

# A KISISKOLÁK ÉS LEHETŐSÉGEIK

ANDL HELGA

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet

A tanulmány a kisiskolák magyarországi helyzetével foglalkozik, azok komplex társadalmi beágyazottságával, a hátrányos helyzet, a méltányosság és az inklúzió kérdéskörével, oktatáspolitikai és pedagógiai kérdésekkel. Területi és oktatás-statisztikai adatokra támaszkodva bemutatjuk az alacsony létszámmal működő baranyai iskolák egyes jellemzőit, az elmúlt másfél évtizedben lezajlott történéseket. Az intézményi kört érintők között hangsúlyosan jelenik meg az iskolabezárás, melynek folyamatát két iskola közelmúltban zajló megszűnésével foglalkozó esettanulmányunkra építve mutatjuk be. Működő gyakorlatokat keresünk arra, hogy a tanulók támogatásának, az inkluzív tanítási környezet kialakításának milyen lehetőségeit rejtik a – nem egy esetben összevont tanulócsoportos – kisiskolák.

**Kulcsszavak:** kisiskola, iskolabezárás, hátrányos helyzet, inklúzió

This study attempts to uncover and understand the many different factors of small schools in Hungary: the role of disadvantage, how and if equity and inclusion can be realised, and the complex ways in which society perceives these institutions. For these social determinants are multifaceted, further aspects of pedagogy and education policy will be discussed too. Based on regional and education statistics related data, the paper explores the main features and the recent history of those primary schools in Baranya which operate with a low number of students. In this recent history of small schools, there is a clear emphasis on school closures, a process that we will focus on through our case study of two contemporary school closures in the area. With this analysis, our goal is to present several examples of embedded, functioning practices in small schools – many of which operate with multigraded study groups – that aim to support pupils and create an inclusive environment.

**Keywords:** small school, school closure, disadvantage, inclusion

## Bevezetés

A kisiskola az oktatásstatisztikai adatok szerint – miként majd baranyai példánkon láthatjuk – folyamatosan jelen van az oktatási térben, és nem csupán a kistélepek iskoláiként gondolhatunk rájuk. A kisiskolák által megtermelt vagy körülötte kialakuló jelenségvilág jóval összetettebb: egyrészt a gyermeklétszám csökkenése sok olyan intézményt is érint, melyek „nagy iskolaként” tekintettek magukra – ahol pedig kevés a tanuló, többnyire megjelenik az egzisztenciális bizonytalanság, ami demoralizáltságot, a tanárok fluktuációját okozhatja. Vannak olyan intézmények is, ahol az alacsony létszám mellett is folyamatos az innováció, sőt, a kisiskolahelyzet adta lehetőségek kiaknázására helyezik a hangsúlyt. Sok településen egyfajta különös állandóságot jelenít meg és az identitás rögzített képéhez tartozik a kisiskola – még inkább igaz lehet ez a nemzetiségi oktatást folytató intézményekre.

A kisiskolák kérdésköre időről időre témája különböző, iskolákról szóló diskurzusoknak mind Magyarországon, mind külföldön – különösen az intézményrendszer mindenkor tervezett átalakítása során jelenik meg a kérdés: mi történjen a kisiskolákkal. Általában a fenntarthatóság szempontja kerül fókuszba, így az iskolabezárás/megtartás válik hangsúlyos témává. A kisiskolák előnyeiről és hátrányairól több szerzőtől olvashatunk magyarországi kutatások kapcsán (vö. *Forray 1998, 2009; Imre 2003; Kistélepek 2006*), de egyre inkább vált a diskurzus részévé az eredményesség-hatékonyág-méltányosság vizsgálata is (*Hermann 2005; Kistélepek 2006; Várad 2008; Lannert-Németh-Simka 2008*). Számos külföldi példa rámutat, hogy a kisiskolák – válaszul a településszerkezeti adottságokra – iskolaszervezési-pedagógiai lehetőségeket rejtenek (*Andl et al. 2019; Cannella et al. 2020*). Jelen tanulmányunkban – miközben mozaikszerűen foglalkozunk a kisiskolák, kiemelten a baranyai intézmények általános helyzetével – azt is fel kívánjuk tárni, milyen lehetőségeik rajzolódnak ki a kisiskoláknak az oktatási térben, kitérve a méltányosság és az inklúzió egyes aspektusaira is.

Mindenekelőtt fontosnak tartjuk meghatározni az intézményi kört, melyről írunk. Korábbi kutatásunkban (*Andl 2015*) – mivel a fogalommagyarázatok erősen flexibilesek – foglalkoztunk a kisiskola terminusával. A definíciók azt mutatták, hogy „nincs egyértelműen elfogadott létszám sem a településekre, sem az iskolákra vonatkozóan; [...] a meghatározás – a kifejezés előtagjából adódóan – jellemzően a számosságon alapul: a település lakosság száma, az iskola tanulói létszáma, az évfolyamok és évfolyamonkénti osztályok száma a definícióalkotás alapja” (*Andl 2015: 212*), így alsó tagozatos (osztatlan) iskolákról, kistélepei iskolákról, maximum 100 fős iskolákról, egyiskolás települések évfolyamonként egy osztállyal működő intézményeiről olvashatunk a magyarországi kutatásokban. A számosság alapú definíciónál azonban hangsúlyosabbnak tűnt közös jellemzőként a *marginális* és bizonytalan helyzet és az ehhez való variábilis viszonyulás. „Láthatóan a viszonylag kis létszámú iskolák állandó létbizonytalanságban vannak, hatékonyságuk újra meg újra megkérdőjeleződik, és folytonos külső válaszkényszer jellemzi őket. A társadalmi környezet változásaira érzékenyen és gyorsan kell reagálniuk fennmaradásuk érdekében.” (*Andl 2015: 212.*) Saját

Baranya megyei vizsgálatunk a 150 fő alatti intézményekre<sup>1</sup> terjedt ki. „Az önkényesnek tűnő létszámhatár használatának érvényességét mutatják más hazai és nemzetközi vizsgálatok, a jogszabályi környezet, tereptapasztalatunk, valamint az iskolaigazgatók körében zajló kérdőíves mikroutatásunk eredményei is.” (Andl 2015: 212–213.)

## Kisiskolák és oktatáspolitikai

A kisiskolák 1945 utáni magyarországi története a körzetesítés-visszakörzetesítés ciklikusnak mutakozó folyamata (vö. Andl 2015). A körzetesítési politika az 1950-es évektől az iskolahálózat átalakításához, ezzel számos – főként osztatlan vagy részben osztott – iskola bezárásához vezetett. Az 1970-es évektől a racionalizálási törekvés a településfejlesztés jegyében folytatódott. A körzeti iskolák kijelölése egyúttal kisiskolák megszűnését vagy tagintézménnyé válását jelentette. Mindez nem járt együtt szakmai-pedagógiai érvek vagy a lokális adottságok, a helyi társadalom akaratának figyelembevételével. (Bővebben lásd: Andor 1986; Kelemen 1993; Forray 1998; Kozma 2002.) Az 1980-as években ellentétes tendencia mutatkozik, ami az 1990-es évektől válik hangsúlyosabbá: az autonómiatörekvések hatására új, önálló iskolák létrehozását, iskolák újraindítását tapasztaljuk a változó politikai-jogszabályi környezetben (Forray 1998; Kistélepülések 2006). 2006-tól újabb – bár nem így nevezett – körzetesítési hullámhoz érkezünk, jogszabályi módosítások következményeként az intézményhálózatban jelentős változások következtek be: a nyolc évfolyamnál kevesebbel rendelkező iskoláknak tagiskolaként kellett csatlakozniuk egy nagyobb intézményhez, továbbá csak abban az esetben indulhatott 7–8. osztály, ha létszáma elérte a 15 főt. A demográfiai folyamatok, az összességében csökkenő gyereklétszám és az alapvetően újfent finanszírozási-fenntarthatósági szempontok mentén történő átalakítás következményeit összefoglalva 2007-re – az ezredfordulóhoz viszonyítva – a feladatellátási helyek csökkenését és a nagyobb iskolaméret felé való elmozdulást tapasztaljuk (Imre 2009). Az alacsony létszámú iskolák közül több megszűnt, azonban a települések és az iskolák törekedtek az intézmények megtartására. Az iskolamentési stratégiáknak több útja kínálkozott: tagintézménnyé válás (akár az 5–8. vagy 7–8. évfolyam megszűnésével) vagy az iskola átadása nem állami/önkormányzati fenntartónak. Ez utóbbi azért is merülhetett fel lehetőségként, mert a létszámfeltételek ezen intézményekre nem vonatkoztak, így az alapítványi és egyházi fenntartás révén az iskolabezárás elkerülhetővé vált. (A fenntartói kör változásáról részletesebben: Lannert–Németh–Sinka 2008; Imre 2009; Andl 2015.)

A nemzetiségi oktatás bevezetése, illetve alkalmazása szintén az iskolamentési stratégiák részévé vált, mivel a nemzetiségi oktatást folytató intézményekre sem vonatkozott az említett létszámminimum (Imre 2009; Andl 2015). Baranyában minden olyan 150 fő alatti iskola, mely önállóan tudott a továbbiakban működni, jellemzően nemzetiségi oktatást (német/cigány/horvát) alkalmazott és/vagy nem állami/önkormányzati fenntartóhoz került (Andl 2015).

A 2011-ben megjelent köznevelési törvény újabb „visszakörzetesítésként” értelmezhető, mivel kimondja, hogy azokon a településeken, ahol nyolc gyermek szülője ezt igényli, meg kell szervezni az alsó tagozatos oktatást (89. §). Az új iskolák nyitásának

<sup>1</sup> Az intézmények között a gyógypedagógiai intézmények és az általános iskolai oktatást felnőttképzés keretében folytató iskolák nem szerepelnek. (Jelen tanulmány szintén ezzel az intézményi körrel foglalkozik.)

oktatáspolitikai szándékát egy – ugyanebben az évben kiírt – pályázat is támogatta, ám a komplex feltételrendszer miatt kevés településen nyitottak új iskolát (Andl 2015; Jankó–Andl 2015a, 2015b).

A nemzetközi szakirodalom arról tanúskodik, hogy a kisiskolák más országokban is felvetnek oktatáspolitikai-oktatásirányítási kérdéseket mind pedagógiai-szakmai, mind finansziális szempontból (pl. Harrison–Busber 1995; Fickermann–Weishaupt–Zedler 1998; Cannella et al. 2020). Az intézményhálózat racionalizálása – ami többnyire iskolabezárásokat eredményez – mellett hangsúlyos törekvésnek látszik a települések iskolamegtartó akarata. Egyes országokban felmerülnek speciális momentumok is, így például Olaszországban – miközben osztálylétszám-minimum meghatározása miatt egy 2009-es jogszabályváltozást követően jelentősen csökkent az 1–5. osztályos iskolák (*scuola primaria*) száma – figyelembe vesznek földrajzi-demográfiai adottságokat, és a hegyvidékek, kis szigetek, továbbá a nyelvi kisebbségek által lakott területek iskolái alacsonyabb létszámmal működhetnek (Andl 2015: 90–93). (Olaszországban egy vizsgálat szerint több mint 8000 iskolát fenyeget bezárás az alacsony tanulólétszám miatt. A kisiskolák – melyek általában periferiális, nehezen megközelíthető földrajzi térségekben vannak – fő jellemzői: vegyes életkorú osztályok, a kulturális elszigetelődés veszélye, valamint az, hogy a tanárok átmeneti helyként tekintenek rá [Parigi et al. 2020].) További példaként említhetjük a nemzetiségek iskoláit, melyek pedig adott településen a közösségi reprezentáció fontos elemei, így ezek megtartására kiemelten ügyelnek a települések több helyen Európában. Szlovákiában nagy arányban vannak jelen az 50 fő alatti iskolák körében a magyar tannyelvűek. A központi iskolák szervezése – Magyarországhoz hasonlóan – itt is lehetőségként merül fel az intézményhálózat racionalizálásának tervezésekor, azonban számos érv szól amellett, hogy a magyarlakta területeken legalább az alsó tagozatos iskolák működhessenek, hiszen általános funkcióikon túl további szerepet vállalnak: a nemzetiségi identitás erősítésének közösségi tereként is működnek (Rehák 2019).

## A Baranya megyei kisiskolákról

### *A Baranya megyei kisiskolák főbb jellemzői*

Baranya megyében – hasonlóan más, aprófalvas térségekhez – az általános iskolai oktatás meghatározó intézménye a kisiskola. Markáns jellemzőként mutattunk rá (Andl 2015) a hátrányos helyzetű tanulók – mind az országos, mind a baranyai átlagot meghaladó – magas arányszámára, valamint a (német, cigány, horvát) nemzetiségi oktatás meghatározó szerepére (a nemzetiségi oktatásban részt vevők aránya szintén meghaladja ezekben az iskolában az országos és megyei átlagot). Továbbá bemutattuk egyrészt azt, hogy Baranyában az általános iskolai feladatellátást biztosító települések között nagy arányban vannak jelen azok a települések, ahol 150 fő alatti intézmény található, így hangsúlyos szerkezeti alappillérként tekinthetünk azokra, másrészt azt találtuk, hogy a kisiskolák meghatározó települése az 501–1000 fő közötti lakosságsszámmal rendelkező község, erre a településre tekintettünk úgy, hogy a környező kis- és aprófalvaknak kiscentrumaként funkcionálhat.

Megvizsgálva az egy évtized alatt bekövetkező változásokat – miközben jelentős átalakulásról ilyen rövid idő alatt nem számolhatunk be –, azt tapasztaltuk, hogy a

**1. táblázat:** Általános iskolai ellátást biztosító települések száma és aránya Baranya megyében (2019)

Összesen	Települések száma		Általános iskolai ellátást biztosító települések száma és aránya	Általános iskolai ellátást biztosító települések közül 150 fő alatti (tag) intézménnyel (is) rendelkező települések száma és aránya	Általános iskolai ellátást biztosító egyiskolás települések közül 150 fő alatti (tag)intézménnyel rendelkező települések száma
	1–500 fős település	501–1000 fős település			
301	207	49	84 / 28%	66 / 78%	62
	256				

Adatok forrása: EMMI Köznevelési statisztikai adatgyűjtés 2018; Lakossági számadatok 2019 (saját szerkesztés)

2009/2010-es tanév óta további települések maradtak iskola nélkül, és miközben továbbra is az 501–1000 fő közötti településeken található a 150 fő alatti iskolák legnagyobb hányadát, növekedett a nagyobb települések érintettsége.

Részletezve a 2018/2019-es tanév adatait (1. és 2. táblázat), Baranyában 84 településen, a települések 28%-án működött általános iskola (ez az egy évtizeddel korábbi adathoz képest 5-tel kevesebb település). Ám miközben kevesebb az iskolával rendelkező település, növekedett azok száma, melyekben 150 fő alatti tanulólétszámmal működő iskola áll (a korábbi 58 helyett 66 ilyen település van): a korábbi 65%-ról 78%-ra nőtt az általános iskolai ellátást biztosító települések között a 150 fő alatti (tag)intézménnyel (is) rendelkezők aránya. Ez utóbbiak között 62 az egyiskolás település (1. táblázat). A változás azzal magyarázható, hogy az érintett intézmények beiskolázási körzetében lévő településeken csökken a gyereklétszám. A demográfiai okok mellett meg kell említenünk a tanulólétszám csökkenését, a nagyobb települések, főként a városi iskolák szívó hatását is. (Ez a tendencia számunkra a későbbiekben még fontos aspektus lesz iskolabezárások feltárása során.) Mivel a tanulólétszám csökkenése nem csupán a kisiskolákat érinti, a 2001–5000 fős települések körében is előfordulnak már 150 fő alatti iskolák, emellett

**2. táblázat:** A 150 fő alatti általános iskolai feladatellátási helyek száma a különböző nagyságú településeken Baranya megyében 2019

Tanulólétszám (fő)	Települések lakónépessége (fő)	1–500	501–1000	1001–2000	2001–5000	5000 felett	Összesen (%-os érték)
1–50		6	5	2	0	1	14 (20%)
51–100		3	13	6	1	2	25 (35,7%)
101–150		5	12	7	2	5	31 (44,3%)
Összesen (%-os érték)		14 (20%)	30 (42,8%)	15 (21,4%)	3 (4,2%)	8 (11,4%)	70 (100%)

Adatok forrása: EMMI Köznevelési statisztikai adatgyűjtés 2018; Lakossági számadatok 2019 (saját szerkesztés)

továbbra is megtalálhatók az 5000 fő feletti településeken is – ezek többnyire egy város peremterületén helyezkednek el vagy nem állami fenntartásban működnek (2. táblázat).

A tanulmány célkitűzésének következő mozzanataként érdemes áttekintenünk a tanulói összetételt<sup>2</sup> a *hátrányos helyzet* felől.<sup>3</sup> Az összes általános iskolai képzést folytató intézmény adatainál magasabb a baranyai iskolákban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya (9,19, illetve 9,21%), a 150 fő alatti iskolákban pedig még magasabb a mutató (16,56, illetve 20,63%). A vizsgált 70 intézmény között 21 iskolát találtunk, ahol a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 50% felett van, így az adatok a marginalizáció és a szegregáció hangsúlyos jelenlétére mutatnak rá. A cigány, roma nemzetiségi oktatás alkalmazása, valamint a települések lakosságának összetétele alapján a cigány, roma tanulók magas arányára is következtethetünk.

A tanulóösszetétel további vizsgálata a sajátos nevelési igényű tanulók magas (10,7%) arányát mutatja.

### *Összevont tanulócsoporttal működő iskolák Baranyában*

A baranyai kisiskolák egy része – amint a kisiskolákra ez Európa-szerte igaz – alsó tagozatos, összevont tanulócsoportokkal működő intézmény. A vegyes életkorú/évfolyamú osztályok előnyeit (pl. differenciálás lehetősége, nagyobb önállóság, interakciók magasabb száma, kooperáció, szociális-érzelmi fejlődés) több írás taglalja, de hátrányairól is olvashatunk (pl. állandó időhiány, jelentős többletmunka, kevesebb idő egyéni fejlesztésre) (Forray 1998, 2008; Szász 2007; Laki 2015). Jelen írásban egy kategóriaalkotási kísérlet kapcsán ejtünk szót erről az oktatási formáról, mely a vizsgált 70 intézményből 23-ban jelen van, ami növekvő tendenciát mutat.

2016 tavaszán Laki Tamásnéval vizsgálatot végeztünk baranyai osztatlan vagy részben osztott iskolák körében (Andl 2016; Laki 2016). Azt tapasztaltuk, hogy ezen iskoláknak alapvetően két kategóriája rajzolódik ki (miközben mindegyikük esetében érzékelhető a marginális helyzet és az egzisztenciális bizonytalanság): a „tradicionálisan összevont” és az „összevonásra kényszerült” iskolák csoportját határoztuk meg a közös jellemzők alapján. A „tradicionálisan összevont” kisiskolákban tanítók az osztályok összevonására a helyi iskola alapvető, elidegeníthetetlen jellemzőjeként tekintenek, és az osztatlan vagy vegyes életkorú tanulócsoportot inkább lehetőségként értelmezik, jelentősen több előnyt sorolják az összevont osztályoknak, reflektív módon viszonyulva sajátos tanulószervezési módjukhoz, jövőképük is inkább pozitív (pl. nem tartanak iskolaközpontok létrehozásától). Az „összevonásra kényszerült” kategóriába soroltak, számára az összevonás a hanyatlás indexeként – és a bezáráshoz vezető út egyik állomásaként – értelmeződik, kevesebb előnyt látják a vegyes életkorú csoportoknak, érzékelhető egyfajta múlthoz való ragaszkodás (így például amennyiben lehetséges, csoportbontást alkalmaznak, vagyis egy-egy tanórán évfolyam szerinti bontásban vesznek részt a diákok), és jövőképük is inkább negatív.

<sup>2</sup> Adatok forrása: EMMI Köznevelési statisztikai adatgyűjtés 2018.

<sup>3</sup> Az egy évtizeddel korábbi adatokkal való pontos összevetést jelen esetben nehezíti, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóokra vonatkozó kritériumrendszer időközben változott.

## Az iskolabezárás esetei

Az intézményi kört érintő történések között hangsúlyosan jelenik meg az iskolabezárás, melynek folyamatát két iskola közelmúltban (2016, 2018) történő megszűnésével foglalkozó esettanulmányunkat felhasználva mutatjuk be (Andl 2019).<sup>4</sup> A bezáráshoz vezető utat a megrajzolódó – többnyire tipikusnak mondható – töréspontok mentén kívánjuk megragadni.<sup>5</sup>

Korábbi kutatásaink során azt találtuk, „hogyan nem feltétlenül önmagában az *iskolabezárás* jelent problémát. A kérdés inkább az, hogy a megszűnés által kialakult helyzetet képesek-e lehetőségként értelmezni az oktatási szintér szereplői. És élnek-e ezzel, vagyis megtörténik-e, s ha igen, miként az az *újrendezés*, ami azután az ezt követő évtizedekre meghatározza egy település vagy térség oktatásának alakulását.” (Andl 2015: 215.)

A két iskola Baranya egy periferiális, hátrányos helyzetű térségében működött 2016-ban és 2018-ban történő bezárásáig.<sup>6</sup> Hasonló mintázatot rajzoló, mégis több ponton eltérő sorsukat 2007-től követjük, amikor oktatáspolitikai intézkedések hatására tagintézménnyé váltak. Az iskolákban megszűnt a felső tagozat, ami az addig is meglévő tanulóelvándorlást felerősítette. Ez utóbbi, valamint a területi szegregáció következményeként az intézményekben erős szegregációs folyamat ment végbe, végül a tanulólétszám csökkenése az iskolák bezárásához vezetett.

Az egyik iskolát „magára maradt”, a másikat „proaktív” jelzővel láttuk el. A „magára maradt” iskola helyszínén a lakosság szám az elmúlt 20 évben csökkent ugyan, de nem számottevően, sőt, a falu baranyai viszonylatban a közel 700 lakosával a nagyobb települések közé tartozik. A „proaktív” iskola településén az ezredfordulón majd 800 fő élt, a lakossága mára másfél százal csökkent. Óvoda mindkét településen működik. A „magára maradt” iskola falujába az elmúlt nevelési évben 26 gyermek járt a tágas, felújított, színes programokban bővelkedő óvodába, a 20 fő feletti létszám állandónak tekinthető az utóbbi évtizedben. A „proaktív” iskola falujában egy 2017-ben önállóvá vált óvoda található, ami három település gyermekeit fogadja. Kiváló infrastrukturális feltételekkel (pl. sószoza, fejlesztőszoba, tornaterem) és gazdag programkínálattal rendelkezik, nagy hangsúlyt helyeznek az innovációra, a befogadó, támogató légkör megteremtésére. A létszám azonban – a születésszám változásával – erősen lecsökkent, a korábban két-csoportos óvoda mára egycsoportossá vált.

Mindkét bezárt iskola az összevont tanulócsoporthoz tartozó intézmények azon csoportjába tartozott, amit „összevonásra kényszerült”-ként írtunk le.

A „*magára maradt*” iskolának és településének életét jelentősen megváltoztatta a vasúti közlekedés megszűnése az 1970-es években. Interjúpartnereink ezt említik a hanyatlás kezdetének, mivel így az iskolakörzet egyik települése másik körzethez került.

<sup>4</sup> Az összefoglaló a XX. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadás rövid összefoglalása, az előadás absztraktjának (Andl 2019) bővített változata.

<sup>5</sup> Jelen írásban a komplex feltáráshoz nincs mód, így csak az intézménybezárás egy-egy hangsúlyos aspektusát ragadjuk meg.

<sup>6</sup> A bezáráshoz vezető út, az okok és következmények feltérképezésére terepkutatást végeztünk – kiegészítve ezt területi és oktatásstatisztikai adatok, valamint települési és intézményi dokumentumok elemzésével –, az érintett települések és oktatási intézmények egyes szereplőivel több szakaszban (2014, 2016, 2018, 2019) félig strukturált interjúkat készítettünk. Célunk volt, hogy feltárjuk azt a komplex viszonyrendszert, melynek aktív vagy passzív szereplője az iskola.

Ugyanakkor a tényleges visszaesés okát abban látják, hogy az intézményfenntartó társulás két települése a kilencvenes években, illetve az ezredfordulón a közeli városhoz csatlakozott. Az újabb töréspont elsősorban pénzügyi okokra vezethető vissza: egy kisebb iskola esetében – az egy főre jutó magasabb ráfordítás miatt – nagyobb hozzájárulást kellett fizetniük az önkormányzatoknak. Azonban nemcsak ezen falvak gyermekei hiányoztak innentől az iskolában – közben elindult egy szelekciós folyamat, ami a szülők iskolaválasztási motivációival függ össze, ugyanis egyre többen választották a városi iskolát, így a tanulólétszám az ezredfordulóra 80 főre csökkent, a hátrányos helyzetű tanulók növekvő arányával. Alsó és felső tagozaton is osztályösszevonásra kényszerültek. A fenntartó – az immár magára maradt önkormányzat – kereste a kiutat, hogy 8 évfolyammal működő iskola maradhasson az intézmény. Megoldásként kínálkozott a közeli városi iskolával való fúzió, azonban ez a terv végül nem realizálódott. Ahogy egyik interjúpartnerünk fogalmazott: a városi iskolának „nem kellett a cigány gyerekek”. Felmerült annak lehetősége is, hogy egyházi fenntartót keressenek, végül ezt – miközben a polgármester támogatta – a tantestület elvetette. A cigány nemzetiségi oktatás bevezetése is evidens megoldásnak tűnt, azonban a szülők egy része ezt nem preferálta – sőt, fokozódott a tanulólétszámcsökkenés. Így 2007-től alsó tagozatos iskolává vált az intézmény, 20 fő körüli létszámmal – a bizonytalanság pedig tovább fokozta a szülők bizalmatlanságát. Csatlakozni egy másik szegregálódó iskolához tudott az intézmény, ahol szívesen fogadták a felső tagozatos diákokat, főként, mivel itt is csökkent a tanulólétszám. Az utolsó tanévben 12 fővel indult a szeptemberi tanítás, de 2016 tavaszára már csak 8 fő járt az iskolába, így az iskola megszüntetése mellett döntöttek. Utolsó iskolalátogatásunk alkalmával keserű iróniával így jellemezte az iskolát egy interjúpartnerünk: „Nálunk jut a legkevesebb gyerekre egy digitális tábla.” A tanulókat az addigi – kistelepülési – gesztor iskola fogadta, a folytonosságot pedig biztosította a tagiskola vezetője, aki szintén ott folytatta munkáját.

A „proaktív” iskola 2006-ban vált a közeli város tagiskolájává a térség oktatási rendszerének átszervezése során, amikor is több intézmény a többcélú kistérségi társulás fenntartásába került, ekkor még 120 fő feletti tanulólétszámmal. A következő tanévben pénzügyi okokra hivatkozva az iskola – bár a tanulólétszám ekkor még engedte volna a nyolcosztályos működést – 1–6. évfolyamos intézménnyé vált. Négy évig működött így, közben bevezették a cigány nemzetiségi oktatást is, ami a pedagógusok reményei szerint stabilizálhatta volna az intézmény helyzetét. Közel 80 fő járt ekkor az iskolába, és ritkán fordult csak elő, hogy a helyben élők ne a helyi iskolát választották volna. 2011-ben azonban bekövetkezett az, amitől tartottak a pedagógusok: alsó tagozatos iskolává váltak. Két évvel később körzethatár-módosítás történt, ami miatt az addigi négy település helyett már csak három tartozott a beiskolázási körzethez – ez pedig a tanulólétszám csökkenéséhez és osztályösszevonáshoz vezetett. 2016-ban már csak két tanulócsoporthoz volt az iskolában, végül két évvel később bezárt az iskola. Az iskola pedagógusai folyamatosan próbálkoztak szakmai válaszlépésekkel, a proaktív hozzáállás, az innovációs hajlandóság jellemezte az intézményt. Kidolgoztak vagy bevezettek tanulói kompetenciafejlesztő programokat, szoros együttműködésben voltak az óvodával, a legnagyobb hangsúlyt a közösségépítésre helyezték („közösségként tudunk funkcionálni”), és bár folyamatosan proaktívak voltak, mivel nem ők alakították ennek környezetét, a változtatásoknak nem volt hatása az iskola fennmaradására. A bizonytalan helyzet miatt („mindig csak egy évre terveztünk ... szerettem volna egy folytonosságot”) az utolsó tanévben

a tagiskola vezetője megfogalmazott egy levelet, mely szerint nem látja szakmailag biztosítottak a működést. Ez – bár nem azzal a céllal írta, hogy az iskola megszűnjön, mégis – úgy artikulálódott, mintha az iskola kezdeményezte volna a megszüntetést. A fenntartó, a gesztor iskola és a tagiskola közötti kommunikációs zavar nem segítette a megoldáskeresést. A megszűnés végül „nem lett kimondva soha”, azonban a bizonytalan helyzet a szülőket is válaszlépésre készítette. Egy interjúpartner így emlékszik: „Tulajdonképpen úgy történt, hogy majdnem a szülő mondta ki, hogy nem. Lényegében elvitték a gyerekeket. Mindenkit a legvégére. Ellehetetlenedett a dolog.” A történet nem várt módon folytatódott: a szülők jelentős része nem a városi gesztor iskola mellett döntött, hanem a járás egy másik iskolájába íratta át gyermekét, ami hasonlóan kistéleplési kisiskola, ám egyházi fenntartásban: „Azért választották, mert hasonlóan kisközösség, és inkább elvitték kettővel arrébb, mint hogy berakják a nagy intézménybe, gyűjtőbe.”

Ákár naivnak is nevezhető kérdésünkre: lehet-e „jól bezárni” egy iskolát, az érintettek szerint egyértelmű *nem* a válasz. Mégis említenek olyan tényezőket, melyeket érdemes megfontolni akkor, ha egy intézmény megszüntetése mellett döntenek a fenntartók. Az egyik szempont a tervezettség, pontosabban olyan tervezés, mely az iskolai tér minden szereplőjének érdekeit mérlegeli, és kellő időt szán az egyes folyamatok véghezvitelére. Ehhez szorosan hozzátartozik a nyílt kommunikáció, mely segít abban, hogy a lehető legkevesebb sérüléssel zajljódjék le a bezárás. Végül külső tanácsadó bevonásának lehetőségét említették interjúpartnereink, aki az előkészítéstől végigkíséri a folyamatot.

A bezárást követő *újrendezés* lehetősége a méltányosság, az inkluzív iskolai gyakorlat érvényesülésének fontosságát is felveti. Az egyik hangsúlyos tényező, hogy a szereplők a felkínálkozó új helyzetet felhasználják-e a szegregáció oldására. Továbbá sikerül-e a befogadó iskolát – pedagógusokat, diákokat, szülőket – felkészíteni a *befogadásra*? Korábbi iskolabezárásokhoz fűződő kutatási tapasztalataink szerint a fogadó intézmények általában nem érzékelik annak a társadalmi folyamatnak a komplexitását, amelynek szükségszerűen gyújtópontjába kerülnek. Éppen ezért a felmerülő problémák kezelésére nincsenek előzetesen kidolgozott, a folyamat egészére vonatkozó stratégiáik.

Tehát nem önmagában az *iskolabezárás* jelent problémát, teremt hiányt a kisközösségek tereiben, hanem a bezáráshoz vezető út mint *folyamat* értelmezése és a bezáráshoz kapcsolódó *újrendezés* komplex stratégiájának hiánya.

### Lehetőségek és törekvések: példák az elszigetelődés oldására, az inkluzív iskolai környezet kialakítására

Eddigi gondolatmenetünkől világosan következik, hogy a kisiskolára nem lehet úgy tekinteni, mint a demográfiai változások vagy az oktatási hálózat átalakításának adminisztratív következményére. Az is feltételezhető, hogy a kisiskola – akár alsó tagozatos iskolaként, iskolaközpontok kialakításával – mindig létező és hangsúlyos szereplője lesz az intézményszerkezetnek. Ebből következően azt kell fontolóra vennünk, miként képzelhető el a kisiskola *jól működő* szervezetként. Ezek közül némileg önkényesen – jelen folyóiratszám tematikájához illeszkedve – mutatunk be néhányat. A továbbiakban olyan hazai és nemzetközi példákat említünk, melyek a kisiskolák lehetséges jó működéséhez járulnak hozzá. Azaz olyan egyszerre értelmező és praxisorientált példákat, melyek számolnak a kisiskolák létéből eleve adódó veszélyekkel és lehetőségekkel.

### *Hálózatok kialakítása az elszigetelődés ellen és a tanítás hatékonyságának növelésére*

Hangsúlyos veszélyként jelentkezik a kisiskolák esetében mind a tanárok, mind a tanulók *elszigetelődése* (Harrison–Busher 1995; Forray 2008; Parigi et al. 2020). Az izoláltság ellen hat és a tanárok szakmai megújulását serkenti, ha az iskolák mind több hálózatba tudnak bekapcsolódni. A hálózatok között kiemelt jelentőségűek azok, melyek a hasonló helyzetben lévő kisiskoláknak nyújtanak lehetőséget a tapasztalatcserére.

A hálózatosodás magyarországi példája a 2002-től működő Bács-Kiskun Megyei Kisiskolák Közművelődési Egyesülete. Alapszabálya szerint a megye legfeljebb 150 fős iskoláinak szervezete, mely szakmai együttműködés kereteit biztosítja oktatási, iskolagazgatási és közművelődési területen. A 2019/2020-as tanévben 17 iskola szerepel a tagnyilvántartásban. Az éves beszámolók szerint az egyesület főként közös versenyek szervezésére helyezi a hangsúlyt.<sup>7</sup>

Komplexebb szerveződést találunk Olaszországban: 2017-ben megalapították a „Kisiskolák Mozgalmát” azzal a céllal, hogy a tanárok és intézményvezetők szakmai tevékenységét támogassák. A programot a firenzei székhellyel működő oktatáskutató és innovációs intézet (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa – INDIRE) működteti. A (fejlesztő) programokat kutatások alapozzák meg és kísérik. A hálózatba bekapcsolódhatnak az elszigetelt földrajzi környezetben, alacsony tanulólétszámmal működő iskolák (Parigi et al. 2020). A tanárok számára képzéseket, workshopokat, „nyári iskolákat” és – alkalmazkodva a 2020 tavaszán bekövetkezett vírushelyzethez – webináriumokat szerveznek. A kutatók fontosnak tartották megmutatni ezen intézményi kör – kiemelten az összevont osztályokkal működő iskolák – gazdagságát, a működő gyakorlatokat, melyek generáló hatással lehetnek intézmények pedagógiai tevékenységére, innovációs hajlandóságára. A tapasztalatok rögzítésére és megosztására, a kutatási eredmények, fejlesztések és gyakorlati példák bemutatására szolgál a Quaderni delle Piccole Scuole kiadványsorozat.<sup>8</sup>

A marginalizálódás megakadályozására Spanyolországban a ritkán lakott Aragónia akár csupán 4–6 fős osztályokkal működő kisiskoláit már két évtizeddel ezelőtt *infokommunikációs* eszközök bevonásával fejlesztették. Olyan virtuális osztálytermeket alakítottak ki, amelyekben különböző iskolák diákjainak közös munkája zajlik. Emellett a már korábban létrehozott innovációs központokban egy-egy hétre ténylegesen is találkozhatnak, közös projekteken dolgozhatnak (Körösné 2003). (Az infokommunikációs eszközök intenzív használatát a pedagógiai-módszertani megújulás szempontjából, de a tanulócsoporthoz közötte – sőt, a szülőkkel, szervezetekkel való – kapcsolat miatt is a fentebb említett olasz ernyőszerkezet szintűgy elötrébe helyezi [Pieri–Repetto 2019].)

### *Inkluzív iskolai környezet kialakítása, a minőségi oktatáshoz való hozzáférés biztosítása*

A kisiskolákra vonatkozóan gyakran felmerül, hogy az oktatás eredményessége negatív képet mutat – ám az adatok arra utalnak, hogy a diákok gyengébb teljesítményének fő

<sup>7</sup> <http://www.kisiskolak.atw.hu> [Letöltve: 2020. 07. 20.]

<sup>8</sup> <https://piccolescuole.indire.it/quaderni/> [Letöltve: 2020. 07. 20.]

oka a kedvezőtlenebb szociokulturális háttér (*Kistelepülések 2006*). Továbbá egyrészt vannak az intézmények között olyanok, amelyek sikereket érnek el a hátrányok kompenzálásában, másrészt a „nyitott beiskolázási politika” (vö. *Kistelepülések 2006: 8.*) miatt kevésbé jellemzőek a szelekciós mechanizmusok, és a tanulói igények így megjelenő sokfélesége mintegy kikényszeríthet intézményi válaszokat.

A kétújfalui általános iskolában rendszeresen tartanak hospitációs tréningeket érdeklődő pedagógusoknak, bemutatva ezzel az intézmény *inkluzív gyakorlatát* is. Az iskolába – ami egy hátrányos helyzetű dél-baranyai térségben található – nyolc kistelepülés diákjai járnak. (A 2019/20-as tanév adatai<sup>9</sup> szerint a 139 tanulóból 98 bejáró, a diákok közel fele hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű [59, illetve 5 fő], 17 sajátos nevelési igényű.) Az intézményben több mint két évtizede zajlik az inklúziót támogató fejlesztő tevékenység. Mindezt részletesen taglalja az a tanulmány (*Kovácsné 2018*), melyre jelen írásunkban támaszkodunk. A tanulócsoportheterogenitására, a diverzitásra, a tanulói igényekre reflektálva komplex művészeti programot (Kalendárium) alkottak az eszközjellegű kompetenciák fejlesztésére, melybe cigány, roma népismereti tartalmakat is beépítettek; kidolgozták az SNI tanulók integrált tantervét; a sikeres SNI integráció érdekében kéttanáros órávezetést alkalmaznak; elsajátítottak új tanulás-szervezési eljárásokat (pl. kooperatív és differenciált tanulás-szervezés); diagnosztizáló feladatlaprendszerrel dolgoztak ki. Előtérbe helyezték a partnerkapcsolatok kiépítését. A családok megismerésére, az intézmény életébe való bevonásukra nagy hangsúlyt fektetnek. Mindezekhez elengedhetetlen a pedagógusok folyamatos megújulása, képzése. Az iskola a Pécsi Tudományegyetem partnerintézményévé vált, tanár szakos hallgatók gyakorlólékhelyül is szolgál. A befektetett munka eredményeként az iskolában a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége kimutatható, a továbbtanulási adatok kedvező képet mutatnak, az intézmény reziliens iskolaként jellemezhető (*Kovácsné 2018: 136–162.*).

Az inkluzív pedagógia szerves része a partnerközpontúság, ami azt is jelenti, hogy bevonja a társadalmi környezetben található partnereket (*Varga 2015: 61.*). Ilyen a családokkal való kapcsolattartás, hiszen – ahogy azt Pieri és Repetto a nemzetközi szakirodalmat elemezve rögzíti – az iskola és a család közötti erős kapcsolatok pozitív hatással vannak a tanulási motivációra, az iskolai teljesítményre, a tanulók jóllétére. Kutatásuk azt mutatja, hogy a kisiskolákban könnyebb a kapcsolat kialakítása, és a szülők barátságosnak, befogadónak érzékelik az iskolát (*Pieri–Repetto 2020*). A jó együttműködéshez azonban megfelelő stratégiákra van szükség, ezek nem automatikusan fakadnak a kisiskolalétből. A szülők mellett a település lakóinak, intézményeinek, szervezeteinek bevonásával tanulóközösséggé válhat az iskola, melynek megvalósítására programleírás is készült (*Pieri–Repetto 2019*).

### *Az összevont tanulócsoporth mint pedagógiai lehetőség*

Az összevont oktatás eredményességére vonatkozó kvantitatív vizsgálatok nem mutatnak egységes képet – úgy tűnik, a kutatók tudományos meggyőződése vagy az adott ország oktatáspolitikája befolyásolja az eredményeket (*Carle–Metzen 2013, id. Laki 2015:*

<sup>9</sup> [https://www.oktatas.hu/koznevelis/intezmenykereso/koznevelisi\\_intezmenykereso/!DARI\\_Intezmenykereso/oh.php?id=kir\\_int\\_mod&int\\_omkod=203278](https://www.oktatas.hu/koznevelis/intezmenykereso/koznevelisi_intezmenykereso/!DARI_Intezmenykereso/oh.php?id=kir_int_mod&int_omkod=203278) [Letöltve: 2020. 07. 20.]

158.). A szociális-érzelmi fejlődésre gyakorolt hatást mindazonáltal – ahogy fentebb jeleztük – hangsúlyozzák a kutatók.

Az inkluzív pedagógiai környezet kialakításának fontos része a biztonságos, megtartó tanulói közösség. Laki szerint az összevont tanulócsoporthoz iskoláiban „stabil, jól mozgósítható közösségek formálódnak. A hálózatok törvényszerűségei szerint ez stabilizálja nemcsak az iskolai közösségeket, hanem a bennük formálódó barátságokat, a gyermekeket és a falvakat is.” (Laki 2015: 153.) Azt is megállapította, hogy az összevont osztályok általában gazdagítják a gyerekek kapcsolatrendszerét, és több esetben középiskolai osztályokra jellemző szervezeti szint mutatható ki. Két alsó tagozatos iskolában 2011 és 2019 között több szociometriai felmérést is végezve azt tapasztalta, hogy „a négy évfolyam diákjaiból sűrűn szőtt, több központtal rendelkező háló alakult ki”, ami azt a következtetést engedi, hogy „ezekben az iskolákban különösen jól fejlődik az alsó tagozatos gyermekek kapcsolatteremtő készsége. Megállapítható, hogy egy olyan közegben tanulnak, ami az együttműködést, a közösségben gondolkodást és tevékenykedést inspirálja.” (Laki 2019: 207.)

Mangione rámutat, hogy a vegyes életkorú osztályra olyan „pedagógiai választásként” is tekinthetünk, ami a heterogenitásra, a tanulók életkori és szintbeli különbségeire épít, arra törekszik, hogy a tanulók kooperáljanak egymással ahelyett, hogy elkülönítené őket a saját tanulási szintjük szerint (Mangione 2017). A vizsgálataink során tett órálatogatások azt mutatták, hogy az életkori szempontból (is) heterogén osztályokban sok olyan – az iskolai sikerességet célzó, az egyéni tanulói igényekre reflektáló – módszertani megoldást alkalmaznak a pedagógusok, melyek a differenciálás, az egyéni fejlesztés, a tanulópárok kialakítása, a kooperáció terén más intézményekben is alkalmazhatók.

Interjúpartnereink arról számoltak be, hogy képzésük során nem volt a tananyag része az osztatlan vagy részben osztott iskola, módszertani kihívásaival a gyakorlatban találtak először a tanítók. Tapasztalataink alapján olyan pedagógiai-módszertani lehetőségek tárházaként tekintünk az összevont tanulócsoporthoz való tanításra, ami miatt indokolt volna megjelenése a pedagógusképzésben. Egy-egy iskola módszertani központként való működése – szakmai támogató háttérrel – pedagógusjelöltek számára hospitálási lehetőséget jelenthet.

### *Mentorprogram – az eredményesség és méltányosság növelésének, a társadalmi-kapcsolati rendszerek bővítésének egy lehetősége*

Egy mentorprogram hátrányos helyzetű tanulóakra gyakorolt hatásáról szóló tanulmányában Fejes mentorprogramok eredményeként a tanulási motiváció erősödéséről számol be (Fejes 2012). Kisiskolákban, ahol magas a hátrányos helyzetű tanulók száma, kifejezetten indokoltak lehetnek mentorprogramok.

A „Tanítsunk Magyarországot!” program 2019 februárjában indult az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatásával. 2020 tavaszán 38 kistelepülésen működő iskola 6–7. osztályos diákjait mentorálták egyetemista hallgatók (Dallman 2020). A program célja, hogy olyan komplex segítséget nyújtson a tanulóknak, melynek része a tanulástámogatás és a pályaeorientáció, de a hangsúlyt leginkább a közösen megélt programokra helyezi, melyek révén a diákok megismerkedhetnek egy addig számukra ismeretlen világgal, ami továbbtanulási elképzeléseiket is jelentősen bővítheti. A Pécsi Tudományegyetem mentorhallgatói tíz Baranya megyei kisiskolával állnak kapcsos-

latban, melyek mindegyikében magas a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya (Andl et al. 2019). Az iskolák gazdag programkínálattal rendelkeznek, azonban éppen az elszigetelődés oldására kevés lehetőségük nyílik, így a program hasznos lehet az iskolai tér minden szereplőjének. Az iskolák számára a méltányos tanulási környezet kialakítása nagy kihívást jelent, ebben segíthetnek az egyetemista mentorok jelenlétükkel, támogató attitűdjükkel. A program sikeres működése a továbbtanulási eredmények javulását eredményezheti.

## Összegzés

A tanulmányban arra tettünk kísérletet, hogy a kisiskolákkal kapcsolatos elbeszélést – legyen az tudományos vagy a köznyelvi nyilvánosság tereiben zajló – kimozdítsuk a hagyományos tengelyből, és a kisiskolákkal kapcsolatban minőségi mutatókat jelöljünk. Ily módon – miközben vizsgálatainkban az iskolabezárás is taglalt téma – nem a kisiskolákra vonatkozó egzisztenciális kérdéssel felvetés binaritását (létezen vagy ne, megtartsuk vagy se) hangsúlyoztuk, ahogy nem taglaltuk a kisiskolák meglévő, a szakirodalomban többször tárgyalt hátrányait sem (pl. mérethatékonyság, szakos ellátottság problémái). A kisiskolákra mint lehetőségre, értékteremtő lehetőségre tekintettünk.

Amellett, hogy – több kutatás eredményeire építve – foglalkoztunk a kisiskolák általános helyzetével, hazai és külföldi működő gyakorlatokat mutattunk a kisiskolák egyik veszélyeként jelentkező elszigetelődés oldására, az iskolai tér szereplőinek, kiemelten a tanulóknak a támogatására, az inkluzív iskolai környezet kialakítására.

## IRODALOM

- ANDL H. (2015) *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében.* PhD-értekezés. Kézirat. Pécs, Pécsi Tudományegyetem OTNDI.
- ANDL H. (2016) Összevont tanulócsoporttal működő kisiskolák és településeik. In: MÁRHOFFER N., SZEKERES N. & SZÜCS-RUSZNAK K. (eds) *Horizontok és dialógusok II.* Absztraktkötet. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet. pp. 11–12.
- ANDL H. (2019) „Én nem tudom, hogy jelent-e egyáltalán valamit az, hogy jövőkép.” – Iskolabezárás egy hátrányos helyzetű térségben. In: VARGA A., ANDL H. & MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (eds) *Neveléstudomány. – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia.* Absztraktkötet. Pécs, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. p. 208.
- ANDL H., ARATÓ F., ORSÓS A., TRENDL F. & VARGA A. (2019) „Tanítsunk Magyarországot!” Program. Oktatói kézikönyv. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- ANDL H., BOROS J., JANKÓ K. & LAKI T. (2019) „Jövendölés az első oskoláról” – Kistelepülések és iskoláik. Szimpózium-összefoglaló. In: VARGA A., ANDL H. & MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (eds) *Neveléstudomány. – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia.* Absztraktkötet. Pécs, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. p. 206.
- ANDOR M. (1986) Az iskolák visszatelepítésének esélye. *Valóság*, Vol. 29. No. 2. pp. 69–75.
- CANNELLA, G., GARZIA, M., MANGIONE, G. R. J. & REPETTO, M. (2020, eds) *Verso la sostenibilità didattica nelle piccole scuole: interventi per la formazione, la valorizzazione professionale e lo scaling up dell’innovazione. Formazione & Insegnamento. Rivista*

- internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, Vol. 18. No. 1. (numero speciale)
- CARLE, U. & METZEN, H. (2013) Jahrgangübergreifendes Lernen. Eine Literaturübersicht. Wissenschaftliche Expertise auf der Grundlage einer theorie- und evidenzbasierten, systematischen Literaturübersicht über die aktuelle und maßgebliche deutsche und internationale Literatur zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Konzeptionierung von "Jahrgangübergreifendem Lernen". Grundschnulverband, Frankfurt am Main.
- DALLMAN K. (2020) Tanítunk Magyarországért. – Töretlen segítségnyújtás a veszélyhelyzet alatt is. Interjú dr. György Lászlóval, az ITM gazdaságstratégiáért és szabályozásért felelős államtitkárával. *Új Köznevelés*, Vol. 76. No. 4. pp. 32–33.
- FEJES, J. B. (2012) A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, Vol. 12. Nos 7–8. pp. 80–95.
- FICKERMANN, D., WEISHAAPT, H. & ZEDLER, P. (1998, eds) *Kleine Grundschulen in Europa*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- FORRAY R. K. (1998) A falusi kisiskolák helyzete. *Educatio Füzetek*, Kutatás Közben 220. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- FORRAY R. K. (2009) Falusi kisiskola a lokális társadalomban. In: KOZMA T. & PERJÉS I. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottsága. pp. 245–254.
- HARRISON, D. A. & BUSHER, H. (1995) Small Schools, Big Ideas: Primary Education in Rural Areas. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 43. No. 4. pp. 384–397. <https://doi.org/10.1080/00071005.1995.9974046> [Letöltve: 2020. 08. 24.]
- HERMANN Z. (2005) A falusi kisiskolák és a méretgazdaságossággal összefüggő hatékonyságveszteségek. In: HERMANN Z. (ed.) *Hatékonyági problémák a közoktatásban*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 73–85.
- IMRE A. (2003) Kistelepülési iskolák eredményessége. *Iskolakultúra*, Vol. 13. No. 1. pp. 74–78.
- IMRE A. (2009) Iskolahálózati változások és kistelepülési iskolák. In: KOZMA T. & PERJÉS I. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottsága. pp. 294–315.
- JANKÓ K. & ANDL H. (2015a) „Az iskola ügye nálunk mindennél fontosabb.” In: GYÖRGYI Z., SIMON M. & VADÁSZ V. (eds) *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 212–218.
- JANKÓ K. & ANDL H. (2015b) „Mennyit ér egy csupor mész Göncruszánk?” In: GYÖRGYI Z., SIMON M. & VADÁSZ V. (eds) *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 232–243.
- KELEMEN E. (1993) A kisiskola a magyar oktatás történetében. *Baranyai Pedagógiai Körkép*, Vol. 6. No. 1/1. pp. 15–29.
- Kistelepülések (2006) *Kistelepülések kisiskolái*. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. Budapest, sulíNova Kht.
- KOVÁCSSEVICSNÉ Tóth M. (2018) Esélyteremtés és hátránykompenzáció. In: ORSÓS A. (ed.): *Fókuszban az Akácliget*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium. pp. 121–166.
- KOZMA T. (2002) *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000*. Budapest, Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.

- KŐRÖSNÉ MIKIS M. (2003): Bezárni vagy informatizálni? <https://ofi.oh.gov.hu/en/korosne-mikis-marta-bezarni-vagy-informatizalni> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- LAKI TAMÁSNÉ (2015) Összevont osztályok közössége az aprófalvas kisiskolákban. In: MÁRHOFFER N., SZALACSI A. & SZÜCS-RUSZNAK K. (eds) *Iskola a társadalmi térben és időben VI.* Pécs, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. pp. 153–168.
- LAKI TAMÁSNÉ (2016) Összevont tanulócsoportok közösségi hálója. In: MÁRHOFFER N., SZEKERES N. & SZÜCS-RUSZNAK K. (eds) *Horizontok és dialógusok II.* Absztraktkötet. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet. pp. 12–13.
- LAKI TAMÁSNÉ (2019) Hogyan hatnak a falusi kisiskolák a közösségre? In: VARGA A., ANDL H. & MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (eds) *Neveléstudomány. – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia.* Absztraktkötet. Pécs, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. p. 207.
- LANNERT J., NÉMETH Sz. & SINKA E. (2008) *Kié lesz az általános iskola? Kutatási jelentés a 2007 ősz elején lezajlott közoktatási intézményfenntartási változásokról.* Budapest, TÁRKI-TUDOK.
- MANGIONE, G. R. (2017) Piccole scuole e didattica in pluriclasse. *Scuola7*, 24 luglio 2017, No. 52. <https://www.scuola7.it/2017/052/piccole-scuole-e-didattica-in-pluriclasse> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- PARIGI, L., DE SANTIS, F., BARTOLINI, R. & IOMMI, T. (2020) I Quaderni delle Piccole Scuole. Documentare l’esperienza educativa nelle scuole dei territori isolati. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, Vol. 18. No. 1. (numero speciale) pp. 43–57. [https://doi.org/10.7346/-feis-XVIII-01-20\\_04](https://doi.org/10.7346/-feis-XVIII-01-20_04) [Letöltve: 2020. 08. 14.]
- PIERI, M. & REPETTO, M. (2019) Piccola scuola come comunità educante. *Quaderni delle Piccole Scuole*, Vol. 1. No. 1.
- PIERI, M. & REPETTO, M. (2020) Piccole scuole e rapporti scuola-genitori tra legami con la tradizione e spinte all’innovazione. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, Vol. 18. No. 1. (numero speciale) pp. 85–95. [https://doi.org/10.7346/-feis-XVIII-01-20\\_07](https://doi.org/10.7346/-feis-XVIII-01-20_07) [Letöltve: 2020. 08. 14.]
- REHÁK T. (2019) Adatok és gondolatok a kis- és központi iskola dilemmájáról. *Katedra*, Vol. 26. No. 6. pp. 13–14.
- SZÁSZ J. (2007) Összevont tanulásszervezés 1–4. osztályban. Körkép az összevont tanulócsoporthoz oktatásról. *Magiszter*, Vol. 5. No. 2. és 3–4. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2007/nyar/04.pdf> [Letöltve: 2020. 07. 20.] <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2007/osz/05.pdf> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- VÁRADI M. (2008) Kistelepülések és kisiskolák: közoktatási tapasztalatok a kistérségi társulásokban. In: KOVÁCS K. & SOMLYÓDYNÉ PFEIL E. (eds) *Függőben. Köszolgáltatásszervezés a kistelepülések világában.* Budapest, KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság. pp. 155–182.
- VARGA A. (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium.

## TOVÁBBI FORRÁSOK

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 162.  
EMMI Köznevelési statisztikai adatgyűjtés 2018

- Oktatási Hivatal – Köznevelés: <https://www.oktatas.hu/kozneveles> [2020. 08. 20.]
- Lakossági számadatok 2019: Magyarország állandó lakossága települési bontásban.  
<https://nyilvantarto.hu/hu/statisztikak?stat=kozerdeku> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- Bács-Kiskun Megyei Kisiskolák Közművelődési Egyesülete: <http://www.kisiskolak.atw.hu> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- Il Movimento delle Piccole Scuole: <https://piccolescuole.indire.it> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- Quaderni delle Piccole Scuole: <https://piccolescuole.indire.it/quaderni/> [Letöltve: 2020. 07. 20.]

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

---