

kavállaló jogai, a munkáltató szelektációs szempontjai fontos municiót szolgáltathatnak a munkaerőpiacra kilépő fiataloknak. A munkára jelentkezés és a munkahelyi interjú technikái a magyar viszonyokra könnyen átfordíthatók, sőt, a felvételi vizsgák során is kamatoztathatók.

Egy hasonló könyv magyarországi hasznosítása az eredetileg megcélzott felnőttek körében is elképzelhető. Mindegyik témát jól tudná hasznosítani az a szakképzetlen felnőtt, aki munka nélkül van, és nem rendelkezik azokkal a jártasságokkal, amelyekkel a saját alkalmazhatósági kilátásait növelheti. At lehetne írni a könyvet olyan stílusban, hogy a szinte megalázóan buggyuta kérdések és feladatok ne maradjanak benne, de az önismereti és a társadalomismereti gyakorlatok megszóítsák az elhelyezkedési kudarcok miatt nyilvánvalóan elkeseredett embert. Tanulhatnánk abból a pozitív amerikai attitűdből, amely átsüt a könyvön: a lehetetlen helyzetekben is meg kell próbálnia az embernek, hogy saját maga tegyen valamit a helyzete javítására. Egy ilyen módon adaptált tankönyvet a munkaközvetítőkben, a munkaügyi központokban lehetne – ingyen – terjeszteni.

(*Masters, L. Ann – Wood, Merle: Career Planning and Development LIFE, Learning Is For Everyone sorozat. South-Western Publishing Co. Cincinnati, 1992.*)

Kovács Katalin

MÁSODIK ESÉLY

A pályára való visszakerülés esélyét lehetővé tevő, illetve növelő *second chance* fogalma jócskán megelőzi a pályaválasztás aktusát, de sokak számára mégis előfeltétele a pályaválasztásnak. A *Second Chance in Education* című könyv ezt a kérdést járja körül. A *second chance* magyar fordításban második esélyt jelent, a könyv definíciója szerint a *second chance*, azaz a második esély definíciója: a pályára (track) való visszatérés lehetősége. A fogalom mindkét formában kifejezi a könyv tartalmát, egy megjegyzéssel: a pálya itt nem foglalkozást jelent, azaz nem egy út végét, hanem pusztán egy járható utat, bizonyos értelemben magát az utat. (Magyarul hátrányos helyzetű csoportok oktatásáról beszélünk, itt a fogalmi egységesség érdekében megtartjuk a második esély elnevezést.) A könyv, pontosabban a tanulmánykötet már alcímében is

jelzi az interdiszciplináris és nemzetközi megközelítést, s ennek megfelelően számos – elsősorban amerikai és izraeli – szerzőt vonultat fel, akik egyúttal több tudományág képviselői is, s így egy egységes szemléleten belül több perspektívát, megközelítési lehetőséget képviselnek. Ez az egységesítő szemléletet a kötet bevezetőjében a szerkesztő vázolja fel, egyben megelőlegezve a tanulmányok tartalmát és hozzájárulását a fő mondanivalóhoz.

A második esély fogalma a könyv bevezetője szerint az oktatáson belül eleve egy más gondolkodást feltételez, s egy más gyakorlatot és értékelési rendszert is. A fogalom elsősorban azokban az országokban érvényesül, ahol az egyenlő esélyeket és a választás szabadságát meghirdetik – ahol elv az, hogy mindenkinek joga van a sikerre és a mobilitásra, az újrakezdesre, a másként való próbálkozásra, és hogy a kudarcok ne legyenek véglegesnek tekintve. Ebből a nézőpontból a korrekció lehetősége – legyen szó akár az egyén, akár az oktatási rendszer hibáival kapcsolatos korrekcióról – nélkülözhetetlen. Számos oktatási rendszer ugyanakkor vonakodik a második esély támogatásától. A második esély létének elfogadása azt jelenti, hogy megkérdőjeleződik az első rendszer ítélete, különösen, mint a tanuló életére hosszabb távon kihatással levő ítélet. Az egyes társadalmak beállítódása a második esély lehetőségei felé jó indikátorok a társadalom alapvető normáinak és értékeinek. A könyv közelítése a fogalomhoz, jelenséghez saját meghatározása szerint úgynevezett aktív megközelítés, amelyben a második esély egyszerre jelent jogot és kötelességet, s jelenti azt a meggyőződést, hogy minden egyénnek joga van egy második esélyre életlehetőséget kapni, s a társadalomnak kötelessége ezeket biztosítani, hiszen sajátos módon éppen azok, akiknek erre a legnagyobb szükségük lenne, nem elég erősek ahhoz, hogy kivívják ezeket a lehetőségeket. Az egyén nézőpontjából ehhez szükség van a lehetőségek felismerésére, az ezekkel való megbirkózásra, az ezek között történő választás és a velük való élés tanulására, illetve ezek teremtésének tanulására, hiszen a lehetőségek teremthetők is. A rendszer felől nézve pedig az oktatási rendszer reprodukív funkciójának oldására van szükség, hogy ne csak a kulturális és gazdasági, társadalmi reprodukció eszköze legyen az iskola, ne csak egy passzív tükre legyen a társadalomnak. A gordiuszi csomó kibogozását e két oldaltól érkező törekvés találkozása jelentené.

A kötet szerkezete a különféle lehetséges megközelítéseket tükrözi. A könyv azon túl, hogy már a bevezetésben igen világossá teszi álláspontját a tárgyalt kérdésben, szinte minden lehetséges oldalról megvilágítja ezt: filozófiai, politikai, pedagógiai stb. vonatkozásait egyaránt. A könyv hat részből áll, mindegyik rész egy-egy nézőpont bemutatását vállalja és tárgyalja. Az első rész a filozófiai perspektívába helyezi a kérdést, s az ideológia és a politika kapcsolatát vizsgálja. A második a pszichológiai oldalát tárgyalja a kérdéskörök, s az intelligencia és a motiváció összefüggéseit veszi sorba. A harmadik rész a pedagógiai kontextust kínálja a tanítási és tanulási környezet vizsgálatán keresztül (például hatékonyság, szervezeti működés kérdései). A negyedik rész a nemzetközi tapasztalatokat mutatja be német, holland, angol és amerikai példákon, s az etnográfiai perspektíva alkotja az ötödik részt. Az utolsó, a hatodik rész műfajában eltér a korábbiaktól, s a leginkább a politikához kapcsolódik talán – s a második esély programok értékeléséről szól. Egy ismeretében mindezt szükségképpen súlyozni kell még akkor is, ha itt elsősorban az alapkérdéseket és az oktatási gyakorlathoz közelebb eső nézőpontokat, illetve gondolatmeneteket nézzük meg.

A legáltalánosabb kérdéseket az első rész tárgyalja – azaz a második esély rendszerének legfontosabb sajátosságait és dilemmáit veszi sorra –, s egyúttal ez a legkidolgozottabb részek egyike is. Míg az egy esélyes modellek jellemzői közé tartozik például a koherencia, az egységes tanmenet, a standardizált értékelés – addig a második esélyről való gondolkodást és a második esély rendszerét radikálisan más vonások jellemzik. Ezek közül alapvető, hogy a pluralisztikus gondolkodáshoz kötődik, s többféle intelligencia-elmélethez való kapcsolódás jellemzi. A többféle intelligencia elméletének lényege szerint különböző utak vezetnek ugyanahhoz az értelmezéshez, az értelmes kapcsolat megtalálásához, nincs egyszemélyes kapcsolat, bármely dolog többféle módon is megközelíthető. A különböző lehetőségek felszínre kerüléséhez a tanulmány szerzőjének véleménye szerint hozzájárult a kínálati rendszerrel a kliensorientált rendszerre való áttérés is az 1990-es években. A fogalom azonban sok egyebet is feltételez: például az intézmények szerepének újragondolását, s olyan intézmények támogatását, amelyek a sikerért is felelősek, nemcsak a beiskolá-

zásért, azaz hosszú távon elmozdulást jelentenek az oktatási standardok őrzésének kívánalmától – ez a voltaképpen beiskolázással is befolyásolható – a világos kimeneti követelmények megfogalmazásának irányába. Intézményi szinten feltételezi a rugalmasságot, az egyéni instrukciók tolerálását, jól képzett személyzetet, megfelelő tanulási környezetet. Az oktatási rendszerhez időt is rendelnek, sőt, a rendszer egyik legfontosabb vonása éppen időhöz való kötöttsége. Az idő szoros kapcsolata a standardokkal és az értékeléssel szorosan összekapcsolja a kudarccal is, de a több idő önmagában mégsem jelent megoldást. Az ismétlések nem teljes értékű második esélyt jelentenek, ha máskülönben minden egyéb ugyanaz marad: az intézmény, a tanár, a tananyag stb. A második esélyt biztosító rendszerek az idő strukturálásának újragondolását is feltételezik, de az időkomponens megváltoztatása rendszerint erős ellenállást vált ki a tanárokból.

A második esély biztosításának igénye az 1990-es évek végén az *oktatáspolitikában* még inkább nehéz helyzetben van, a hatékonyság és minőség követelményére épülő értékek konfliktusba kerülnek az esélyegyenlőséggel. Ezek az értékek szükségképpen ütköznek, ha policy döntéseket kell meghozni bármely területen – legyen az iskolaalapítás, tantervek, időbeosztás, személyzet alkalmazása, beiskolázás. A döntően egy esélyt nyújtó rendszerek kompromisszumként jellemzően megengedik a minimális képességekkel való be- és kilépést a tanulók jelentős aránya számára, de a másik oldalon közben is nagy arányban kallódik el emberi tehetség. A közös érdek a második esély rendszereinek létrehozása lehet. Az Amerikai Egyesült Államokban ez akkor vált kérdéssé, amikor a fehér és a színes bőrűek között egyaránt növekvő mértékben romló teljesítmények miatt komoly kritika érte a fennálló rendszert. A minőségelvű és az egyenlőségelvű oktatáspolitikák megmértetése lehet a második esély rendszerének léte, működési feltételeik alakulása és színvonala.

A második esély rendszerének kiépítése – nem feltétlenül az önálló intézményrendszer értelmében – mellett szól, hogy a szelekciós eljárások nem jelentenek elégséges garanciát a tisztességes verseny biztosítására, de vannak ezen kívül olyan „háttérből adódó egyenlőtlenségek”, amelyek nem teszik lehetővé a liberális politika egyik kulcselemének, az egyenlő életesélyeknek a megvalósulását. Ma akár meg is tudjuk „jösöl-

ni” egy gyermek életútját, jövőbeni pozícióját az alábbi tényezők ismeretében: faj, nem, etnicitás, társadalmi osztály. Az előnyök és hátrányok a családon keresztül öröklődnek át. A család szerepe az egyenlőtlenségek átörökítésében kapcsolatba hozható egy harmadik elvvel: a család autonómiájával. A családon belüli konszenzusos viszonyokat demokratikus társadalmakban nem szabad erőszakosan befolyásolni, a szülők szabadok kell maradjanak annak megválasztásában, hogy mit tartanak fontosnak gyermekük számára. Ennek eredményeképpen azonban a család maga válik a társadalmi egyenlőtlenségek legfőbb forrásává.

Az (oktatás)politika kudarca szinte szükségszerűen egy olyan helyzetben, ahol a kérdés szempontjából legfontosabb három alapvető liberális elv – az érdem elvén alapuló előrejutás, az egyenlő életésélyek biztosításának elve és a család autonómiájának elve – a gyakorlatban egyaránt összeegyeztethetetlenek, inkompatibilisek. Ez azt sugallja, hogy a modern társadalom e szempontból elvileg is pluralisztikus berendezkedésű kell legyen, vagyis nem létezik ezeket az elvi különbségeket áthidaló, magasabb szinten integráló elv de nem létezik ezen elvek konzisztens hierarchiája sem. A liberális társadalmak nem tudják egyidőben az érdemek, az esélyegyenlőség és a család autonómiájának megfelelő elosztási elveket alkalmazni. A három elv között – mivel nem lehet ezeknek egyidejűleg eleget tenni – folyamatosan egyensúlyozni kell. Ha megkíséreljük ezeket egymás ellen kijátszani, kiderülne, hogy minden kételemű kombináció kizárja a harmadikat. (Például ki lehetne lóttón húzni a társadalmi pozíciókat, ez kedvez a családnak és az életésélyek elvének, de sérti az érdemen alapuló előrejutás elvét. Vagy: állami központokban is lehetne nevelni a gyerekeket és teljesítményeik alapján elosztani közöttük a pozíciókat, de ez sértene a család autonómiáját.) Amit a liberális társadalom végső soron tesz: érdemi alapon osztja el a pozíciókat, nem avatkozik a család autonómiájába, s ezáltal feláldozza az egyenlő életésélyeket. Akik szegényen születtek, azok nagy valószínűséggel szegényen is halnak meg. A „trilemma” nehéz kihívás elé állítja a liberális politikát, bár a liberális társadalom ritkán szembesül ezzel közvetlenül, jellemzőbbek inkább az elkerülésére tett kísérletek. Az oktatás szerepe azonban ebben a vonatkozásban két értelemben is kritikus. Egyrészt az oktatási intézményeket számos esetben éri vád,

amiért nem képesek a háttér egyenlőtlenségek kiegyensúlyozására. Másodszor, az oktatási rendszer maga is egy meritokratikus elven működő intézményrendszer, amely szükségképpen egyéni és csoportérdekeket közvetít.

A második esély rendszerének működtetése sem biztos, hogy megoldást jelent a „trilemmákra”. A második esély megvalósulása is nagyrészt azon a kereten múlik, amelybe illeszkedik. Önmagában a második esély lehetővé tételére irányuló politika léte sem biztosíték az esélyegyenlőség megvalósulására, ugyanis a szerzők szerint a second chance-politikák egyaránt lehetnek regresszívek és progresszívek. Utóbbin azokat értve, amelyek ténylegesen javítják a tanulók életésélyeit, az előbbin azt, amelyek ehhez érdemben nem járulnak hozzá. A regresszív politika példájaként a tanulmány az Egyesült Államok és Anglia esetét írja le. Előbbiben a *Nation at Risk* című riportra támaszkodik, mely szerint a regresszív politika az emberi tőke elméletében gyökerezik, amely arra a háttér meggváltozásra épül, hogy az iskolák a kiválóságot kell szolgálják, amely végső soron a gazdasági jóléthez való hozzájárulásaként értékesül. A gondolatmenet mögött ilyenformán az a feltételezés áll, hogy a gazdasági jólét szempontja az elsődleges, s az oktatásban a második esély fogalma is csak abból a szempontból érdeklí az oktatáspolitikákat, amennyiben ehhez járulnak hozzá, vagy az ehhez való hozzájárulást akadályozzák. Ezekben a rendszerekben a továbblépés minimum értékek teljesítésével lehetséges, az iskolákat és a tanárokat a tanulók eredményei alapján jutalmazzzák vagy büntetik. A teszt-programok és a merit-pay – a legutóbbi nagyszabású reform részei – ezen politika eszközei az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában egyaránt. Ez a politika népszerű olyan nagyvárosi környezetben is, ahol számos kisebbségi gyerek tanul, itt a legnagyobb a bukások aránya. A reális második esély szempontjából azonban a buktatás gyakorlata nagyon rossz, elsősorban lemorzsolódást hoz. A fenti politika a második esély nem megfelelő értelmezésén alapul, s nem javítja valószínűsége az életésélyeket. A liberális politika más elemei, mint például a *voucher*-ek, a szabad iskolaválasztás szintén csak a jobb helyzetben levő szülőknek kedveznek – akik amúgy is eleve jobb körzetben laknak, és azt is megengedhetnék maguknak, hogy akár magániskolába járas-sák gyermekeiket. Az iskolaválasztás szabadsága nem javít a különbségeken. A legutóbbi re-

form mozgalom – a „kulturális írástudás” mozgalma – a hátrányok egy másik vonására helyezi a hangsúlyt. A háttérben meghúzódó feltételezések szerint a társadalmat a dezintegrálódás veszélyezteti, ha a közös kultúrát és értékeket nem tanítják meg az iskolákban. Az úgynevezett „kulturális írástudás” tulajdonképpen azon kulturális tartalmak elsajátítását jelenti, amelyet egy írástudó amerikainak ismernie kell. Az alsóbb osztályok számára ezeket megtanítani különösen fontos, mivel a közös kultúra elsajátítása a várakozások szerint javítani fogja a szegények és a kisebbségek helyzetét a nagyobb társadalmi kohézió és a jobb társadalmi kommunikáció révén. A legnagyobb nehézséget ebben a közös kultúra meghatározása jelenti. A közös kultúra tanterve ugyanis európai szellemű és angolszász gyökerű, s ilyenformán bizonyos szubkultúrák joggal érezhetik úgy, hogy ők kimaradnak abból. A kritikusok véleménye szerint ebben fog tükröződni, hogy az amerikai társadalom asszimiláns vagy multikulturális, s új törekvésével új identitást akar biztosítani, vagy csak egy második esélyt szeretne adni arra, hogy más kultúrájú, az Egyesült Államokban élő csoportok elveszítsék saját identitásukat.

A *pedagógiai perspektíva* a téma kapcsán az oktatási hatékonyság, a szervezeti kultúra, a rejtett tanterv kérdéseit járja körül. Igen tanulságos a hátrányos helyzetűek oktatásának vizsgálata az oktatási hatékonyság oldaláról. Megkülönböztetve a tanulókat, környezetüket és az oktatás oldaláról ható lehetséges befolyásoló elemeket, mindhárom csoportban el lehet különíteni az erős és a gyengébb hatással bíró tényezőket. Az idézett vizsgálat adatainak alapján a tanulók oldaláról elsősorban az intelligencia, az IQ mutat nagyon erős összefüggést a hatékonysággal, a motiváció már jóval gyengébbet, s az itt vizsgált tényezők közül az önértékelésnek volt a legcsekélyebb szerepe az eredményesség alakulására. Az elsősorban a családot jelentő környezetből érkező befolyásoló tényezők közül a munkamórál és az otthonról kapott segítség voltak jelentősek a tanulás eredményeire. Az oktatás oldaláról a megerősítés, az akkreditációs programok, az olvasás gyakorlása mutattak erős hatást, a kooperatív és egyénre szabott módszerek közepesen, s a magas tanári elvárások és a csoportlétszám kifejezetten gyenge hatást mutattak.

Az iskolai kudarcokon a tanulmány szerint alapvetően két módon lehet – pedagógiai eszközökkel – segíteni: vagy extra időt adnak a tanu-

lóknak a gyakorlásra és a következő esélyekre, vagy megváltoztatják a játékszabályokat. Az első alternatívát eddig is kínálta az oktatási rendszer. Mivel azonban más módon ugyancsak lehet befolyásolni az oktatási eredményt, egy második esélyt nyújtó rendszernek ezeket be kell építenie magába. A könyvben bemutatott modell legfontosabb jellemzője éppen az oktatás időre irányuló átstrukturálása a gyakori visszajelzés és megerősítés érdekében, illetve a némileg átalakított játékszabályok. Ebben a modellben (short term unit school – STUS) a strukturáló időegység nem hat vagy tizenkét hónap, hanem jóval rövidebb, körülbelül hat hét. A tanulót minden egység után értékelik, ilyenformán az esetleges hibák kijavítására minél hamarabb sor kerül. A tanulóknak minden unit után tanácsot adnak a következőkre vonatkozóan. A tanulói választásokban és a tanári munkában a modellen belül nagyon kevés megkötést alkalmaznak; nagy szabadságfok jellemzi mindkét oldal munkáját.

A szervezeti megközelítés az intézményi kultúrát, a rejtett tanterv hatását és a második esély rendszerének az első rendszerbe való integrálódását érinti – ez utóbbi részben a következő fejezethez, a nemzetközi példák bemutatásához kapcsolja. Minden szervezeti működésnek, kultúrának van formális és informális dimenziója. A formális alakítja a viselkedési normákat, az informális pedig az aktuális viselkedést. Az oktatásban a formális és a nem formális dimenzió között igen nagy lehet a különbség – ezek között a valóságos eredmények eléréséhez nagyon fontos a kapcsolat kialakítása. Az intézményt jellemző kulturális minta megváltozása lehet könnyebb és nehezebb, s bírhat jelentős és kevésbé jelentős hatással, nagyrészt attól függően, hogy a működés, a felépítés mely elemére irányul. Jellemzően minél közelebb van egy elem a szervezet működésének lényegéhez, az úgynevezett kulturális maghoz, annál nehezebben változik, s minél periférikusabb, annál könnyebb elérni a változást. Azonban egy ilyen elem megváltoztatásával az egész rendszerre kihatással lehetünk. A szervezeti kultúrában a maghoz legközelebb eső elem az időhöz való viszony, ettől távolabb az interakciós minták (tanítási módszerek, tanár-diák viszonyok), s legtávolabb a tanterv állnak. A szerző szerint ezért az oktatási intézmények működésében az egyik legfontosabb szervező elem az idő, az idő tagolása, s az ehhez való egységes viszony. Ez ugyanakkor a nehezen

változtatható elemek körébe tartozik, de a második esély programjainak szempontjából ennek átalakítása lenne az egyik legfontosabb.

Az oktatási rendszeren belüli helyét tekintve a második esély rendszere három féle módon illeszkedhet az oktatási rendszer egészébe: az első rendszeren belül, attól nem elkülönítetten (például adott iskolán belül ismételtetéssel), vagy lazán kapcsolva az első rendszer struktúrájához, még mindig azon belül (például délutáni korrekciós foglalkozás), esetleg egészen elkülönült rendszerekben (például egy üzem szervez a saját munkásainak érettségi felkészítő tanfolyamot). Ezek azonban egyetlen rendszeren belül is megtalálhatók. A konkrét példákat a nemzetközi tapasztalatok szolgáltatják, ezek közül Németországot, Angliát, Hollandiát, s az Egyesült Államokat és rendszerüket tárgyalja a könyv. Németországban a második esély rendszere a középfokú intézményhálózatba integrálódott, de attól némileg elkülönülten (azt gimnáziumok stb.), s a felnőttoktatás szférája foglalkozik ezzel. Angliában az úgynevezett Further Education szektoron belül működik valamiféle *second chance* oktatás. 1998 óta kliensorientált filozófia alapján működik az oktatási rendszer, melyek kulcsszavai: marketing, verseny, minőség-biztosítás és piackutatás, az *esélyegyenlőség* (equity) a konzervatív politikai klímában nem divatos fogalom. Utóbbi megvalósítása a helyi kontextusba helyeződik, a helyi oktatásügyi hatóságok a felelősek a stratégiai tervezésért és a Further Education szektorért, s ennek kapcsán az esélyegyenlőség megvalósulásáért. Sajátos módon a konzervatív politika idején a második esélyt nyújtó intézmények rugalmasabbakká váltak, s a piaci mechanizmusok illeszthetőnek bizonyultak a kívánalmakhoz: a kurzusokat lehetőség szerint a magánszektor szolgáltatja.

A programok értékelésének jelentősége a második esélyt nyújtó rendszeren belül elsősorban abban van, hogy visszajelzést ad adott programok működéséről, s ennek révén megkíméli az oktatáspolitikát és a résztvevőket a hosszú távon meg nem térülő energia- és költségeruházásoktól. A programértékelés műfaja többféle lehet. Több értékelési modell létezik: például amely adott program saját céljainak elérését, illetve amely adott program valamely kritériumoknak való megfelelést vizsgálja (például akkreditációs eljárások), illetve amely a programok megvalósulását működését során a döntéshozó sajátos szempontjai szerint vizsgálja. Az esélyegyenlőség

növelését célzó programok nemcsak önmagukban lehetnek többfélék, de az értékelést is több – jellemzően három – szinten végzik: az *egyén*, a *program* és a *policy-making* szintjén. Ma, amikor az esélyegyenlőség biztosításának hangsúlyozott központi oktatáspolitikai célját számos országban felváltotta a *minőség* biztosításának és az elszámoltathatóság biztosításának igénye, a program értékelésekben találkozunk egymást kizárni látszó két követelmény: az esélyegyenlőség nagyobb mértékű megvalósítása és a minőség biztosítása az *ezt* szolgáló programok hatékonyságának biztosítása révén. Sőt, ezen a ponton, a programok kapcsán felvethető a költséghatékonyság kérdése is: a kötet szerkesztőjének véleménye szerint a *költséghatékonysági elemzés* (cost-benefit analysis) azt mutatja, hogy a programok általában igazolják a társadalmi befektetéseket, a látszólag kilátástalan küzdelem hosszabb távon megéri, s ugyancsak hosszabb távon az első és a második rendszer közötti határok is egyre inkább átjárhatóvá tehetők.

(Inbar, Dan E. szerk.: *Second Chance in Education. An Interdisciplinary and International Perspective. The Falmer Press, 1990.*)

Imre Anna

AZ IDEÁLIS ISKOLA

Évtizedek óta foglalkoztatja a hazai közvéleményt az iskolák nagyságának kérdése, ezen belül is a kisiskolák helyzete. Egyes vonatkozásai érintik mind a szakmát, mind az irányítást, mind a lakosságot. Az érvek – a mindenkori politika adta lehetőségeken belül – évtizedek óta összecsapnak. A viták kimenetele, vagyis a kisiskolák támogatottsága, lehetőségei, ennek következtében számuk alakulása, s így az iskolahálózat térbeni elhelyezkedése a mindenkori politikai helyzet függvényében alakult. A hatvanas-hetvenes évek központilag erőltetett, s részben támogatott körzetesítési erőfeszítései a kisiskolák drasztikus csökkenését eredményezték, majd némi stagnálás után a kilencvenes évek elején egy ezzel ellentétes folyamat indult el.

Mindkét folyamatot folyamatos viták kísérték. Ennek során konfrontálódtak a politikai, az oktatás tartalmát, hatékonyságát érintő, az iskolák finanszírozására és szükségességük társadalmi hatásaira vonatkozó érvek. Főlősleges ezeket