 3097 | 1562 | 1535 | 529 | n.a. | n.a. | n.a. |
| 1992 | 3115 | 1676 | 1439 | 506 | n.a. | n.a. | n.a. |
| 1993 | 3131 | 1734 | 1397 | 499 | n.a. | n.a. | n.a. |
| 1994 | 3137 | 1752 | 1385 | 499 | n.a. | n.a. | n.a. |
| 1995 | 3149 | 1773 | 1376 | 494 | n.a. | n.a. | n.a. |
| 1996 | 3149 | 1849 | 1300 | 494 | 25 | 41 | 428 |
| 1997 | 3150 | 1852 | 1298 | 492 | 27 | 38 | 427 |
| 1998 | 3154 | 1827 | 1327 | 505 | 30 | 37 | 438 |
| 1999 | 3154 | 1818 | 1336 | 509 | 29 | 37 | 443 |
| 2000 | 3158 | 1762 | 1396 | 536 | 29 | 36 | 471 |
| 2001 | 3158 | 1668 | 1490 | 580 | 33 | 34 | 513 |
| 2002 | 3158 | 1632 | 1526 | 593 | 35 | 33 | 525 |
| 2003 | 3168 | 1613 | 1555 | 605 | 35 | 35 | 535 |
| 2004 | 3168 | 1582 | 1586 | 616 | 37 | 34 | 545 |
| 2005 | 3168 | 1551 | 1617 | 631 | 43 | 33 | 555 |
| 2006 | 3168 | 1525 | 1643 | 646 | 49 | 30 | 567 |

Forrás: A Magyar Köztársaság Helységnévkönyve 1991–2006

A társulások működőképességéhez forrásokat kellett rendelni. Két módszert próbáltak alkalmazni: a saját források jogi kondícióinak kiépítése, illetve a társulás jogán igénybe vehető költségvetési támogatások juttatása (Kopányi, 1999).

Tanulságos az 1999-ben támogatásban részesült önkormányzatok népességnagyság-kategóriák szerinti tagozódása, hiszen a városi jogállású települések 46,4%-a, összesen 103 város volt forráshiányos. Általánosságban a megyék súlyos pénzügyi gondjai intézményfenntartói terveikből adódtak. Az Állami Számvevőszék vizsgálati jelentése (ÁSZ, 2000) szerint egyes városok esetében nagy mértékű lett az intézményektől való szabadulni akarás. (lásd 5. melléklet).

A megyénkénti adatok alapján két tanulságot lehet leszűrni (lásd 6. melléklet):

- Az átlagosnál jóval több társulással rendelkező aprófalvas településszerkezetű megyékben működésképtelenné vált önkormányzatok aránya közelíti a 30, esetenként az 50%-ot. A szervezeti mérettel nem érhető el számottevő megtakarítás, illetőleg feladat-ellátási hatékonyság, mert ezek a társulások túlzottan kicsik. A körjegyzőségek, s a néhány kistelepülés alkotta társulások ugyanúgy nem képesek jól képzett szakembereket alkalmazni, nem beszélve a specializáció hiányáról.
- Igen kevés integrált önkormányzati egység alakult az ország közepes és nagyfalvakkal tűzdelt megyéiben. (Például Csongrád megyében 1999-ben a települések közel 70%-a ezért is volt forráshiányos.) A konklúzió az volt, hogy körjegyzőség és társulás alakítására nem csupán a Dunántúl és Észak-Magyarország kistelepüléseit kell „rászorítani”, hanem a tiszántúli nagyfalvakat is (Somlyódy, 2003a).

E viták eredményeképpen az újra körzetesítés legfontosabb eszközei az önkormányzati társulások (kistérségi társulások) lettek. A társulások előnyeit nem pedagógiai érvekkel támasztották alá, mint korábban, hanem elsősorban pénzügyi és közigazgatási, másodsorban pedig szociálpolitikai érvekkel, például az önkormányzatok közötti társulásoknak jelentős szerepe van a térségi, települési hátrányok ellensúlyozásában, az egyenlőtlenségek leküzdésében. A hátrányos, ún. „veszélyeztetett körzetek” (kockázati vagy beavatkozási térségek) azonosítása fontos, megoldásra váró feladatként jelentkezik a programszervezési modellek kidolgozása az adott térségre, iskolákra nézve.

Az önkormányzatok körében javasolt társulási forma az iskolafenntartó társulás és a közoktatási feladat-ellátási társulás lett. A társulások kétféle módon működhetnek: vagy külön döntéshozó szervet, társulási tanácsot hoznak létre, vagy a társulásban részt vevő egyik megbízott képviselő-testület, vagy annak szerve működteti, tartja fenn az intézményt, gyakorolja a jogokat. Az önkormányzatokat, – ha kettőnél több intézményt tartanak fenn – a közoktatásról szóló törvénymódosítás arra kötelezi, hogy készítsenek fejlesztési és feladat-ellátási tervet. Az iskolafenntartóknak dönteniük kell arról, hogy az egyes feladatokat milyen formában, illetve térségi együttműködésben vagy egyedül akarják-e ellátni (Imre A., 2003).

A társulások elsősorban az aprófalvas térségekben fordulnak elő, pl. a Dunántúlon, viszont ritkábban a központi régióban és az Alföldön. Ez abból következik, hogy az önkormányzati társulásban való részvétel összefügg a településhálózat jellemzőivel. Ha a társulások számát nézzük, akkor is a két dunántúli régió az, ahol a települések részéről

nagyobb a társulási aktivitás (lásd 14. táblázat). A 15. táblázat szerint leggyakoribb a településfejlesztési társulás, amelyben az önkormányzatok több mint egyharmada vett részt. Ezután az oktatási intézmény-fenntartási társulás következett, közel egyharmad volt a résztvevők aránya. Ezek közül az általános iskolák közös fenntartása a leggyakoribb, de megfigyelhető más intézménynél, pl. az óvodánál is. Az intézményfenntartó társulás az 500–1000 fős településkategóriában fordul elő a leggyakrabban. A legtöbb ilyen jellegű társulás a Dunántúlon található (lásd 16. 17. táblázat). Azonos településméret esetében a társulási hajlandóság a Nyugat-Dunántúlon a legnagyobb, sőt a Dunántúl egészén meghaladja a többi régióban megfigyelhető mértéket (lásd 18. táblázat). Ha elemezzük a közösen fenntartott iskolák tanulólétszámát, akkor kiderül, hogy (természetesen) a kisebb településeken nagyobb a bejáró tanulók aránya (lásd 19. táblázat).

14. táblázat

Részt vesznek-e önkormányzati társulásban?

| | Igen | | Hány társulásban vesznek részt? |
|--------------------|------|------|---------------------------------|
| | % | | átlag |
| Központ | 6 | 24,4 | 2,3 |
| Közép-Dunántúl | 37 | 72,9 | 2,5 |
| Nyugat-Dunántúl | 78 | 87,7 | 3,3 |
| Dél-Dunántúl | 50 | 75,5 | 3,9 |
| Észak-Magyarország | 69 | 65,2 | 2,8 |
| Észak-Alföld | 34 | 36,7 | 2,7 |
| Dél-Alföld | 22 | 41,9 | 3,6 |
| Együtt | 297 | 61,7 | 3,1 |

Forrás: Imre A., 2003

15. táblázat

Az önkormányzati társulások előfordulása településnagyság szerint (%)

| | Településnagyság (fő) | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|----------|-----------|-------------|---------|--------|
| | 1–500 | 501–1000 | 1001–2000 | 2001–10 000 | 10 001– | Együtt |
| Körjegyzőség működtetése | 59,3 | 42,7 | 27,1 | 15,1 | 2,0 | 27,8 |
| Hatósági igazgatási társulás | 25,9 | 32,4 | 25,6 | 22,5 | 6,0 | 24,8 |
| Társult képviselőtestület | 3,7 | 1,0 | 2,2 | 0,5 | - | 1,3 |
| Okt. intézményfenntartó | 55,5 | 52,9 | 34,4 | 14,6 | 7,4 | 32,5 |
| Közoktatási feladatellátó t. | 222,2 | 16,5 | 22,6 | 11,5 | 17,0 | 16,9 |
| Egészségügyi ellátó társulás | 333,3 | 37,5 | 26,0 | 17,7 | 10,8 | 25,8 |
| Településfejlesztési társulás | 37,0 | 44,7 | 40,7 | 26,0 | 19,3 | 35,2 |
| Egyéb | 25,9 | 17,0 | 27,0 | 13,8 | 5,6 | 18,7 |

Forrás: Imre A., 2003

16. táblázat

Általános iskolát fenntartó társulásban való részvétel a település nagysága szerint

| Településnagyság (fő) | N | A településkategória %-ában | A társulások %-ában |
|-----------------------|-----|--------------------------------|---------------------|
| 1–500 | 21 | 55,5 | 12,1 |
| 501–1000 | 71 | 52,9 | 40,2 |
| 1001–2000 | 59 | 34,4 | 33,2 |
| 2001–10 000 | 23 | 14,6 | 13,3 |
| 10 001–100 000 | 2 | 7,4 | 1,2 |
| 100 001– | - | - | - |
| Együtt N=496 | 176 | 32,5 | 100,0 |

Forrás: Imre A., 2003

17. táblázat

Általános iskolát fenntartó társulásban való részvétel régió szerint

| Régió | N | A régió vizsgált településeinek %-ában | A társulások %-ában |
|--------------------|-----|---|---------------------|
| Központ | 1 | 18,0 | 0,7 |
| Közép-Dunántúl | 16 | 42,8 | 9,8 |
| Nyugat-Dunántúl | 62 | 79,1 | 38,4 |
| Dél-Dunántúl | 36 | 72,2 | 22,3 |
| Észak-Magyarország | 30 | 43,7 | 18,7 |
| Észak-Alföld | 14 | 40,8 | 8,6 |
| Dél-Alföld | 2 | 10,9 | 1,5 |
| Együtt | 161 | 54,5 | 100,0 |

Forrás: Imre A., 2003

18. táblázat

Általános iskolát fenntartó társulásban való részvétel régiók és településnagyság szerint, %

| Régió | 1–500 fő | 5001–1000 fő | 1001–2000 fő | 2001–10 000 fő | 10 001 fő fölött |
|--------------------|----------|--------------|--------------|----------------|------------------|
| Központ | - | - | 25,0 | - | - |
| Közép-Dunántúl | 50,0 | 44,4 | 43,0 | 15,8 | - |
| Nyugat-Dunántúl | 100 | 82,8 | 58,6 | 46,6 | 21,0 |
| Dél-Dunántúl | 49,8 | 48,8 | 69,6 | 34,4 | 31,4 |
| Észak-Magyarország | 24,8 | 36,8 | 34,5 | 21,1 | - |
| Észak-Alföld | - | 46,2 | 8,0 | 9,6 | - |
| Dél-Alföld | - | - | 11,1 | 4,2 | - |
| Együtt | 54,9 | 53,1 | 39,2 | 15,6 | - |

Forrás: Imre A., 2003

19. táblázat

Hogyan oszlik meg lakóhely szerint a közösen fenntartott iskola tanulólétszáma?

| | Átlag | Az összes %-a |
|---|-------|---------------|
| Helyben lakó tanulók száma | 132,6 | 66,9 |
| A társulás többi településéről bejáró tanulók száma | 48,2 | 24,3 |
| Más településről bejáró tanulók száma | 17,4 | 8,8 |
| Összes tanulók száma | 198,2 | 100,0 |

Forrás: Imre A., 2003

A társulások együttműködése csak saját döntéssel, illetve megegyezéssel alakítható, bár működését a jogszabályok valamelyest körülhatárolják. Ezért néhány fontosabb elemet érdemes közelebbről is megvizsgálni, ilyen a tulajdonjogi kérdés rendezése, a finanszírozás, a munkaadói jogok gyakorlása, a döntéshozatal. A társulások működésének megítélését természetesen több fontos kérdés is befolyásolhatja (pl. költségvetés, tanulólétszám, tanulmányi eredményesség alakulása).

- Az esetek többségében a közös fenntartásban működő iskola tulajdonjoga a székhelytelepülés⁴, jóval ritkább, hogy maga az iskolafenntartó társulás a tulajdonos. A települések, melyek a társulásban részt vesznek, többnyire a tanulólétszám arányában finanszírozzák az intézményt, bár előfordul más megoldás is, ez azonban ritka. A társulások nagy részében más elv alapján szerveződnek a kiemelt beruházások (pl. épületfelújítás), itt az a gyakoribb, hogy a tulajdon arányában járulnak hozzá a beruházáshoz, és csak ritkábban a tanulólétszám arányában. Leggyakrabban az intézmény működési költségeinek finanszírozásában Észak-Magyarországon térnek el a tanulói létszám arányos megoldástól. A felújítás, beruházás finanszírozása esetében azonban gyakoribb a létszám arányos megoldás választása.
- Iskolabuszt több társulás is üzemeltet, azonban ezek használata regionálisan különböző. A társulások működését és a tanulók települések közötti mozgását az iskolabuszok döntően Észak-Magyarországon, az Észak-Alföldön és a Dél-Alföldön segítik.
- Az esetek közel háromnegyedében az egyik résztvevő önkormányzat képviselőtestülete gyakorolja a munkaadói jogokat. A kisebb településkategóriák esetében is ez dominál, de a nagyobb városok esetében is természetesnek tűnik ez a megoldás. Külön társulási tanács szervezése csak a legkisebb (500 fő alatti

⁴ Székhelytelepülés alatt azt értjük, ahol nyolc osztályos iskola működik.

községekben működő) önkormányzatok esetében közelíti meg ennek arányát. Dél-Dunántúlon és Észak-Magyarországon hoztak létre az átlagnál valamivel gyakrabban (egyharmad-egyharmad arányban) külön társulási tanácsot. Különböző elveket követhet a társulási tanács összetétele: vagy olyan településenkénti képviselő jellemző, ahol a képviselők a finanszírozás arányában rendelkeznek szavazati joggal, vagy ahol a képviselők azonos szavazattal rendelkeznek. Előfordul olyan, ahol az egyes önkormányzatok a költségvetéshez való hozzájárulás arányában képviseltetik magukat, de egyéb megoldás is gyakori (Imre A., 2003. 382–383. o.).

Az Oktatási Minisztérium 2003-ban elfogadott középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája a kistélepülések és kisiskolák problémáját az érdekeltségi környezet kialakításában látta. A kormányzat jelentős erőforrásokat akart fordítani a kisiskolák fejlesztésére (NAT-programokban való részvétele a kisiskoláknak). Az óvoda- és iskolabezárások okait vizsgáló, 2003-ban alakult országgyűlési bizottság kormányzati és ellenzéki képviselői külön álláspontot és javaslatokat fogalmaztak meg (Országgyűlési jelentés, 2003). Amíg a kormánypárti javaslatok továbbra is a kisiskolák bezárását (iskolák összevonását) tartották fontosnak, addig az ellenzéki képviselők a kisiskolák megtartása mellett döntöttek. A szocialista-liberális koalíció kisiskolákkal kapcsolatos politikája nem tekinthető egyértelműnek, ugyanakkor a 2184/2004. (VIII. 24) kormányhatározat alsó tagozaton továbbra is a gyermekek lakóhelyükön történő iskoláztatását támogatta.

A közigazgatás átszervezésére hivatkozva újra akarták kijelölni a körzetesítések, a többcélú kistérségek társulási határait. Ezek a határvonalak azonban élnek. Előfordul, hogy nem roma gyerekek a körzet egyik iskolájába járnak az iskolabusszal, a roma gyerekek pedig a másik falu iskolájába. Ez sajnálatos tény, de nem jelenti azt, hogy a körzetesítéseknek csak hátrányai vannak. *Mohácsi* véleménye szerint az ilyen problémákra az volna a megoldás, ha az integrációs fejkvótát a társulások igényelhetnék. Nagyobb veszélyt lát a körzetesítéseknél abban a kisiskolában, ahol bármennyi pénzt nyomnak is bele a költségvetésükbe, akkor sem produkálnak jobb tanulmányi eredményeket. *Mohácsi* utal a 70-es évek központilag elrendelt körzetesítéseire, amelynek voltak negatív hatásai, de a mostani folyamatokkal csak felülről próbálják generálni különböző intézkedésekkel (hangzott el egy vitaesten *Mohácsi Viktória* az akkori OM miniszteri biztosa részéről).

A területfejlesztési önkormányzati társulások tehát elvileg segítik a kistelepülések oktatási intézményeinek összefogását, amely oktatáspolitikai prioritássá vált. Ennek ellenére, mint a hivatkozott vizsgálatok megállapították, a települések társulási és együttműködési hajlama továbbra is gyengének ítélni lehet.

Kistérségek. 2002-ben nyilvánosságra került a közigazgatás térbeli szerkezetének átfogó reformja. Átfogó, „többcélú” kistérségi rendszer is megfogalmazásra került. (Saját kutatásunkban is találkoztunk vele a Kecskemét és térsége többcélú társulás vizsgálatakor, amelynek egyik mikrotérségi székhelye Lajosmizse.).

A 90-es években az "alulról kezdeményezett" községkörzeti integrálódások voltak jellemzőek, az ezredforduló évei azonban szerkezeti változásokat hoztak az ún. „kistérségi szint” megjelenésével, amit az Európai Unió regionális politikája, a strukturális és kohéziós alapból nyújtott támogatás segített (Pálné, 2001). A fejlesztési forrásként folytatott versenyben rejlik a kistérségi „sikertörténet” titka. A települési polgármesterek rákényszerültek a körzeti szintű együttműködésre, mégpedig jellemzően azon földrajzi keretekben, amelyeket a fejlesztéspolitikai akciótervként a kormányzat kijelölt. Ennek eredményeképpen 174 úgynevezett kistérség fokozatosan „töltődött fel” különböző funkciókkal és intézményesült különböző szervezeti formában, illetve jogi státussal (lásd 7. melléklet).

2004-ig területfejlesztési együttműködés keretét szolgálta a kistérség, létrejöttek a kistérségi területfejlesztési tanácsok, melyek fejlesztési programjaikkal jutottak fejlesztési forrásokhoz. Az ún. területfejlesztési kistérségi társulások térbeli alakzatai azonban elsősorban a területi forráselosztás logikáját követték. A társuló települések leginkább a minél több fejlesztési támogatás érdekében alakultak. A 2002-es kormányprogram célul tűzte ki, hogy a kistérség váljon a szolgáltatások és az igazgatás számára is alkalmas szervezeti keretté. Így a kistérségek jogi formában rögzített határokkal, törvényben szabályozott intézményrendszerrel rendelkező „konténerek” lettek, amelyek törvényi felhatalmazással, de a társult önkormányzatok döntése alapján „töltődhetnek fel” közszolgáltatási, igazgatási, fejlesztési hatáskörökkel.

A kötelező társulás intézménye az önkormányzati rendszerben nem ismert, így jogi, kényszerítő eszközzel nem biztosítható, hogy a kistérség valamennyi települése csatlakozzon egy-egy társuláshoz. A társulások jövőjével kapcsolatban csak az

mondható, hogy az idő választ fog adni ezekre a vitákra. Ahogy *Somlyódy* (2003b) megfogalmazta: „Vajon a társulások azokat a feladatokat látják-e el közösen, amelyek ebben a léptékben szervezhetőek meg optimálisan, vagy inkább arról van szó, hogy az önálló feladatellátásra épülő autonómiát és autarkiát lényegében megőrizve, pusztán látszat közösködés ürügyén próbálnak forráshoz jutni?” (Pálné, 2008. 189. o.).

Empirikus tapasztalatok nélkül is kétségbe vonható, hogy a kistérségi társulások megfelelő választ adnak a települések elaprózottságának problémájára. Egyesek szerint (Pálné, 2008) a 174 kistérség mérete sem alkalmas az alapszintű szolgáltatások megszervezésére, mert vannak olyan igazgatási, szolgáltatási feladatok, amelyek csak ennél kisebb körzeti méretekben szervezhetőek meg. Nem véletlen, hogy a többcélú kistérségi társulásokon belül kialakításra kerültek az ún. mikrotérségek (lásd Lajosmizse esete), amelyek az alapellátások egyes típusai (pl. általános iskola) számára megfelelőbbek. Azt is látni kell azonban, hogy a 174 kistérség egyben elaprózott is, ha a középszintű közigazgatás-szervezés és területfejlesztés szükségleteit vesszük alapul (nem is beszélve arról, hogy a mai kistérségek nem volnának alkalmasak, mondjuk, megyei funkciók átvételére). A kutatók (Pálné, 2008) azzal számolnak, hogy a településstrukturális sajátosságok több szintű igazgatást igényelnek.

Kistérségi társulások. 2004-től kezdve lezajlottak bizonyos modellkísérletek, amelyeknek célja egyrészt a földrajzi léptékek, másrészt a funkciók értékelése volt, s ezek hatására a kistérségi együttműködést „ösztönző” kormányzati támogatási rendszer fokozatosan „finomult” (Pálné, 2008). A kísérleti tapasztalatok legfontosabb megállapítása volt, hogy ... „a többcélú kistérségi társulás elsősorban szervezési egység, a konkrét feladatellátás zöme az egyes településeken vagy mikrokörzetekben történik. Kistérségi intézmény alapítására csak kevés esetben van szükség ...” (Bekényi et al., 2005. 21. o.).

A települési önkormányzatok szolgáltató tevékenységének költségeit a közoktatás terén továbbra is az önkormányzati szektor, illetve az állam állja túlnyomó részben, a civil szervezetek és egyházak szerepvállalása nem hangsúlyos (lásd 20. táblázat). A költségvetési megszorításokat ellensúlyozza a strukturális alapokból származó forrás, amely lehetőséget nyújtana a közszolgáltatások modernizációjára; csak hogy pályázni kell érte, vagyis központi kezelésben maradt (például a lajosmizsei Fekete István Általános Iskola 300 milliós pályázatát elutasították, így az épület felújítása kudarcba

fulladt). Mivel az önkormányzati forrás egyre inkább kétségessé válik, szükség volna a finanszírozás és ezzel az önkormányzati feladatok gyökeres reformjára, ami megnyitná az utat a biztonságosabb gazdálkodás irányába (Interjú a minisztériumi kistérségi referenssel, 2009).

20. táblázat

Oktatási intézmények száma fenntartók szerint, 2005/2006

| | Önkormányzat | Központi költségvetési szerv | Egyház, felekezet | Alapítvány, természetes személy | Egyéb | Összesen |
|------------------|--------------|------------------------------|-------------------|---------------------------------|-------|----------|
| Óvoda | 4182 | 22 | 113 | 157 | 52 | 4526 |
| Általános iskola | 3298 | 27 | 180 | 75 | 34 | 3614 |
| Szakiskola | 505 | 21 | 24 | 89 | 34 | 673 |
| Gimnázium | 435 | 19 | 100 | 71 | 136 | 761 |
| Szakközépiskola | 590 | 38 | 26 | 186 | 91 | 931 |
| Felsőoktatás | - | 31 | 26 | 14 | - | 71 |

Forrás: Oktatási adatok 2005/2006. KSH, Budapest, 2006

A fenti megállapítások egyértelműen jelzik a kistérségi társulások mesterkéltséget. Jogos kérdés, hogy hosszabb távon életképes marad-e a felülről, pénzügyi támogatással ösztönzött konstrukció. Vannak olyan vélemények, hogy akkor jelentkeznének a kistérségi több célú társulások előnyei, ha lehetőség volna kötelező társulás elrendelésére (Lamperth, 2004; Bekényi, 2005). Cáfolják ezt más feltevések, melyek szerint zömmel települési szintű feladatokat látnának el a kötelezően létrehozott kistérségi társulások. Ezzel kiürülne a települési szint, s egyedien szélsőséges integráció valósulna meg Európában (Pálné, 2008).

A települési önkormányzati rendszerrel kapcsolatos zömmel szakértői és politikusi viták, – amelyeket általában felsőbb igazgatási központi szinten kezdeményeznek vagy támogatnak – máig (2009–2010) nem csitultak el. E vitákban egyelőre túlsúlyban van a hierarchikus együttműködésekre való ilyen-olyan készítés. Más vélemények szerint szélesebb körben lehetne alkalmazni a hálózatos, piaci elvű (önkéntes) együttműködések, amelyek a sajátos körülményekkel adekvátabbak és jellemzően „alulról” kezdeményezettek, rugalmasabbak. Az önkormányzatoknak olyan társulásokat kellene létrehozniuk, ahol érvényesül a demokrácia, ahol a résztvevő felek jogait és hozzájárulásait egyenlő módon szabályozzák. A társulásokat vizsgáló kutatók törvényes szabályozást sürgetnek a lehetséges társulásokat illetően (Pálné, 2008).

4.4. Kisiskolák újra

Ismereteink szerint ma hazánkban 1100 olyan település van (lásd 8. melléklet), ahol nincs kisiskola (Forray–Kozma, 2011. 196. o.). A jelenlegi (2011) kormányzat ötszáz településen indítaná újra az alsó tagozatos oktatást, ha legalább nyolc gyermek beiratkozik az iskolába. Minden településnek joga lesz legalább az alsó négy osztályos állami iskolához, melynek költségeit az újraindításhoz az állam biztosítja (Új közoktatási törvénykoncepció tervezet, 2010).

A kisiskolákat számos településen kényszerből zárták be, s a jövőben szükséges támogatni fennmaradásukat. A kis falvakban az iskola megszűnésével az utolsó „kulturális bázis” is elhagyja települését, a lakosság elöregszik, a fiatalok számára nem vonzó az ilyen típusú település. A gyermekek különösen megsínylik az iskolabezárásokat, a kis falusi iskolákból a városi iskolába bekerülő tanulók jelentős hányada nem érzi jól magát az új környezetben, tanulmányi eredményük leromlik. A kisiskolák megtartása „létkérdés” a vidék számára, mert lakosságmegtartó erővel bír a kis településeken. Az ilyen típusú iskolák fenntartása a közoktatási költségvetésből az államra nem jelent különösebb terhet. Tehát az iskolák visszaállításának meg kell teremteni a lehetőségeit, de nem kényszerítőleg, hanem azt kellene elérni, hogy a jövőben anyagi okok miatt ne szűnjön meg az alsó tagozat egy-egy kisebb településen. Ahhoz, hogy az iskolák visszaállítása megtörténhessen, fel kell mérni úgy a pénzügyi kereteket, mint a létszámhatárokat, valamint meg kell nézni, hogy az elhagyott iskolaépületek alkalmasak-e még az oktatásra.

Mivel egy-egy évfolyamra nyolc tanuló jelentkezése esetén indítható az alsó tagozatos képzés, feltétlenül meg kell valósítani az osztatlan képzés feltételeit (a tanító együtt tanít, pl. elsős és harmadikos diákokat). Az osztatlan képzésben nem feltétlenül szükséges önálló iskola, önálló igazgató, elégséges néhány elkötelezett pedagógus, akiben a helyi közösség is megbízik. Az osztatlan képzés során a gyerekek megtanulnak önállóan, csoportban dolgozni, fejlesztik a tanári kreativitást is. Az óvoda és az iskola alsó tagozata közötti átmenet miatt együtt is működtethető a két intézmény. A kisiskolákban nem szabad mereven kezelni az osztálylétszámokat.

Az új közoktatási törvénykoncepciót készítő munkacsoport 2010-ben az oktatási rendszer egészét új értékalapokra kívánja áthelyezni, és a közoktatás intézményeinek működését a nemzeti fejlődés szolgálatába szeretnék állítani. Ennek szellemében az új közoktatási törvény új vonásokkal gazdagodik, pl. a közoktatás nem szolgáltatás, hanem közszolgálat. Az önállóság mellett nagyobb állami szerepvállalást tartanak szükségesnek. Megteremtik a differenciált és átjárható iskolarendszer kereteit, fontosnak tartják a

tehetség gondozást, valamint a leszakadás megakadályozására több új strukturális elemet építenek a közoktatás rendszerébe, hogy javuljon az iskolarendszer eredményessége, és húzóerővé váljon a tudás. A közoktatási rendszer célja többek között „az értelem arányos fejlesztésének, valamint az ismeretek, készségek, képességek, jártasságok, attitűdök, a személyiség és a közösségek harmóniájának megteremtése, elősegítése.” (Új közoktatási törvénykoncepció tervezet, 2010. 7. o.). A készségek és képességek fokozott fejlesztése elengedhetetlen különösen az alapfokú képzés alsó tagozatain.

Hazánkban az általános iskolai képzés nyolc évfolyammal működik, és két pedagógiai szakaszra oszlik (első és második szakasz). Az első szakaszban az életkornak megfelelő alapvető kompetenciák fejlesztése a feladat, az ismeretek elsajátítása, megtanítása. Az alapfokú nevelés-oktatás első szakasza összevont osztályokban is működhet. Az általános iskola második szakaszának feladata a testmozgás, a kompetenciák fejlesztése, valamint az idegen nyelvek, és a szaktárgyi tudás tanulásának elsajátítása.

Az új közoktatási törvény elképzelései között szerepel előkészítő, kis létszámú és felkészítő osztályok indítása, melynek megszervezése az általános iskola, vagy a település iskolafenntartójának feladata (legalább nyolc fő esetén, akik hét éves korban az iskolai tanulásra nem képesek, előkészítő osztályt kell szervezni). Kis létszámú osztályt ott kell indítani, három, de legfeljebb nyolc fővel, ahol a sajátos nevelési igényű gyermekek száma osztályonként háromnál több lenne (Új közoktatási törvénykoncepció tervezet, 2010. 33. o.).

A törvénykoncepciót kidolgozó munkacsoport irányelveket dolgozott ki a csoportok és osztályok létszámának megállapításához. Összevont osztályokat szervezni például az általános iskola első szakaszában, a felzárkóztató oktatásban lehet. Az osztályok csoportokra bonthatók a helyi pedagógiai programban meghatározottak alapján. Csoportot több évfolyam, illetve osztály, tanulóiból is lehet szervezni. A csoport és osztálylétszámot 13–25 fő között határozták meg az általános iskola nyolc osztályára vonatkozóan. Azonban a kistelepülés óvodájában, illetőleg általános iskolájának 1–4. évfolyamán a minimális létszám nyolc fő kell, hogy legyen (Új közoktatási törvénykoncepció tervezet, 2010. 43. o.).

A közoktatási törvény egyik legfontosabb új eleme az országos szintű szakmai ellenőrzés. Szakértői csoport végzi el az ellenőrzést az adott intézményben, fő feladatuk a pedagógiai munka és az intézmény pedagógiai tevékenységének értékelése (Új közoktatási törvénykoncepció tervezet, 2010. 52. o.).

Az oktató-nevelő munka családias jellegét – különösen a kisiskolákban – az új törvény is fokozottan erősíteni kívánja, de ezt még tovább bővítenék az ökológiai szemléletű nevelés intenzívebb alkalmazásával, a pedagógiai munka kiszélesítésével. A pedagógus és család közötti szorosabb kapcsolat a tanuló tágabb és szűkebb lakóhelyi környezetének ismerete

elengedhetetlen a kisiskolákban. Eddig a pedagógusok túlzott leterheltsége akadályozta ennek érvényesülését, de a „gyermekközpontú” nevelés céljai csak ennek függvényében válhatnak teljessé. Indokolja ezt az ún. modern családok sajátos helyzete, amely felváltotta a tradicionális családi attitűdöket, és igényli a pedagógusok fokozott szerepvállalását, nemcsak az iskola falain belül, hanem a tanuló lakóhelyi környezetének, családon belüli konkrét helyzetének feltárását is.

A törvénykoncepció az iskola mellett többek között a kollégiumot is megemlíti. A kollégium más közoktatási intézmény részeként működő, vagy önálló nevelőintézmény és általában tíz éves kortól fogadhat tanulókat. Feladata, hogy „a lakóhelyüktől távolabb tanuló, vagy szociális okok miatt a családjuktól elszakadt fiatalok értelmi-, erkölcsi és egészségnevelésben, alapműveltségük mélyítésében, képességeik fejlesztésében támogassa őket, formálja egyéni és közösségi viselkedésüket, segítse beilleszkedésüket.” (Új közoktatási törvénykoncepció tervezet, 2010. 10. o.).

Ami a kisiskolák hálózatának kialakítását illeti, a helyi önállóság, a közösségek szerepének megerősödése prioritást élvez az új közoktatási törvény tervezetben, a kisiskolák jövőjét biztonságosabb alapokra kívánják helyezni. Az iskolák helyben tartása – különösen az első szakaszra (1–4 osztály) vonatkozóan –, a kisgyermekek érdekeit helyezi előtérbe, de feltételezésük szerint fenntartásuk, megmaradásuk továbbra is a helyi közösségek szerepvállalása, a fenntartó intézmények financiális helyzetén múlhat.

A helyi önállóság megerősödése, a kisiskolák helyben tartása jelenleg is feszültségekkel terhes, ezért helyeselhető a közoktatási törvény ide vonatkozó része, mely szerint *„minden településen, ahol az iskolát legalább nyolc szülő igényli, működnie kell – nem önálló intézményként – az első szakasz feladatait ellátó iskolának.”* (Új közoktatási törvénykoncepció tervezet, 2010. 8. o.). Ahhoz azonban, hogy ezt a kis településeken meg lehessen valósítani, véleményünk szerint egyaránt állami és helyi szerepvállalás is szükséges. Hiányosságként említjük a törvényben a normatív támogatások homogén jellegét, ugyanis a nehezebb feltételek mellett működő iskolák preferált támogatását kellene megvalósítani, a prioritás érvényesülésével.

5. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI HÁLÓZAT ÁTSZERVEZÉSE

5.1. Kistérségek és társulások kialakulása

Mielőtt konkrétan Lajosmizse iskolabezárásokkal kapcsolatos történetét bemutatjuk, először a társulásokról szólnunk. Bár időrendben később következett be a társulások kialakulása, de a történet egészét csak ily módon lehet jobban megérteni.

A kistérség mibenlétének, a megyéhez, a régióhoz való kapcsolatának kérdései napjainkban a szakmai-tudományos kutatás előterébe kerültek. Új típusú önkormányzati együttműködés indult meg a hatályos jogszabályi keretek között, sok államigazgatási feladat ellátása már nem települési vagy megyei, hanem kistérségi szinten zajlik.

A kistérség kifejezést sokféle értelemben használjuk. A statisztika szerint a kistérség önmagában földrajzi-területi egység. A kistérségek rendszere az ország egész területét átfogó, régióhatárokat (megyehatárokat) át nem lépő rendszer. A földrajzilag is összefüggő települések olyan együttese, melyek között többirányú, valós kapcsolatok működnek. A kistérség, mint közigazgatási egység, meghatározott térségi, településközi funkciókat lát el, térségi tervezést végez. Centruma város, kivételesen nagyközség, lehatárolását jogszabály rögzíti.

Az államigazgatási körzetek a kistérségen belül alakíthatók ki. Az önkormányzati rendszer modernizációjának lényegi eleme a hatékonyság fokozása, az önkormányzati alapértékek, az önállóság megőrzése mellett.

Az Európai Unióban néhány ország kiemelt kistérségi modelljei az alábbiak (Németh, 2003):

1. francia modell: területi, önkormányzati struktúrára épül, a települések között háromszintű együttműködés van
 - a) települési közösségek: 3,5–50 ezer főig terjedő népesség, fő tevékenységük a hátrányos helyzet mérséklése,
 - b) agglomerálódott térségi közösségek: urbanizált kistérség,
 - c) nagyvárosi térségi közösség: 50 ezer fő feletti települések;
2. olaszországi modell: nagyvárosi körzetek, Hegyi Közösségek, Területi Közösségek;
3. spanyolországi modell: nincs törvényben szabályozott erős kistérségi rendszer, állam és térségi kapcsolatok, ezen belül akciócsoportok;
4. írországi modell: kistérségek nem váltak általánossá és szervezetté.

A kistérségek működési modelljei tehát eltérőek az Európai Unióban, az egységes méretű, tartalmú, rögzített határú, és mindent magában foglaló társulásba szervezett kistérség vegytiszta modelljéről nem beszélhetünk. Formai értelemben megvalósítható, hogy létrejön

egy szervezeti keret, azután lassan feltöltődik feladatokkal, forrásokkal anélkül, hogy teljes egészében kiváltaná a jogelőd szervezetek funkcióit.

Felmerül a kérdés, a folytonos kompromisszumok útján formálódó rendszer végeredménye jobb lesz-e annál, amelyről elindult. A válaszban nem lehetünk biztosak.

A hazai közoktatásban a kistérségi együttműködésnek több formája ismert:

1. Közoktatási intézményfenntartó társulás: az elmúlt másfél évtized legelterjedtebb társulási formája, pl. Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Vas, Zala megyében, ahol a kistelepülések sűrűn helyezkednek el.
2. Komplex közoktatási feladatok ellátására vállalkozó társulások az elmúlt néhány évben jöttek létre. Ezekben az együttműködésekben a társult önkormányzatok többnyire gyermeklétszám-arányos teherviseléssel biztosítják a központ működéséhez szükséges költségek jelentős részét. Két modellje alakult ki:
 - közoktatási ellátási körzetek: pl. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 12 ilyen társulás jött létre a pedagógia szakmai szolgáltatás terén,
 - iskolaszövetségek: fokozatosan bővülnek és erősödnek, ma már országos szinten működnek.
3. Többcélú Kistérségi Társulások keretében létrejött közoktatási együttműködések: 2004-ben alakultak, létrehozásukra pályázatot írtak ki. A többcélú kistérségi társulásban több mikrotérségi, közoktatási, intézményfenntartó társulás is működhet, illetve az intézményfenntartó társulások működtetése történhet a társulást megelőzően önálló intézmények tagintézménnyé vagy intézményegységgé alakításában is (lásd 9. melléklet).

A közoktatás irányításában a területi irányítás legújabb eleme a kistérség lett, s létrehozták a többcélú kistérségi társulásokat a 2004. évi CVII. törvény alapján. A társulásokban a területfejlesztés, a szociális és egészségügyi közszolgáltatások mellett jelentős szerepet kapott a közoktatási feladatok kistérségi szintű közös megszervezése.

A többcélú kistérségi társulások ma már teljesen lefedik az országot. E folyamatban a közoktatás erősen érintett, hiszen az összes többcélú kistérségi társulás normatív működési támogatásának jelentős részét, 25-50%-át közoktatási feladatokra kell felhasználni. A szétaprózott és az iskolahasználók számára egyenlőtlen hozzáférést jelentő helyi szintű ellátás és irányítás kistérségi, majd mikrotérségi szintű megszervezésétől az oktatás minőségi javulását várják, ám ez nem elég ösztönző a térségi együttműködések kialakulására. Sőt a közoktatásban szerzett tapasztalatok alapján a kistérségi feladatellátás megszervezése során

egyes jól működő kisiskolák szakmailag vagy társadalmilag indokolatlan „racionalizálás” áldozatává válnak.

A kistérségek közoktatásának helyzetéről kutatás indult meg 2009 tavaszán,⁵ melynek célja a kistérségeken belüli folyamatokat érintő szervezeti, működési kereteinek, az együttműködés területi változásainak vizsgálata. A dél-alföldi régió kistérségeinek – melyhez a lajosmizsei mikrotérség is tartozik – elemzése különös figyelmet érdemel, mivel jobb jellemzőkkel rendelkezik a többi kistérséghez viszonyítva. A többcélú kistérségi társulások például a *bejáró tanulók* után kaphatnak támogatásokat, amelynek speciális fajtája az egységes iskola 9–13. évfolyamára bejárók normatívája. Ezt az iskolatípust, illetve ennek kistérségi megszervezését az oktatáspolitikai elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók szempontjából tartja kedvezőnek. A kutatás során vizsgált 89 kistérség között egyedül a kecskeméti tud élni ezzel a lehetőséggel, összesen 223 tanuló után.

Az oktatás minőségének és hatékonyságának javítását célzó támogatás az *iskolabuszszal szállított gyermekek* után kapható. Regionális szinten jelentős különbségek vannak abban, hány gyermek után kapnak támogatást a kistérségek (lásd 21. táblázat).

21. táblázat

A kistérségek régiónkénti aránya annak nagyságrendjei szerint, hogy hány gyerek után kapnak iskolabusz támogatást

| Régió | Az iskolabusz támogatás alapja | | | | | N |
|---------------------|--------------------------------|-------|---------|---------|------|----|
| | 1-49 | 50-99 | 100-199 | 200-299 | 300- | |
| | tanuló | | | | | |
| Közép-Mo. (Pest m.) | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2 |
| Észak-Magyarország | 12,5 | 0,0 | 31,3 | 31,3 | 25,0 | 16 |
| Észak-Alföld | 16,7 | 33,3 | 16,7 | 0,0 | 33,3 | 6 |
| Dél-Alföld | 42,9 | 28,6 | 28,6 | 0,0 | 0,0 | 7 |
| Dél-Dunántúl | 0,0 | 10,0 | 40,0 | 20,0 | 30,0 | 10 |
| Közép-Dunántúl | 40,0 | 0,0 | 40,0 | 10,0 | 10,0 | 10 |
| Nyugat-Dunántúl | 0,0 | 28,6 | 0,0 | 57,1 | 14,3 | 7 |
| Átlag | 17,2 | 15,5 | 27,6 | 20,7 | 19,0 | 58 |

Forrás: Kistérségi vizsgálat 2009 adatbázisa

A táblázatból látható, hogy a dél-alföldi és közép-dunántúli régióban az átlagosnál nagyobb az aránya azoknak a kistérségeknek, ahol a legkevesebb, 50 fő alatti gyerek iskolabuszos utaztatása után kapnak térítést. Az adatok azonban számos földrajzi és társadalmi tényezőtől,

⁵ Oktatókutató és Fejlesztő Intézet kistérségi kutatása a Szociális és Munkaügyi Minisztérium 9197-9/2008. SZMM számú kutatási pályázat alapján.

így a térségek településszerkezetéről is függenek, s valószínűleg ez is oka lehet a dél-alföldi régiós kistérségek esetében az 1–49 fős létszám-kategória magasabb arányának.

A kistérségek bő felében (55%) vannak 8 évfolyamosnál kevesebb évfolyammal működő általános iskolák. Az összes kistérségben – jelentős különbségekkel – ezek átlagos aránya 10%. Míg a 8 évfolyamos önálló vagy székhely általános iskolák átlagos aránya 63,1%, a 8 évfolyamos tagiskoláké pedig 26,9%.

Az általános iskolák három típusa közül a 8 évfolyamos tagiskolák átlagos arányához (26,9%) képest különbségek vannak aszerint, hogy milyen a kistérségben az általános iskolák fenntartói szerkezete. A tagiskolák aránya a csak társulási formában iskoláikat fenntartó kistérségekben az átlagnál jóval magasabb, míg az egyházi és alapítványi szektort is fenntartani tudó kistérségekben jóval alacsonyabb (lásd 22. táblázat).

22. táblázat

A különböző típusú általános iskolák átlagos aránya a kistérségekben az általános iskolák fenntartásának típusai szerint, %

| A kistérségben az általános iskolák fenntartásának típusa | | 8 évfolyamnál kevesebbel működő | 8 évfolyamos, önálló /székhely | 8 évfolyamos tagintézmény | N |
|---|--------|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------|----|
| | | iskolák aránya, % | | | |
| Csak társulás | átlag | 5,5 | 55,9 | 38,6 | 21 |
| | szórás | 9,3 | 36,3 | 35,2 | |
| Önkormányzati szektor | átlag | 9,5 | 60,2 | 30,4 | 20 |
| | szórás | 12,7 | 26,6 | 27,6 | |
| Vegyes | átlag | 12,5 | 68,3 | 19,2 | 41 |
| | szórás | 14,7 | 22,9 | 20,7 | |
| Összesen | átlag | 10,0 | 63,1 | 26,9 | 82 |
| | szórás | 13,2 | 27,9 | 27,7 | |

Forrás: Kistérségi vizsgálat 2009 adatbázisa

A kistérségek ötödében vannak olyan általános iskolák, amelyek 12 és/vagy 13 évfolyamos középfokú képzést is nyújtanak. A korábban komprehenzívnek nevezett egységes iskola egyazon közegben biztosítja a tanulók fejlesztését, az oktatás-nevelést a kötelező iskolázás teljes időszakában. Ez különösen a nem előnyös társadalmi helyzetű tanulók továbbtanulása szempontjából lehet kedvező. A hálózatracionalizáció ezen módját jelenleg inkább a nagyobb és kedvezőbb adottságú térségek választják. Összesen 23 ilyen intézmény van, ebből 13-at többcélú kistérségi társulások tartanak fenn, melyek között 3 többcélú kistérségi társulási intézmény van a Kecskeméti Kistérségben.

A kollégiumok többségét a települések és a megyék működtetik, míg a kecskemétieket fenntartói társulások, települések és a megyei önkormányzat tartja fenn. A lajosmizsei kollégium sajátos helyzetét, jövőbeni fenntartási nehézségeit az önkormányzati vezetők, pedagógusok véleménye alapján prognosztizálhatjuk.

A közoktatásban az iskolabezárás, tagintézménnyé alakítás a csökkenő tanulólétszám miatt az intézményhálózat szűkítésével hozható összefüggésbe (lásd 23. táblázat).

23. táblázat

A társulás létrejötté óta a 2008-9-es tanévig történt iskolabezárások és tagintézménnyé alakítások a kistérségekben iskolatípusonként, db

| Iskolatípus | Átalakítás jellege | Érintett intézményszám csoportjai | | | | | | Összes kistérség |
|---|-------------------------|-----------------------------------|-----|------|-------|-------|-------|------------------|
| | | 1 | 2-5 | 6-10 | 11-20 | 21-30 | 31-40 | |
| Óvoda | Bezárás | 14 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21 |
| | Tagintézménnyé alakítás | 10 | 21 | 15 | 9 | 0 | 1 | 56 |
| Összevont alsós | Bezárás | 10 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 |
| | Tagintézménnyé alakítás | 6 | 15 | 1 | 1 | 0 | 0 | 23 |
| Általános iskola 1-4. | Bezárás | 7 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| | Tagintézménnyé alakítás | 18 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 30 |
| Általános iskola 1-6. | Bezárás | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | Tagintézménnyé alakítás | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Általános iskola 1-8. | Bezárás | 21 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 23 |
| | Tagintézménnyé alakítás | 16 | 30 | 4 | 3 | 1 | 0 | 54 |
| ÁMK | Bezárás | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| | Tagintézménnyé alakítás | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| Alapfokú művészet- oktatási intézmény | Bezárás | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | Tagintézménnyé alakítás | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| Középiskola | Bezárás | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | Tagintézménnyé alakítás | 4 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 8 |

Forrás: Kistérségi vizsgálat 2009 adatbázisa

A különféle iskolatípusokat együtt kezelve a vizsgálat során kapott adatok szerint 78 kistérség közül 45-ben történtek iskolabezárások, 73-ban tagintézménnyé alakítások és 40 kistérségben mindkettő előfordult. Az előbbiek 116, míg az utóbbiak 746 intézményt érintettek. Ezek közül a legnagyobb mértékűek a mezőkövesdi (10 intézmény), a tamási és az ózdi (6-6), a pétervásárai, hódmezővásárhelyi, a sopron-fertődi, a zalaegerszegi és a celldömölki (5-5)

kistérségben voltak a társulás megalakulása és a kérdőív-felvétel közötti időszakban. A több mint 20 iskola tagintézménnyé válását eredményező iskola-összevonások kistérségei között szerepel a kecskeméti (91 intézmény), s ahol e kettő együttesen a legtöbb intézmény státusát megváltoztatta – többek között a kecskeméti kistérségben – 93 intézmény. Bács-Kiskun megyében három olyan kistérség van, ahol nagy intézményi mobilitás volt (lásd 10. melléklet).

A kistérségi települések összes lakosságának nagysága, illetve a tanulólétszám több intézménytípusnál – bár nem minden esetben – összefügg a tagintézménnyé alakított kisiskolák átlagos számával.

A Dél-Alföldi régióban átlagosan a legtöbb a kisiskolák tagintézménnyé alakításának gyakorlata, azonban az átlaghoz képest magas a Nyugat-Dunántúli régióban is (Balázs É., 2009).

5.2. Lajosmizse mikrotérségi központ

A kistérséghez tartozó települési önkormányzatok az önálló jogi személyiséggel rendelkező Kecskemét és Térsége Többcélú Társulást 2004. június 30-án alapították közszolgáltatási és területfejlesztési feladatok közös ellátására a 2004. évi CVII. törvény 1. §-a és az 1996. évi XXI. törvény 10/A §-a alapján, belátva, hogy a feladatellátás hatékonyabb, gazdaságosabb megszervezéséhez szükséges az önkormányzatok együttműködése – mondta a társulás oktatási referense a vele készült interjúnk során.

Kecskemét és kistérsége 148 308 hektár kiterjedésű területen fekszik az Alföld szívében, Bács-Kiskun megye északi részén, a Duna-Tisza közti Homokhátságon. Kecskemét Megyei Jogú Város – az egykori járás központja – Magyarország középső részén helyezkedik el, félúton Budapest és Szeged között. Kedvező forgalmi helyzetének köszönhetően történelmi múltú piacközpont.

A vonzáskörzet három városi jogállású települése Tiszakécske, Lajosmizse és Kerekegyháza. Tiszakécske üdülőfunkciójának, Lajosmizse közlekedés-földrajzi adottságainak, Kerekegyháza pedig sokrétű szolgáltatási szerepkörének köszönhetően nyerte el a városi rangot. A kistérség faluhálózata igen fiatal: a 14 tanyaközség a múlt században önállósult Kecskemét, Tiszakécske és Lajosmizse tanyás háttérrészeiből.

Kecskemét és Térsége Többcélú Társulásnak 18 település a tagja (Ágasegyháza, Ballószög, Felsőlajos, Fülöpháza, Helvécia, Jakabszállás, Kerekegyháza, Kunbaracs, Ladánybene, Lajosmizse, Lakitelek, Nyárlőrinc, Orgovány, Szentkirály, Tiszakécske, Tiszaug

és Városföld), az ott élő lakosság a megalakuláskor 171 947 fő volt, majd a 2009. január 28-i adatok szerint 172 878 főre gyarapodott (lásd 11. melléklet).

A társulás kiemelt feladata a települések összehangolt fejlesztése, közös területfejlesztési, vidékfejlesztési programok kialakítása, a társult települési önkormányzatok terület- és településfejlesztésének kölcsönös érdekeltségen alapuló koordinálása és a fejlesztések megvalósítását szolgáló közös pénzalap megteremtése.

Az azonos problémák megoldása, a közös cél elérése és megvalósítása érdekében mikrotérségek alakultak, amelyekben az együttgondolkodás erősebb, mint a statisztikai kistérségekben való együttműködés. A többcélú társuláson belül négy mikrotérség van, melyek alközpontokkal működnek: Tiszakécske, Lajosmizse, Kerekegyháza és Helvécia székhellyel (lásd 12. melléklet).

A többcélú társulás legfőbb döntéshozó szerve a Társulási Tanács, képviselőjét a Társulási Tanács elnöke látja el. A tanács 18 település polgármestereiből és tagokból áll össze, havonta ülésezik.

A társulás pénzügyi-gazdasági feladatait, a térségi közszolgáltatások biztosítását, fejlesztését, szervezését, az intézmények fenntartását, a településfejlesztések összehangolását a költségvetési szervként működő Kistérségi Iroda látja el. Továbbá feladata a társult települések összehangolt fejlesztése, közös területfejlesztési programok kialakítása, a fejlesztések megvalósítása, a településekkel való kapcsolattartás, adatok, beszámolók, statisztikák bekérése, a normatíva elszámolásához létszámadatok gyűjtése és valamennyi oktatással kapcsolatos feladat. Együttműködnek, és közösen végzik munkájukat az Aranyhomok Kistérségfejlesztési Egyesülettel.

A kistérségi fenntartású közoktatási intézmény jogcímein igényelhető állami normatív hozzájárulásokat és támogatásokat a Kecskemét és Térsége Többcélú Társulás igényli, és az egyes tagintézmények jogcímein igényelt támogatást – az intézményi működés közös, központi költségeinek (az összes normatív bevétel megközelítőleg 2,5%-a) levonása után – elkülönítetten biztosítja a tagintézményeknek. A többcélú társulás ugyancsak elkülönítetten biztosítja a tagintézményeknek azt a fenntartási hozzájárulást, amit a közös feladatellátásban résztvevő önkormányzatoknak az állami normatív támogatásokon felül, forráskiegészítésként kell biztosítaniuk a településen működő tagintézmény költségvetési támogatásához.

Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata a kötelező önkormányzati feladatok, továbbá a többcélú társulás által vállalt közoktatási feladatok kistérségi szintű megszervezéséhez 2007. júliusában létrehozta a Lestár Péter Egységes Középiscola, Szakiskola és Óvoda, rövid néven a Lestár Péter Közoktatási Intézményt. Ezzel együtt a

többcélú társulás használatába adta át a fenntartói joggal átadott feladatok ellátásához szükséges vagyont.

A kecskeméti kistérségben a mikrotérségi együttgondolkodás erősebb, mint a statisztikai kistérségi szintű társulások esetében. Az együttműködésre alapvetően anyagi okok miatt rákényszerülő induló helyzetből az önkéntesség, a szubszidiaritás és a kölcsönös előnyök figyelembe vétele elveinek folyamatos erősítésével jutottak el odáig, hogy az együttműködések spektruma és mélysége kiszélesedett, s ennek nyomán a közös munka eredményeit a tagok is pozitívan értékelték.

A Többcélú Kistérségi Társulás az általa ellátott feladatokra a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 89/A §-a (5) értelmében önálló intézkedési tervet készített, amely egyrészt tartalmazza, hogy a kistérség önkormányzatai a kötelező feladataikat milyen módon látják el, illetőleg milyen nem kötelező feladatokat kívánnak a helyi önkormányzatok ellátni, másrészt tartalmazza az intézményrendszer működtetésével, fenntartásával, fejlesztésével, átszervezésével összefüggő elképzeléseket.

A társulás által ellátott közszolgáltatási feladatok között szerepel a közoktatási intézmények fenntartása, és a Pedagógiai Szakszolgálat kistérségi szintű működtetése. A szakszolgálat kistérségi szintű működése kiterjed a nevelési tanácsadásra, és logopédiai ellátásra.

A társulásban 32 óvoda, 26 általános iskola, 32 óvodai tagintézmény, 6 alapfokú művészeti oktatási intézmény, 5 eltérő, speciális intézmény, 5 kollégium, valamint 10 gimnázium, szakközépiskola, szakiskolai intézmény működik.

Kerekegyháza, Tiszakécske és Szentkirály nem társult egy községgel sem, önálló intézményfenntartásuk van. A többi településen intézményfenntartó társulásokat hoztak létre.

A társulások létrejöttékor sokaknak nagy traumát okozott az, hogy elvesztik önállóságukat, viszont anyagi okok miatt rákényszerültek az együttműködésre. Ma már a közös munka szempontjából pozitív értékelést kapott a társulás.

Az anyagi okok mellett a törvényi szabályozás is kimondta, hogy ahol csak alsó tagozat van, meg kell szüntetni az iskolát. Fülöpházán maradhatott volna az iskola, de a létszámhiány miatt be kellett zárni. Ellenben a nagyobb városok nem küzdöttek létszámhiánnyal. Városföld ma erőfeszítéseket tesz az óvodai létszám megtartásáért, mert sok szülő naponta beviszi Kecskemétre a gyermekét, ahol dolgozik.

A társulás számára 2007. április hónapban a Dél-Alföldi Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet „*Feladatellátási Koncepciót – Javaslatot*” készített a szakmai színvonal emelésére, a hatékonyan ellátható közoktatási feladatok megvalósításához, működtetéséhez.

A kistérségi közoktatás fejlesztési koncepció a felmerülő problémák megoldási lehetőségeit dolgozta ki, pl. Lajosmizse településre vonatkozóan, mint mikrotérségi központ felvetette a 12 évfolyamos középiskola középiskolai osztályainak működési lehetőségét. Továbbá a települések közötti együttműködési megállapodások közös alapelveire tett javaslatot, melyeket így összegezhetünk: önkéntesség, kölcsönös előnyök, folytonosság, szubszidiaritás, színvonalas ellátás, hatékony, gazdaságos működés.

Néhány jellemző adat a mikrotérség oktatási intézményeiről

Lajosmizse általános iskolája 1100 fő tanuló befogadására alkalmas. A 2006/2007-es tanévben 43 osztályban 982 tanulót oktattak, ezenkívül szegregált oktatás keretében 43 enyhén értelmi fogyatékos tanulót neveltek, sőt integrált nevelésben részesítettek 40 főt is (diszlexiás, részképesség zavarral rendelkező gyerekek). A 43 osztályban foglalkoztatott 982 tanuló 30,9%-a (303 tanuló) hátrányos helyzetű volt, melyből 31,4% (95 tanuló) halmozottan hátrányos helyzetű. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók száma 40 fő, akik szintén halmozottan hátrányos helyzetűek voltak.

A gyermekek napközbeni ellátásának igényét (106 fő), teljes mértékben kielégítették. Az oktatási helyiségek száma 63, ebből 31 osztályterem, 21 szaktanterem van, melyek kihasználtsága 74,6%-os.

Az osztályok átlaglétszáma az alsó tagozatban 21,7 tanuló/osztály volt, míg az 5–8. évfolyamon 24 tanuló/osztály. Az átlaglétszám így különösen az alsó tagozatban alacsony volt. A pedagógusok óraszámának emelkedése miatt a szaktanári álláshelyek száma is csökkent (33 fő).

A 2007. évi költségvetési törvény megváltoztatta az oktatási intézményekben az állami támogatások jogcímrendszerét, ami a támogatások fokozatos csökkenését vonta maga után, a sajátos nevelési igényű gyerekek támogatott köre szűkült (kikerültek, pl. a diszlexiás gyerekek ebből a körből, akiknek száma 38 fő volt).

A közoktatási feladatok ellátásához biztosított támogatások egyetlen területen nőttek, elsősorban a többcélú kistérségi társulás által fenntartott intézményekben realizálódott (lásd 24. táblázat).

24. táblázat

| Lajosmizse Város Önkormányzatának Általános Iskolája, Lajosmizse | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2006/2007-es tanév | | | | | | | | | | | |
| évfolyam | 1. | 2. | 3. | 4. | 1-4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 5-8. | 1-8. |
| osztályok száma | 6 | 6 | 5 | 5 | 22 | 5 | 5 | 5 | 6 | 21 | 43 |
| tanulók létszáma | 113 | 132 | 109 | 123 | 477 | 129 | 132 | 120 | 124 | 505 | 982 |
| átlaglétszám | 18,8 | 22,0 | 21,8 | 24,6 | 21,7 | 25,8 | 26,4 | 24,0 | 20,7 | 24,0 | 22,8 |
| bejáró tanuló | 2 | 1 | | 3 | 6 | 10 | 15 | 10 | 14 | 49 | 55 |
| napközis/ <u>tanulósobás</u> | 28 | 26 | 4 | 12 | 70 | 11 | 12 | 7 | 6 | 36 | 106 |
| gyógypedagógiai oktatásban részesül** | 5 | 2 | 11 | 7 | 25 | 15 | | | | 15 | 40 |
| napközis/tanulósobai csoportok száma | | | | | 3 | | | | | 1 | 4 |
| SNI osztályok száma | | | | | | | | | | | 4 |
| SNI tanulók létszáma | 2 | 3 | 5 | 7 | 17 | 6 | 6 | 8 | 6 | 26 | 43 |
| SNI bejáró tanuló | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 |

** Integrált gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részesül: 1 nagyothalló tanuló, 1 gyengénlátó tanuló valamint 38 diszlexiás, egyéb részképesség zavarral rendelkező tanuló [OSA6GYOP a06t28 adatscsoport]. Szegregált gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részesül 4 összevont osztályban 43 enyhén értelmi fogyatékos tanuló [OSA6GYOP a06t28 adatscsoport].

A Lajosmizse Város Önkormányzata a mai napig is működteti önként vállalt közoktatási feladatként az általános iskolai kollégiumot. A 160 férőhelyes kollégium 181 tanulót lát el teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógussokkal (15 álláshely) (lásd 25. táblázat).

25. táblázat

Lajosmizse Város Önkormányzatának Általános Iskolai Kollégiuma pedagógus és nevelő, oktató munkát közvetlenül segítő álláshelyei 2006. október 1-jén

| Munkakör | Pedagógus és nevelő, oktató munkát közvetlenül segítő álláshely fizetési osztályonként | | | | Összesen |
|-------------------|---|-----|-----|-----|----------|
| | C | D | F | H | |
| igazgatóhelyettes | | | 1,0 | | 1,0 |
| gyógypedagógus | | | 1,0 | | 1,0 |
| kollégiumi nevelő | | | 6,0 | 1,0 | 7,0 |
| gyermekfelügyelő | 2,0 | 3,0 | | | 5,0 |
| ápoló | | 1,0 | | | 1,0 |
| Összesen | 2,0 | 4,0 | 8,0 | 1,0 | 15,0 |

Forrás: Megtakarítható működési kiadások a Lajosmizse Város Önkormányzata által fenntartott nevelési-oktatási intézményekben, Dél-alföldi Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet, 2007

Lajosmizse oktatási intézményeiben (óvoda, általános iskola) az alaphozzájárulások összegének csökkenésével lehetett számolni, évente mintegy 30,1 millió Ft-tal.

A Felsőlajoson működő általános iskola a lajosmizsei Fekete István Általános Iskola tagintézménye, ahová az alsó tagozatos gyerekek 1–4. osztályig járnak tanulni. Ugyanígy a felsőlajosi óvoda is a Lajosmizsei Napköziotthonos Óvoda tagintézménye, Felsőlajos községben. A felsőlajosi felső tagozatos tanulók (5–8. osztály) a lajosmizsei általános iskolában tanulnak.

A *megtakarítható működési kiadások* elemzését Lajosmizsén és Felsőlajoson a Dél-Alföldi Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet folytatta le, különösen vizsgálva a demográfiai viszonyokat, a gyermek- és tanulólétszámok alakulását, valamint a képességfejlesztés lehetőségeit.

2007. január elsején Felsőlajos lakossága 990 fő volt, s az elmúlt 20-30 évben a születések száma a felére csökkent. Várható, hogy különösen alacsony lesz az óvodások száma, a létszámváltozás hullámzó trendje a csökkenést vetíti előre, és a migráció is jelentős létszámcsökkenést okoz.

Felsőlajos az általános iskolai oktatást a 2006/2007-es tanévben 67 tanulóval végezte négy osztályban. A tanulók 7,5%-a (5 tanuló) integrált oktatásban részesült, akik hátrányos helyzetű gyerekek. Az osztályok átlagléttszáma 16,8 fő/osztály. Az alacsony osztálylétszámok miatt a támogatás mértéke is alacsony. A más településről bejáró tanulók aránya 31,3% (21 fő), finanszírozási szempontból ez hátrányos a településnek, így az állami támogatást jelentős pénzeszközökkel ki kell egészíteni, sőt a bejáró tanulók támogatása is megszűnik, a létszámkritériumok egyre szigorúbbak (lásd 26. táblázat).

26. táblázat

| Felsőlajos Község Önkormányzatának Általános Iskolája és Közkönyvtára, általános iskolai intézményegység | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|-------------|
| 2006/2007-es tanév | | | | | | | | | | | |
| évfolyam | 1. | 2. | 3. | 4. | 1–4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 5–8. | 1–8. |
| osztályok száma | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | | | | | 0 | 4 |
| tanulók létszáma | 17 | 17 | 17 | 16 | 67 | | | | | 0 | 67 |
| bejáró tanuló | 10 | 2 | 4 | 5 | 21 | | | | | 0 | 21 |
| Napközis tanuló | 13 | 9 | 14 | 14 | 50 | | | | | 0 | 50 |
| gyógypedagógiai oktatásban részesül** | 1 | | 2 | 1 | 4 | | | | | 0 | 4 |
| napközis/tanulószobai csoportok száma | | | | | 1 | | | | | 0 | 1 |

** Integrált gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részesül: 4 diszlexiás, egyéb részképesség zavarral rendelkező tanuló. [OSA6GYOP a06t28 adatcsoport]

A közoktatásról szóló törvény módosításáról rendelkező 2006. évi LXXI törvény újra szabályozta az általános iskolai hálózatot. Ez alapján megszűnik a nyolc évfolyamnál kevesebb évfolyammal működő iskolák önállósága. Nyolc évfolyamnál kevesebb évfolyammal rendelkező általános iskolának kell tekinteni azt az iskolát is, amely egymást követő két tanítási évben nem tud osztályt indítani a 7. és 8. évfolyamon. A Dél-alföldi Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet által készített tanulmány (Megtakarítható működési kiadások... 2007) ezért a felsőlajosi általános iskola tagintézménnyé alakítását javasolta Lajosmizse iskolájához, ahol biztosított a férőhely, és a távolság a két település között mindössze 6,5 km, ily módon a bejárás iskolabusszal megoldható.

Megjegyezzük, hogy az elemzések becsült adatok, amelyek a közeljövőre vonatkoznak. Az óvodai támogatások összege 3,9 millióval, az általános iskolai alap hozzájárulás összege 0,9 millió Ft-tal csökkent annak ellenére, hogy a létszám változatlan maradt. Az intézmények többcélú kistérségi társulás fenntartásában működnek, ezért további ösztönző normatív támogatások igényelhetők.

Lajosmizse és Felsőljajos települések közoktatási feladatainak teljesítésére a Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet által felvázolt javaslatok után összegezzük a *Kecskemét és Térsége Többcélú Társulás 2008–2013 évekre vonatkozó Közoktatási Intézkedési Tervének* főbb kritériumait.

A Kecskeméti Kistérség közoktatási feladatellátásában érintett, illetve érdekelt települések lakossága 2007. évi adatok alapján az alábbi (lásd 27. táblázat). A táblázatból megállapíthatjuk, hogy amíg Lajosmizse 11 623 lakossal rendelkezik, addig Felsőljajoson 990 fő lakik. A társulás valamennyi településén önálló polgármesteri hivatal működik.

27. táblázat
Kecskeméti Kistérség településsoros adatai

| Település | Lakosok száma 2007 | 0-2 éves | 3-5 éves | 6-13 éves | 15-17 éves | 18-59 éves | 60 év felett |
|--|--------------------|-------------|-------------|--------------|-------------|---------------|--------------|
| Ágasegyháza | 1933 | 53 | 54 | 154 | 107 | 1144 | 421 |
| Ballószög | 3127 | 117 | 115 | 323 | 215 | 1920 | 437 |
| Felsőlajos | 990 | 26 | 30 | 97 | 70 | 592 | 175 |
| Fülöpháza | 971 | 37 | 26 | 92 | 54 | 550 | 212 |
| Helvécia | 4253 | 135 | 146 | 510 | 297 | 2554 | 611 |
| Jakabszállás | 2688 | 75 | 74 | 259 | 138 | 1565 | 577 |
| Kecskemét | 110091 | 3456 | 3075 | 9208 | 5634 | 67695 | 21023 |
| Kerekegyháza | 6262 | 216 | 193 | 591 | 284 | 3793 | 1185 |
| Kunbaracs | 660 | 20 | 16 | 59 | 39 | 373 | 153 |
| Ladánybene | 1740 | 58 | 60 | 159 | 78 | 1084 | 301 |
| Lajosmizse | 11623 | 382 | 362 | 1060 | 597 | 6864 | 2358 |
| Lakitelek | 4645 | 154 | 138 | 416 | 263 | 2731 | 943 |
| Nyárlőrinc | 2409 | 75 | 68 | 225 | 129 | 1426 | 486 |
| Orgovány | 3475 | 109 | 108 | 327 | 162 | 1967 | 802 |
| Szentkirály | 1972 | 54 | 70 | 193 | 112 | 1156 | 387 |
| Tiszakécske | 11829 | 301 | 333 | 1032 | 576 | 6902 | 2685 |
| Tiszaug | 1011 | 25 | 20 | 77 | 48 | 577 | 264 |
| Városföld | 2268 | 50 | 58 | 183 | 141 | 1395 | 441 |
| Kecskeméti kistérség Kecskemét nélkül | 61 856 | 1887 | 1871 | 5757 | 3310 | 36593 | 12438 |
| Kecskeméti Kistérség összesen | 171 947 | 5343 | 4946 | 14965 | 8944 | 104288 | 33461 |

Forrás: Közigazgatási és Elektronikus Közszolgáltatások Központi Hivatal adatai alapján saját szerkesztés

Az adatokból kirajzolódnak a kistérség, köztük Felsőlajos és Lajosmizse demográfiai mutatói. A születési mutatók alacsonyok, a 0-5 éves korosztály csak 5,98%-ot, a 6-13 éves korosztály csak 8,7%-ot képvisel a kistérségben, ami a lakosságszám csökkenését vetíti előre.

A *kistérségi közoktatási intézkedési terv (2007)* végrehajtásának három ütemét alakították ki 2010-ig, meghatározták a célokat - ezek közül a két vizsgált településre vonatkozókat megemlítve -, melyek egyben a közoktatás fejlesztés stratégiáját jelentik:

- közoktatási feladatok kistérségi szintű összehangolása (demográfiai változások, minőségi oktatás, személyiségfejlesztés)
- közoktatási információs rendszer (interaktív honlap) létesítése
- együttműködési készség, kooperáció erősítése
- pedagógiai ismeretek, módszerek bővítése

- esélyegyenlőség, hátrányos helyzet egységes értelmezése, nyilvántartása (mindkét településen)
- kompetenciamérés, pályázatfigyelő rendszer kiépítése
- épületek korszerűsítése, férőhelyek bővítése
- képzési kínálat bővítése

Lajosmizse, mint mikrotérségi központ a város közoktatási feladatainak ellátása céljából működteti a lajosmizsei napközi otthonos óvodát, mely három óvodai és tagóvodai (Felsőlajos) helyszínnel rendelkezik. Iskoláztatási feladatait a székhelyen és a központi iskolához tartozó általános iskolai telephelyeken működteti, valamint a felsőlajosi tagintézményben. A városban tanuló alsó tagozatos gyerekek a város négy különböző részén található épületben, családi környezetben tanulnak. A felső tagozatos tanulók a városban hat iskolában fejleszthetik ki tudásukat.

Forray R. Katalin az iskolakörzetesítés társadalmi hatásainak vizsgálata során (1976) a lajosmizsei térségben a körzetesítés és a kollégiumépítés összefüggéseit a következőképpen foglalta össze. Az MSZMP KB. 1972. júniusi oktatáspolitikai határozata fordulatot hozott a tanyasi iskolák életében – megszűnésre ítélte őket. Az általános iskola továbbfejlesztését tűzte ki célul, így az oktatás színvonalának emelését, az iskolák közötti színvonalkülönbség megszüntetését. A felső tagozatos osztatlan iskolák felszámolási idejét 10–12 évben határozták meg. A megoldás módját iskolabuszok beállításával, kollégiumok építésével képzelték el.

Felvetődött már 1971-ben Bács-Kiskun megye tanyai oktatásügyének helyzete, a körzetesítés és diákothon építése. Megalakult a Tanyai Kollégiumi Alap Társadalmi Felügyelő Bizottsága 1971. decemberében 47 taggal Kecskeméten, amelynek elnöke Ortutay Gyula lett. Széles körű megmozdulás eredményeként épült fel Lajosmizsén az ország legnagyobb általános iskolai diákothona 1976. szeptember 6-án.

A kutató megállapította: „Országosan sok száz kollégiumra van, lenne szükség - ez nyilván olcsóbb útja és módja az egyenlőséget biztosító iskoláztatásnak, de még így is mérhetetlenül drágának tűnik maga a kollégium és a minden ilyen esetben szükséges iskolabővítés is.” (Forray, 1976. 110. o.).

Forray R. Katalin vizsgálata során a kollégiumépítéssel kapcsolatban is kérte a szülők véleményét. Reprezentatív felmérésekkel végigkísért egy bonyolult és ellentmondásos oktatáspolitikai változást, átalakulást, azaz a tanyai iskolák körzetesítésének és a kollégium építésének fonákjait. „A helyi lakosság véleménynyilvánítása nem kerülhető meg. A falusi elemi iskolák tervezésében különösen nagy hajlékonyságra van szükség; a helyi

kezdeményezések nemcsak kívánatosak, hanem égetően szükségesek!” (Forray, 1976. 117. o.).

5.3. A kormányzati finanszírozás kérdőjelei

Az Oktatási és Kulturális Minisztériumban 2009-ben a közoktatásért két főosztály volt felelős, az egyik a Nemzetiségi Főosztály, a másik a Közoktatási Főosztály. Az utóbbi magában foglalta a korábbi Tanügyigazgatási és Fejlesztési Főosztályokat, melyek a kistérségekkel és társulásokkal foglalkoztak. Ezen kívül működött a Közoktatási Programfejlesztési Osztály, mely az Uniós pályázatokat gondozta. A társulási forma jobb megismerése céljából interjúkat készítettünk minisztériumi szakemberekkel is, melyeket az alábbiakban foglalhatunk össze. A bemutatásban elsősorban az interjúkra támaszkodunk, a kritikai megjegyzéseket is elsősorban ezekkel kapcsolatban fejtjük ki.

A kistérségi rendszer az oktatás vonatkozásában 2004-ben kezdett körvonalazódni, segédanyagokkal, tervekkel segítették az önkormányzatokat, a pályázatok elkészítésében is partnerek voltak. A pályázati rendszer a finanszírozásban 2007-ben megváltozott: kötött felhasználású finanszírozási rendszerbe került a kistérségi ösztönző rendszer. Kibővült a rendszer, az önhibáján kívül nehéz gazdasági helyzetbe került települések (ÖNHIKI) részvételével. A létszámfeltételeket a kistérségi ösztönző rendszerhez igazították, azzal a céllal, hogy összefogásra, együttműködésre ösztönözzék az önkormányzatokat.

A jogi kereteket különösen központba helyezték. Az ösztönző rendszer szabályai túlságosan komplikáltak voltak, szigorú feltételeket szabtak a kistelepülések számára, ezért komoly döntéseket kellett meghoznia egy-egy településnek. Az önkormányzatok nem minden esetben vették figyelembe a jogszabályi előírásokat – például a határidőket –, sokszor késve jelezték, hogy két település összevonja intézményeit: ezt rövid idő alatt nem lehet lebonyolítani, ugyanis a szakvélemények hiányoznak a megyei önkormányzatok részéről.

Az 1997. évi 135-ös törvény az intézményi társulások megállapodásait rögzítette. A többcélú társulás és intézményfenntartó társulások létrejöttét a Települési Önkormányzatok Többcélú Kistérségi Társulásairól szóló 2004. évi 107-es Kistérségi Törvény szabályozta, vagyis a megalakulás és működés feltételeit írta elő.

A törvények a finanszírozást tekintették elsődlegesnek, csak az alapokat rögzítették (Szervezeti és Működési Szabályzat, Társulási Megállapodás, finanszírozási jogszabályok, gazdálkodás rendje stb.), de nem terjedtek ki arra, mit is kell csinálni. A gazdálkodási feltételeket az államháztartás működési rendjéről szóló 217/98-as kormányrendelet a normatívák igényléséről, elszámolásáról szabályozta. Az Államháztartási Törvény (ÁHT) a

keretszabályokat határozta meg, míg az Államháztartás Működési Rend (ÁMR) a működés rendjét, a gyakorlati munkákat szabályozta. A kistérségi feladatok ellátását az ún. IDEA csoport segítette, melyben az Önkormányzati Minisztérium, Pénzügyminisztérium is részt vett, az utóbbi a belső ellenőrzésben vállalt szerepet a szociális feladatok ellátása terén. A többcélú kistérségi társulások intézményesítésének elméleti alapjait a már említett – a Közigazgatási Szolgáltatások Korszerűsítési Programjának keretén belül – a Belügyminisztérium által IDEA elnevezéssel 2002 szeptemberében létrehozott tanácsadó testület dolgozta ki. Az IDEA Munkacsoport által összefogott szakmai-tudományos kutatások feltárták a kistérség meghatározó fogalmi elemeit, a kistérség lehetséges funkcióit, valamint a közös feladatellátás lehetséges szervezeti formáját. Az elméleti és gyakorlati szakemberek azt vizsgálták, milyen funkciói lehetnek a kistérségnek, figyelembe véve, hogy a városok szerves részét képezik a kistérségeknek. Abban megvolt az egyetértés, hogy a kistérség intézményesülésének kérdésében nem célszerű a települések spontán társulási kedvére bízni szerveződésüket. A kistérségek intézményesítése olyan rendszerben történhet, amelyben a térségi szemléletnek megfelelően szakszerűbben, hatékonyabban megoldható feladatokra, funkciókra a kistérségi lépték szolgál (Bekényi et al., 2003). Mindebben benne rejlettek az ellentmondások, hiszen az együttműködés nem egyszerűen gazdasági cselekvés, hanem sok társadalmi, történelmi elemet hordoz.

A kistérségi besorolások sok problémát okoztak. A lakosság több esetben kérte, hogy más térséghez szeretne csatlakozni, ilyen esetekben módosítottak a besoroláson: pl. a zalaegerszegi, nagykanizsai kistérséget feldarabolták, mert nagyon nagy településszámmal működtek, Debrecenhez csatolták a határmenti településeket az ott élő lakosság kérésére.

A kistérségekben az intézményi többcélú társaságok külön szervezetet képeznek, és a komplex feladatok megoldásához nyújtanak segítséget, mint pl. a szakszolgálat, mely a korábbi megyei szintű ellátásnál nem volt hatékony, vagy az utazó pedagógus beállítása. A kistelepülési önkormányzatok feladata az óvodai, általános iskola ellátás, nemzetiségi oktatás, sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek integrált oktatása, és ezek ellátása érdekében társulásra kényszerülnek.

Voltak olyan esetek is, amikor ún. áltársulások alakultak, kihasználták a jogi szabályozást, és papíron működtek csak a finanszírozási lehetőségek miatt (pl. a keleti régióban fordult elő ilyen eset). Ebben az esetben gazdaságossági szempontból a társulás semmit sem változott, nem voltak elbocsátások, és a forrásokhoz hozzá tudtak jutni. Ezek megakadályozására a költségvetési törvény szigorításokat írt elő, pl. ugyanazon feladatra nem tarthattak fenn két ugyanolyan intézményt, vagyis két általános iskolát nem lehet két önálló

OM-azonosítóval fenntartani. Ez az általánosítás azonban a többcélú társulásokra nem érvényes, mivel ezek nagy területet fednek le, több intézményt tartanak fenn.

„A lényeg az, hogy ne azok vegyék le a pénzt, akik nem csinálnak semmit, s ezáltal elveszik azoktól, akik komoly áldozatokat hoznak, hogy megvalósítsák a jogszabályi előírásoknak megfelelően a működésüket.” – mondja a minisztérium kistérségi referense.

Az 1997. évi 135. törvény a megállapodások négy fajtáját rögzíti. Ilyen a szolgáltatásvásárlás, amely valójában nem közösen fenntartott intézmény, hanem azért fizetnek, hogy ellássák gyermekeiket, de nem szólnak bele a fenntartói jogosítványokba. Az állam ezt a megállapodást költségvetési ösztönzővel nem támogatja, plusztámogatást nem ad. Csak azokat a társulásokat ösztönzi, amelyeknél közös a felelősség, és tényleges az együttműködés. A társulási törvény másik három formája: a közoktatásban kötelező feladatellátásra alakult önkormányzati társulások, a közoktatási intézményfenntartó társulások, valamint a nem iskolafenntartó, de közoktatási feladatokat ellátó társulások. Legelterjedtebb társulási forma a közoktatási intézményfenntartó társulás, mely a sűrűn lakott településeken alakult ki, ahol a települések alacsony létszámmal rendelkeznek, de csak pár kilométerre vannak egymástól, így az oktatás a kis távolságoknak megfelelően jobban megoldható. Az alföldi megyékben, a tanyavilágban ez nem oldható meg a nagy távolságok miatt. Vannak települések, ahol az 1–4. osztály oktatása helyben történik, az 5–8. évfolyamra pedig iskolabusszal szállítják a tanulókat a gesztor önkormányzat iskoláiba, azonban van, ahol a 8 osztályt közösen tudják fenntartani. Az ún. kistérségi társulásokon belül 2004-ben a többcélú kistérségi társulások jöttek létre a közoktatási feladatok ellátására.

A 2008. évi 105-ös törvény a költségvetési szervek működési, gazdálkodási szabályait határozza meg, így az alapító és irányító jogosítványokat is tartalmazza, melyeket az önkormányzatoknak a megállapodásaikban rögzíteni kell (pl. hogyan számolnak el egymással, mert ez egy általános hiba szokott lenni). A fizetésekre vonatkozóan a Társulási Törvény és Kistérségi Törvény is lehetőséget biztosít inkasszó kibocsátására a nem fizető önkormányzatokkal szemben.

A társulások között van jogi személyiség nélküli, és jogi személyiséggel rendelkező is, ez utóbbi, pl. Kecskemét és Térsége Többcélú Társulás saját jogokkal és kötelezettségekkel rendelkezhet, pl. pályázatokat, normatív támogatásokat igényelhet. Ez a tisztább helyzet, bár ezt a kisebb társulások nem szokták vállalni.

Lajosmizse mikrotérségnek a pénzeket, támogatásokat, pályázatokat a kecskeméti központ hívja le, és innen kapják meg a gyerekek után járó normatív támogatásokat, pályázati pénzeket, melyeket a társulási megállapodásban rögzítettek. Kecskemét speciális helyzetben van, mivel kistérségi fenntartású minden intézmény, van Társulási Tanács, amely döntéshozó

szerv. Itt a kistéleplési önkormányzatok a társulási megállapodásban átadták fenntartói jogosítványaikat. A kistérségek és polgármesterek részt vesznek a Társulási Tanács munkájában.

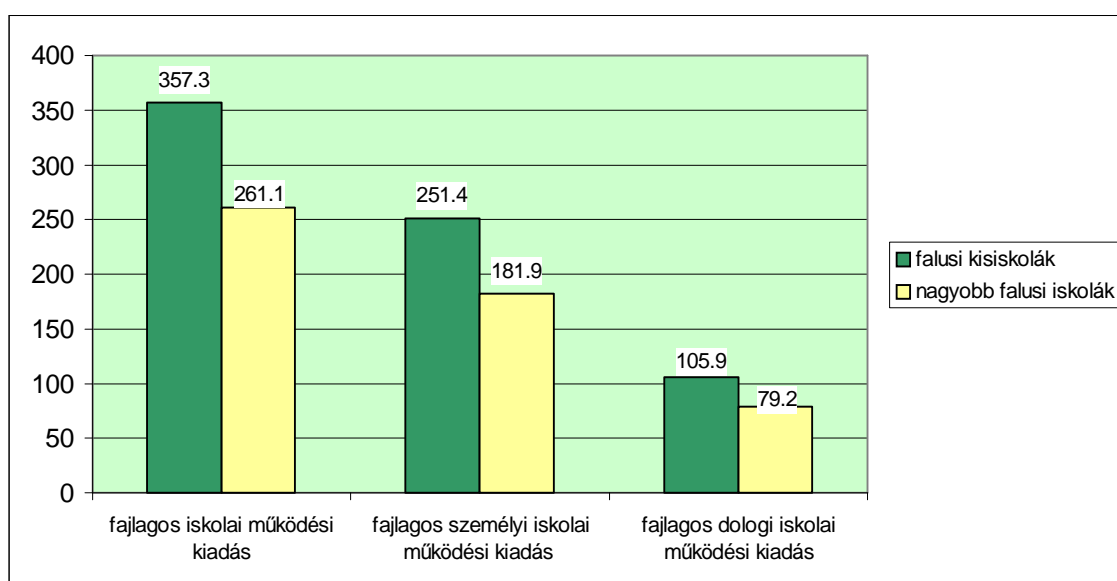
A kistérségek közoktatási feladatait így foglalja össze a minisztérium kistérségi referense: „Mindent ő igényel, mindennel ő számol el, és dönt arról, hány osztályt indítanak egy évfolyamon, hány csoportot indítanak az óvodában, az intézmény struktúráját ő változtathatja meg.” A jogi személyiségekkel rendelkező kistérségekben hozott döntéseket a kistéleplések önkormányzatának meg kell tárgyalnia, s ezt a megállapodásban is rögzíteni kell.

A közoktatásban a kistérségi fenntartást magasabb normatívákkal támogatja a központi költségvetés, mint az intézményi fenntartású társulásokat. Ez az eszköz egyértelmű „parancs” a kormányzat részéről, hiszen az amúgy sem magas támogatások megszerzéséért folytatott versenyben egyedüli eszköz az intézmények számára.

A többcélú társulások és az intézményfenntartó társulások létrejöttének alapját a finanszírozási problémák jelentik. Az alacsony létszámmal működő általános iskola komoly finanszírozási problémákat jelent (pl. ha 10-15-20 fős általános iskola csak alsó tagozattal működik, akkor fenntartása nehézséget jelent az önkormányzat számára).

Az egy tanulóra jutó oktatási kiadások összehasonlítása azt mutatja (lásd 5. ábra), hogy a kisiskolák fajlagosan többet költenek, mint a nagyobb falusi iskolák. A nagyobb falusi iskolák egy tanulóra jutó kiadásai nem érik el a kisiskolai átlag háromnegyedét, ami egyaránt igaz a működési kiadások teljes összegére, a személyi vagy dologi kiadásokra.

5. ábra
Az általános iskolák egy tanulóra eső kiadásainak átlagai, 2002 (ezer Ft)



Forrás: Hermann, 2005b

A 2006. évi Köznevelési Törvény 26. §-a kimondja, hogy az általános iskoláknak 8 évfolyamon kell működniük, s ha ez nem lehetséges, akkor meg kell szünni, vagy tagiskolává kell alakulniuk. Arra is kitér, hogy a 15 fős létszámot a 7. és a 8. osztályban biztosítani kell, s ha ez nem lehetséges, az Oktatási Hivattól lehet engedélyt kérni a továbbműködésre. Az engedélyezési eljárás azonban nem mindig sikeres (lásd 28., 29. táblázatok).

28. táblázat
Nyolcnál kevesebb évfolyammal működő általános iskolák, 2007/2008. tanév

| | Dél- Alföld | Dél- Dunántúl | Észak- Alföld | Észak- Mo. | Közép- Dunántúl | Közép- Mo. | Nyugat- Dunántúl | Összesen |
|--------------|----------------|------------------|------------------|---------------|--------------------|---------------|---------------------|----------|
| Engedélyezve | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Elutasítva | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 6 |

Forrás: Oktatási Hivatal, Köznevelési Hatósági Főosztály 2009

29. táblázat
Nyolcnál kevesebb évfolyammal működő általános iskolák
2008. szeptember 1. és december 31. között

| | Dél- Alföld | Dél- Dunántúl | Észak- Alföld | Észak- Mo. | Közép- Dunántúl | Közép- Mo. | Nyugat- Dunántúl | Összesen |
|--------------|----------------|------------------|------------------|---------------|--------------------|---------------|---------------------|----------|
| Engedélyezve | 0 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 0 | 12 |
| Elutasítva | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 2 | 8 |

Forrás: Oktatási Hivatal, Köznevelési Hatósági Főosztály 2009

2008-ban a törvény enyhébben fogalmazott ebben a kérdésben, mert ha van megállapodás az 1–4. évfolyamos iskolának 5–8. évfolyam vonatkozásában egy másik iskolával, akkor már el tudják fogadni működésüket. Tehát ebben az esetben nem köteles társulni, viszont kevesebb támogatást kap, ezért forráshiánnyal kell számolnia.

Az önhibáján kívül nehéz gazdasági helyzetbe került településeket (ÖNHKI) működési támogatás címén finanszírozták, ehhez azonban feltételeket szabtak. Az ÖNHKI-t azok az önkormányzatok igényelhetik, amelyek „a normatívan képződő forrásokon túl a saját források maximális feltárására és a kiadások lehetséges csökkentésére tett intézkedések mellett sem képesek a kötelező önkormányzati feladatok ellátására.”⁶ Ezek közé tartozik például, hogy egy 800 fő alatti település önállóan nem tarthat fenn iskolát. Ezért körjegyzőségek alakultak, s a közszolgáltatást összevonták.

⁶ 2007. évi költségvetési törvény 6-os mellékletének vonatkozó pontja

A központi finanszírozás alapvető szerepet játszik a közoktatásban (lásd 13. melléklet), de a történelmi előzmények és a demográfiai hullám is előidézték az 1997. évi Társulási Törvény megalkotását.

A mai napig vitatott, hogy az önkormányzati rendszer, annak szerkezete mennyire „jó”, mennyire finanszírozható a sok apró, kis lélekszámú település miatt. Különösen érződik ez Zalában, Borsodban, Baranyában és Vasban (pl. Zalában van olyan település, ahol 14 fő él). Ennek a problémának a megoldását a körjegyzőségek alakulásától sem remélhetjük.

Sok kis településen a 90-es években céltámogatással épültek iskolák a Területfejlesztési Tanácson keresztül. A kormányzat közvetlenül adott forrásokat a helyi iskolához. Most viszont gyakran üresen áll az iskola épülete, az önkormányzat nem tudja kihasználni, tehát tönkremegy. Ugyanaz a probléma ismétlődött, mint a tanyasi iskolák esetében. A települések a problémákat ismétlődő érvekkel próbálják megoldani, koncentrálnak a gyereket: „iskola nélkül nincs élet” mondják, hiszen mind a kisebb gyerekek családban tartása, mind az iskola szervezőereje fontos tényezője egy település mindennapjainak.

Ellenkező példa is van viszont, ahol nincs iskola, mégis jó a közösségi élet. Az embereken múlik meghal-e egy közösség vagy sem. Gondoljunk németországi példákra, ahol koncentráltabban szervezik az iskolákat egy-egy tartományban, az iskolabusz viszi a gyerekeket, a kistelepülés mégis megszervezi az életét. *„Európában talán jobban tudják kezelni ezt a vándorló életmódot, mint nálunk, talán nem annyira röghöz kötöttek, kényelmesek.”* – a minisztérium kistérségi referensének véleménye. Ezt a megállapítást annyiban módosíthatjuk, hogy a magyarországi folyamatok is közelítenek a németországi példához.

A 90-es években az állam több feladatot finanszírozott a közoktatásban, 50-50%-os volt az állami és önkormányzati finanszírozás mérlege. Az Uniós forrás ma nagy összegeket biztosít például a pedagógusok továbbképzésére a pályázatokban (lásd Társadalmi Megújulás Operatív Program – TÁMOP, vagy Regionális Operatív Programok – ROP stb.). Sokan a pályázatokban látják a javulás lehetőségét, de ez komplex probléma, megoldása nehézkes.

Németországban az önkormányzatoknak tízéves terve van, ahhoz nagyon szigorúan tartják magukat, pedig ott sincsenek jó állapotban az iskolaépületek, viszont van folytonosság életükben (Szigeti, 2001).

Nálunk az önkormányzati törvény megváltoztatásában kereshetünk esélyt a javulásra, vagyis az önkormányzati rendszer átalakítása lenne szükséges (a 2/3-os törvényt kellene megváltoztatni). Az átalakítással hatékonyabb rendszer alakulna ki, s akkor talán nem lenne szükség társulásokra. Ez esetben az önkormányzatok nagyobb területtel rendelkeznének, megszűnne a szétaprózottság. *„Az elaprózott önkormányzati struktúra nagyon komoly*

finanszírozási nehézségeket okoz, pl. a belgáknál 2000 fő alatt nem nagyon van önkormányzat.” – mondja a minisztériumi kistérségi referens.

Az Uniós források esetében a probléma az, hogy hazánkban az egyes régiókban meg van határozva a keretösszeg, s ehhez szigorú feltételeket írnak elő (pl. 5 évig fenntartható legyen az iskola, épületek állaga stb.).

A pályázatok felelőse és egyben lebonyolítója is a Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Tárcsa, a VÁTI Kht. Az utóbbi időben az óvodai feladatellátás került előtérbe: minden három éves gyerek számára óvodai ellátást kell biztosítani, sok település erre pályázik. Vannak decentralizált pályázatok, ahol szigorúan elemzik a fenntarthatóságot, gyereklétszámot, lakosság számát, a helyi adottságokat. A pályázatokat a területfejlesztési tanács bírálja el, a napi politika nem befolyásolja a döntést, ám sok a rosszul megírt pályázat, s ezen a pályázató cégek sem igen tudnak változtatni.

A körzetesítés anomáliái, a közoktatási intézmények térbeli elhelyezkedése (lásd 14. melléklet), az intézményfenntartó társulások létrejötte számos vitát váltott ki eddig is, és napjainkban is: vagyis az iskolák működtetése mely formában (kisiskola, körzetesített iskola) valósul meg egy-egy kistérségben.

A körzetesítés fogalmát mindenki másképpen értelmezi. Körzetesítés alatt értik egyrészt azt a törvényi rendelkezést, mely szerint a fenntartóknak át kellett gondolniuk az iskola kötelező felvételi körzetét abban az értelemben, hogy milyen arányban vannak ott halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek. Elsősorban ezzel kívánta a szabályozás megszüntetni a szegregálódott cigány iskolákat. Másrészt körzetesítés az intézményi együttműködés is, adott esetben gyakorlatilag a térségi iskolaközpontok kialakulása. *„Tehát két dolgról van szó: Az egyik, amikor fenntartók működnek együtt az intézmények fenntartásában, a másik, amikor egy fenntartó vonja össze az intézményeit”*- mondja a minisztériumi felelős.

Az iskolák összevonását több tényező határozza meg, főként a gyereklétszám csökkenése, költséghatékonysági problémák, jogszabályi rendelkezések. A közoktatási törvény értelmében ma Magyarországon úgy 8 évfolyamos egy általános iskola, hogy vannak szerkezetváltó intézmények, vagyis 6 vagy 12 évfolyamos iskolák is működnek.

Az intézményfenntartók igyekeztek megtartani a 8 évfolyamnál kevesebbel működő iskolákat is, holott a gyereklétszám egyre alacsonyabb lett. Az Oktatási Igazgatóság nem is azt kifogásolta, hogy nem működött 8 évfolyam, hanem a legfőbb bajt abban látta, hogy nem biztosított a gyerek továbbhaladása. Ezért átmeneti rendelkezés született, hogy ennek a típusú iskolának csatlakoznia kell egy másik iskolához, ahol a gyermek az adott iskolafokozatot el tudja végezni, vagyis befejezi a 8 osztályt. Ez a rendelkezés nem sok intézményt érintett

Magyarországon, főleg a tanyasi iskolákban merült fel a körzetesítés gondolata. A jogi szabályozás kiterjedt olyan intézményekre is, amelyek az alapító okirat szerint ugyan 8 osztályosok voltak, de pl. 7–8. osztályban már nem volt megfelelő létszám.

A szabályozás nem volt generális, nem azt mondta ki, hogy minden iskolának csatlakoznia kell egy másik intézményhez, hanem azt, hogy ha van olyan ok – pl. földrajzi elhelyezkedés, társadalmi okok –, ha nem biztosítható az adott környéken a kötelező iskolai ellátás a távolságok miatt, a bejáró tanulóknak 30 km-t kell utazniuk, akkor ezen okok mérlegelése alapján a fenntartó kérhette a továbbműködési engedélyt.

Vannak zsákutcás települések, ahol légvonalban 2 km a távolság a központi iskolától, de nincs út: 35 km-t kell kerülni a bejutáshoz, ezért nincs olyan jogszabály, mely kényszerítené, hogy ne működjön tovább. Ezek az intézmények nem tagjai a társulásnak, hanem önállóan működnek azzal együtt, hogy nincs bennük 8 évfolyamos képzés. Megállapíthatjuk, hogy ma a közoktatásban már senki sem vizsgálja ezeket az intézményeket.

A társulások lényege, hogy minden szempontból a gyermek érdekeit kell figyelembe venni: az oktatás színvonalára nagy hangsúlyt kell fektetni, folyamatosan mérni kell a tanulói teljesítményeket, a kompetenciamérések segítségével az elemzéseket el kell végezni. Azonban a fenntartóknak ebben a kérdésben mások a szempontjai. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium véleménye szerint az intézményfenntartó társulások célja a normatíva maximalizálása, de ezen kívül nem történnek meg valódi intézményi együttműködések, fejlesztések. Ez a megállapítás a többcélú kistérségi társulásokra kevésbé jellemző, mert itt kemény jogszabályok vannak, a bírálat inkább az intézménytársulásokra vonatkozhat.

Az intézményfenntartó társulások esetében az önkormányzatok a normatívára figyelnek, de a közoktatás hatékonyságának vizsgálata még várat magára. A minisztérium tapasztalata, hogy a szülők érdekérvényesítő ereje megnyilvánul abban, hogy a jobb teljesítményű iskola felé vonzódnak.

Például két település egymástól 2,5 km-re helyezkedik el: valamikor egy település volt, összeépültek, de a 90-es években szétváltak. Mindkét település fenntart egy iskolát, és megfelelő gyermeklétszámuk van. Majd az egyik iskola elkezd erodálódni, a szülők ezért a másik iskolába viszik gyerekeiket. A szülőket nem érdekli, hogy a 2,5 km-es aszfaltúton elsétálhat a gyerek a másik település iskolájába, hanem azt mérlegeli, hol kap a gyerek jobb színvonalú oktatást. A szülők egyszerűen a „lábukkal szavazva” kiüritik iskolájukat. Viszont a másik település nem tudja befogadni a gyerekeket, csak ha pályázati úton iskolabővítésbe kezdenek. A két falu két iskolaépülettel rendelkezik, társulással, együttműködéssel meg lehetne oldani a két település

iskoláztatásának gondjait. „Irracionális működés jellemzi a településeket, csak tantermeket akarnak bővíteni Uniós források segítségével, holott sem az ország, sem az önkormányzat ezt nem bírja el” – mondja a minisztériumi felelős.

A megszűnt iskolaépületek hasznosítása tekintetében jogszabályi akadály nincs annak, hogy az anyaiskola telephelyeként tovább működjenek, ha van elegendő gyerek, és akár délutáni foglalkozásokat is szervezhet az ott élő kisgyerekeknek. Ha jogilag hozzácsatolnák az anyaiskolához, saját infrastruktúrájává válna, s lehetne napközis, délutáni, iskolaotthonos vagy felzárkóztató foglalkozásokat tartani. Helyi döntés kérdése, hogy használatba vegyék, és ne legyen az enyészete.

A városokban, nagyobb településeken, egy-egy kiürült iskolaépületet hasznosítanak, bérbe adnak, vagy más intézménynek adják át oktatási célra. A tanyavilágban természetesen más a helyzet, ott az iskola tudná használatba venni, pl. erdei iskola kialakítására, de ez is pénz, pályázati lehetőség kérdése.

A nagy iskolának jobbak a körülményei, mert egy gyerek több délutáni szolgáltatást ér el ingyenesen egy nagyobb intézményben, mint egy kisiskolában, mert ott azt nem tudják megfizetni (szakkör, tehetséggondozó program, felzárkóztató program, kulturális program). A nagy iskola előrelépés a gyerek számára, esély a felzárkózásra, képességeik érvényesítésére, különösen azoknál a gyerekeknél, akik szerencsésebb helyen születtek. Ugyanakkor tapasztalatok igazolják, hogy a kisiskolában a gyerekek területi és tanulmányi hátrányokkal küzdenek. A döntésekért felelősek természetesen nem pedagógus szakemberek, nem vizsgálják és mérlegelik a tanulmányi sikerességet meghatározó szociológiai – a család társadalmi réteghelyzetéből adódó – feltételeket, a továbbtanulási és egyéb adatok alapján legfeljebb a kimenetet tanulmányozhatják.

A tanulmányi eredményeket objektíven meg lehet ítélni. A magyar közoktatásban 2002 óta van olyan mérés, melyek eredményei összehasonlíthatók, nyilvánosak és a fenntartó számára készülnek. Az oktatási kormányzat az átlagon alul teljesítő iskolákat most már harmadik éve külön támogatással segíti. Nem bezárni, hanem támogatni akarják az iskolákat, arra ösztönzik őket, fejlesszenek, hogy az ott tanuló gyerekek ne maradjanak le a többiek mögött. Évek óta tudni lehet, hogy Magyarországon melyik az a 200 intézmény, amelyik valamilyen oknál fogva nem teljesíti a kötelezettségét, tanulói átlag alatti teljesítményűek (írás, olvasás, rossz szövegértés, rossz matematika ismeretek). Azonban még minisztériumi tisztviselők is megemlítik, hogy a tanulók gyenge teljesítménye gyakran a családok körülményeivel függ össze.

Lajosmizse és Felsőlajos intézményfenntartó társulást hozott létre, helyben hagyták az alsó tagozatos gyerekeket Felsőlajoson – ezt az akkori Oktatási és Kulturális Minisztérium is támogatta. Jó stratégiának tartják, mert az óvoda és az alsó tagozatos iskola helyben maradt, bár része lett egy nagyobb tagintézménynek, de az ottani munka össze van kötve a szakmai oktatással. A két település együttműködik, nincsenek anyagi vitáik, ami viszont más társulásoknál gyakori probléma, főleg a költségvetési források elosztása során.

Minisztériumi felfogás szerint indokolatlanul a település iskoláját nem szabad megszüntetni, de sok településen meg kell nézni, miért fogynak ki a gyerekek: miért íratják be a szülők más iskolába a gyerekeket, miért hordják be őket a távolabbi városba. Sok esetben a szülői döntések miatt kerül rossz helyzetbe az iskola, mivel ott marad a településen 6-7 gyerek, s a költségvetés jelentős hányada az intézmény fenntartásához szükséges. Ekkor keresik meg a községek a társuláshoz alkalmas települést az együttműködés érdekében.

Például Bács-Kiskun megyében Kiskőrösön működik egy óriási iskolafenntartó társulás, amely 17 iskolát egyesített. Ez egy nagy agglomerátum, amelyben benne van a többcélú intézmény, óvodák, általános iskolák, középiskolák, és jól működnek együtt. Létrehoztak egy kiterjedt többcélú társulást, egy nagy intézményt, amelynek sok telephelye van több településen. Például busszal beviszik a gyerekeket a városi kémia terembe, így a szakos ellátottságot megoldják, a pedagógusok utaznak, mennek a gyerekekhez. Kiskőrösön ezt az együttműködést szociális területen is létre kívánják hozni. Megjegyezzük azonban, hogy kutatásunknak nem volt terepe ez a társulás. Habár el lehet képzelni olyan konstrukciót, amelyet minisztériumi szakemberek sikeresnek mondanak – ha úgy tetszik, gondoljunk egy nagyobb város művelődésének szervezésére –, ez ritkaság, hiszen a felsőbb szinteken sincsenek meg az ilyen együttműködés feltételei.

A magyar közoktatás a helyi közigazgatási rendszer része, így az önkormányzati törvény korlátozza a változtatásokat. Az ágazati vezetés szerint támogatási eszközökkel, igazgatási szabályokkal elő lehetne segíteni az iskolakörzetek hatékonyabb működését, például a fenntartó ne három – négy önkormányzat legyen, hanem egy nagyobb szervezeti egység.

A mai magyar iskolaügynek az egyik kritikus pontja, hogy rendkívül szétaprózódott a fenntartás rendszere. Ma az 500 fős falutól a 2,5 milliós városig minden település iskolát tarthat fenn Magyarországon. Az önkormányzatoknak romlik az intézményfenntartó képessége, ami kihat az iskolai feladatellátás színvonalára. Ahol kevesebb a pénz, ott nehezebben boldogulnak az iskolafenntartással. A kistelepüléseknek nincsenek saját bevételeik, amelyekkel az intézményeket támogatni tudnák. Nyilvánvaló az a cél, hogy az államnak a kistelepülési iskolafenntartást támogatnia kell. Azonban csak abban az esetben

szabad támogatni, ha segíti a gyerek boldogulását, a munkaerőpiacon való elhelyezkedését, ha viszont a hátrányokat növeli, akkor ártalmas dolog.

Az interjúk alapján lényegében elmondhatjuk, hogy a minisztériumi szakemberek álláspontja elvben nem a kisiskolák megszüntetésének elősegítése. Véleményünk is az, ha az állam támogatja a kistelepüléseket, akkor meg kell fogalmazni azokat a követelményeket, és finanszírozási formákat, amelyek elsősorban arra szolgálnak, hogy a gyerekek a megfelelő színvonalú ellátást kapják meg.

6. LAJOSMIZSE 1976–2009

A dolgozat empirikus részében vizsgálatunk eredményeit mutatjuk be, amely Lajosmizse település három évtizedes iskolakörzetesítési problémáinak, társadalmi hatásainak vizsgálatára irányul. Az empirikus munka egy 1976-ban *Forray R. Katalin* által végzett kutatásra épül, melynek az eltelt időszakban megvalósult történéseit követéses vizsgálattal próbáltuk figyelemmel kísérni, mindazokkal a kisiskolákra vonatkozó újabb szempontokkal kiegészítve, amelyek az elmúlt időszakban az oktatás terén bekövetkeztek.

6.1. Lajosmizse 1976

Forray R. Katalin 1976–1977-ben az iskolakörzetesítés társadalmi hatásait követte nyomon az alföldi nagyközség, Lajosmizse tanyai általános iskoláiban. Az oktatással kapcsolatos igényeket, szükségleteket, problémákat a tanárok, a szülők és az iskoláskorú gyerekek véleményeinek, igényeinek megismerése alapján elemezte, tekintettel arra, hogy ebben az időszakban már körvonalazódtak a központi iskola létrehozására irányuló lépések. Feltárta azokat a tényezőket, amelyek az iskolakörzetesítési döntést megalapozták, és a tanyavilág megszűnéséhez vezettek ebben a Bács-Kiskun megyei nagyközségben és környékén.

Az oktatásügyben bekövetkezett változások regionális és lokális térben valósultak meg Bács-Kiskun megyében, s ezek a változások akkor közvetlenül a helyi lakosság érzékelhető közelségébe kerültek. Az erősen tanyás nagyközségben végbemenő oktatásügyi változások – korábbi nevelésszociológiai kutatásokon alapuló és szakirodalmi utalásokkal alátámasztott – koncentrált társadalmi hatásai megbízhatóvá tették a kutatás eredményeit.

A szerző a kisiskolák helyzetét, mint oktatásügyi problémát határozta meg. A vizsgálat kiterjedt az iskolák nagyságára, az évfolyam nélküli tanításra, a pedagógusok számára, a történelmi előzményekre is. Elemezte az iskolakörzetesítés hazai és nemzetközi gyakorlatát, s a döntés társadalmi hatásait is megvizsgálta. Az iskolahálózat átalakítása különböző kérdéseket vet fel az iskola nagyságát illetően az elmélet és a gyakorlat összevetésében, vágyak és realitások egyaránt rávilágítanak a nagyközségben végbement változásokra.

A nagy iskola és kis iskola konverzió Lajosmizsén nem eredményezett egyértelmű állásfoglalást: a kis iskolákban tanuló gyerekek körülményei, tanulmányi eredményei nem mutattak szignifikáns hátrányt a belterületi iskola tanulóival szemben.

A kutatás másik fő eredménye volt, hogy az eltérő településhálózat miatt nehéz meghatározni az optimális iskolanagyságot. Lajosmizsén a településstrukturális átalakulás „optimális” iskolanagyságot – több párhuzamos osztállyal működő teljes intézményt –

eredményezett, de előre vetítette a közoktatásban a későbbiekben bekövetkező súlyos problémákat is, különösen az esélyegyenlőséget biztosító oktatás megvalósítása terén. A kutató véleménye szerint az iskolakörzetesítés átmeneti megoldás, a hátrányos helyzet megszüntetését nem eredményezi.

A körzetesítés társadalmi hatásai felszínre hozták mindazokat az oktatásügyi problémákat, melyek Lajosmizse esetében is bekövetkeztek, valamint a kutatás rávilágított a társadalmi szinten jelentkező gondokra, problémákra, adatokkal támasztva alá a térség helyzetének alakulását a vizsgálatot követő időszakban.

Forray R. Katalin három évtizeddel ezelőtti kutatómunkája azért keltette fel érdeklődésünket, illetve kutatását azért tartottuk fontosnak tovább folytatni, mert lehetőséget láttunk arra, hogy eltérő társadalmi-politikai feltételrendszer mellett vizsgáljunk egy igen hasonló oktatásügyi problémát ugyanazon a terepen. Az ő kutatása inspirált bennünket arra, hogy megvizsgáljuk, az iskolakörzetesítések milyen formában jelennek meg napjainkban, milyen változások figyelhetők meg a korábbi évek körzetesítési döntéseihez képest, melyek azok a prioritások, szempontok, amelyek a jelenlegi helyzetben a változásokat kikényszerítik az iskolaszervezet átalakulásában.

Forray R. Katalin (1976) megállapította: a tanyasi iskolák megszüntetése felülről jövő döntések következtében történt. Ma az iskolakörzetesítések esetét úgy lehet megfogalmazni, hogy a helyi demokrácia erősödése, az önkormányzatok, mint feladatellátó és intézményfenntartó szervezetek sajátos helyzete alakítja át az iskolaszervezeteket. A finanszírozási problémák társulásba szorítják különösen az aprófalvas településeket, iskoláik tagiskolaként működnek tovább. Valójában a különbség nem nagy, hiszen az egykori iskolakörzetesítéseket is a finanszírozási problémák megoldása indokolta, pedagógiai szempontból pedig az oktatás színvonalának emelése. Látnunk kell azonban azt is, hogy a kisiskola – működjék tanyán vagy aprófaluban – olyan előnyökkel jár, amelyek miatt felszámolását nehezen lehet csupán pedagógiai érvekkel indokolni. Kutatása azt is bizonyította, hogy az iskola azoknak a családoknak is fontos, amelyekben a felnőttek viszonylag rövid idejű oktatásban vettek részt. A tanyai iskolahálózat felszámolásának komolyra fordulásával sok család beköltözött a községbe, a diákotthon helyett gyerekeik kerékpárral jártak otthonról a belterületre.

Forray R. Katalin 1989-ben egy újabb empirikus vizsgálatot végzett, melynek célja nem a másfél évtizeddel ezelőtti adatokkal való összehasonlítás volt, hanem a lajosmizsei iskolások tanulmányi teljesítményének összefüggéseit, valamint a gyerekek és az iskola kapcsolatát vizsgálta. Megállapította, hogy a tanyasi gyerekek érzelmi kapcsolatai fellazultak, sőt a tanulásban, továbbtanulásban sem volt látványos javulás a belterületi tanulókkal

szemben. Rámutatott a helyi társadalmak kényes egyensúlyi kérdéseire, a külső beavatkozások okozta károkra az iskolakörzetesítési folyamatokban. Felvetődött a kisiskola és a helyi társadalom sajátos szerepkörének felerősödése, a kisiskolák újraállításának gondolata, az eredeti állapot visszaállítása, annak valamennyi nehézségével együtt. A kutató felhívta a figyelmet arra is, hogy az integrációs folyamatok csak abban az esetben lehetnek sikeresek, ha elegendő pedagógiai szakértelem, empátia, tapintat, innovációs készség nyilvánul meg a tanyai gyerekekkel szemben (Forray, 1989a).

Valójában arról van szó, hogy a kisiskola – tanyai vagy aprófalusi – sok előnnyel jár a tanulók számára, elsősorban természetesen az alsó tagozatban. Itt azonban sajátos helyzetről van szó, amely miatt az előnyök nehezebben mutathatók ki, hiszen a családok társadalmi helyzete, életkörülményei jelentős mértékben rosszabbak egy nagyközség átlagos lakosságánál.

Az iskolaszervezetekben bekövetkezett változások okait többféle megfogalmazásban jellemezhetjük, említhetjük a tulajdonviszonyokban történt alapvető változásokat, pl. a falusi térségekben a gazdálkodó szervezetek felbomlásával a tulajdonviszonyok szétaprózódtak, kis családi vállalkozások jöttek létre, megszűntek a munkahelyek, elnéptelenedtek a falvak, és így azok elvesztették iskolájukat. Az okok változóak lehetnek, akár térségenként is, vagy a helyi adottságoktól függően. Korábban már utaltunk arra, hogy általános gond a működési költségek nagysága (nem elég hatékony, méretgazdaságos egy kisiskola), azaz egy település nem bír fenntartani egy iskolát, mert az egy tanulóra jutó ráfordítás nagyon magas. Emellett más okok is lehetnek, pl. a nagyvárosok elszívó hatása (ha helyben nincs munkahely, akkor a szülők elviszik a gyerekeket egy másik iskolába). Előfordul az is, hogy egyfajta gettósodás, szegregáció miatt van az, hogy elmegy a gyerekek egy része, máshol pedig a népesség tényleges elvándorlása (kevés gyerek születik) figyelhető meg.

Ma a megváltozott politikai, gazdasági, társadalmi helyzetben a piacgazdaság szerepe meghatározóvá vált. A politikai döntések, a törvényi előírások és azok háttere is gyökeresen átalakult, a pluralizmus, a különböző nézetek sokszínűsége vált uralkodóvá. Az oktatás expanziója az Európai Unió tagságunk, az euroharmonizációs törekvések, az oktatási intézmények átalakulásával, korszerűsödésével járt. Ebben az újonnan kialakult miliőben *Forray R. Katalin* kutatásának folytatása kihívást jelent számunkra, mert így, amellett, hogy bemutathatjuk az oktatásügyben jelenleg lejátszódó folyamatokat, rámutathatunk e jelenségek fonákjaira is. Kutatási eredményeink elősegíthetik a falusi térségek, a kisiskolák helyzetének jobb megértését, amellett, hogy felhívják a figyelmet a kialakulóban lévő jövőképek életképességének veszélyeire is.

6.2. Lajosmizse a tanyavilágban

A község a hajdani Ős-Duna törmelékkúpján épült, előbb ligetes, erdős táj volt, a futóhomok megjelenése megváltoztatta a táj képét. Az első településeket a kunok létesítették, Mizseszállása, Lajosszállása és Bene-szállása néven. A település a nevét IV. Nagy Kun László király utolsó nádorától, a mohamedán Mizsétől kapta. (Szabóné Mizsei – Imre L., 2000).

E három település a maga idejében jelentős volt, kőtemplommal is rendelkezett, ma csak a Pusztatemplom romjai láthatók. Az 1600-as években jász és kiskun gazdák tevékenykedtek a pusztában. 1876-ig Lajost és Mizsét, majd Benepusztá felét Jászberény birtokolta. Az itt lakó gazdák megváltották pusztáikat, ezt nevezték redemptiónak (1745). Majd 1876-ban a lajosi, benei, és mizsei puszták az önállósodás mellett döntöttek. A jászberényi családokat lassan felváltotta az egyre vegyesebb és vallásilag megosztott pusztafoglaló népeesség (szlávok, kereskedők, lókupecsek, muzsikus-cigány lakók).

Az 1880-as évek elején indult meg a tanyák építése, ami folyamatosan gyorsult, s a betelepülés egyre erőteljesebbé vált, főleg Lajos és Mizse pusztákon.

1873-ban a lakosság növekedése miatt felmerült a három község önálló községgé való egyesítésének az igénye, majd 1877-ben meg is történt „Jász-Lajos-Mizse nagyközség” néven. Ekkor már 5000 volt a lakosok száma, az állandó iskolán kívül vándortanító is működött, sőt a pusztai iskola felállítása is megkezdődött.

1890-ben már 7000 lakost számlált a nagyközség, s határában 539 tanya volt található, 1895-ben a római katolikus templom, 1903-ban pedig a református templom épült fel.

A település mai nevét 1902-ben kapta. Lajosmizse 14 tanyai iskola település központjává vált. A község földrajzi elhelyezkedésének köszönhetően jelentős fejlődésnek indult, 1970-ben elnyerte a nagyközségi rangot.

Eötvös József közoktatási törvényének hatására következett be a szervezett oktatás (1868. XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában), mely a tanítás kötelezettségét és szabadságát, a községi népoktatási tanintézetek létrehozását, az elemi népiskolák felállítását célozta. Eötvös közoktatási reformja a maga nemében Európa többi országát megelőzte. A törvény 47. §-a rendelkezett a tanyai gyerekek oktatásáról, mely szerint a községek kötelesek gondoskodni a tanyákon élő gyermekek tanításáról, és pedig:

- vagy tanyasi iskolák állítása által,
- vagy oly határokon, hol a tanyáknak egymástól való távolsága miatt tanyai állandó iskolák a célnak meg nem felelnének, „járókelő” (ambuláns) tanítók alkalmazása által.

Az 1850-es évek elején egy-egy tanyán a téli időszakban gyűltek össze a gyerekek, és ott egy írástudó ember tanította őket az írás, olvasás, számolás alapjaira. A tanyai iskolák felépítése az 1880-as évekre tehető. Az iskola épületek nádfedelesek voltak, széles vert fallal, gerendákkal, széles fenyőpadlóval, hatszemélyes fapadokkal és nyílt folyosókkal. Ilyen volt a berénybenei, alsólajosi, mizsepusztai és a közösi iskola.

A századfordulón hat iskola működött Lajosmizsén, majd 1926-ban ún. *Klebersberg-típusú* iskolák épültek a benei, a szarkási, a mizsei, a hármashatári részen. Ezek már téglából épültek, nagy ablakokkal, palatetővel. 1945 után még négy újabb iskola nyitotta meg a kapuját: buckói, kláberi, ricsovári és a felsőlajosi.

Abban az időben volt olyan év, amikor a 14 tanyasi iskolában több gyerek tanult, mint Lajosmizse belterületén. Az alábbi 14 tanyasi iskolának Külterületi Igazgatósága volt: Alsólajos, Alsómizse, Berénybene, Buckó, Kláber, Baracsi Út, Közös, Szobros, Hármashatár, Ricsovár, Felsőlajos, Szarkás, Mizse, Pető-Dülő (lásd 15. melléklet).

6.3. Történelem és emlékezet

Tanulmányunk nem nélkülözheti a nyugdíjas pedagógusokkal interjúkban elhangzott véleményét sem, akik élő tanúi voltak a lajosmizsei tanyavilágban lezajlott eseményeknek, a körzetesítési hullám történéseinek. Az átszervezésekben, a kollégium megalakulásában döntő szerepet vállaltak, ismerték a következményeket, mindazt, ami lényegében változtatta meg a tanyasi emberek, az ott élő családok és gyerekek életét. A nyugdíjas pedagógusok szívesen emlékeznek vissza az 1976 előtti időszakra, amikor még a tanyavilág jelentette számukra a megélhetést. Meséltek élményeikről, és bebizonyosodott számunkra, hogy tapasztalati tudásuk, a nevelés iránti szeretetük, mélységes hitük abban, amit tanítottak, ahogyan nevelték a gyerekeket, mintaeértékű lehet a ma pedagógusai számára.

Lajosmizse a második legnagyobb tanyasi iskolai központnak számított, a térségben 14 helyen tanítottak pedagógusok. Külön belterületi és külterületi igazgatóságuk volt. A tanyás puszták abban az időben sűrűn lakott területek voltak, igen magas gyermeklétszámmal. A tanulók kerékpárral 4-5 km-ről jártak be az iskolába. Az akkori tantestület az összes külterületen 30-35 főből állt, akik a 14 tanyasi iskolában tanítottak. Volt olyan tanyasi iskola, ahol három pedagógus 104 gyereket tanított. A pedagógus szinte családtagnak számított, példakép a szülők, gyerekek előtt, tekintéllyel rendelkezett, élete „mikroszkóp” alatt volt, gyakran a család gondjait is felvállalta, a munkákban segített.

A tanyasi nevelőkről alkotott véleményüket így összegezhetjük: „*A szakfelügyelők évente háromszor kijöttek a tanyasi iskolákba, s többször elmondták, hogy tulajdonképpen a*

tanyasi pedagógus mindent tud tanítani, s addig ne kerüljön be szaktanár a rendszerbe, amíg tanyán le nem tanít jó néhány évet. Így másként ismeri meg a tanyasi gyerekeket, szülőket, mert velük él.”

A tanyasi iskolában eltöltött idő az életük legszebb része volt. Saját maguk urai voltak, úgy osztották be a tananyagot, ahogy jólesett. Volt olyan eset, amikor jöttek ki a szakfelügyelők ellenőrizni a munkájukat, s megkérdezték mi az oka, hogy még csak az első betűt tanítják, amikor a többi helyen már összeolvasnak a gyerekek. Az egyik pedagógus erre így reagált: *„Nem baj, várjuk meg az év végét, és garantálja, hogy az ő gyerekeik is össze tudnak majd olvasni, és minden betűt megtanulnak.”*

Családias légkörben tanítottak, a szülőkkel jó kapcsolatot alakítottak ki a tanítók, a közösségi élet előnyeit hangsúlyozták. A tanyasi iskolába egészséges gyerekek jártak, zöme szorgalmas volt és szeretett tanulni. Néhány kivétel mindig akadt, viszont voltak olyanok is, akik később leérettségiztek, főiskolát, vagy egyetemet végeztek. A tanórákon bevezették a magnós oktatást, ami azt jelentette, hogy az összevont tanulócsoportokban, míg az egyik osztálynak frontális órája volt, addig a másik osztály a magnó irányításával tanult. (A magnós oktatás kimunkálása megyei, pontosabban kecskeméti újítás volt, a megyei Pedagógiai Intézet munkatársai dolgozták ki, kifejezetten az összevont osztályokkal működő kisiskolák számára.)

A tanyasi iskola és az egyház – Lajosmizse zömében katolikus - között jó volt a kapcsolat, délutánonként volt hittanóra, a hitoktató pap úgy járt ki a tanyára. Az iskoláknak a helyi termelőszövetkezetek is minden segítséget megadtak problémáik megoldására.

A tanyasi iskolák körzetesítésével kapcsolatban – ideértve az új kollégium felépítését is Lajosmizsén –, számos eltérő vélemény fogalmazódott meg a nyugdíjas nevelők körében. Az akkori pedagógusok a kollégium megépülése előtt felkeresték a szülőket, elmondták annak előnyeit, s felvetették azt a problémát is, hogy egy-két gyerekkel nem működhet tovább a tanyasi iskola. Abban az időben volt olyan előírás, hogy a tanyasi iskolákat öt évig meg kell hagyni azzal a céllal, hogy esetleg újra be lehet indítani őket.

A tanyasi iskolák megszűnésének legfőbb okát a gyereklétszám csökkenésében látják, például egy-egy évfolyamon a szarkási iskolában már csak kettő-három gyerek tanult – a családok is a községbe költöztek, vagy gyerekeiket bejáratták a központi iskolába. Nem volt utánpótlás, kevés volt az első osztályos tanuló. Az iskolák nagy része akkor bérelt épület volt, s visszakerültek eredeti tulajdonosaikhoz, vagy eladásra kerültek. A megszűnt iskolák egy része elkallódott, de például a szarkási iskolát R. Tóth Rozália festőművész vásárolta meg. A nyugdíjas pedagógusok elmondása szerint az utolsó tanyasi iskola körülbelül 15 éve szűnt meg. Volt olyan vélemény, hogy ezeket az épületeket a nagycsaládoknak kellett volna

átadni. Bár a nosztalgia mondatja, valószínűleg igazság is van a megállapításban: *„Ha nem lett volna körzetesítés, a tanyák ma is meglennének iskolájukkal együtt, vagyis a tanyák a körzetesítés miatt szűntek meg.”*

A kollégium átadása után még néhány alsó tagozat a tanyán maradt, Alsómizse, Szobros, Szarkás és a Baracsi úti iskola, de ezek is fokozatosan megszűntek, és a gyerekek bekerültek Lajosmizsére.

A kollégiumba bekerült gyerekek olyan családokból jöttek, ahol nem volt fürdőszoba, nem tudtak fogat mosni, mindenre meg kellett tanítani őket. A tanyasi gyerekek beilleszkedése nem volt zökkenőmentes. Számos nehézséggel küzdöttek, kettő-három hónapig tartott az újonnan bekerült gyerekek beszoktatása. A külterületi és belterületi gyerekeket a tanító megkülönböztette, sokáig lenézték a tanyasi gyerekeket. A belterületi tanítók nem ismerték el a külterületi tanítókat, de ezt persze nem mondták ki. A belterületi gyerekek is lenézték a külterületi kollégiumi társaikat.

Megszűnt a szakrendszerű ellenőrzés, szakfelügyelet, pedig ezek az ellenőrzések, megállapítások eljutottak az iskolaigazgatókhoz, polgármesterekhez, s amelyik pedagógus nem jól teljesített az kimaradt a bérfeljesztésekből és ez régen nagy szégyennek számított.

A nagy és kisiskola viszonyát az egyik szakfelügyelő így jellemezte: *„Tudjátok az a baj a nagy iskolákban, hogy a tanárok nem tudják, mit tanult a gyerek az alsó négy osztályban, és ezért az ötödik osztályban nem tud mire építeni.”* Az egyik nyugdíjas pedagógus erre így reagált: *„A tanyai kisiskolában az alapok le voltak rakva, az alsó tagozatban végig ismételték, az ismétlésnek fontos szerepe volt, majd a felső tagozatba kerülve ugyanígy ismételték a gyerekek, hiszen akarva-akaratlanul is hallották például az évszámokat történelemből, tehát a gyerek folyamatosan képben volt.”*

A kollégium felépítésének voltak előnyei és hátrányai is. Abban látták előnyét a nyugdíjas pedagógusok, hogy jobb környezetbe kerültek a tanyasi gyerekek. A hátrányok között említették a beilleszkedési zavarok kialakulását, mert a gyerekek ki lettek szakítva a megszokott családi környezetükből. A kollégiumi nevelők próbálták helyettesíteni a szülőket, általában a kicsikkel, az első-második osztályos gyerekekkel voltak problémák. A szülők közül voltak olyanok is, akik ezért Lajosmizsén vettek házat, így nem kellett kollégiumba adni a gyereket. A megkérdezett pedagógusok nagy része a kollégiumi nevelésben a legnagyobb problémát abban látta, hogy a családi nevelés és a munkára nevelés megszűnt, „elurasodtak” a gyerekek.

A tanyasi iskolában volt olyan pedagógus, aki 54 gyereket tanított egyszerre, manapság 32 gyerekkel nem bírnak a pedagógusok, aminek oka az is lehet, hogy a pedagógus tekintélye csorbult. A tanulmányi munka a kollégiumban zömmel a nevelő feladata volt.

Reggelente gyakorolták a tollbamondást, helyesírást, korrepetáltak 3-4 gyereket, délután négy órakor kezdődött a tanulmányi munka. A kollégiumba bekerült gyerekek teljesítménye csökkent, viszont a jó tanulóknál ez nem okozott gondot, nem küzdöttek beilleszkedési zavarokkal. A tanyákról bekerült gyerekek két évig megélték abból a tudásból, amit magukkal hoztak, igaz ez később már nem volt elégséges.

A nyugdíjas pedagógusok egyöntetű véleménye a körzetesítésekről, hogy ez felső szintű döntés hatására alakult ki. A pedagógusok, szülők sem tudták, mit vállalnak ezzel a lépéssel. Nehéz volt a kollégiumi munka, hiszen a nevelők éjszakások is voltak. Többen így vélekedtek erről: *„Az iskolakörzetesítés után a kollégiumban is növekedett a létszám, most viszont sokan elviszik gyerekeiket Kecskemétre, még az alsó tagozatból is.”* A körzetesítéssel kapcsolatban így fogalmaztak még: *„Ma ez a megoldás tűnik megfelelőnek, de a kisiskola, csak az alsó tagozatban képzelhető el. Viszont probléma, hogy nincs elég gyerek, vagy nagy távolságról kellene összehordani egy iskola tanulóit. A kisgyermeknek szüksége lenne egy ideális környezetre a tanítóval együtt, ami csak kisiskolában képzelhető el.”*

Az oktatás színvonaláról elmondták, *„mindig a pedagógus munkájához kell mérni, mindig a pedagóguson múlik a tanuló teljesítménye.”* Lajosmizse példáját említették, ahol nagyon jó a tanítás színvonala, ezért a középiskolákban szívesen fogadják az innen továbbtanuló gyerekeket. Egy-egy iskolában húszas létszámú osztályok vannak. Negatív tapasztalatokról is beszámoltak, így kommentálták az oktatás mai színvonalát: *„A mamut intézmények ma ötösöket adnak a gyerekeknek, s kikerülnek az iskolából, kettesre oldják meg a feladatokat, ez jellemző az oktatás színvonalára.”*

A nagy iskolában a pedagógus nem tud minden gyerekkel egyformán foglalkozni, csökken az odafigyelés. A speciális iskolákban jóval nehezebb a pedagógus feladata a sérült gyerekekkel. Sok a veszélyeztetett, hátrányos helyzetű gyermek, de régebben a kis eredményeknek is nagyon tudtak örülni a nevelők.

Többen említették a felsőlajosi iskola példáját, irigylésre méltónak tartották, hiszen ez is tanyasi iskola volt, de „átvészelté” a körzetesítést. Sokan úgy gondolják, hogy ez a helyi polgármester érdeme is, aki ott nőtt fel a faluban, érzi a helyi emberek gondjait, problémáit.

Az összevonásokról szólva elmondták, hogy ma megváltoztak a tanítás körülményei. Korábban felső tagozatban is lehetett tanítani alsó tagozatos diplomával, s ha valamit nem értettek a gyerekek, egyszerű példákkal rávezették őket. Ma a lajosmizsei iskolában szaktanárok tanítanak, bővebb szaktudással, mint elődeik.

A körzetesítés kapcsán érdeklődtünk a helyi kezdeményezések szerepéről, az iskolaszervezet átalakulásáról. Az 1870-es években még őslakosok éltek a tanyavilágban, ami felbomlott. A szülők városba költöztek, mert nem volt munkalehetőség. Az idős családok a

rendszerátalakítás után már nem tudtak gazdálkodást folytatni, s így a gyerekek munkára nevelése sem folytatódhatott olyan intenzíven, mint korábban. A körzetesítés után az iskolaszervezet teljesen átalakult. A tanyasi iskolák kevés kivétellel leamortizálódtak, pedig az ott élők számára, mint kulturális központok tovább működhettek volna.

A helyi kezdeményezés egyedül Felsőlajoson vezetett sikerhez, itt az iskola helyben maradt. A helyi vezetésnek és a község lakóinak, az együttműködésüknek köszönhető, hogy a mai napig van iskolájuk. Jelentős az ott élő módosabb családok támogatása is: ha ez megvalósult volna másutt is, akkor nem kellett volna az iskolákat megszüntetni. Azonban tudnunk kell, hogy a felsőlajosi terület hagyományosan gazdaságilag és társadalmilag is erős volt: a háború előtti tulajdonos Hollandiában tanulta az intenzív földművelést, gyümölcsöseiben mizsei fiatalok dolgoztak még a háború után is, és tőle tanulták el az okos gazdálkodást. Ebből a körből származik a mai polgármester, aki erőteljesen tudta és tudja képviselni az azóta önállósult kistelepülés gazdasági és társadalmi érdekeit.

Vannak kisebb és nagyobb települések, melyeknek a gazdasági helyzete eltérő. A rendszerátalakítás után egyes falvak kiüresedtek, megszűntek a munkahelyek. Az iskolák fenntartása a kevés gyerek miatt túlságosan költségessé vált, létük megkérdőjeleződött. A megkérdezett pedagógusok véleménye egyöntetű abban, hogy luxus lenne, ha egy pedagógus 12 gyereket tanítana, ezért is jöttek létre az intézményfenntartó társulások. Ugyanakkor a társintézmények az anyaintézményhez viszonyítva hátrányban vannak. A fejlesztésekből nem egyformán részesülnek, kimaradhatnak, igaz anyagilag könnyebb a fenntartásuk. A társulásokkal kapcsolatban sokan úgy látják, nincs könnyű helyzetük, munkájuk sok nehézségbe ütközik. Az összhangot kellene közöttük megtalálni és megtartani. A szülők az iskola önállóságát féltik, mert működésük már nem lehet a régi, a gyerekek nem kapnak annyi figyelmet és törődést, mint korábban.

Az iskolakörzetesítések, az iskolabezárások esetét elemezve Lajosmizse mikrotérségben a nyugdíjas pedagógusok véleményei alapján az alábbiakat állapíthatjuk meg:

A kisiskolák fennmaradása kétségessé vált a demográfiai folyamatok alakulása, konkrétan a tanulólétszám csökkenése miatt. Ez a folyamat játszódott le a tanyavilág iskoláinak körzetesítésekor. Véleményünk szerint fontos, hogy a tanköteles gyerekek számára rendelkezésre álljon az alapszinten oktató mindennapos iskola, mégpedig kellőképpen megközelíthető helyen. Az alsó tagozat számára a saját településen lévő iskola jöhet számításba, jó példa erre Felsőlajos helyi iskolája. A tanyasi gyerekek kollégiumi elhelyezése kedvező volt a gyerekek jövője szempontjából, s a későbbi kistérségi együttműködések is a fenntarthatóság miatt alakultak meg: ez kivezető út volt az intézmények számára, de a finanszírozás területén megmaradtak a feszültségek.

Az iskolabezárások a körzet fiataljainak szociális esélyeit is rontják, növelik a társadalmi elégedetlenséget. Az iskolák bezárása nem indokolható egyedül a demográfiai eseményekkel, azaz a népesség és ezen belül a gyermekkorú népesség erőteljes fogyásával, mivel a két esemény között nem mutatható ki szoros összefüggés a különböző települési szinteken. Ma a népesedési folyamatok ellenében is bezárnak iskolákat, vagyis ott is nyitnak, ahol erőteljesen csökken a gyermeklétszám, s ott is bezárnak, ahol a gyerekek száma nő, vagy állandó szinten van. Az elszegényedés, az oktatási intézmények leépülése, és az elnéptelenedés között szoros összefüggés van, amely egy-egy településen, illetve térségben ördögi körként tud ok-okozati láncolatot képezni.

6.4. A helyi irányítás

A személyes megkérdezés során interjúkat készítettünk a helyi polgármesterekkel, az Intézményirányító- és Településfejlesztési Iroda vezetőjével. Kísérletet tettünk a települések múltjának megismerésére, a tanyavilág megszűnéséhez vezető okok feltárására is.

A lajosmizsei mikrotérségi központ polgármesterével való személyes találkozásunk kapcsán ismét felelevenedett Lajosmizse és Felsőlajos története, amelyről már korábban is szóltunk, de most egy másik szemszögből vizsgáltuk.

Lajosmizsén 8-10 holdas gazdák éltek a faluban, de voltak 100 holdas birtokosok is (a családok 3-6 gyereket neveltek). 1947 után az önálló gazdaságok megszűntek, és termelészövetkezetek alakultak. Lajosmizse 1978-ban lett tanyaközpont, előtte külterületi tanya volt.

Az elmúlt 50 évben tanyán még sokan éltek, gazdálkodtak. A tanyai emberek életét röviden így jellemezhetjük: *„A tanyán gazdálkodó parasztemberek tartottak állatokat, lovakat, önállóan szántottak, vetettek, arattak, volt gyümölcsösük, mindenkinek volt egy kis szőlője, ami megtermett a ház körül azt eladták, és még elég volt a háziasszonyoknak a főzéshez is, akik sok gyereket neveltek.”* Ma már ezzel a tanyai élettel nem találkozhatunk, a tanyai világ megváltozott. Az ipari fejlődés beindulásával (vízgépészet, vasipar) a tanyán élő emberek is ezeken a helyeken kezdtek el dolgozni. A privatizáció során, a rendszerváltást követően szétkapkodták a szőlősöket, gyümölcsösöket, ma fél hektártól 6-8 hektárig terjednek azok a területek, amelyeken gazdálkodás folyik.

A kereskedelmi szektorban régen voltak ún. „kisboltok”, ahol többek között felvásárolták a barackot is, azonban mindezt ma már Budapestre szállítják konténerekben, s a gyümölcsök felvásárlási ára igen alacsony. Vannak sokan, akik ma is próbálnak mezőgazdasággal foglalkozni, *„engedni kellene őket dolgozni.”*- mondja a polgármester.

Azonban véleményünk szerint ehhez megfelelő támogatásokat kellene biztosítani a kormánynak.

Lajosmizsének rendkívül jó adottságai vannak, mivel a 70-es években megépült az autópálya, mely a várostól pár száz méterre fekszik. Budapestről fél óra alatt lehet a településre eljutni. Emellett vonatközlekedés is van. 1993-ban kapta meg a városi rangot. A városban működik egy nyomda, a Magyar Közlönyt itt nyomtatják, itt gyártják a Mizse vizet és a Prima Verát, a Globusz címkét. Híres a Gerébi Kúria, a tanyacsárda (lásd 16. melléklet).

Lajosmizse mondhatjuk, hogy „kinevelt” egy ún. saját, másik települést Felsőlajost (lásd 17. melléklet). Az egykori tanyasi iskolák fokozatosan megszűntek, egyedül Felsőlajosé maradt meg.

Az oktatás egy darabig közösen történt, aztán önálló iskolaként működött a felsőlajosi, de közben rákényszerültek a közös intézményfenntartásra. Létrehoztak egy intézményfenntartó társulást két éve. Ma is nagyon jó viszonyban van a két település egymással, körjegyzőségük van.

A véleményekből kitűnik, hogy igazából eddig is jól működött a két település közötti kapcsolat, a társulás sem rontott ezen, viszont túl sokat nem is tudott javítani. Az önkormányzatban 50 fő dolgozik, részmunkaidős nincsen, mindenki köztisztviselő. A társulás segítségével több állami normatívát tudnak lehívni, de ezen kívül túl sok előnyét nem látják. A normatíva gyerekenként több 10 ezer Ft-ot jelent, ez 20–30 milliós nagyságrendnek felel meg. Ha nem társultak volna, akkor nem lehetne lehívni ennyi pénzt.

A polgármester – aki maga is pedagógus volt –, az iskola bezárásokról és az oktatás színvonaláról elmondta: *„Az oktatás színvonala elsősorban a pedagógustól függ. A jó pedagógusnak csak egy kréta kell a kezébe, a rossz pedagógusnak akármit adnak, az csak árt a gyerekeknek.”* A visszaemlékezésekből kitűnik, hogy a tanyasi iskolában egy tanító tanított 70 gyereket 1–8. osztályig. Mindenki megtanult írni, olvasni. Ezek a gyerekek semmiben sem érezték hátrányát a tanyai iskolának. Sokan lettek a tanyasi parasztyerekekből orvosok, mások egyetemen tanítanak.

Az akkori tanyák mindent meg tudtak oldani, önellátók voltak az emberek, mindenhez értettek. A mai tanyai családok mások, elszegényedett, lesüllyedt emberek tele adóssággal. Ezekből a családokból veszélyeztetett, hátrányos helyzetű gyerekek kerülnek be az oktatásba.

A kollégium felépítése döntő volt Lajosmizse számára, 270 felső tagozatos gyerekkel indult 1976-ban. A gyermekeknek voltak beilleszkedési problémáik, de ezt enyhítette, hogy a testvérek, unokatestvérek ott voltak velük. *„A szülők egy része úgy gondolta, nyolc évig nincs gondjuk a gyerekükre, készterméket kapnak vissza”* – mondja a polgármester, aki egyébként tanyai kisiskolából került ki, és tanult tovább. Megállapítása – mint a korábbi tanulmányból

láttuk – inkább csak „hivatalos” vélemény, hiszen az egykori szülők inkább lakóhelyet változtattak, hogy ne szakadjanak el tőlük gyermekeik.

Jelenleg Lajosmizse városnak nincs adóssága, sok pályázatot nyertek el (pl. csatorna-beruházás 72 millió Ft, bölcsőde 80 millió Ft, egészségház 40 millió Ft) viszont az iskola felújítására beadott 300 millió Ft-os pályázatuk nem nyert. *„Az a véleményem, hogy a pályázatoknak nagyobb a füstje, mint a lángja, alig van település, amelyik nyer.”*

Egészítsük ki ezt Felsőlajos történetével, amely korábban ugyanúgy külterületnek számított, mint Lajosmizse óriási határának többi része. A tősgyökeres felsőlajosi polgármester a falu rövid történetét így vázolja fel: Felsőlajos helyzete többi tanyasi iskolához képest más volt, közel volt a vasút, az 50-es út, s voltak ízig-vérig jó pedagógusok. Minden probléma megoldása az ő kezükben volt, a lelki és pszichés problémákat is kezelték. A gyerekeket nevelték, tanították, fegyelmezték és szerették. A tanyavilágban, akkor 50-60 gyerek tanult Felsőlajoson, Táborfalva, Ladánybene, Lajosmizse területéről is jártak ide tanulók, mert jó volt az iskola színvonala. Az iskolában összesen négy pedagógus tanított, kettő az alsóban, kettő a felső tagozaton, és emellett napközi is működött.

1961-ben a falu tanyaközpont volt, virágzó szövetkezettel (Almavirág Szövetkezet), gyümölcsértékesítéssel foglalkoztak. Először volt a szövetkezet, és erre épült rá a falu, népesedett be, kiépült a vízhálózat, kommunális beruházás, óvoda, iskola létesült. Akkor a szövetkezet 520 embernek biztosított munkahelyet, megélhetést. Felsőlajos 1986-ban levált Lajosmizséről, a fejlődés útját ilyen formában jobbnak látták. A kapcsolatuk jó, közös jegyzőjük van, a hivatalban Felsőlajoson három fő dolgozik, költségvetésük stabil, az igényeket a lehetőségekhez mérik.

A felsőlajosi polgármester úgy véli, a településnek az a legfontosabb, hogy az intézményei hogyan működnek. Egy település népességmegtartó képességét az óvoda, iskola működése, színvonala határozza meg.

„Egy kistelepülés lakói éppen olyan értékes emberek, mint bárhol máshol élők, ha minden megtesznek azért, hogy szebb és jobb legyen a falu. Vallja, hogy a gyerek helyben kezdje meg az iskolát, de olyan képzést kapjon, hogy ez ne jelentsen hátrányt számára a későbbiek folyamán” - mondja a polgármester.

Egyre több, jobb képességű gyereket bocsát ki a felsőlajosi iskola. A község lakói a költségvetéshez még hozzáadnak 30-40%-ot, így bevezették az angol nyelvoktatást, napközit. Igyekeznek biztosítani mind szélesebb körben a gyerekek tanulását szakkörök, tehetséggondozás, csoportbontás segítségével. Az viszont tény, hogy nem tudnak adni annyi pénzt az oktatásra, amennyit szeretnének, ezért a fejlesztések így nehézségbe ütköznek. Az iskolában a napközis gyerekekkel két tanár foglalkozik, nemcsak felügyelik, tanítják őket,

hanem felkészítik a másnapi feladatokra is. *„A legjobb befektetés a gyerekekkel való foglalkozás.”*

A tanulmányi eredményekben nagy javulást hozott az ún. drámapedagógiai módszer, melynek során közösségben tanulnak a gyerekek (társalgásos módszer, pl. a szegénylős gyerekek könnyebben leküzdik hátrányukat, nő a szereplési vágyuk). E tanítási módszernek nagy szerepet tulajdonítanak, mert ez később segíti a fiatalokat, hogy jobban megállják helyüket az életben. Határozottabb lesz jellemük, jobban lesz véleményük, és ez a módszer hasznosnak bizonyult (pl. 17 negyedikes tanulóból Lajosmizsén a felső tagozatban nyolc tanuló kitűnő eredménnyel fejezte be az általános iskolát).

A csökkenő gyereklétszámot csak átmenetinek tartja, hiszen sokan jönnek más településről is a faluba. A település jövőjét az iskolában látja, mert különben csak vegetálna a falu. Úgy gondolja a falu vezetőjének felelőssége, hogy a fejlődést biztosítsa. Nem ért egyet azzal, hogy ahol csak alsó tagozat van, meg kell szüntetni az iskolát, vagy valahová be kell olvadni: *„Ezt a rombolást olyan emberek végzik, akiknek nincs élettapasztalatuk egy-egy településen, s egykaptafára akarják megváltoztatni az iskolarendszert.”*

A társulás 2007-ben jött létre Lajosmizsével, de Felsőlajos önállósága ezután is megmaradt, megvannak a hatáskörök, s jogaik is. *„A tagintézményi működés csak bizonylatilag, bürokratikusán jött létre. Ezt a változást a gyermek nem érezheti meg, sőt a szülő, a falu sem, mert övüké az iskola.”* A felső tagozatos gyerekek bejárnak Lajosmizsére tanulni, hátrányuk ebből nincs.

Véleménye szerint hiányzik a szakmai tapasztalat a törvényhozók részéről, minden településen más és más az élet, az iskola. Nem érti azt a felfogást, hogy az iskolákat azért kell bezárni, mert fel kell zárkóztatni a vidéket a városhoz, hiszen saját települése azt példázza, hogy a „vidék” is fejlődhet dinamikusán, olyan előnyöket nyújtva lakóinak, amelyekre a nagyobb település nem képes – ezt bizonyítja a helyi lakosság növekedése is.

A körzetesítésről saját véleménye van. A gyereket a legjobb helyzetbe kell hozni, a kisebb közösségben más az oktatás szelleme, légköre, mint egy nagyobb intézményben. Ez meglátszik a gyerekek viselkedésén, tanulmányi eredményén. A tanyasi iskolák gyerekei sem hátrányosabb helyzetűek, mint a nagyvárosban vagy bárhol az országban. Hiába jó a pedagógus a városban, ha sok a gyerek, nem tud úgy oktatni, mint kisebb csoportban. Egy kistelepülésen esetleg nyolc gyerek jut egy pedagógusra, de ha nem „igazából” pedagógus,

aki tanítja őket, akkor ő sem tud eredményt felmutatni. Az utazó pedagógust jobbnak tartja, mert akkor nem a gyereket kell kimozdítani, és más iskolába vinni.

„Az alsó tagozatos gyerekeknek nem jó, ha nem ott vannak, ahol a családjuk él, mert akkor már a gyerek nem is olyan tisztelettudó, nem köszön, ha bekerül a lajosmizsei 1000 fős iskolába” – mondja a polgármester. A gyermekek, ha bekerülnek a nagy közösségbe, sem a tiszteletadás, sem az őszinteség már nem a régi, s ha kikerülnek az életbe már ezt a nevelést viszik magukkal. Más ezeknek a gyerekeknek az emberekhez való viszonya, „más a gyerek lelke”. Pedig a rohanó világban ezeket az emberi értékeket egyre fontosabbnak kellene tartani, annál is inkább, mert egyre kevesebb van belőlük.

Felsőljajoson a körzetesítés nem okozott nagy gondot, bár voltak olyan pedagógusok, akik a szülőket próbálták az önkormányzattal szembeállítani. A település kudarcként élte meg, hogy a felsőlajosi iskolában csak tagintézmény vezető lehet, s a volt iskolaigazgató nem tudta elfogadni a központi irányítást a tagiskola felett. Ezért voltak szülők, akik el akarták vinni a gyermekeiket egy másik iskolába. Sőt a családok nagy része lakni is elment volna más településre, de a polgármester meggyőző ereje belátásra bírta őket, hogy az iskola hírneve, szellemisége, kollektívája töretlen maradjon. Az emberek szeretnek a községben élni, és nem akarnak elköltözni.

Tudomása van arról, hogy voltak olyan települések, ahol a körzetesítés során teljes változás következett be, ridegebbé vált a kapcsolat, gyerek – szülő – önkormányzat között. Ahol teljesen megszűnt az iskola, távolabb került a településtől a szülő és a gyermek is.

Felsőljajoson ma 78 gyerek tanul, csak alsó tagozat van, 72 gyerek pedig felső tagozatra jár be a központi lajosmizsei iskolába.

A falu lakosságát vizsgálva 1978-ban 250-en laktak a településen, majd 1986-ban már 824-en, amikor pedig önállóak lettek 1016-ra nőtt a településen élők száma. Annak idején a szövetkezet segítette a letelepedő családokat, például telkeket biztosított.

A falu fiatalodik, mondta a polgármester, hiszen 223 fő a 18 év alatti fiatalok száma, míg 60 év feletti csak 186 fő. Ma a lakosság 30%-a értelmiségi, viszont a régi tanyákon ma is kispénzű, szegény családok élnek. „Sajnos ezek a családok csak követelnek az önkormányzattól, de kötelességükről nem akarnak szólni. A tanyán élő családok gyerekeivel az iskolában is gond van, »szociális oszlopba« tartoznak, ápolási díjban kell részesíteni őket.”- mondja. Munkalehetőség van helyben, a szolgáltatás is jó. A településen élők fele ingázik a környező közeli városokba.

Felsőljajosról a kollégiumba ma kevesebb gyerek költözik be, a tanulók többsége bejáró. A kollégiumi rendszert a polgármester nem tartja jónak, különösen az alsó tagozatos kisgyerekek miatt. („Sok gyerek sírt esténként, lelkileg törést szenvedtek a szülők nélkül.”)

Az oktatás színvonaláról azt gondolja, hogy nem kerültek hátrányos helyzetbe az innen bekerülő tanulók, mert az alapokat helyben megkapták, ugyanúgy, mint Lajosmizsén. Igaz, mindig vannak rosszabb és jobb képességű gyerekek, de hogy az iskola mely településen van, ezt nem befolyásolja.

Lajosmizsén van a központi iskola, Felsőlajoson pedig a tagintézmény. *„Erre azért került sor, mert a törvény kimondta, hogy ahol csak alsó tagozat van, azoknak az iskoláknak kell megszűnnie, nem ismerik el iskolaként, nem tudja finanszírozni az állam, vagy be kell olvadni más iskolákba, vagy társulni kell tagintézményként. Tehát nem a kicsi létszám miatt kellett intézményfenntartó társulást létrehozni, hiszen az ő létszámuk több volt, mint az átlagos. Ebben is teljesen jók voltak, stabilak és több gyerekük volt.”*

Tagiskolaként két éve oktatnak Felsőlajoson, előtte önálló intézmény volt igazgatóval az élén. Intézményfenntartó társulás keretében működik, de önálló költségvetéssel. Szükséges az együttműködés a központi iskolával, azonos pedagógiai elvek érvényesítése, oktatási elvek egységesítése miatt is. A felsőlajosi önkormányzat el tudta volna tartani iskoláját továbbra is önállóan, de nem tudtak megfelelni a törvényi előírásoknak, azaz kényszerhelyzet alakult ki.

A tagiskola teljesen nyitott és jó az együttműködés a lajosmizsei iskolával. Az intézményfenntartó társulásnak előnyei mellett természetesen vannak hátrányai is, mint ezt már említettük.

A felsőlajosi iskola számára kényszerhelyzet volt a körzetesítés, de talált egy partnerintézményt, a lajosmizsei iskolát, még ha kompromisszumokat is kellett kötni, de azért működik, és jól működik, mivel amennyire lehetett, a körzetesített felsőlajosi iskolának meghagyta önállóságát.

A körzetközpont, Lajosmizse vezetői kissé másként vélekednek. A társulás úgy működik, hogy a település méretéhez, nagyságához, gyermeklétszámához viszonyítva az állam finanszíroz. Most a normatíva lehívását Lajosmizsén intézik a felsőlajosi testület jóváhagyásával, egyetértésével, és a felsőlajosi önkormányzat ezt egészíti ki azzal a pénzzel, ami az oktatási színvonal megtartásához szükséges.

A lajosmizsei önkormányzat is ugyanígy jár el, és az a pénz, amit igényel normatívaként Felsőlajosnak, másra nem költhető. Ez könyvelésileg, technikailag teljesen el van választva. *„Bármelyik percben be tudnak ebbe menni, és tudják nézni, hogyan áll a pénzügyük, de ebben nem is kételkedik senki, nem bizalmatlanok egymással, hiszen semmi okuk nincs rá. Tehát ők nem a lajosmizsei pénzből élnek, és Lajosmizse sem él a felsőlajosi pénzből. Ha év végén van eltérés, azt rugalmasan kezelik, és elszámolnak.”*

A település szellemiségének ott van nagy értéke, hogy nem azt mondják az ott lakók, miért nem az infrastruktúrát fejlesztik inkább, hanem az iskolát szorgalmazzák, mert értik, hogy ebben van a jövő.

Röviden a Lajosmizsei Önkormányzat Intézményirányító- és Településfejlesztési Iroda munkájáról is szólunk, amely 2000-ben alakult. Hozzá tartozik valamennyi önkormányzati fenntartású intézmény, óvoda, iskola, kollégium, tagintézmények, hulladékgazdálkodás, növényvédelem stb. Az irodában 10 fő dolgozik, informatikus, környezetvédelmi mérnök, településfejlesztő munkatárs. Az iroda segíti a képviselőtestület munkáját, szervezés, pedagógiai programok, minőségirányítási programok jóváhagyása is a feladatuk. Uniós pályázatokat készítenek elő, az óvodába felvettek elbírálását is ők végzik. Elkészítik az intézményi közoktatási tervet, valamint a közoktatás esélyegyenlőségi és településfejlesztési tervet. Felsőlajoson kirendeltségük van, ahol az oktatási ügyek, szociális, adóügyek intézését látják el.

Az irodavezető véleménye szerint az intézményfenntartó társulás nem ad többet és nem változtatja meg a közoktatás minőségét, sem pozitív, sem negatív értelemben nem befolyásolja. A továbbiakban elmondta, hogy Felsőlajos igazából sohasem vált le Lajosmizséről, függetlenül attól, hogy önálló községként funkcionál, önálló költségvetése, önkormányzata van. A település kis lélekszámú, kevés szolgáltatást tud nyújtani a lakosságnak. Lajosmizse nyújtja a gyermekjóléti szolgáltatást, a családsegítést, a házi segítségnyújtást pedig Felsőlajos végzi. Az orvosi szakellátást szintén Lajosmizséről látják el Felsőlajos számára is.

Felsőlajoson végző alsó tagozatos gyerekek 90%-a Lajosmizsén folytatja tanulmányait. A buszközlekedés jó, félóránként indul a helyi járat a két település között, iskolabuszos szállítással a tanyai gyerekeket viszik a kollégiumba.

A társulások működését hatékonyabbnak ítélik meg, mint az önálló intézményfenntartást, melyet egyelőre a költségvetés is támogat. A két önkormányzat mindig segítette, támogatta egymást. Intézményfejlesztés, településfejlesztés terén elért eredményei alapján – Lajosmizse, mint központi település, mint város nagyon jó helyzetben van, 1990 óta sokat fejlődött. A művelődési ház felépítése 2003-ban történt, majd ezt követte az orvosi rendelő, egészségház kialakítása, melyek a mikrotérség fejlődését támasztják alá.

Az oktatásban a fejlődést mutatja az angol nyelvoktatás, iskolaotthonos oktatás, pedagógiai szakszolgálat, gyógytestnevelés bevezetése, logopédus alkalmazása. A kompetencia alapú oktatás, nevelés képzésének beindítása folyamatban van.

A pályázatok általában forráshiány miatt lettek elutasítva. Beadták az óvoda fűtőkorszerűsítését is pályázat keretében. Az önkormányzatoknak egyre nagyobb terhet kell

vállalnia, és ezért ellehetetlenül működésük. Azonban az önkormányzat mindent megtesz a biztonságos működésért. Úgy látja, az intézmények működését hitel felvétele nélkül talán biztosítani tudják, s ez nagy eredmény lenne, amely vonatkozik az oktatásra is.

Megállapíthatjuk, hogy a két település között létrejött intézményfenntartó társulás jól működik, azonban az oktatásban lévő változások bizonytalanságot okoznak a pedagógustársadalom számára. Az egyre csökkenő gyereklétszám miatt kevesebb osztályt tudnak indítani, s ez még kiegészül az anyagi, finanszírozási problémákkal is.

6.5. A helyi intézményvezetés

Az interjúk során megkérdeztük a helyi intézményvezetőket (iskolaigazgató, igazgató-helyettes, kollégiumvezető) is. A lajosmizsei központi iskola igazgatóhelyettese így emlékszik a történetekre. Lajosmizsén az 1930-as években voltak tanyasi iskolák, a jelenlegi központi iskola 1980-ban épült fel. Ekkor négy osztály volt egy évfolyamon, a körzetesítésre 1983/84-ben került sor, de előtte 1976-ban kollégiumot létesítettek.

Lajosmizsén ma öt osztály van egy-egy évfolyamon, tagintézménye a felsőlajosi tagiskola. A tanulólétszám 960 fő, van egy speciális tagozatuk, 23–24 fővel, de az integráció miatt ez valószínűleg megszűnik, így közel 1000 diákot tanítanak.

A pedagógusok száma a korábbi 90–92 fő helyett 74 főre csökkent. Az alsó tagozatban mindig osztott osztályok voltak, szemben a tanyasi iskolákkal, ahol összevont tanulócsoportokat oktattak. A tanyasi iskolák általában egy tantermes iskolák voltak két tanítóval, napközi nem volt.

Véleménye szerint a közeljövőben a tanulólétszám-csökkenéssel egy-egy osztállyal már kevesebb indul évfolyamonként, s ennek jelei már most is tapasztalhatók. A tanulólétszám csökkenése abból is adódik, hogy a szülők oda viszik gyerekeiket, ahol jobb felszereltségű iskolák vannak, specializált képzés folyik (pl. nyelvi tagozat, sporttagozat). Lajosmizsén is próbálkoztak ennek bevezetésével, de az integráció még ennek is keresztbe tett, nem lehet „elit osztályokat” kialakítani. Alsó tagozatban jobb a helyzet, de innen is visznek el gyerekeket a kecskeméti ének-zenei tagozatra.

A nem Lajosmizsére járó tanulók száma valójában nem magas (1-2%), de a létszámokért folytatott küzdelemben pár fő is problémát okoz. Probléma az is, hogy a jobb képességű gyerekek mennek el, s romlik a tanulók összetétele. Enyhén csökken a gyereklétszám, melyet valamilyen mértékben kompenzálhat az a tendencia, hogy a tanyákra még mindig sokan költöznek be a városokból. Sajnos ez nem erősíti a gyermekek tanulmányi színvonalát. Véleménye szerint is a gyermeklétszám azért is csökken, mivel Kecskemétre

sokan beíratják a gyermekeiket a 4 és 6 osztályos gimnáziumba. Az „elit képzés” miatt a jó képességű gyerekek száma csökken.

A ma tanyán élő családok gyerekei szociálisan hátrányos helyzetűek. A gyermekek összetételét vizsgálva megállapíthatjuk, hátrányos helyzetű gyerek ma az iskolában 170–180 fő, kb. 20% a halmozottan hátrányos gyerek (munkanélküli, csonka családok, szülők nem működnek együtt az iskolákkal).

Még mindig magas a tanyára beköltöző gyerekes családok száma, azonban ők általában alacsony képzettségi szinttel rendelkező emberek. Sokszor szakma nélküliek, munkahelyi problémákkal küzdenek, lepusztult lakhelyen laknak, tehát szociálisan hátrányos helyzetű társadalmi csoportot alkotnak (Erdélyből költöznek a tanyákra, de többségük magyar család).

Az iskolahálózat átszervezéséről, a körzetesítésről szólva fontosnak tartja, hogy a körzetesítés igazi okát az akkori politikai viszonyokban kell keresni, a városiasodás erőtetésével a tanyavilág megszüntetése volt a cél, arra kényszerítették az embereket, hogy bejöjjenek lakni a tanyáról a faluba, vagy adják be gyerekeiket a kollégiumba.

Az egykori tanyasi gyerekek mások voltak, mint a mostaniak, mondják az iskola vezetői. A gyerekek szülei „vérbeli parasztok” voltak, tisztelték a pedagógust, akiknek tekintélyük volt, együttműködtek velük. A gyerekek akkor láttak először a kollégiumban fürdőszobát, s néha a szülőknek is kényelmes megoldásnak bizonyult, hogy egy hétre megmenekültek a gyerekekkel kapcsolatos gondoktól. A tanyasi iskola pótolhatatlan családi közeg volt, például az órák nem 45 percesek voltak, figyelembe vették a gyermekek leterheltségét, csak akkor mentek tovább a tananyagban, ha azt minden gyerek elsajátította.

Az igazgatóhelyettes véleménye szerint az alsó tagozatban ma az oktatás színvonala magasabb, mint ahol szakos tanárok tanítanak, a kisiskola előnye nyilvánvaló. Vidéken, ahol a kisiskolában az alsó tagozat mellett felső tagozat is működik, ahol már elvélve vannak szakos tanárok, jobb minőséget lehetne biztosítani a képességfejlesztés, kompetenciafejlesztés terén.

Tudásszintméréseknél a lajosmizsei központi iskola volt a legjobb, de a képességfejlesztéshez nem feltétlenül szükséges a jó szaktanár. *„Szemléletváltás szükséges a pedagógusok körében, nem tananyagot kell tanítani, hanem gyerekeket.”* Jó példa erre Felsőlajos, ahonnan az alsó tagozatból jönnek be a gyerekek, kb. 14–15 fő, akik közül 11 tanuló „szuperzseni”, ami a kisiskola előnyeinek tekinthető.

Ma a tanyasi iskolák egy részében a volt pedagógusok laknak, a többit vagy eladták, vagy az enyészete lett, ehelyett, pl. erdei iskolákat lehetett volna kialakítani. A felsőlajosi

tagiskola 2007–2008-ban úgy tűnt, hogy megszűnik, de a helyi erőknek, polgármestereknek nagy szerepe volt abban, hogy kompromisszumokkal továbbra is működhet.

Szorosan a témához kapcsolódik a lajosmizsei iskolaigazgató lényegre törő kijelentése: *„Az iskolai összevonásokról nehéz beszélni, mert volt egy olyan elképzelés, hogy a körzetesítés miatt jobb képzést kapnak a gyerekek.”* A fő cél az volt, hogy esélyegyenlőség legyen minden gyerek számára szociális helyzetétől függetlenül, és reális lehetősége legyen bármilyen életpálya befutására. Viszont a kisiskolákban családiasabb a légkör, közvetlenebb kapcsolat van a nevelőkkel, ezért innen is kikerülhetnek jobb képességű tanulók a színvonalasabb iskolákba. A kisiskolák megszüntetését nem tartja pozitív tendenciának, a régi iskolák lepusztultak, a megszűnt iskolák helyére Teleházak kialakítására is sor kerülhetett volna, ami a népesség megtartását is elősegíthetné (pl. helyi ügyintézés, kulturális központ).

A felsőlajosi iskolával való intézményfenntartó társulás létrehozását úgy ítéli meg, hogy nem volt zökkenőmentes, mert a másik településen élők a tagiskolává válást úgy tekintették, hogy az veszélyezteti a falu létét. Az önkormányzat, a pedagógusok és a lakók is ellene voltak, új intézményvezetőt is kellett választani. Az iskolának tagiskola vezetője van, az alsó tagozatban osztályonként egy-egy pedagógus, és egy napközis nevelő tanítja a gyerekeket.

Az iskola tanulmányi színvonalát az átszervezés bizonyára érintette: sok olyan rossz körülmények között élő gyerek került be a tanyákról, akikről „csak filozófiát tudna mondani”, de a valóság egészen más (eltérő családi háttér, egyszerű körülmények, műveletlenség).

Tovább elemezve a körzetesítés hatásait a szülőkre, tanulókra, pedagógusokra vonatkoztatva az igazgatóhelyettes az alábbiakat válaszolta: *„A szülőket a körzetesítés negatív értelemben mélyen érintette. A szülők úgy érezték, elvesztették gyermekeiket, mert kollégiumba kerültek vagy bejárók lettek, tetézve ezzel a szülők gondjait. Ha nekem, akkor már lett volna gyermekem, én is sajnáltam volna kollégiumba adni.”*

Az iskola igazgatója úgy látja, a körzetesítésről több vélemény alakult ki. Például a központi intézmény elnyomja a tagintézményeket, ezzel szemben fontos az önállóság meghagyása, hagyományok, helyi sajátosságok tiszteletben tartása. A lajosmizsei iskola mamutintézmény, itt már ezek a tendenciák nem érvényesülnek a nagysága miatt.

A lajosmizsei általános iskola konkrét működési jellemzőit, az oktatás körülményeit röviden így jellemezhetjük: a pedagógusaik képesített vizsgával rendelkeznek, a továbbképzéseken rendszeresen részt vesznek (a továbbképzés központi normatívája 14 000 Ft/fő). A pedagógusok fele helybeli, másik fele bejáró Kecskemét, Táborfalva, Dabas térségből. A bejáró pedagógusok után 80%-os támogatást kapnak.

Az alsó tagozatban 27 pedagógus tanít, minden évfolyamon 5 osztály van, a legalacsonyabb osztálylétszám 21 fő, a legmagasabb 32 fő tanuló, ami nagyon soknak számít.

Iskolaotthon is működik, reggel 8 órától és délután 16 óráig, tehát délután nem napköziotthon van, hanem rendes tanítási órák, ezt a szülők, pedagógusok és gyerekek is kedvelik. A gyerekek számára így nem nagyon feszített az iskolában a nap. Az iskolaotthonban egy osztályban két tanítót alkalmaznak, így a gyereklétszám csökkenés miatt nem kellett pedagógusokat elküldeni. Ennek ellenére még az alsó tagozatban működik egy napköziotthon is. Az iskolaotthonba főleg lajosmizsei gyerekek járnak, naponta viszik be őket a szülők, tanyasi gyerek nincs köztük.

A lajosmizsei iskolában összesen 74 pedagógus státusz van. A szakos ellátottság jó, szaktantermek vannak (pl. fizika, kémia, történelem, média). Az infrastruktúra színvonala az iskolában megfelelő, szaktantermekkel rendelkeznek, informatikát két teremben oktatnak, mindkettőben 27 számítógép áll a tanulók rendelkezésére.

Ugyanakkor az épületek állaga rossz, 300 millió Ft-os felújításra lenne szükség. Mivel a pályázatuk nem nyert, az iskolaépületet önkormányzati és szülői munkaközösség segítségével, vagy más jellegű pályázattal fel szeretnék újítani. Karbantartásra, felújításra egy évben 2 800 000 Ft jut, ez 1000 gyerekre vetítve nagyon kevés. Ezért a szülők is besegítenek a felújítási munkákba, pl. falfestés.

A technikai, gyakorlati képzés terén vannak hiányosságok, mert nem tanítanak ilyen tantárgyat, így a készségek kifejlesztése nem biztosított, pedig ez fontos lenne.

A pályázatokról negatív kép alakult ki abban az értelemben, hogy a nagyobb összegek nem jutnak el a kisebb településekre, példának Kecskemétet említették. A 10 ezer fős kisvárosok hátrányos „szegmensek”. 1985 óta működik „Gyermekekért plusz alapítvány”, mely a hátrányos helyzetű gyerekek megsegítését vállalta. Meggyőződésük szerint az önkormányzat iskolapárti, a közös megoldások híve.

Az általános normatíva csökkenő tendenciát mutat. Kiegészítő normatíva a gyógypedagógusokra vonatkozik (5 fő). A pályázatokat magas szinten adják be (TÁMOP, IPR). A hátrányos helyzetű gyerekek megsegítésére nagy gondot fordítanak. A támogatások 60%-át a gyerekekre, 40%-át a pedagógusok díjazására használják fel. Ezen kívül még részesülnek a gyerekek beiskolázási támogatásban is. Az általános normatíva évről-évre változik, az 1000 gyerekre jutó összeghez már 100 millió Ft-ot kellene hozzátenni az önkormányzatnak. A sajátos nevelési igényű gyerekek után kiegészítő normatívák vannak. A költségvetés összegét 10%-kal csökkenteni kellett, a dologi kiadások vonatkozásában pedig nőttek az energia- és egyéb árak, ezért folyamatosan pályázatokkal próbálkoznak a finanszírozási problémák leküzdésére.

Eddig valahogyan meg tudták oldani a problémákat, de 2009-ben a 8. évfolyamon a csoportbontás magyarból és matematikából nehézségbe ütközött, pedig a tanulók felvételi előkészítését ez nagyban segítené.

Az iskolaigazgató véleménye szerint „Az alapfokú oktatást szinte teljesen államilag kellene támogatni, nem rátolva az önkormányzatokra, s így az iskolák bezárására sem kerülne sor.”

Az alábbiakban a kollégiummal kapcsolatos fontosabb információkat gyűjtöttük össze, melyhez segítséget kaptunk a kollégium vezetőjétől.

A diákoththon az iskola szomszédságában található, folyosó köti össze vele (lásd 18. melléklet). Háromszintes épület, 272 gyermek befogadására alkalmas. Bekerülési költsége 30 millió Ft volt, ma évente a fenntartása 5 millió Ft-ba kerül. A kollégiumban 20 hálószoba, 12 tanulószoba, klub, betegszobák és 120 fős önkiszolgáló étterem van.

Az induláskor a gyerekek komoly beilleszkedési zavarokkal küzdöttek, ezt kissé enyhítette, hogy sok tanyasi tanító velük ment be a kollégiumba nevelőnek. Az eredeti tervek szerint csak a felső tagozatosokat helyezték volna itt el, azonban a családok fent részletezett ellenállása miatt a jobb kihasználás és a bezárt tanyai alsó tagozatok miatt a kicsiket is a kollégiumba fogadták be. Ma a tanyák megszűnése és átalakulása, a gyerekek bejárás-beszállítása, nem utolsó sorban a tehetősebbek elköltözése következtében egyre kevesebb a beköltöztethető gyerek, ezért sok változáson ment keresztül a kollégium, illetve az itt élő tanulók összetétele is átalakult.

A diákoththonba nagyon nehéz családi körülmények közül kerültek és kerülnek be ma is gyerekek. A kezdeti időszakban a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyerekek száma alig érte el a 30%-ot, azóta a körülmények sokat romlottak, illetve a hátrányos helyzetű gyerekeket általában nem a tanyai iskolások képezik, hanem a nagyon szűken élő, hátrányos helyzetű családokból kikerült tanulók.

A kollégium 270 fővel kezdte meg működését, majd fokozatosan csökkent a létszám. 1993-ban már csak 180 fővel működött tovább. A gyerekek főleg alsó tagozatosok voltak.

Eleinte a gyerekeket főként busszal utaztatták be a kollégiumba, az akkori termelőszövetkezetek segítségével. A szövetkezetek felbomlása után az önkormányzat egy 9 személyes busszal oldotta meg a szállítást, naponta többszöri fordulóval. (Ma sok szülő autóval hozza be gyermekét, vagy menetrendszerű járással jönnek be a tanulók Felsőlajosról.)

A kollégium férőhelyeinek száma jelenleg 120 fő. 2008 őszén 116 gyerek volt az induló létszám a kollégiumban. Az alsó és felső tagozatosok aránya 50-50%, és vannak óvodások is, valamint néhány diák (3 fő), aki Kecskemétre jár be menetrendszerű buszjárással. Az óvodások a kollégiumból kerülnek be az általános iskolába. Ennek hátránya

az, hogy a gyerekek korán kiszakadnak a családi környezetből, előnye, hogy a közösségben korán, ötéves korban szocializálódnak.

A kollégiumban élő gyerekek közül csupán 20 gyerek roma származású. Ennek oka abban rejlik, hogy a cigány szülők nem viszik kollégiumba gyerekeiket. A roma családok túlnyomó többsége Lajosmizsén él, csak néhány cigány család él tanyán, ők viszont kollégiumba adják gyermekeiket. Korábban az önkormányzat épített lakásokat a cigány családok részére, de tönkretették házaikat (barakklakások). Voltak olyan családok is, akik hitelt vettek fel, s próbáltak máshol építkezni, igyekeztek kiszakadni ebből a környezetből.

Ma a kollégiumi épület eléggé leromlott, ezért az önkormányzat próbál forrásokat keresni a felújítására. A tantermek 52 m²-esek, de vannak kisebbek is. Ezek az iskola részeiként működnek délelőtt, délután pedig kollégistáknak adnak helyet. A kollégiumban gyermekfelügyelők, nevelők felügyelik a gyerekeket (pl. étkeztetés, szabadidő eltöltése). A kollégiumi nevelőtanár pedagógus végzettségű, öt vegyes tanulócsoport működik, és öt gyermekfelügyelőjük van, akik segítik az öltözködést, tisztálkodást, főleg az óvodásoknak. A pedagóguslétszámuk 6 fő, kooperatív tanulási módszert (páros tanulást) vezettek be. (A módszer lényege, hogy párokat alakítanak ki a tanulók között, egy jobb képességű tanuló gyengébb képességű tanulóval van beosztva egy csoportba, ezzel a módszerrel tanulói teljesítménynövelés érhető el.)

A kollégium infrastrukturális ellátottsága jónak mondható, a korszerűsítést pályázatok segítségével oldották meg (számítógép, fénymásoló, új bútorok beszerzése). A kollégiumi alapítvány pénzügyileg támogatja a gyerekek táboroztatását, de eljutnak színházba, múzeumba is.

A 2008 őszén készült interjú és kérdőíves felmérés szerint, melyet az iskola megbízásából készítettek, a szülők, tanulók, pedagógusok és a fenntartó is elégedett a kollégiummal. Csak kevesen jelezték elégedetlenségüket, s ez is azért fordulhatott elő, mert egyedi kívánásokot nehéz teljesíteni a nagy gyermeklétszám miatt. A szülők biztonságban érzik gyermekeiket, a pedagógusok jó légkörben dolgozhatnak. Negatív visszajelzés csupán a gyerekek közötti konfliktusokról érkezett, melyek az életkori különbségekből fakadnak, és a magatartásbeli problémák gerjesztik.

A fenntartóval jó az együttműködés, az iskola és a kollégium pedagógiai programja is össze lett hangolva. A kollégiumba elsősorban Lajosmizsén, illetve vonzáskörzetében lakó családok gyermekei kerülnek, más településekről a kollégiumba jutást nem támogatják, az önkormányzat ezt nem preferálja. Ezzel elérhető, hogy az ő körzetükből jelentkezőket maximálisan fel tudják venni.

A beilleszkedési problémák főleg az óvodásoknál merülnek fel, de ha van egy nagyobb testvér a kollégiumban, az enyhíti a feszültségeket. Évente egy-két gyerek van, akit a szülő kénytelen elvinni az intézményből, mert nem tud beilleszkedni a közösségi életbe.

A kollégiumból kikerülő gyermekek sorsát a 8. osztály elvégzése után nem igen tudják nyomon követni, de vannak olyanok, akik visszajönnek és beszámolnak a továbbhaladásukról.

A gyermekek többsége a fenti kutatás szerint szeret a kollégiumban élni. Elvértve akad mentális problémával küzdő gyerek is (öngyilkossági kísérlet), így pszichológus, a Családsegítő Szolgálat is részt vesz a problémák megoldásában. Pozitívum, hogy a legtöbb esetben a szülőkkel meg tudják beszélni a tanulók pszichés problémáit.

A kollégium hátránya az, hogy nem a családban nő fel a gyerek, a szülő pedig egy hétig semmit sem tud a gyermekéről. A szülővel telefonon tartják a gyerekek a kapcsolatot – már ha van a szülőnek telefonja. Családlátogatásra szociális problémák felmerülése esetén mennek ki az intézmény vezetői, így próbálják orvosolni a szülők gondjait.

A kollégiumban a napi térítési díj 560 Ft/fő. A nagycsaládosok, ahol három gyereknél több van a családban 50%-os támogatás kapnak, továbbá van 50%-os gyermekvédelmi kedvezmény is. Ezért a térítési összegért a gyerekek napi ötszöri étkezésben részesülnek. A kollégiumi szállásért nem kell fizetni, mert ezt az önkormányzat finanszírozza.

Lajosmizse kollégiumának anyagi helyzetét vizsgálva megtudtuk, hogy amennyiben az önkormányzat nem tudja fenntartani, úgy a megyei önkormányzattal kell megállapodni, hogy átveszi-e az intézményt, hiszen az intézmény önként vállalt feladata az önkormányzatnak. Ha a megyei önkormányzat nem tudja a kollégiumot a hálózatában elhelyezni a környéken, akkor az intézmény Lajosmizsén tovább működik, ellenben a megyei önkormányzat átveszi az intézmény fenntartásának feladatát. A kollégium jelenlegi igazgatója úgy véli, hogy a település forráshiány miatt nem tudja fenntartani intézményét. Ha a gazdasági helyzet nem változik, 10 év múlva nem lesz kollégium Lajosmizsén.

Érdeklődtünk az intézményben zajló oktatási-nevelési program alapelveiről, melyet az alábbiak szerint összegezhetünk. Az oktatási-nevelési programok mind megjelennek náluk, céljuk, hogy megpróbálják ezeket egyenlő arányban megismertetni a gyerekekkel. Fő szempont a toleranciára és demokráciára nevelés, mint alapelv (az elfogadás, a másság stb. kérdése). Pedagógiai programjaikat személyes példamutatással valósítják meg. A hon- és népismeretet oktatását át akarják szervezni, tevékenykedtető dolgot akarnak létrehozni (6-6 projektnapot tartanak az 5–6. osztályban, egy-egy félévben). Nagyon fontosnak tartja, hogy a pedagógusok munkájában ezek a programok megjelenjenek.

A 2007. évre vonatkozó Pedagógiai Program tartalmából csak azt emeljük ki, hogy a nehézségek ellenére arra törekednek a lajosmizsei és felsőlajosi iskolák nevelői, hogy a

felnövekvő generáció egyre több tudással rendelkezzen. Lényeges elem ezen belül az informatikai tudás fejlesztése, az idegen nyelv elsajátítása, a testi és lelki egészség fontosságának megtanítása. Ez utóbbi feladat már a tanyasi iskolák életében a kollégiumi nevelői munkákban fokozottá vált, s azóta is realitás. A lajosmizsei iskola nevelőtestületének a gyermekek iránt érzett felelőssége a tudás közvetítésében, a szülők támogató segítségével a garancia arra, hogy olyan nevelési programot alakítson ki, amely a tanulók szükségleteit, érdeklődését, képességeinek kibontakoztatását helyezi a feladatok fókuszába.

A tanulólétszám megőrzése érdekében az iskola szolgáltatásait, színvonalát folyamatosan emeli, nagyvárosi igények által diktált követelményeknek igyekszik megfelelni, különösen Kecskemét város közelsége miatt.

A kiterjedt tanyavilággal rendelkező településen élő családok helyzetében anyagi, szociális, kulturális téren nagy eltérések mutatkoznak. Sok család életlehetősége beszűkült a társadalmi változások miatt. Napi anyagi gondokkal küszködnek, amelyek során a családok szétesnek, a gyerekek „sérülései” halmozódnak, hátrányos helyzetbe kerülnek. Annak ellenére, hogy több család beköltözik a központi településre a jobb élet reményében, egyre többen a perifériára csúsznak, gyermekeik hátránnyal kerülnek iskolába. A hátrányos helyzetű gyerekek száma emelkedő tendenciát mutat. Ezért szükséges az iskola, mint intézmény nyitása a szülők felé, a kapcsolattartás erősítése a családok nevelése érdekében.

Az iskolai nevelés csak kiegészíti a családi nevelést, de nem pótolhatja, és nem helyettesítheti. A pedagógus a tanyákon rendszeresen látogatta a családokat, közvetlen kapcsolat volt közöttük, pedig ha valamikor, abban az időben is nagy volt a szegénység, nélkülözések, tudatlanság jellemezte életüket. A pedagógusok napi nyolc órán túli feszített tempóban dolgoztak, mégis a tanítás szabadsága érvényre jutott.

Az interjúk során az intézményvezetők és pedagógusok hivatástudata erőteljesen fogalmazódott meg, jövőképük értékes és hatékony motiváló tényező lehet a későbbi feladatok végrehajtásában. A Pedagógiai Program szerint az iskola nevelői szeretnék olyan gyerekeket oktatni, akik védik a természetet, megbízhatóak, gyakorlatiasak, kreatívak, kudarctűrők és elfogadják a másságot. Művelt, jól képzett, az életben boldogulni tudó embereket szeretnék nevelni, emberséget és tudást adni a felnövekvő lajosmizsei és felsőlajosi fiataloknak.

A programban alapelveként jelölik meg a kulcskompetenciák fejlesztését, pl. anyanyelvi, idegen nyelvi, matematikai, természettudományos, digitális, esztétikai kompetenciákat. A gyermekközpontú nevelés és tanulási esélyegyenlőség megvalósítása ebben a térségben különösen kiemelt feladatnak tekinthető, hiszen a tanulók összetétele ezt indokolja is, mivel magas a hátrányos helyzetű családok és gyermekek száma. A tanulók

személyiségének fejlesztése, az ingerszegény környezet hatása miatt nehezebb, nagyobb a veszélye a negatív társadalmi mechanizmusoknak.

A továbbiakban fontos kérdésként merült fel a szülői igények és aspirációk jellemzése, azaz mit várnak az iskolától az egyes szülői csoportok.

Az elégedettség attól függ, milyen szülői csoportot vizsgálunk – hangzott el az igazgatóhelyettestől. Az integráció hirtelen jött, a speciális tagozatokba bekerültek a magatartási zavarokkal küzdő gyerekek is, s ezt a szülők nehezen tolerálják. A pedagógusok is küszködnek ezekkel a gyerekekkel és a szülőkkel is, akik ezért Kecskemétre akarják elvinni gyerekeiket.

„A szülői gárda rétegződik, felső tízezer, az alsó réteg és az etnikum. A baj az, és az integráció hátulütője is az, hogy a nehezebb sorsú szülők sem szeretik, ha gyermekeik bekerülnek az ún. elitok közé. Inkább a szegregáció mellett vannak, mert attól még, hogy szegény, nem feltétlen rosszabb képességű a gyerek. Ez a réteg is csak a saját közegében érzi jobban magát.”

Sajátos helyzet az is, hogy a hátrányos helyzetű és roma családok nem járatták gyerekeiket iskolába, sok a hiányzás. Az önkormányzat ugyan felszólítja a szülőket, de mivel nincs jövedelmük, nem hatásos az intézkedés a pénzbüntetés (a szülőket nem érdekli az évisméltés sem).

Az igazgató kollégái véleményét így írja le: évről évre gyengébb és problémásabb a „gyermekanyag”, sokat kell küszködni velük. Egyenletes osztályeloszlásokkal a problémás gyerekek figyelembevételével dolgoznak, már nem léteznek ún. elit osztályok, vagy nagyon gyengék. A szülőknek nincs rossz véleménye az iskoláról, akiknek azonban különleges elvárása van, az elviszi a gyereket máshová. A fenntartó elégedett a működéssel, a színvonalasítás pénzhiány miatt következik be, pl. szakkörök léte bizonytalan. A képességfejlesztés nem megoldott, ehhez hosszú idő szükséges.

Nem megkerülhető a mikrotérség sajátos helyzetéből kiindulva a hátrányos helyzetű, szegény roma gyerekek problematikája, és ennek megoldási módszerei az adott térségben. Lajosmizsén van egy kisebbségi önkormányzat, segítőkészek a többi szülővel kapcsolatban, pl. osztályozó vizsgákra behozzák a szülőket. Pályázatot is nyertek a roma gyerekek megsegítésére, szakköri foglalkozásokra, kézművességre, táncra stb. A magatartási problémák leküzdésében a Cigány Kisebbségi Önkormányzatra (CKÖ) támaszkodhatnak. Az osztályokban általában 4-5 roma tanuló van, akiket kéttanítós modell (osztálytanító és gyógypedagógus) szerint tanítanak. Ez egy differenciált tanulásszervezés, a gyógypedagógus foglalkozik a 4-5 gyerekekkel, a többit a tanító oktatja.

A hátrányos helyzetű gyerekek nevelésével kapcsolatban nem a szegénységgel van a probléma. Külön programjuk nincs a cigány gyerekekre, de úgy tartják, nem is szükséges. Nincsenek megkülönböztetve származásuk miatt, s nem is mindig ők a rossz képességű és problémás gyerekek. A speciális tagozaton döntően roma gyerekek vannak, melynek az a fő oka, hogy a szülőkkel nehéz kapcsolatot teremteni, pl. családlátogatásnál. A cigány kisebbségi önkormányzattól egy kolléganő jár ki foglalkozni a speciális iskolába járó gyerekekkel, előtérbe kerülnek sajátos témák, például népi hagyomány, kultúra megőrzése, higiénia, háztartási ismeretek.

Külön figyelmet szentelnek a gyógypedagógiai és felzárkóztató oktatásra, a sikerekre és kudarcokra, hogy van-e visszaút a normál osztályokba, további mobilitási utak lehetőségeire. A felzárkóztató foglalkozás az alsó tagozaton működik heti két órában minden tanulócsoportban (kiscsoportos foglalkozás egy tanítóval). Fejlesztő munkaközösségük gyógypedagógusokból és logopédusokból áll, a képességbeli lemaradást pótolják, mindez a felső tagozatban is érvénybe jut. Elkülönített oktatás két telephelyen folyik, ahol összevont tanulócsoportok vannak az alacsony létszám miatt. Különös bánásmódot igényelnek, mindig is lesznek problémás gyerekek, akiket nem lehet a 25–30 fős osztályokban tanítani. Ezeknek a gyerekeknek van visszaút a normál osztályokba. Integráltan nevelt gyerek az egyes normál osztályokban egy-két fő, akik nehezen veszik fel a tanulócsoportok tempóját, és legtöbbször visszakerülnek a szegregált osztályba.

A gyógypedagógusok a szakértői bizottság által előírt óraszámokban fejlesztik a gyerekeket. A tanórákon megkapják a segítséget az órai haladáshoz, vagy egyéni képességfejlesztés történik. A tanulási nehézséggel küzdő gyerekeket tanítók, szaktanárok fejlesztik (kisebb korban maximális segítséget nyújtanak a gyerekeknek). Vannak bejáró pedagógusok, és egy utazó pedagógus, aki gyógypedagógus képzettségű. A nemzetiségi nyelv oktatásán belül a beás nyelvet a roma tanulók között a speciális iskolában egy nevelő beszéli, ezért az ő beiskolázása a jövő feladatai között szerepel.

A tanulók továbbtanulási mutatóiról van adminisztrációs nyilvántartásuk, melyet a kecskeméti iskola visszajelzései alapján vezetnek. Félévkor és év végén közlik a gyerekek tanulmányi eredményeit. Öröndetes tény, hogy több gyerek került be középiskolába, főiskolára, egyetemre. Szakosodásra vonatkozóan nincsenek adataik, pl. kiből lesz orvos, tanár, a tanulói továbbhaladásra nincs kellő rálátásuk, de a középiskolák 2008 óta kötelezően visszajelzést adnak tanulóikról.

A problémák és sikerek, eredmények és kudarcok az iskolában úgy jellemezhetőek, hogy az okok az anyagiakban, a finanszírozásban keresendők. A tankönyv minősége, milyensége is lényeges szempont. Ma a tankönyvek a képességfejlesztést nem szolgálják. Az

eszközellátottság ugyan jó, de a pedagógusok óraszámemelése nehezíti munkájukat 26 fős osztálylétszám mellett, heti 22 órában integráltan kell tanítani, továbbképzésekre járni.

Az iskola igazgatója az eredményekről és sikerekről szólva hisz abban, hogy a kompetencia alapú oktatás meghozza a sikereket, pl. esélyegyenlőség terén, viszont rossznak ítéli meg a változások sebességét. Véleménye szerint az oktatáspolitikai által generált változások túl gyorsak. Kellene egy olyan koncepció, mely végigkíséri a gyereket az óvodától az iskoláig. A pedagógiai programokat évente át kell dolgozni, sok az adminisztrációs teher, segédanyagokra lenne szükség a kompetenciafejlesztéshez.

Kooperatív módszerrel szeretnék oktatni, de meggyőződésük, hogy ehhez két - három évre lenne szükség. Általánosságban meg kell említeni, hogy az intézmények vezetői harcolnak a pozíciójukért, ami az együttműködést nehezíti.

Az intézmény kapcsolatrendszere ismereteink szerint jónak mondható. Az önkormányzattal, egyházzal szoros a kapcsolatuk. Civil szervezetekkel, ipartestülettel együtt működnek, próbálják a szakmunkásképzés felé is irányítani a gyerekeket. A Megyei Pedagógiai Intézettől korábban szakértőket vettek igénybe és a kecskeméti kistérséggel is jó az intézményük kapcsolata.

A pedagógiai nevelésben új elemek jelentek meg. Nem a buktatás az igazi probléma, hanem a szöveges értékelés. A bizonyítványok elektronikus feldolgozása is problémát jelentett azoknál a kollégáknál, akik a számítógépet nem tudták kezelni.

Az óraszám csökkentése helyett az igazgató inkább az iskolaotthon felé mozdította volna el az oktatást, ahol azzal a kollégával gyakorolhatnak a gyerekek, akivel tanulnak. A gyerekek terhelhetők, ugyanakkor a buktatás eltörlését vannak, akik nem tartják jó döntésnek.

6.6. Kisiskolák jövőképe, lokális vélemények, tapasztalatok

Az interjúk során a megkérdezett helyi irányítási és intézményi vezetők, pedagógusok és szakemberek jövőképe eltérő álláspontokról tanúskodtak, pozitív és negatív vélemények egyaránt megfogalmazódtak.

Optimista, bizakodó, pozitív nézeteket vall az iskolaigazgató. Bíz a felújítási munkák sikerében, a barátságos környezetben, tíz év távlatában gondolkodva. Az informatikai eszközök segítik majd munkájukat, nyomon követhetik a gyerekek fejlődését. Továbbá bíz a tevékenységközpontú pedagógiai oktatás, kooperativitás elterjedésében. Véleménye szerint a pedagógus társadalomban tíz éven belül nem lesz generációváltás, ezért fel kell nőni az új feladatokhoz. Egyénre szabott oktatás felé kell menni, és nem a középiskolai elvárásoknak megfelelni.

Szembetűnő volt viszont az igazgató-helyettes pesszimista megnyilvánulása. Nem bízik abban, hogy megváltozik az oktatás tartalma, hogy kevesebbet tanítanak, de alaposabban. Az ismert tudás helyett a képességek fejlődhetnének. Barátságos, emberibb iskolára lenne szükség, lazább tanítási órákra, ezáltal a 45 perces órák nem lennének behatárolva. Többet kellene lenni a gyerekeknek a szabadban, pl. erdei iskolák kialakítása, hiszen sok olyan épület van, ami alkalmas volna ezek megvalósítására.

A nyugdíjas pedagógusok véleménye is eltért egymástól, van, aki bizakodó, de olyan is, aki lehangoló módon látta a kisiskolák jövőjét. Kérdezhetnénk, mi motiválja őket kijelentéseikben, egy élettapasztalat sikerei, vagy kudarcai, vagy éppen ezek az eltérő nézetek fogják előbbre vinni a fejlődést az iskolaszervezet átalakítása során.

Felsőlajossal kapcsolatban optimista gondolatokat fogalmaztak meg. A településen élnek gazdag emberek, ők csak saját falujukban támogatják az iskolát. Ha ez általánossá válna más településen is, akkor talán nem kellene megszüntetni az iskolákat, ha sajátjuknak tekintenék a falu iskoláját, és mindezek kiegészülnének alapítványok, adományok segítő támogatásaival.

Említést tettek arról, hogy 1975-ben a falu villamosításakor sok segítséget kaptak, a tornacsarnok felépítése is külső segítséggel történt a 80-as években. Véleményük szerint a helyi kezdeményezésnek, összetartásnak nagy jelentősége van.

Egy volt kollégiumi nevelőtanár így nyilatkozott: a paraszti élet megváltozott, kisiskolák jövőjében nem bízik. Nem hiszi, hogy a kisiskolák visszaállíthatók, hiszen a meglévők is lassan megszűnnek, és szerinte az intézményfenntartó társulások feltételei idővel megváltoznak. A gazdasági életben a nagy gazdaságoké lesz a jövő útja, mivel az uniós elvárások miatt csak nagy területen lehet gazdálkodni veszteségmentesen, ugyanakkor a piac szerepe egyre fontosabbá válik. Újabb viszonyulások, helyzetek jönnek létre, melyek hozzák magukkal az új formulákat, struktúrákat. Az együttműködési készség még nem megfelelő, a finanszírozási gondok miatt könnyen felborulhatnak a társulások. Az interjúpartner idős kora, és egy élet tapasztalata alapján a jövőképe mélységesen tükrözi a jelenlegi iskolahálózat reális problémáit. A fejlődés tendenciái, a változások minden kor jellemzői, mely megállapítás igaz az egész társadalomra vetítve.

Lajosmizse mikrotársaság polgármestere bizakodó, nemcsak rávilágított ezzel a meglévő nehézségekre, de valós elképzelései is vannak a jövőt illetően. Az oktatás, művelődés, egészségügy, szociális ellátás színvonalát szeretnék megtartani. Ugyanakkor javítani kellene a közbiztonságon, ugyanis sok a vendégmunkás, de foglalkozni kell a cigánykérdéssel is. A városnak nincs középiskolája, a 60-as években volt gimnázium, de megszűnt, most csak esti tagozat van (Kun László Gimnázium). Az első csoport 10–20 fővel ebben az évben végzett.

Államilag támogatott iskola, az ott végzetek majd Kecskeméten, és Dabason tanulnak tovább.

A településfejlesztés és infrastruktúrafejlesztés terén megtudtuk, hogy a csatornaépítés folyamatban van. Néhány tanyán még nincs villany, mert nem éri meg bekötni, ha a tanya 1 millió Ft-ot ér, és a bekötés 4 millió Ft-ba kerülne. Azonban napelem, aggregátos megoldás már van néhány családnál.

A polgármester elégedett az eddigi helyzettel. Eddig sikerült megoldani a kitűzött céljaikat. Az iskolaotthon működtetése áthidaló megoldás volt. A szülőnek kellene menedzselnie a gyereket, számon kérni a tanulást, mert az iskola egyedül nem képes felkészíteni a gyerekeket az életre. Az iskolaotthon jobb a napközis nevelésnél, ez érezhető a tanítás színvonalában, és vannak, akik felügyelnek a gyerekekre.

A továbbiakban kíváncsiak voltunk szakértő véleményére is, aki munkája során országos szinten is nyomon követi a kisiskolák jövőjét.

Összességében az a véleménye, hogy az egyes települések eltérő tulajdonsággal rendelkeznek, ezért nem lehet általánosan fogalmazni, hogy van-e, vagy nincs jövőjük a kisiskoláknak. Ez attól is függ, milyen az adott település lakosságszerkezete, mennyi a lakosságának a száma, milyenek a demográfiai mutatók. Ma olyan tendencia is megfigyelhető, hogy lakást adnak családoknak, ha beköltöznek a településre, mert az életben maradást ebben is látják.

Jó példa erre a kecskeméti kistérség is, ahol a társulás keretében fennmaradhat az iskola alacsony létszámmal. Lajosmizsének most jelenleg kevesebb összeget kell hozzátennie a fenntartáshoz, mint mondjuk önálló intézményként. Normatívát is többet tud lehívni a társuláson belül, ezért kisebb összeggel kell hozzájárulnia a fenntartáshoz. Kecskemét fel tudja húzni a kistelepüléseket a létszám szempontjából, tehát ez esetben a gyermeklétszám nem kérdés.

Nagyon fontos, hogy egy önkormányzat mennyi pénzt tud befektetni az oktatási intézményeibe, és az hogyan térül meg, a gyermekek hol tudnak tovább tanulni, ez az oktatási folyamat megalapozója is. A befektetett összeg megtérülése lényeges kérdés abban, mennyire érdemes fenntartani egy oktatási intézményt.

Nehéz kérdés és probléma a gyermek és pedagóguslétszám alakulása. Az iskolaotthonokat jónak ítéli meg a szociális területen, mint munkaerő gazdálkodási szempontot. A megszűnő pedagógus állások miatt a közszolgáltatási szférában munkát tudnak vállalni a tanárok átképzések elvégzésével. Az intézmények fenntartásánál a személyi jellegű kiadások a legnagyobbak, ezért az optimális pedagógus létszámnak ki kell alakulni az adott gyereklétszámhoz viszonyítva.

A kisiskolai oktatás színvonaláról még nehéz beszélni, hiszen tavaly volt az első kompetenciamérés, így a körzetesítés még nehezen elemezhető (azaz jobb-e a kisiskola, mint a nagy iskola). A szakértő véleménye szerint több évnek kell eltelnie ahhoz, hogy a felmérések eredményei alapján ez a kérdés aktuálissá váljon, öt, legfeljebb hat évet jósol erre az időszakra. Feltevése szerint, elméletileg javulásnak kellene mutatkoznia, hiszen a fejlesztések előtérbe kerülnek, pl. nyelvi labor, eszközellátottság vonatkozásában. Beszélt a nagyobb iskola előnyeiről is, például nagyobb közösségben nagyobb a versenyszellem, megtanul a gyerek alkalmazkodni, jobb az információáramlás. Nagyobb a kooperáció az iskola és a szülők között, a munkaközösségek szerepe megnő.

Ugyanakkor vallja, hogy a kisiskolában az oktatás színvonala nem alacsonyabb, mint egy nagyobb iskolában, mert ez pedagógustól függ. Számít a környezet, a közösség, a pedagógus és a gyermek egyaránt. Jó példának említi a Kecskemét Kistérségi Irodát, ahol vannak oktatási szakemberek és próbálják segíteni az önkormányzatokat. Viszont vannak kistérségek, ahol akár jegyzőt, iskolaigazgatót kell felhívni a határidőkre, kötelezettségeikre az oktatás területén. A jegyző felkészültsége nem mindenhol megfelelő, ezért több oktatási szakember kellene a térségekben. Példaként említi a Borsodi Kistérséget, ahol vannak oktatási referensek a kistérségi irodákban, és segítenek a pályázatok készítésénél. Nem elég az intézményvezetőre hárítani a dolgokat, mert egyedül nincs kapacitása ezekre. Hangsúlyozza, hogy a Társulási Tanácsokban szükséges az oktatási szakember léte, azért, hogy az előterjesztések rendben legyenek, ne legyen jogszabályi probléma, amiért a pályázat sok esetben elutasításra kerül. Azonban véleményünk szerint ez a probléma nemcsak a közoktatásban, hanem más ágazatoknál is fellelhető (lásd 19. melléklet).

A dolgozat empirikus részében eddig áttekintettük Lajosmizse történeti emlékeit a tanyavilág megszűnésétől kezdve a körzetesítések kialakulásáig, majd az újonnan kialakult kistérségek, társulások, mikrotérségi központok oktatási intézményeit elemeztük. A személyes megkérdezés segítségével az interjúk során szembesültünk a helyi irányítás és intézményvezetés mindennapos gondjaival, a jövő feladataival. A lokális vélemények és tapasztalatok alapján megfogalmaztuk a kisiskolák jövőképét is. Az interjúk után kérdőíves felmérés segítségével a szülők véleményére is kíváncsiak voltunk, melyről az alábbi részben szólnunk részletesen.

7. SZÜLŐI VÉLEMÉNYEK

A vizsgálat során az önkitöltős kérdőívet az 5. osztályos gyermekek szüleinek (134 fő) osztottuk ki, akiknek 87%-ától kaptunk vissza kitöltött kérdőívet. Az adatfelvételre 2009. szeptemberében került sor. Az ötödikes diákok szüleinek kiválasztását az indokolta, hogy az ő gyermekeik a legérintettebbek, hiszen az alsó tagozat elvégzése után bekerülnek a központi iskolába.

A kérdőíves adatfelvételt jó néhány interjú előzte meg, illetve egészítette ki, amelyek tovább árnyalják a kérdőívekből nyerhető információkat.

A kérdőívet – néhány kérdés kivételével – azonos módon állítottuk össze, mint az 1976-os adatfelvételnél. A kérdőív két nagy részből áll: az első rész a családok összetételéről, életkörülményeiről ad áttekintést különböző gazdasági, szociális, kulturális és demográfiai mutatók mentén, ezen belül a kérdések jelentős része az ötödik osztályos gyermek tanulására, napi időbeosztására vonatkozik. A második rész az iskolakörzetesítést, a kollégiummal kapcsolatos tapasztalatokat, valamint a megkérdezetteknek a felmerült problémákkal kapcsolatos véleményeit kutatja.

7.1. Az iskolába járók társadalmi háttere

Az iskolakörzetesítéssel kapcsolatos vélemények összesítése előtt fontosnak tartjuk az érintett családok összetételének a rövid bemutatását. Ehhez a kérdőív adatain túlmenően az iskolai interjúkat, statisztikákat és a 2001. évi népszámlálás adatait is felhasználjuk.

Lajosmizse népességszáma 2001-ben 11 034 fő volt, míg a második érintett településen, Felsőlajoson 935-en éltek. Az általunk vizsgált iskola e két településről vonzza a tanulókat, a népességszámot is figyelembe véve nem véletlen ugyanakkor, hogy az iskolában tanuló ötödikesek többsége, s így módon a kérdőívet kitöltő családok túlnyomó többsége is lajosmizsei, míg a másik település lakói sokkal kisebb arányban fordulnak elő a vizsgált populációban.

Amennyiben a népszámlálási adatokat vizsgáljuk, a két település lakói kissé eltérnek iskolázottság szempontjából, a Lajosmizsén élők valamivel iskolázottabbnak tekinthetők, mint a másik település lakói, ugyanakkor mindkét település iskolázottsági mutatója kedvezőtlenebb a megyei átlagnál. Míg a megye átlagát tekintve a 18 éves vagy annál idősebb korosztályon belül 28,9% azoknak az aránya, akik legalább érettségivel rendelkeznek, addig Lajosmizsén 24,7% ez az arány, a másik településen pedig ennél alacsonyabb. Bár a megyei átlagértéket Kecskemét átlagosnál jóval kedvezőbb értékei erőteljesen növelik,

megfigyelhető, hogy a megye más városainak átlagához képest is valamivel alacsonyabb Lajosmizsén a megfelelő korosztályokra vetítve az érettségizettek illetve a diplomával rendelkezők aránya. A másik szomszédos település esetében az értékek még alacsonyabbak, ugyanakkor nem térnek el jelentős mértékben a megye községeinek átlagától. Gazdasági aktivitás terén a két település nem mutat a megyei átlagnál rosszabb értékeket, vannak olyan városok, illetve egész kistérségek, ahol a kép jóval kedvezőtlenebb. A foglalkoztatottak nemzetgazdasági ágak szerinti összetétele ugyanakkor arra enged következtetni, hogy a két érintett településen a szolgáltatási szektor jóval kisebb súlyt képvisel, míg az ipar, építőipar szerepe jelentősebb. A foglalkoztatottak iskolai végzettség szerinti összetétele és a foglalkozások jellege alapján is a fizikai munkát végzők átlagosnál nagyobb aránya rajzolódik ki (lásd 20. melléklet).

A szülők által kitöltött kérdőívek válaszaiból is hasonló következtetésre juthatunk, amikor a családok társadalmi háttérét vizsgáljuk. A kérdőívben rendelkezésre álló adatokból leginkább a szülők iskolai végzettségének, a családban az egy főre jutó jövedelemnek, valamint a család szubjektív társadalmi hovatartozásának elemzése alapján lehet meghatározni a *lajosmizsei általános iskolások társadalmi helyzetét*.

A népszámlálási adatokkal összehangban az adatfelvételünkből is kitűnik, hogy az anyák körében magasabb azoknak az aránya, akik legalább érettségivel rendelkeznek, míg az apák inkább szakmunkás, illetve szakiskolai végzettségűek. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányában nem mutatkozik a két nem között szignifikáns eltérés.

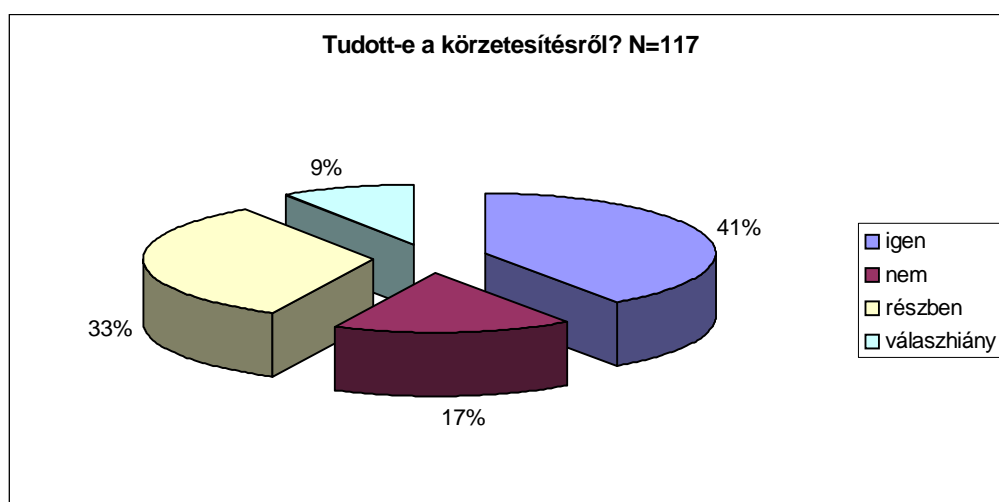
Az egy főre jutó havi jövedelmet vizsgálva megállapíthatjuk, hogy mintánkban a családok közel 25%-ában maximum 30 000 Ft, a családok közel 25%-ban 50 000 Ft feletti, és közel 22%-ában 30 000–50 000 Ft közötti ez az érték. Bár a jövedelemre vonatkozóan többen nem adtak konkrét választ, a másokhoz viszonyított anyagi helyzetük megítélésére csaknem mindenki vállalkozott. A társadalmi hovatartozást vizsgálva elmondhatjuk, hogy a válaszadók kétharmada (71%) a középosztályba sorolja magát, 8%-a a jobb módúak közé, 14%-a átlag alattinak, 4%-a szegénynek vallja magát.

Ha összegezni kívánjuk a lajosmizsei iskolások társadalmi helyzetéről nyert adatainkat, akkor az előbbiekből láthatjuk, hogy alapvető különbségek mutatkoznak a gyerekek társadalmi helyzetében. Kutatások kimutatták (Kozma, 1975.; Bourdieu, 1978.; Ferge, 1991.; Andor, 2001), valamint az interjú vizsgálatunk is alátámasztotta, hogy egyértelműen előnyösebb, kedvezőbb a jobb anyagi helyzetben lévő és iskolázottabb családok gyermekeinek helyzete, illetve jövője, mert hozzájuk képest az átlag alatti vagy szegény sorsú családok gyermekei hátrányban vannak.

7.2. Az iskolakörzetesítésről – tájékozottság és tájékoztatás

Fontos kérdéskörnek tekinthető, hogy a lakosság, az érintett családok mennyire rendelkeznek ismeretekkel, információkkal a körzetesítésről, annak lefolytatásáról, s milyen közvetlen élményeik vannak a döntéshozattal, illetve annak következményeivel kapcsolatban. A lajosmizsei általános iskolába járó ötödikesek szülei alapvetően úgy nyilatkoztak, hogy *tudtak a tervezett változásokról*, ugyanakkor a szülők igen nagy része csak részleges információkkal rendelkezett. Csaknem egyötödnyien voltak azonban azok a válaszadók, akiknek semmilyen információjuk nem volt az iskolakörzetesítésről (lásd 6. ábra).

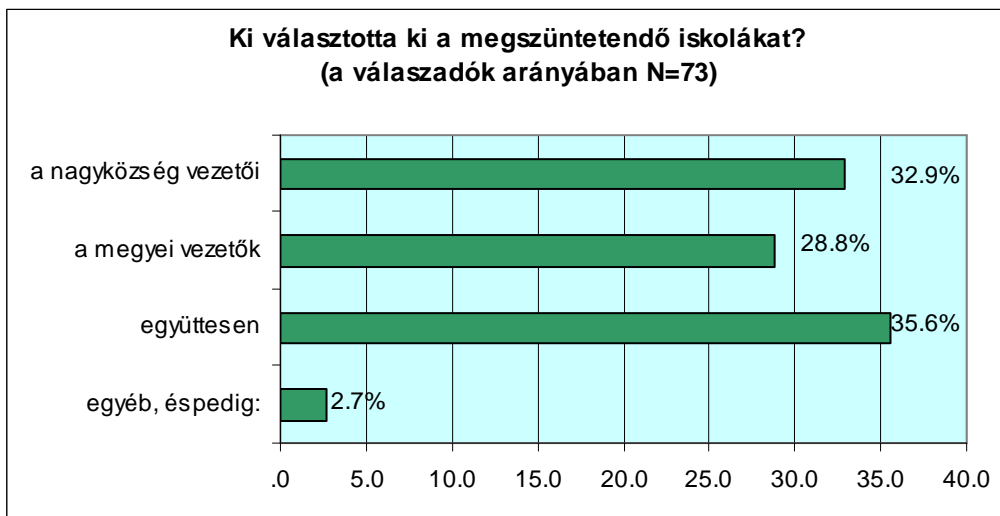
6. ábra



Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

A megszüntetés körülményeiről, az iskolák kiválasztásáról a szülők egyharmada nem igazán rendelkezik bővebb információkkal, a többiek közül viszont sokan úgy látják, hogy a döntésben a nagyközség vezetőinek, illetve a megyei vezetőknek egyaránt szerepük volt, mások pedig csak az egyik vagy csak a másik felet jelölték meg válaszukban. A legtöbb válaszadó szülő úgy véli, hogy a megszüntetendő iskolák kiválasztása alapvetően a helyi és a megyei vezetők egyetértésével történt, ami valószínűleg annak is tulajdonítható, hogy a törvény értelmében a község vezetése számára nem igazán volt más alternatíva, továbbá a kollégium megépítése is ezt az elképzelést ösztönözte (lásd 7. ábra).

7. ábra

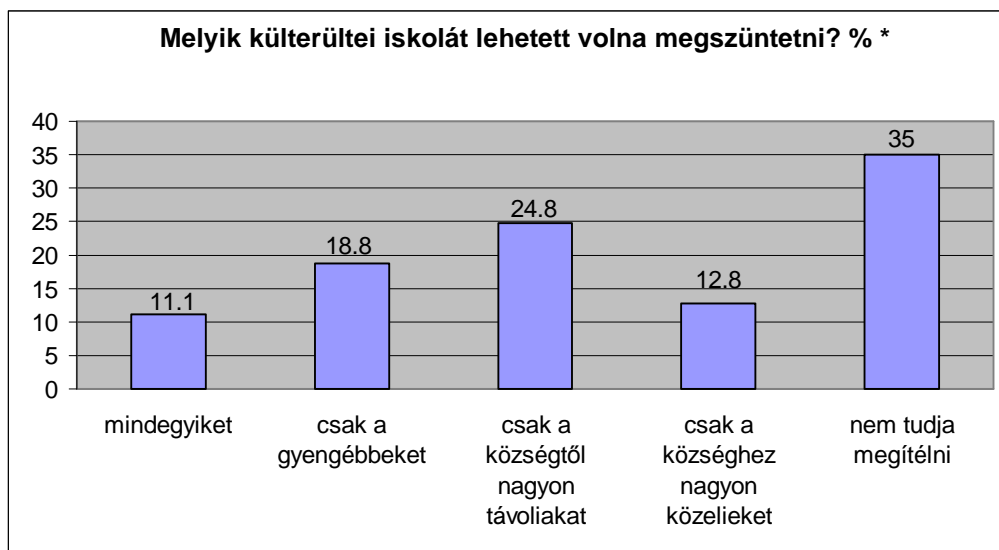


Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

Bár sokan nem tudták megválaszolni azt a kérdést, hogy *kit kellett volna még a döntésbe bevonn*i, a többiek válaszából kirajzolódik az, hogy a körzetesítésről való döntést nem minden szülő tartja megfelelőnek vagy megalapozottnak. A kérdésre válaszolók túlnyomó többsége határozottan igényelte volna, hogy a szülői oldal is részese legyen a döntésnek, s a család mellett az iskola (intézményvezetők, pedagógusok) bevonását is fontosnak tartotta volna. Mindezt annak ellenére, vagy talán éppen azért, mert a megkérdezett szülők többsége tudatában volt annak, hogy a körzetesítés legfőbb oka a gyerekek érdekeinek érvényesítése.

A *külterületi iskolák megszüntetésével* kapcsolatban megoszlanak a vélemények: a szülők 25%-a szerint csak a községtől nagyon távol esőket kellett volna megszüntetni, a másik tipikus vélemény szerint pedig azokat, amelyekben az oktatás minősége, színvonala gyenge (lásd 8. ábra). Kevés szülő osztja azt a véleményt, hogy mindenfajta mérlegelés nélkül – pusztán azért, mert külterületen lévő iskolákról van szó – meg lehetett volna szüntetni minden ilyen intézményt.

8. ábra



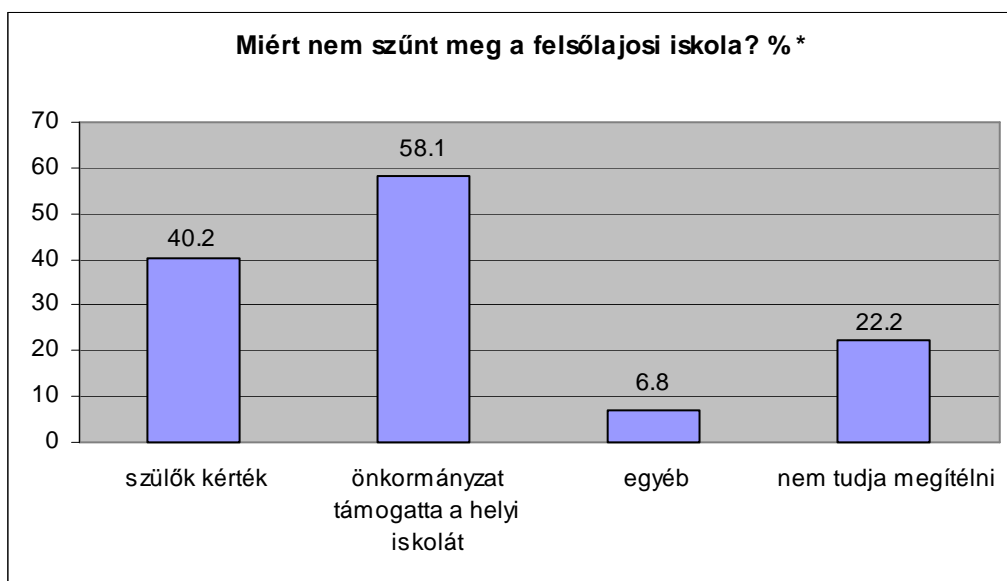
*több választ is elfogadtunk

Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

Nagyon sokan nem tudják, hogy végül mi lett a *kiürült kisiskolák sorsa*, nyilvánvalóan azért, mert a szülők jelentős része nem az adott településen lakik, nem érintett és nem követi az eseményeket. Többen tudni vélik, hogy az épületeket eladták, mások szerint bontásra kerültek, s csupán elenyésző arányban gondolják úgy, hogy azok más funkcióra hasznosultak, vagy üresen maradtak. Az ideálisnak a megkérdozettek a „más funkció (tájház, művelődési ház stb.)” céljára való hasznosítást tartották volna, többen látták volna szívesen az eredeti funkció megőrzését, illetve az épületek felújítását is, de hangsúlyozzuk, hogy a szülők igen nagy hányada egyáltalán nem kísérelte figyelemmel az épületek sorsát, így a további hasznosítási lehetőségeket sem.

A hetvenes években a felsőlajosi iskola szintén a 14 tanyai iskolai egyike volt, s akkor sikerült megmaradnia. Arra a kérdésre, hogy most *miért nem szűnt meg a felsőlajosi iskola*, a szülők egyötöde nem tudott válaszolni, a többiek viszont esetenként több érvet is fel tudtak sorolni. Általánosnak mondható az-az álláspont, hogy a helyi önkormányzatnak nagyon fontos szerepe volt abban, hogy az iskola megmaradhatott, illetve sokan tudni vélik, hogy a helyi irányítás figyelembe vette a szülők akaratát is (lásd 9. ábra).

9. ábra

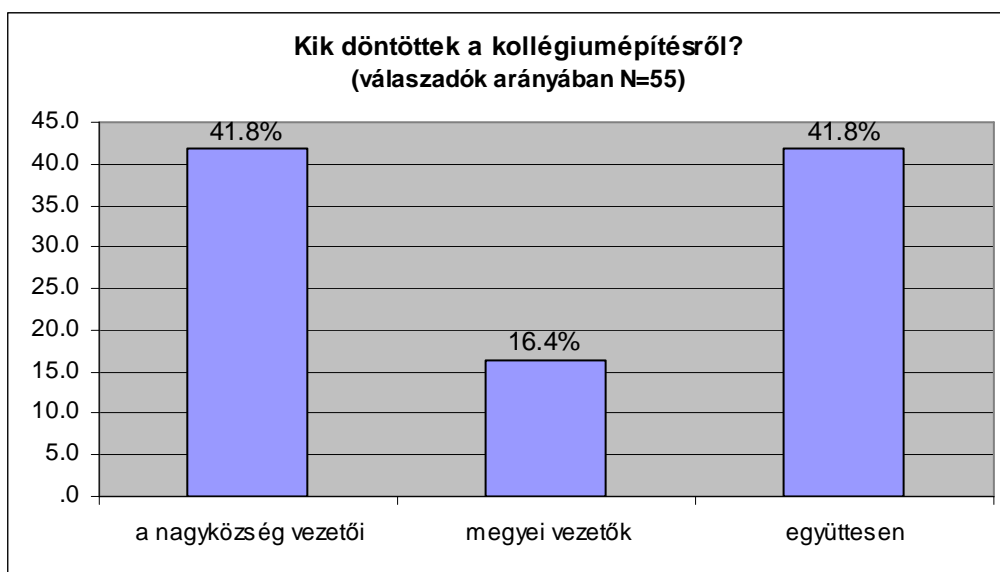


*több választ is elfogadtunk

Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

A körzetesítésről való döntés körülményeinek vizsgálata kapcsán érdemes szót ejteni a kollégium építéséről. Az eredetileg a tanyai gyermekek számára épült kollégium múltjáról kevesen tudtak (a szülők egyötöde tudta 1-2 éves eltéréssel megmondani az építkezés időpontját), mivel ez régebben történt értelemszerűen nagyon sok szülőnek nem volt tudomása arról sem, hogy *kik döntöttek a kollégium építéséről*. Kevesen és keveset tudnak tehát az előkészületekről, aki mégis tud valamit, az leginkább a nagyközség vezetőinek és a megyei vezetőknek együttesen, vagy kizárólag a nagyközség vezetőinek tulajdonítja az akkori döntést (lásd 10. ábra).

10. ábra



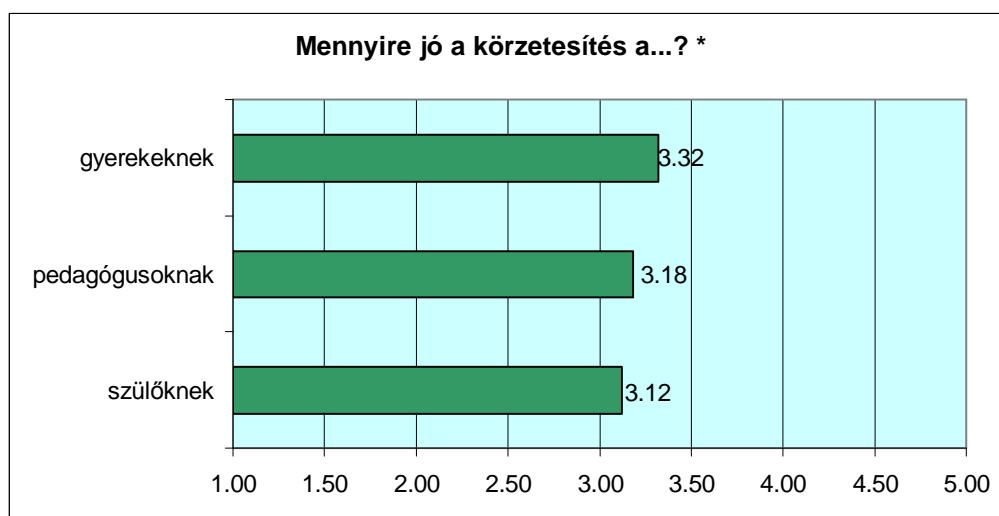
Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

A mostani kollégiumi helyzetet értékelve a szülők többsége úgy véli, hogy minden jelentkező tanyai gyerek bekerülhet a kollégiumba, vannak azonban, akik szerint valamilyen szelekció érvényesül. Az ez utóbbi csoportba tartozók kisebbségben vannak, ők leggyakrabban a lakóhely és az iskola távolságát, illetve a rászorultságot jelölték meg szelekciós szempontként, a tanulmányi eredmény szerinti szelekciót senki sem jelölte.

7.3. Vélemények a körzeti iskoláról

A körzetesítés deklarált célja az oktatási színvonal emelése, ugyanakkor egy-egy ilyen döntést az érintettek sok tényező együtteseként ítélnék meg. Az érintett szülők például a körzetesítésnek a pozitív és a negatív oldalát egyaránt láthatják, akár a gyerek szemszögéből, akár a család működése szempontjából. Ugyanakkor a pedagógusok esetében sem teljesen egyértelmű, hogy a pozitívumok, vagy a negatívumok kerülnek túlsúlyba. A lajosmizsei helyzetre vonatkozóan a szülők többsége úgy látja, hogy a körzetesítés a három leginkább érintett csoportot tekintve inkább pozitívumokkal járt, leginkább a gyermekek esetében hangsúlyozták ezt, de a szülők és pedagógusok esetében is inkább a pozitív irányban billen el a mérleg nyelve (lásd 11. ábra).

11. ábra

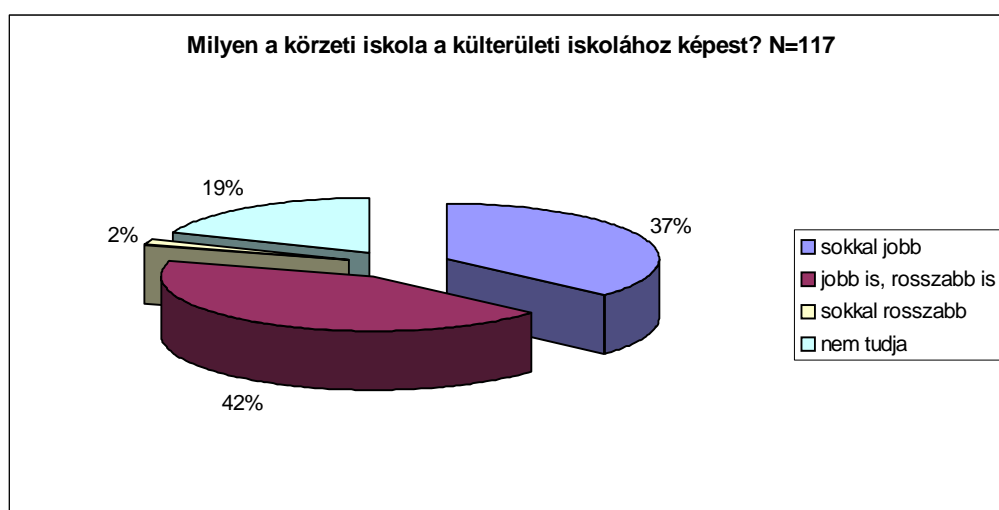


*Az ötfokú skála átlagértéke: 1=nagyon rossz; 5=nagyon jó

Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

A következőkben a *körzeti iskoláról* alkotott véleményeket gyűjtöttük össze. Kérdőívünkben kiemelten fontosnak tartottuk, hogy megismerjük a szülők véleményét a körzeti iskoláról, annak működéséről. Első legfontosabb megállapításként elmondható, hogy nagyon kevesen vélik úgy, hogy a körzeti iskola rosszabb a külterületi, kis iskoláknál, ha már választani kellene, akkor a többség egyértelműen jobbnak ítéli meg a körzeti iskolát. Vannak azonban, akik bizonyos területeken jobbnak, míg másban rosszabbnak gondolják a körzeti iskolát, azaz az előnyei mellett – amit például az oktatás minősége és színvonala jelenthet –, felhívják a figyelmet a lehetséges hátrányokra is (lásd 12. ábra).

12. ábra



Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

A körzeti iskoláról alkotott pozitív kép mögött reális „konfliktusokat” is találtunk, így például a kollégista diákok beilleszkedésében. Ennek egyik kivetülését mutatja az alábbi ábra is, mely szerint a szülők 57%-a véli úgy, hogy a kollégista *gyerekeknek beilleszkedési problémájuk* van (lásd 13. ábra).

13. ábra



Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

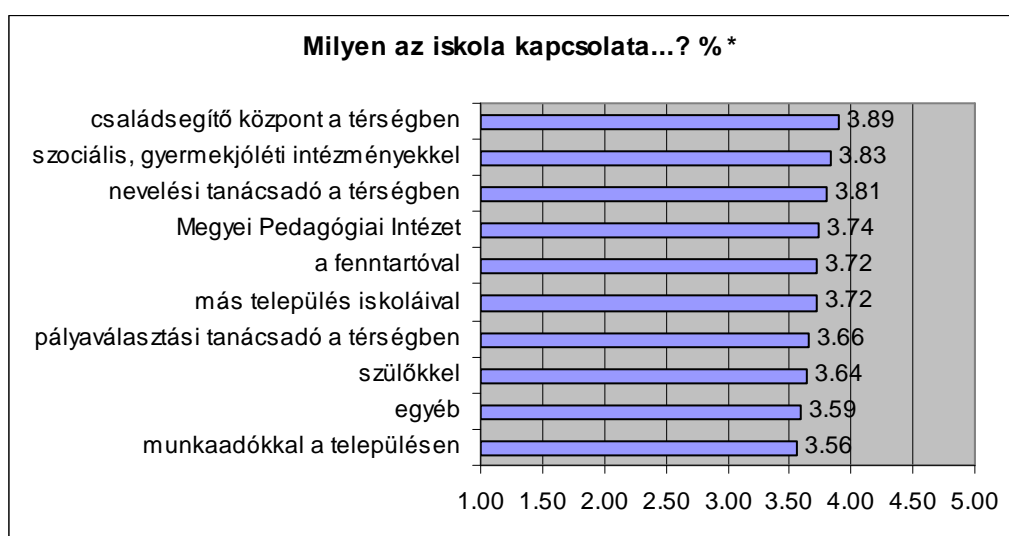
A kollégista gyerekek beilleszkedési problémáit valósnak tartó szülők véleménye azt sejteti, hogy a problémák elsősorban a gyerekek közötti konfliktusok képében jelentkeznek, tehát alapvetően a belterületi tanulókkal való kapcsolatban mutatkoznak meg (43%). Ugyanakkor többen jelezték, hogy a kollégista diákoknak a tanárokkal is akadnak problémáik, a szülők egy része (28%) pedig úgy véli, hogy a tanárokkal és a belterületi tanulókkal egyaránt. A beilleszkedési problémák között a gyerekek magatartási (78%), tanulmányi (30%), szokásaik miatti (51%) és öltözködésbeli problémáit (41%) jelezték nagyobb számban a szülők. A nehézségek okai között általánosságban a legnagyobb jelentőséget a gyerekek szokásainak és öltözködésének tulajdonították a szülők, valamint úgy vélekednek, hogy a magatartásuk miatt is előfordulnak problémák.

A szülők valamivel több, mint egytizede helyeselné, ha a kollégista, illetve a tanyáról bejáró gyermekeket külön osztályban oktatnák a körzeti iskolában. Az elkülönítést támogatók érvei között leginkább az szerepelt, hogy az így válaszolók szerint a pedagógusok ezen a módon tudnának leghatékonyabban foglalkozni velük, a felzárkóztatásukkal, bár akadt olyan válaszadó is, aki ezáltal jobb iskolai légkörre, a magatartási problémák csökkenésére számíтана.

A megkérdezett felnőttek érzékenyen reagáltak a kollégista gyerekek helyzetére vonatkozó kérdésünkre. Bár a legtöbben (44%-uk) úgy vélik, hogy az iskolában a kollégistákat a többi gyerekkel egyenlő helyzetben lévőnek tekintik, 22%-uk szerint lenézettek, illetve 9%-uk magányosak, 3%-uk pedig úgy gondolja, hogy elhanyagolják őket, ezért lassabban tudnak, vagy nem is akarnak beilleszkedni a gyerekek.

A kérdőívben kitértünk arra is, hogy milyennek látják a szülők az *iskola kapcsolatrendszerét*. A válaszok szerint az iskolának jó a kapcsolata a szociális és gyermekjóléti intézménnyel, családsegítő központtal, nevelési tanácsadóval, a fenntartóval, más települések iskoláival, pedagógiai intézettel, és nem utolsó sorban a szülőkkel (lásd 14. ábra).

14. ábra

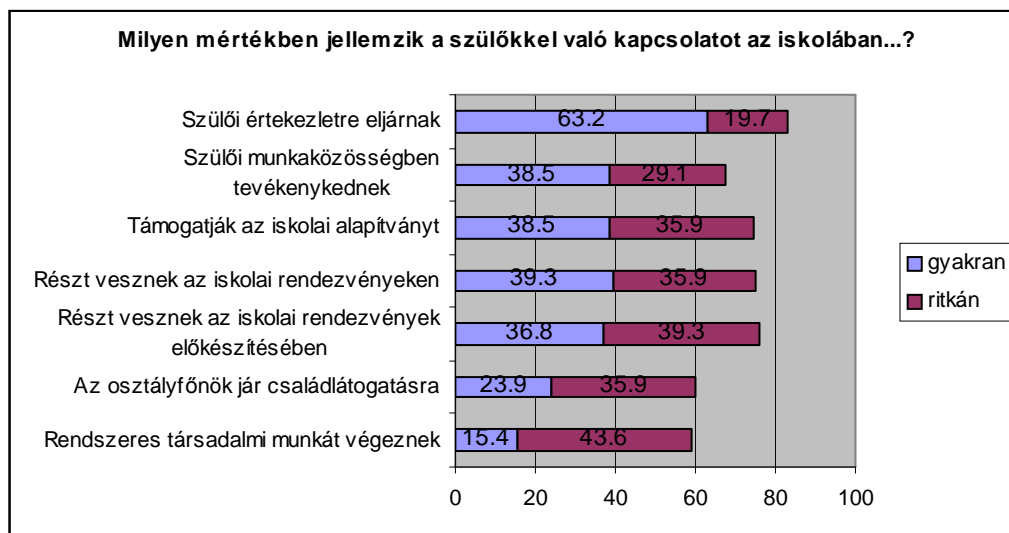


*Az ötfokú skála átlagértéke: 1=nagyon rossz; 5=nagyon jó

Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

A *szülők iskolában való szerepvállalásával* kapcsolatban is megkérdeztük a szülőket, akik többsége (63%) úgy látja, hogy gyakran részt vesznek a szülői értekezleteken, 39%-uk igaznak tartja azt, hogy az iskolai rendezvényeken is segítenek, továbbá a szülői munkaközösségben tevékenykednek és támogatják az iskolai alapítványt (lásd 15. ábra).

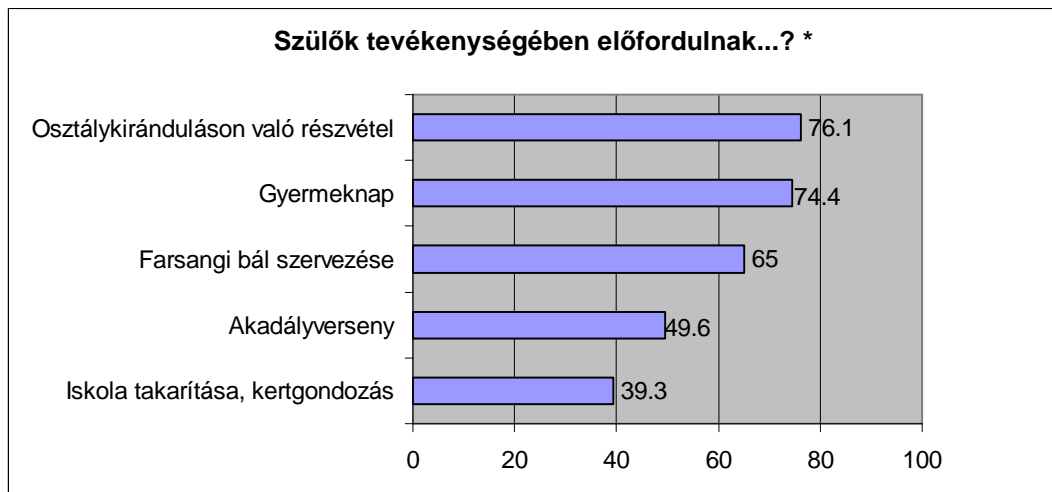
15. ábra



Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

A konkrét programok közül az osztálykirándulásokon való részvétel (76%), a gyermeknapon (74%) való segítségnyújtás, a farsangi bál szervezése (65%) a leggyakrabban említett tevékenység (lásd 16. ábra).

16. ábra



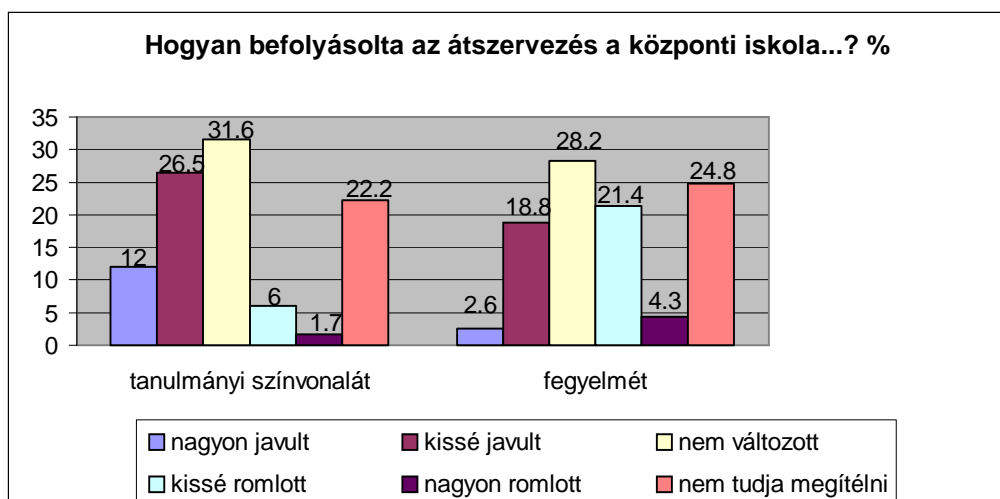
*több választ is elfogadtunk

Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

Megoszlanak a vélemények annak a megítélésében, hogy a szülők mivel járulnak hozzá a körzeti iskola fejlesztéséhez. Többségük az adományt, anyagi támogatást említi, valamint a társadalmi, vagy saját munkát (festés, meszelés).

Az átszervezés hatását vizsgálva a központi iskola tanulmányi színvonalára és fegyelmére, a szülők véleménye inkább pozitív mindkét vonatkozásban. A tanulmányi színvonalban egyértelmű javulást érzékelnek, míg az iskola fegyelmének megítélésében megoszlanak a vélemények: csaknem ugyanannyian vannak, akik rosszabbodást tapasztalnak, mint akik pozitív változást (lásd 17. ábra).

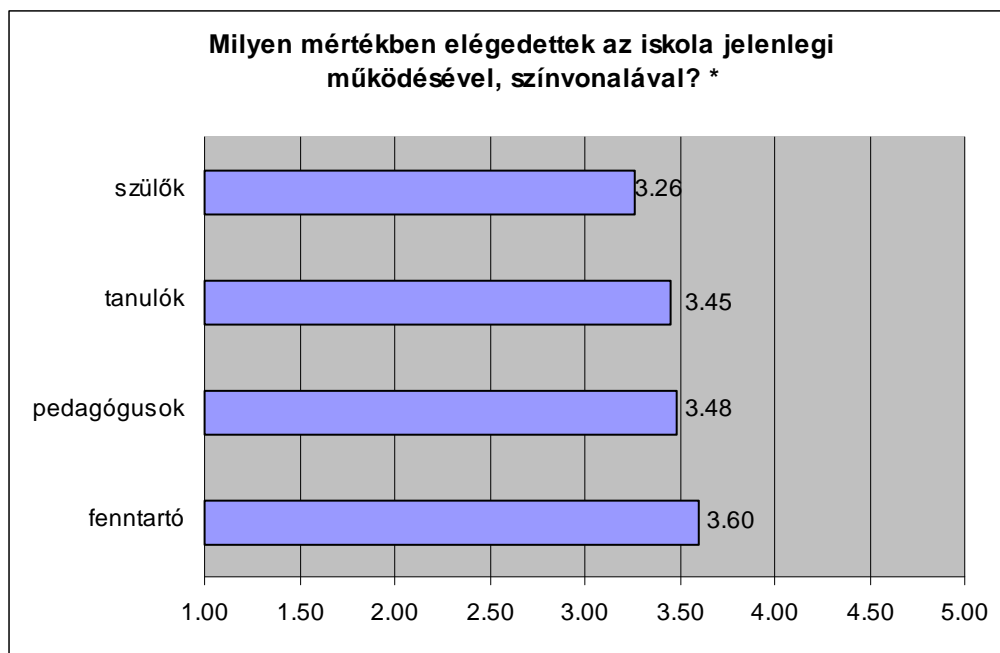
17. ábra



Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

Az elégedettséget vizsgálva a szülők úgy ítélik meg, hogy az iskola jelenlegi működésével, színvonalával nem minden érintett maximálisan elégedett. Leginkább a szülők kapcsán vélik úgy, hogy kevésbé elégedettek, de a szülők szerint a pedagógusok sem maradéktalanul elégedettek. Ez annál is inkább érdekes, mert az interjúk feldolgozása során ennek pontosan az ellentéte igazolódott be, ugyanis abban mindenki a színvonalas központi iskoláról beszélt (lásd 18. ábra).

18. ábra



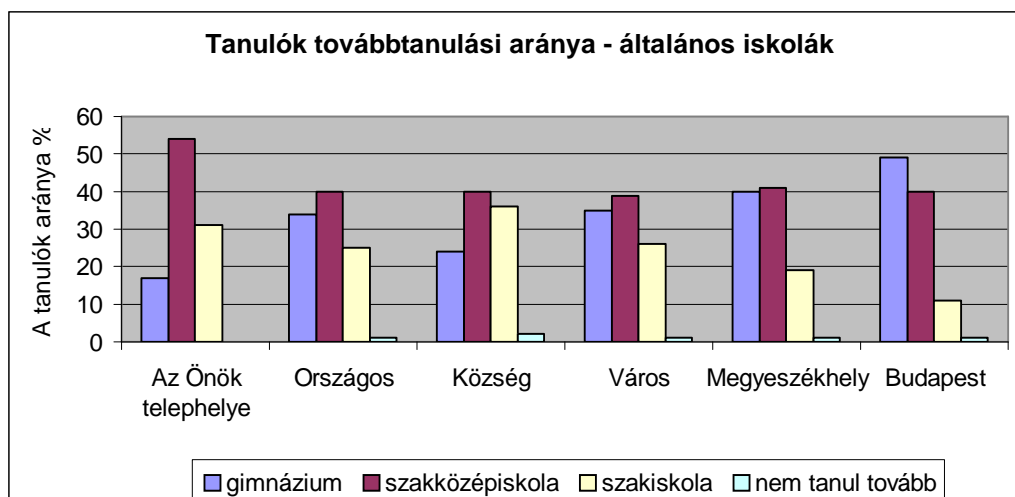
* Az ötfokú skála átlagértéke: 1=legkevésbé; 5=leginkább

Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

A *tanulók továbbtanulási arányát* az alábbi ábra (lásd 19. ábra) alapján jellemezhetjük. A lajosmizsei általános iskolai tanulók az országos adatokhoz képest nagyobb arányban tanulnak tovább szakközépiskolában és szakiskolában. Ezt összefüggésbe hozhatjuk a tanulók társadalmi helyzetével, amiről már korábban említést tettünk, de a tanulmányi eredményekben is van eltérés, legalábbis a kompetenciamérés eredményei szerint:

A kompetenciamérés (FIT-jelentés, 2008) 6. és 8. osztályosokra vonatkozó eredményei matematikából szignifikánsan gyengébb eredményt mutatnak a Fekete István Általános Iskolára, mint a hasonló települések tanulóira, szövegértésben nincs szignifikáns eltérés az országos adatoktól, illetve a városok átlagától.

19. ábra

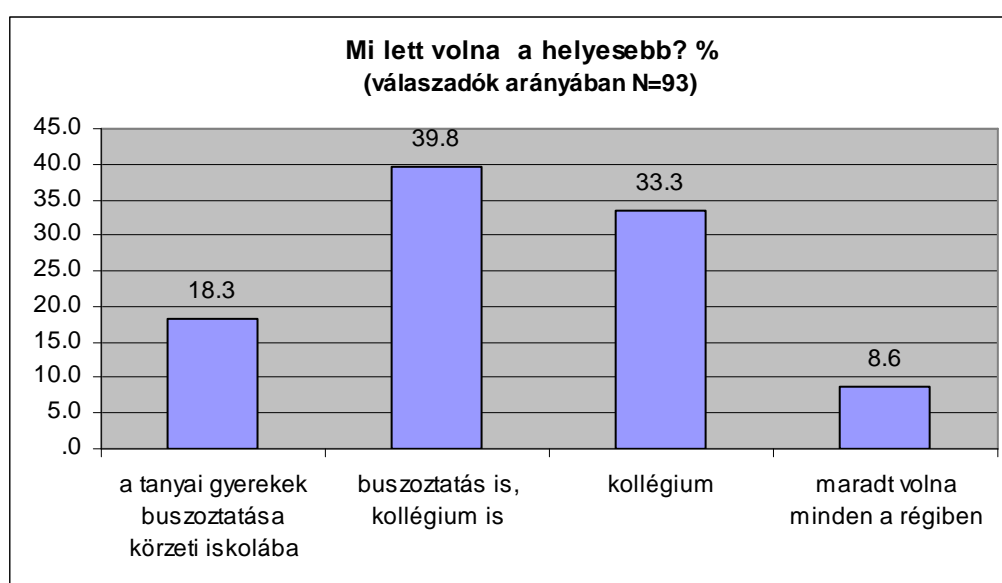


Forrás: Országos Kompetenciamérés, FIT-jelentés 2008, Telephelyi jelentés: Fekete István Általános Iskola Lajosmizse alapján szerk.: Jankó K.

7.4. Vélemények a kollégiumról

A megkérdezettek körében megoszlanak tehát a vélemények a körzeti iskoláról, de ugyanúgy a kollégiumról is. Az adatokból is kitűnik, hogy a véleményt nyilvánítók közül azt nagyon kevesen szerették volna, ha minden marad a régiben (8,6%), viszont sokan vannak, akik nem a kollégiumot tartják az egyetlen lehetséges megoldásnak, hanem többek között például a gyerekek körzeti iskolába való napi szállítását preferálják: a buszoztatás hívei csaknem annyian vannak, mint a kollégium működtetését pártolók (lásd 20. ábra).

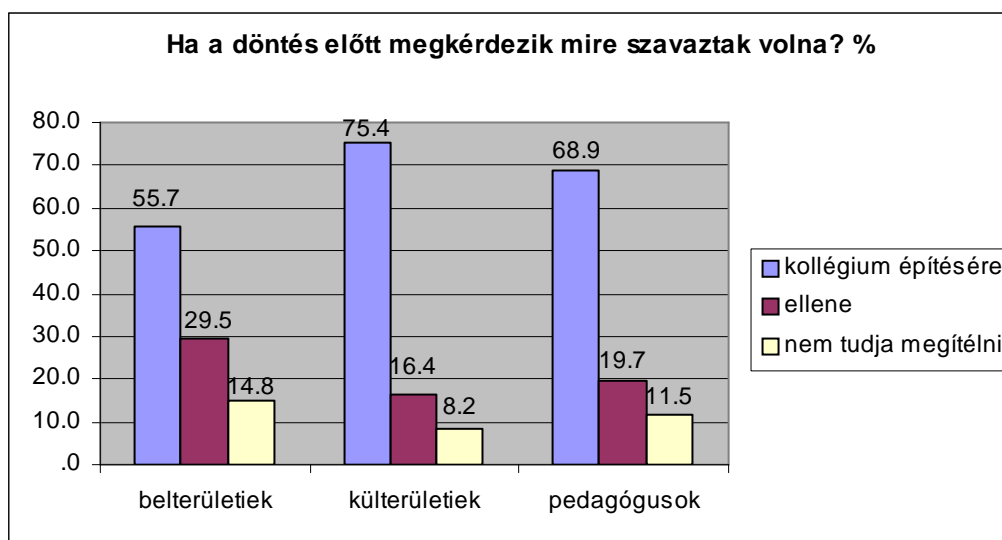
20. ábra



Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

Arra is kíváncsiak voltunk, ha annak idején megkérdezték volna az érintett szülőket, hogy *szükségük van-e a kollégiumra*, akkor hogyan válaszoltak volna (lásd 21. ábra). A mostani ötödikesek szülei szerint mind a külterületi szülők, mind a belterületen élő szülők, mind pedig a pedagógusok inkább a kollégium építésére szavaztak volna, s ezen belül leginkább a külterületi szülőkről gondolják azt, hogy a kollégium mellett döntöttek volna. Az akkori eredmények szerint, ha megkérdezték volna az érintett szülőket, hogy *szükségük van-e a kollégiumra*, túlnyomó többségük a kollégiumépítés ellen szavazott volna, mert véleményük szerint a kollégium nem lett volna nagyon fontos, és inkább a buszoztatással oldották volna meg azt, hogy a gyerekek ne legyenek kiszakítva a családból. Úgy véljük, hogy a válaszban az alapvetően pozitív tapasztalatok jelennek meg: minden probléma ellenére sikeresnek vélik a körzetesítést.

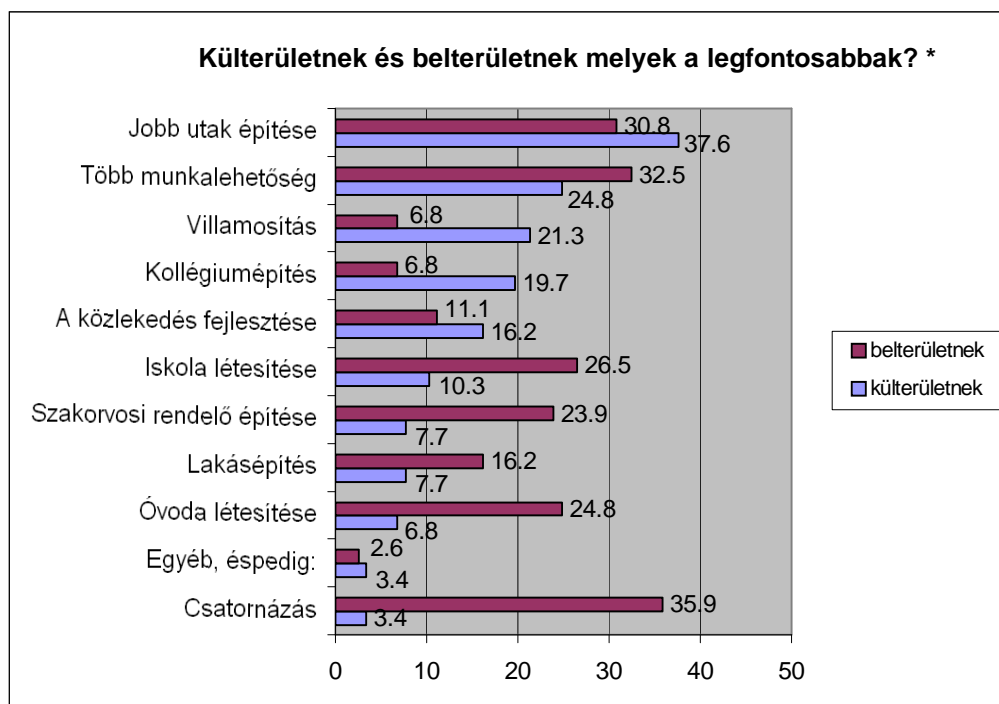
21. ábra



Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

Az eltelt idő alatt a kollégium már többé-kevésbé igazolta létjogosultságát, ugyanakkor a szülők egészen másképpen ítélik meg a kollégiumépítést és a kollégium fontosságát a belterületen élők és a külterületen élők szemszögéből. Amennyiben a külterületen és a belterületen élők infrastrukturális beruházásokkal kapcsolatos preferenciáit nézzük, egészen eltérő kép rajzolódik ki a két csoport esetében. A külterületiek szempontjából a kollégium fontosságban a negyedik helyen van, a belterületiek szempontjából pedig majdnem az utolsó helyen áll (lásd 22. ábra).

22. ábra



* Maximum három említést fogadtunk el.

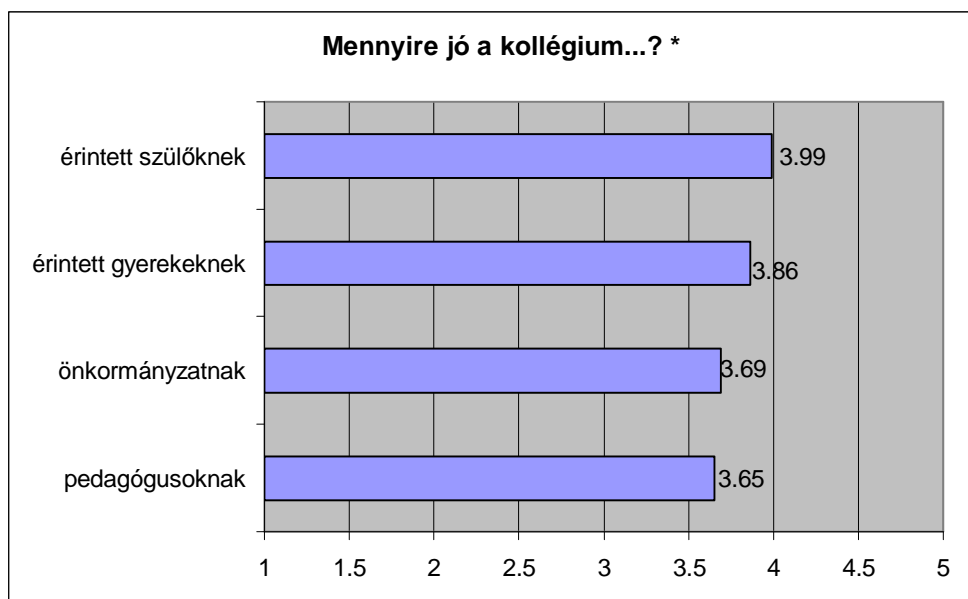
Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

Fontosnak tartottuk, hogy megismerjük *a kollégiumról alkotott véleményeket, a kollégiummal szembeni előzetes elvárásokat* is. Egy húsz megállapítást tartalmazó lista egyes állításairól kérdeztük meg a szülőket, hogy egyetértenek-e velük, vagy elutasítják. A megállapítások egyik része pozitív, a másik negatív állításokat tartalmazott a kollégiumról.

A következőkben a pozitív vélemények megoszlását mutatjuk be. Öt megállapítás nehezen értelmezhetőnek mutatkozott, ezért ezeket kihagytuk a további elemzésből. A megállapításokat tartalmuk szerint csoportosítottuk: 1. A tanulás és továbbtanulás nagyobb lehetőségei (4-5-8-9); 2. Személyiségformálás (1-3-6-7-10-11-17-18); 3. A kollégium kedvezőbb körülményei (12-13-15) (lásd 2. melléklet). Az egyes megállapítások sorrendje az igenlő válaszok arányában a következő: a megkérdezettek együttesen a személyiségformálást tartják elsősorban a kollégium pozitívumának, másodsorban a tanulás nagyobb lehetőségét, míg valamivel kisebb arányban a közösségre, a közösség által történő nevelést.

Ezek után azt is megkérdeztük, hogy *jó-e a kollégium az érintett szülőknek, gyerekeknek, pedagógusoknak és az önkormányzatnak*. A vélemények alapján a többség úgy ítélte meg, hogy a kollégium leginkább az érintett szülőknek, de a gyerekeknek, az önkormányzatnak és a pedagógusoknak is egyaránt jó. Akadnak olyanok, akik negatívabban vélekednek, mert szerintük a gyerekek el lettek szakítva az anyától és a családtól (lásd 23. ábra).

23. ábra

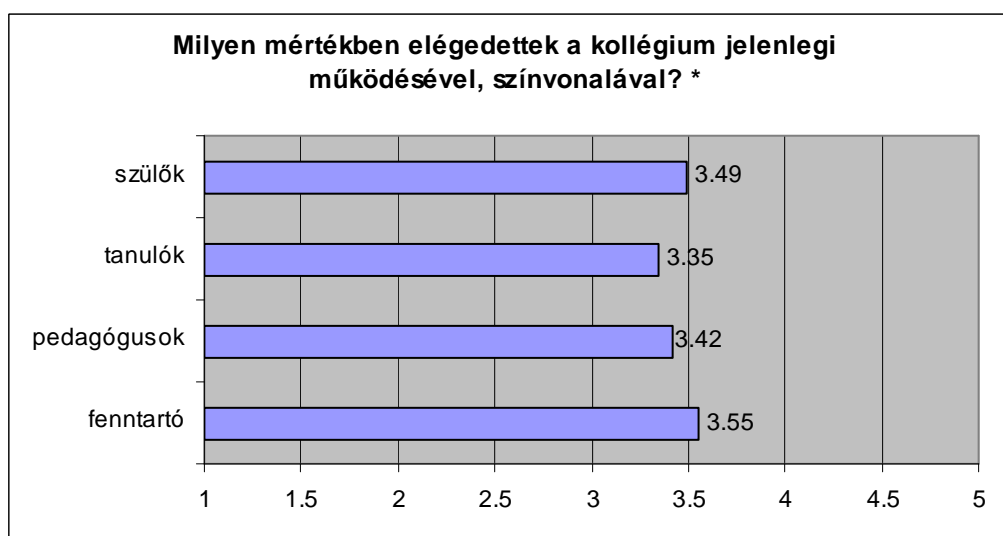


* Az ötfokú skála átlagértéke: 1=nagyon rossz; 5=nagyon jó

Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

A kollégiummal kapcsolatos *elégedettséget vizsgálva* megállapíthatjuk, hogy a kollégium jelenlegi működésével, színvonalával a megkérdezett szülők szerint elsősorban a fenntartó a legelégedettebb, majd a szülők és a pedagógusok, és valamivel kisebb mértékben maguk a tanulók, akik valójában a legérintettebbek ebben a dologban. (lásd 24. ábra). Hangsúlyoznunk kell ugyanakkor, hogy ezek a szülők meglátásai, nem pedig a gyerekéké, másrészt a szülők jelentős részének nincs közvetlen tapasztalata a kollégiumi léttel kapcsolatban, mert a megkérdezett szülők kis hányadának kollégista a gyermeke.

24. ábra



* Az ötfokú skála átlagértéke: 1=legkevésbé; 5=leginkább

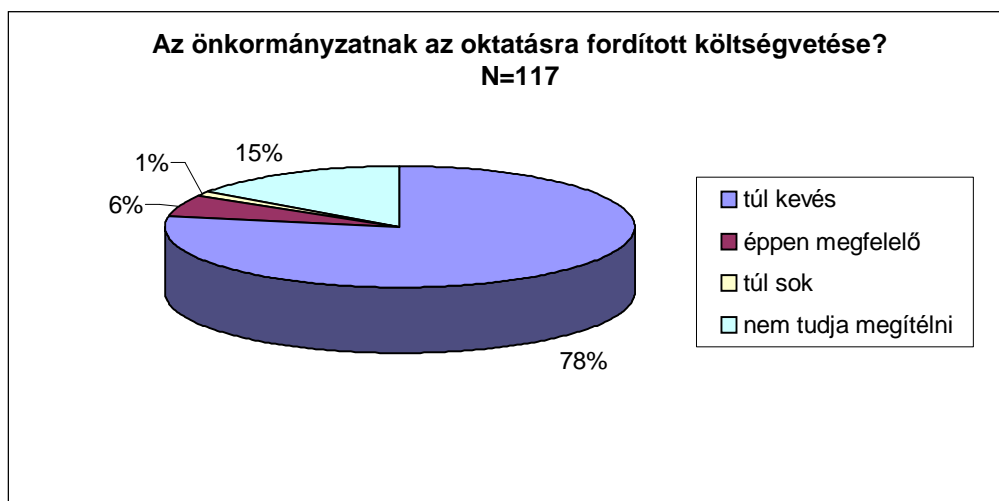
Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

A következő kérdés kapcsán, hogy *a szülők mivel járulnak hozzá a kollégium fejlesztéséhez* megoszlanak a vélemények. Többségük az adományt (pénz, ruha), anyagi támogatást említi, valamint a társadalmi, vagy saját munkaerőt.

7.5. Vélemények az önkormányzati erőforrásokról

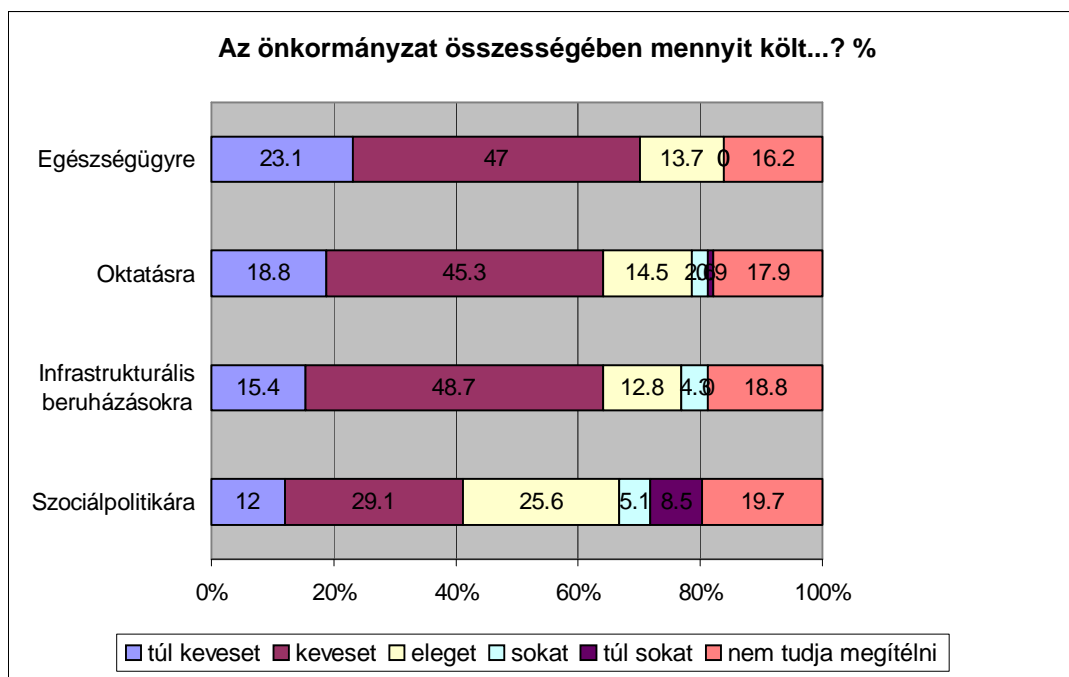
A szülők többségi véleménye szerint *az önkormányzatnak az oktatásra fordított költségvetése* túlságosan szűkös. Tudvalévő, hogy az önkormányzatok mindenütt forráshiánnyal küzdenek, és ez által összességében keveset tudnak költeni az oktatásra, egészségügyre, és szociálpolitikára. Emiatt társulásokat hoznak létre, és ebben a formában próbálják a hiányukat pótolni (lásd 25-26. ábrák).

25. ábra



Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

26. ábra



Forrás: Kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2009

A szűkös erőforrásokat a szülői támogatások, az élők munkája valamelyest pótolhatja, így a szülőket arra is megkértük, jelezzék, hogy mit tettek már, illetve mit tudnának tenni a közösség vagy konkrétan az iskola érdekében, milyen *feladathoz járulnának hozzá társadalmi munkával, vagy pénzzel*. A szülők kétötöde jelezte, hogy végzett már társadalmi munkát, jellemzően az óvodával és az iskolával kapcsolatos kisebb munkákat említve (festés, kerti munkák). A további tervek között is elsősorban ilyen jellegű feladatok szerepelnek. A szülők többsége tehát azt tartotta és tartja a legfontosabbnak, ami a gyerekek érdekeit szolgálja. Ezen túlmenően városszépítési feladatokat, közbiztonsággal kapcsolatos feladatokat és rendezvényszervezést is említettek néhányan. Az iskola pénzügyi támogatásáról is beszámoltak a szülők, de sokkal kisebb számban, az érintettek elsősorban az SZJA 1%-ok átutalásával, alapítványi adományokkal, illetve rendezvényekre való belépőjegy vásárlásával járulnak hozzá az iskola fejlesztéséhez.

7.6. Az eredmények összefoglalása

Mind kérdőíves adataink, mind pedig az interjúk alapján kirajzolódó benyomások azt mutatják, hogy a lajosmizsei általános iskolába járók társadalmi összetétele igen heterogén. Mindez nemcsak a szülők eltérő iskolázottságában és társadalmi helyzetében mutatkozik meg, hanem például a családok életkörülményeiben, vagy a gyerekek iskoláztatásával kapcsolatos

döntésekben is (pl. különóra járás, otthoni és iskolai terhek, munkavégzés). Interjú vizsgálatunk is alátámasztotta, hogy egyértelműen előnyösebb, kedvezőbb a jobb anyagi helyzetben lévő és iskolázottabb családok gyermekeinek helyzete, illetve jövője, mert hozzájuk képest az átlag alatti vagy szegény sorsú családok gyermekei hátrányban vannak.

A kérdőívek áttanulmányozása után nyilvánvalóvá vált számunkra az is, hogy az előbb említett tényezők szempontjából a településen valamilyen megoszlás, szelekció következtében jól kimutatható különbségek vannak a belterületi (központi) és a külterületi részen élő gyermekek csoportjai között. Annak ellenére, hogy a kollégium megléte óta (1976) ezek a különbségek, hátrányok csökkentek a belterületi és külterületi tanulók között, úgy véljük, továbbra is jelentős különbség van a különböző gyerekcsoportok kulturális, szociális, gazdasági, és egészségügyi helyzetét tekintve.

Az iskolakörzetesítésről elmondhatjuk, hogy a vélemények milyensége szorosan összefügg az informáltság fokával. Feltételezhetjük, hogy a helyi irányítás (önkormányzat), a pedagógusok erőfeszítései eredményesnek tekinthetők a tekintetben, hogy a legközvetlenebbül érintettek többsége felismerte, hogy az iskolakörzetesítés az ő, és gyermekeik érdekeit képviseli. Azonban sokan hiányolták előzetes megkérdezésüket, vagy legalábbis előzetes tájékoztatásukat az átszervezéssel kapcsolatban. Lajosmizsére is helytálló tehát, hogy a helyi döntésekbe a lakosságot, a civil szférát is be kell vonni, hiszen bármilyen jellegű változásokban a legérintettebbek lehetnek.

A körzeti iskolával és annak működésével kapcsolatban nagyon fontosnak tartottuk megismerni a szülői véleményeket. A nemzetközi és hazai szakirodalomban általános az a nézet, hogy bizonyos szempontból kedvezőbbek a nagyobb iskolák, mint a kis iskolák. Viszont azt is elismerik, hogy a kisebb iskolák a gyermek személyisége szempontjából kedvezőbb környezetet biztosítanak, mint a nagyobb „mamut” iskolák. Vizsgálati eredményeink között mindkét álláspont melletti érveket találunk. Az utóbbi érvelést támasztja alá az, hogy a szülők egy részének véleménye szerint a körzeti iskolába bekerülő gyerekek beilleszkedési zavarokkal küzdenek, s ezek a problémák elsősorban a gyerekek közötti konfliktusokban, alapvetően a belterületi tanulókkal való kapcsolatban nyilvánulnak meg, valamint a tanárokkal is akadnak problémáik. Néhány szülőben felmerül a külterületi és belterületi gyerekek elkülönítésének, külön osztályban való tanításának gondolata is, azonban ők kisebbségben vannak, a többség tudatában van annak, hogy ez nem oldaná meg a problémákat, csak elszigetelődést eredményezne.

Az iskola kapcsolatrendszerét a szülők jónak értékelik, jelenlegi működésével, színvonalával ugyanakkor vannak problémák. A kompetenciamérés eredményei főleg matematikából mutatnak az országosnál, illetve a megfelelő településtípus szerinti értékeknél

gyengébb eredményt. Ennek ellenére, ha országosan a különböző képzési formákban tanulók továbbtanulási arányát nézzük, akkor megállapíthatjuk, hogy a lajosmizsei iskolások kivétel nélkül továbbtanulnak, noha – valószínűleg részben társadalmi helyzetükből adódóan is – „csak” szakközépiskolában és szakiskolában.

A szülők iskolai szerepvállalásával kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy viszonylag aktívan vesznek részt szülői értekezleteken, iskolai rendezvényeken, továbbá tevékenykednek a szülői munkaközösségben, és próbálják támogatni az iskolai alapítványt.

A megkérdezettek körében megoszlanak a vélemények a kollégiumról. A köztudatban benne van, hogy a változásokat követni kell, azonban nem minden áron. A gyerekek iskolabusszal való szállítását is ugyanolyan jónak ítélik meg, mint a kollégiumi elhelyezést. Ez alátámasztja a külterületen és a belterületen élők infrastrukturális beruházásokkal kapcsolatos véleménye, ahol a kollégium fontosságát nem az első, hanem csak a negyedik helyen említették.

A kollégiummal szembeni előzetes elvárásokat vizsgálva elmondhatjuk, hogy pozitívumnak elsősorban a személyiségformálást, másodsorban a tanulás nagyobb lehetőségét, míg valamivel kisebb arányban a közösségre, a közösség által történő nevelést tartják.

A kollégium jelenlegi működésével, színvonalával összességében mindenki elégedett és a legtöbben saját erejükből is próbálnak hozzájárulni a kollégium fejlesztéséhez, hiszen a finanszírozási problémák miatt Lajosmizse is súlyos problémákkal küzd a kollégium fenntartásával kapcsolatban, mivel az önkormányzatnak „csak” vállalt és nem kötelező feladata a kollégium fenntartása. Mindez szorosan összefügg az önkormányzati forrásokkal kapcsolatos szülői vélekedésekkel: a vélemények egybehangzóak voltak abban a tekintetben, hogy az oktatásra fordított költségvetés túlságosan alacsony ahhoz, hogy az önkormányzat hiányok nélkül tudjon működni.

A rendszerváltás óta az oktatási intézmények működésében a legnagyobb gondot a pénzhiány jelenti. Az önkormányzatoknak a költségvetéstől kapott fejkvótát az összeg közel harmadával ki kell egészíteniük. Legjobban az általános iskolai intézmények szorulnak támogatásra. Általános törekvésnek mondható, hogy az iskolai működés költségeiből az önkormányzatok szeretnék lefaragni, és takarékos gazdálkodásra ösztönözni az érintetteket. Azonban a legnagyobb probléma az intézményi tanulólétszám csökkenésében van, ezért az önkormányzatok az iskolák összevonásával, illetve bezárásával próbálják kezelni a helyzetet. Mostanáig az iskolabezárások döntően az általános iskolákat érintették, elgondolkodtató a kistépüléseken lévő kisiskolák sorsa. Ezeket elsősorban a lakosság elöregedése, a fiatalok elvándorlása, és az iskoláskorú gyerekek számának drasztikus csökkenése fenyegeti. A

települések személyi jövedelemadó bevétele nem elegendő a költségvetési támogatás kiegészítésére, ez még fokozza a fennálló nehézségeket. Végül fontosnak tartjuk megemlíteni azokat a fenntartókat is, akik előzetes számítások, felmérések nélkül hoznak döntéseket, és nem gondolják át a működéshez szükséges tervező munkát. A helyi tervezés bevezetése az ilyen elhamarkodott lépéseket próbálja megelőzni

Forray R. Katalin által az 1970-es években folytatott kutatás és a mostani kutatás összevetése alapján azonosságokat és eltéréseket egyaránt találunk.

A korábbi vizsgálat egyértelműen azt támasztotta alá, hogy a nagyközség vezetői döntöttek a megszüntetendő iskolákkal kapcsolatban, szemben a mostani felméréssel, ahol a szülők többsége szerint mind a nagyközségi, mind a megyei vezetőknek egyaránt szerepük volt a döntésben. Ugyanakkor mindkét esetben a leginkább érintett szülők nagy része úgy vélte, hogy az iskolakörzetesítés az ő érdekeiket képviseli.

A 70-es években a megkérdezettek a szülők és pedagógusok számára pozitívnak ítélték meg a körzetesítést, viszont a gyermekek számára nem találták jónak, ez ellentétben áll a mostani vizsgálati eredménnyel.

A körzeti iskolát a többség jobbnak véli, s az okok között szerepel az iskola személyi (pedagógusok) és dologi (infrastruktúra) ellátottsága, az iskola nyújtotta lehetőségek, az iskola légköre. Az előbbi pozitívumok mellett negatívumok is akadnak, így például a diszkrimináció kérdése, a tanárok tisztelete, a tanulócsoportok összetétele tekintetében. Az említettek szinkronban vannak a korábbi kutatás válaszaival, úgy látszik, e téren nem történt változás.

A kollégista és bejáró tanulók külön osztályban oktatása kérdéskör kapcsán hasonlóképpen felmerült bennünk a szegregáció és integráció kérdése, mely ugyanígy megfogalmazódott *Forray R. Katalin* vizsgálati eredményeiben is.

Érdekes számunkra, hogy több mint 30 év távlatában is ugyanazt az eredményt állapíthatjuk meg a kollégiumépítéssel kapcsolatban, mint a 70-es években *Forray R. Katalin*: „Azt senki sem kívánta, hogy minden maradjon a régiben, sokan azonban nem a kollégiumot tartják az egyetlen lehetséges megoldásnak. A külterületiek több mint harmada inkább a buszoztatásra szavazna, a többi csoportban ez az arány csak egyhatod, az ő véleményük az érdektelen csoportok véleménye, s azt is figyelembe kell venniük, hogy ezek a vélemények azután hangzottak el, hogy a kollégiumra kitértek a májusfákat. Nem tűnik túlzásnak az a feltételezés, hogy a buszoztatás előnyben részesítése nagyjából azonos a kollégium-ellenességgel.” (Forray, 1976. 87. o.).

A kollégiummal szembeni előzetes elvárásoknál a válaszadók a személyiségformálást jelölték meg az első helyen, majd másodikon a tanulást és csak utána a közösségformálást.

Azonban nem csodálkozhatunk azon, hogy a 70-es években végzett kutatás során ez-az álláspont fordítva jelenik meg, hiszen eltelt 30 év, gondoljunk csak az individualizálódásra, a közösségi nevelés háttérbe szorulására, ami manapság egyre jellemzőbb és gyakoribb jelenség.

A szülők körében végzett kérdőíves felmérés közvetlen módon többek között érintette a Lajosmizsei mikrotérség iskolakörzetesítését, az iskolai intézmények állapotát, a tanulók társadalmi háttérét, az oktatás színvonalával kapcsolatos jelenlegi helyzetet, és az önkormányzati erőforrásokat. Munkánk során szembesülhettünk a régmúlt és a mai pedagógiai jelenségek, feszültségek konkrét megjelenési formáival, azokkal a különböző nézetekkel, amelyek a fejlődés mindenkori mozgatórugói lehetnek a helyi közösségek számára.

A dolgozat befejező részében összegezzük a kutatói munkánk során megfogalmazódott tanulságokat, melyek szoros összefüggésben vannak az iskolarendszer, az iskolahálózat alakulásával és a kisiskolák helyzetével.

8. TANULSÁGOK

8.1. Iskolakörzetesítés az oktatáspolitikai sodrásában

Az oktatásügyben az intézmények önállósága az oktatáspolitikai központi kérdése. Az intézményi önállóság feltétele a közvetlen környezet, azaz a társadalom ismerete, ezért az oktatástervezőknek, pedagógusoknak, oktatásirányítóknak tisztában kell lenniük az iskolák helyzetével, helyi sajátosságaival. Az erre irányuló törekvések régi keletűek, de ennek ellenére sokáig elzártan éltek az oktatási intézmények a társadalmi környezetüktől.

Szemléletváltásra van szükség ahhoz, hogy a neveléskutatók által feltárt ismereteket, fejlesztéseket magukévá tegyék az ebben érdekelt oktatástervezéssel, -szervezéssel foglalkozó szakemberek.

Az iskolakörzetesítési trendek a történelem során számtalan esetben megváltoztak, hol az összevonások, hol a visszatelepítések kerültek előtérbe. Ezek a szervezeti változások nemcsak hazánkat érintették, hanem más országok iskolaügyében is lezajlottak, hol nagyobb mértékben, távolságokban látták az iskolakörzetesítések hasznos eredményeit, hol pedig visszájára fordultak az átszervezések.

Ha az iskolába bejáró tanulók viszonyait elemezzük, jó példa erre az amerikai gyerekek sajátos helyzete, miszerint szinte minden gyerek naponta iskolabusszal jár tanulni, tanítás után pedig az ún. „sárga busz” viszi őket egyenesen az otthonukba. Amerikában a nagy távolságok és a tömegközlekedés hiánya miatt az iskolabusz egyidős Amerikával. Az iskolák mind „körzetesített” iskolák, mert egy-egy település vagy farm nem képes fenntartani önálló oktatási intézményt.

Nálunk nem ennyire egyszerű a helyzet, mivel a saját iskola egyfajta szimbólummá vált. A falvak, kistelepülések igyekeznek megtartani iskoláikat, még akkor is, ha ezt sem szakmai, sem anyagi szempontok nem indokolják.

A kistelepüléseken rendkívül alacsony az iskoláskorú gyerekek száma, az önkormányzatok forrásképtelenek önálló iskola fenntartására. A 60-as évek iskolakörzetesítési hulláma után a visszakörzetesítések felerősödtek, létrejöttek az ún. iskolatársulások. Hazánk aprófalvas térségei Borsodban, Somogyban, Győr-Sopronban, Szabolcsban és Baranyában található, ahol egy-egy település lakosság száma 200–1000 fő között mozog, s a gyermeklétszám is 100 fő alatt van.

1990-től az iskolák fenntartási joga az önkormányzatok kezébe került, ők dönthetnek, hogy egyedül vagy más településsel közösen akarják-e működtetni iskolájukat. A legtöbb önkormányzat ragaszkodott saját iskolájához, sőt a gyermeklétszám csökkenése ellenére új

iskolákat is létrehoztak. Az iskola ügyét presztízskérdésként kezelték, el sem tudták képzelni, hogy a saját gyerekeik egy másik faluba járjanak át tanulni. Fontos volt számunkra, hogy megtartsák pedagógusaikat, hiszen szinte egyedülként ők alkották a helyi értelmiséget egy-egy településen, s az oktatási intézmény léte egyben a falu rangját is emelte.

A 90-es évek elején az akkori kormányzat támogatta az önálló iskolák fenntartását, s a pályázatok segítségével a kistelepülések komoly infrastrukturális fejlesztésekbe fogtak.

A 90-es évek második felére azonban kiderült, hogy az önkormányzatok erejükön felül vállalták fel a terheket, az állami támogatás reálértéke csökkent. Nem jutott elég pénz az épületek felújítására, az iskolák felszereltségének javítására. Az önkormányzatok gyakori csődhelyzete, a csökkenő gyermeklétszám a falusi kisiskolák gazdaságtalan működését eredményezte. A szakmai felkészültség sem volt megfelelő a helyi önkormányzatoknál, hiányoztak az oktatási szakemberek, s ezért a szakmai szempontok gyakran hiányt szenvedtek az anyagi természetű megfontolások mögött. A kisiskolák ellehetetlenülése, gazdaságtalan működése mint kényszerhelyzet idézte elő bezárásukat. Előtérbe került a társult iskolák létrehozása, amikor több település üzemelteti a központi iskolát. Azonban a szülők és pedagógusok továbbra is ragaszkodnak a helyi, saját intézményükhöz. Az iskolabezárás negatív hatása az önkormányzati vagyon elherdálását is jelentheti, mivel az iskolaépületeket eladni vagy más célra felhasználni nem nagyon lehet. A közös fenntartású iskolák állandó konfliktushelyzetet jelentenek a falvak életében.

Kutatások, elemzések bizonyítják, hogy ezek a társulások a régi iskolakörzeti rendszer folytatásai, a korábbi állapotok új jogi megfogalmazásai (központi iskola-tagiskola). Ezeken a településeken létrejött az együttműködés, infrastruktúra, az egymásrataltság miatt.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a korábbi iskolakörzetek és a jelenlegi társulások között lényeges különbség tapasztalható. Az iskolafenntartó társulásokat az önkormányzatok saját elhatározásból hozták létre, ezek működési feltételeit is önállóan határozták meg, és akár ki is léphetnek a társulásból, ha az nem felel meg az elvárásaiknak.

Hazánkban az önkormányzati rendszerrel szemben több kritérium fogalmazódott meg, melyeknek való megfelelés nem volt kielégítő a rendszerváltás után, így pl. az önállóság, szabadság, helyi hatalom szerepe vonatkozásában.

Az önkormányzati rendszerek jellemzői a fejlettebb országokban három tendenciális folyamatban összegezhető (Naschold, 1996):

- modern gazdasági és politikai intézményekké fejlődtek
- szolgáltatások szervezőivé, megrendelőivé váltak
- erős decentralizáció zajlott le a javukra.

Más európai országokkal szemben Magyarországon a három fejlődési cikluson az önkormányzatok még nem jutottak végig, melyet számos körülmény nehezített. A kutatói munkák még eddig kevés információt szolgáltattak az önkormányzati rendszer sajátosságairól, az elemzés számára szerény mennyiségű adat állt rendelkezésre, az összehasonlítást nehezítette az önkormányzati szféra típusbeli és méreteiben is megnyilvánuló különbségei.

Az önkormányzati rendszer megítélése, a jövőre vonatkozó intézményszerkezeti átalakulások mikéntjére adott válaszok csak feltevések, melyeket az eltérő területi elhelyezkedésük inspirált. Ennek szellemében kialakult hazánkban egy elaprózott és jelentős módosításra szoruló szakmai körökben és politikusok által megfogalmazott önkormányzati modell. Annak ellenére, hogy duplájára növekedett az önkormányzatok száma, a városok integráló szerepe elmaradt.

Kialakultak a társulások, melyek az alapszintű ellátásokat nem tudták kellően működtetni, főleg a földrajzi elhelyezkedés, valamint az ágazati nehézségek miatt. A területi irányítás megosztott lett a hatáskörök, a források és szervezeti kapacitások esetében. Az alap és központi irányítási teret földrajzi szempontból egy pluralizálódó középszint szektor halmaza tölti ki, melyek megosztott képviseletű, államigazgatási, társulási és egyéb státuszú közhatalmi szervezetek (Pálné, 2008).

Az átalakulás során erőteljes intézményépítési folyamatok zajlottak le a helyi-területi kormányzás rendszerében, új szintek, szereplők jelentek meg, gondoljunk csak a vizsgált körzetesítési folyamatokra, társulásokra, tagintézményekre, kistérségekre és így tovább. Ugyanakkor a hatalmi szerkezet összességében centralizált maradt. A területi, helyi szektor a központi irányítással szemben nem tudott jelentős pozíciót kivívni magának, s ez több téren is megnyilvánult.

Az önkormányzati kompetenciák nem bővültek ki, az új intézmények jórészt felülről jövő intézkedés hatására jöttek létre, gyenge volt az alulról építkezés eleme. A nemzeti források újraelosztásában, és abban való részesedésükben romlott helyzetük, hiába voltak az uniós támogatások kedvezményezettjei, de a döntéshozás nem volt kizárólagos joguk. Érdekegyeztetések sorra elmaradtak, a politikai konfliktusok egyre élesebbé váltak (Ágh, 2007).

Az önkormányzatok pozícióvesztése a területi szektor belső ellentmondásai, konfliktusai miatt következett be. A feszültségek kiváltó okai többfélék voltak: az állami támogatási, ösztönzési rendszer fogyatékosai, a városok környezetükért való felelősségének hiánya, az ágazati fogság szorítása, az összevonások ellenére elmaradt a közigazgatási hivatalok koordináló szerepe. A közpolitikai eszközök gyenge hatásfokkal

működtek, nem jutott érvényre koordináló tevékenységük, mely sem a tervezésben, sem az eljárások tartalmi és minőségi szempontjaiban nem volt képes orientálni a szereplőket (Faragó, 2005).

Ma az önkormányzatokkal szemben új elvárások fogalmazódnak meg, mint pl. a hatékonyság, eredményesség, bár ezek mérésében sok bizonytalanság tapasztalható (Horváth M., 2005, Pierre–Peters, 2000).

Az önkormányzatok által nyújtott szolgáltatások – a külső szereplők részéről –, így a lakosság, a fogyasztás, a finanszírozó állam szempontjából értékelhető. Általános elemzést azért nehéz készíteni, mert az egyes önkormányzatok eltérő kondíciókkal rendelkeznek, a teljesítménymérés nehézkes, az ellenőrzés, értékelés hiányzik, az elemzések csak eseti információrendszerre épülnek (Hüttl–Sivák, 2006).

A rendszerváltás sikertörténetének tartják sokan a helyi önkormányzatok létét, mert többségük képes az örökölt rendszer szinte változatlan továbbműködtetésére, és ez komoly teljesítménynek számít.

A sikert tehát nem a közszolgáltatásokban, azok megújításában kereshetjük, hanem sokkal inkább a szervezeti inerciákban, mivel a költségkímélő módszerek szóba sem jöttek. Megjegyezzük, hogy az intézmények állapota egyre rosszabb képet mutat, mely a strukturális reformok elmaradásának és a szűkülő forrásrendszernek tudható be, igaz szigetszerűen, viszont pozitív változások is fellelhetők. Úgy tűnik, a paradigmaváltás ezekben az években zajlik az önkormányzatoknál a pénzügyi krízishelyzet miatt.

A magyar önkormányzatok nagyobb részében nem működik tanácsadó testület, „tudásközösség” (Naschold, 1996), ezért az ésszerű és a hosszú távú szakmapolitikai tervek készítéséhez szükséges ismeretekkel nem rendelkeznek.

Az oktatáspolitikában a helyi és területi fejlődés fő biztosítéka a fejlesztésüket alátámasztó forráselosztási szisztéma, mely a helyi önkormányzatok prioritását fogalmazta meg. A fejlesztéspolitikában azonban jelentős változás állt be a jövőt illetően, ugyanis az Európai Unióból érkezik a források túlnyomó többsége. A döntéshozás még centralizáltabbá válik, mert a fejlesztéspolitika kikerül az önkormányzati szférából. Hazai viszonylatban ez azt jelenti, hogy csak olyan projektek jutnak támogatáshoz, azok élveznek prioritást, amelyek megfelelnek a versenyképességnek, térségi kritériumoknak, és nem utolsó sorban illeszkednek a térségi célpiramisba. Az önkormányzatok a projektek lebonyolítására külső szervezeteket bíznak meg.

A helyi-területi kormányzás egyik legnagyobb problémája a területi-és gazdaságfejlesztési programok, illetve a strukturális alapok kezelése. Ahhoz, hogy az önkormányzati munkához, rendszeréhez fűződő politikai illúziókat leszámolhassuk,

tudatosulni kell annak a felismerésnek, hogy elsősorban a decentralizáció – szubszidiaritás elve érvényesüljön.

Azt is látni kell, hogy az önkormányzás eszköze a közszolgáltatások és igazgatás megszervezésének, a gazdaság támogatásával, az infrastruktúra fejlesztésével, azzal, ami az emberek jólétéhez szükséges. Ismerni kell, hogy a magyar gazdaságnak és társadalomnak milyen közigazgatási struktúra felel meg leginkább hosszabb távon. Vannak érvek, melyek szerint az önkormányzatok szervezeti, vagy működési jellegű integrációja elkerülhetetlen, és aggályok merülnek fel a kistérségek létével kapcsolatban, mert a közszolgáltatások színvonala, és a költséghatékonyság nem megfelelő szintet ér el.

Ha a kistérségi rendszer továbbra is fennmarad, akkor a kistéleplülések életében beszűkül a mozgástér, a közösségeket megfosztják helyi identitásuk érvényesülésétől. Nincs kötelező séma egy adott térség közszolgáltatási feladatainak konkrét ellátására a közoktatásban, s ezen belül a kisiskolák szerepével kapcsolatban sem.

Fontosnak ítéltük meg mélységében foglalkozni az önkormányzatok működésével, kiemelve a társadalom többi helyi szereplőit illetően, mivel a vizsgálat során szembesültünk a kistéleplülések, jelen esetben a lajosmizsei mikrotérség önkormányzati munkájának helyi prioritásával az oktatás területén. Felsőljajos esete pedig még tovább mélyítette álláspontunkat, mely szerint egy-egy település fejlődésének igazi mozgató rugói elsősorban az önkormányzati munkában keresendők. Kapcsolatrendszerük, társulásaik típusai konkrétan tükrözik az adott térség speciális igényeit.

Nem célszerű a társulások erőteljes támogatása, amely az iskola nagyságára, fenntartói körére irányul, hanem ezzel szemben a minőségi oktatás kellene, hogy prioritást élvezzen. Ehhez szükséges lenne az oktatásügyben egy szigorú követelményrendszer kidolgozása, amely rákényszerítené az önkormányzatokat az együttműködés új formáira. Az új teljesítményrendszer kidolgozása, amely úgy a tanulói, mint a pedagógiai munka minőségét is megköveteli, minden bizonnyal a központosított, decentralizált intézményrendszer kialakítását eredményezheti, amely egyértelműen a tanulók érdekeit is szolgálja.

Mindezek az elképzelések a falusi térségek kisiskoláinak újbóli megszűnéséhez vezetnének, annál is inkább, mivel adottságaik már messze nem felelnek meg a modern európai oktatásügy elvárásainak. Az egész társadalom valamennyi szereplője számára új cselekvési módok, attitűdök elsajátítása indokolt, messzemenően figyelembe véve továbbra is a helyi identitás, a térség sajátos helyzetéből adódó jogos elvárásokat.

Csak megerősíteni lehet azt a feltevést, hogy egy adott térség politikai, gazdasági, oktatási intézményeinek összehangolt működése célra vezető lehetne a további fejlesztések vonatkozásában, amely mechanizmusok feltérképezése, elemzése, javaslatok megtétele

továbbra is az oktatók-kutatók számára kiemelt feladatot jelentett és jelent ma is.

Egy adott térség oktatásügye ugyanakkor nem mellőzheti a hátrányos helyzetű gyerekek fokozott támogatását. Példa erre Angliában az 1967-ben megszületett „*Plowden jelentés*”, amelyben kijelölték azokat az iskolakörzeteket, amelyekben „a tanulmányi hátrányokat, társadalmi hátrányok súlyosbítják”.

Az összevonások, megszüntetések az iskoláknál politikai alku tárgyai, nem veszik figyelembe azt, hogy milyen minőségű iskolák maradnak meg, milyen pedagógiai elméletek szűnnek meg, tűnnek el, jól bevezetett pedagógiai elvek kerülnek a feledésbe. Ma az iskolák megszűnése és összevonása tehát csak bizonyos politikai tényezők hatására jön létre, ami nem jó a jövőt illetően.

Hazánkban is meg kell határozni a körzet települési, iskolai és társadalmi-kulturális paramétereit, hogy a kijelölt körzet fejlesztése során egyúttal annak speciális hátrányait is tompítani tudjuk.

Az elmúlt másfél évtizedben folytatott közszolgáltatás-szervezési, telepítési gyakorlatot nem kellene folytatni, melyet számos elemzés is megerősített. Kétféle úton lehetne a fejlődés irányát meghatározni: vagy egy integráltabb, nagyobb önkormányzati egységekből álló rendszer kialakítása, vagy pedig változatlan önkormányzati felépítés mellett a feladattelepítés módszerének átalakítása. Az előbbi elképzelés az önkormányzati egységek összevonását igényli, míg az utóbbi az önkormányzatok funkcionális integrációját követeli meg. Szükségesnek látszik e feladatok jövőbeni megvalósítása, mert mindezek hiányában a kistérséget érintő reformelképzelések nem fogják betölteni a hozzájuk fűzött reményeket. Azt is látnunk kell, hogy a többcélú kistérségi társulások pozitív folyamatokat indítottak el, minden kezdeti konfliktus, hiányosság ellenére 2007 nyarán lényegében minden kistérségben megalakultak a többcélú társulások, országos szinten ez kimutatható. A kistérségeken belül a közös működés, gondolkodás a közoktatást érintő kormányzati politikák megvalósításának központi kérdése. Komoly veszélyforrást jelent a közoktatási intézményrendszerben ösztönzött „türelmetlen” és gyakran megalapozatlan integráció. Országos szinten ismert az elszigetelődő gettó iskolák sorsa, a sorra bezáró óvodák és alsó tagozatok is azt mutatják, hogy a szakmapolitika részéről nagyobb odafigyelést igényelne ez a jelenség (antiszegregációs politika, vagy az óvodák és alsó tagozatok helyben tartása).

Meggyőződésünk szerint – amit a kutatás során tapasztaltunk –, a mikrotérségi formát érdemes megőrizni, mert így stabilabb szerkezet alakulhat ki az oktatásban, amely teret enged a települési és térségi autonómiának. Gondoljunk csak a felsőlajosi iskola működésére, amely eminens példája az előbbi megfogalmazásnak, következtetésnek.

8.2. A kutatás eredményei

A dolgozat alaphipotézise az iskolahálózat alakulása (körzetesítés, visszakörzetesítés), annak vizsgálata, hogy a térség struktúrája, fejlettsége, a lakosság helyzete mennyiben változott meg az 1970-es években folytatott kutatás óta, illetve milyen távlati problémákat vet fel mindez a kisiskolák vonatkozásában.

Első kérdésünk az volt, hogyan változott az oktatási intézmények helyzete, kisiskolák szerepe, fennmaradásuk, működésük a vizsgált települések életében? Az empirikus vizsgálat alapján megállapíthatjuk, hogy az 1976-ban felépített kollégium, a tanyai iskolák körzetesítése pozitív hatást gyakorolt a térségben élő családok számára. A városba való beköltözéssel a központi település fejlettebb oktatási intézményeivel együtt a tanulók életkörülményei gyökeresen megváltoztak. A tanyavilág megszűnésével együtt veszteségként állapíthatjuk meg a társadalmi kapcsolatok lazulását, a közvetlen családi légkör hiányát az oktatásban, különösen az alsó tagozatos gyerekeknél.

A mikrotérség fejlődése vitathatatlanul jelzésértékű, különösen a többcélú kistérségi társulásokhoz való kapcsolódás óta, mely a fejlesztésekben nyomon követhető. Lajosmizse mikrotérségében lezajlott változásokat vizsgálva – a tanyavilág megszűnésétől kezdve napjainkig – megállapíthatjuk, hogy a térség települései az együttműködési készségüket egyöntetűen bebizonyították. Azt is figyelembe kell azonban vennünk, hogy a közoktatásban még nem ért véget a gyermeklétszám csökkenése, a feladatellátás valószínűleg további fenntartói intézkedéseket tesz a jövőben szükségessé. Így például a Lajosmizsén működő kollégium sorsa, fennmaradása a jövőt illetően megkérdőjelezhető, fenntartása a jövőben komoly nehézségek forrása lehet, mely kihat az ott élő gyerekek jövőjére, a tanulás folytatása, a helyi identitás tekintetében. Azonban ismerve a helyi irányítás aktív szerepét elképzelhető a további fennmaradása a már említett fenntartói változtatásokkal.

A fejlesztési források beszűkülése nehezíti a lajosmizsei általános iskola felújítási munkáinak megkezdését, ezért a lokális szerep a lakosság részéről érvényre kell hogy jusson, melyre jó példa a felsőlajosi alsó tagozatos iskola helyben tartása, a szülői magatartás és helyi lakosság pozitív hozzáállása révén.

A kutatás eredményei nem támasztják alá azokat a véleményeket, amelyek szerint a kisiskolák a hátrányos helyzetet konzerválják, melyet Felsőlajos esete megcáfol, viszont ezt az állítást nem lehet az egész térségre és különösen nem Magyarország egészére nézve általánosítani. Ezért lennének fontosak azok a további kutatások, amelyek más településstrukturális és regionális feltételek mellett, eltérő társadalmi háttérű környezetben is hasonló vizsgálatokat folytatnak, kiegészítve azokat a pedagógiai munka eredményességének

vizsgálatával. Felsőljajos esete ugyanis akár kivételnek is tekinthető, ezen a településen jól élnek a családok, sokat áldoznak falujukért úgy anyagilag, mint segítő munkájukkal, és ez a szülők körében is tapasztalható. A vizsgált két iskola eredményeit tekintve megcáfolható az az állítás, miszerint a tanulói teljesítmények rosszabbak a kisiskolákban, s az ottani oktatás nem hatékony, ennek ellenkező példája tapasztalható a két településen, melyet alátámasztanak a helyi vezetők véleményei is.

A hátrányos helyzetű családok gyerekei együtt tanulnak többi társukkal, fejlődésük biztosított. A külterületi tanyák elnéptelenedésével úgy tűnik a körzetesítés folyamata ebben az értelemben negatív tényező, melyet a gazdasági élet folyamatai tovább nehezítettek. A mikrotérségben lezajlott strukturális változások a kisiskolák megszűnéséhez vezettek, melynek pozitív és negatív hatásai egyaránt fellelhetők a helyi érdekek érvényesülése tekintetében, valamint a társadalom egyes csoportjainak életében.

Tanulmányunkban a vizsgálat tárgyát képező lajosmizsei mikrotérség esetében örvendetes tény, hogy a tanyavilág megszűnésével érvényre jutott egy fejlettebb központi iskolaszervezet kialakítása, megőrizve mellette Felsőljajos oktatási intézményét, mely a helyi közösségek érdekérvényesítő erejét bizonyítja. Feltételezzük, hogy Kecskemét város fellendülőben lévő ipari potenciálja tovább erősítheti a térség töretlen fejlődését.

Második kérdésünk az volt, hogyan jöttek létre a társulások keretében összekapcsolódó együttműködések, mi a hatásuk a kistérségre, a településre és az oktatásra? A vizsgálat alapján azt mondhatjuk, hogy a társulások létrejöttével a mikrotérség fennmaradásához, intézményei fenntartásához, működésükhöz szükséges források jelenleg biztosítják a zavartalan oktatás feltételeit. Lajosmizsén hosszabb távon ezzel az intézményesülési formával elégedett a társadalom valamennyi szereplője, és a kérdőíves felmérésünk is ezt az eredményt prognosztizálja. A helyi oktatási intézmények jó kapcsolatot tartanak fenn egymással, azonos az oktatási programjuk, mely lehetővé teszi az alsó tagozatos felsőljajosi gyerekek zavartalan tanulását, mivel a felső tagozat központi iskolájában is azonos teljesítmények, normák érvényesülnek.

Az empirikus vizsgálat feltárta, hogy a 14 tanyasi iskola teljes bekörzetesítése – kivétel Felsőljajos – megtörtént, így a kedvezőtlen helyzetű településeken egy kisiskola sem működik a mikrotérségben. Fennmaradásuk ellehetetlenült, egyrészt a központi szabályozások, másrészt az ott élő lakosság döntése miatt, amely sok esetben súlyos konfliktusokat idézett elő a különböző érdekviszonyok miatt. A helyi adottságok, a gazdasági életben lezajlott változások következtében szinte teljesen megszűntek a munkahelyek, csupán a központi település és Kecskemét város közelsége adott lehetőséget a kibontakozásra, az együttműködésre.

Lajosmizse mikrotérség megalakulásával az oktatási intézmények finanszírozása biztosított, a tanulói teljesítmények fokozása érdekében a minőségbiztosítás előtérbe került. A tanyai kisiskolák megszűnését demográfiai folyamatok is eredményezték, ugyanis a csökkenő gyereklétszám veszteséggé tette fenntartásukat, a központi normatívák beszabályozása nehezítette fennmaradásukat.

A harmadik kérdésünk az volt, hogyan alakult a helyi társadalom viszonya az oktatáshoz, oktatási intézményekhez? A helyi társadalom oktatáshoz való viszonyát elemezve a vizsgálat alapján megállapíthatjuk, hogy Felsőlajos önkormányzata, azok vezetői, az oktatási intézmény pedagógusai, a szülők magukénak érzik helyi intézményeiket, a kisiskolákat tartják ideálisnak, az 1–4. osztályos gyerekek számára. Döntésük minden bizonnyal pozitív eredményekhez vezetett, úgy a tanulói teljesítményekben, mint a falu fejlettségét, lokalitását illetően. Az együttgondolkodás, a közösségért való felelősség, a helyi oktatási intézményhez való ragaszkodás szép példája tapasztalható a település életében, melyről az interjúalanyok, különösen a volt nyugdíjas tanyasi tanítók elismerően nyilatkoztak. Ugyanakkor nyilvánvaló a központi település Lajosmizse vonzereje a fejlettebb szakoktatás, a technikai fejlettség, az informatika, a tudáshoz való hozzáférés tekintetében, gondoljunk csak a nyelvoktatás kiszélesítésére, a szaktanárok döntő szerepére.

Befejezésül a neveléstudományi kutatások jelentőségéről szólunk, amely szorosan összefügg a korábban említettekkel, és rohamosan terjed, bővül, naponta több száz új eredményt (tudományos közleményt) regisztrálnak világszerte. A neveléstudomány az egyik legterjedelmesebb és legdinamikusabb humántudomány. Kutatásunk legfőképpen erre a területre irányult, konkrétan a kisiskolák jelenlegi helyzetének feltárására, azaz a lajosmizsei mikrotérség tanulmányozására a közoktatás területi vonatkozásaiban, a körzetesítések utóhatásainak vizsgálatában.

A kutatás során alkalmazott módszereknek végső soron azt volt a célja, hogy a kisiskolai nevelés számára felszínre hozzunk lényeges és általánosítható, elvi jelentőségű hasznos tényeket, következtetéseket, és így alakulhatott ki sok „apró” kis kutatási eredményből egy elméleti anyag, amelyben nagyban segítségünkre volt *Forray R. Katalin* kutatómunkája.

A kutatásban alkalmazott vizsgálati módszerekről, melyek általános érvényű tényeket és törvényszerűségeket tárnak fel, *Faraday* így vélekedik: „*Semmilyen hit nem olyan szent, semmilyen meggyőződés nem olyan tiszta, hogy többet érjen, mint az igazság. A tényekben mindig megbízom, a kijelentést mindig kereszt kérdezem, legyen egy dolog egyik vagy másik: jöjjön elő, mint biztos igazság, vagy tűnjön el, mint átkozott hazugság.*” (Salamon, 1989. 83. o.).

Azonban az igazság kiderítése, annak megítélése sok-sok eltérő véleményből, tapasztalatból, számszerű összefüggésekből is nehezen kivitelezhető. Csak hipotézisek, feltevések segítségével közelíthetők meg a problémák a közoktatásban ugyanúgy, mint más területeken. A többféle elképzelés a jövőképre vonatkozóan beépíthető volt az általánosítás fogalmkörébe, de a végső következtetések csak feltevéseken alapulhatnak.

Az emberi környezet, a külvilág hatása, a neveltetés, a kis- és nagyközösségek különbözővé tesznek bennünket, másképp gondolkodunk, másképp fogjuk fel a különböző ingereket, és azokra másképp reagálunk. Ez a különbözőség megítélésünk szerint a demokráciának az igazi alapja, nevezetesen, pl. ki hova járattja gyermekét iskolába, ki az, aki a kisiskolákban látja a kisgyermek fejlődésének igazi útját, vagy ki az, aki az információs, fejlettebb intézményhálózatokban látja biztosítottnak gyermeke jövőjét. A különböző nézetek, felfogások az iskolakörzetiesítések során ismertek, melyeket tanulmányunk részletesen elemez, de általánosságban mégis az a véleményünk, hosszabb távon gondolkodva, a különböző egyéni érdekek és körülmények mellett is a helyi kormányzásnak, a jövőben is nagy szerep tulajdonítható – legyen az akár a helyi közösség vezetője, pedagógusa, szülője, gyermeke –, sok fog azon múlni, mennyire képesek megtartani helyi intézményeiket.

Látni kell azonban azt a tendenciát is, mely folyamat a területileg szétaprózott települések intézményeinek összevonására irányul, a meglévő szűkös pénzügyi gondok miatt. Bármelyik álláspont érvényesül egy-egy településen, a „gyermekközpontú” gondolkodás általánossá kell, hogy váljon az emberi gondolkodásban, a tudományos elemzésekben, és a kormányzati politikákban egyaránt.

A rendszerváltozás után alapvető változást jelentett, hogy az önkormányzatok lettek az intézményfenntartók, és a normatív állami támogatás nem bizonyult elégségesnek az iskolák működtetéséhez. A mai napig egyes települések több, mások kevesebb erőforrást tudnak hozzátenni az állami támogatáshoz, ezért a kisiskola akár a társadalmi egyenlőtlenségeket konzerváló, fokozó intézmény is lehet. Éppen ezért szükség lenne olyan vizsgálatokra, amelyek kevésbé prosperáló térségeket illetve azok intézménytársulásait is vizsgálják.

Ugyanakkor meg kell állapítanunk, hogy a hátrányokat ellensúlyozhatja a kiscsoportos oktatás, a differenciálás lehetősége, ami – különösen alsó tagozatban – a tanulói előrehaladást tekintve nagyon fontos szempont. Hangsúlyoznunk kell azt is, hogy a helyi oktatási döntések esetében megkerülhetetlen kérdés a szülők véleményének figyelembe vétele, az ő bevonásuk nélkül ugyanis sem a megszüntetés, sem a minden áron való megtartás nem lehet sikeres, illetve több hátránnyal, mint előnnyel járhat.

Dolgozatunkban a tanulságok összegzése csak akkor válhat teljessé, ha befejezésül ismét utalunk a most készülő új közoktatási törvénytervezetre, melynek részletes kidolgozása

2011. május hónapra várható.

Az új közoktatási koncepció szerint a nevelés hangsúlyosabb szerepet kap, mint az oktatás, a nevelésnek kiemelt jelentősége van a pedagógiai munkában. A közoktatás nem szolgáltatás, hanem szolgálat, a „gyermekközpontúság” elve fontos, hogy a nevelésben érvényre jusson. Az oktatás egy nemzeti érték, kiemelt és fontos kategóriája a társadalomnak. A tudományos előrehaladás lehet a nemzet felemelkedésének, gazdasági fejlettségének megteremtője. *Weszely Ödön* így fogalmazta meg 1905-ben ezt a modern kori nevelői felfogást: „Nevelni annyit tesz, mint az embert képessé tenni arra, hogy bekapcsolódjék a környező társadalomba, azaz a nemzet életébe, oly célból, hogy a maga egyéni életfeladatait ebben a keretben megoldhassa. A nevelés nagy és állandó küzdelme egy-egy nemzetnek a maga sajátos hivatásáért, a maga létéért, de küzdelme az egész emberiségnek is a magasabbrendűségért, a szellemi emelkedésért, melyhez közelíteni az emberi szív kiolthatatlan vágya.” (Weszely, 1932b. 16. o.).

A posztmodern társadalom nevelési attitűdje egybecseng a neveléstudomány nagy művelőinek elméleti felfogásaival, megismétlődnek a különböző történelmi korszakok tudományos nézetei, mely társadalmi változások a gyakorlati életben, tanulmányunkban az iskolakörzetesítések kapcsán is hasonlóságot tükröznek, és a társadalmak fejlődésének mozgatórugóivá válnak.

SUMMARY

The role and effects of educational institutions in society are not a new element in public education; arguments for district schools have gained general acceptance in Hungary and throughout other European countries, as well. Rationalization of the school network was carried out with the aims of ensuring children's development and increasing their educational attainment levels. This tendency has been clearly observed in several countries, not including Hungary where the school restructuring process has encountered a number of difficulties.

No government policies and strategies have been adopted to address demographic problems generated by the population decline. Cost efficiency and sustainability issues have been raised for municipalities that run public schools, without reform measures to provide some solutions to them. The vertical structure of the Hungarian school system has also made a profound transformation much more difficult. No dominant global structural changes have been made to public education. The structure of primary school education has hardly changed in recent decades, and the pedagogical culture of education in junior classes indicates no significant change even in years following the collapse of the socialist regime. The decentralization of educational governance (dezoning) has failed to involve multiplication of the special knowledge required for well-informed decision-making. Local governments running public schools have various financial situations, which has further differentiated learning opportunities for children living in different municipalities at the age of school entry. Also, the gap between schools has continued to widen.

Policy and public debates have brought social attitudes to the situation and existence of small schools to the fore. The issue of restoration of the small school model have been raised in educational research in recent years and placed in the focus of scientific and political attention. Debates have arisen on financing problems, the quality of educational and teaching work and school performances. Relevant studies have found that poor school performances partly stem from the municipalities' diverging social patterns, and that learning effectiveness is closely connected with parental background, with the social situation of families being especially critical in this respect. Small schools have been deemed important from a social policy perspective, claiming that they have a vital role to play in preserving the population retention potential of rural areas, and should maintain their active involvement in local communities.

Surveys of knowledge and school attainment from as early as the 1970s confirmed the assumption that local ungraded schools with a low number of pupils were more successful in teaching basic cultural skills than large schools established via the closing of small ones. A

small school with a low number of pupils and ungraded or multi-grade classes can also ensure that expectations for teaching efficiency, educational quality and fair school procedures are met.

The idea of closing small schools arises every time debates around the major structural problems of Hungarian public education come to a deadlock. In terms of educational effectiveness and fairness, the improvement of teaching competencies should go hand-in-hand with the removal of educational disparities, as has also been confirmed by PISA surveys. International papers conclude differently on teaching effectiveness in the multi-grade classes of small schools.

Research has been conducted to examine, on the basis of synergies between educational and regional development policies, the outcomes and social effects of school district zoning efforts made in Hungarian public education from the turn of the millennium to the present day. Our empirical analysis was seeking to establish how transformations of the school network (zoning vs. dezoning) affected the level of development of the region and the status of the local population, which are going to determine the socio-economic mobility and chances of attaining knowledge in a region.

A direct and more personal reason for the choice of subject of this thesis was that we have been conducting research into the systemic procedures of Hungarian public education for nearly a decade. Experience from former micro-regional surveys has led us to make interrelations between public education and territorial patterns a specific subject of our research efforts. In addition, R. Katalin Forray's research work with over a 3-decade professional background served as a basic hypothesis in detecting public education anomalies. We have utilized the research results of a number of scientific studies, in particular Tamás Kozma's multifaceted research works and profound scientific findings, which offered us a deeper awareness of the situation of public education and, therefore, needed to be given special attention.

In the theoretical section, the thesis discusses historical changes in the institutional network of public education brought about, up to the present day, by domestic and international social processes. The thesis provides an overview of the linkages between territorial/social communities and schools and an overall picture of the spatial pattern and structural setup of schools. In this thesis, we point out the methodological problems of ecology-driven surveys in environment research work, the territorial inequalities in the settlement pattern as well as specific features of the school system's spatial organization. The thesis describes debates over the sustainability dilemma for small schools. In a breakdown by historical age, this thesis provides guidance through school district zoning concepts and

trends, also integrating dominant domestic and international opinions. It also addresses rezoning ambitions following the change of regime and subsequent rezoning processes, consolidation of the municipalities and anomalies in restoration of the small school model.

The empirical section provides an analysis of public administration and educational policy changes in the micro-region of Lajosmizse, Hungary, and of the social processes in the past of the school network from a multi-decade perspective, spanning the period from 1976 to 2009. We have prepared an interview and questionnaire-based analysis on the period from the dissolution of scattered farming communities, through tendencies in district zoning efforts, to the establishment of micro-regions, associations and micro-regional centres, framing a hypothesis concerning a vision for small schools. Mayors of municipalities running public schools, ministerial officials, county experts, retired teachers and heads of the educational institutions concerned have been interviewed for this purpose. In the course of conducting personal interviews, we have used a content analysis in processing the information obtained and preparing a case study.

A questionnaire-based survey of parents has addressed the composition and living conditions of families, using economic, social, cultural and demographic indices. We have collected opinions about the experience with decisions on school district zoning and student hostel accommodation. Our questionnaire-based survey focused on the parents of grade 5 pupils living in the micro-region of Lajosmizse, Hungary.

Based on the results of our empirical work, it can be stated that, with the dissolution of the scattered farming communities, a more developed and centralized school structure could evolve in the educational institutions of the micro-region of Lajosmizse, with a satellite school that has been able to survive in Felsőlajos as a proof of the lobby power represented by the local community. Pupils' living conditions have radically changed with the construction of the new student hostel; however, the lack of former close social contacts and an atmosphere familiar intimacy can be taken as a loss, in particular in junior education. Through joining the association, municipalities of the micro-region have demonstrated their will to cooperate. Development in the region can well be tracked through the implementation of development projects. However, reconstruction of the central school in Lajosmizse and maintenance of the student hostel will store up serious problems for the future due to the hard financial constraints and unfavourable demographical tendencies, i.e. the decreasing number of children. In less-favoured municipalities of the micro-region, not a single small school has been able to survive, with the exception of Felsőlajos where pupils' school achievements are regarded as good, disproving the theory that claims that small schools maintain the deprived regional situation. Small and large school survey results offer arguments for both standpoints.

According to parental opinions, smaller schools represent a more favourable environment for the healthy development of children's personality than mammoth schools do. In a detailed analysis, the questionnaire-based data survey shows that primary school pupils in the region under review have an extremely heterogeneous composition in terms of diverging educational attainments, social situation and living conditions of the parents. Parents with higher qualifications foster their children under better financial circumstances, while children from poor families are handicapped to some degree. Significant differences have been found between groups of children living urban and agricultural zones considering their cultural, social, economical and health status. On the basis of parental opinions, it can also be stated that they were not consulted beforehand in school district zoning issues. Retired teachers confirmed that children living in scattered farming communities suffered from integration problems though being isolated to a certain extent from pupils of the central school and demonstrating poorer school achievements.

As regards the operation of local governments, the interviewed parents held, in unanimous agreement, that cutbacks in budget subsidies used in public education would, more than anything else, hamper the functioning of municipalities running educational institutions. In the interview survey, the parents expressed a positive opinion on the district school, in contrast to the survey conducted in the 1970s when they did not find school district zoning good at all for their children. This negative attitude is demonstrated even today in reproving e.g. the discrimination of children and the composition of classes. As our questionnaire-based survey shows, the population of Lajosmizse is satisfied with the form and functioning of the association of educational institutions. Local institutions have established good relations with one another, and their common educational programme makes it possible for children to learn without a hitch in the central school, according to harmonized performance indices and norms.

On the other hand, due to district zoning decisions, some serious problems have remained unaddressed up to now. To have an own school is now seen as a kind of status symbol, so villages do their utmost to keep their schools albeit their assets are by far not sufficient to meet the expectations for up-to-date European education. First, the social and cultural parameters of a particular region, municipality or school have to be defined in order to be able to reduce their special drawbacks through specific development programmes, with due regard for child-focused thinking that should become standard for all educational policy-makers, institutions and scientific researchers. Professionalism in the practice of teaching and education, increasing standards of attainment and proper recognition of the fundamental

assets of teachers' world in both Hungary and at international level are basic requirements that set tasks for the future.

In conclusion, it can be stated that there are parents who think of small schools as the only place where their children can develop in an undisturbed manner and there are others who deem learning in more up-to-date and innovative institutions as a more appropriate answer in view of their children's future. For the most part, it is going to be up to the local operators how much they will be able to keep their schools in the future. Nevertheless, there is also a marked tendency to consolidate the institutions of geographically scattered settlements for inescapable financial constraints. The survival of small schools is not primarily an educational issue but is a problem for society in general. The new school system model that has come into existence through school district zoning decisions will define settlement development concepts, in the context of public education, for the development of education, which can promote the growth of local economic competitiveness, the strengthening of social cohesion, the removal of disparities, and can also increase the region's human resources potential.

IRODALOM

- Andor Mihály: Az iskolák visszaállításának esélyei. *Valóság*, 1986. 2. sz. 69–75.
- Andor Mihály: Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, 2001. 1.sz. 15–30.
- Andor Mihály – Liskó Ilona: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra-könyvek 3., Iskolakultúra, Budapest, 2000.
- Andorka Rudolf: *A magyar községek társadalmának átalakulása*. Magvető Kiadó, Budapest, 1979.
- Ágh Attila: *Public policy-making in the EU after enlargement*. Hungarian Centre for Democracy Studies, Budapest, 2007.
- Ágh Attila: Public policy-making in the EU after enlargement. In: Pálné Kovács Ilona: *Helyi kormányzás Magyarországon*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2008. 287.
- ÁSZ 2000: *Az Állami Számvevőszék tájékoztatója az önkormányzati feladatellátás szervezeti formáiról és működésük célszerűségének ellenőrzéséről*. Önkormányzati tájékoztató. Budapest, 2000. 10. sz.
- A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája*. Minisztériumi kiadvány. Budapest, 1996.
- Az OKM közoktatás-fejlesztési stratégiája*. Munkaanyag. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2003. február.
- Bajomi Iván: Elsőbbséget élvező oktatási körzetek Franciaországban. *Iskolakultúra*, Budapest, 1993. 3. sz. 115–117.
- Bajomi Iván: Iskolamentő harcok Franciaországban. *Jászkunság*, 1997. 5. sz. 12–13.
- Balázs Éva: Megyei önkormányzatok és a közoktatás. In: Nagy Mária (ed.): *Önkormányzatok és a közoktatás*. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Pedagógiai Intézet, Nyíregyháza, 1996. 125–135.
- Balázs Éva: *Közoktatás és regionális fejlődés*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 2005.
- Balázs Éva: *Kistérségi vizsgálat 2009*. Kutatási záró tanulmány (OFI KKEK). Kézirat. Budapest, 2009.
- Baranya megye hosszú távú területfejlesztési koncepciójának megalapozása*. Intézményellátás fejezet. VÁTI Regionális Tervezési Iroda, Budapest, 1984.
- Baranya megye hosszú távú területfejlesztési koncepciójának megalapozása. In: Reisz Terézia: A Baranya megyei közoktatáspolitikai történetéről. *Iskolakultúra*, 14. évf. (2004) 6–7. sz. 23–38.
- Baranya megye Közoktatásának Fejlesztési Terve*. Pécs, 1997. március 8.
- Baranya megye településhálózat-fejlesztési terve*. VÁTI, Budapest, 1971.

- Baranya megye településhálózat-fejlesztési terve. In: Reisz Terézia: A Baranya megyei közoktatáspolitikai történetéről. *Iskolakultúra*, 14. évf. (2004) 6–7. sz. 23–38.
- Baráth Tibor – Cseh György: *Az intézményi autonómia feltételrendszere – szervezeti és jogi jellemzők*. Tanulmány (Országos Közoktatási Intézet). Kézirat. Budapest, 2002.
- Bargel, T. – Wunberg, M.: Was leistet die amtliche Statistik für die Sozialisationsforschung? Eine Diskussion der Möglichkeiten und Probleme. In: Walter, H.: *Sozialisationsforschung*. I–III. Sozialökologie. Fromman Holzboog, Stuttgart, 1975. 229–270.
- Bargel, T. et al (eds.): Soziale und raumliche Bedingungen der Sozialisation von Kindern in verschiedenen Soziotopen. In: Walter, H. (ed.): *Region und Sozialisation*. Fromman Holzboog, Stuttgart, 1981. 186–260.
- Barker, R. – G., Schoggen, P.: *Qualities of Community Life*. Jossey-Bass, San Francisco, Washington, London, 1973.
- Barkó Endre: *Az iskolakörzetesítés társadalmi-pedagógiai hatása 1983-tól napjainkig*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1988.
- Bartke István: *Területfejlesztési politika Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985.
- Basky András: *Hol volt, hol nem volt, 14 tanyai iskola Lajosmizsén*. Közlöny- és Lapkiadó Kft., Lajosmizse, 1995.
- Basky András: *A Lajosmizsei Általános Iskolai Kollégium 25 éve*. Közlöny- és Lapkiadó Kft., Lajosmizse, 2001.
- Báthory Zoltán: *A város – falu különbség hatása a tanulás eredményeire*. In: Kiss Árpád (ed.): *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1973. 112–147.
- Báthory Zoltán – Falus Iván: *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest, 1997.
- Becsei József: *Népességföldrajz*. Ipszilon Kiadó, Békéscsaba, 2004.
- Bekényi József: A helyi önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról. *Magyar Közigazgatás*, 2005. 11. sz. 660–665.
- Bekényi et al.: A kistérség fogalma, funkciói, intézményrendszere (Előzetes koncepció – vitaanyag) In: Ágh Attila – Németh Jenő (eds.): *Kistérségi közigazgatás* (Szakértői tanulmányok). Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest, 2003. 7–42.
- Bekényi et al.: *A többcélú kistérségi társulások megalakulásának, működésének tapasztalatai*. In: Németh Jenő (ed.): 2005. 17–75.
- Bellér Béla: A Horthy-rendszer „hazafias” nevelésének forrásainál. In: Ravasz János: *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből 1849–1944*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 221–279.

- Beluszky Pál: Kutatási jelentés Borsod-Abaúj-Zemplén megye falusi településeinek tipizálásáról. *Területi kutatások*, MTA Földrajztudományi Kutató Intézet, Budapest, 1978. 1. sz. 4–19.
- Beluszky Pál: Településformáló folyamatok a falusi térségekben. In: Halay Tibor (ed.): *Gazdaság, település, társadalomszerkezet. Társadalomtudományi Intézet*. III. kötet. Budapest, 1979. 253–281. Társadalmi struktúránk fejlődése 3.
- Beluszky Pál: *Magyarország településföldrajza*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 1999.
- Beluszky et al (eds.): *A terület- és településfejlesztés kézikönyve*. CEBA Kiadó, Budapest, 2001.
- Benedek et al.: *Területi kutatások az oktatásügyben*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1983.
- Berencz János: Adatok a népoktatás helyzetének meghatározásához. *Országos Neveléstudományi Intézet Értesítője*, 1949. 2. sz. 69–96.
- Bernics Ferenc: *Közoktatás és tanügyigazgatás Baranya megyében (1945–1985)*. Baranya Megyei Tanács, Pécs, 1989. 57–76.
- Bertsch, J.: Kleine Grundschulen in Voralberg. In: Fickermann et al (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1998. 237–272.
- Blom, B. S.: *Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale*. Beltz, Weinheim, 1971. Julius.
- Boudon, R.: *Education, Opportunity and Social Inequality*. Wiley, New York, 1974.
- Bourdieu, P.: Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (vál.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974.
- Bourdieu, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.
- Bourdieu, P.: *Az identitás és reprezentáció. A régió fogalmának kritikai elemzéséhez*. Szociológiai Figyelő, Budapest, 1985.
- Bourdieu, P.: Az identitás és reprezentáció. A régió fogalmának kritikai elemzéséhez. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992. 26–39.
- Bóhm Antal: *Helyi társadalom, önkormányzatok, településfejlesztés*. Agroinform Kiadóház, Budapest, 2002.
- Bóhm Antal – Pál László: *Helyi társadalom*. I–III. Társadalomtudományi Intézet, Budapest, 1983–1985.

- Brill, E.: The use of optimization models in public-sector planning. *Management Science*, 1979. No. 5. 413–422.
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. In: Lüscher, K. (ed.): *Urie Bronfenbrenners Weg zur ökologischen Sozialisationsforschung*. Ernst Klett, Stuttgart, 1976. 199–220.
- Brouzos, A.: Kleine Grundschulen in Griechenland. In: Fickermann et al. (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1998. 117–160.
- Busemann, A.: *Pädagogische Milieukunde. I. Einführung in die Allgemeine Milieukunde und in die Pädagogische Milieutypologie*. Halle, Saale, Schroedel. 1927.
- Carron, G. et al.: *Regional Disparities and Educational Development I–II*. UNESCO, IIEP., Paris, 1980.
- Cartwright, D. S.: Ecological variables. In: E. F. Borghatta (ed.): *Sociological Methodology*. Jossey-Bass, San Francisco, 1969. 155–218.
- Chmaj, L.: *Utak és tévutak a XX. Század pedagógiájában*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1969.
- Coleman, J. S. et al.: *Equality of Educational Opportunity: Summary Report*. U. S. Government print, Washington D. C. 1966.
- Coombs, P. H.: *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.
- Csapó Tamás – Kocsis Zsolt: *A kistelepülések helyzete és településföldrajza Magyarországon*. III. Településföldrajzi Konferencia, Savaria University Press, Szombathely, 2007.
- Csepeli György et al.: *Az oktatásügyi szervezatkutatás lehetőségei*. Akadémiai Kiadó Budapest, 1976.
- Csige Varga Antal: *A közoktatás kulturális és nemzeti feladatai*. Csáthy Kiadó, Debrecen, 1918.
- Csige Varga Antal: A közoktatás kulturális és nemzeti feladatai. In: Ravasz János: *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. 1849–1944*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 181–214.
- Dékány István: *Az iskola lényege és elfajulásai*. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1937.
- Dékány István: Az iskola lényege és elfajulásai. In: Ravasz János: *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. 1849–1944*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 304–308.
- Derkenbach, R. (ed.): Bildungspolitik für den ländlichen Raum. *Land und Gemeinde*, 1981. No. 2. (Schwerpunktheft).
- Dewey, J.: *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976. Pedagógiai források.
- Dickenson, R. E.: *Regional Ecology*. Wiley, New York, 1970.

- Dickenson, R. E.: Regional Ecology. In: Forray Katalin – Kozma Tamás (eds.): Oktatásökológia. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986. 11-48.
- Dogan, M. – Rokkan, S.: *Quantitative Ecological Analysis in the Social Sciences*. MIT Press, Cambridge, London, 1969.
- Durkheim, E.: *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
- Dutt, A., K.: A comparative study of regional planning in Britain and the Netherlands. *Ohio Journal of Science*, 1970. No. 6. 321–335. p.
- Dutt, A. – K., Nomier, R. B.: Zuyder Zee Projekt. *Journal of Geography*, 1968. 374–377.
- Dutt, A., K.: Levels of planning in the Netherland, with particular reference to regional planning. *Aluuals of the Associations of American Geographers*, 1968. No. 4. 670–685.
- Dutt, A. – K., Heal, S.: Delta Project: Planning and implementation in the Netherland. *Journal of Geography*. 1979. No. 4. 141.
- Education at a Glance*. OECD, Paris, 1999. [online] {<http://www.oecd.org/edu/eag1999>}
- Education at a Glance*. OECD, Paris, 2004. [online] {<http://www.oecd.org/edu/eag2004>}
- Education at a Glance*. OECD, Paris, 2005. [online] {<http://www.oecd.org/edu/eag2005>}
- Education at a Glance*. OECD, Paris, 2009. [online] {<http://www.oecd.org/edu/eag2009>}
- Enyedi György: *Az életkörülmények területi vizsgálata*. MTA Földrajztudományi Kutató Intézet, Budapest, 1977. Elméleti és módszertani vitaanyagok, munkajelentések, 16.
- Enyedi György: *Falvaink sorsa*. Magvető Kiadó, Budapest, 1980.
- Enyedi György: Területfejlesztés, regionális átalakulás a posztoszocialista Magyarországon. *Társadalmi Szemle*, 49. évf. (1994) 8–9. sz. 133–139.
- Enyedi György: Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1993.
- Enyedi György: *Magyarország településkörnyezete*. MTA, Budapest, 2000.
- Erdei Ferenc: *Magyar város*. Atheneum Kiadó, Budapest, 1939.
- Erdei Ferenc: *Magyar város*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1974.
- Erdei Ferenc: *Város és vidéke*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977.
- Esser, H.: Segregation, ethnische Schichtung und die Assimilation von Wanderern. In: Bernd Hamm (ed.): *Lebensraum Stadt. Beiträge zur Sozialökologie deutscher Städte*. Wirtschaft und Gesellschaft, Frankfurt, New York, Tübingen, 1979.
- Esser, H.: Sozialräumliche Bedingungen der sparchlichen Assimilation von Arbeitsmigranten. *Zeitschrift für Soziologie*, 1982/3.
- Esser, H.: Soziale Differenzierung als ungeplante Folge absichtvoller Handel. Der Fall der ethnischen Segmentation. *Zeitschrift für Soziologie*, 1985/6.

- Faragó László: *A jövőalkotás társadalomtechnikája*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2005.
- Faragó László: A jövőalkotás társadalomtechnikája. In: Pálné Kovács Ilona: *Helyi kormányzás Magyarországon*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2008. 283–288.
- Fazekas Károly et al.: *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal, Ecostat, Budapest, 2008.
- Fehérvári Anikó: *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.
- Felsőljajos község Önkormányzatának feladatellátási intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terve*. Felsőljajos, 2000.
- Ferge Zsuzsa: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, Budapest, 1972. 1. sz. 10–34.
- Ferge Zsuzsa: *Társadalmunk rétegződése*. KJK, Budapest, 1973.
- Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.
- Ferge Zsuzsa: *Társadalmi újratermelés és társadalompolitika*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1982.
- Ferge Zsuzsa: *Szociálpolitika és társadalom*. T–Twins, Budapest, 1991.
- Ferrier, J.: Kleine Grundschulen in Frankreich. In: Fickermann et al (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1998. 83–116.
- Fickermann, D. et al (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1998.
- Fickermann, D. et al.: Kleine Grundschulen in Deutschland: Rückblick und Ausblick. In: Fickermann et al (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag. Weinheim, 1998. 7–34.
- Fináczy Ernő: *Magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában*. MTA Kiadó, Budapest, 1899–1902.
- Fináczy Ernő: Négy hónap a magyar közoktatás történetéből. *Magyar Pedagógia*, 28. évf. (1919). 19. sz. 92–114.
- Forray R. Katalin: *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai egy alföldi nagyközségben*. Egyetemi doktori értekezés (JATE Pedagógiai Tanszék). Kézirat. Szeged, 1976.
- Forray R. Katalin: Ösztöndíjas középiskolások. In: Boldizsár Mária et al.: *Mit tettünk értük?* Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 83–121.
- Forray R. Katalin: Az iskolázás terjedése. *Pedagógiai Szemle*, 1980. 11. szám. 963–974.

- Forray R. Katalin: *Oktatásökológia a hetvenes évek szakirodalmában*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1982a.
- Forray R. Katalin: *Budapest közoktatásának távlati fejlesztése*. BVTV., Budapest, 1982b.
- Forray R. Katalin: Társadalmi-területi folyamatok és az általános iskola problémái. In: Várhegyi György (ed.): *Társadalom, oktatáspolitikai, általános iskola*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1983.
- Forray R. Katalin: Mi az oktatásökológia? In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás (eds.): *Oktatásökológia*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986. 59–83.
- Forray R. Katalin: *A költözködési folyamatok háttéré és hatása*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1988a.
- Forray R. Katalin: *Az iskolakörzetesítés és az iskolák újjászervezése aprófalvakban*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1988b.
- Forray R. Katalin: *Iskolakörzetesítés, iskolarehabilitáció*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1988c.
- Forray R. Katalin: *Az iskolakörzetesítés alulnézetben: Lajosmizse*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1989a. 19.
- Forray R. Katalin: „Visszakörzetesítés”? *Valóság*, 1989b. 9. sz. 109–116.
- Forray R. Katalin: Településfejlesztés – iskolával, vagy anélkül? *Magyar Hírlap*, 1990. 19. sz.
- Forray R. Katalin: *Az iskolakörzetesítések rövid története*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1991a.
- Forray R. Katalin: *Falusi iskolák szerepe és arca*. Kutatás Közben, Oktatókutató Intézet, Budapest, 1991b.
- Forray R. Katalin: Önkormányzatok és kisiskolák. *Educatio*, 1995. 1. sz. 70–81.
- Forray R. Katalin: *A falusi kisiskolák helyzete*. Educatio Füzetek, Oktatókutató Intézet, Budapest, 1998.
- Forray R. Katalin: Falusi kisiskolák a lokális társadalomban. In: Kozma Tamás – Perjés István (eds.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Aula Kiadó, Budapest, 2009. 245–254.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon*. Tanulmány (Oktatókutató Intézet). Kézirat. Budapest, 1980.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Oktatásökológia*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Területi kutatások az oktatásügyben. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás (eds.): *Oktatásökológia*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986. 11–48.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (eds.): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.

- Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Kleine Grundschulen in Ungarn. In: Fickermann et al (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1998. 303–332.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: *Cigány gyerekek szocializációja*. Aula Kiadó, Budapest, 1999.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai. *Educatio Füzetek*, Oktatókutató Intézet, Budapest, 1999. 225. sz.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2011.
- Furter, P.: *The recent development: some critical observations*. Regional disparities, 1980.
- Furter, P.: *The recent development: some critical observations*. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás (eds.): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992. 52–65.
- Fürcht Pál et al.: *Az önkormányzati törvény a gyakorlatban*. HungAvia, Budapest, 1992.
- Fürcht Pál: A településközi együttműködés, fejlesztési irányok. In: Szigeti E. (ed.): *Régió, közigazgatás, önkormányzat*. Magyar Közigazgatási Intézet. Budapest, 2001. 327–343.
- Gaszó Ferenc et al.: *Diákéletmód Budapesten*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1971.
- Gaszó Ferenc: *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1976.
- Gaszó Ferenc: *Megújuló egyenlőtlenségek*. Kossuth Kiadó, Budapest, 1988.
- Gelder, V., W.: Kleine Grundschulen in den Niederlanden. In: Fickermann et al (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1998. 185–201.
- Gönczy Pál: *Tanulmányok*. Méhner Kiadó, Budapest, 1888.
- Gönczy Pál: *Tanulmányok*. In: Köte Sándor – Ravasz János: *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből. 1849–1919*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 57–60.
- Györgyi Zoltán: A regionális tényezők hatása a hátrányos helyzetre /The Impact of Regional factors on a Disadvantaged Position. In: Liskó Ilona (ed.): *A hátrányos helyzetű tanulók szakképzése – Vocational training of disadvantaged students*. Magyar és angol nyelven. Phare Programiroda, Budapest, 1997. 139–160.
- Györgyi Zoltán: Portugália. Országtanulmányok. In: Fehérvári Anikó (ed.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008, 18–35.
- Hafkamp, W., – Nijkamp, P.: Multiobjective modelling for economic-environment policies. *Environment and Planning A*, 1981. 7–18.
- Hahn Csaba: *A területfejlesztés feladatai az ezredfordulón és az információs társadalom*. Hazai Térségfejlesztő Kft., Budapest, 2000.

- Hajdú Zoltán: *Település- és településhálózat fejlesztési politika Magyarországon az államszocializmus időszakában*. Földrajzi közlemények 40, Budapest, 1992. 1–2. sz. 29–37.
- Halász Gábor et al.: *Oktatáspolitikai és oktatásirányítás*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1981.
- Halász Gábor: *Megyei oktatásirányítás és politika*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1982.
- Halász Gábor: *Az oktatáspolitikai szerkezete a hetvenes években*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1984.
- Halász Gábor: *Problémák és perspektívák az oktatás irányításában*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1988.
- Halász Gábor (ed.): *Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás*. OKKER, Budapest, 1997.
- Halász Gábor: *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001.
- Halász Gábor – Lannert Judit (eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1995.
- Halász Gábor – Lannert Judit (eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1997.
- Halász Gábor – Lannert Judit (eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1998.
- Halász Gábor – Lannert Judit (eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2000.
- Halász Gábor – Herbert Altrichter: A közép-európai országok decentralizációs politikái és azok eredményei – összehasonlító elemzés. In: Balázs Éva – Halász Gábor (eds.): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. OKKER, Budapest, 2000. 243–297.
- Halász Gábor – Lannert Judit (eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003.
- Hermann Zoltán: *Önkormányzati oktatáspolitikai és oktatásfinanszírozás*. Műhelytanulmányok. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.
- Hermann Zoltán: *Tanulási környezet és eredményesség a falusi kisiskolákban, a kistelepülési kisiskolák fajlagos kiadásai*. Leíró elemzés (OPEK). Kézirat. Budapest, 2005a.
- Hermann Zoltán: *A falusi kisiskolák fajlagos kiadásai*. Tanulmány (Országos Közoktatási Intézet). Kézirat. Budapest, 2005b. március.
- Hermann Zoltán: *Becslések a központi költségvetés közoktatási kiadásainak változására vonatkozóan az óvodás- és iskoláskorú népesség változása alapján*. Tanulmány (Országos Közoktatási Intézet). Kézirat. Budapest, 2007.
- Hofstätter, P. R.: *Psychologie*. Fischer Bücherei, Frankfurt, 1957.

- Horváth Márton: *Közoktatáspolitikai és általános iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.
- Horváth Márton: *Közmenedzsment*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2005.
- Horváth Márton: Közmenedzsment. In: Pálné Kovács Ilona (ed.): *Helyi kormányzás Magyarországon*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2008. 288–290.
- Hunyady Györgyné: *Kollektivizálás az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977.
- Hüttl Antónia – Sivák József: Teljesítménymérés a közszektorban: az indikátorok használatának nemzetközi tapasztalatai és hazai alkalmazási lehetőségei. *Magyar Közigazgatás*, 56. évf. (2006) 3–4. sz. 174–185.
- Hüttl Antónia – Sivák József: Teljesítménymérés a közszektorban: az indikátorok használatának nemzetközi tapasztalatai és hazai alkalmazási lehetőségei. In: Pálné Kovács Ilona: *Helyi kormányzás Magyarországon*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2008. 288–290.
- Imre Anna: Kistelepülések iskolái. *Educatio*, 1997. 1. sz. 24–32.
- Imre Anna: Oktatási feladatellátást segítő önkormányzati társulások. *Magyar Pedagógia*, 103. évf. (2003) 3. sz. 371–387.
- Imre Anna: *A kistelepülési iskolák szerepe a települések népességmegtartó erejében*. Műhelytanulmányok. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.
- Imre Anna: *Az iskolai hátrány összetevői*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.
- Imre Anna – Györgyi Zoltán: *A közoktatási intézmények társulásának tapasztalatai és problémái*. Kutatási beszámoló. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1997. december.
- Imre Lajos: *Múltunkról, őseinkről*. Lajosmisze. Közlöny- és Lapkiadó Kft., Lajosmisze, 2000.
- Imre Sándor: *A neveléstudomány magyar feladata*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1935.
- Inkei Péter et al.: *A köznevelés távlati fejlesztésének fő irányai*. MTA., Budapest, 1979.
- Inkei Péter: *A városi vonzáskörzetek típusai a köznevelés tervezésének szemszögéből*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Budapest, 1980.
- Jakovlev, A. M.: *Szociálpszichológia és jogellenes magatartás*. In: Andorka et al (eds.): Budapest, 1974. 209–225.
- Jones, E. – Eyles, J.: *An introduction to Social Geography*. University Press, Oxford, 1977.
- Jones, E. – Eyles, J.: *An introduction to Social Geography*. In: Forray – Kozma (eds.): *Oktatásökológia*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986. 11–48.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 2004. 7. sz.

- Kolosi Tamás et al.: *Társadalmi Riport*. TÁRKI, Budapest, 2002.
- Kopányi Mihály: *A regionális és települési kormányzati rendszer modernizációja Magyarországon*. Regionális és Települési Kormányzati Rendszer Fejlesztési Programja (hol). Kézirat. Budapest, 1999.
- Kovács Katalin – Somlyódy Edit: *Függőben. Köszolgáltatás-szervezés a kistelepülések világában*. KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság, Budapest, 2008.
- Kozma Tamás: Iskolafejlettség és tanulmányi eredmény. *Pedagógiai Szemle*, 22. évf. (1972) 6. sz. 481–491.
- Kozma Tamás: Hátrányos helyzetű iskolai körzetek. In: Kiss Árpád (ed.): *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1973. 112–147.
- Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
- Kozma Tamás: *A művelődés tervezése*. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest, 1978.
- Kozma Tamás: *Művelődési városközpontok*. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest, 1979a.
- Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979b.
- Kozma Tamás: Az oktatás távlati fejlesztésének eltérő területi feltételei. *Közgazdasági Szemle*, 1980. 2. szám. 1422–1437.
- Kozma Tamás: *Az oktatási rendszer fejlesztésének eltérő területi lehetőségei Magyarországon*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1982.
- Kozma Tamás: *Tudásgyár? Az iskola, mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1985.
- Kozma Tamás: *Iskola és település*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987.
- Kozma Tamás: *Visszakörzetesítés*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1989a.
- Kozma Tamás: A körzetesítés. *Élet és Tudomány*, 1989b. 42. sz. 1333–1334.
- Kozma Tamás: Oktatási diverzifikáció és lakossági érdekérvényesítés. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992. 111–113.
- Kozma Tamás: *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.
- Kozma Tamás: *Harmadfokú oktatás a budapesti agglomerációban*. Tanulmány (Oktatókutató Intézet). Kézirat. Budapest, 1995.
- Kozma Tamás: Például Ausztria. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. évf. (1997) 10. sz. 123–127.
- Kozma Tamás: *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2002.
- Kozma Tamás: *Változások hordozói*. *Educatio*, 12. évf. (2003) 1. sz. 65–78.

- Kozma Tamás: *Összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2006.
- Kozma Tamás – Híves Tamás: *Hálózatfejlesztési súlypontok: a tankötelezettség teljesítésének területi feltételei*. Tanulmány (Oktatókutató Intézet). Kézirat. Budapest, 1995a.
- Kozma Tamás – Híves Tamás: *Oktatásdemográfiai változások: térségi előrejelzés 1990–2010*. Tanulmány (Oktatókutató Intézet). Kézirat. Budapest, 1995b.
- Kozma Tamás – Perjés István (eds.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Aula Kiadó, Budapest, 2009.
- Köszegfalvy György – Loydl Tamás: *Településfejlesztés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2001.
- Köte Sándor – Ravasz János: *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből. 1849–1919*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.
- Közoktatási Feladatellátási Konceptió – Javaslat Kecskemét és Térsége Többcélú Társulásának*. Dél-alföldi Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet, Szeged, 2007.
- Közoktatási Intézkedési Terv 2008–2013*. Dél-alföldi Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet. Szeged, 2007.
- Kron, F., W.: *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest, 2003.
- Kulcsár Viktor: *A változó falu*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.
- Kürti László: *Történelem és emlékezet*. Lajosmizse Helytörténeti és Kulturális Egyesülete, Lajosmizse, 2002.
- Ladányi János – Csanádi Gábor: *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1983.
- Ladányi János – Szelényi Iván: *Az újrakörzetesítés társadalmi ára*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2005.
- Lajosmizse Község Önkormányzatának feladatellátási intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terve*. Lajosmizse, 2000.
- Lamperth Mónika: *A közigazgatási reform időszerű kérdései*. Comitatus, Budapest, 2004. 11–12. sz. 84–87.
- Lannert Judit – Nagy Mária: *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
- Lannert Judit: *A demográfiai folyamatok hatása a közoktatás költségvetésére*. In: Fazekas Károly et al. (eds.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal, Ecostat, Budapest, 2008. 275–291.
- Lannert Judit et al.: *Kié lesz az általános iskola? Kutatási jelentés a 2007 ősz elején lezajlott közoktatási intézményfenntartási változásokról*. TÁRKI – TUDOK, Budapest, 2008.

- Lestár László – Sólyom János: *Iskolánk története*. Lajosmizse Helytörténeti és Kulturális Egyesülete, Lajosmizse, 2003.
- Lewin, K.: *Csoportdinamika*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1975.
- Lukács László: *Kistérségi közoktatási feladatellátó társulások. Partnerség a közoktatásban*. Encs Város Önkormányzata – OKM, Kazincbarcika, 2004.
- Lukács Péter – Nagy Péter Tibor: *Oktatáspolitikai válogatás a hazai szakirodalomból*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2004.
- Lüscher, K.: *Ökologische Sozialisationsforschung*. Ernst Klett, Stuttgart, 1976.
- M. Császár Zsuzsanna: *Magyarország oktatásföldrajza*. Pro Pannónia Kiadó, Pécs, 2004.
- Magyar Középfiskola. In: Ravasz János: *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. 1849–1944*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 167–220.
- Magyar Pedagógia*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1919.
- Magyar Pedagógia. In: Ravasz János: *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. 1849–1944*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 167–220.
- Magyar Törvénytár*. (Millenniumi emlékkiadás) Budapest, 1896.
- Magyar Törvénytár*. In: Köte Sándor – Ravasz János: *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből. 1849–1919*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 48–53.
- Magyar törvénytár: 1836–1868. évi törvéncikkek*. Franklin Társulat, Budapest, 1896.
- Magyarország oktatási rendszere 2008/09*. EURYDICE, EURYBASE, Brussels. [online:] {http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/HU_HU.pdf}
- Mártonfi György: Dánia. Országtanulmányok. In: Fehérvári Anikó: *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008. 113–131.
- Megtakarítható működési kiadások Felsőlajos Község Önkormányzata által fenntartott nevelés-oktatási intézményben*. Dél-alföldi Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet, Szeged, 2007.
- Megtakarítható működési kiadások Lajosmizse Város Önkormányzata által fenntartott nevelés-oktatási intézményekben*. Dél-alföldi Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet, Szeged, 2007.
- Meleg Csilla: *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2003.
- Mészáros István: *Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII–XX. századi történetéből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.
- Meusburger, P.: *Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg – Berlin, 1998.

- Nagy Mária: *Helyi stratégiák az oktatásügyi döntések befolyásolásában*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1983.
- Nagy Mária: *Helyi, területi oktatásirányítás változásai*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1987.
- Nagy József: Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly et al (eds.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal, Ecostat, Budapest, 2008. 53–69.
- Naschold F.: *New Frontiers in Public Sector Management*. Walter de Gruyter, Berlin, New York, 1996.
- Naschold F.: *New Frontiers in Public Sector Management*. In: Pálné Kovács Ilona: *Helyi kormányzás Magyarországon*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2008. 284–299.
- Nemes Ferenc – Szelényi Iván: *A lakóhely mint közösség*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967.
- Nemes Nagy József: Az iskolakörzetesítés hatása az aprófalvak népességfejlődésében. *Területi Statisztika*, 1982. 1–2. sz. 110–114.
- Németh Jenő: *Kistérségi közigazgatás*. Szakértői tanulmányok. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest, 2003.
- Németh Jenő: *Kistérségek kézikönyve*. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest, 2004.
- Németh Jenő: *Kistérségi tervezési módszertan*. Mackensen Kft., Budapest, 2006.
- Niemi, E. – Piri, R.: *Kleinen Gesamtschulen in Finnland*. In: Fickermann et al (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1998. 65–82.
- Novák Gábor: Körzetesítésből társulás? *Köznevelés*, 1998. 29. sz. 6.
- Oktatási Minisztérium Középtávú Közoktatás-fejlesztési Stratégiája*. Munkaanyag, Budapest, 2003.
- Oktatási Minisztérium Középtávú Közoktatás-fejlesztési Stratégiája*. Munkaanyag, Budapest, 2004.
- Orbán Éva: *A társadalomkutatás területi módszerei*. Tanulmány (Oktatókutató Intézet). Kézirat. Budapest, 1982.
- Országos Kompetenciamérés, FIT-jelentés*. Telephelyi jelentés. Fekete István Általános Iskola Lajosmizse, 2008.
- Országgyűlési jelentés*, 2003. Budapest.
- Pálné Kovács Ilona: *Regionális politika és közigazgatás*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2001. Második kiadás.
- Pálné Kovács Ilona: *Helyi kormányzás Magyarországon*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2008.

- Palotás Zoltán: *Önkormányzat és közoktatás 2005*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
- Perczel György: *Magyarország társadalmi-gazdasági földrajza*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2003.
- Pierre, J. – Peters, B. G.: *Governance, Politics and the State*. Macmillan, New York, 2000.
- Pfeil Edit: Önkormányzati finanszírozás és térségi szerepkörök. *Területi Statisztika*, 2001. 1. sz. 3–22.
- Polónyi István: *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
- Polónyi István – Timár János: *Oktatáspolitikai és demográfia*. Kutatás közben, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 2006.
- Popp, D. – Vogt, W.: *Alternative methods of school finance : an empirical analysis of cities in Sah Diego County*. American Journal of Economics and Sociology. 1979. No. 4., 337–348.
- Prinz Gyula: *Magyar földrajz III*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, é.n., 359–394.
- Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- Pusztai Gabriella: *Iskola és közösség*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2004.
- Ravasz János: *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. 1849–1944*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957.
- Reisz Terézia: A tanulók tanulmányi eredményességének területi összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. (2002) 4. sz. 475–489.
- Reisz Terézia: A Baranya megyei közoktatáspolitikai történetéről. *Iskolakultúra*, 14. évf. (2004) 6–7. sz.
- Reisz Terézia: *Baranya megye közoktatási intézményszerkezetének területi sajátosságai, az intézményhálózat hatékonysága*. Ph.D értekezés (PTE) Kézirat. Pécs, 2005.
- Répássy Helga – Vámos Dóra: A szellemi potenciál területi kiegyenlítődésének lehetőségei. *Területi Statisztika*, 1985. 6. sz. 597–610.
- Romány Pál: *A tanyarendszer ma*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1973.
- Salamon Zoltán: *A pedagógiai kutatás módszerei*. I. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
- Sayer, J.: Kleine Grundschulen in England und Wales. In: Fickermann et al (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1998. 35–64.
- Schumacher, E. F.: *Small is Beautiful: Economics as if People Mattered*. London, 1973.

- Sáska Géza: Önkormányzatok és az iskola. In: Lukács Péter – Nagy Péter Tibor: *Oktatáspolitikai*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2004. 56–57.
- Smith, D. M.: *Where the Grass is Greener: Geographical Perspectives on Inequality*. Penguin Books, London. 1979.
- Somlyódy Edit: *Önkormányzati integráció és helyi közigazgatás*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2003a.
- Somlyódy Edit: *A városok helye és szerepe a kistérségi közigazgatási rendszer kialakulásában*. In: Ágh Attila – Németh Jenő (eds.): Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2003b. 167–189.
- Sonderegger, J.: Mehrklassenschulen in der Schweiz. In: Fickermann et al (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1998. 273–301.
- Szabó Géza: *Az iskolakörzetesítés Veszprém megyében*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1989.
- Szabóné Mizsei Júlia – Imre Lajos: *Múltunkról, őseinkről*. Lajosmizse, 2000. január 22.
- Szigeti Ernő: *Régió, Közigazgatás, Önkormányzat*. MAKI., Budapest, 2001.
- Teperics Károly: A humán erőforrások szerepe a területfejlesztésben. In: Süli-Zakar István (ed.): *A terület- és településfejlesztés alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest, 2003.
- The Social Ecology of Change. From Equilibrium to Development*, London, Beverly Hills, 1978.
- Tomasz Gábor: *Írország. Ország tanulmányok*. In: Fehérvári Anikó: *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Kutatás közben, Budapest, 2008. 73–90.
- Új közoktatási törvénykoncepció tervezet*. NEFMI, Oktatásért Felelős Államtitkárság, Közoktatási Munkacsoport. Budapest, 2010.
- Vári Péter (ed.): *Monitor '95, A tanulók tudásának mérése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1997.
- Vári Péter (ed.): *Monitor '97, A tanulók tudásának változása*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1999.
- Vári Péter: Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. évf. (2001) 1. sz. 31–44.
- Vészi János: *Alfák a láthatáron*. Tanulmány (Népművelési Intézet) Kézirat. Budapest, 1984.
- Vészi János: Alfák a láthatáron. In: Reisz Terézia: *A Baranya megyei közoktatáspolitikai történetéről*. *Iskolakultúra*, 14. évf. (2004) 6–7. sz. 23–38.

- Vukovich Gabriella: Főbb népesedési folyamatok. In: Kolosi Tamás et al (eds.): *Társadalmi riport, 2002*. Társadalomkutatási Intézet, Budapest, 2002. 138–151.
- Walter, H.: *Sozialisationsforschung*. I–III. Sozialökologie. Fromman Holzboog, Stuttgart, 1975.
- Weiss, C.: *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
- Weszely Ödön: *Bevezetés a neveléstudományba*. Eggenberger Kiadó, Budapest, 1932a. 2. kiadás.
- Weszely Ödön: *Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban*. Révay Kiadó, Pécs, 1932b.
- Weszely Ödön: *A korszerű nevelés alapelvei*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1935.
- Weszely Ödön: A korszerű nevelés alapelvei. In: Ravasz János: *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. 1849–1944*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 293–299.
- Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. In: Ravasz János: *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. 1849–1944*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 292–298.
- Zanetel, L.: Kleine Grundschulen im Trentino. In: Fickermann et al (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1998. 161–183.
- Zoglowek, H.: Kleine Grundschulen in Norwegen. In: Fickermann et al (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1998. 203–236.

Statisztikai kiadványok

A Magyar Köztársaság Helységnévkönyve 1991–2006. KSH, Budapest, 2006.

A magyar régiók zsebkönyve 2000. KSH, Budapest, 2001.

KSH T-Star 2002. évi adatbázisa

Magyar Statisztikai Évkönyvek. KSH, Budapest.

Magyarország 2004. KSH, Budapest, 2005.

Magyarország népessége és gazdasága – múlt és jelen. KSH, Budapest, 1996.

Magyarország régiói. KSH, Budapest, 1999.

Népszámlálás 2001. KSH, Budapest, 2001.

Népszámlálás 2001. 2. Részletes adatok. KSH, Budapest, 2001.

Oktatási adatok 2005/2006. KSH, Budapest, 2006.

Oktatási Minisztérium Statisztikai Tájékoztatói. OM, Budapest.

Oktatás-Statisztikai Évkönyv. OKM, Budapest, 2006.

Oktatás-Statisztikai Évkönyv. OKM, Budapest, 2009.

Statisztikai Évkönyvek. KSH, Budapest.

Századok statisztikája. KSH, Budapest, 2001.

Területi Statisztikai Évkönyvek. KSH, Budapest.

A SZERZŐ TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

Tanulmányok:

Kleinschulen in der Flut der Bildungspolitik. *Theorie und Praxis von Pädagogik*. 2010. Heft 1, 25–38.

Kisiskola az oktatáspolitikai sodrásában. In: Bajusz Bernadett et al (eds.): *Professori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. CHERD, Debrecen, 2009. 167–178.

Kisiskolák körzetesítésének társadalmi hatásai. In: Kozma Tamás – Perjés István (eds.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Aula Kiadó, Budapest, 2009. 316–326.

A tudás oktatásföldrajzi vonatkozása. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. (2007) 2. sz. 3–14.

Az iskolavezetés és az iskola eredményessége. In: Kósa Barbara et al (eds.): *Új vizsga - új tudás? Az új érettségi hatása az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. 112–114.

A Sásdi Kistérség oktatási anomáliái, euroharmonizált mechanizmusok a hátrányos helyzet leküzdésében. In: Pusztai Gabriella (ed.): *Régió és Oktatás: európai dimenziók*. CHERD, Debrecen, 2005. 105–112.

A sásdi kistérség Európa küszöbén. *Educatio*, 12. évf. (2004) 4. sz. 676–682.

A SZERZŐ TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

Előadások:

Kistelepülések és kisiskolák – társulások. „Kistérségek útközben” OFI konferencia. Budapest, 2009. november 30., Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központ.

Kiváló diákok tanárai. „Pedagógus” OFI konferencia. Budapest, 2008. november 27., Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központ.

A kisiskolák körzetesítésének társadalmi hatásai. „Hatékony tudomány – pedagógiai kultúra – sikeres iskola” VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2008. november 13., Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központ.

Az iskolavezetés és az iskola eredményessége. „A tanulást támogató eljárások és feladatok különböző tanulócsoportokban” OKI konferencia. Budapest, 2005. október 20–21. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/vitaforumok-szakmai/janko-krisztina>}

A Sásdi Kistérség Európa küszöbén. „Regionalitás és oktatás európai dimenzióban” nemzetközi konferencia. Debrecen, 2005. április 1–2., Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központ.

MELLÉKLETEK

1. melléklet

INTERJÚVÁZLATOK

Intézményvezetők

1. Mióta működik iskola Lajosmizsén, jelenleg hány fővel, s melyek az elkövetkező 10 év kilátásai, nő-e a gyereklélekszám, vagy csökkenő tendenciát mutat? A növekedés illetve csökkenés okai, elvándorlás, beköltözés, milyen társadalmi csoportokról van szó (ha több településről járnak, melyik falut mi jellemzi e vonatkozásban (az egyes évfolyamok mekkora létszámúak)?
2. A gyermekek összetétele, családi háttere, különös tekintettel a szegény/munkanélküli és roma családokra (erre más vonatkozásban is visszatérek még).
3. Körzeti iskoláról lévén szó, a körzetesítés története, okai, következményei.
4. Mi a véleménye az iskola összevonásokról (körzetesítésekről), okai, következményei?
5. Lajosmizsén átszervezték az iskolahálózatot (külterületi iskolák a tanyákon, községben központi iskola). Tudomása szerint mi lett a megszűnt iskolákkal? Mit javasolt volna?
6. Ön szerint miért nem szűnt meg a Felsőlajosi iskola?
7. Véleménye szerint jobb-e a körzetesített iskola a kisiskolához képest?
8. Hogyan befolyásolta az iskola tanulmányi színvonalát az átszervezés?
9. Mit gondol jó-e a körzetesítés az érintett szülőknek, tanulóknak és pedagógusoknak?

10. Megfelelő körülmények között folyik-e az oktatás

- képezett és képezés nélküli pedagógus, szakos tanárok (fő, helybeliek száma, bejárók száma, honnan járnak)
- napközi otthonon férőhelyek száma (igénybevétel)
- kollégium szerepe, férőhelyek száma (igénybevétel)
- tornaterem/tornaszoba
- szaktantermek száma
- Internet-hozzáférés, számítógépek (szaktanterem, gépek száma, vonalak száma, esetleg a létező vagy tervezett Teleházszal való kapcsolat)
- egyéb fontos mutató (az épület állaga)
- milyen fejlesztések történtek az elmúlt évtizedben az iskolában (épület, eszköz...)
milyen forrásból történtek e fejlesztések
- milyen az önkormányzatnak az oktatásra fordított költségvetése
- az iskola pályázati aktivitása (hová mire mennyit)

Összességében: hiányok és többletek az intézmény működésében

11. Az intézmény fenntartásának forrásai

- Általános normatíva (hány gyermek után)
- Kiegészítő normatívák egyenként
 - Nemzetiségi (német), hány gyerek után
 - Etnikai képzés (pl. beás nyelv oktatása, kultúra...), hány gyermek után
 - Felzárkóztató oktatás, hány gyerek után
 - Gyógypedagógiai, hány gyerek után
 - Egyéb fontos, hány gyerek után
- Önkormányzat(ok) kiegészítő támogatása, állandó vagy változó
 - Ha az intézményfenntartó társulás működteti, az egyes tagtelepülések hozzájárulásának szabályozása, ennek elve és gyakorlata a működtetés illetve fejlesztés területén
 - Ha körzeti iskola, a gyerekek hogyan közlekednek az iskolába, ki finanszírozza ezt, milyen elvek szerint
 - Van-e konfliktus az önkormányzat(ok) és az intézmény között (példákkal), hogyan szokták ezt megoldani

- A szülők hozzájárulnak-e a gyermekek óvodai, iskolai ellátásához (mit kell fizetniük), a szegény sorsú családok költségeihez az önkormányzat, esetleg kisebbségi önkormányzat hozzájárul-e, s ha igen, miként (beiskolázási segély, bizonyos támogatások átváltása, pl. az óvodai, iskolai étkeztetés költségeinek fedezésére...)
- Az intézmény működését segítő, létrehoztak-e, illetve terveznek-e saját alapítványt? Ha van ilyen, akkor bemutatni a működését.

12. Az intézményben zajló oktatási, nevelési program részletes bemutatása, ha lehetséges, ügyelve a tagozatok szerinti különbségekre, különös tekintettel a

- Nemzetiségi
- Etnikai
- Felzárkóztató
- Integrált oktatásra
- A számítástechnikai ismeretek átadására
- Nyelvi oktatásra (lásd. EU-csatlakozás)
- Saját, helyi oktatási, nevelési programok
- Szabadidős rendezvények
- Demokráciára nevelés (lásd az ifjúsági parlament, mit tudnak erről, mennyire vesznek részt benne, mi a véleményük róla)
- A toleranciára nevelés (ahol romák és nem romák együtt... erre, illetve az ezzel összefüggő kérdésekre rákérdezni)

13. A szülői igények és aspirációk jellemzése, mit várnak az iskolától az egyes szülői csoportok?

14. Ön szerint milyen mértékben elégedettek az iskola jelenlegi működésével és színvonalával a pedagógusok, szülők, tanulók és a fenntartó?

15. Ha az intézményben problémát okoz a hátrányos helyzetű, szegény/roma gyerekek száma, milyen pedagógiai módszert dolgoztak ki ennek kezelésére, hogyan működnek együtt a szülőkkel, esetleg a kisebbségi önkormányzattal. A program eredményessége

16. Ha van, a gyógypedagógiai oktatás problémái, sikerei, esetleges saját programok bemutatása és értékelése, van-e visszaút a normál osztályokba, további mobilitási utak

17. A felzárkóztató oktatásra ugyanez a kérdés
18. Van-e igény, illetve gondolkodtak-e az utazó pedagógus intézmény bevezetésére?
19. Ha van nemzetiségi/roma gyermek az intézményben, van-e a nyelvet beszélő pedagógus, dadus, asszisztens... ha nincs, miért nincs, tervezik-e, hogy legyen
20. A gyerekek útja az iskolából – (tipikus továbblépési utak és arányok, pl. továbbtanulás, büszkeség, kiemelkedő tanulók, továbbtanulási irányok, mennyire sikeresek a diákjaik, követik-e valahogy az útjukat)
21. Hiányok, problémák az oktatás-nevelés területén – eredmények, sikerek ugyanitt
22. Az intézmény kapcsolatrendszere, a kapcsolatok tartalma és intenzitása, minősítése
- Más helyi illetve térségi intézményekkel, és pedig
 - Megyei, országos szervezetekkel, és pedig
 - Kisebbségi önkormányzatokkal, és pedig
 - Egyházzal – itt lehet kitérni a hitoktatásra is, hányan, milyen formában, mennyire van rá igény
 - Szülőkkel (személyes kapcsolattartás, óvodaszék, iskolaszék működése)
23. Új elemek jelentek meg napjainkban a pedagógiai nevelésben. Gondolok, pl. az alsó tagozatos oktatásban csak szülői beleegyezés esetén lehet buktatani, vagy rövidült az óraszám? Hogyan ítéli meg mindezeket saját intézményében? Általában az oktatáspolitikai változásai milyen módon és irányban befolyásolják az intézmény, az itt zajló pedagógiai munka sikerességét?
24. Merre tovább: A tervezett fejlesztések számbavétele a pedagógiai munka, a működési feltételek vonatkozásában, az esetleg ehhez rendelhető források.
25. Problémák, sikerek, kudarcok...
26. Jövőkép: milyen lesz ez az intézmény tíz év múlva? Létezik-e még akkor egyáltalán?

Kollégiumvezető

1. A kollégium elsősorban tanyai gyerekek számára épült. Mit tud az előzményekről, az építkezés kezdete, az épület átadása?
2. A kollégium fejlesztésére történtek-e lépések?
3. Véleménye szerint elégedettek-e a szülők, tanulók, pedagógusok és a fenntartó a kollégiummal?
4. Ki lehet kollégista, kiket vesznek fel és milyen az összetételük kor szerint?
5. Van-e a kollégistáknak beilleszkedési problémája? Ha igen milyen és kikkel szemben?
6. Szeretnek-e a gyerekek a kollégiumban élni?
7. A kollégium előnyei és hátrányai?
8. Mennyi a kollégium teljes ellátási díja havonta?
9. Kapnak-e valamilyen támogatást a szülők?
10. Ön szerint milyen mértékben elégedettek a szülők, gyerekek, pedagógusok és a fenntartó a kollégium működésével, színvonalával?
11. Milyen az együttműködés az iskolával?
12. Jövőkép

Nyugdíjas pedagógusok

1. A körzetesítés története, okai, következményei.
2. Hogyan befolyásolta az iskola tanulmányi színvonalát, a tanulók teljesítményét az átszervezés?
3. Miért szűntek meg a tanyai iskolák?
4. Mit lehetett volna kezdeni ezekkel a tanyai iskolákkal?
5. Lajosmizsén átszervezték az iskolahálózatot (külterületi iskolák a tanyákon, községben központi iskola). Tudomása szerint mi lett a megszűnt iskolákkal? Mit javasolt volna?
6. Hogyan tudtak beilleszkedni a tanyai gyerekek a bekerülés után, volt-e probléma?
7. Mi a véleménye az iskola összevonásokról (körzetesítésekről)?
8. Mit gondol jó-e a körzetesítés az érintett szülőknek, tanulóknak és pedagógusoknak?
9. Mi a véleménye, mi a jövője a kisiskoláknak vagy van-e jövőjük?

Polgármesterek

I. Háttér: helyi gazdaság és társadalom

1.1. A helyi gazdaság: főszereplők, hiányok és többletek a helyi munkaerőpiacon

- *Utódszervezetek* az állami tulajdonú cégek privatizációja és a szövetkezetek (mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi) dekollektivizálása után
 - az *átalakult és az új alapítású cégek* (tulajdonosi kör, menedzsment) tevékenysége, foglalkoztatási kapacitása és munkaerőigénye
- Az *önkormányzat* hivatalában és az önkormányzati intézményekben állandó *alkalmazásban állók* száma (fő- és részmunkaidős foglalkoztatás, önfoglalkoztatók)
- A hagyományos *kisipari* tevékenységek foglalkoztatási kapacitása
- A *szolgáltató szektor* (kereskedelem, vendéglátás, személyi szolgáltatások) foglalkoztatási kapacitása
- Munkavállalói körök szerinti áttekintés: *helyi és környékbeli munkaerő-kereslet* (fiatalok, nők, férfiak, képzett, képzetlen, roma munkaerő)
- Az *ingázás hajdani és jelenlegi célterületei* (települések és munkakörök, az ingázók összetétele)

1.2. Az önkormányzat és a helyi munkaerőpiac, önkormányzati gazdálkodás

- *Önkormányzati politikák a helyi munkahelyek megtartásának és növelésének szolgálatában*
 - helyi *adópolitika* (adókedvezmények)
 - *kommunikációs és együttműködési stratégiák* (marketing, más önkormányzatokkal közös föllépés)
 - *infrastruktúrafejlesztés (vállalkozások megtelepedését szolgáló fejlesztések, általában a közművek kiépítése)*
- *Az önkormányzat, mint gazdálkodó szervezet* (ha van az önkormányzatnak *vállalkozása / vállalkozásai* - alapítás oka és körülményei, menedzsment és tulajdonosi kontroll, foglalkoztatási kapacitás, a gazdálkodás eredményessége)
- Az önkormányzati gazdálkodás helyi sajátosságai
 - *helyi adóbevételek* (iparüzési, kommunális, idegenforgalmi)
 - *mire elég a normatív támogatás* (intézményfenntartás, körjegyzőség működtetése, fejlesztések, szociális kiadások; ha nem elég, ki tudják-e pótolni)
 - szűk keresztmetszetek a *fejlesztési források terén* (önrész biztosítása)

- *szűk keresztmetszetek a működtetés terén (az intézmények működtetése, szociális kiadások, más)*
- *Intézmények működtetése:*
 - mennyit fordítanak az oktatásra
 - finanszírozási problémák miatt iskola bezárások, iskola összevonások, körzetesítések, ezek következményei (körzetesített iskola színvonala a kisiskolához képest - pedagógusok, szülők, tanulók és a fenntartó elégedettsége)
 - megszűnt iskolák sorsa
 - miért nem szűnt meg a Felsőlajosi iskola
- *Az együttműködés pozitív és negatív tapasztalatai*
 - az *önkormányzatok között* (intézmények közös működtetése – fenntartó társulások -, infrafejlesztés együttműködésben. Intézményfenntartó vagy infrastruktúra-üzemeltető társulások esetében a teherviselés megosztásának elvei és gyakorlata)
 - *települési és kisebbségi önkormányzat vagy kisebbségi érdekképviseleti szervezet között* (ha van KÖ, mire terjed ki, pályáztak(nak)-e közösen, mire és hová)
 - az *önkormányzatok és a gazdasági szféra között*
 - az *önkormányzatok és a civil szféra között*
- *Sikerek, eredmények és kudarcok az önkormányzat működésében*

1.3. Szegénység (tendenciák az utóbbi években és azok háttere)

- *Becslés: a munkaerőpiacról kiesettek száma vagy aránya (milyen rétegek, kik milyen munkahelyekről váltak munkanélkülivé)*
- *A szegénység nyomása: a regisztrált és együttműködő + a munkaerőpiacról kiesettek megélhetési gondjai*
- *Önkormányzati eszközök a tartós munkanélküliek helyzetének javítására*
 - *közhasznú munka* (és rotációja, milyen elvek szerint veszik be a munkanélkülieket, milyen tipikus munkákra, a rendszer előnyei és hátrányai)
 - *segélyezés, pénzbeli és természetbeni támogatás* (rászoruló csoportjai – idősegyedülállók, sokgyermekesek, munkanélküliek, romák)
- *Önkormányzati eszközök a szegénység újratermelődésének megakadályozására: a helyi „jóléti politika” elemei*
 - *speciális képzési programok* (óvoda, iskola)

- gyermekeknek szóló *ösztöndíj-programok*
- *számítógép-hozzáférés* (Teleház, iskola)
- *családsegítő programok*
- más?
- A jóléti politika alakításába *bevont civil, egyházi szervezetek, kisebbségi önkormányzatok* (munkamegosztás, feladatátadás)
- *külső források* bevonása (hová pályáztak, sikeresen vagy sikertelenül)
- A helyi jóléti politika *eredményessége* (sikerek és kudarcok, ennek okai), a lehetséges (vágott és valószínű) *megoldás*

1.4. Változások a helyi társadalomban

1.4.1. A helyi társadalom régi rétegei (a legalább fél évszázada itt élő családok aránya, fő jellegzetességei; *közép- és felső rétegek*: értelmiségiek, vállalkozók, nagyobb tulajdonosok), *szegénység a helyi társadalom régi rétegében*, arányok és perspektívák

1.4.2. Elköltözők

- Milyen a faluból való elköltözés *intenzitása* (ő hogyan ítéli meg) és tipikusan milyen rétegeket érint (pl. fiatalok, diplomások stb.) és *hová* költöznek?
- Mi az *oka az elvándorlásnak, tudnak-e ellene tenni valamit*, ha igen, mit?
- Milyen az *elköltözők összetétele*: egész családok költöznek vagy csak a fiatal családtagok – *hová*?

1.4.3. A helyi társadalom új elemei (az utóbbi 10 évben beköltözöttek aránya, fő jellegzetességei stb.)

Beköltözők, ingatlanszerzők

- *A föld és házingatlan becsült ára a községben* (viszonyítás: egy ugyanolyan városi ingatlan, alsófokú központi, szomszédos településen lévő ingatlan százalékában)
- Mi érzékelhető az elmúlt évek *állandó bevándorlóit* vizsgálva: akik érkeznek tipikusan *milyen földrajzi körből* (környező falvak, városok, és pedig melyek, távolabbi vidékek, melyek ezek) és *milyen társadalmi háttérrel* rendelkeznek (középosztály, alsó-középosztály, roma és nem roma szegény csoportok). Jellemző-e a nyugdíjasok nagyobb mérvű megjelenése a beköltözők soraiban? Stabil vagy instabil a szóban forgó családok letelepedése?
- Vásárolnak-e falusi portákat *hétvégi házként, második otthonként*, ha igen, kik, honnan?

- *A külföldiek tulajdonszerzésével kapcsolatban milyen a megítélés; mennyire jellemző, milyen a külföldiek beilleszkedése nyári vendégként vagy másképpen...*

1.4.4. Mérleg

Az ellenkező irányú vándorlás eredőjeként *hogyan változik a falu társadalmának összetétele*, javul vagy romlik; *a régi és új rétegek képvisellete a helyi politikában*; lépések a helyi közösség egységesülése felé (civil szervezetek, más támogatások)

1.5. Vonzások és választások

1.5.1. Intézmények/szolgáltatások és elérhetőségük („térkép”: mi van, mi nincs, mi hol és hogyan érhető el) a helyi intézmények által nyújtott szolgáltatások jellemzésével

- *Oktatás* (óvoda, általános iskola, középiskolák hová mennek a gyerekek)
- *Művelődés, kultúra*
- *Egészségügyi ellátás* (házi orvos, gyermekorvos, védőnő, fogászat, gyógyszerár, szakorvosi ellátás, szűrés, egészségügyi prevenciós programok, kórház, mentőállomás)
- *Szociális ellátás* (védőnő, nevelési tanácsadó, szociális gondozók, házi ápolás, öregek napközi otthona, más)
- *Egyházak* (önálló parókia, filiálé, saját lelkész, pap)
- *Egyéb köz-, hatósági, kereskedelmi, pénzügyi:* okmányiroda, gyámhatóság, nevelési tanácsadó, hulladékgazdálkodás, kereskedelem, pénzintézet, biztosítás
- *A megközelíthetőség/elérhetőség javítása érdekében tett lépések* (falugondok, Teleház, fenntartó társulások, közlekedési támogatás)

1.5.2. A település természetes és érdekkapcsolatai (mikrotérségek)

- Táj-termeszeti, kulturális-történeti azonosságok alapján
- Közigazgatási hovatartozás (körjegyzőség) alapján
- Azonos/közös megoldandó gazdasági-társadalmi problémák alapján
- Közös fejlesztési érdekek mentén (eddigi és tervezett fejlesztések)
- Érdekezonságok, érdekellentétek a mikrotérségen illetve a kistérségi társuláson belül
- Kapcsolódás a kistérségi, megyei központokhoz, ezek szerepe, jelentősége, vonzáskörzete (Kecskemét stb. ...)
- Önbesorolás, illetve a mikrotérségek lehatárolása

I.6. Fejlesztések

I.6.1. Áttekintés a kilencvenes évek óta kivitelezett fejlesztésekről (mikor, milyen forrásokból – önerő, állami támogatás, megyei, régiós források, lakossági hozzájárulás - , kikkel összefogva)

- *Infrastruktúra* (pl.víz, gáz, csatorna, telefon, út- és járdaépítés, kerékpárút...)
- *Intézményfejlesztés* (óvodák, iskolák, önkormányzat épülete, stb. a felújítás is ide tartozik)
- *(Köz)szolgáltatások* (okmányiroda, nevelési tanácsadó, szociális, egészségügyi szolgáltatás stb.)
- *Település-rehabilitáció* (műemlékvédelem, porták, kúriák felújítása...)
- *Teleház, falugondnoki szolgáltatás* (ez a kistelepüléseken kiemelten fontos, ezért külön, részletesen rá kell kérdezni, ezek működtetésére)
- *Egyéb, éspedig*

I.6.2. Tervezett (szükséges) fejlesztések (mikor, milyen forrásokból, kikkel, lásd fent)

- Infrastruktúra
- Intézmény
- Közszolgáltatás
- Települési rehabilitáció
- Teleház, falugondok
- Egyéb, éspedig

I.6.3. Jövőképek: A település illetve a mikro- és kecskeméti kistérség lehetséges (vágott, félt) forgatókönyvei

Minisztériumi szakemberek

1. Mi a véleménye az iskolák körzetesítéséről?
2. Hogyan befolyásolja az oktatás tanulmányi színvonalát, a tanulók teljesítményét az átszervezés?
3. Véleménye szerint egy kisiskola színvonalasabb-e, mint egy körzetesített nagyobb iskola?
4. Mi lesz a megszűnt iskolaépületek sorsa, hogyan lehetne ezeket az épületeket hasznosítani?
5. Milyen lehetőségei vannak a kistépülési kisiskoláknak, hogy tovább tudjanak működni, és ne kerüljön sor a bezárásukra?
6. Hiányok és problémák, sikerek az oktatás-nevelés területén.
7. Kistérségek, kistérségi irodák szerepe.
8. Többcélú Társulások, intézményfenntartó társulások létrehozása.
9. Önkormányzatok finanszírozási problémái, pályázati lehetőségek.
10. Véleménye szerint van-e a kisiskoláknak jövője?

2. melléklet

Debreceni Egyetem
Tudományegyetemi Karok Bölcsészettudományi Kar
Interdiszciplináris Bölcsészettudományok és
Társadalomtudományok Doktori Iskola
Neveléstudományi Doktori Program
Debrecen, Egyetem tér 1.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

Sorszám

KÉRDŐÍV

A lajizmizsei iskolakörzetesítéssel kapcsolatos véleményekről

2009

Kérdezés ideje: 2009.....hó.....nap.....-tól.....-ig óra

Település:.....

**FIGYELEM! AZ ADATSZOLGÁLTATÁS ÖNKÉNTES,
AZ ANONIMITÁST BIZTOSÍTJUK!**

1. A kérdezett neme: A kérdezett lakóhelye (település neve):.....

2. A közös háztartásban élők

| | Keresztnév | Rokonsági fok | Születési év | Iskolai végzettség | Foglalkozás |
|----|------------|---------------|--------------|--------------------|-------------|
| 1. | | | | | |
| 2. | | | | | |
| 3. | | | | | |
| 4. | | | | | |
| 5. | | | | | |
| 6. | | | | | |
| 7. | | | | | |
| 8. | | | | | |
| 9. | | | | | |

3. Milyen messze laknak a központtól? km

4. Milyen messze van az iskola, ahová az ötödikes gyermek jár? km

1- Hogyan jut el az iskolába?

gyalog – autóval – iskolabusszal – egyéb, éspedig:

5. Szobáik száma: ; a lakott helyiségek száma:

1- Milyen mellékhelyiségek vannak?

6. A lakáshasználati jogcíme:

7. Mikor épült a ház?éve

8. A felsoroltak közül lakásukban van:

villany – víz – fürdőszoba – vízöblítéses WC – központi fűtés

9. A felsoroltak közül tulajdonukban van (kérjük, húzza alá a megfelelő!):

1- Mosógép – porszívó – mosogatógép – hűtőszekrény – mikrohullámú sütő

2- Rádió – televízió – magnó – videó – DVD lejátszó – számítógép – könyv..... db

3- Kerékpár – motorkerékpár – személyautó

4- Föld – telek – nyaraló – (a lakotton kívül) ház, tanya

10. A családban az egy főre jutó havi jövedelem: Ft

11. Hova tartozik családjuk a községben?

gazdagabbak – jobb módúak – közepesek – átlag alattiak – szegények

12. Hány nemzedék óta él a család Lajosmizsén?

13. A család tősgyökeres lajosmizseinek számát? igen – részben – nem

1- Ha nem, akkor honnan költöztek ide?

2- Mi volt az oka?

I. A következő kérdések csak ötödikes gyermekükre vonatkoznak!

14. Milyen tanuló a gyermek?

15. Mennyit tanul naponta? órát

16. Hol tanul napközben?

otthon – napköziben – máshol, éspedig:

17. Tavaly mennyi hiányzása volt az iskolában? óra.

Miért hiányzott?.....

18. Mikor engedik, hogy a gyermek otthon maradjon?

Ha láza van.

Ha rosszul érzi magát.

Családi ünnepek, disznótor alkalmával.

Nagy mezőgazdasági munkák idején.

Ha rossz az időjárás.

Egyéb, éspedig:

19. Mi a dolga a gyermeknek otthon? Kérjük, tegyen X-et a megfelelő kockába!

| | Naponta | Hétfvégén | Szünidőben | Ősszel | Tavasszal |
|-----------------------|---------|-----------|------------|--------|-----------|
| Háztartásban segít | | | | | |
| Kertben, földön segít | | | | | |
| Az állatoknál segít | | | | | |
| Bevásárol | | | | | |
| Egyéb, épedig: | | | | | |

20. Mennyit segít ahhoz képest, amennyit Önök az ő korában segítettek otthon? Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!

sokkal többet – többet – ugyanannyit – kevesebbet – sokkal kevesebbet

21. Mennyit segít a szomszéd gyermekekhez képest?

sokkal többet – többet – ugyanannyit – kevesebbet – sokkal kevesebbet

22. Jár-e a gyermek különóra?

igen – nem

1 - Ha igen, az iskolában:

szakkörre – sportkörre – korrepetálásra – egyéb, éspedig:

nem az iskolában: hová?

mit tanul?

2 - Ha nem, tervezik-e járni?

igen – nem

Milyen különórát terveznek?

23. Tanul-e a gyermek angolul? igen – nem
 1- Ha nem: hátrányos – közömbös – nem hátrányos
 2- Ha nem, akkor hogyan tudnák megoldani, hogy tanuljon?
24. Tanul-e a gyermek németül? igen – nem
 1- Ha nem: hátrányos – közömbös – nem hátrányos
 2- Ha nem, akkor hogyan tudnák megoldani, hogy tanuljon?
25. Milyen pályára szánják gyermeküket?
26. Miért választották ezt a pályát?
27. A nyolcadik osztály elvégzése után mit fog csinálni a gyermek?

II. A következő kérdések csak az Ön általános (elemi) iskolai éveire vonatkoznak!

28. Milyen iskolában járt?
 1- Osztatlan belterületibe
 2- Osztatlan külterületibe
 3- Osztott (részben osztott) iskolába
 4- Egyéb, éspedig:
29. Milyen tanuló volt?
nagyon jó – jó – közepes – gyenge – nagyon gyenge
30. Akart-e továbbtanulni? igen – nem
 Ha nem tanult, mi volt az akadálya?
31. Mennyit tanult naponta? órát
32. Járt-e rendszeresen iskolába? igen – nem
33. Milyen okokból mulasztott?
34. Hogyan alakult osztály-, illetve iskolatársai karrierje?

35. Szeretett volna belterületi iskolában tanulni (ha külterületi iskolába járt)? igen – nem
 Kérjük, indokolja választát!

36. Szeretett volna külterületi iskolában tanulni (ha belterületi iskolába járt)? igen – nem
Kérjük, indokolja válaszát!
37. Ismert-e tanyai gyermeket, aki belterületi iskolában tanult? igen – nem
Hogyan került belterületi iskolába?
Milyen karriert ért el?

III. Lajosmizsén átszervezték az iskolahálózatot: körzetesítették a központi iskolát, megszüntettek, illetve átszerveztek külterületi iskolákat. Kérjük, válaszoljon az ezzel kapcsolatos kérdéseinkre!

38. Tudott-e minderről? igen – részben – nem
39. Véleménye szerint milyen a központi iskola a külterületi iskolákhoz képest?
sokkal jobb – jobb is, rosszabb is – sokkal rosszabb
Kérjük, indokolja véleményét!
40. A központi iskola tanulmányi színvonalát nézete szerint hogyan befolyásolta az átszervezés?
nagyon javult – kissé javult – nem változott – kissé romlott – nagyon leromlott
41. A központi iskola fegyelmét hogyan befolyásolta az átszervezés?
nagyon javult – kissé javult – nem változott – kissé romlott – nagyon leromlott
42. Értesülése szerint ki választotta ki a megszüntetendő iskolákat?
a nagyközség vezetői – a megyei vezetők – együttesen – egyéb, éspedig:
43. Kit kellett volna még a döntésbe bevonni?
44. Véleménye szerint az érintett szülőknek jó-e a körzetesítés?
nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz
45. Az érintett gyerekeknek?
nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz
46. Az érintett pedagógusoknak jó-e a körzetesítés?
nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz

47. Véleménye szerint melyik külterületi iskolákat lehetett volna megszüntetni?

- 1- mindegyiket
- 2- csak a gyengébbeket
- 3- csak a községtől nagyon távolikat
- 4- csak a községhez nagyon közeliakat

48. Tudomása szerint mi lett a kiürült kisiskolákkal?

.....

Ön mit javasolt volna?

.....

49. Ön szerint miért nem szűnt meg a felsőlajosi iskola?

- 1- szülők kérték
- 2- önkormányzat támogatta a helyi iskolát
- 3- egyéb, éspedig:

50. Megítélése szerint milyen az iskola kapcsolata az alábbiakkal? (Kérjük, karikázza be a megfelelő számot!)

| | nagyon rossz nagyon jó | rossz | közepes | jó |
|---|---------------------------|-------|---------|-----|
| A fenntartóval | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| Szülőkkel | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| Munkaadókkal a településen | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| Szociális, gyermekjóléti intézményekkel | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| Más település iskoláival | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| Családsegítő központ a térségben | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| Nevelési tanácsadó a térségben | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| Pályaválasztási tanácsadó a térségben | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| Megyei Pedagógiai Intézet | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| Egyéb | 1 | 2 | 3 | 4 5 |

51. A szülőkkel való kapcsolatot az iskolában milyen mértékben jellemzik az alábbiak?

| | nem jellemző | ritkán | gyakran |
|---|--------------|--------|---------|
| Részt vesznek az iskolai rendezvények előkészítésében | 1 | 2 | 3 |
| Részt vesznek az iskolai rendezvényeken | 1 | 2 | 3 |
| Támogatják az iskolai alapítványt | 1 | 2 | 3 |
| Rendszeres társadalmi munkát végeznek | 1 | 2 | 3 |
| Szülői munkaközösségben tevékenykednek | 1 | 2 | 3 |
| Szülői értekezletre eljárnak | 1 | 2 | 3 |
| Az osztályfőnök jár családlátogatásra | 1 | 2 | 3 |
| Egyéb | 1 | 2 | 3 |

52. A szülői munkaközösség/szülők tevékenységében előfordulnak-e az alábbiak?

| | | |
|---------------------------------|----------|---------|
| Farsangi bál szervezése | 1 – igen | 2 – nem |
| Osztálykiránduláson részvétel | 1 – igen | 2 – nem |
| Gyermeknap | 1 – igen | 2 – nem |
| Akadályverseny | 1 – igen | 2 – nem |
| Iskola takarítása, kertgondozás | 1 – igen | 2 – nem |
| Egyéb | 1 – igen | 2 – nem |

53. Véleménye szerint az önkormányzatnak az oktatásra fordított költségvetése...

- 1- túl kevés
- 2- éppen megfelelő
- 3- túl sok

54. Véleménye szerint az önkormányzat összességében mennyit költ...

| | túl keveset | keveset | eleget | sokat | túl sokat |
|---------------------------------|-------------|---------|--------|-------|-----------|
| Egészségügyre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Szociálpolitikára | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Oktatásra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| infrastrukturális beruházásokra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

IV. A község jelenlegi kollégiuma tanyai gyermekek számára létesült. Mit tud az előzményekről?

55. Mikor kezdték az építkezést? évben

56. Tudomása szerint mikor adták át? évben

57. Tudomása szerint kik döntöttek arról, hogy kollégiumot építsenek?

a nagyközség vezetői – a megyei vezetők – együttesen – egyéb, és pedíg:

.....

58. Véleménye szerint miért döntöttek így?

.....

59. Tudomása szerint volt-e az illetékesek között vita a döntés előtt?...igen – nem – nem tudja

1- Milyen alternatívák voltak?

2- Ön melyikre szavazott volna?

60. Ha a döntés előtt megkérdezik, véleménye szerint mire szavaztak volna

1- a belterületiek? a kollégiumépítésre – ellene

2- a külterületiek? a kollégiumépítésre – ellene

3- a pedagógusok? a kollégiumépítésre – ellene

61. Véleménye szerint melyik a három legfontosabb? Kérjük, tegyen X-et a megfelelő kockába!

| | külterületnek | belterületnek | megyének | országnak |
|----------------------------|---------------|---------------|----------|-----------|
| Jobb utak építése | | | | |
| Lakásépítés | | | | |
| Szakorvosi rendelő építése | | | | |
| Óvoda létesítése | | | | |
| Iskola létesítése | | | | |
| Kollégiumépítés | | | | |
| Villamosítás | | | | |
| A közlekedés fejlesztése | | | | |
| Csatornázás | | | | |
| Több munkalehetőség | | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | | |

62. Végzett-e már társadalmi munkát a községnek? igen – nem

Ha igen, mikor? Mit végzett?

63. Milyen községi feladat teljesítéséhez járulna hozzá társadalmi munkával vagy pénzzel?

.....

64. Mivel járult hozzá gyermeke iskolájának fejlesztéséhez?

..... Mikor?

..... Mikor?

..... Mikor?

65. Mivel járulna hozzá a kollégium fejlesztéséhez?

66. Mivel járulna hozzá a körzeti iskola fejlesztéséhez?

67. Véleménye szerint az érintett szülőknek jó-e a kollégium?

nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz

68. Az érintett gyerekeknek?

nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz

69. A pedagógusoknak?

nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz

70. Az önkormányzatnak?

nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz

71. Véleménye szerint mi lett volna helyesebb?

1- a tanyai gyerekek buszoztatása a körzeti iskolába

2- buszoztatás is, kollégium is

3- kollégium

4- maradt volna minden a régiben

72. Minden tanyai 5–8. osztályos gyermeket felvesznek kollégiumba? igen – nem

Ha nem, Ön mi alapján javasolná a felvételt?

73. Tudomása szerint kit vesznek fel?

- 1- minden tanyai gyermeket
- 2- csak a nagyobbakat
- 3- csak a legjobb tanulókat
- 4- csak a gyengébb tanulókat
- 5- csak a nagyon távol lakókat
- 6- csak a rossz családi körülmények között élőket
- 7- csak az önként jelentkezőket

74. Helyeselné-e, ha a kollégista, illetve a tanyáról bejáró gyermekek külön osztályba járnának a körzeti iskolában? igen – nem

75. Ha igen, mert...

- 1- egymás között jobban éreznék magukat
- 2- nem rontanák el a többit
- 3- nem rontanák el őket a többiek
- 4- a tanárok jobban tudnának velük foglalkozni

76. Véleménye szerint van-e a kollégistáknak beilleszkedési problémájuk? igen – nem

77. Ha igen, milyen?

- 1- magatartási
- 2- tanulmányi
- 3- szokásaik miatt
- 4- öltözködésbeli
- 5- egyéb, éspedig:

78. Ha igen, kikkel van problémájuk?

- 1- inkább a tanárokkal
- 2- inkább a belterületi gyermekekkel
- 3- mindegyikkel
- 4- egyéb, éspedig:

79. Az osztályokban, az iskolában a kollégisták milyen helyzetben vannak?

- 1- ugyanolyanban, mint a többiek
- 2- kivételezett helyzetben
- 3- lenézik őket
- 4- magányosak
- 5- egyéb, éspedig:

80. Ön szeretett volna kollégiumban lakni? igen – nem

Kérjük, indokolja válaszát!

.....

81. Gyermek szeretne kollégiumban lakni? igen – nem

82. Véleménye szerint hány éves korig szükséges, hogy egy gyermek szülői felügyelet alatt legyen? éves koráig

83. A következő megállapítások a kollégiummal kapcsolatosak. Kérjük, jelölje meg azokat, amelyekkel egyetért!

1. A kollégiumi közösség jól tesz a gyermeknek
2. A kollégiumban még a jó gyermek is elromlik
3. A kollégiumban igazi társai lesznek
4. Többet tud a kollégiumban tanulni, min otthon
5. Nem tud úgy tanulni, mint otthon
6. A kollégiumban fegyelemre szoktatják
7. Olyan, mintha elvenné a gyermeket
8. A kollégiumi nevelők sokat tudnak segíteni a tanulásban
9. Több esélye lesz továbbtanulni
10. Elidegenítik a szüleitől a gyermeket.
11. Leszokik a kényeskedésről, válogatásról
12. Nem vigyáznak rá, valami baja eshet
13. Jobb körülmények közé kerül, mint otthon
14. Urat nevelnek belőle, lenézi majd a szüleit
15. Kikerül a rossz környezetből
16. Féltem a kollégiumi „csajka-rendszertől”
17. Leszoktatják a munkáról
18. Önállóságot tanul
19. Ennyi idős gyermeknek még otthon a helye
20. Az erősebbek hatalmaskodnak rajta
21. Egyéb, éspedig:

84. Mennyi a kollégiumi teljes ellátás díja havonta? Ft

85. Véleménye szerint ez:

nagyon olcsó – elég olcsó – reális – elég drága – nagyon drága

86. Többre vagy kevesebbre kerül-e a gyermek, mint otthon?

sokkal többre – valamivel többre – éppen annyiba – valamivel kevesebbre – sokkal kevesebbre

87. Mennyit tud/tudna fizetni egy gyermeke kollégiumi ellátásáért havonta? Ft

Mennyit tart reálisnak? Ft

88. Ha gyermekét felveszik/felvennék kollégiumba, véleménye szerint miért kellhet új ruhanemű?

1- a nem kollégisták miatt

2- a tanárok miatt

3- a többi gyerek miatt

4- a többi szülő miatt

4- egyéb, éspedig:

89. Voltak Önnek személyes kollégiumi élményei? Ha igen, kérjük, írjon róluk!

.....
.....
.....
.....
.....

90. Ön szerint milyen mértékben elégedettek az alábbiak az iskola jelenlegi működésével, színvonalával? (Kérjük, karikázza be a megfelelő számot! 1 – legkevésbé; 5 – leginkább)

1- A pedagógusok 1 2 3 4 5

2- A szülők 1 2 3 4 5

3- A tanulók 1 2 3 4 5

4- A fenntartó 1 2 3 4 5

91. Ön szerint milyen mértékben elégedettek az alábbiak a kollégium jelenlegi működésével, színvonalával? (1 – legkevésbé; 5 – leginkább)

1- A pedagógusok 1 2 3 4 5

2- A szülők 1 2 3 4 5

3- A tanulók 1 2 3 4 5

4- A fenntartó 1 2 3 4 5

92. Kérjük, ide jegyezze kérdéseinkkel vagy az érintett problémákkal kapcsolatos észrevételeit, megjegyzéseit!

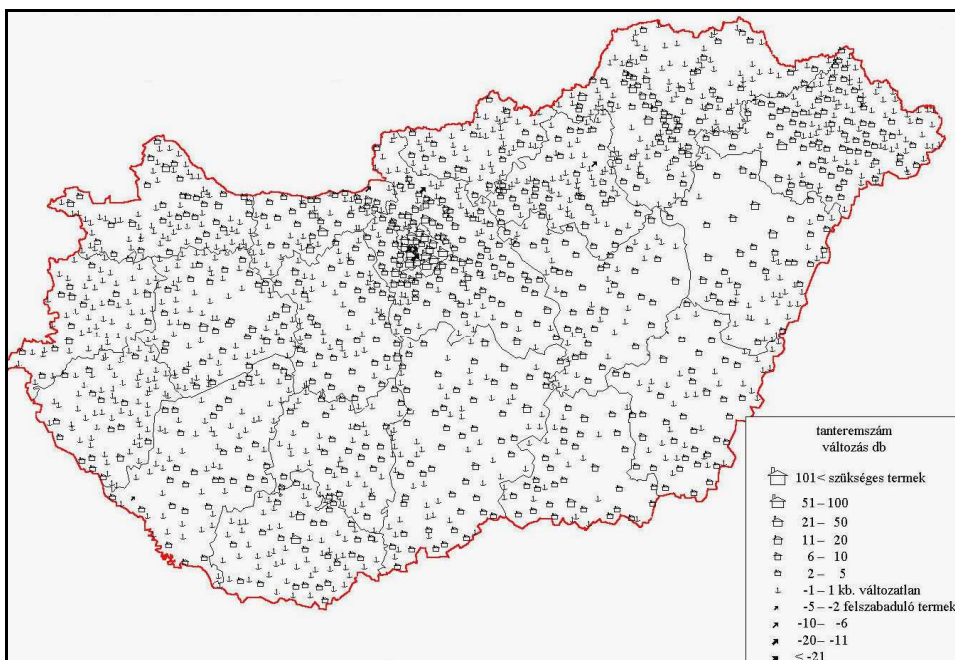
.....
.....
.....

KÖSZÖNJÜK, HOGY VÁLASZAIVAL SEGÍTETTE MUNKÁNKAT!

3. melléklet

1. térkép

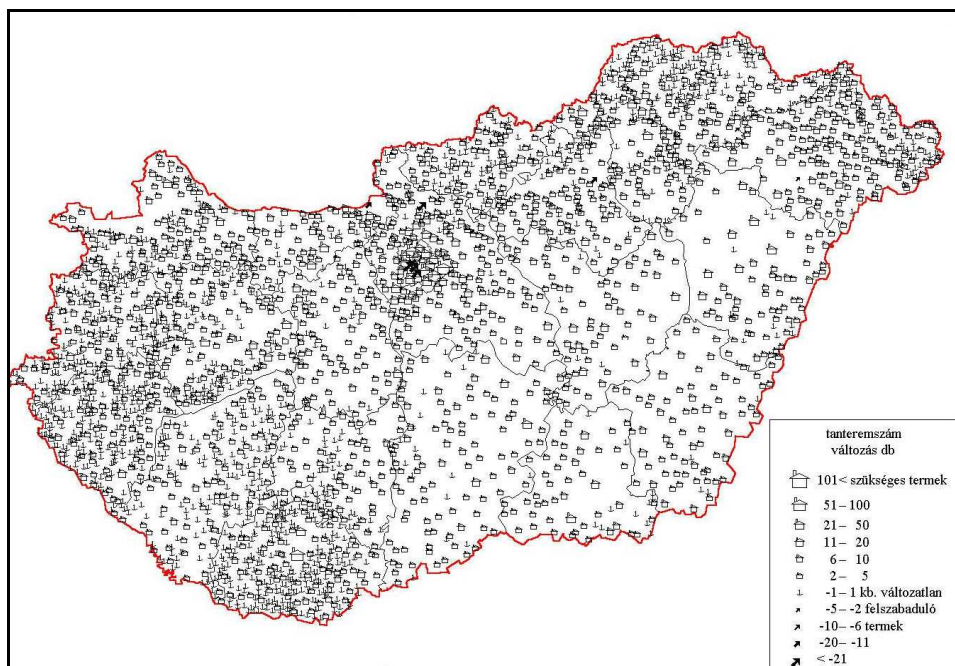
A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai osztálytermek számának különbsége 9+3-as szerkezetnél településenként



Adatok forrása: OM statisztikai adatgyűjtés. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2002

2. térkép

A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai osztálytermek számának különbsége 10+2-as szerkezetnél településenként

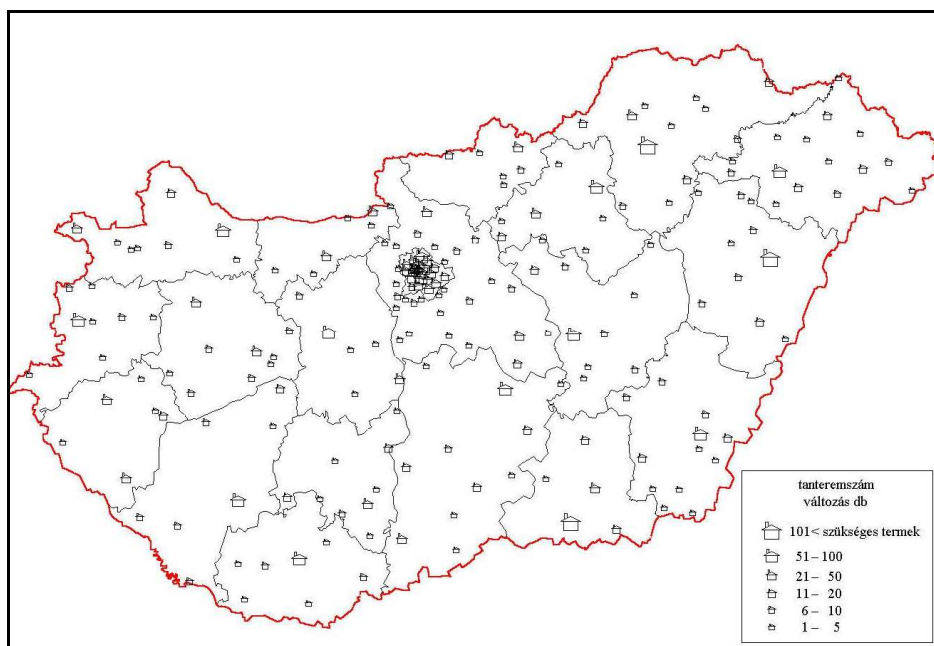


Adatok forrása: OM statisztikai adatgyűjtés. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2002

3./1. melléklet

3. térkép

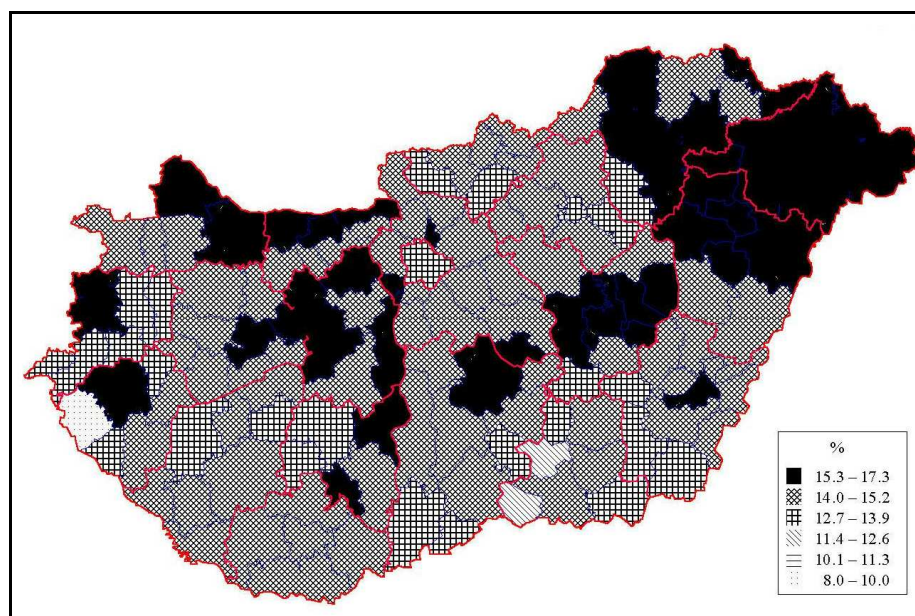
A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges középiskolai tanteremk száma 8+4-es szerkezetnél településenként



Adatok forrása: OM statisztikai adatgyűjtés. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2002

4. térkép

A 6–16 éves korcsoport aránya 1990-ben kistérségenként

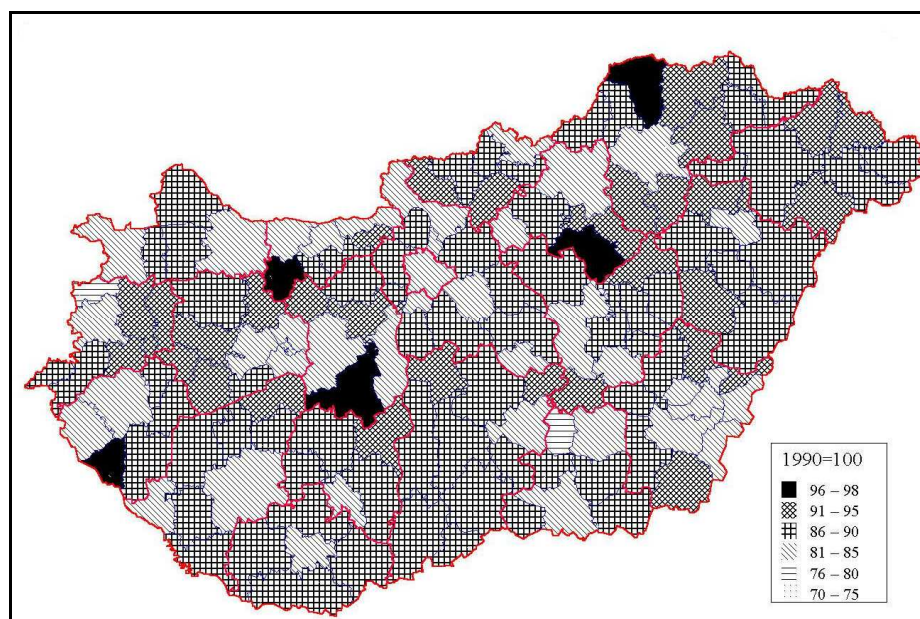


Adatok forrása: KSH Népszámlálás, 1990. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2002

3./2. melléklet

5. térkép

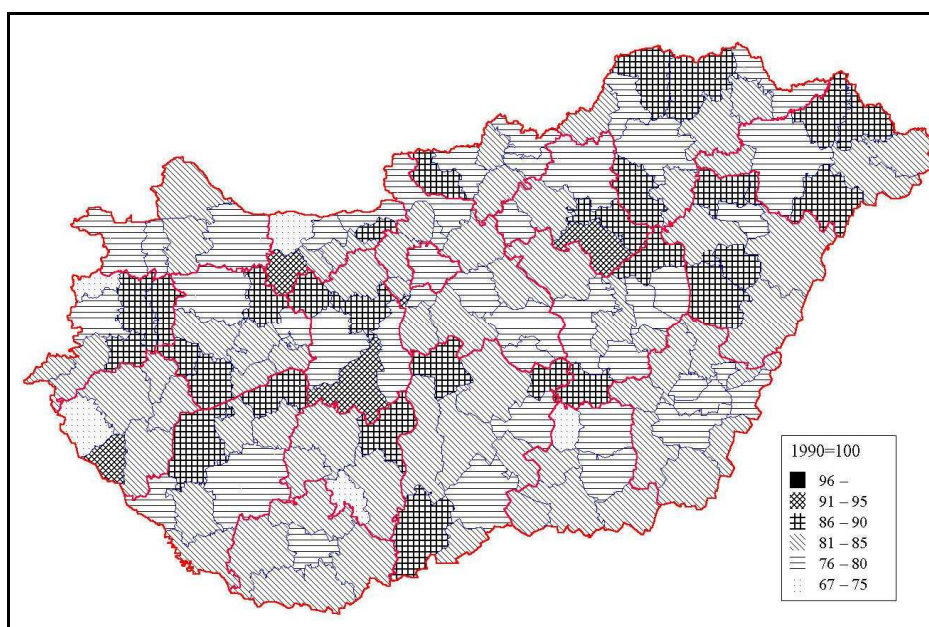
A 6–16 éves korcsoport nagysága 1995-ben 1990-hez viszonyítva kistérségeként



Adatok forrása: KSH adatgyűjtés. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2002

6. térkép

A 6–16 éves korcsoport nagysága 2000-ben 1990-hez viszonyítva kistérségeként

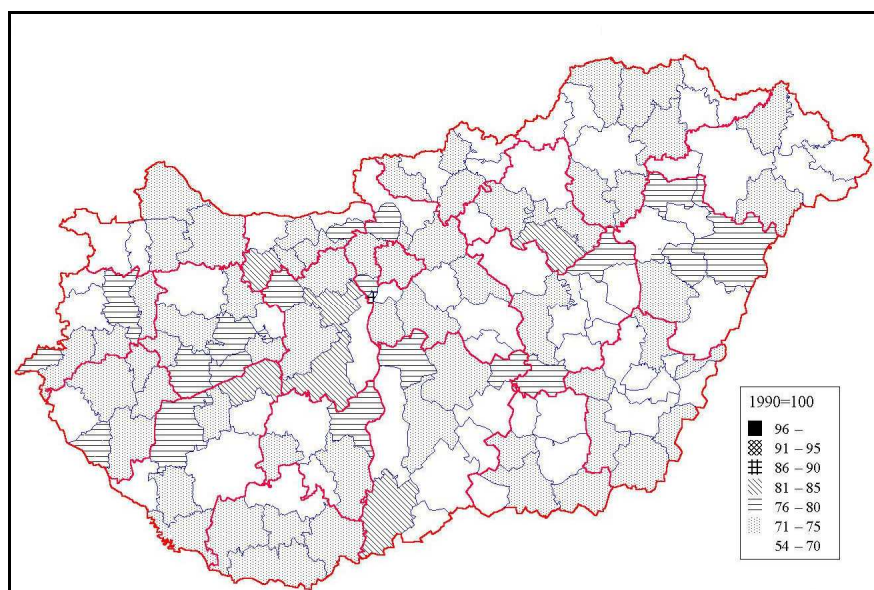


Adatok forrása: KSH, Hablicsek L. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2002

3./3. melléklet

7. térkép

A 6–16 éves korcsoport nagysága 2010-ben 1990-hez viszonyítva kistérségenként



Adatok forrása: KSH, Habcsek L. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2002

4. melléklet

A külterületi népesség számának változása az alföldi megyékben, 1960–1990

| Megyék | Év | Bács-Kiskun | Békés | Csongrád | Hajdú-Bihar | Szabolcs-Szatmár-Bereg | Jász-Nagykun-Szolnok | Összesen |
|----------------------------------|------|-------------|---------|----------|-------------|------------------------|----------------------|-----------|
| A megyék összes népessége | 1960 | 593 131 | 476 663 | 433 197 | 533 129 | 616 928 | 464 433 | 3 114 481 |
| | 1970 | 569 156 | 441 081 | 445 220 | 528 118 | 572 943 | 442 287 | 2 998 805 |
| | 1980 | 568 903 | 436 910 | 456 300 | 551 448 | 593 829 | 446 708 | 3 054 098 |
| | 1990 | 549 577 | 419 500 | 434 143 | 551 890 | 592 933 | 438 623 | 2 986 666 |
| A külterületi népesség száma | 1960 | 210 977 | 112 019 | 121 165 | 75 854 | 83 699 | 90 162 | 693 876 |
| | 1970 | 164 477 | 70 066 | 90 785 | 55 860 | 65 158 | 55 246 | 501 592 |
| | 1980 | 103 006 | 36 471 | 58 645 | 27 841 | 38 330 | 23 958 | 288 251 |
| | 1990 | 68 966 | 22 406 | 37 971 | 17 658 | 24 321 | 14 343 | 185 665 |
| A külterületi népesség aránya, % | 1960 | 35,6 | 23,6 | 28,0 | 14,2 | 13,6 | 19,4 | 22,3 |
| | 1970 | 28,9 | 15,9 | 20,4 | 10,6 | 11,4 | 12,5 | 16,7 |
| | 1980 | 18,1 | 8,3 | 12,9 | 5,0 | 6,5 | 5,4 | 9,4 |
| | 1990 | 12,5 | 5,3 | 8,7 | 3,2 | 4,1 | 3,3 | 6,2 |

Forrás: KSH

5. melléklet

Az ÖNHIKI iránti igény és a támogatás megoszlása településtípusonként 1999-ben

| Települések | A támogatott kérelmek | | A támogatás mértéke | |
|-----------------------|-----------------------|----------------|---------------------|----------------|
| | száma | megoszlása (%) | millió Ft | megoszlása (%) |
| 1000 fő alatti | 779 | 57 | 3066 | 25 |
| 1000-5000 fő közötti | 454 | 33 | 3736 | 31 |
| 5000 fő feletti | 21 | 2 | 33 | 3 |
| Községek összesen | 1254 | 92 | 7132 | 59 |
| Városok | 103 | 7 | 4158 | 34 |
| Megyei jogú városok | 1 | - | 180 | 1 |
| Megyei önkormányzatok | 13 | 1 | 726 | 6 |
| Ország összesen | 1371 | 100 | 12 196 | 100 |

Forrás: KSH

6. melléklet

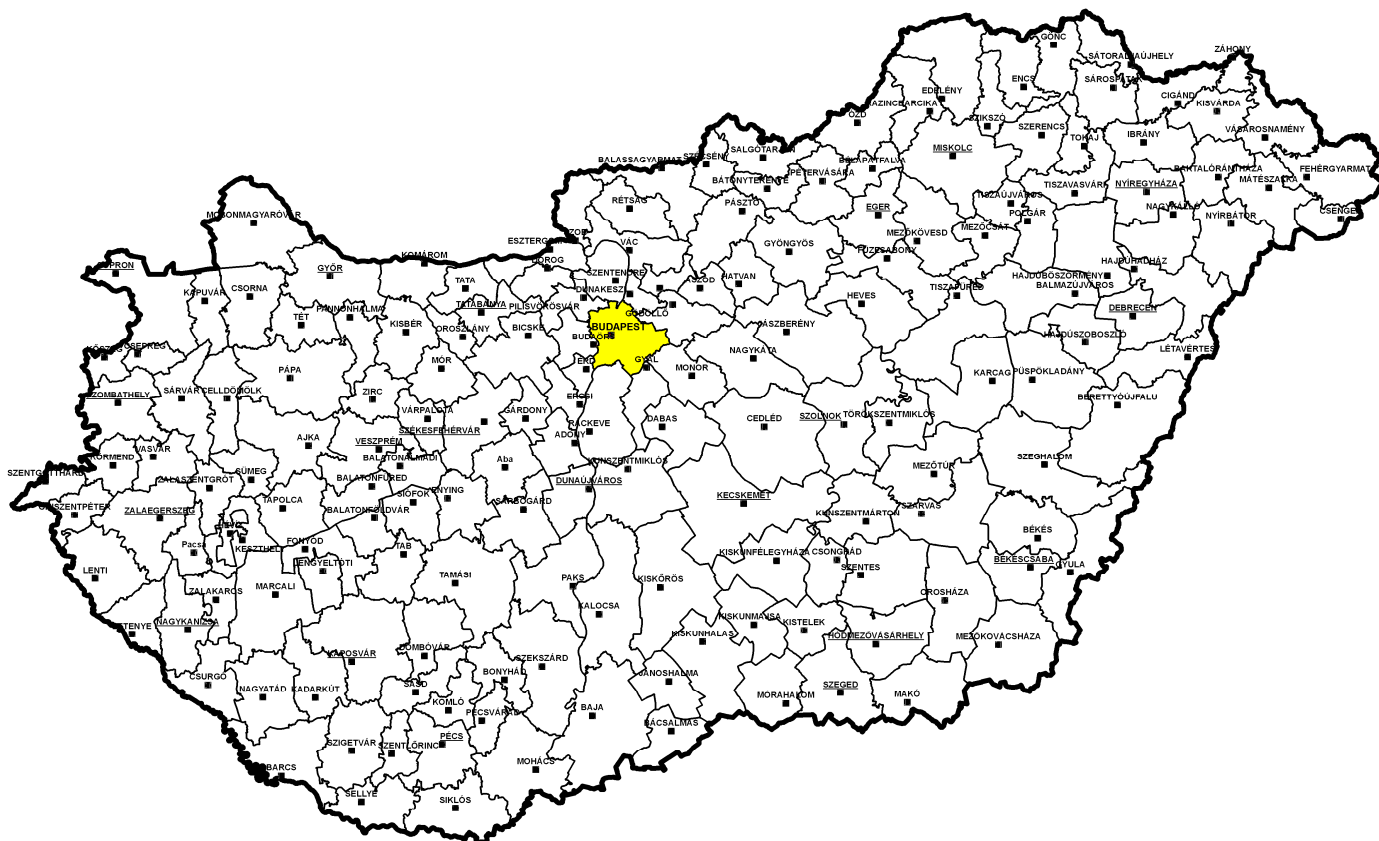
Az ÖNHIKI-ben részesült önkormányzatok megyénkénti és a támogatás nagyságrendje szerinti megoszlása, 1999

| Megye | Támogatott önkormányzatok | | Támogatás (millió Ft) | | A körjegyzőségek száma | A társulások száma |
|------------------------|---------------------------|---|-----------------------|-------------------------|------------------------|--------------------|
| | száma | aránya a település-állományon belül (%) | összesen | egy önkormányzatra jutó | | |
| Pest | 34 | 18,5 | 387,1 | 11,4 | 7 | 46 |
| Fejér | 5 | 4,6 | 14,1 | 2,8 | 10 | 57 |
| Komárom-Esztergom | 9 | 12,2 | 188,9 | 21,0 | 10 | 39 |
| Veszprém | 45 | 20,0 | 288,2 | 6,4 | 59 | 124 |
| Győr-Moson-Sopron | 29 | 16,8 | 155,9 | 5,8 | 23 | 97 |
| Vas | 58 | 26,9 | 555,6 | 9,6 | 53 | 97 |
| Zala | 103 | 40,1 | 580,1 | 5,6 | 66 | 76 |
| Baranya | 82 | 27,2 | 332,3 | 4,1 | 78 | 107 |
| Somogy | 131 | 53,7 | 864,8 | 6,6 | 61 | 248 |
| Tolna | 25 | 23,1 | 279,3 | 11,2 | 22 | 54 |
| Borsod-Abaúj-Zemplén | 247 | 69,2 | 2557,0 | 10,4 | 67 | 119 |
| Heves | 23 | 19,5 | 262,1 | 11,4 | 11 | 104 |
| Nógrád | 61 | 47,7 | 602,6 | 9,9 | 18 | 59 |
| Hajdú-Bihar | 51 | 62,2 | 765,7 | 15,1 | 5 | 7 |
| Jász-Nagykun-Szolnok | 35 | 44,9 | 522,6 | 14,9 | 3 | 16 |
| Szabolcs-Szatmár-Bereg | 177 | 77,6 | 2097,4 | 11,8 | 29 | 83 |
| Bács-Kiskun | 33 | 28,0 | 453,4 | 13,7 | 9 | 43 |
| Békés | 39 | 52,0 | 548,8 | 14,1 | 0 | 29 |
| Csongrád | 42 | 70,0 | 739,4 | 17,6 | 5 | 21 |
| Összesen | 1229 | - | 12 196,1 | - | 536 | 1426 |

Forrás: KSH

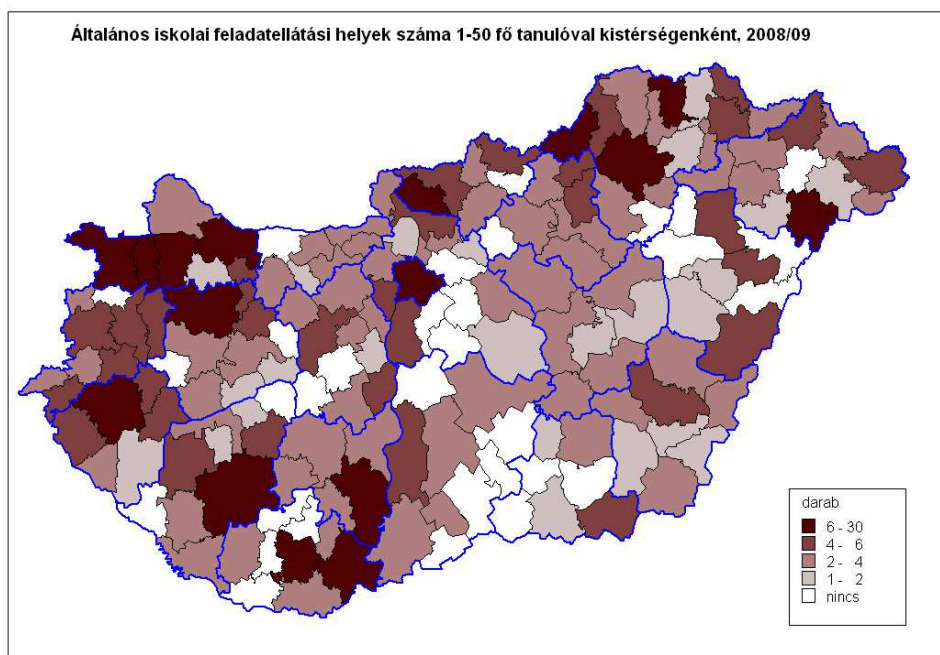
7. melléklet

Kistérségek Magyarországon (174)

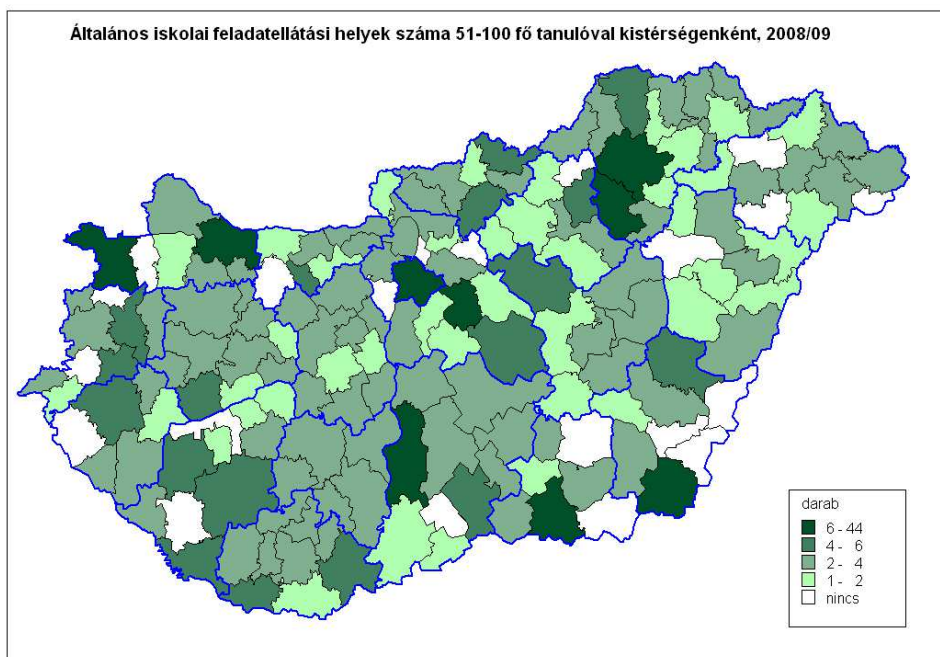


Forrás: Dienes Renáta: A többcélú kistérségi társulások közoktatási feladatellátásának elmúlt 6 éve, Bp., 2009

8. melléklet

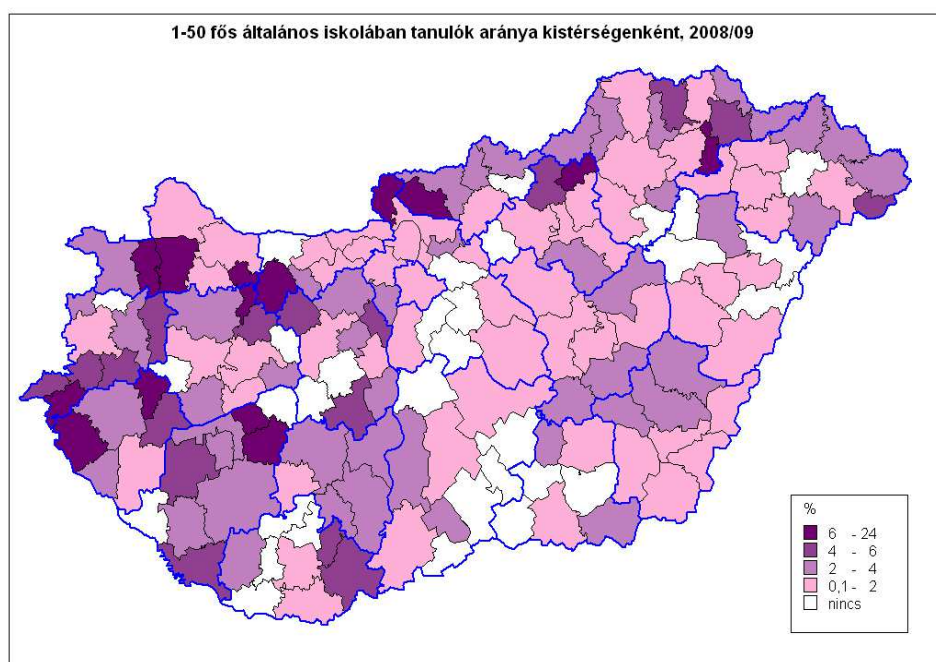


Adatok forrása: OKM statisztikai adatgyűjtés. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2009

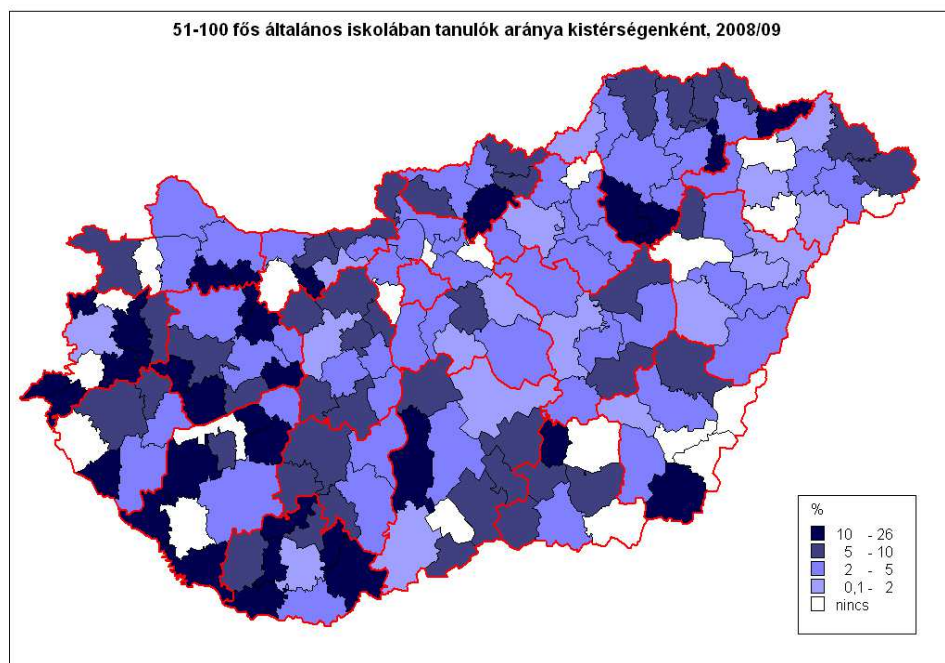


Adatok forrása: OKM statisztikai adatgyűjtés. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2009

8./1. melléklet



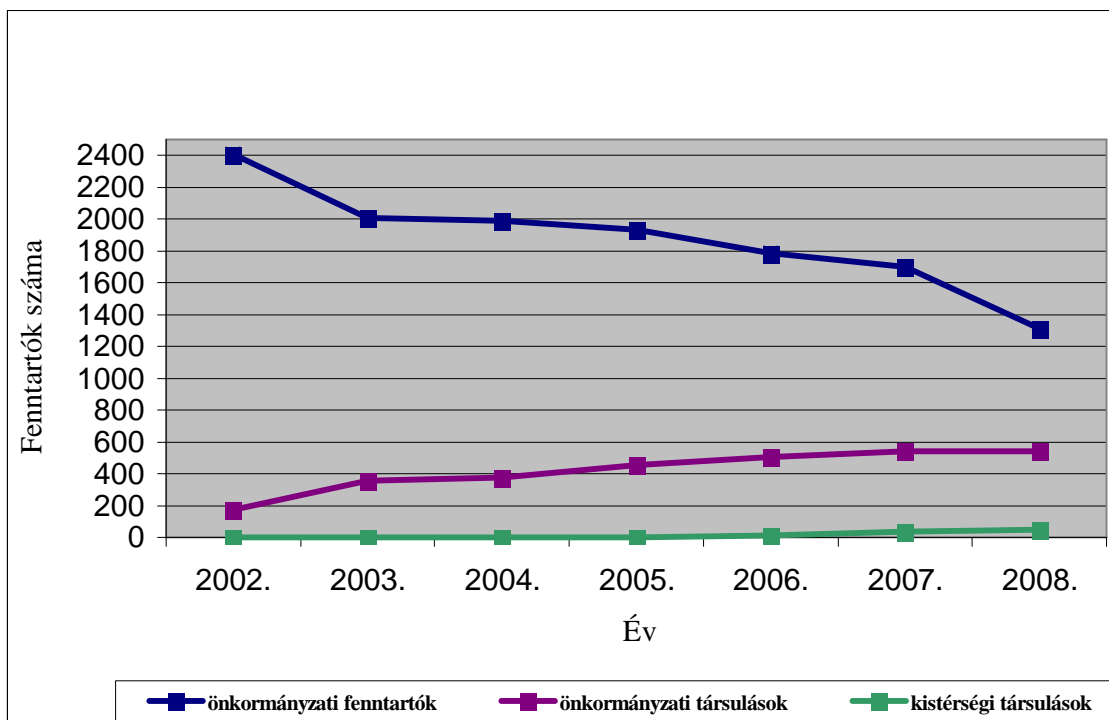
Adatok forrása: OKM statisztikai adatgyűjtés. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2009



Adatok forrása: OKM statisztikai adatgyűjtés. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2009

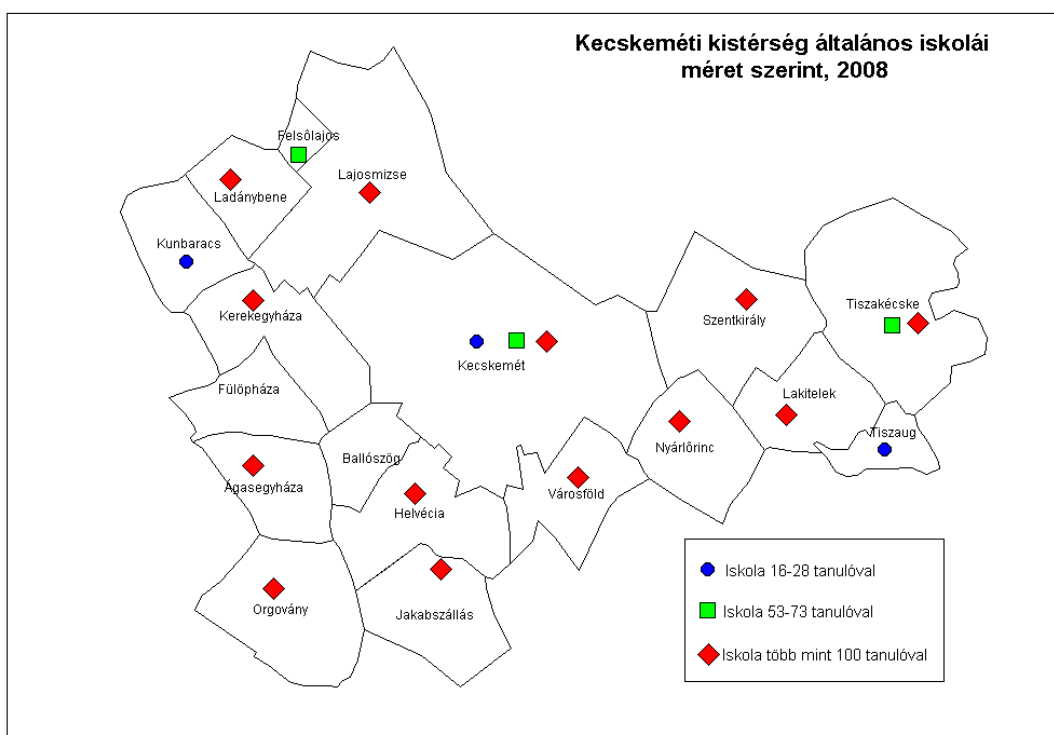
9. melléklet

Fenntartók száma 2002–2008 között



Forrás: Dienes Renáta: A többcélú kistérségi társulások közoktatási feladatellátásának elmúlt 6 éve, Bp., 2009

10. melléklet



Adatok forrása: OKM statisztikai adatgyűjtés. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2009

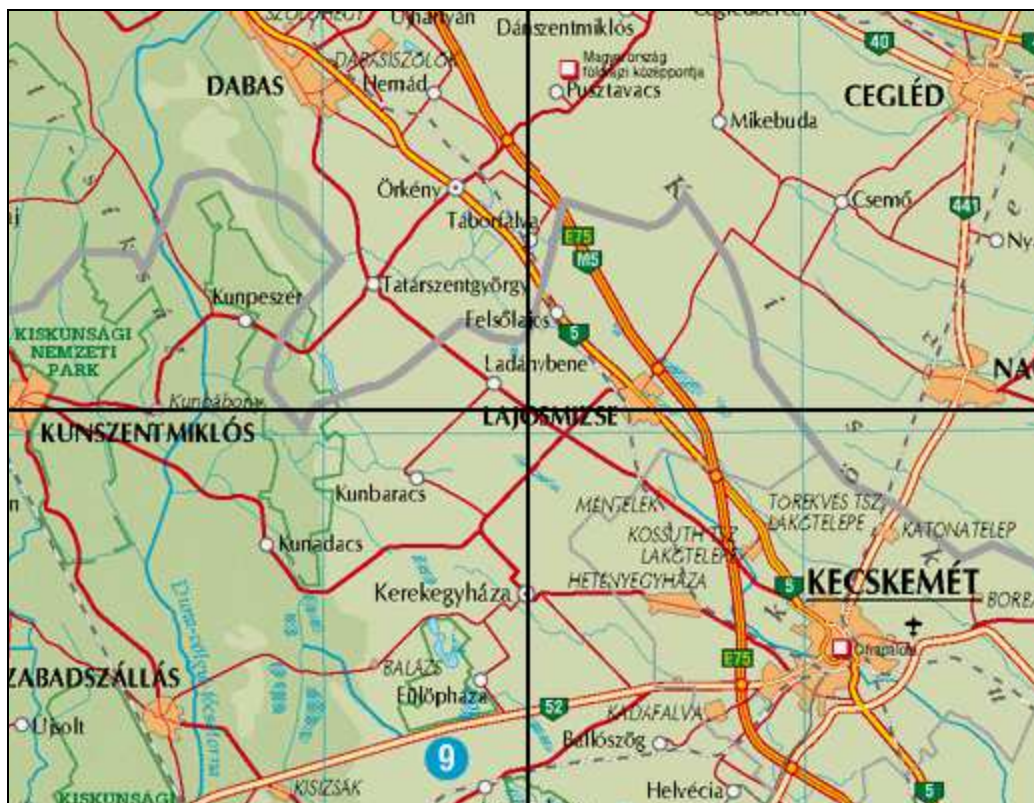
11. melléklet

Kecskeméti Kistérség és Kecskemét Városháza



12. melléklet

Lajosmizse és környéke



Forrás: [online:] <http://lazarus.elte.hu/moterkep/>

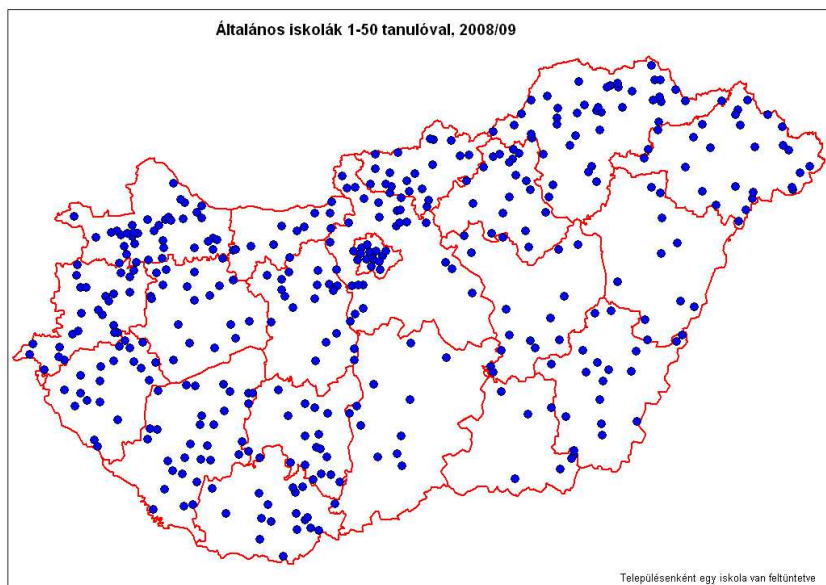
13. melléklet

Oktatási költségek a GDP és az államháztartás kiadásainak %-ában

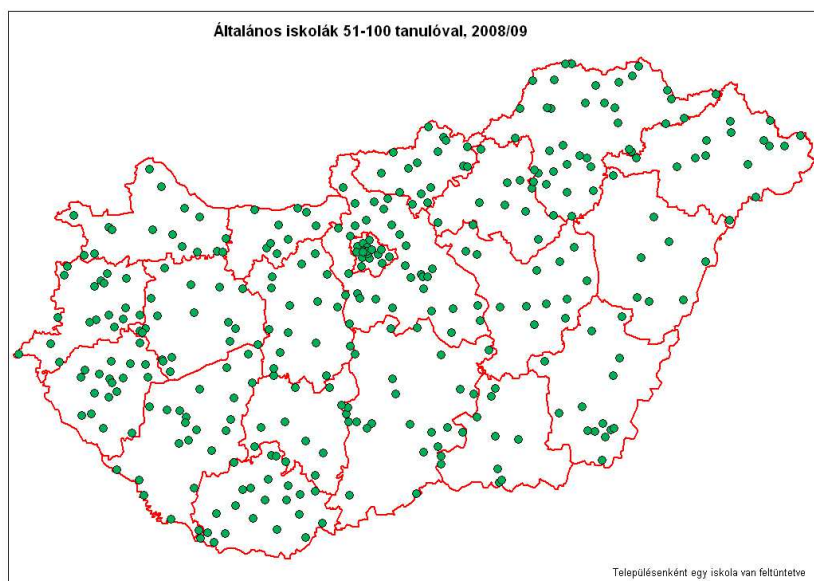
| Év | Óvoda a GDP %-ában | Alapfok a GDP %-ában | Középfok a GDP %-ában | Felsőfok a GDP %-ában | Összes az ÁHT kiadásainak %-ában | Összes a GDP %-ában |
|------|--------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|---------------------|
| 1990 | 0,74 | 2,38 | 1,47 | 0,81 | 9,56 | 5,68 |
| 1995 | 0,77 | 2,13 | 1,31 | 0,96 | 8,56 | 5,46 |
| 2000 | 0,69 | 2,64 | | 1,06 | 11,13 | 4,98 |
| 2003 | 0,84 | 3,05 | | 0,99 | 12,30 | 5,66 |
| 2008 | 0,71 | 1,67 | 1,04 | 0,97 | 9,45 | 4,82 |

Forrás: Oktatás-Statistikai Évkönyv 2008/2009

14. melléklet



Adatok forrása: OKM statisztikai adatgyűjtés. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2009.



Adatok forrása: OKM statisztikai adatgyűjtés. Szerk.: Híves Tamás, Bp., 2009

15. melléklet

Mizsei tanya iskola, majd tanyaklub



15./1. melléklet

Baracsi Úti és Szarkási tanyai iskola



16. melléklet

Lajosmizse Városháza



Gerébi Kúria



16./1. melléklet

Lajosmizse új városrésze és játszótere



17. melléklet

Felsőlajos Faluház és Tájház

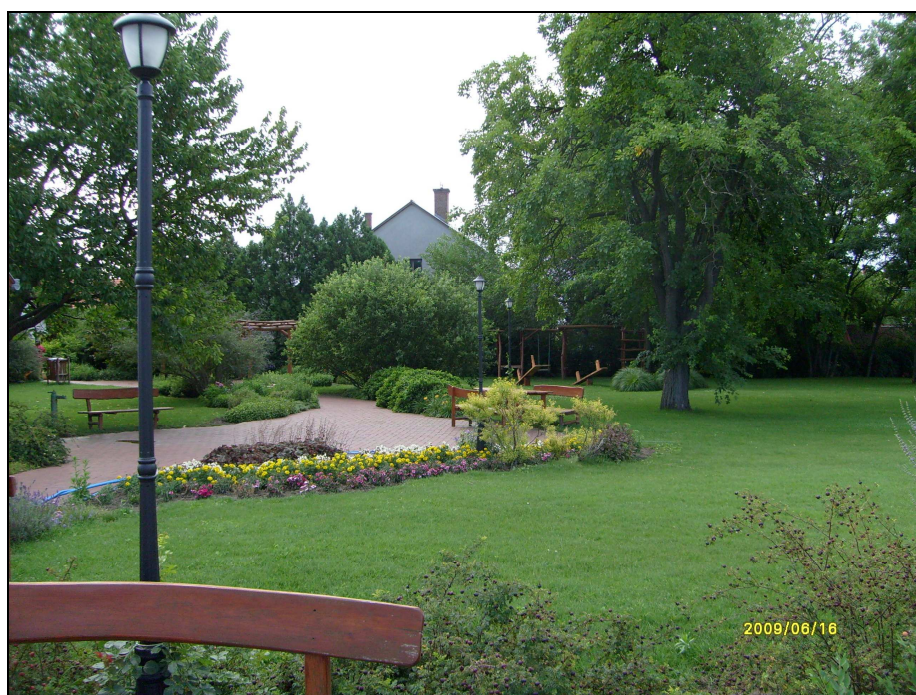


17./1. melléklet

Felsőlajos Tájház



Felsőlajos játszótér és park



18. melléklet

Fekete István Általános Iskola és Kollégium



19. melléklet

Helyi önkormányzatok száma (2008. július 1-jén)

| | |
|----------------------------|------|
| Főváros | 1 |
| Megyei jogú város | 23 |
| Város | 282 |
| Nagyközség | 140 |
| Község | 2706 |
| Települések száma összesen | 3152 |
| Települési önkormányzatok | 3175 |
| Megyei önkormányzatok | 19 |
| Összesen | 3194 |

Forrás: Dienes Renáta: A többcélú kistérségi társulások közoktatási feladatellátásának elmúlt 6 éve, Bp., 2009

Többcélú kistérségi társulások által fenntartott intézmények típusok szerint

| Többcélú kistérségi társulás által fenntartott intézmény típusa | Fenntartók | Intézmények száma |
|---|------------|-------------------|
| Óvoda | 26 | 41 |
| Általános iskola | 32 | 47 |
| Középfokú intézmények | 9 | 10 |
| Kollégium | 7 | 7 |
| Alapfokú művészetoktatási intézmények | 17 | 19 |

Forrás: Dienes Renáta: A többcélú kistérségi társulások közoktatási feladatellátásának elmúlt 6 éve, Bp., 2009

Intézményi társulások által fenntartott intézmények típusok szerint

| Intézményi társulások által fenntartott intézmény típusa | Fenntartók | Intézmények száma |
|--|------------|-------------------|
| Óvoda | 456 | 464 |
| Általános iskola | 448 | 459 |
| Középfokú intézmények | 30 | 31 |
| Kollégium | 21 | 21 |
| Alapfokú művészetoktatási intézmények | 107 | 107 |

Forrás: Dienes Renáta: A többcélú kistérségi társulások közoktatási feladatellátásának elmúlt 6 éve, Bp., 2009

20. melléklet

A népesség iskolai végzettség szerint (a megfelelő korúak százalékában) (Bács-Kiskun megye és a két érintett település adatai)

| Terület, igazgatási rang | 18–X éves | | | 25–X éves | | |
|--------------------------|------------------------------------|-------------|-------------|-----------------------------------|------------|------------|
| | összesen | férfi | nő | összesen | férfi | nő |
| | legalább középiskolai érettségivel | | | egyetem, főiskola stb. oklevéllel | | |
| Megyei jogú város | 43,3 | 40,2 | 45,9 | 16,8 | 19,1 | 14,9 |
| Többi város | 31,3 | 29,1 | 33,2 | 9,6 | 10,5 | 8,8 |
| Községek, nagyközségek | 18,8 | 16,5 | 20,9 | 4,5 | 4,4 | 4,6 |
| Megye összesen | 28,9 | 26,4 | 31,1 | 9,0 | 9,7 | 8,4 |
| <i>Lajosmizse</i> | <i>24,7</i> | <i>21,2</i> | <i>27,9</i> | <i>5,9</i> | <i>6,3</i> | <i>5,5</i> |
| <i>Felsőlajos</i> | <i>22,5</i> | <i>19,4</i> | <i>25,6</i> | <i>3,5</i> | <i>3,7</i> | <i>3,4</i> |

Forrás: KSH Népszámlálás 2001. területi adatai

http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/06/03/data/tabhun/4/load01_9_0.html

A foglalkoztatottak összevont nemzetgazdasági ág és összevont foglalkozási főcsoport szerint (Bács-Kiskun megye és a két érintett település adatai)

| Terület, igazgatási rang | Mezőgazdaság és erdőgazdálkodás | Ipar, építőipar | Szolgáltatási jellegű ágazatok | Vezető, értelmiségi | Egyéb szellemi | Szolgált. | Mezőg. | Ipari, építőip. | Egyéb |
|--------------------------|---------------------------------|-----------------|--------------------------------|---------------------|----------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|
| | | | | foglalkozású | | | | | |
| Megyei jogú város | 2,8% | 30,5% | 66,7% | 22,3% | 21,6% | 17,3% | 2,0% | 27,7% | 9,2% |
| Többi város | 11,2% | 33,1% | 55,7% | 16,4% | 16,4% | 17,3% | 8,1% | 31,6% | 10,2% |
| Községek, nagyközségek | 24,2% | 32,7% | 43,2% | 10,0% | 11,6% | 14,0% | 16,1% | 37,1% | 11,3% |
| Megye összesen | 13,7% | 32,4% | 53,9% | 15,6% | 15,9% | 16,2% | 9,4% | 32,6% | 10,3% |
| <i>Lajosmizse</i> | <i>13,8%</i> | <i>42,6%</i> | <i>43,6%</i> | <i>11,6%</i> | <i>12,6%</i> | <i>16,2%</i> | <i>11,8%</i> | <i>38,2%</i> | <i>9,6%</i> |
| <i>Felsőlajos</i> | <i>14,2%</i> | <i>47,6%</i> | <i>38,2%</i> | <i>6,2%</i> | <i>8,2%</i> | <i>17,6%</i> | <i>12,7%</i> | <i>45,6%</i> | <i>9,6%</i> |

Forrás: KSH Népszámlálás 2001. területi adatai alapján %-os számítás

http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/06/03/data/tabhun/4/load02_2_0.html