

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

részletesen ismertetünk, többségük még a laikus olvasó előtt is ismert. Talán csak arra érdemes utalnunk, hogy a viták során általában nem azonos típusú (tisztán szakmai, politikai, finanszírozási, vagy társadalmi jellegű) érvek csaptak össze, hanem az érdekelt felek mindig azokat az érveket helyezték előtérbe, amelyek elképzeléseiket, érdekeiket a leginkább szolgálták. Hogy egy példával is szemléltessük az elmondottakat: a korábbi évtizedek körzetesítési akciói idején az azt szorgalmazók elsősorban szakmai érvekre hivatkoztak (például a szakrendszerű oktatás bevezetésének szükségszerűsége), az ellenzők pedig az iskoláknak a kisteleplések társadalmára gyakorolt hatását helyezték előtérbe. Ez a fajta vita utólag egyrészt a „süketek párbeszédéként” értékelhető (s ennek következtében mindig az erősebb fél dönthette el a kérdést), másrészt az húzódozott meg a háttérben, hogy az egyes területeken belül – megfelelő kutatások hiányában – sem voltak egyértelműen tisztázhatók a kérdések. Mind a mai napig nem tudjuk, hogy például egy osztatlan kisiskola milyen valós előnyökkel rendelkezik, melyek a nyilvánvaló hátrányai, s milyen megoldási alternatívák lehetségesek. De ugyanígy nem tudjuk pontosan, hogy mibe kerül egy kisiskola fenntartása, s mibe egy körzeti iskoláé – számba véve minden utazással, napközivel kapcsolatos költséget is. Az sem tisztázott, hogy az iskola milyen funkciót tölt be a helyi társadalomban, s milyen következményekkel jár a megszüntetése. Igaz ugyan, hogy sokat lehetett erről egy időben hallani, de az iskolák megszüntetése csak egyik eleme volt a helyi társadalmak, illetve a kisteleplések elsorvasztásának, így nem tudjuk, hogy másféle közegben, másféle feltételek mellett hogyan érvényesülnek ezek a hatások. A kérdések olyannyira nem tisztázottak, hogy tulajdonképpen még azt sem tudjuk egyértelműen meghatározni, hogy mekkora iskolát kell (szabad, célszerű) kisiskolának neveznünk.

Mindeközben nem igazán sokat tudunk arról, hogy Európa más részein folynak-e a kérdéssel kapcsolatban viták, s vajon a földrészt igencsak különböző földrajzi, társadalmi és gazdasági helyzetében lévő országai hogyan viszonyulnak a kisiskolák létehez, működéséhez.

Ezért érdemes kézbe vennünk a *Kisiskolák Európában* (Kleine Grundschulen in Europa) című, Németországban szerkesztett tanulmánygyűjteményt, amelyben tizenegy európai ország

szerzői taglalják hazájuk ezzel kapcsolatos helyzetét, ismertetik a szakmai álláspontokat és az oktatásirányítás szerepét a folyamatok kezelésében. Különös jelentőséget ad a kötetnek az a tény, hogy a tizenegy országból nyolc az Európai Unió tagja, s további kettő pedig szintén a fejlett Európához tartozik, így a bemutatott országok megközelítési módjai számunkra is némi iránymutatást jelenthetnek.

A szerkesztők előzetes célja az volt, hogy egységes szempontok szerint írassák meg az egyes országtanulmányokat, hogy a tanulságok viszonylag könnyen levonhatók legyenek. Az egységes szempontrendszer érvényesítése – a szerkesztők által is bevallottan – csak részben sikerült. Egyrészt azért, mert az egyes országok iskolarendszerében, annak hagyományaiban olyan jelentősek az eltérések, hogy egy ilyen értékelés csak nagy áldozatok árán lenne szigorúan érvényesíthető. Másrészt azért, mert az egyes szerzők érdeklődése, tapasztalatai, szakmai rutinja nem egységes. A szerkesztők ennek ellenére vállalták a tanulmánygyűjtemény közreadását, amely összefogott, a választott tárgyat sokoldalúan, részletesen, s többnyire tárgyyszerűen bemutató írásokat tartalmaz.

A tanulmányok sokszínűsége azt jelenti, hogy egyesek a statisztikai folyamatokra helyezik a hangsúlyt, mások a politikai hátteret írják le részletesebben, ismét mások az iskolák belső életével foglalkoznak inkább, s még sorolhatnánk a megközelítési módokat. Mindezek következtében nehéz egzaktt módon összehasonlítani az egyes országok kisiskoláinak helyzetét, illetve az e területen az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásokat. A közölt adatokat nem lehet egymás mellé tenni, hiszen azok nem azonos évekre, időszakokra vonatkoznak, s még az adatok tartalma sem ugyanaz. Hiába a címben szereplő „Grundschule” (elemi iskola, általános iskola, „alapiskola”) elnevezés is, ez országonként szükségszerűen mást és mást jelent. Az egyes országok iskolarendszere olyannyira különböző, hogy a tanulmányok nem tehetnek mást, mint hogy a helyi iskolarendszer legelső elemét írják le. Rendkívül eltérők a tanítás osztotságára vonatkozó követelmények is. Néhány országban ez szinte alapkövetelmény (például Németország, Anglia, Olaszország), máshol mind a mai napig teljesen elfogadott az összevont csoportokban való oktatás. Hollandiában még azokban az iskolákban is előfordul, amelyekben a tanulólétszám lehetővé tenné a telje-

sen osztott tanítást. Az osztott oktatás nem feltétlenül jelent hasonló iskolaszervezetet: vannak olyan országok, amelyekben ez nagyobb iskolák kialakításával párosul, másutt a tanulócsoportok létszáma lett alacsony, de olyan megoldással is találkozunk, amelyben a szomszédos települések iskolái felosztották egymás között az egyes korosztályokat.

Mindezeknek megfelelően a kisiskolák értelmezése sem egységes. Van ahol csak létszámhatárt lehet meghúzni, máshol az osztottság, vagy az oktatott évfolyamok száma alapján lehet ezeket elhatárolni. Az országok egy részében szemmel láthatóan a kutatók értelmezték a kérdést, vagyis döntöttek a vizsgált intézmények lehatárolásáról, más országokban viszont bizonyos jogszabályok, illetve gyakorlati megoldások lehetővé tették az „önkényes” definíció elkerülését. Franciaországban például nemcsak a statisztika közli a kisiskolák adatait, hanem az oktatás-irányítás külön elnevezéssel is illette ezeket az intézményeket, de Angliában is egyértelmű a fogalom (legfeljebb 125 tanuló).

Hazai nézőpontból tekintve talán az egyik legizgalmasabb kérdés, hogy más országokban hogyan alakul a kisiskolák száma. Vajon a körzeti iskolák kialakításának korábbi rendszere, vagy a kilencvenes évek ezzel ellentétes törekvései igazodnak-e az általános folyamatokhoz? Amennyire a statisztikai adatok lehetővé teszik ennek bemutatását, úgy inkább az előző folyamat látszik általánosnak: minden országban fokozatosan csökken az arányuk. De mindez csak a folyamatok *általános irányát* jelzi, s nehezen lehetne ezzel igazolni a korábbi magyarországi körzetesítéseket, vagy akár az önkormányzatok jelenlegi pénzügyi helyzetének ilyen irányú következményeit. Az egyes országokban ugyanis más és más tekinthető kiindulópontnak, s részben ennek megfelelően mások és mások a kitűzött célok is. Ha egyáltalán beszélhetünk kitűzött célokról. A folyamatot ugyanis nem minden országban igyekeznek befolyásolni hatósági, szakmai, vagy akár pénzügyi előírások. Az iskolák – s ennek megfelelően a kisiskolák – mennyiségi csökkenésének talán legfőbb kiváltó oka ugyanis a második világháború utáni évtizedek gazdasági fejlődése, illetőleg ennek hatása a földrajzi mobilitásra. Ez eredményezte a kisebb települések elnéptelenedését, a városok megerősödését, s ennek megfelelően az iskolaszervezet átalakulását is.

A legkisebb iskolák megszüntetése, illetve számuk radikálisabb csökkenése elsősorban azokra a sűrűn lakott országokra volt jellemző, amelyekben a több települést ellátó iskolák működtetése viszonylag kevés gonddal volt megvalósítható. Legjellegzetesebb példája ennek talán Németország, de a tanulmányban közölt adatok nehezen vehetőek össze más országokéval, mert nem az iskolák létszámára, hanem az osztatlan iskolákra vonatkoznak. Hasonló, de nem annyira markáns folyamatok zajlottak le Angliában, s a legkisebb – egy tanulócsoporttal rendelkező – iskolák esetében Franciaországban is. Kivétekelként ugyanakkor megemlíthető Hollandia, amely földrajzi adottságai ellenére teljesen szétaprózott iskolahálózattal rendelkezik, amely az utóbbi évek erőteljes állami beavatkozása ellenére is jórészt tovább működik. Azokban az országokban azonban, ahol a vidéki lakosság szét-szórta él, jobbra megmaradt a hagyományos, kisiskolákra épülő hálózat, még ha a spontán folyamatok eredményeként lassanként átalakul is. Finnországot, Norvégiát vagy Görögországot sorolhatjuk ide, amelyekben a településhálózat semmiképpen sem teszi lehetővé sem az osztott, sem a nagyobb tanulólétszámra épülő iskolák általánossá válását.

A kisiskolák *működésének* bemutatása arra hívja fel a figyelmünket, hogy a különböző iskolahálózattal rendelkező országok gondjai mennyire eltérők. Az osztatlan iskolákkal nagy számmal rendelkező országokban elsősorban szakmai kérdések merülnek fel, amelyek arra vonatkoznak, hogy milyen módon lehet az iskola eredményes. Hogyan szervezzék meg a tanítást, milyen legyen az iskolák tanterve, milyen módszereket alkalmazzanak a tanárok. Ezek a kérdések nemcsak szakmai vitákat indukálnak, de egyes esetekben állami előírásokat vagy támogatást eredményeznek. Görögországban például, ahol jelentős számú 1-6. osztályos kisiskola működik, teljesen összevont formában olyan tanítási módszert vezettek be, amely megkönnyíti az oktatást ezekben az intézményekben, sőt, ki is használja az összevonas előnyeit. Ennek megfelelően két-két évfolyamot kapcsoltak össze közös „tanulócsoportba” (a hat évfolyamos osztályon belül), amelyek közös program szerint tanulnak. Ezzel nemcsak a tanár munkája válik egyszerűbbé, hanem a különböző képességű tanulók is jobban megtalálják a nekik szóló feladatot.

Az osztott tanítási rend szerint működtetett kisiskolákban, illetve azokban az országokban, amelyekre ez jellemző (például Angliában, Olaszországban) a fenntartás finansziális vonatkozásai kerülnek előtérbe, hiszen az osztott oktatás biztosítása a kisebb intézményekben sok pénzt emészt fel. Ezekben az országokban emiatt merül fel elsősorban a legkisebb iskolák megszüntetésének igénye.

A kisiskolák fennmaradására vonatkozó minisztériumi, vagy más hatósági elképzelések sok tekintetben különböznek. Azokban a már említett országokban, amelyekben a településhálózat mindenképpen igényli a működésüket, nem avatkoznak be a természetes folyamatokba. Ahol azonban viszonylag kis áldozatok árán létre lehet hozni nagyobb intézményeket, ott – finomabb-örvább eszközökkel – igyekeznek ezt elérni. A legdrasztikusabbnak a holland megoldás látszik: olyan minimális tanulólétszámot határoz meg egy-egy iskolára, amelynek betartása néhány év alatt az iskolák számának 25 %-os csökkenését kell eredményeznie. Mielőtt a kisiskolák hazai ellenségei úgy éreznék, hogy a holland minta érvként szolgálhat álláspontjuk képviseletében, közöljük a konkrét létszámhatárokat. E szerint egy-egy iskolának legalább ötven tanulóval kell rendelkeznie, s bevezették az „utolsó iskola védelmének” fogalmát is. E szerint, ha a településen nincs több iskola, akkor a minimális létszám 23 tanuló. Tegyük hozzá mindehhez, hogy az iskolák nyolc évfolyam oktatását látják el.

Angliában egyrészt a kihasználatlan kapacitások felszámolása a cél, s ez veszélyezteti a kisebb iskolákat, másrészt az ötven tanulónál kisebb intézmények számíthatnak megszüntetésükre. Franciaországban harminc tanuló a minimális létszám. Ezek az intézkedések egyrészt azt jelentik, hogy az említett országokban egyelőre nem cél a hazai mércével mérve kicsi iskolák teljes felszámolása, s a kisebb iskolákkal kapcsolatos szakmai, pénzügyi gondok továbbra is fennmaradnak. Az intézkedések mindemellett azt sejtetik, hogy – bár a lakosság, s az érintett vezetők vezetői sok esetben minden követ megmozgatnak iskolájuk megtartásáért –, egy-egy település iskolájának megszüntetése korántsem okozna akkora csapást az érintett településen, mint amilyet okozott ez annak idején Magyarországon. Az ottani lakosság elsősorban a gyerekek helybeni tanulásához ragaszkodik (hogy ne kelljen utazniuk), másrészt az iskola

által betöltött kulturális funkciót szeretné biztosítani. A tanulmányok egyikében sem merült fel, hogy az iskola megszüntetése a *település létét* veszélyeztetné.

Olyan országgal is találkozunk (Finnország), amelyben a hatóságok egyáltalán nem foglalkoznak állást az iskola nagyságának kérdésében, viszont – takarékosági okokból – maguk az önkormányzatok számolják fel intézményeiket.

Természetesen mindez összefügg azzal is, hogy mennyire centralizált az oktatástügy. Bár a tanulmányok egy része nem foglalkozik a fenntartás kérdéseivel, de úgy tűnik, hogy a felszámolási törekvések mindig a fenntartótól indulnak ki. Ez a tapasztalat igazolni látszik azokat a nézeteket, amelyek szerint a kisiskolák fenntartása költségesebb, mint a nagyobbaké, az átjárással kapcsolatos költségekkel együttvéve. Részletes számítások hiányában az azonban még hozzátétőlegesen sem mondható meg, hogy egy-egy ország oktatási viszonyai mellett milyen létszámhatár, távolság mellett lehet igaz ez az összefüggés.

A tanulmányok alapján nem könnyű annak eldöntése, *szakmailag mit érnek* a kisiskolák. Ez alatt az osztatlan, illetve kevés tanítóval működő iskolákat értjük, hiszen csak ezek a kisiskolák térnek el szakmai vonatkozásban a nagyobbaktól. Különböző felmérések különböző eredményekre hivatkoznak a szerzők. Ezek értékeléséhez többet kellene tudnunk a felmérések háttéréről, a nemzeti oktatási rendszerekről, s a lakosság településtípusok szerinti összetételéről. Utóbbi kulcskérdése lehet minden ilyen felmérésnek, hiszen bármilyen eredményességi vizsgálat csak akkor hasonlítható össze – például az iskola nagysága vagy osztozottsága szerint –, ha megközelítőleg hasonló társadalmi közegre vonatkozik, vagy ennek megfelelően korrigálják a mintát.

A felmérések többsége arra utal, hogy a kisiskolák legalábbis kompenzálni tudják hátrányait, s nemcsak pedagógia előnyökkel rendelkeznek, de több felmérés szerint a tanulók szaktárgyi tudásban sem maradnak le a nagyobb iskolába járó tanulóktól, sőt, adott esetben meg is előzik őket. Mindemellett találkozunk időnként olyan utalásokkal is, amelyek szerint ez a kérdés nem teljesen egyértelmű.

Az iskolák közötti együttműködés, amely ma Magyarországon is élő téma, több országban is felmerült. Ezeket az együttműködések azonosban inkább iskolai szinten szorgalmazza az ille-

tékes oktatási hatóság vagy más szakmai szervezet, s célja nem is a fenntartás költségeinek csökkentése, hanem a szakmai színvonal javítása (például a tanárok közös foglalkoztatása révén). Görögországban is a szakmai tapasztalatcsere kerül előtérbe, részben úgynevezett „utazó tanárok” foglalkoztatásával. A magyarországhoz hasonló, önkormányzati szintű együttműködés először Olaszországban vetődött fel.

A tizenegy tanulmány közül egy érkezett a kelet-európai térségből. A szerzők (*Furray Katalin, Kozma Tamás*) a tőlük megszokott igényességgel foglalták össze a hazai eseményeket, tapasztalatokat. Hogy eddig nem hivatkoztunk írásokra, csak annak tudható be, hogy a magyarországi olvasót itt elsősorban a külföldi tapasztalatokkal igyekeztünk megismertetni. Ezek összefoglalására kifejezetten alkalmas ez a tanulmánykötet, amely ugyan nem megfelelő arra, hogy közvetlen következtetéseket vonjunk le egy ideálisnak tekinthető hazai iskolahálózatra vonatkozóan, de jól szemlélteti, hogy a kis(ebb) iskolák is működőképesek. Azt minden társadalomnak magának kell eldöntenie, hogy milyen nagyságú, milyen felépítésű iskolát támogat, de az is világos, hogy egy iskolahálózat nem állhat csupa átlagos iskolából, s a kisebbeket, adott esetben drágábbakat valamilyen módon támogatni kell. Támogatni, mert fenntartásuk mellett

szólnak olyan érvek, amelyek miatt ez megéri. Az is leszűrhető a tanulmányokból, hogy a támogatás nem szorítkozhat kizárólag többlet anyagi eszközök biztosítására. Szakmai segítségre legalább annyira szükség van, mert csak ebben az esetben képesek a kis(ebb) iskolák is ugyanolyan szakmai munkát végezni, mint a nagyo(bba)k.

A tanulmánykötet segítséget jelenthet egy olyan jövőbeni kutatáshoz is, amely a hazai általános iskolák hatékony működésének feltételeit, s mindennek a költségeit szeretné differenciáltan számba venni. Olyan kutatásra gondoljunk, amely egy sokszínű, a különböző településtípusokon élő lakosság igényeinek megfelelő iskolarendszerrel számol, amely lehetővé teszi nemcsak annak megállapítását, hogy mibe kerül egy átlagos iskola, hanem azt is, milyen ráfordítást igényelnek az ennél kisebbek, az összevont osztályokkal rendelkezők, a bejáró tanulókat is oktatók stb., feltéve, hogy az oktatás minősége közel azonos.

(*Fickermann, Detlef – Weishaupt, Horst – Zedler, Peter szerk.: Kleine Grundschulen in Europa. Berichte aus elf europäischen Ländern. Deutscher Studien Verlag, 1998.*)

Györgyi Zoltán