

József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Neveléstudományi és Lélektani Intézete

Forrai R. Katalin

AZ ISKOLAKÖRZETESÍTÉS TÁRSADALMI HATÁSAI

- egyetemi doktori értekezés –

SZEGED

1976.

TARTALOM

Prológus	3
I. Az oktatásügyi probléma	6
1. Kis iskolák	9
a.) Az iskola nagysága	9
b.) Az évfolyam nélküli tanítás	12
c.) A pedagógusok száma	16
d.) Történelmi előzmények hazánkban	20
e.) Külterületi iskolák egy alföldi településen	26
2. Iskolakörzetesítés	33
a.) A kis iskola jövője: nemzetközi kitekintés	33
b.) Kis iskolák és körzetesítés: hazai gyakorlat	39
3. A oktatásügyi döntés társadalmi hatásai	48
II. A tanügyigazgatási döntés	53
1. A kiinduló helyzet: egy alföldi nagyközség esete	54
2. A lajosmizsei iskolások társadalmi helyzete	59
3. Az adatok felvétele	67
4. Az adatok elemzése	74

a.) tájékozottság a döntésről	74
b.) Vélemények a körzeti iskoláról	81
c.) Vélemények a körzeti kollégiumról	87
5. Az adatok értelmezése	94
a.) A válaszok tartalma	94
b.) A válaszolók csoportjai	100
III. Iskolahálózatunk átalakítása: kérdések és feltételezések	107
1. Az iskola nagysága: jobb-e, ha nagyobb	107
2. Az iskola környéke: rosszabb-e, ha tanyai	110
3. Körzetesítés: elmélet és gyakorlat	113
4. Körzetesítés: vágyak és realitások	116
Epilógus	120
Függelék	122
Irodalom	139

Prológus

„Azoknak a gyerekeknek, akik összevont osztályban tanulnak, jogilag megvan a lehetőségük, hogy jelentkezzenek például gimnáziumba, de hogy a helyüket hogyan fogják megállni, az más kérdés.” (Minisztériumi főosztályvezető)

„A városban működő középiskolák büszkéek voltak a tanyai iskolára és az azokban dolgozó nevelőkre. A középiskolában is érződött a tanyai nevelőmunka hatékonysága.” (egy iskolaigazgató)

„A tanyai gyerekeket a műveltség megszerzése szempontjából teher sújtja: a tanyákon a leggyengébbek az oktatási rendszer láncszemei.” (egy minisztériumi főosztályvezető)

„Az utóbbi húsz év alatt a kis létszámú iskola nagyon sok orvost, pedagógust, mérnököt adott az országnak.” (egy tanácsi osztályvezető)

„A külterületi pedagógusnak mivel nincs versenytársa, nincs kényszerítve arra, hogy fejlődjön. Ez is egyik oka, hogy az osztatlan iskolák nem tudnak olyan eredményesen működni.” (egy megyei tanácsi osztályvezető)

„A tanyai iskola olyan csodálatos műhely, ahol az embert valami akarva-akaratlan kényszeríti valamire, és ez a valami a szüntelen továbbképzés.” (egy főiskolai docens)

„A körzetesítésnél is vannak problémák: a szülők itt-ott tiltakoznak, főleg mert a gyerekre otthon is szükség van a munkában. De elismerem, hogy van egy érzelmi kötődés is: nem szívesen mondanak le a gyerekről.” (egy minisztériumi osztályvezető)

„botor gondolat összevont iskolában tartani egy egész nemzedéket, csak azért, hogy megmaradjon a kulturális központ.” (egy megyei VB elnökhelyettes)

„A nagy közösség és az egyéni boldogulás szempontjából is jobb, ha a gyereket elvisszük. A jövő számára nevelésnek, a gyerek jövője szempontjából nem lehet eszménye, őrizendő hagyománya a tanyarendszer, a háztáji! Ha ezt mondanánk, akkor óriási társadalmi igazságtalanságot hirdetnénk.” (egy minisztériumi főosztályvezető)

„A kisiskolákban egészen más hangulat uralkodik. Családiasabb a légkör annak következtében, hogy a személyes kontaktus él és uralkodik.” (egy iskolaigazgató)

„Akármilyen fájó szívvel is kell kimondani, a tanyai iskola elvesztette a korábbi években szerzett jelentőségét, és ez jelentkezik abban is, hogy óriási a fluktuáció, ami nem utolsósorban a körzetesítés hírére következett be.” (egy megyei tanácsi osztályvezető)

„A tanyai iskolában áll fenn legjobban annak a veszélye, hogy még a tehetséges gyerekek is elkallódnak.” (egy tanácsi osztályvezető)

„A gyarmati (ti. pedagógus) munkát – külön pótlék ellenére is – mind kevesebben vállalják.” (egy miniszter)

„Tanyavilág – bomló világ.” (szlogen az ötvenes évekből)

„A tanyavilág legnagyobb terhe az iskoláztatás az iskolai ellátottság.” (egy megyei első titkár)

„Főként a fizikai dolgozók gyermekei járnak osztatlan tanyasi iskolákba. Ez a körülmény szintén hátrányos helyzetet teremt számukra.” (egy MSzMP KB osztályvezető)

I. Az oktatásügyi probléma

Ma hazánkban jogos és általános törekvés, hogy az iskolával, az oktatással kapcsolatos igényeket, szükségleteket, problémákat idejében és alaposan feltárjuk. Ez annál is inkább fontos, mert – jóllehet az utóbbi évtizedekben számos alapvető közoktatási problémát sikeresen megoldottunk – a fejlődés menete során természetesen jelentkeznek az új és új problémák egyfelől, s a magyar iskolarendszernek több olyan tradicionális hiányossága van, amelyeknek javítása egyre sürgetőbb feladatunk másfelől.

A létező és vizsgálandó problémák közé tartozik, hogy az iskolaköteles korú gyermekeknek még mindig jelentős hányada nem részesül szakrendszerű oktatásban. Ez iskolahálózatunk egyik gyengesége, a felszámolás idő- és pénzigényes munka. Emellett az sem közömbös, hogy a szakrendszerű oktatás általánossá válása hogyan megy végbe. Nem elég megvalósítani – véleményünk szerint társadalmunk fejlettségének mai szintjén megalapozottan törekedhetünk arra, hogy ennek a kérdésnek a megoldása során ne csak a társadalmi szükségleteket, a gyermekek általános érdekeit tartsuk szem előtt, hanem azoknak az embereknek, azoknak a településeknek a szükségleteit, érdekeit, véleményét is, akiket és amelyeket az iskolarendszer lokális átalakulása közvetlenül érint.

Ez távolról sem csak humanitárius szempont – habár az is elégséges lehetne – hanem nyilvánvalónak tartjuk, hogy egy átalakuló szisztéma csak akkor képes optimálisan működni, ha létrejöttének feltételei is optimálisak.

Nem célunk (módunkban sem áll), hogy a szakrendszerű oktatás mind általánosabbá válásának folyamatát országosan megvizsgáljuk: erőnkéből és lehetőségeinkből arra futja, hogy ezt az átalakulást egyetlen településen vegyük szemügyre. Ezt nemcsak azért tesszük, hogy regisztráljuk egy ilyen változás minél több mozzanatát, hanem azért is, mert azt reméljük, hogy tipikus problémának tipikus megoldási módját vizsgálva idővel tapasztalataink, eredményeink egy részét általánosítani tudjuk. Vizsgálatunkban – amelyet az MTA PKCS (Pedagógiai Kutató Csoport) munkatársaként végeztünk (témavezető Dr. Kozma Tamás) – egy Bács-Kiskun megyei nagyközségben, Lajosmizsén végeztünk kérdőíves adatfelvételt az iskolakörzetesítéssel és társadalmi háttérével kapcsolatban.

Az erősen tanyás nagyközségekben végbemenő oktatásügyi változások – korábbi nevelésszociológiai kutatásaink és a szakirodalmi utalások alapján egyaránt – nagy valószínűséggel annak jó lehetőséget közel laboratóriumi tisztaságú és megbízhatóságú vizsgálat lebonyolítására. Itt koncentráltan megtaláltunk minden olyan tényezőt, amelyek az iskolakörzetesítést szükségessé teszik, mindazokat a hagyományos problémákat, amelyek az iskolakörzetesítés megoldását esetenként nehezítik.

A folyamat regionális és lokális előzmények eredőjeképpen kezdődött, megvalósulási formájának kialakításában egyaránt szerepe volt regionális és lokális tényezőknek. Emellett a nagyközségben megtalálhatjuk a folyamatban különbözőképpen érdekelt, a folyamatot különbözőképpen fogadó és értékelő csoportokat is. továbbá kutatásunk kezdete időben egybeesett azzal, hogy a község minden lakosa számára érzékelhető közelségbe került az iskolakörzetesítés: több éve folyó és még további négy évre tervezett kutatómunkánk egyik, önállóan is értelmezhető, elemezhető fázisáról számolunk be dolgozatunkban.

1. Kis iskolák

A kis iskola, az osztatlan tanítás nem sajátosan hazai jelenség. A világ számos országában különböző településszerkezet, különböző történelmi és oktatáspolitikai tradíciók alakították ki a kis iskolát és az osztatlan tanítási formát.

Kis iskolának az egyes országokban különböző nagyságú intézményeket tekintenek, de az egy-két tanerős iskola sem csupán a szétszórt településhálózat következtében alakult ki mindenütt, hanem például a hagyományosan egymás mellett élő iskolarendszerek – pl. egyházi és állami iskolák – és egyéb okok miatt. Több fejlett ipari országban az osztatlan tanítás nem anyagi-gazdasági szükségszerűség, mondhatni kényszerűség, hanem vitatott vagy éppenséggel elfogadott tanítási módszer, és független az iskola nagyságától.

Éppen ezért előbb külön tárgyaljuk az iskola nagyságának és az összevont tanításnak a problémáját. Elemzésünk nem törekszik teljességében bemutatni a problémákat: néhány adalékkal szeretnénk inkább csak érzékeltetni a hazai közfelfogással sokszor ellentétes kutatási, kísérleti eredményeket.

a.) Az iskola nagysága

A hazai szakirodalomban és a statisztikai adatszolgáltatásban kis iskolának az egy-két tanerős iskolákat nevezik. Másutt nem annyira a tanerők, hanem a tanulók számának alapján definiálnak: vagy 250-300 gyermeket tanító iskola néhol már kis iskolának számít.

Az NDK-ban a teljeskörűen végrehajtott iskolakörzetesítés következtében a tízosztályos iskola optimális méreteiről folytatunk vitákat. Az Akademie für Ökonomie und Planung des Schulwesenes évek óta kutatja az iskolanagyság gazdaságossági kritériumait. A kutatási eredmények megegyeznek abban, hogy minél nagyobb az iskola, annál gazdaságosabban használható ki az infrastruktúra és a tantestület munkaideje. Minél több párhuzamos osztállyal működik, annál több lehetőség van arra, hogy a tanulókat képességeik, érdeklődésük alapján homogénizált osztályokba tömörítsék. (Eigand, 1961, Schenzle, 1969, Rübekeil, 1971, Nahrstedt 1971, Schulz, 1972, Bittner, 1975). Kettőnél mindenképpen több párhuzamos osztály kell az iskola gazdaságos működéséhez. Ilyen nagyságú iskola azonban hátrányos az iskolavezetés szempontjából, és hátrányosan befolyásolhatja a pedagógiai munka hatékonyságát is. A szerzők szerint ezek a hátrányok abból adódnak, hogy a túl nagy tanári és tanulói létszám megnehezíti a személyes kapcsolatok kialakítását. A pedagógusokkal készített időmérlegek arról tanúskodnak, hogy a nagyobb iskolákban több idő megy el adminisztrációs tevékenységekre és oktatásra, és relatíve sokkal kevesebb idő marad a nevelésre, a tanulókkal történő csoportos vagy egyéni személyes foglalkozásra, megbeszélésekre.

Egy többezres mintán végzett USA-beli vizsgálat (Bair, 1969) eredményei azt mutatják, hogy a kisebb iskolákban inkább lehetséges a tanulókkal való egyéni és kiscsoportos foglalkozás. A szerző ennek tulajdonítja, hogy a vizsgált területeken – vezetés, zene, írás, szónoklás – a kis iskolák diákjai bizonyultak jobbnak. Ahogyan az NDK-ban a szólóosztály 250-300 tanulólétszámú iskolát nevezik kicsinek, az amerikai szerző 300-400 diáklétszámú „kisiskolákról” beszél.

Angliában a jövőben inkább kisebb iskolákat terveznek, mert a szülők is, a pedagógusok is jobban szeretik ezeket. A kisebb iskolában a közfelfogás szerint hatékonyabb az oktatás, és kevesebb súlyos fegyelmezetlenség fordul elő mint a nagyobbakban. (Vaughan, 1974)

Svédországban Markiund (1969) egy reprezentatív vizsgálat eredményeképpen megállapította, hogy a kis iskolákban tanulók nagyobb valószínűséggel tudják képességeiket kifejleszteni. A szülők is jobban szeretik a kisebb iskolákat, éppen a személyes kontaktusok miatt.

A fentiekben idézett vizsgálati eredmények általában a kisebb és általában a nagyobb iskolákra vonatkoznak. Az értékelések megegyeznek abban, hogy a nagy iskola előnyét az oktatás differenciálhatósága és a pénzügyi-gazdasági szempontok jelentik. A kisebb iskola előnye a személyiségformálásban van, ha az utóbbit tágabban értjük. A több személyes kapcsolat kialakulásának lehetősége természetesen összefüggésben van a teljesítőképesség fejlesztésével az egyéni képességek kibontásának nagyobb lehetőségeivel is.

b.) Az évfolyam nélküli tanítás

Nálunk és sok más országban az osztatlan iskola jó ideje az elmaradottság, a hátrányos helyzet szimbóluma. Ezzel szemben az angolszász országokban ez a tanítási forma progresszív pedagógiai mozgalom. Ott nincs egységes elnevezése, egységes pedagógiai elmélete, szervezeti kerete – abban egységes, hogy minden ilyen reformiskolát önálló minőségnek tartanak: egyik modell nem tarthat igényt országos érvényű kiterjesztésre. A tanítás változatos formája: 100-150 tanulóval foglalkozhat egyszerre, egy „tanteremben” 2 tanár, vagy 2-3 tanulóval egy-egy tanár. A termek összenyithatók, vagy bennük intim sarkok alakíthatók ki.

Lenghary (1969) még azt követelte, hogy „a hagyományos osztályrendszert és osztálytermi oktatást mással kell felváltani”. Az utóbbi időben olyan szélsőséges állásfoglalással találkozhatunk, hogy „ha valaha egy ellenség ki akarná találni, mi lehet legrosszabb tanulási környezet a tizenévesek számára, akkor megteremtené a mai iskolai osztálytermet”. (Macrae, 1975) A kijelentés szélsőségességben messze elmarad az Illich (1975) prognosztizálta „totális iskolátlanítástól”.

Pavan (1973) az Egyesült Államok-beli nem osztályrendszerű („nyitott tantermű”) iskola előnyének azt tartja, hogy ez a forma lehetőséget ad a tanulókkal való egyéni foglalkozásra, az eltérő emberi képességeket ugyanis csak individualizált bánásmóddal lehetséges kifejleszteni. Tanulmányában összegezi több teljesítményteszttel és attitűd-skálával végrehajtott országos vizsgálat eredményeit. Megállapítja, hogy a nem osztályrendszerű oktatásban részesülők jobb eredményeket értek el szinte minden területen, jóllehet a tesztek a hagyományos iskolák számára készültek. Kiemelkedően jobbak voltak az eredmények a „Mental Health” területén (iskolai közérzet, önértékelés, személyiségautonómia, iskola iránti attitűdök, morál, stb.). A nem osztályrendszerű oktatás egyik legfőbb előnyét abban látja,

hogy ez a forma kiváltképpen a hátrányos helyzetben levő rétegek gyerekei számára jelent kedvező lehetőségeket.

Hasonló eredményes kísérletekről számol be Boreczky (1975) A köznevelésben.

Goodlad és Anderson (1963) a következő problémákra hívják fel a figyelmet:

- az első osztályba lépő gyerekek „iskolaérettségében” három-négy életévnyi különbség is megmutatkozhat,
- ez a különbség a nyolcadik osztály végére megkétszereződhet,
- a tanulók teljesítményének szórása, nem sokkal az iskolai oktatás megkezdése után közelíteni kezd az intellektuális készségek szórásához,
- a tanulók eltérő képességei, érdeklődése és lehetőségei következtében egyes területeken mesze túlhaladhatják az átlagos teljesítményt, más területeken elmaradhatnak attól.

A fejlődéslélektan eredményei az egyes életkorokra jellemző pszichikai, szociális és értelmi fejlettséget csak általában tudják leírni. Nem tudjuk ezeket az eredményeket évekre, hónapokra lebontott követelmények formájában felhasználni, melyeknek túlteljesítése, vagy a tőlük való lemaradás szankciókat von maga után. E kérdések rendezésére az évfolyam nélküli iskola látszik alkalmasnak. Az osztatlanság önmagában semmi más, mint szervezeti módosítás – csak azokat a problémákat képes megoldani, amelyek szervezeti jellegűek, tehát nem alkalmas sem a tanterv, sem az oktató-nevelő munka korszerűsítésére.

Az iskola osztályszerkezete egyúttal életkorszerkezetet jelent: a nem osztály szerkezetű iskola feloldja az osztályon belüli életkori határokat. Ennek előnye többek szerint (Goodlad és Andrean, 1963; Pavan, 1973; Santana, 1974), hogy a lassabb fejlődés nem torkollik iskolai kudarcba: csökken az ún. „iskolaéretlenek” száma, és csökken a bukás, a lemorzsolódás.

Hazánkban Nagy József (1974) dolgozott ki olyan iskolamodellt, amely a hagyományos életkori alapelven kívül két továbbira: a fejlettség és a preventív kompenzáció elvére épül. A kompenzáló beiskolázási modell kiküszöböli a hagyományos beiskolázásnak azt a hátrányát, hogy nem veszi figyelembe a túlnyomórészt környezet tényezők következtében létrejött fejlődésbeli lemaradást. Ha első osztályba nem törvényszerűen az életkoruk, hanem ún. fejlődési koruk alapján kerülnek be a gyerekek, akkor a teljesítményszint és nem az életkor

szempontjából jönnek létre homogén osztályok – így talán nem kerül egyre behozhatatlanabb hátrányba a külső vagy belső okokból lassabban fejlődő gyermek.

Lukács (1974) egy budapesti „elit” gimnázium kísérletéről számol be. Ennek alapkonceptiója, hogy a zárt osztályrendszer egyforma feltételeket teremt nem egyforma képességű, érdeklődésű tanulóknak. E struktúra hátrányait a kísérlet a fakultatív rendszerű oktatással küszöböli ki, amely felbontja a zárt osztálykereteket.

Az osztatlan tanítási forma igen sok előnnyel rendelkezik: ezek az előnyök lényegében a személyre szabott bánásmódban, a személyre szabott iskola struktúrában vannak. A magyar tanyai vagy kisközösségi iskolák osztatlan oktatási formája nem a gazdagságból, hanem ellenkezőleg, a szegénységből született: a külföldi és hazai kísérletek, kutatások e tárgyban adottak tételeznek bizonyos tárgyi és személyi feltételeket (pl. több szakmailag képzett pedagógus), melyekkel a mi osztatlan iskoláink nem rendelkeznek.

Igen fontosnak tartjuk viszont, hogy az idézett szerzők a nem osztályrendszerű oktatást leginkább az általunk is vizsgált csoport, a hátrányban levő rétegek gyermekei számára tartják előnyösnek.

c.) A pedagógusok száma

A korábbiakban felvetett két vizsgálandó tényező együttesen jelentkezik az egy-két tanerős osztatlan, rendszerint kis tanulói létszámú iskolákban. Mind a külföldi, mind a hazai vélemények és tapasztalatok mellett szólnak, hogy önmagában a kicsinység, hogy önmagában az osztatlanság nem jelent szükségképpen hátrányt – amennyiben bizonyos tárgyi feltételek megvannak. A problémát számunkra egyrészt az jelenti, hogy az ilyen típusú iskolák nálunk és külföldön tekintélyes hányadát adják az összes iskolának, másrészt nálunk és másutt egyaránt erélyes intézkedésekkel (erélyes követelések és követelmények hatására) igyekeznek megszüntetni ezeket. Mi ezt a tendenciát ellentmondásosnak tartjuk: mind a centralizáció mellett, mind pedig ellene igen súlyos érvek szólnak. A centralizáció és a decentralizáció azonban állásfoglalásunktól független történelmi tendencia.

Egy UNESCO-vizsgálat (Ing 1961) felmérte az egyetlen tanerővel rendelkező iskolák arányát 45 országban, s megszerezni próbálta ezeknek a kis iskoláknak előnyeit és hátrányait (forrás: Boroczky, 1975/a).

Az egy tanítós kis iskolák aránya

1. Spanyolország	47,0%
2. Nicaragua	39,0%
3. Brazília	38,4%
4. Honduras	35,9%
5. Kolumbia	30,0%
6. Törökország	25,0%
7. Ecuador	23,3%
8. Albánia	23,0%
9. Luxemburg	22,8%
10. Afganisztán	21,8%
11. Franciaország	19,9%
12. India	16,4%
13. Szovjetunió	14,6%
14. Irán	13,0%
15. Svájc	9,0%
16. Uruguay	9,5%
17. Panama	9,0%
18. Ausztrália	8,9%
19. Vietnam	6,6%
20. NSZK	6,5%
21. Jordánia	6,4%
22. Olaszország	6,2%
23. Belgium	5,9%
24. Ausztria	5,8%
25. Írország	5,3%
26. Chile	5,3%
27. Bulgária	5,1%
28. Belorusszia	4,9%
29. Dánia	4,8%
30. Etiópia	4,2%
31. Új-Zéland	3,8%

32. Lengyelország	3,2%
33. Norvégia	3,0%
34. Finnország	3,0%
35. USA	2,9%
36. Dél-Afrika	2,8%
37. EAK	1,5%
38. Malajzia	1,3%
39. Nagy-Britannia	1,1%
40. Thaiföld	0,9%
41. Svédország	0,5%
42. Magyarország	0,3%
43. Hollandia	0,2%
44. Japán	0,2%
45. Tunézia	0,1%

Jóllehet, az adatok között nem szerepel minden osztatlan kis iskola (a két-, illetve a három tanerősök), mégis kitűnik, hogy Földünk sok országának igen jellemző iskolatípusa ez. Úgy tűnik a kis iskolák aránya nincsen összefüggésben az adott ország gazdagságával, urbanizációs-indusztrializációs szintjével, társadalmi berendezkedésével. Hiszen a magas kis iskola-rátájú országok között egyaránt ott van Albánia és Franciaország, a közepesek között NSZK és Etiópia az alacsonyok között Svédország és Thaiföld.

Ez a vizsgálat megállapította: a kis iskolák előnye, hogy lehetőséget ad a tanulók önálló munkájára, illetve a kiscsoportos foglalkozásokra, és a tanár irányító-tanácsadó szerepeit rendkívül intenzív lehet, s nem utolsósorban ezeknek az iskoláknak igen fontos szerepe van a település életében. A hátrányok között legnagyobb hangsúllyal a pedagógusok nehéz helyzete szerepel.

A holland Santona (1974) hazájának falusi 8 kis iskoláit vizsgálva, igen nagy nemzetközi szakirodalmi apparátus alapján vette számba az egy-két tanerős kis iskolák előnyeit és hátrányait.

Az előnyöket a pedagógusok szempontjából abban látja, hogy nagyobb szabadságuk van a korszerű nevelés-oktatási formák kifejlesztésében, kevesebb formális eszközre van szükségük

az oktatásban és a nevelésben, nagyobb és alkotó jellegű feladat hárul rájuk a település szociális, kulturális életében. A tanulók szempontjából előnyös, hogy differenciáltabb, egyénibb oktatásban részesülnek, ennek következtében kevesebb a tanulmányi kudarc, jobb a közösség, a tanulók közérzete, kedvezőbb a pedagógiai klíma. Pénzügyi-gazdasági szempontból kedvezőbb a pedagógus-tanuló arány.

A hátrányokat a pedagógusok számára a többi között az jelenti, hogy életmódjuk közel kerül a falusihoz, kicsi a továbbképzés, a szakmai előrelépés lehetősége, nagyfokú a foglalkozási, szellemi-kulturális izoláció. A tanulók szempontjából hátrányos, hogy nem lehetséges a különböző képességek szétválasztása, kisebb az esélyük a továbbtanulásra (kevesebb az információjuk a lehetőségekről), nehezebb a felsőbb fokú iskolákhoz való alkalmazkodóképesség kialakítása, szűkkörű a szociális kapcsolatteremtés, a szociális formálódás lehetősége. Pénzügyi-gazdasági szempontból hátrányosnak az ilyen iskolák fenntartásának magasabb személyi és dologi költségét tartja

A falusi kis iskolák az NSZK-ban Planok (1971) szerint nem képesek biztosítani a falusi gyerekek társadalmi és földrajzi mobilitását. Viszont hangsúlyozza, hogy a faluval együtt élő iskola semmivel nem pótolható jelentőségű a szocializáció zökkenőmentességében. König (1967) a személyiség szociokulturális formálásában tartja fontosnak a lakóhelyen működő kis iskolát.

d.) Történeti előzmények hazánkban

Hazánk az UNESCO statisztikában a 42. helyen áll az egytanítós iskolák arányát tekintve, a kis iskolák problémája azonban a magyar iskoláknak ennél jóval nagyobb hányadát érinti.

Amikor a kis iskolák előnyeit, hátrányait a hátrányok felszámolásának egyik lehetséges útját vesszük szemügyre legalább vázlatosan számba kell vennünk a kis iskolák súlyát a magyar közoktatási rendszerben, és számba kell vennünk azokat a megalapozott véleményeket is, amelyek szerint korántsem tekinthetjük a kis iskolákat kizárólag olyan múltbeli terhes örökségnek, amitől úgy kell megszabadulnunk, mint a múltból ránkmaradt egészségtelen és rossz szokásoktól.

Vigyázni kell(ene) arra, hogy a mosdóvízzel ne öntsük ki a gyereket is: szabaduljunk meg a vitathatatlan hátrányoktól, de ne kívánjunk „megszabadulni” mérhető és nem mérhető, közvetlen és közvetett kedvező hatásoktól. A történelmi-társadalmi fejlődésnek meg kell őriznie mindazt, ami segíti a harmonikus személyiségfejlődést, a hatékonyabb nevelést és oktatást.

Az általános hazai kutatási-vizsgálati eredmények és saját vizsgálatunk eredményei között sok a megegyezés, a hasonlóság, szakirodalmi tapasztalataink és saját munkánk arra figyelmeztet, hogy a kis iskolák tulajdonképpen se nem „nem védhető”, se nem „támadható” oktatási-nevelési szervezetek. Akár sorra megszűnnek, akár lassan újratermelődnek, feladatunk pozitívumait felkutatása, kimutatása, hogy beépíthessük ezeket az oktatás-nevelés folyamatába. Ugyanakkor esetenként előtérbe kerül a kis iskoláknak az a sajátossága, hogy míg a nagy iskola a település egy intézménye, szervezője, addig a kis iskola az adott településen az intézmény, a szervező. Ez a tény talán annál is inkább figyelmet érdemel, mert 1974-es adatok szerint (M.M. Statisztikai Tájékoztató, 1974) általános iskoláink közel 40%-a tölt be kisebb-nagyobb mértékben ilye komplex funkciót.

Magyar szociológusok véleménye szerint (Kozma, 1974) általános iskoláink a településhálózatban sajátos, többértékű feladatot töltenek be. A kisebb falvakban és különösen a tanyavilágban – vagyis ahol a kis iskolák zöme található – a pedagógus az egyetlen értelmiségi, aki a kapcsolatot jelenti a szakigazgatáson alapuló nagy társadalom és a szakigazgatásban magát nem mindig kiismerő lakosság között. Az iskola alapvetően integratív intézmény, ennek elvesztése (iskolakörzetesítés!) veszélyeztetheti a település kiegyensúlyozott életét.

Az iskolatervezők a gazdaságosság szempontjait helyezik előtérbe: a népgazdaság teherbíró képessége a pénzügyi erők koncentrálását kívánja, csak ott lehet iskolát építeni, iskolát fejleszteni, ahol a település lélekszáma meghaladja a 2000-et – azaz a magyar települések 71%-át, a magyar lakosság 35,4%-ának iskolaköteles korú gyermekeit nem lenne szabad lakóhelyén „ellátni” iskolával. (Vö. Kálmán 1975)

A nevelésszociológiában találkozunk azzal a felfogással (Kozma 1974/b., 1975/a, 1976), mely szerint az iskola mint szociális szervezet kielégíteni hivatott egy település egység – az iskolakörzet – szükségleteit. Ebben az értelemben az iskola szolgáltató szervezet. Így a kis

iskola annál is fontosabb társadalmi környezete számára, mert gyakran az egyetlen társadalmi szervezet – kiváltképpen a tanyavilágban.

A kis iskolák társadalmi jelentőségének hangsúlyozása a kérdésnek természetesen csak egyik oldala. Nem kevésbé fontos a kis iskola értékének körvonalazása. Az értéket sajnos legtöbbször az jelenti, hogy mennyire hatékonyan oktat a kis iskola, állja-e a versenyt ezen a téren a nagyobb iskolákkal. E speciális témakörrel több hazai kutató foglalkozott, különböző tantárgytesztekkel hasonlítva össze az osztatlan iskolákban tanulók és a szakrendszerű oktatásban részesülők teljesítményeit.

Nagy Ferenc (1975) egy pécsi és egy falusi osztatlan iskola nyolcadikosainak problémamegoldó gondolkodását vizsgálta fizikai feladatokkal. A gondolkodás folyamatának megindulása kedvezőbb volt, a városi gyerekeknél, falui gyerekek könnyebben belenyugodtak a sikertelen kezdetbe, ez náluk nagyobb volt a hibás megoldások száma is. A városiaknál gyakoribb volt a jó elvi és a jó teljes megoldás. Összességében lényeges különbséget talált a városi és a falusi gyermekek felkészültségében.

Zátonyi (1975) városi és falusi öt-nyolcaik osztályos gyerekek hazulról hozott gyakorlati villanszerelési ismereteit és készségeit vizsgálta. A falusiak rosszabb eredményeket mutattak. Ennek okát a szerző az összevont oktatásban, a falusi iskolák kedvezőtlenebb tárgyi és személyi feltételeiben látta.

Nagy József (1971) országos reprezentatív vizsgálata azt mutatta ki, hogy bizonyos elemi számolási készségek terén az osztatlan iskolák tanulói ugyanolyan vagy jobb eredményt értek el, mint más iskolák diákjai. Emellett azt is megállapította, hogy a számolás gyorsasága a hibátlan műveletek száma városi iskola – falusi iskola – tanyai iskola sorrendben csökken.

Báthory (1973) az IEA – vizsgálat eredményeit összegezve felhívja a figyelmet arra, hogy nem szabad egyoldalúan ítélni az osztatlan kis iskolákról. Ennek ugyanis pozitív vonásai is vannak: több önálló munkára ad alkalmat, jobb az iskola légköre is. A természettudományi tantárgytestben az osztatlan iskolák ötödikesei is, nyolcadikosai is felülmúlták mind a falusi, mind a városi iskolák ötödikeseit és nyolcadikosait. (Az olvasás-megértésben viszont ők mutatták a legalacsonyabb teljesítményszintet.) Az osztatlan iskoláról a kutató minden

pozitívum ellenére úgy vélekedik, hogy „nem hisszük, hogy mindez elégséges indok lenne ezen iskolatípusok fenntartása mellett”.

Kozma (1972., 1973, 1975/a) a tanulmányi eredmények és bizonyos iskola paraméterek kapcsolatát vizsgálta. Nem talált korrelációt a tanulmányi eredmények és a tantermi körülmények, a szemléltető eszközökkel való ellátottság színvonala, az iskola nagysága, az osztálylétszám, sőt még az összevont tanulócsoportos oktatási forma között sem. Az iskola tanulmányi eredményeit kutatásai szerint elsősorban az iskolakörzet jellege határozza meg, vagyis az iskola társadalmi környezete, ezen belül ennek a társadalmi környezetnek az infrastrukturális fejlettsége. Kutatásainak eredményeit úgy lehet összefoglalni, hogy az osztatlan iskola nem önmagában kedvezőtlen, nem rosszabb felszereltsége önmagában, nem pedagógusainak relative alacsonyabb színtű felkészültsége önmagában oka a gyermekek teljesítményeinek, hanem az iskolakörzet az, ami lényegileg hátrányos helyzetet teremthet, s az osztatlan iskola összes ismert hátrányával ennek egyik megnyilvánulása, bizonyos fajtájú kristályosodása.

Az osztatlan kis iskolák vázolt problémáit nem hagyja figyelmen kívül az oktatástervezés em. Meg kellett találni azt az iskola-szervezési formát, amely figyelembe veszi a hazai és külföldi vizsgálatok tapasztalatait, eredményeit, amely tekintetbe veszi, hogy iskoláink egy része nemcsak oktat és nevel, hanem társadalomszervezők, kultúraközvetítő szervezet is. E kettős szempont érvényesítésének hazánkban megvalósuló formája az, hogy sokhelyütt ezeket az iskolákat hori8zontálisan vágják ketté, a kínálkozó természetes határ mentén: az alsótagozat hivatott eleget tenni az iskola kettős funkciójának, s felsőtagozatos gyerekek kerülnek egyre nagyobb számban a szakrendszerű iskolába. Ez a – tulajdonképpen kompromisszumos – megoldás történelmileg átmeneti jellegű lehet: feltehetően a népgazdaság lehetőségei és igényei előbb-utóbb elérnek arra a szintre, hogy a jelenleginél vagy erőteljesebb lakosság- és iskola-centralizáció vagy decentralizáció fog végbemenni.

Mint már utaltunk rá, a településhálózat és az iskolahálózat nem független egymástól; a lelassult urbanizációs folyamat és a tanyák lelassult megszűnése egyaránt azt eredményezi, hogy az iskolák építése, fejlesztése nem kizárólag gazdaságossági számítások alapján történhet, hanem olyan iskolahálózat létesítésével s további tökéletesítésével kell foglalkoznunk, amely egyszerre elégíti ki a makró-társadalmi szükségleteket és a környéken lakó felnőttek és gyerekek mai és holnapi igényeit. Ezt a felismerést fejezi ki Kálmán (1976):

„az alsótagozat megmaradása mellett az i szól, hogy megmaradjon a településnek egy apró kulturális központja.” A megmaradt kis iskolák számára intenzív rövidtávú tervezést, jó felszerelést a tanyai pedagógusok számára speciális képzést sürget Kószegi (1974).

A körülménye szükséges és lehetséges javításának egyik hasznos módja például a magnós vezérlési oktatás bevezetése Bács-Kiskun megye osztatlan alsótagozatos iskoláiban (Scvéb, 1974). E kezdeményezés annyira bevált, hogy még az is lehetséges, „az új tanítási módszer túléli a tanyákat” (Rapi, 18974).

e.) Külterületi iskolák egy alföldi településen

Az osztatlan kis iskolák jellemzéséhez adalékul szolgálhat egy kérdőíves adatfelvételünk, amelyet 1979 őszén Lajosmizsén hajtottunk végre.

A nagyközség belterületé tizenhat osztályos központi iskola, a külterületén 13 osztatlan iskola működik, amelyek közül az 1973/74. tanévben 11-ben volt felső tagozat is. A tanév elején kérdőívet töltöttünk ki mine4h hetedik-nyolcadi8k osztályos tanulóval, 203 központi iskolással és 141 tanai iskolással. A kutatás eredményei közül ehelyütt azokat emeljük ki, amelyek alátámasztják a szakirodalom idézett megállapításait vagy ellentmondanak azoknak.

A tanulmányi eredményeket két szempontból vizsgáltuk: egyrészt az előző évi tanulmányi átlageredményt, másrészt három tárgyból – magyar, számtan orosz – kapott előző év végi jegyeket e3lemztük. Tisztában voltunk azzal, hogy ugyanazon osztályzat mögött nincs szükségképpen ugyanazon teljesítmény, adataink inkább a tendenciákat, mint a tényleges tudásszint közötti különbségeket világítják meg. (Hegedűs, 1975) Az átlagok között nem találtunk lényeges különbséget (külterület: 3,2, belterület: 3,3). Különbség inkább a kiemelkedően jó eredményt elérők arányában van. Míg a külterületen gyakorlatilag nem volt ötös átlagú, és kevesen értek el négyes eredményt is, eddig a belterületen a gyerekek viszonylag jelentős arányban értek el ilyen átlageredményt. Hasonló volt a helyzet a fő tárgyakból kapott osztályzatok esetében – bár az orosz nyelvi jegy hiánya (a kis iskolákban nem tanulnak orosz) megemelte a külterületiek így számított átlagát (3,2, ill. 3,1)l. A jegyek szórása az átlageredményekben hasonló: a külterületen gyakorlatilag nem volt ötös számtanból és magyarból – és nem volt olyan sem, akik megbuktak e4zekből a tárgyakból. A 11 külterületi iskola ilyen szempontból homogénebbnek mutatkozott, mint a belterületi iskola. Ennek egyik oka – az ötödi8k hiánya – kétségtelenül tudatos pedagógiai szelekció: a

kiemelkedően jó képességű tanulókat igyekeznek valamilyen módon a belterületi iskolába irányítani. (Mint egyik interjúalanyunk, egy külterületi pedagógus mondta: „A jól tanuló gyereket eleve bepateroljuk a faluba. Ha van egy jeles vagy négyes tanuló, azt általában elküldjük... én nem tartom itt a gyereket csak azért, hogy ezután nehezebb legyen neki.”) A másik oldalról viszont – a gyenge eredményeket elérők alacsony aránya – feltételezhetjük, hogy a több egyéni és kiscsoportos foglalkozásra lehetőséget adó, a gyerekek egyéniségére szabottabb oktatási-nevelési lehetőségek következtében alakult ki homogénebb eredmény. Ez a feltételezés összhangban van több idézett szerző véleményével (vö. Baird, 1969, Pavan, 1973, Sontema 1974).

„A továbbtanulási arányok a korábbi iskolai siker és a szülők... aspirációs szintjének függvényei. Mindkét tényező szorosan kapcsolódik a szülők anyagi-kulturális társadalmi helyzetéhez, hátrányos helyzetbe hozza a rosszabb feltételekkel indulókat”. – írja Ferge (1973). Lajosmizsén 1974-ben a hetedik-nyolcadik osztályosoktól megkérdeztük, hol szeretnének továbbtanulni az általános iskola elvégzése után. A gyerekek legnagyobb csoportja a kül- és a belterületen hasonló arányban – szakmunkásképzőbe szándékozik iratkozni. Jelentős volt azok aránya (kétötöd, akik még nem tudták hol, csak azt, hogy tanulni fognak. Középiskolába az összes gyereknek alig tizede szeretne iratkozni. Gimnáziumba minden tizenhetedik gyerek: az „A” osztályokba minden hetedik, a külterületi iskolákból minden hetvenedik. Az alacsonyabb fokú, még középiskolai végzettséget nyújtó (de all round továbbtanulási alapot nem biztosító) szakközépiskolába szeretne menni minden tizenhetedik, az „A” osztályokból minden nyolcadik, a külterületről minden száznegyvenedik gyerek.

Ismeretes az utóbbi időknek az az oktatáspolitikai tendenciája, hogy a gimnáziumi osztályoknak a számát csökkentik a szakközépiskolákét emelik. Ennek vetületében feltűnő, hogy szakközépiskolába kizárólag a belterületiek, k és gyakorlatilag csak a nyolcadikosok jelentkeznének. Ez arra utal, hogy a viszonylag újabb iskolatípust a nagyközségben kevésbé ismerik.

A gyerekek tizede nem akar továbbtanulni, tizede még nem döntött, továbbtanul-e. A külterületen a továbbtanulni nem szándékozók aránya a gyerekek hatoda (többségükben lányok).

1975-ben külterületen tanuló ötödikesek és az „A” osztályba járó ötödikesek szüleit kérdeztük meg arról, milyen pályát szának gyermekeiknek. A gyerekek harmadának szülei még nem döntöttek. (A kül- és a belterületen arányuk megközelítőleg azonos.) Mindkét csoportban minden második gyereknek szakmát szeretnének a kezébe adni. A különbségek abban vannak, hogy a belterületi családok többsége magasabb képzettséget igénylő, „elit” szakmát (autószerelők, televíziószerelő) és szolgáltatóipari szakmát (kozmetikus, pincér) szeretne – vagyis jól jövedelmező szakmát. A külterületi gyerekek szülei alacsonyabb presztizsű munkákról álmodnak: varrónőnek, kőművesnek, szobafestőnek szánják gyerekeiket.

Minden tizedik tanyai gyereknek és minden negyedik „A” osztályosnak diplomás foglalkozást szának a szülők: mindkét csoportban a többség pedagógust. Az összes ötödikes közül mindössze két külterületit nem kívánnak taníttatni a nyolcadik osztály elvégzése után. Mezőgazdasági szakmát, szakközépiskolai végzettséget, mezőgazdasági diplomát egyetlen szülő sem szán gyerekének.

Az ötödik osztályban – úgy látszik – még nincsenek olyan jelentős különbségek a gyerekek további sorsára vonatkozó aspirációkban, mint az általános iskola utolsó éveiben. A szakirodalom megállapításai ezt a vélekedésünket támasztják alá: minél tovább jár a gyerek iskolába, annál inkább rétegspecifikus tanulmányi teljesítménye, és ennek következtében jövőjére vonatkozó kilátásai is (Gazó 1971: Kozma, 1975).

A központi iskola osztályairól és a külterületi iskolákról készített szociogramok jelentős különbséget mutattak: a tanyai iskolák többségében alig beszélhetünk a szó szociálpszichológiai értelmében csoportról. Kevesebb érzelmi kapcsolat –a szeretet és ellenszenv – köti egymáshoz a gyerekeket, mint a központi iskolában, viszonylag több a magányos gyerek – külterületen legjellemzőbb a „0” szavazattípus (Hegedűs, 1974).

Kézenfekvő magyarázattal szolgálhatna az a kutatási tapasztalat, hogy a túlságosan alacsony osztálylétszám nehezíti meg a csoportképződést. (Weisg, 1974, például a 20-25-ös osztálylétszámot tekinti kedvezőnek a csoportképződés szempontjából.)

Sokkal valószínűbbnek látszik azonban, hogy a tanyai osztatlan iskolában a kapcsolatok nem „osztályok” szerint szerveződnek, hanem az iskola egésze az a terület, melyet behálózna az összetartozások és az elutasítások szálai.

Nem találtunk különbségeket a tanár szerepének megítélésében, a vele szembeni elvárásokban a kül- és a belterületi gyerekek között. Ennek egyik oka feltételezhetően az volt, hogy a nyitott kérdésre – különösen a tanyai gyerekek – nem szívesen feleltek, és a ha mégis, megmaradtak a legtágabb általánosítások szintjén.

Az iskolai közérzetet vizsgáló kérdéseink azt az eredményt hozták, hogy a tanyai gyerekekhez érzelmileg közelebb áll az iskola, mint a belterületi gyerekekhez (Forrai, 1975/a, 1975/b). Jobban szeretik az iskolát – egyrésztük feltétele és kritika nélkül – fontosabbnak érzik az iskolai jó szereplést, mint a központi iskolába járó gyerekek. A külterületi diákok jelentős része a pajtások, barátok miatt szeret iskolába járni. Az iskola mindannyiójuk számára több mint napi kötelező elfoglaltság, „munkahely” – többségük napjának legszebb órái azok, melyeket az iskolában töltenek.

Önértékelésük is kedvezőbb a központi iskolába járóknál: magukat szorgalmasnak tartják, jó magaviseletűnek. (A „Mental Health” vonatkozásában – bár távolról sem hasonló alaposággal és hozzáértéssel – hasonló eredményt kaptunk tehát, mint Pavan (1969) a „nyitott tantermű iskolával” kapcsolatban).

Az iskolai demokratizmusra és a tanulói önkormányzatra vonatkozó adataink a központi iskola javára mutattak különbségeket. Úgy céljuk – és ez ismét egybehangzik idézett külföldi véleményekkel (Santana, 1964, Planek, 1971) – az osztatlan tanyai iskolákra a tradicionálisabb tanár-diák viszony a jellemző.

Igen lényeges különbség mutatkozott a két „iskolatípus” között a gyerekek továbbtanulásra vonatkozó távolabbi reményiben: bár a tanyai iskolások közül is sokan vélték úgy, hogy az iskola őket további tanulásra ösztönzi, abban alig-alig reménykedett valamelyikük, hogy valaha főiskolán, egyetemen is tanulhatna – szemben a központi iskolába járó gyerekeknek csaknem felével. A magyar iskola rendszerre nem érezzük érvényesnek az olyan pesszimista álláspontot, amelyet például Bourdieu (1967) vagy Phillips (1965) képvisel: „a nevelési

rendszer egyre inkább az újratermelés szerepét ölti magára, vagyis megőrzi, sőt megszilárdítja a fennálló társadalmi struktúrát”), illetve „Az oktatás... nem módosítja, hanem visszatükrözi a társadalmi struktúrát”. Azonban adataink alapján indokoltnak látjuk Ferge (1973) véleményét: „A szocialista iskola egyik speciális funkciójának a társadalmi rétegek közötti kulturális nivellálódás funkciójának teljesítését a külső feltételek ugyan lehetővé tennék, de az iskolán belüli feltételek még nem alakultak ki. A rétegek közötti különbségek nem csökkennek, sőt inkább nőnek.’

2. Iskolakörzetesítés

a.) A kis iskola jövője: nemzetközi kitekintés

Szinte mindegyik szocialista ország foglalkozik településrendszere következtében létrejött iskolahálózatának gondjaival. A kis iskolák aránya az egyes országokban eltérő, bizonyos fokig eltérőek az őket létrehozó körülmények az ellátandó feladatok – és eltérőek a kis iskola által felvetett problémák megoldási módjai is.

A Szovjetunióban a Kaukázuson túli területeken, a közép-ázsiai köztársaságokban, Szibériában és a Távols-Keleten leggyakoribbak az osztatlan iskolák. Ezeken a vidékeken nemcsak a településhálózat, hanem az ott élő népek nyelvi sokszínűsége is oka az osztatlan iskolák kialakulásának. Piskale és Szuhorova (1972) szerint a vidéki alsótagozatos iskolások egyharmada, több mint egymillió gyerek tanul ilyen iskolákban. A szovjet szerzők hangsúlyozzák az osztatlan tanítás előnyeit – a tanulók önálló munkájának nagyobb lehetőségeit – de rámutatnak, hogy a tanulók jelentős hányada nem ér el jó tanulmányi eredményt. Ennek okát abban látják, hogy nem eléggé kidolgozottak az osztatlan iskola tanítási módszerei. Kondakov (1974) 30.000 osztatlan iskola vizsgálata alapján korszerűtlennek és nem eléggé hatékonynak tartja ezt az iskolatípust – ez a korszerűtlenség szerinte az oka annak, hogy a falusi fiatalok egyhatoda nem végezte el az általános iskola nyolc osztályát.

A szovjet kutatók nincsenek szoros véleményen a gondok enyhítésének módjait tekintve. Piskale és Szuhorova (1972) úgy látják, hogy az osztatlan iskolák száma növekedni fog –

még középiskolai szinten is – különösen azokban a köztársaságokban, ahol a tanulók többféle anyanyelvűek. Szükségnek tekintik ezért, hogy az ilyen iskolák pedagógusai speciális képzésben részesüljenek, megfontolandónak speciális szemléltető eszközök, sőt tankönyvek kiadását. Tiszelnikov (1968) és Kondakov (18974) is a falusi iskolák fejlesztését és támogatását sürgetik. Markusevics (1972) viszont a gazdaságosság szempontjából tartja szükségesnek a falusi osztatlan iskolák körzetesítését. Szuncev és Ketijer (1974) tanulmányukban megállapítják, hogy csak az egyes települések és körzetek demográfiai, migrációs és munkaerőhelyzetének ismeretében lehet dönten a körzetesítésről, az iskolatelepítésről.

Lengyelországban a közelmúltban kezdődött az iskolakörzetesítés. 1978-ig kívánják a körzetesítést maradéktalanul végrehajtani (Ponykalo, 1974, Natai (1972) abban látja a körzeti iskola előnyeit az osztatlan falusi iskolával szemben, hogy ott a tanulókat képességük szerint lehet csoportosítani, mód nyílik például gyógypedagógiai osztályok létesítésére is. Zigner (1975) a településstruktúra és az iskolahálózat összefüggéseiről ír. A körzetesítés („nagyközségi gyűjtőiskolák”, „környezetiskolák”, környezetközpontú iskolák”) az tette lehetővé, hogy 1973-ban a közigazgatási reform következtében megnőtt a községek közigazgatási területe és lakosainak száma. Lengyelország iskolahálózatában még meglévő egyenetlenségek csak hosszútávú elemzőmunka segítségével tűnhetnek el – írja Piasecki (1971).

Lengyelországban tehát hazánkhoz hasonlóan az osztatlan kis iskolák megszüntetésének, a gyerekek körzeti iskolában való koncentrálásának az útját választották. Csehszlovákiában viszont egyelőre nem tekintik szükségesnek az egy-két tanerős iskolák felszámolását.

Ott az osztatlan (egy tantermes) iskolák az összesnek 28%-át, a kéttantermes iskolák az összesnek 25%-át jelentik (Tupy, 1973). Rymenová (1974) a cseh országrész több mint ötezer osztatlan iskolájában végzett vizsgálat tapasztalatairól beszámolva felhívja a figyelmet a felszerelés elavultságára és hiányosságaira. Miklós (1974) a Cseh és a Szlovák Kommunista Párt XIV. Kongresszusának határozatát idézi: „Nagy számuk miatt még mindig nagy problémát jelent az iskolák elhelyezése, felszerelése, a tanítók képzése és nagyfokú fluktuációja... Sok részben osztott és osztatlan iskola léte a mi vidékünkön még továbbra is kívánatos... A vidéki iskolák többsége a maga környezetében továbbra is jelentős politikai, oktatási-nevelési és kulturális, művelődési központ.”

Csehszlovákiában is terveznek körzetesítést, de elsődleges cél az osztatlan iskolák fejlesztése. Mikle úgy véli, hogy az osztatlan iskolák módszertani előnye – a tanulók önálló munkájának nagyobb lehetősége – még nincsen eléggé kihasználva.

Bulgáriában is a falusi iskolák fejlesztése a fő cél, de tervezik az iskolahálózat gondos demográfiai, földrajzi elemzések alapján történő átszervezését is. (Mitropoliszki, 1971).

Az NDK-ban – mint erről már volt szó – az 1951-ben elkezdett körzetesítés következtében megszűntek az egy-két tanerős falusi iskolák. A nagyobb településeken körzeti iskolákban centralizálták az oktatást, de a kisebb községekben néhol megmaradtak alsó tagozatú „kihelyezett osztályok”. A közeljövőben tervezik a körzetesítést folytatását nagyobb iskolakörzetek kialakításával (Bittner, 1975). A további körzetesítés tervezésénél is szem előtt kívánják tartani, amit Brozovszky (1968) így fogalmazott meg: „Minden iskolahálózatnak egy adott időpontban saját optimális megoldási módja van”.

A szocialista országokban tehát távolról sem egységes a kis iskolák felvetette problémák megoldása. A teljes felszámolástól a továbbfejlesztésig valamennyi megoldással találkozunk a szomszéd országok gyakorlatában.

A nyugati országokban sem beszélhetünk egységes megoldásról. Az NSZK tartományainak függetlensége például nehezen tesz lehetővé szövetségi szinten egységes oktatási rendszert. 1974-ig egyedül Hessen tartományban körzetesítették a falusi iskolákat (Geipel, 1965).

A közeljövő azonban újabb körzetesítéseket hozhat: „Az egyetlen járható kiút a vidéki oktatási szervezet koncentrációja nagyobb teljesítményekre képes központi iskolákban” írja Planok (1971). A körzetesítésre vonatkozó tervekben olyan törekvés érvényesül, amely minden falunak meghagyná legalább az elemi iskola 1-4 osztályát („dorfeigene Schule”) és a nagyobb körzeti iskolákba önkéntes jelentkezés alapján iskoláznának be (Santena, 1974). Hasonlóan kompromisszumos megoldásról van tehát ez esetben is szó mint a hazai alsótagozatok részleges megmaradása esetében.

Santena (1974) nem látja lehetségesnek Hollandiában a körzetesítést – legalábbis olyan szigorú formában nem, ahogyan az Hessen tartományban történt. A falusi kis iskolák azonban

nézete szerint nem alkalmasak arra, hogy a tehetséges falusi gyerekek továbbtanulását biztosítsák. Az ország tehetségtartalékának felhasználása egyre sürgetőbb igény. Santena ezért azt a kompromisszumos megoldást javasolja, hogy egy-egy körzet iskolái szervezetileg kapcsolódjanak össze, és egymás között oldják meg az oktatás differenciálását.

Svédországban az erősen koncentrált iskolahálózatot azért tartják előnyösnek, mert csak így lehet megvalósítani a szakrendszerű és osztályrendszerű oktatást. Az előbbi azért fontos, mert a tanulmányos-technikai haladás szükségessé teszi a tanárok szakosodását, az utóbbi pedig minden újító tendencia ellenére is egyelőre a legbeváltabb módja a szaktudományok rendszere megismertetésének. De ugyanott újabb vizsgálatok szerint a szülők gyakran fellépnek a túl mereven értelmezett központosítás ellenük, és tiltakoznak a kis vidéki iskolák bezárása ellen.
(Boracszy, 1975/a)

b.) Kis iskolák és körzetesítés: a hazai gyakorlat

Találkoztunk olyan véleménnyel (Kálmán, 1976), miszerint hazánkban az iskolakörzetesítés valójában 1945-ben kezdődött, azzal a miniszteri rendelettel, amely általánosan kötelezővé tette a nyolcosztályos oktatást, és a felsőtagozaton előírta a szakrendszerű oktatást. Azóta a statisztikák tanúsága szerint folyamatosan, habár változó ütemben csökken az osztatlan iskolák aránya: 1950-ben még az iskoláknak nagyjából négyötöde volt osztatlan, 1974-ben már csak körülbelül a fele. 1971-ben a 128/1971. sz. M. M. utasítás elrendelte azoknak az összevont tanulócsoporthoz tartozó iskoláknak a megszüntetését, ahol a tanulók létszáma tartósan tíz alá süllyedt.

Az iskolakörzetesítések „természetes” oka egyes iskolakörzetek elnéptelenedése. A szakirodalomban és a közvéleményben legsúlyosabb érv a tanyai és a kisközségi gyerekek hátrányos művelődési, iskolázási helyzetének a felszámolása (vö. Kardos és Koraidesz, 1975, Romány 1975, Kozma, 1974, Kálmán 1975). Nyilvánvalóan tűnik ugyanis, hogy egyetlen pedagógus nem képes ugyanolyan minőségű szakrendszerű oktatást biztosítani, mint a megfelelő létszámú és összetételű tantestülettel rendelkező iskola. Anyagi szempontból az indokolja a körzetesítést, hogy egy nagyobb iskola kielégítőbb felszerelését viszonylag kisebb költséggel lehet megteremteni (Kálmán, 1975). Az iskola feladatai és céljai között (vö. Vajó,

1975, Kozma és mtsa, 1976, Csepeli, Hegedüs és Kzma, 1976) ma már egyre több olyan van, amit az egy-két tanerős iskola nem tud megoldani, illetve elérni: szociális ellátás, ifjúsági-mozgalmi élet, szaktantermi oktatás, differenciálási lehetőségek az oktatásban, kapcsolatok egyéb társadalmi szervekkel, stb.

1964 és 1974 között az általános iskolák száma a körzetesítés következtében mintegy 20%-kal, ugyanezen idő alatt a tanulók száma 30%-kal csökkent. Jelenleg a kereken 5.000 általános iskolának egyötöde (1.051) körzeti iskola. Kereken 2.500 osztatlan, illetve részben osztott iskolánk van még, ebből 1.043 kizárólag alsótagozatos. Összevont oktatásban részesült az 1973/1974-es tanévben az általános iskolások 8%-a, az összes alsótagozatosnak 13%-a, s felsőtagozatosoknak 3%-a. Településtípus szerint a városok alsótagozatosai közül 3,3%, felsőtagozatosai közül 1,2%; a községekben viszont az alsótagozatosok 19,8%-a, a felsőtagozatosok 4,5%-a nem osztott iskolába jár. Így az összes városi általános iskolásnak 2,6%-a, az összes községi általános iskolának pedig 12,3%-a jár osztatlan iskolába (M.M. Statisztikai Tájékoztató, 1974).

A már többször említett Santana (1974) a körzeti iskolák előnyeit a következőkben foglalja össze: több lehetőséget ad az oktatás differenciálására, lehetőséget teremt az iskoláskor előtti nevelés, az iskoláskori nevelés-oktatás és a felsőbb fokú oktatás integrációjára, ezáltal megszüntethetővé válik az iskolák színvonalbeli különbsége, nagyobbak a szociális személyiségformálódás lehetőségei s a gyerek így inkább alkalmassá válik arra, hogy beilleszkedjen a felsőoktatási intézményekbe, továbbá kedvező a szociális és a földrajzi mobilitás elősegítése szempontjából is; gazdaságosság szempontjából – akárcsak Kálmán (1975) – az oktatási és segédeszközök hatékonyabb felhasználását véli előnyösnek. Ugyanakkor összefoglaló művében fontosnak tartja összegezni a központi iskola hátrányait is.

A hátrányok elsősorban azzal állnak összefüggésben, hogy a központi iskolák nem a gyerekek lakóhelyén vannak. Ebből következhetnek az a kulturáció és az ?????? közismert zavarai: elvesztik eredeti szomszédsági-rokonsági közösségükkel való identitásérzésüket, meggyorsulhat az ún. gyökértelenedési folyamat, a gyermekek személyiségének érettsége emiatt elmarad szerencsésebb kortársaikétól. Véleményünk szerint az előnyök inkább szociális, a hátrányok inkább individuális jellegűek: mindez arra mutat, hogy nagy figyelmet kell fordítani a két tényezőcsoport optimális összerendezésének kialakítására. Tehát ami

általánosan „jó” egy országnak, egy társadalmi rétegnek, az nem szükségképpen „jó” azoknak az embereknek, akikből ez a réteg áll.

Mások is (König, 1967; Planek, 1971) a szocializáció esetleges zavaraiért, disszociális személyiség – és magatartásformák kialakulásáért teszik felelőssé a központi iskolát.

Nem a gyermeki személyiség szempontjából, hanem infrastrukturális – geográfiai szempontból is megközelítik a kérdést. A központi iskola kialakításának problémái között többen kiemelten kezelik az iskolába utazás kérdést.) Geipel (1865) kimondottan hátrányosnak tartja a központi iskolába való bejárást. Az iskolától távoli vidékekről az utazás – és az ezzel járó költségtöbblet – növeli az osztálykülönbségeket, csökkenti a munkás- és a parasztyerekek teljesítményét és továbbtanulási ambícióit. (Az utazással járó többletterhelés problémája nálunk is ismert jelenség: (Marklund 1969) szerint a nagy központi iskola hátrányának számít, hogy a nagy távolságra lakók az utazás fáradtsága miatt nehezebben tudják képességeiket kifejleszteni. Rübekeli (1971) a körzeti iskola optimális nagyságáról szólva megállapítja, hogy az iskolának közel kell lennie a tanulók eredeti lakhelyéhez, a gyerekeknek nem lenne szabad sokat utazniuk. Kardos és Kornidesz (1974) is úgy vélik, hogy a körzeti iskoláknak is vannak hátrányaik. „A fárasztó és sok időt igénybe vevő utazás fokozza a tanulmányi nehézségeket, hátrányos helyzetet teremt. Ezek a hátrányok többnyire a fizikai dolgozók gyermekeit sújtják.”

A hátrányoknak nemcsak a fizikai és szellemi terheit, hanem az időmérlegben egzaktul kimutatható, a fizioiógias pihenés rovására történő növekedését elemzi (Forrai (1985/a) tanulmányában. Kozma (1975) munkájában ugyanarra a végkövetkeztetésre jut, mint a fenti szerzők: a hátrányos helyzet egyik összetevőjének tartja a lakóhelytől relative távol levő központi iskolába való bejárást, s ez a hátrány annak ellenére létezik, hogy a központi iskola önmagában és elvileg csökkenti a helyzeti különbségeket.

A bejárást problémája annyira jelentős, k hogy több országban törvényeket és ajánlásokat hoztak létre, amelyek a lakóhely és az iskola távolságát normálták. Skóciában 1908-ban(!) törvényt hoztak, hogy az iskolától távol lakó gyerekek részére meg kell szervezni a szállítást, vagy biztosítani kell a gyerekek elhelyezését az iskola közelében.

Az NDK-ban kidolgozott norma szerint (Autorenkollektív, 1970) az iskola nem lehet távolabb a lakóhelytől gyalogos megközelítés esetén hat-hét éveseknél 2 km, nyolc-tíz éveseknél 3 km, idősebbeknél 4 km-nél. Utazás esetén az utazás össz-időtartama nem lehet több 40 percnél. Schenzie (1969) azt állapította meg, hogy ha az iskola és a tanár lakóhelye a gyerekek szüleinek lakóhelyétől 4 km-nél távolabb van, az negatív hatást gyakorol a gyerekek képességeinek kibontakozására.

Hollandiában a bejáró tanulókkal kapcsolatos vizsgálatok eredményeképpen ajánlásokat készítettek az iskola és a bejárás összefüggéseivel kapcsolatban. (Santema, 174) ezeket a kritériumokat kel figyelembe venni, mielőtt eldöntik, hogy a gyerek bejáró legyen-e. A szempontok a következők: az iskola és a lakóhely távolsága; a közlekedési veszélyhelyzetek száma; a tanuló egészségi állapota; neme; egyedül vagy csoportban utazik; sötétben vagy világosban; nyílt terepen vagy beépített területen; a helyi időjárási viszonyok.

A lakóhely és az iskola távolságát országonként eltérő optimumban állapították meg. Egy tíz év körüli gyermek Hollandiában 4 km-re lakhat az iskolától. Belgiumban szintén 4 km-re, az NSZK-ban 2 km-re. Angliában 2 km-re. Dániában 3,5 km-re, Svédországban 3,5 km-re, Finnországban 5 km-re, az USA-ban 1,6 km-re.

Mіндеzeket összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a központi iskola előnyeit sehol sem vitatják, ezzel szemben fontosnak tartják tudomásul venni és a működéshez, valamint a lehetőségekhez képest csökkenteni az így megszülető negatívumokat is. Igaz ugyan, hogy sokkal jobb és eredményesebb oktatás folyik – legalábbis általában – a nagyobb, jobban felszerelt központi iskolában, de nem lehet lebecsülni azt sem, hogy a jobb oktatásnak ára van: a rosszabb starthelyzetből (társadalmilag) induló kisgyerekek fáradtabban érnek célba (egyénilag).

Természetese tehát, hogy az oktatás koncentrálsának jó, de néha nem optimális útja és módja a központi iskolába való bejárás. Költségesebb, de optimálisabbnak látszik, ha a gyerekek nem utaznak nap mint nap a jobb iskolába, hanem ott laknak, ahol ez a jobb iskola van. Ennek elvileg két módja lehet: vagy az egész család változtat lakóhelyet, és költözik az iskola közelébe, vagy csak a gyermek – kollégium létesül. Az első eset nem témája dolgozatunknak: nem annyira oktatáspolitikai kérdés, mint amennyire szociológiai, sokkal inkább függ össze mobilitási kérdésekkel, mint tanügyiekkel.

Célunk annak a változásnak az elemzése, amely családon kívüli hatások eredményeképpen történik: amikor központi vagy regionális döntés eredménye az iskolakörzetesítés, amikor a közigazgatási és tanügyi hatóság valamilyen döntése okozza a gyerekek iskoláztatási formájának és minőségének változását.

Kutatásunk konkrét színhelyén ez a döntés kettős jellegű volt: az iskolakörzetesítéssel együtt kialakították – kialakítják a központi iskola nyújtotta előnyökben való részesedés „hétköznapi” lehetőségeit – a lajosmizsei felsőtagozatos bejárók is lehetnek, kollégisták is lehetnek. Mivel kutatásunk szempontjából a kollégium segítségével történő magasabb színvonalú iskoláztatás élesebben és markánsabban mutatja az objektív és szubjektív alap – és kísérőjelenségeket, élesebben rajzolódnak ki a pro és kontra emóciók, vélemények, ezért még vizsgálatunk adataink értékelése előtt szükségesnek látszik, hogy az elméleti – általános alapvetés kiterjedjen a kollégiumok kérdésére is. Mivel ezzel a kérdéssel tudomásunk szerint hazánkban eddig nemigen foglalkoztak, saját interjúink alapján próbálunk képet kapni.

Az általános iskolások kollégiumi – amennyiben felszereltségük kielégítő és működésük feltételei biztosítva vannak – elvileg két óriási előnyt (pontosabban két óriási kompenzáló erőt) mutatna: először a gyerekek számára így biztosítottnak látszik, hogy az oktatás ne csak általános és kötelező, hanem egyenlő is legyen, másrészt pedig a kollégiumi élet a közösség hatása a családban meg nem szerezhető tapasztalatokat, érzelmeket szülhet, igen előnyös, társadalmiasult személyiségfejlődést indíthat meg. Tömegméretűnek mondható pozitív tapasztalata a kollégista gyerekeknek és a magyar pedagógiának – amelyet elég széles körben publikáltak is – egyelőre csak a NÉKOSZ – mozgalom történetének egy részét feldolgozó kötet volt (szerk.: Pataki, 1974). Ahol ma újjáéledt a NÉKOSZ önkormányzaton alapuló pedagógiai etosza, ott „az iskolai úttörőcsapat vezetője egészen elámult, hogy milyen önállóak, hogy önállóan véleményt mondanak, vitatkoznak egymással, hogy ezt így kell csinálni és úgy kell csinálni.” (Részlet egy interjúnkából) azonban a kollégiumok létesítésénél, szervezésénél figyelembe kellene venni azokat a tényeket, azokat a negatív körülményeket, melléktermékeket, amelyek megszüntetésével a kollégiumok sokkal inkább képesek lennének eleget tenni a tőlük elvárt hatásnak, a lakosság érdekelt és érintett részében hangoztatott ellenvetéseket a jövőben jobban, de mindenképpen differenciáltabban akceptálni kellene.

A kollégiumnak minden előnye ellenére van egy olyan hátránya, hogy a gyermekeket elválasztja a szülői háztól abban az életkorban, amikor a közvélemény és a pszichológiai szakirodalom szerint még otthon, családjában lennének a helyük. „Az is belső vívódást hoz..., ha a gyerek nem tud később tanulni és persze az is, ha kollégiumi lakó lesz belőle, jól tanul, de csak köszönni jár haza” – írja Romány (1973). Drámaiban fogalmazott egy érintett apa: „én nem az államnak nevelem csak a gyermekem, magamnak is szeretem”. Van egy eléggé elterjedt közfelfogás, hogy a külterületi, a tanyai szülők „nem szeretetből nem engedik kollégiumba a gyereket, azok a gyerekek otthon libapásztorok, marhapásztorok, disznópásztorok” – ahogyan egy megyei tanácsosi osztályvezető egy interjújában mondta. Ezekkel az ellenérzésekkel, visszatartó erővel kapcsolatban írja Romány, hogy „meg kell nyerni a tanyai családokat a gyerekek tanulása érdekében fontos ügynek, hogy a gyerekeket elengedjék.”

3. Az oktatásügyi döntés társadalmi hatásai

Jóllehet az iskola-körzetesítés „természetes” folyamat, történelmi tendencia is, dolgozatunk tárgya esetében az iskolakörzetesítésnek olyan formájáról van szó, amikor az oktatásügyi vezetés döntése nyomán következik be a változás.

Az oktatásügyben a döntésvizsgálatnak hazánkban még kevés előzménye van. Az iskola mint társadalmi rendszer vizsgálata, az iskola helyének meghatározása az oktatási rendszerben egyik területe a döntésvizsgálatnak. A rendszer működésének dinamikáját, az információk áramlásának az útját, az interakciók útját és módjait vizsgálva a döntéskutatást a szervezet hierarchiáját tárja fel.

A következőkben Csepeli, Hegedűs, Kozma (1976) könyvének alapján ismertetjük a döntés lefutásának modellezett útját.

A rendszerben – esetünkben az oktatásügyi szervezetrendszerben – az általánostól a konkrét felé haladva a döntések megszületésének elméletileg több módját lehet megjelölni:

a.) A szervezet hierarchiájának legalsó szintjén – abban az alrendszerben, ahol a tényleges nevelőmunka folyik – születnek az információk. Ezeket az információkat egy közbülső szinten – esetünkben ezek a tanácsok művelődési osztályai – rangsorolják, szelektálják,

„filtrálják”. A legfelső szintre már csak olyan és annyi információ jut el, amilyen és amennyi az optimális döntésben szükséges.

b.) Lehetséges az is, hogy a hazai és külföldi kísérletek, oktatásügyi tapasztalatok jussanak el a legfelső szintre. Ebben az esetben a „filtráló szerepet” az oktatási rendszer kutatási alrendszere látja el.

c.) A szervezeti döntést a társadalmi környezet igénye is szükségessé teheti. Ez az eset különösen gyakran fordul elő az oktatásügyi szervezet esetében.

Az információk az elméleti modellben leírt úton áramlanak vissza is a legalsó szintre. A visszaáramlásnál azonban fordított a helyzet: a „filtráló” mint nem szűri az információkat, hanem az információknak egyre részletesebbnek kell lenniük, és mind jobban igazodniuk kell a helyi körülményekhez. Ezt az „alkalmazást” a hierarchia középső szintjén kell végrehajtani.

A legalsó szintig eljutott döntés hatásairól és következményeiről pedig egy visszacsatolási rendszeren keresztül kell eljutnia a szükséges információknak a vezetési alrendszerbe, hogy ott a kellő mérlegelés után a szükséges korrekciót, módosításokat végrehajtsák.

Az általunk vizsgált döntés az elméleti modellek közül leginkább a harmadikhoz áll közel. Esetünkben azonban a legfelső mint, a döntéshozó szint nem a minisztérium, hanem a megyei tanács volt, a középső szint pedig a helyi tanács.

Minden rendszer egy adott környezetben működik. A környezet és a rendszer között állandó dinamikus kapcsolat van. A rendszer egyik szervezete – esetünkben az iskola – „a szervezet mint rendszer és környezete viszonyának dinamikájában... két elem válik jelentőssé: egyrészt a környezet hatása a rendszerre, másrészt a rendszer alkalmazkodása a környezethez” – írja erről a kapcsolatáról Kulcsár (1975). Az iskolakörzetesítési döntés éppúgy érinti a vizsgált rendszert, mint amennyire a rendszer környezetét: az iskolakörzetet, azokat az egyéb szervezeteket, amelyekkel az iskola kapcsolatban van (pl. az építőipart, a Tüzép Vállalatot, a Mokép vállalatot, stb., stb.).

Az iskola ugyanis többféle funkciót lát el, amelyek közül néhányról már szóltunk. E funkciók egy részes írásban rögzített, hivatalos, „manifeszt” funkció, más részük ún. „látens” funkció

(Kozma, 1974). Az előbbi csoportba tartoznak ezek a funkciók, amelyek teljesítése a törvény és a közfelfogás szerint az iskola kötelessége: oktatás-nevelés, meghatározott műveltségi színvonal elérése, ellenőrzés, a gyerekek „megőrzése”, ifjúsági mozgalom, stb. A funkciók másik csoportja az iskolától elvárt, de nem hivatalosan előírt funkciók. Ilyenekről az előzőekben már szóltunk: például az iskola integratív funkciója a település életében, a falusi iskola „munkaerőtartalék” szerepe az őszi mezőgazdasági munkák idején, stb. Az iskolai szervezet működésének hatékonyságát általában a „manifeszt” funkciók teljesítésének fokával szokták mérni, holott igen jelentős a „látens” funkciók száma is.

Az általunk vizsgált oktatásügyi döntés nézetünk szerint az iskolai szervezet hivatalos funkcióinak alaposabb teljesítése irányába kíván hatni – mivel ezeket a funkciókat a külterületi iskolák nem voltak képesek optimálisan teljesíteni. E döntés egyik társadalmi hatása, hogy a környezet egy részét megfosztja attól a lehetőségtől, hogy a szervezeti tevékenység (látens funkciók) fogyasztója legyen (vö. Kulcsár, 1975), de ugyanakkor a rendszer sok tagjának – a külterületi gyerekeknek – az egyenlő művelődési esélyek lehetőségét biztosítja.

„A hatékonyság a környezetben mutatkozik meg, és a hatékonyság foka, illetőleg az elmaradás visszacsatolódik a szervezetbe” – írja Kulcsár (1975). Úgy véljük, az iskolakörzetesítésre vonatkozó döntésre kétszeresen is igaz az a megállapítás: nemcsak a rendszer működésének „kiemelt tényezői” – jobban képzett, jobb továbbtanulási lehetőségekkel rendelkező gyerekek – mutatják meg a döntés hatékonyságát. Nagyon fontosnak látjuk, hogy az iskolakörzet egyetért-e ezekkel a változásokkal, elfogadja-e ezeket.

II. A tanügyigazgatási döntés

1975. szeptemberében kérdőíves adatfelvételt hajtottunk végre Lajosmizsén az iskolakörzetesítéssel kapcsolatos véleményekről. Terveink szerint ezt a felvételt 1977-1979 között évente megismételjük, hogy megállapítsuk, miként reagál a lakóhelyi környezet a változásokra, hogyan adaptálódnak a tanyai gyerekek a körzeti iskolába, hogyan illeszkedik a község életében az átszervezett iskola. kutatásunk eredményeink felhasználhatóságát abban látjuk – a Pedagógiai Kutató Csoport iskolakutatási témái számára nyújtható konkrét adalékokon túl – hogy a Bács-Kiskun megyei oktatásügy képet kaphat arról, hogy realizálódik a gyakorlatban az iskolakörzetesítés, hogyan funkcionális a gyakorlatban a tanyai gyerekek számára kialakított kollégium, hogyan reagálnak a komplex átalakításra a lakosság különböző rétegei.

Bízunk abban, hogy kutatásunk – S????? (1965) szavaival fogalmazva „képesé teszi az igazgatás szerveit, hogy olyan realitást vegyenek figyelembe, amelyet a leginkább érintettek reakciója hoz létre”.

1. A kiinduló helyzet: egy alföldi nagyközség esete

Lajosmizse területén a múlt század közepén kereken 1.500 ember élt 300 házban. Ebben az időben – főleg télen – már tanították a gyerekeket az alapvető ismeretekre, írásra, olvasásra, számolásra: kiöregedett katonák, mesteremberek és más írástudók. 1852-ben alakult az első állandó iskola Lajosmizse külterületén, 1871-ben a második. 1893-ban már hét tanyai iskola volt, és mindegyikben tanyai tanító működött.

A község belterületén 1895-ben építették az első iskolát. 1913-tól az iskolákat a község tartja fenn. Ezek az iskolák természetesen még osztatlanok voltak, egy-egy osztályban nyolcvan-száz gyerek tanult. 1932-ben a nagyközségben magánpolgári iskola alakult, amely egészen 1948-ig működött. A felszabadulás után főleg külterületen több új iskolát szerveztek – a tanyai iskolák száma így tizenháromra nőtt.

Az iskolák számának növekedése szükségessé tette, hogy igazgatóságuk kettéváljon. 1951-ben külön külterületi és külön belterületi igazgatóság létesült.

Lajosmizse lakosságának száma az elmúlt 20-25 évben gyakorlatilag stagnál, 13000 körül ingadozik, de egyre többen költöznek a tanyákról a belterületre.

Az 1953-54-es tanévben a külterületi iskolák tanulólétszáma kerekén 1.100 volt, a belterületi iskoláé pedig 830. Húsz év múlva külterületi iskolába járt 500 gyerek, belterületibe 780, kisegítő iskolába 120 gyerek. A tanyákról beköltözői nagy száma ellenére még mindig ezer és ezer ember él a lajosmizsei tanyákon.

Lajosmizsén jelenleg egy központi iskola és 13 külterületi iskola van. A tanyai iskolák közül kettőben nincsen felső tagozat. A külterületi iskolákban 13 tanulócsoportt összevont alsótagozatú, 11 összevont felsőtagozatú, és két tanulócsoportban együtt vannak az alsó- és felsőtagozatosok. A tanyai iskolák közül a két nagyobb részben osztott. Lajosmizsén tagozatos osztály nincsen.

Ma ezt az 1.400 gyereket 76 pedagógus tanítja, 39 a központi (belterületi) iskolában, 7 a kisegítő iskolában és 30 a külterületen. Közülük 1973-74-ben heten voltak képzés nélkül, többségük a külterületen. (Korsós, 174: Havasi és mts. 1973).

A lajosmizsei iskolakörzetesítésre vonatkozó döntés előzményeinek, s döntés jellegének, az iskolakörzetesítés és a kollégium építés összefüggésének áttekintése szükséges adataink értelmezéséhez.

A külterületi iskolák megszüntetése, a körzetesítés történelmi-gazdasági tendencia, ami összefügg a tanyák lassú, de tényleges fogyásával; ismereteink szerint nincsen országos szintű rendelet az osztatlan iskolák megszüntetéséről (a 128/1971. MM sz. rendelet csak a tartósan tízes létszám alá süllyedt iskolák megszüntetésére vonatkozik), az 1972-es Központi Bizottság határozata azonban előírja ezeknek az iskoláknak a felszámolását (Az állami oktatás helyzete, 1973). A döntéseket nem a legfelsőbb, minisztériumi szinten hozták tehát, hanem a megyei szint, a megyei tanácsok. Ez a szint döntött Bács-Kiskun megyében is a körzetesítésről, annak konkrét helyéről és a végrehajtás módjáról.

1969-ben egy megyei pártbizottsági ülés előírta a tanyai iskolák felszámolását és diákotthonok építését. Két év múlva a megyei képviselők javaslatai alapján széleskörű

társadalmi mozgalmak bontakoztak ki, melynek célja minél több kollégiumi férőhely létesítése volt.

1971. december 22-én az MSzMP Bács-Kiskun megyei Bizottsága és a Bács-Kiskun megyei Tanács határozatot fogadott el a tanyai lakosság helyzetéről és a várható változásokról. A határozat megállapítja, hogy a tanyák lassú megszűnése (Bács-Kiskun megyében a tanyai lakosság éves fogyása 2) természetes folyamat, ezért minden erőszakos beavatkozás káros lehet. A határozat hangsúlyozza a tanyai kollégiumok építésére indított társadalmi akció fontosságát és jelentőségét. Végül nyomatékosan felhívja a végrehajtásért felelős szerveket, „hogy az érintett lakosság körében ériék el törekvéseink teljes elfogadását, mert csakis a tanyai lakossággal együtt valósíthatjuk meg céljainkat”. (forrás: Romány, 1973).

Először 1969-ben, majd 1971-ben a megyei tanács a községek vezetőitől a külterületeken élő iskolaköteles gyerekek összeírását kérte. Ennek alapján döntött a megyei tanács arról, hol kell körzetesíteni, illetve kollégiumot telepíteni. A községi tanácsok jelentéseit a megyei szint kérvényként kezelte: „tulajdonképpen a községi tanácsok feladata az összeírás, tulajdonképpen ők mondják először, hány iskolát, hogy hány gyereket kell körzetesíteni... Azt nem tehetik meg, hogy ne mérjék fel, és azt sem teheti meg egy községi tanács, hogy ne akarjon körzetesíteni” – mondta egy megyei osztályvezető.

A nagyközségi tanács vezetői szerint a döntés olyannyira megyei szintű volt, hogy a helyi tanács a férőhelyek számába sem szólhatott bele. Ezért a nagyközségi vezetők szerint a kollégiumi férőhelyeknek jelentős a százaléka nem lesz betölthető.

A döntésbe a községek, illetve a községi vezetők a következő módokon kapcsolódhattak be:

- a.) a megyei pártbizottság kezdeményezte társadalmi akció sikere volt az egyik szempont, amely szerint a megye a kollégiumépítés sorrendjéről döntött. Ahol tehát a községek a költség nagyobb részét tudták fedezni, ott hamarabb megtörtént a körzetesítés;
- b.) a körzetesítés költségeinek egy részét a kollégiumi alapból fedezték. A megyei hozzájárulás mértéke és formája bizonyos keretek között alku tárgya lehetett a megyei és a községi vezetés között. (Lajosmizsén például a kollégiumépítési költségeket a megye, a központi iskola szükséges bővítésének költségeit a nagyközség fedezi);
- c.) a község viszonylag szuverénül döntött arról, hogy melyik külterületi iskolát kívánja végleg megszüntetni, illetve hol lesz csak alsótagozatos oktatás.

Ami a kollégiumépítési akció lajosmizsei eredményességét illeti, a nagyközség esetében nem ez volt a kollégiumépítés elhúzódásának oka, hanem sokkal inkább a lebonyolítással megbízott megyei beruházó vállalat, és a megyei építkezési vállalat együttes időhúzása. (Jóllehet, adataink szerint a helyi lakosság szélesebb rétegei is szívesen hozzájárultak volna, ha kéri őket, társadalmi munkával, vagy pénzzel a kollégium építési költségeihez.)

Bács-Kiskun megye tanyás vidékein az osztatlan iskolák megszüntetése és a kollégiumépítés nem külön kérdésként, hanem együtt és egyszerre merült fel. Ennek a szoros kapcsolatnak egyik nyilvánvaló oka a tanyák szétszórtsága, és az, hogy az iskolák egy részének tervezett végleges megszüntetésével nehezen oldható meg a gyülekezőhelyek kérdése.

Újabban azonban, ahogyan egy megyei vezető mondta: „A kollégiumépítési program befejeződött Lajosmizsével a megyében. Voltak még terveink, de közbeszólt a takarékoság”. A takarékoságon kívül személyes okai is vannak, hogy a megye nem kíván több kollégiumot építeni. A megyei tanács néhány vezetője a legutóbbi időben dolgozta ki egy speciális kisbusz forgalom-tervét. Úgy gondolják, ebből a tervből is társadalmi mozgalom bontakozhat ki, és nem osztatlan felsőtagozatok további megszüntetésének ez lesz az új útja a megyében.

2. A lajosmizsei iskolások társadalmi helyzete

A Lajosmizsén élő és tanuló felsőtagozatok társadalmi helyzetének jellemzésére csak néhány adatot emelünk ki. (Az adatok a hetedik-es-nyolcadikus tanulók 1974-es teljeskörű vizsgálatának és az ötödikes tanulók, 1975-ös vizsgálatának eredményeit összevontan tartalmazzák). Felfogásunk szerint a szülők foglalkozásának és a családban az egy főre jutó jövedelemnek az elemzése elégséges alapot ad arra, hogy meghatározzuk a gyerekek társadalmi helyzetét – utalva arra, hogy ezek a mutatók szorosan és evidensen következnek másokból, illetve eléggé egyértelműen meghatároznak más mutatókat.

A kérdőívek áttekintése után nyilvánvalóvá vált számunkra, hogy a fenti tényezők szempontjából Lajosmizsén valamilyen fajta megoszlás, tudatos vagy nem tudatos, akart vagy nem akart szelekció következtében a községben jól megfogható különbségek vannak a

belterületi és a külterületi iskolákba járó gyerekek csoportjai között. További különbségek vannak a belterületi (központi) iskola párhuzamos osztályai között.

Az apák háromnegyed része fizikai foglalkozású, kereken minden huszonötödik apa szellemi és értelmiségi foglalkozású, minden ötvenedik vezető állású. A legnagyobb foglalkozási csoport a betanított, illetve segédmunkás – az apák negyedrésze tartozik ide – ennél alig valamivel kisebb a mezőgazdasági fizikai foglalkozásúak csoportja és az apák egyhatoda szakmunkás.

Belterületen az apáknak szintén kereken háromnegyede fizikai dolgozó, de már minden tizennegyedik szellemi és értelmiségi, és minden harmadik vezető állású. A legnagyobb foglalkozási csoport szintén a betanított és segédmunkás – ide tartozik az apák több mint negyede. A lajosm8zsei egyhatoddal szemben közel egynegyedük szakmunkás és csak egynolcaduk mezőgazdasági foglalkozású.

A belterületi iskola párhuzamos osztályai eltérnek egymástól az apák foglalkozása szerint. Az „A” osztályokban az apáknak fele sem fizikai foglalkozású, a „B” osztályokban háromnegyede a „C” és a „D” osztályokban több mint négyötöd. Szellemi és értelmiségi9 az „A” osztályos gyerekek édesapái közül minden tizedik, a többi8 osztályban minden huszadik, de értelmiségi apa gyereke kizárólag „A” osztályba jár. Az „ŰA” o9osztályokban minden tizenkettedik apa vezetőállású, míg a többi osztályban minden hetvenedik apa. Legnépesebb foglalkozási csoport az „A” osztályokban a szakmunkás – minden ötödik apa – és ugyanennyi a betanított és segédmunkás; közöttük egyetlen mezőgazdasági-fizikai foglalkozású sincsen. A „B” osztályokban is a legtöbb a szakmunkás apa – kereken minden harmadik – minden ötödik apa betanított és segédmunkás, minden hatodik mezőgazdasági fizikai dolgozó. A „C” és a „B” osztályokban a betanított és segédmunkás apák csoportja a legnagyobb, az apák kétödöe tartozik i9de. Itt a legkisebb a szakmunkások aránya: minden hatodik. Ugyanennyien mezőgazdasági fi8zikai foglalkozásúak. Külterületen is fizikai az apák háromnegyede, de csak két sz6ellemi foglalkozású édesapa van, egy értelmiségi – vez7etőállású sincsen. Itt már a mezőgazdasági fi8zikai a legnagyobb foglalkozási csoport – közel kétötöd minden ötödik apa betanított és segédmunkás, minden tizenkettedik szakmunkás.

Az édesanyák legnagyobb része – több mint fele – háztartásbeli. A kereső foglalkozások közül legnagyobb9bb foglalkozási csoport a betanított és segédmunkás – kereken minden hatodik anya – és minden hetedik anya egyéb fi8zikai foglalkozású. Mezőgazdasági fizikai

foglalkozású minden hatvanadik édesanya, szakmunkás minden százhetvenedik. Szellemi foglalkozású minden tizenhatodik, minden száztizedik pedig értelmiségi.

Belterületen csak az anyák kétötöde háztartásbeli, negyede betanított és segédmunkás, közel ötödik egyéb fizikai, majdnem minden tizedik szellemi foglalkozású, minden hetvenedik értelmiségi, minden századik szakmunkás minden kétszázadik mezőgazdasági fizikai. Az „A” osztályokban a legalacsonyabb a háztartásbeliek aránya: az édesanyák kevesebb, mint egyharmada. Valamivel több, mint egyharmaduk betanított és segédmunkás, és egyéb fizikai foglalkozású. Ezzel szemben egyötödük szellemi foglalkozású – ez a lajosmizsei átlag három és félszerese, a külterületi átlag harmincszorosa. Értelmiségi minden harmincadik édesanya: ez a lajosmizsei átlag négyszerese. Az „A” osztályokba járó gyerekei édesanyái között egyetlen szakmunkás és alkalmi munkás sincsen.

A „B”, „C”, „D” osztályokban egyre nő a háztartásbeli édesanyák aránya: egyharmadról közel 50%-ra. A betanított és segédmunkás anyák aránya egyenletesen 25% körüli. Külterületen az anyák 70%-a háztartásbeli, egyetlen szakmunkás és értelmiségi sincsen közöttük. Kereken minden huszonötödik édesanya mezőgazdasági fizikai foglalkozású, s ennél valajmi 8-sal többen betanított és segédmunkások.

A háztartásbeli fogalom természetesen nem kizárólag a szűk háztartási, a lakás négy fala közötti tevékenységet jelöli. A falusi környezetben a nők helyzetének természetesen velejárója a gazdasági munka is; a háztáji művelése, állattartás, stb. (vö. Losonczi, 1973: N. Sas, 1973)

A családi jövedelmeikre vonatkozó adataink csak egy irányban használhatók: kizárólag Lajosmizsén élő családok összehasonlítására. Ugyanis egészen vagy részben mezőgazdasági tevékenységet folytató családok esetében a jövedelem kiegészítése gyakorlatilag nem lehetséges. Tehát adataink alapján a különböző tanulócsoportokat csak egymással tudjuk összehasonlítani, nem az országos helyzettel.

A családok közel felében az egy főre jutó jövedelem 800 Ft alatt van. 1.000 Ft alatti az egy főre jutó jövedelem a lajosmizségi családok közel 70%-ában, a belterületiek 68, a külterületiek 70%-ában. Általában a családok egyik felében kisebb, a másik felében nagyobb az egy főre jutó jövedelem 800 Ft-nál.

A különböző osztályok igen nagy mértékben eltérő átlagokat mutatnak: a nyolcadik „A” osztályban minden negyedik gyerek él 800 Ft alatti jövedelmű családban, az ötödik „A” osztályban minden ötödik, de pl. a nyolcadik „C” osztályban ötből négy.

1.000 Ft-nál magasabb jövedelmű családban él minden negyedik lajosmizsei gyerek. A belterületen minden harmadik, a külterületen minden hatodik. 1.800 Ft-nál magasabb jövedelmű családban él minden ötvenkilencedik gyerek, a belterületen minden negyvenkettedik, a külterületen minden száznegyvenedik. A szelektált osztályokban ugyanennyi a legmagasabb jövedelmű család mint az összes többi tanulócsoportban – a belterületen és a külterületen – együtt.

Ha összegezni kívánjuk a lajosmizsei gyerekek társadalmi helyzetéről nyert adatainkat, akkor néhány hipotézist állíthatunk fel. Ezekről úgy véljük, hogy eléggé megalapozottak s megfelelő kiindulópontul szolgálhatnak további munkáinkhoz.

Alapvető különbségek mutatkoznak a belterületi iskola és a külterületi iskolák között a gyerekek társadalmi helyzetében. Úgy véljük, hogy egy nagyközség belterületén és tanyás külterületén élő gyerekek funkcionális színvonala, lehetőségei között egyelőre különbségek vannak, mégpedig a szociális, kulturális, gazdasági, egészségügyi szempontból előnyösebb helyzetű belterületi gyerekek javára. Ezt a különbséget történelmileg kialakultnak tekintjük, tehát olyanak, amelyet társadalom- és gazdaságtörténeti alapokról kiindulva elég meg lehet magyarázni. Mivel történetileg kialakult különbségről van szó, nem hisszük, hogy rövid idő alatt megszüntethető – bizonyos mértékig és ideig (figyelembe véve, hogy megváltoztatásához elég jelentős anyagi erőre és nagyon sok időre van szükség), a szükségszerű hátránynak kell tekintenünk.

Ezzel szemben áll a belterületi iskola társadalmi strukturáltsága, amelyet mesterségesnek és művinek kell minősítenünk. Egyértelműen előnyösebb az „A” osztályok társadalmi helyzete és az odajáró gyerekek jövője, mint a többi párhuzamos osztályban. Ezt az előnyt, illetve „alulról” nézve hátrányt, oktatáspolitikainak nevezzük. Lajosmizsére is érvényesnek tartjuk Ferge (1973) megállapítását: „az osztályzatok szerinti homogenizálás az iskolák túlnyomó többségében társadalmi homogénizálást is jelent.”

Az oktatáspolitikai előnynek illetve hátránynak nevezett helyzet tartalmaz egy figyelemre méltó mozzanatot. Ma már evidencia, hogy iskolarendszerünk a szellemi-értelmiségi foglalkozású szülők gyermekeinek a legkedvezőbb. Hozzájuk képest ma még a fizikai foglalkozású szülők gyerekei bizonyos fokú hátrányban vannak. S itt feltehetjük a kérdést, hogy a nagyközségben oktatáspolitikai szempontból hogyan strukturálódnak a fizikai foglalkozási csoportok.

A legjobb helyzetben adataink szerint (községről van szó!) a nem mezőgazdasági fizikai foglalkozású szakmunkás szülők gyermekei vannak. (Hasonló eredményre jutott Kovács (1975) egy falusi nyolcadik osztály formális és informális struktúrájának empirikus vizsgálata során: vezető posztra legtöbb esélye az értelmiségi családból származó gyermekeknek, majd az ipari fizikai foglalkozású szülők gyermekeinek van, a mezőgazdasági fizika dolgozók gyermekeinek rendkívül alacsony az esélyei.)

Nyilván a szelekciónak oka is, eredménye is, hogy a szakmunkás apák gyermekei nagyobb eséllyel kerülnek a válogatott osztályokba, a nem fizikai foglalkozású szülők gyermekei mellé, mint a párhuzamos osztályokba, illetve a szakmunkás szülő gyermeke nagyobb eséllyel pályázik a jobb helyre. Abszolút értelemben hátrányosnak tűnik a fizikai foglalkozású szülők gyermekének helyzetéhez képest. De a fizikai foglalkozású nagy csoporton belül is van hátrányos helyzet, relatív értelemben. Úgy látszik, hogy Lajosmizsén a hátrány struktúrája átrendezőben van: a szakmunkások gyermekei viszonylag hátrányba kerülnek a szellemi-értelmiségi származású gyerekekkel szemben, hiszen ugyanabba az osztályba járnak, de előnybe kerülnek a többivel szemben, s ez az előny lassan már nem viszonylagos előnnyé válik.

3. Az adatok felvétele

A kérdőíves adatfelvételt jónéhány interjú előzte meg és egészítette ki. Interjúalanyaink a helyi és a megyei tanács vezetői, kül- és belterületi pedagógusok szülők, már hosszabb ideje működő kollégiumok nevelői, lakói és körzeti iskola igazgatója voltak.

Kérdőívünk két részből áll. Az első négy oldal a családok legáltalánosabb gazdasági, szociális, kulturális, demográfiai viszonyait és ötödik osztályba járó gyermekük tanulására napi időbeosztására, s családi munkamegosztásban betöltött szerepére vonatkozik. A kérdőív

második részét (az ötödiktől a tizenhatodik oldalig) a megkérdezett családok minden felnőtt tagjával kitöltöttük. A kérdőívnek ez a része az iskolakörzetiesítéssel és a kollégium építéssel kapcsolatos informáltságot valamint a megkérdezettnek a felmerült problémákkal kapcsolatos véleményeit kutatja (vö. Melléklet). A kiválasztott családokat, illetve személyeket 1980-ig minden évben fel kívánjuk keresni kérdőívünknek egy rövidített változatával.

Négy véleményalkotó csoportot állítottunk össze úgy, hogy a négy csoport hipotézisünk szerint különbözőképpen informált különbözőképpen érdekelt a döntésben, és ennek megfelelően az általános és konkrét kérdésekről markánsan különböző véleményeket alakított ki magának.

- 1.) A külterületi ötödik osztályba járó gyerekek szüleinek csoportja lényegileg a Lajosmizse külterületén ló szakképzetlen fizikai dolgozók és felnőtt kereső vagy eltartott családtagjaik véleményeit jelentik anyagunkban.

2.9 A belterületi központi iskola ötödik „A” osztályába járó gyerekek családjait elsősorban az ipari betanított és szakmunkások, illetve műszaki és alkalmazotti státuszban dolgozó lajosmizsei felnőttek véleményének tekintjük.

- 2.) A pedagógusok és felnőtt családtagjait a lajosmizsei pedagógustársadalom véleményét jelentik.
- 3.) A nagyközségi tanács segítségével állítottuk össze az ún. tekintélyes emberek csoportját. Közöttük egyaránt található községi vezető állású, egyéb vezető állású, értelmiségi Analógiában gondolkozva ez utóbbi csoportot joggal tarthatjuk az egykori virilisták „leszármazottainak”.

A továbbiakban az egyes számú csoport jele K, a kettes számú csoport B, a hármas számú csoport P, a négyes számú csoport V.

„A mintavétel konkrét formájának megválasztása nem pusztán elméleti döntés, hanem a kutatás tárgyára vonatkozó elméleti állásfoglalás” – írja Angelus (1973). Mintánkat úgy törekedtünk kiválasztani, hogy a megkérdezettek valamilyen konkrét kapcsolatban legyenek a

változással, a körzetesítéssel. Nem a lajosmizsei közvéleményt – annak tudományos értelmében – akartuk megismerni, hanem a változás által érintettek véleményét.

A minta kialakításában a véleménykutatásban elterjedt aorál – módszert alkalmaztuk (Eysenck, 1972) azaz lakóhely-típusok szerint került listánkba a B és a K csoport. A P és a V csoport kiválasztásánál azonban ezt a módszert ki kellett egészítenünk azzal amit Ferge és Cseh-Szombathy (1971) a koncentrált kiválasztás módszerének neveznek. A nagyközség pedagógusai közül ugyanis viszonylag kevesen élnek és tanítanak a külterületen, a község „tekintélyes embereinek” kiválasztásában pedig a helyi viszonyokat nálunk jobban ismerő helyi tanács segítségére voltunk utalva.

Kutatásunkat több évre tervezzük. 1975-ben kialakított mintánk e több éves kutatás panelja. (Vö. Larsfeld, 1955; Hofstatter, 1962) az elemszámokat úgy kellett megválasztanunk, hogy – különösen a külterületen – még az átlagosnál nagyobb földrajzi mobilitást is feltételezve, matematikai8-statisztikai elemzéshez elegendő adat álljon rendelkezésünkre.

Kérdőbiztosaink 54 külterületi, 22 belterületi családot kerestek fel, postai kérdőív – szisztémával 20 pedagóguscsaládtól és 20 „tekintélyes” családtól kaptunk vissza kérdőíveket. Ezek a következőképpen oszlanak meg:

1. számú táblázat

A minta elemzése – abszolút és relatív megoszlás

	K	S	P	V	Összes
Fő	123	48	36	40	247
%	50	19	15	16	100

A csoportok foglalkozás szerinti megoszlása nem tér el jelentősen a családfőkéitől. A P és a V csoportokban a foglalkozás szerinti megoszlást nem részletezzük. A P csoport többsége (kétharmada) pedagógus, egyetlen fizikai foglalkozású családtagon kívül minden válaszoló szellemi értelmiségi, vezetőállású, illetve nyugdíjas. A V csoport tagjainak kétharmada közép- vagy felsőszintű vezető, illetve értelmiségi, ötöde háztartásbeli.

2. számú táblázat

A foglalkozás szerinti relatív megoszlás

	K	B
Mg. Szakképzetlen	18	0
Mg. Szakképzett	3	4
Ipari dm bedolgozó	20	19
Ipari Betanított m.	9	15
Ipari szakmunkás	6	17
Műszaki, alkalmazott	0	15
Értelmiségi	2	6
Htb	33	13
Egyéb	9	12
Összesen	100	100

A családfők foglalkozása szerinti megoszláshoz viszonyítva itt annyi a változás, hogy a K csoportban nagyobb a nem mezőgazdasági fizikai dolgozók aránya – összesítve ez a legnagyobb foglalkozási csoport (Az egész megyében minden ötödi8k ipari munkás külterületen, tanyán él) Romány, 1973). Lajosmizsén a megyeinél nagyobb arányt részben a helyi8 üzemek, részben Kecskemét közelsége és a hagyományos Soroksárra járás indokolja. (A K csoport tagjainak kereken fele szakképzettsége nem igénylő munkát végez. A B csoportban szakképzettséget nem igénylő munkát a megkérdezettek harmada végez. Másképpen fogalmazva – hogy a háztartásbeli8ek eltérő arányait is kifejezzük – szakképzettséget igénylő munkát a K csoport tagjainak nem egészen egytizede, a B csoport tagjainak viszont több mint kétötöde végez.

A csoportok iskolai végzettsége hasonló különbségeket mutat. A P és a V csoportot itt nem tárgyaljuk részletesebben: a P csoport háromnegyede, a V csoport kétharmada nyolc osztálynál magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik.

3. sz. táblázat

Az iskolai végzettség szerinti relatív megoszlás

	K	B
0-7 osztály	56	34
8 osztály	37	18
Szakmunkásképző	4	25
Érettségi	1	19
Több	2	4
Összesen	100	100

A K csoport kilenczetedének nincsen az általános iskolainál nagyobb végzettsége. A megkérdezettek több mint fele nem végezte el a nyolc osztályt sem (ezen belül ismét kerekén 50% azoknak az aránya, akik négy osztályt, vagy kevesebbet végeztek). A B csoport csaknem fele tanult az általános iskola után, harmadának nincsen nyolc osztályos végzettsége (hárman vannak, akik négy vagy annál kevesebb osztályt végeztek).

4. Az adatok elemzése

a.) Tájékozottság a döntésről

Első kérdésünkre, hogy tudtak-e a tervezett változtatásokról, mind a négy csoport részben vagy teljesen tájékozottnak mondotta magát. Minden csoportban csak néhányan (2-5%) voltak, akik egyáltalán nem tudtak az iskolakörzetesítésről.

Jóllehet a megkérdezettek túlnyomó többsége informálva volt tehát az iskolakörzetesítésről, az információ eredetét tekintve igen jellegzetes különbségeket regisztrálhattunk.

5. számú táblázat

Honnan tudott az iskolakörzetesítésről? – Relatív megoszlás

	Iskolából	Községi gyűlés	Hallomásból
K	38	10	52
B	23	23	54
P	26	44	30
V	10	55	35
Együtt	27	27	46

A K és a B családok tagjainak több mint fele hallomásból értesült a változásokról: vagy a gyerek (illetve más családtag) újságolta el otthon, vagy a szomszédok, ismerősök mondták el. A P és a V csoportokban ez az arány az összes válaszoló harmada. Jelentős különbségek vannak a csoportok között abból a szempontból, hogy hányan kapták az információt formális csatornákon: ez a mód nem jellemző a leginkább érintett családokra, ezzel szemben jellemző az iskolázottság, pozíció, hierarchia szempontjából magasabban állókra. E táblázat kiemelkedően legfontosabb adatának azt tartjuk, hogy a K családok számára a megszüntetésre ítélt iskola volt gyakorlatilag az egyetlen hivatalos „hírforrás”. Elgondolkoztató, hogy milyen hatással lesz megszűnésük a külterületi családokra.

6. számú táblázat

Ki döntött a megszüntetésről? – Relatív megoszlás

	Község	Megye	Együttesen
K	36	15	49
B	27	10	63
P	33	0	67
V	24	0	76
Együtt	32	9	59

7. számú táblázat

Ki döntött a kollégiumról? – Relatív megoszlás

	Község	Megye	Együttesen
K	33	16	51
B	35	12	53
P	0	13	87
V	5	18	77
Együtt	23	15	62

A négy csoportban különbség mutatkozik annak megítélésében, hogy a kis iskolák megszüntetéséről és a kollégium építéséről hol döntöttek. A megszüntetésben mindenütt relatíve nagy szerepet tulajdonítottak a nagyközségi tanács szuverenitásának, a kollégiummal kapcsolatos döntést csak a K és a B csoportban tulajdonították hasonló arányban a községnek.

A községekben megkérdezettek többsége szerint nem volt semmilyen официális vagy társadalmi szervi szinten vita, s tudomásunk szerint ez azzal is összefüggésben lehetett, hogy nem álltak a község rendelkezésére alternatívák.

8. számú táblázat

Kit kellett volna bevonni a döntésbe? – Relatív megoszlás

	Senkit	Szülőket, pedagógusokat
K	63	37
B	57	43
P	86	14
V	74	26
Együtt	66	34

Egyáltalán nem állíthatjuk, hogy a döntés formáját megfelelőnek tartották. Tartalmát nyilván alig-alig vitatták volna, de határozottan igényelték volna sokan, hogy részesei legyenek a döntésnek. Ez az igény legerősebben a B csoportban mutatkozott – a kulturáltabb, az iskolázottabb felnőttek körében – legkevésbé a P csoport igényelte a szülők vagy a pedagógusok előzetes megkérdezését, (személyes kontaktusunk és korábbi felméréseink alapján megerősödött az a benyomásunk, hogy a lajosmizsei pedagógusok között sok az autoritás magatartású ember.)

Ugyanilyen tendencia tükröződik a V csoportban is. Általában a többség tudatában volt annak, hogy a körzetesítés legfőbb oka a gyerekek érdekeinek érvényesítése bár nem volt ritka, főleg a K csoportban olyan vélemény, „ők tudják!” A tájékozottság mértékét mutatják azok a válaszok, hogy a kollégiumba szelekció után kerülnek-e a tanyai gyerekek.

9. számú táblázat

Kit vesznek fel a kollégiumba? – Relatív megoszlás

	Mindenkit	Szelektálnak
K	58	42
B	51	49
P	70	30
V	75	25
Együtt:	61	39

A K csoport kétötöde éli, hogy lesz szelekció (szociális helyzet, az iskolától való távolság, s gyerekek tanulmányi előmenetele, stb. alapján), a B csoportnak a fele.

10. számú táblázat

Kinek jó és kinek rossz a körzetesítés? – Relatív megoszlás

	Jó			Rossz		
	Gyerekeknek	Szülőknek	Pedagógusnak	Gyerekeknek	Szülőknek	pedagógusnak
K	39	26	31	11	26	9
B	50	11	28	4	35	13
P	56	23	22	3	40	40
V	67	35	30	8	19	30
Együtt	48	24	29	8	29	18

A döntés céljáról nagymértékben megoszlanak a vélemények. A leginkább érintett családok vélik a legkisebb mértékben, hogy a gyerekek számára nagyon jó lesz a körzetesítés. A más oldalról szintén a K csoportra jellemző a tartózkodó-negatív vélekedés: relatíve közülük gondolják legtöbben, hogy a gyerekeknek rossz az átszervezés.

Mind a négy csoportban nagyon jó a körzetesítés a válaszok ötöde-harmada szerint a szülők és a külterületi pedagógusok számára. A többi válaszoló szerint a K csoportnak elég rossz az átszervezés, mert elszakadnak tőlük a gyerekek – maguk az érintettek nem vélekednek erről ennyire negatívan.

Úgy véljük, már eddigi adataink is bizonyították: a döntéssel kapcsolatos állásfoglalás „pluralisztikus” struktúrájú mintánkban. Az állásfoglalások struktúráját pedig általában az érdekeltség foka, a csoportok iskolázottsága, a társadalomban elfoglalt helye határozza meg (v. ö. Grusin, 1973). Vizsgálatunk tárgya olyan döntés, amit Kulcsár /1974/ a következőképpen ír le: „látszatra szemben állhat a társadalom egyes rétegeinek érdekeivel, de a maga követettségében az adott pillanatban mégis a tömegek érdekeinek megfelelő kibontakozás feltételeit biztosítja”. /Különösen az ilyen döntésekre igaz, hogy „túlnyomó részénél ma még tipikus, hogy hatásuk ellentmondásos” (Ferge, 1973/b).

Az állásfoglalások milyensége szorosan összefügg az informáltság fokával. Feltételezzük, hogy a nagyközségi tanács, a lajosmizsei pedagógusok erőfeszítései az érintettek informálására jártak azzal az eredménnyel, hogy a legközvetlenebbül érintettek többsége felismerte, hogy az iskolakörzetesítés az ő érdekeiket képviseli. Viszonylag sokan hiányolták azonban előzetes megkérdezésüket, vagy legalábbis előzetes tájékoztatásukat. Valószínűleg Lajosmizsére is igaz, amit Laky (1972) egy lokális döntéssel kapcsolatos véleményekről ír: „a lakosságot a közügyekbe bevonó formák, módszerek még nem funkcionálnak elég jól”.

b/ Vélemények a körzeti iskoláról

Fontosnak tartottuk, hogy ismerjük a csoportok véleményét a körzeti iskoláról, egyrészt a „közvélemény” teljesebb megismerése szempontjából, másrészt pedig azért, mert kutatásunkat folytatni kívánjuk, és a társadalmi háttér alakulásához, változásához igen fontos adalék lehet a „prekonceptió” és a reakciók összehasonlítása. Nyilván túl fog mutatni a helyi jellegű tapasztalatokon, ha idővel össze tudjuk hasonlítani az „elvárásokat” a tapasztalati úton kialakított véleményekkel.

10. számú táblázat

Milyen a körzeti iskola a külterületihez képest?
Relatív megoszlás

	Sokkal jobb	Hasonló	Roszbabb
K	39	58	3
B	56	40	4
P	74	26	0
V	85	15	0
Együtt	55	43	2

Gyakorlatilag senki sem véli, hogy a körzeti iskola rosszabb lenne a tanyainál – az oktatás minőségét, színvonalát tekintve. Viszont a K csoportban a legalacsonyabb azoknak az aránya, akik a körzeti iskolát sokkal jobbnak hiszik. A csoportok iskolázottsága, kulturáltsága és társadalmi státusza látszik meghatározni az igen pozitív vélemények rátáját: e képzeletbeli skála mentén haladva K – B – P – V sorozatban az arány fokozatosan nő a kétszeresére.

11. számú táblázat

Miért jobb a körzeti iskola? – Relatív megoszlás

	Szakrendszer	Okt. fegyelem	Továbbtanulás	Dologi személyi ellátottság	Egyéb	Roszsabb
K	24	15	6	46	4	5
B	25	0	5	50	16	4
P	46	4	7	32	11	0
V	67	0	0	14	19	0
Együtt	35	7	5	39	11	3

Az okok között legnagyobb súllyal a szülők csoportjaiban a körzeti iskola jobb dologi és személyi /jobbban képzett pedagógusok/ ellátottsága szerepel, a másik két csoportban a szakrendszerű oktatás. A külterületi szülők szemében fontosnak tűnik, hogy a körzeti iskolában feltételezésük szerint nagyobb az oktatási fegyelem – a pedagógusok fegyelmezettenek.

A körzeti iskoláról előzetesen alkotott pozitív kép mögött reális konfliktus-képzeteket találtunk.

12. számú táblázat

A kollégistáknak kivel lesznek problémáik?
Relatív megoszlás

	Nem lesz	Tanárokkal	Gyerekekkel
K	31	28	41
B	21	25	54
P	19	48	33
V	27	39	34
Együtt	27	32	41

A tanyai gyerekek beilleszkedését egyik csoport sem véli problémátlanak. A P csoportban a legerősebb és a K csoportban a leggyengébb az a vélekedés, hogy a tanyai gyerekek „beiskolázása” nem lesz sima. A pedagógusok fele szerint a tanyai gyerekeknek a tanárokkal lesznek problémáik, a belterületi szülők fele szerint inkább községi osztálytársaikkal.

A várható nehézségek okai között általánosságban legnagyobb jelentőséget a tanyai gyerekek szokásainak tulajdonítanak Lajosmizsén.

13. számú táblázat

A beilleszkedési nehézségek okai – Relatív megoszlás

	Nem lesz nehézség	Szokásaik miatt	Tanulmányi problémák	Magatartási	Öltözködési
K	30	22	15	21	12
B	21	28	21	17	13
P	17	19	39	11	14
V	18	31	26	15	10
Együtt	24	25	21	18	

A P csoport többsége szerint a gyerekeknek tanulmányi nehézségeik lesznek, a K csoportban pedig azoknak az aránya a legmagasabb, akik úgy vélekednek, hogy a magatartásuk miatt várhatók bajok.

A megkérdezett felnőttek elég érzékenyen reagáltak a tanyai gyerekek leendő helyzetére vonatkozó kérdéseinkre.

14. számú táblázat

A tanyai gyerekek helyzete a körzeti iskolában – Relatív megoszlás

	Ugyanolyan mint a többi	Jobb a többinél	Lenézettek, magányosok
K	67	3	30
B	80	4	16
P	70	0	30
V	91	0	9
Együtt	74	2	24

Háromnegyedük szerint a gyerekek eredeti iskolájuktól függetlenül egyenlők lesznek, ám a K csoport és a P csoport harmada véli úgy, hogy lenézettek lesznek majd – vagyis éppen azok, akik alulról és felülről a legélesebben fognak szembekerülni ezzel a problémával, akiknek a számára ez a helyzet megoldandó feladatot is fog jelenteni. E kérdésünk kontrolljának fogható fel, hogy vajon helyes lenne-e külön osztályokat szervezni a tanyai gyerekek számára.

15. számú táblázat

Legyen-e külön osztály a tanyai gyerekeknek? – Relatív megoszlás

	Igen	Nem
K	32	68
B	10	90
P	43	57
V	8	92
Együtt	25	75

Általában a válaszolók negyede tartaná helyesnek az izolációt. A pedagógusoknak kétötöde, a külterületieknek egyharmada szeretné ezt, szemben a másik két csoporttal, ahol alig-alig kaptunk ilyen választ. „Jó ez a külön osztály mert jobban lehet őket fogni. De hát így eléggé elszigetelődnek. Vegyes osztályban viszont az a veszély áll fenn, hogy elsikkadnak. Darabosabb a mozgásuk lassabban gondolkodnak” – mondta egy pedagógus. /Óhatatlanul felmerülnek a kutatóban ilyen vélemények hallatán bizonyos reminiscenciák a „C” osztályok létesítésekor kialakult sok szenvedélyes vitáról./

c/ Vélemények a kollégiumról

Úgy véltük, hogy a megkérdezett csoportokban eltérő véleményeket találunk a körzeti iskoláról és a kollégiumról. Amennyire triviálisnak tűnik ugyanis a központi, jól felszerelt iskola előnye az osztatlan, egy-két tanerős tanyai iskolával szemben, annyira problematikusnak látszott számunkra, hogy ettől az iskolától néhány kilométerre lakó gyermekeknek 250 férőhelyes kollégiumot építenek annak ellenére, hogy gyakorlatilag mindenütt tudják: sok család nem szeretne elszakadni tízéves gyermekétől. Hiába van a gyerek a szó szoros értelmében látótávolságon belül, mégsem láthatják hétfőtől szombatig.

Azt senki sem kívánta, hogy minden maradjon a régiben, sokan azonban nem a kollégiumot tartják az egyetlen lehetséges megoldásnak. A külterületiek több mint harmada inkább a buszoztatásra szavazna; a többi csoportban ez az arány csak egyhatod – az ő véleményük az érdektelen csoportok véleménye, s azt is figyelembe kell vennünk, hogy ezek a vélemények az után hangoztak el, hogy a kollégiumra kitűzték a május-fákat.

16. számú táblázat

Mi lenne jobb? – Relatív megoszlás

	Buszoztatás	Kollégium	Maradjon a régi
K	35	61	4
B	17	81	2
P	18	82	0
V	15	85	0
Együtt	25	72	3

Nem tűnik túlzásnak az a feltételezés, hogy a buszoztatás előnyben részesítése nagyjából azonos a kollégium-ellenességgel.

17. számú táblázat

A kollégiumépítésre és ellene adott szavazatok – Relatív megoszlás

	Külterület		Belterület		Pedagógusok	
	mellett	ellen	mellett	ellen	mellett	ellen
K	70	30	74	26	85	15
B	68	32	94	6	96	4
P	56	44	84	16	92	8
V	88	12	97	3	97	3

Ha annak idején megkérdezték volna az érintett külterületi lakosságot hogy kell-e neki a kollégium, akkor a K csoport szerint közülük minden harmadik nemmel válaszolt volna, a B csoport is ugyanilyen aránya ellenszavazatot várt volna, a P csoport szerint a kollégium nem kapta volna meg demokratikus kétharmados többséget, a V csoport véleménye teljesen elüt a községétől: szerintük a kollégium elsőprő választási győzelmet aratott volna.

A K csoport szerint a pedagógusok közül szavaztak volna legtöbben a kollégiumra, ugyanígy látja ma a helyzetet a P csoport is.

Ennek a két táblázatnak az elemzése azt mutatja, hogy a vizsgálat időpontjában a külterületen volt némi ellenzéke a már elkezdett kollégiumépítésnek. Más oldalról közelítve meg a kérdést az derült ki, hogy a kollégium nem lett volna nagyon fontos.

18. számú táblázat

Mi lenne legfontosabb a külterületnek?

Hely a fontossági sorrendben

	1.	2.	3.	4. /helyen/
K	villany;	út;	munkaalkalom;	kollégium
B	villany;	kollégium;	út;	szakorvosi rendelő
P	villany;	út;	kollégium;	munkaalkalom
V	villany;	kollégium;	út;	szakorvosi rendelő

A külterületiek szerint a kollégium fontosságban a negyedik helyen van, a szavazatok egynyolcadával, a belterületiek szerint a második helyen, akárcsak a V csoportban a szavazatok ötödével, míg a P csoportban a harmadik helyen.

91. OLDAL HIÁNYZIK

számára kedvező a kollégium létesítése a négy csoport szerint. Ebben a vonatkozásban is az érdekeltek másképpen látják a helyzetet: a P csoport kisebb arányban véli úgy, hogy a kollégium jó lesz a külterületi nevelőknek.

Fontosnak tartottuk, hogy megismerjük a kollégiumról alkotott képet, a kollégiummal szembeni előzetes elvárásokat is. Egy húsz megállapítást tartalmazó lista egyes mondatairól kérdeztük meg, egyetértenek-e vele, vagy elutasítják. A megállapítások egyik fele pozitív, a másik negatív vélekedéseket tartalmazott a kollégiummal kapcsolatban.

A következőkben a pozitív vélemények megoszlását mutatjuk be /pozitív véleménynek tekintettük a negatív tartalmú kijelentések elvetését is/. Öt megállapítást, mivel azok nehezen értelmezhetőnek mutatkoztak, kihagytunk a további elemzésből. A megállapításokat tartalmuk szerint csoportosítottuk: a tanulás és továbbtanulás nagyobb lehetőségeire vonatkozik négy kijelentés /ld. Melléklet 81. pont, 4; 5; 8; 9. kérdés/, a személyiségformálódás lehetőségeire nyolc kijelentés /ld. Melléklet 81. pont 1; 3; 6; 7; 10; 11; 17; 18. kérdés/, a diákothottnak az otthoninál kedvezőbb körülményeire három kijelentés /ld. Melléklet 81. pont 12; 13; 15. kérdés/ vonatkozott.

20. számú táblázat

A kollégiumról alkotott pozitív vélemények – Relatív megoszlás

	Tanulás	Személyiségformálás	Körülmények	Összesen
K	69	59	39	56
B	75	75	52	67
P	82	76	53	70
V	89	90	71	84
Együtt	79	75	46	69

A megkérdezett csoportok együttesen is a tanulás nagyobb lehetőségét tartják elsősorban a kollégium pozitívumának, másodsorban következik – ha nem is sokkal kisebb arányban – a közösségben, a közösség által történő nevelés.

Az egyes megállapítások sorrendje az igenlő válaszok arányában a fenti csoportosításban is, de az egyes kijelentések alapján készített rangsorban is megegyezik a négy csoportban. Ez arra enged következtetni, hogy szempontunkból igen hasonló kép él a kollégiumról a

lajosmizsei lakosság különbözően iskolázott, a döntésben különbözőképpen érintett csoportjaiban.

A különbség nem annyira a kollégium pozitív vonásainak fontossági sorrendjében van az egyes csoportok között, hanem az egyetértő vélemények csoporton belüli arányaiban. A csoporton belüli pozitív vélemények egyre nő az iskolázottság, a társadalmi státusz emelkedésével egyfelől, az érintettség csökkenésével másfelől. Míg a K csoport tagjainak valamivel több mint fele, a kevésbé érintett csoportoknak összesen háromnegyede fordul pozitív elvárásokkal a kollégium felé. Bár igen ritka az olyan vélemény a K csoportban is, minthogy: „Engem nem érdekel, hogy milyen a kollégium, úgyse engedem oda a gyereket!” /egy külterületi anya/, a leginkább érintettek egy jelentős részének ellenérzései a kollégium iránt nyilvánvalóan csak hosszabb idő alatt, a kollégiumi nevelés nagy erőfeszítésével küzdhetők majd le.

Ezek után azt is megkérdeztük, szeretne-e gyermekük kollégista lenni. A K csoport több mint fele nemmel válaszolt kérdésünkre.

5. Az adatok értelmezése

a.) A válaszok tartalma

Úgy véltük, hogy adataink abszolút és relatív megoszlásait ismertetve, szükségszerű továbblépés az adatok matematikai-statisztikai elemzése: ezzel az eljárással ugyanis megállapításaink, hipotéziseink megalapozottságát tudjuk kontrollálni. Ez a kontroll „élesebbé” teheti elemzéseinket, és további munkánkhoz is elengedhetetlennek tűnik. Nyilvánvaló, hogy a különböző próbák eredményei igen fontos támpontot jelentenek a feldolgozás, az adatok értelmezése során, s legalább ilyen fontos támpontot jelentenek a munka tervezett folytatásában esetleg szükséges korrekciók elvégzéséhez is.

A következőkben azokat a megoszlásokat tekintjük át, ahol a különböző próbák eredményei szignifikáns együttjárást, illetve különbözőséget mutattak. A szignifikanciaszint minden esetben: $p < 0,05$.

Először megállapítottuk, hogy a négy megkérdezett csoport tagjai foglalkozás, iskolázottság szerinti megoszlása szignifikánsan különböző /khi-négyzet = 9,052 illetve khi-négyzet = 10,625/. Ez a próba mintánk „jósgát” igazolja: valóban különböző csoportokat kérdeztünk meg.

A döntéssel kapcsolatos információk eredetének különbözősége is szignifikáns eredményt adott /khi-négyzet = 40,804/.

Megvizsgáltuk, hogy a négy véleményalkotó csoport szerint mekkora volt a községi tanács szerepe a kollégiumépítéssel és a kis iskolák megszüntetésével kapcsolatos két döntésben. Számításaink szerint szignifikáns különbség van a községi tanács szerepének megítélésében a két különböző döntésben, a kollégiumépítésben lényegesen kisebb szerepet játszott. A megye szerepe ismét szignifikáns különbözőséget mutatott a két döntésben – súlya a kollégiumépítésre vonatkozó döntésben volt nagyobb.

A csoportok véleménye nem különbözött szignifikánsan azzal kapcsolatban, hogy kinek jó az átszervezés. A kérdés ellentétje – hogy kinek rossz – élesen polarizálja a véleményeket. A K csoport szerint a szülőknek a legrosszabb és a gyerekeknek, és a pedagógusoknak a legkevésbé rossz. A B csoport szerint a szülőknek a legrosszabb és a gyerekeknek a legkevésbé rossz. Ugyanígy vélekednek erről a P csoport tagjai is. A V csoport szerint az iskolakörzetiesítéssel a gyerekeken kívül a pedagógusok jártak a legjobban /khi-négyzet = 14,265/.

Kerestük, hogy vannak-e tipikus összefüggések az átszervezés és a kollégium kérdésének egymással ellentétes dimenzióiban. Nagyfokú korrelációt a szülők-pedagógusok viszonyban találtunk az átszervezéssel kapcsolatban /r = 0,954/ és hasonló a korreláció a szülők és a gyerekek között a „Kinek jó a kollégium?” kérdésénél /r = 0,965/.

Hogy rossz-e az átszervezés, erről a véleményalkotó csoportok az érintett felnőttekkel kapcsolatban /pedagógusok-szülők/ gyakorlatilag egyformán vélekednek /r = 0,993/. És pontosan ellentétesnek látják a felnőttek és a gyerekek érdekeit. A szülőkkel és a gyerekekkel kapcsolatos véleménye korrelációja r = -0,927 a pedagógusok és a gyerekek korrelációja r = -0,906.

A négy csoport szerint a kollégium hasonló mértékben rossz a szülőknek és a gyerekeknek $r = -0,891/$. Nem túl erős, de egymást kizáró negatív együttjárás van e kérdés megítélésében a pedagógusok és a gyerekek $r = -0,425/$, valamint a szülők és a pedagógusok között $r = -0,547/$.

Ezután arra kerestünk választ, hogy van-e együttjárás az átszervezés és a kollégium létesítésének megítélésében. Egyetlen esetben találtunk szignifikáns korrelációt: a négy véleményalkotó csoport szerint a pedagógusoknak egyaránt jó az átszervezés, a kollégium $r = 0,997/$. A kérdés negatív megfogalmazására adott válaszok tematikus együttjárása egyetlen esetben sem adott szignifikáns korrelációt.

Megvizsgáltuk a Spearman-féle rangkorreláció módszerével /Hajtmann, 1968/, hogy van-e együttjárás, s ha igen, szignifikánsan hasonló-e az egyes csoportokban kialakult szubjektív sorrend a többi csoportról: kiknek „jó” és kiknek „rossz” a kollégium. A „jóság” esetén a sorrendre az a jellemző, hogy első helyen mindig a gyerekek vannak, az utolsó helyen általában a szülők, illetve a külterületi pedagógusok: a „rossz” esetén a sorrend fordított.

Szignifikáns korrelációt a „jó” kérdésnél a K és a B csoport, illetve a P és a V csoport között találtunk $r_s = 0,949$; $r_s = 0,974/$. Egyetlen más párosításnál sem kaptunk szignifikáns korrelációs együtthatót, nagyságuk 0,331 és 0,821 között ingadozott.

A khi-négyzet próba szerint a csoportok véleményének megoszlása közötti különbség szignifikáns a körzeti iskola megítélésében is: különböző arányban tartják jobbnak a külterületi osztatlan iskoláknál, és különbözik annak megítélése is, hogy milyen tényezők miatt jobb a körzeti iskola. A nagy iskola nyújtotta oktatási-nevelési előnyöket lényegesen nagyobb mértékben emelik ki azok a csoportok, amelyeknek közvetlen élményeik, mélyebb ismereteik vannak ezekről a komponensekről.

A tanyai gyerekek adaptációjával kapcsolatos vélemények megoszlása is szignifikánsan eltér az egyes csoportok között. A gyerekes családok inkább a tanyai gyerekeknek a községi iskolatársakkal kapcsolatos súrlódásaitól tartanak, a P és a B csoport többsége szerint a külterületieknek inkább a tanárokkal lesznek problémáik. /khi-négyzet = 8,862/

Eltérnek a vélemények az adaptációs nehézségek okainak megítélésében is /khi-négyzet = 2,381/. A próba lényegesnek mutatta azt a különbséget is, ami a tanyai gyerekek majdani helyzetére vonatkozóan a csoportok véleménye között volt: a B és a V csoport lényegesen kisebb mértékben hiszi azt, hogy a tanyai gyerekek a nagy iskolában lenézettek lesznek, mint a másik két csoport /khi-négyzet = 11,542/. Ugyancsak ez a két csoport tartaná legkisebb arányban helyesnek, ha a tanyai gyerekeket külön osztályban vonnák össze a körzeti iskolában /khi-négyzet = 19,704/.

A kollégiumépítés fontosságának megítélésében a körzetesítésnek buszoztatással történő megoldásának alternatívájával kapcsolatos vélemények is szignifikánsan tértek el: a K csoport véli legkevésbé fontosnak a kollégiumot, és a K csoportban legnagyobb azok aránya is, akik a gyerekek kollégiumi elhelyezése helyett naponkénti szállításukat részesítené előnyben /khi-négyzet = 7,653 illetve 15,216/.

b/ A válaszolók csoportjai

A csoportvélemények divergenciáját kérdésenként azzal a módszerrel kíséreltük meg tovább jellemezni, hogy megállapítottuk: a szignifikáns különbségeket mutató véleménymegoszlások legkisebb és legnagyobb százalékarányai között milyen különbségek vannak. /Elemzésünkben kihagytuk az informáltság mértékére vonatkozó táblázatokat./ Ezeket a különbségeket ötfokozatú skálán elhelyezve a csoportok véleménye közötti élesebb és kevésbé éles divergenciák jellemzésére használjuk fel. A kérdésben divergáló csoportok közül azt írtuk az első helyre, ahol legalacsonyabb volt az „igen” választ adók aránya, második az a csoport, ahol a legmagasabb.

Az eltérés mértéke	Kérdés	Csoport
1. 0-9%	az átszervezés rossz a gyerekeknek:	P – K
	az átszervezés jó a pedagógusoknak:	K – P
2. 10-19%	A kollégium rossz a gyerekeknek:	V – K
	nem lesz beilleszkedési nehézség:	P – K
3. 20-29%	Az átszervezés jó a gyerekeknek:	K – V
	Az átszervezés jó a szülőknek:	B – V
	Az átszervezés rossz a szülőknek:	V – P
	A kollégium jó a szülőknek:	K – V
	A kollégium jó a külter. pedagógusoknak	P – V
	A kollégium jó a belter. pedagógusoknak	B – V
	A kollégium rossz a szülőknek	V – B
	A kollégium rossz a külter. pedagógusoknak	P – B
	A kollégium rossz a belter. pedagógusoknak	V – P
	A tanyai gyerekek lenézettek lesznek	V – P
	A döntésbe az érintetteket be kellett volna vonni	P – B
	Jobb lenne a buszoztatás	V – K
	Az átszervezés rossz a pedagógusoknak	K – P
	A kollégium jó a gyerekeknek	K – V
	A tanyaiaknak külön osztály	V – P
	4. 30-39%	A körzeti iskola jobb a külterületinél
A körzeti iskola a szakrendszerű oktatása miatt jobb		K – V

A B csoport került a legritkább esetben a divergáló vélemények közé /mindössze hatszor a 42 lehetőség közül/. A B csoport mutatkozik a „legmérsékeltebbnek” a várható változásokkal kapcsolatban. Ebben feltételezésünk szerint szerepet játszik, hogy – legalábbis egyelőre – kevésbé érzik magukat érintettnek a várható változásokban. A kérdéseinkre adott válaszaik összességében olyan képet sugallnak, hogy ezek a belterületi felnőttek jóindulatú közömbösséggel néznek a körzetesítés elébe. Kérdőívünk adataival szemben inkább interjúink

vetítik előre azt a lehetőséget, hogy a körzetesítés megtörténte után esetleg változás következik be véleményükben. Eddig a központi iskolában egy-egy kiemelkedő képességű, ambiciózus tanyai gyerek tanult csak, és „biztosan félni fognak majd a sok tanyasítól” – mondta egy külterületi édesanya. Egy körzeti iskola igazgatója a következőképpen jellemezte a belterületi szülők „adaptálódását” az új iskolához: „Már a félév előtti szülői értekezleteken parázs viták alakultak ki. Ugyanis nem tartották helyesnek, hogy az ő gyerekeik tanyai gyerekekkel járnak és alkotna egy tanulócsoporthoz, mondván, hogy a tanyasi gyerekek értelmi szinten alacsonyabban állnak, mint az ő gyermekeik. Majd aztán úgy a harmadik évre fogadták el, nyugodtak bele, hogy a tanyasi gyerekek miatt az ő gyerekeik még tudnak tanulni.” A körzetivé szerveződött iskola pedagógusainak lesz fontos feladata, hogy megelőzzék az ellenérzések kialakulását.

A V csoport a legoptimistább a körzetesítésre vonatkozóan. Igaz, feltehetően ők sem érzik magukat közvetlenül érintettnek. Másrészt a kérdőívet kísérő levélben tájékoztattuk a kérdeztetteket, hogy ők a „tekintélyes” emberek véleményét képviselik mintánkban.

A szituáció is kedvezett tehát – kis túlzással – annak, hogy ne véleményüket írják, hanem elvárt – elvárható válaszokat adjanak. Egyetlen esetben sem fordult elő, hogy ez a csoport képviseljen legalacsonyabb arányban absztrakt szempontból „helyes” véleményt, vagy fordítva, hogy absztrakt szempontból „helytelen” véleményt legnagyobb arányban képviseltek volna.

A P csoport szakmailag is, egzisztenciálisan is érdekel a körzetesítésben. Szakmailag, mert újabb, eddigi feladataiktól sok szempontból eltérőeket kell megoldaniuk akkor is, ha egy részük kollégiumi nevelőként fog dolgozni, akkor is, ha mint a központi iskola régi pedagógusa a megnőtt létszámú iskolában fog tanítani, és akkor is, ha a külterületi pedagógusnak be kell illeszkednie a körzeti iskola tantestületébe. Egzisztenciálisan elsősorban a külterületi pedagógusokat érinti az átszervezés: egy ideig ugyan meg fogják kapni a külterületi pótlékot, de sok esetben mégis alacsonyabb lesz összjövedelmük a kiegészítő gazdaság nélkül. A megnövekedett létszámú tantestületben az egy főre jutó szinte kötelező túlórák száma nyilván csökkenni fog, de az egyes belterületi pedagógusoknál esetleg nem a terhek, hanem a fizetés csökkenésének érzését fogja kelteni.

Nyilván részben ez is magyarázza, hogy a P csoport az esetek jelentős részében vagy az egyik, vagy a másik végletet képviseli, a társadalmi haladás és az egyéni boldogulás Seyllája és Charybdise között lavírozva.

A K csoport legtöbbször az egyik szélső póluson van, a V csoport pedig a másikon: véleményük a kérdésekkel kapcsolatban meglehetősen egységesnek látszik: a pozitívumokat és a negatívumokat egymáshoz képest rendszeresen túl – illetve alábecsülik. A szülők egy részének az iskolakörzetesítéssel szembeni ellenérzéseit, aggályait bizonyára nem lesz könnyű megváltoztatni.

Úgy véljük, e nagyközsége is érvényes az, amit Bühl /1970/ általánosságban fogalmazott meg: „a szülők a legnehezebben megmozgatható részt képezik egy iskolareformban. Minél rosszabb a szociális státuszuk, annál inkább ragaszkodnak régi képzési ideáljaikhoz”.

Kérdésenként haladva a K és a V csoport került szembe egymással a legtöbbször: a kérdések egyharmadánál. A V csoporttal majdnem ugyanennyi alkalommal került szembe a P csoport: hatszor; a K és a P csoport négyszer. A maradék négy esetben különböző egyéb párosításban kerültek szembe egymással a csoportok.

Lényeges tanulságnak látszik, hogy a két ötödikes gyermekkel rendelkező csoport, a K és a B csoport egyszer sem képviselt egymással szemben szélsőséges álláspontot.

A kérdés élességének egyik lehetséges mértéke a helyeslése, az elutasítások aránya közötti százalékos különbség. Ez a távolság a K és a V csoport között a legnagyobb, átlag 31%-os az eltérés, e két csoport véleményének eltérése tehát nemcsak a leggyakoribb, de a legerősebb is. A második leggyakoribb eset, amikor a P és a V csoport véleménye a két szélső pólus. Ezeknél a kérdéseknél az eltérés átlaga 27%. A ritkább szembekerülés kisebb átlagos eltérést mutat. Ezek szerint Lajosmizsén a négy csoport kérdésenkénti szembenállásán és a szembenállás intenzitása egymással összefügg: gyakori szembenállás erős szembenállással társul, ritka szembenállás gyengével.

III. Iskolahálózatunk átalakítása: kérdések és feltételezések

Dolgozatunk befejezésében kísérletet teszünk arra, hogy úgy foglaljuk össze irodalmi adatainkat, a különböző szerzők véleményeit, hogy ezeket összefüggésbe hozzuk két empirikus felvételünk adataival, s adataink értelmezésével. Ez összegezés során kiemelünk bizonyos gondolati – tapasztalati csomópontokat, ahol lehetőség kínálkozik a fentebb vázolt integráció megvalósítására.

1. Az iskola nagysága: jobb-e, ha nagyobb?

A nemzetközi és a hazai pedagógiai szakirodalomban általános az a nézet, hogy bizonyos – nemzetgazdasági, oktatáspolitikai, osztársadalmi – szempontból kedvezőbbek a nagyobb iskolák ismert és sokszor regisztrált lehetőségeik miatt. Viszont az a nézet is meglehetősen elterjedt, hogy a kis iskolák az egyén, az egyes gyerek személyisége szempontjából kedvezőbb pszicho-szociális környezetet biztosít. A mi 1974-es Lajosmizsei felvételünk is azt bizonyítja, hogy a kis iskolák diákjai legalábbis a Mental Health vonatkozásában jobb helyzetben vannak, mint a belterületi iskolába járók, tanulmányi eredményeik pedig nem mutatnak szignifikáns eltérést – jóllehet behozhatatlannak látszó hátrány számukra, hogy egyes tárgyakat nem tanulnak, ami illuzórikussá teszi az egyenlő és általános művelődéshez való alkotmányos jogukat.

Tehát a nagy iskola – kisiskola kontrapozíció Lajosmizsén nehezen eredményezhet egyértelmű állásfoglalást. Ha általában a gyerekek és felnőttek általános érdekeit tartjuk szem előtt, akkor több érvünk van a körzetesítés mellett, mint ellen, tehát több érvünk van a nagy iskola mellett, mint ellen. Ha azonban az itt és most iskolába járó gyerekek érdekeit tartjuk szem előtt, akkor igen sok dologról véljük úgy, hogy nem szabad elveszniük, át kell ültetni, át kell menteni azokat a körzeti iskolába.

Egyszersmind azzal is tisztában vagyunk, hogy ez csak jámbor óhaj lehet: a nagyüzembe nem lehet átmenteni a kézi ipar pszichés „magasabbrendűségét”, személyiségerősítő és személyiségkímélő tárgyi és személyi körülményeit. Ma már nyilvánvaló, hogy romantikus nosztalgiánk kíséretében szűnik meg történelmünk egyvonulata, a huszadik század fejlődése

kíméletlenül halad túl elavult, a társadalom igényeit ki nem elégítő, azokkal szembenálló formációkat.

A másik probléma, hogy hazánkban – településhálózata miatt – igen nehéz meghatározni az optimális iskolanagyságot.

Az NDK-ban például 600-900-zas tanulói létszámú iskolák kialakítását tartják helyesnek. Magyar viszonyokra lefordítva ez azt jelentené, hogy / a 0-14 éves korcsoportban egy-egy évjárat általában az adott település 1,5%-a, vagyis a nyolc év létszáma a település lakosságának 12%-a/, azokon a településeken érdemes iskolát szervezni, ahol a lakosság száma 7-10000 – ez több ezer iskola megszüntetését jelentené egyfelől, s a legtöbb magyar település iskola nélkül maradását másfelől.

Hazai számítások szerint a gazdaságosság szempontjából az a célszerű, ha csak az öt – hatezernél nagyobb lélekszámú településen lennének iskolák, pontosabban ekkora lélekszámú lenne egy iskolakörzet. Úgy véljük azonban, hogy ilyen iskolahálózat kialakítása irreális és irracionális. Irreális azért, mert megelőzően gyakorlatilag gyökeresen át kellene alakítani Magyarország településhálózatát, mennyiségileg és minőségileg olyan szinten, mintha egész hazánkat a történelemben ismeretlen méretű természeti katasztrófa sújtotta volna – spontán ez a folyamat, ha kizárólag a jelenlegi tendenciák uralkodnának, fél évezred alatt alakulna ki. S egy ilyen természeti csapás jellegű átalakítás azt is megkövetelné, hogy milliók változtassanak lakóhelyet, munkahelyet, foglalkozást: személyiséget és fejet.

Lajosmizsén a többé-kevésbé erőszakoltan elkezdődött településstrukturális átalakulás következtében a meglévő központi iskola elérte ezt az optimális nagyságot, de ennek ellenére még a gyermekek százai számára kell biztosítani a megfelelő iskoláztatást. Ha viszont a tanyák stagnálásával, esetleges fejlődésével számolunk, akkor Lajosmizsén és a hasonló településeken a közoktatás súlyos problémákkal lesz kénytelen megbirkózni. Nem minden község elég gazdag kollégiumépítéshez, s országosan sok száz kollégiumra van, lenne szükség – ez nyilván olcsóbb útja és módja az egyenlőséget biztosító iskoláztatásnak, de még így is mérhetetlenül drágának tűnik maga a kollégium és a minden ilyen esetben szükséges iskolabővítés is.

E kérdéssel kapcsolatban úgy tűnik számunkra, hogy a lajosmizsei példa nem lehet országosan követendő megoldási mód.

2. Az iskola környéke: rosszabb-e, ha tanyai?

A szakirodalom és saját adatfelvételünk alapján a kérdés így megfogalmazva pontatlan. Nyilvánvalóan azt kell elemezni, hogy ki kiket és hogyan és mire tanít osztatlan formában.

Hazánkban az osztatlan tanítás egyértelműen a rossz körülmények között, rosszul felszerelt iskolában, kevésbé képzett, továbbképzett és ráképzett pedagógushoz, a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekhez asszociálódott. Így az osztatlan tanítás valóban eleme, oka és következménye a hátrányos helyzetnek. Még ebben a formájában is van azonban két igen figyelemre méltó pozitívum: az egyik, hogy a human relation kedvezőbb légkört mutat. Gyerek és felnőtt egyaránt jobban érzi magát „emberileg” a tanyai iskolában, s a gyerekek számára az iskola olyan fontos, amilyen fontos talán a régebbi idők diákjai számára volt. Ők biztosan és deklaráltan nem azért járnak iskolába, mert kötelező, nem azért tanulnak vagy nem tanulnak, mert a kapott osztályzat fontos, vagy közömbös – ott vannak az iskolában, és otthon vannak az iskolában.

Másik előnye, ami ismét csak elmúlt korok gyakorlatát és nagy gondolkodók szellemét idézi: egymással párhuzamosan, egymással karöltve sajátítja el a gyerekek az államilag előírt és az élethez hagyományosan szükséges ismereteket. Lajosmizsén minden kis iskola műhely is: nem vagy nemcsak pedagógiai műhely, hanem olyan iskolája a majdani életnek, amelyet nem tud pótolni a legkáprázatosabban felszerelt politechnikai műhely sem. Ezeknek az iskoláknak némelyike szinte idillikus, de az az idill vonzó, irigylésre méltó jellege ellenére kizárja részeseit a társadalmi mobilitásból.

Talán nem is az iskola a rossz – az a rossz, hogy harmónia, melegség, a szó legszebb értelmében vett patriarchális együttélés és együttműködés, együttgyakorlás sorompót jelent az emelkedés útján, s ez az úti sorompó annál kínzóbb, hogy maga az út sincs kiépítve odáig. /Erdei/1974/ szép szavaival: „Ez a helyzet a legnagyobb szabadságot jelenti, ami a mai társadalomban egyáltalán lehetséges, egyben azonban a kiszorultság ridegségét és magára hagyottságát is”./

Amikor ezeket az iskolákat megszüntetjük, társadalmi életünk egy fontos részétől fosztjuk meg magunkat, ráadásul nem tudjuk, hogy milyen távolabbi következményei lesznek. 1/ Külföldi tapasztalatok alapján megkockáztattuk azt a feltételezést, hogy fel fogjuk még építeni újra ezeket az osztatlan kis iskolákat, ahogyan az elmúlt évszázadban külföldön és nálunk hol kertészet, hol parlag keletkezett a városkörnyéki villák helyén, s az utóbbi időben újra villák épülnek az egykori romokon, de összkomfortos, nagy, drága villák. 1/ Véleményünk szerint köztes, átmeneti megoldás az iskolakörzetesítés, házak helyett most lakókombinátok, iskolák helyett tankombinátok épülnek rendre-sorra: a fejlődés egy nem túl távoli, de magasabb szintjén újra családi házak és közösségi életen alapuló iskolák lesznek. Addig is meg kellene őriznünk a már kifejlődött értékeket, ne ötven év múlva kelljen kínlódva újra felfedezni azokat.

3. Körzetesítés: elmélet és gyakorlat

A szétszórt, egy-két tanerős, osztatlan, rosszul felszerelt tanyai iskolákat körzetesíteni kell – egy-egy kisközöségtől, tanyás vidéktől nem szabad elvenni az iskolát. Az ellentmondás elvben feloldhatatlannak látszik elvben, a gyakorlatban sikerült megoldást találni. Jelentős költséggel nagy iskolákat szervezünk, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek körülményein javítsunk, s ezt a javítást kezdjük akkor, amikor már félig-meddig elkéstünk, amikor a hátrány lényeges összetevői már rögzödtek.

Sajátosan kompromisszumos megoldásnak tartjuk, hogy a kisebb, fogékonyabb, képlékenyebb gyerekek ott maradnak a rossznak nyilvánított másfélezer iskolában, nehezebben, rosszabbul tanulnak meg írni, olvasni, számolni, kezet mosni, angol WC-t használni, mint kortársaik, majd – számtalanszor leírták, mekkora teher és megrázkódtatás a negyedik osztályból ötödikbe menni – számukra kétszeresen nehezzé tesszük a felsőtagozat elkezdését.

Ezek a gyerekek bizonyos értelemben négyéves hátránnyal indulnak. Most még nincs elég tapasztalatunk arra vonatkozóan, hogy ez a hátrány mit jelent a gyakorlatban, de úgy véljük, hogy atlétikai edzéseken jó módszer lehet ólomnehezékekkel futni, versenyen már nem. 1/ Amikor sokan és sokszor leírták, hogy az iskolai esélyegyenlőséget csak az iskoláskor előtti oktatással és neveléssel lehet befolyásolni, amikor sokan és sokszor bebizonyították, hogy az értelmi teljesítőképesség keretei nyolc-tíz éves korra már kialakulnak, az addig aktivizálódott

kérgi pályák determinálják a további intellektuális lehetőségeket, akkor disszonánsnak látszik, hogy pedagógiai és pszichológiai törvényeket figyelmen kívül hagyva, sőt azok ellenére születnek oktatáspolitikai koncepciók. 1/

Véleményünk szerint az ilyen fajta iskolakörzetesítés előnyei – a jelenlegi formában – kétségesek, hátrányai nyilvánvalók: Lajosmizsén nem azokon segítenek vele, akiknek erre szüksége lenne /a tehetséges, a tehetős gyerekek korábban is a belterületi iskolába kerültek/, s azokon nem segítenek igazán, akiknek erre szükségük lenne. Félő, hogy újratermelődik a papíron hat-nyolc osztályt végzett gyakorlatilag pseudo-analfabéta réteg.

Valószínűleg igazibb módszer lenne a hátrányos helyzet befolyásolására egy körzeti óvoda mint egy körzeti felsőtagozatos iskola – vagy pedig olyan komplexumra lenne szükség, amelyet Salgótarjánban építettek: óvoda, iskola, játékterem, tornaterem, szociális helyiségek egyetlen közös parkban.

4. Körzetesítés: vágyak és realitások

Minden ember azt szeretné, ha gyerekének jobb sora lenne, mint neki volt. Azt már kevésbé szeretik, hogy a jobbhoz vezető utak kanyargósak, s még kevésbé szeretik, ha kijelölik, melyik úton járjanak. Lajosmizsén gyakorlatilag mindenki egyetért az iskolakörzetesítéssel: vannak, akik tudják, miért lesz jó gyermekeiknek, vannak, akik remélik, hogy jó lesz gyermekeiknek. Hogyan és milyen áron jussanak hozzá a gyerekek a körzeti iskolában rejtőző javakhoz, abban már komoly nézetkülönbségek vannak. Vannak, akik a kincshez, a remélt kincshez fáradtságos utazással szeretnék eljuttatni gyermekeiket, vannak, akik mellette szeretnék letáboroztatni őket. De az emberek erről először kérdezőbiztosainknak beszéltek, mert ők voltak az elsők, akik megkérdezték a szülőket ki mit szeretne. /Hadd emlékeztessünk Wiener /1974/ szavaira: „Az ember akkor él igazán, ha megfelelő információkkal élhet.”/ A háború túl fontos dolog ahhoz, hogy katonákra lehetne bízni – az iskoláztatás túl fontos dolog ahhoz, hogy a szülőkre lehetne bízni? 1/

Néhány éves késéssel ugyan, de egyszer majd csak felépül a kollégium. Hazai tervezési és kivitelezési specialitás, hogy ferőhelyeit demográfiai hullámhegyre méretezték, nyitásakor demográfiai hullámvölgy lesz, s mire bezáródik, addigra talán újra kevés lesz a hely.

(Nagyságának másik problémája, hogy a felsőtagozatosok gyakorlatilag mind beférnek, még

azok is, akik egy-két buszmegállónyira, vagy húszpercnyi séta távolságra laknak.) De vajon a kollégium megrendelői, tervezői miért nem tájékozódtak az igényekről? Sok gyerek van, aki a MÁVAUT járatokkal be tud menni a körzeti iskolába, sok gyerek van, aki benn fog lakni, és sok gyerek van, aki szeretne busszal bejárni. Egy-egy gyerek kedvéért a MÁVAUT nem indít járatot, de egy-két iskolabusszal megoldható lenne a napi bejárás is.

És most számoljunk egy kicsit: felépül egy 250 férőhelyes szabványkollégium, a szabványidő többszöröse alatt, sok-sok millióért a nagyközség központjában, benne mindenki elférne. Ilyen fényes és nagyvonalú beruházás mellett szinte lényegtelennek látszik, hogy sokan inkább a buszoztatásra szavaztak volna, ha bárkit is érdekelt volna az érintettek véleménye.

Biztos, hogy egy kollégium drága: vajon nem drágább-e egy valamilyen mértékben felesleges kollégium? S ez a drágaság nem okoz-e még sok bajt, konfliktust? Adataink szerint a külterületi felnőttek több mint fele szívesen hozzájárult volna, hozzájárulna a kollégium építéséhez, fejlesztéséhez. Nyilvánvalóan azok a családok, akik szeretnék, ahol az ötödikes gyerek szeretne kollégista lenni. Vajon ha előzőleg megkérdezzük őket, ha erre a szándékra – alapos felvilágosító munka után – apellálnak, és a felkínált segítséget igénybe is veszik, nem lett volna-e olcsóbb a kollégium nem lett volna-e realisabb a tervezése, gyorsabb a felépítése?

Nem vagyunk biztosak abban, hogy egy kollégiumnak reprezentatívnak kell lennie – talán elég, ha lakályos és összkomfortos; nem vagyok biztosak abban, hogy helyes dolog kollégiumot építeni majd csak lesz valahogy alapon; nem vagyunk biztosak abban, hogy az érintett emberek nem működtek volna közre egy általuk kívánt megoldás megvalósításában.

Sajnos ezek csak hipotézisek: a kollégium bizonytalán el fog készülni, a tanyai felsőtagozatosokat bizonytalán a belterületen fogják beiskoláztatni. Tartunk attól, hogy csak amennyire figyelembe vesszük az érintett több ezer ember véleményét, annyira számíthatnak közreműködésükre a felmerülő problémák megoldásakor.

Valóban hipotézisek ezek, olyan kérdések, amelyekre csak évek múltán fogunk tudni válaszolni. Éppen ez munkánk lényege és célja: végigkísérni egy bonyolult és ellentmondásos oktatáspolitikai változást, végigkísérni egy átalakulást.

Epilógus

„Szerveztük a társadalmi munkát, hogy többet tudjunk nyújtani a tanyán élő gyermekek számára, tantermet építettünk társadalmi úton, én magam is kétéves munkát végeztem a kőművesek mellett, a szülők is természetesen. Amikor a tanteremmel elkészültünk, tíz kilométeres távolságból elhoztuk a fényt, ezek után rá egy évre jött a körzetesítés” /egy volt tanyai pedagógus/.

„A kollégák kénytelenek voltak elfogadni, hogy a tanyáról bekerült gyermek jó körülmények között jó versenytársává válik” /egy körzeti iskolai tanár/.

„Amikor anyukám elment, rítam, utána az apukám feljött, és amikor elment, akkor rítam” /egy hetedikos kollégista/.

„Harapnak, rugdosnak, sírnak és semmiképpen sem akarnak bennmaradni. Akkor sír a mama is, sír a gyerek is, és sírunk majdnem mi is, mert nem olyan egyszerű dolog, hogy a gyerekek a nagy ismeretlenben, ahol mindenki ismeretlen neki, itt kell maradnia” /egy kollégiumi nevelő/.

„A városiaknak a legjobb. Azok minden nap, hogyha hazamennek, azok mindig látják szüleiket. És otthon vannak szüleikkel. Azt szeretném, ha anyuék városban laktának. Jó tanyán lakni, csak én jobban szeretném, ha városon laktánk. Mert akkor minden nap tudnánk tejet venni, meg kenyeret venni, meg mindenfélét tudnánk venni a boltban” /egy hatodikos kollégista/.

„Nálunk úgy van, hogy a városiak nem barátkoznak velünk” /egy hetedikos kollégista/.

„Reggelenként szoktunk a kicsiknek segíteni, az ágyazásban. Akinek éppen kell. Nekem is van egy kis elsős, akinek többet szoktam segíteni. Játsszani nemigen szoktunk, mert ők hamarabb hazajönnek. Mással szokott lenni napközben. Este általában az ölembe veszem. Én vagyok neki a pótananyukája” /egy nyolcadikos kollégista/.

AZ ADATSZOLGÁLTATÁS NEM KÖTELEZŐ

KÉRDŐÍV

a lajosmizsei iskolakörzetesítéssel kapcsolatos véleményekről

Magyar Tudományos Akadémia

Pedagógiai Kutató Csoport

Budapest 1975.

A családfő neve:

Lakcíme:

A közös háztartásban élők

Sorszám	Név /leánykori is/	Rokonsági fok	Szül. év.	Iskolai végzettség	Foglalkozás	Beosztás	Havi jövedelem
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							

1. Milyen messze laknak a központtól? km
2. Milyen messze van az iskola, ahova az ötödikes gyermek jár? km
3. Milyen messze van a legközelebbi három ház az Önökétől?
..... km; km; km
4. Szobáik száma: ; a lakott helyiségek száma:
Milyen mellékhelyiségek vannak?
.....
5. A lakáshasználat jogcíme:
6. Mikor épült a ház? éve
7. A felsoroltak közül lakásukban van:
villany – víz – fürdőszoba – vízöblítéses WC
8. A felsoroltak közül tulajdonukban van:
a/ mosógép – porszívó – centrifuga – hűtőszekrény
b/ rádió – televízió – magnó – lemezjátszó – könyv db
c/ kerékpár – motorkerékpár – személyautó
d/ föld – telek – nyaraló – /a lakotton kívül/ ház, tanya
9. A családban az egy főre jutó havi jövedelem: Ft
10. Hova tartozik családjuk a községben?
gazdagabbak – jobbmódúak – közepesek – átlag alattiak – szegények
11. Hány nemzedék óta él a család Lajosmizsén?
12. A család tősgyökeres lajosmizseinek számát?
igen – részben – nem

A következő kérdések csak ötödikes gyermekükre vonatkoznak!

13. Milyen tanuló a gyerek?
14. Mennyit tanul naponta? órát
15. Hol tanul napközben?
otthon – napköziben – egyébütt, éspedig:
16. Tavaly mennyi hiányzása volt az iskolában? óra
Miért hiányzott?
17. Mikor engedik, hogy a gyerek otthon maradjon?
ha láza van
ha rosszul érzi magát
családi ünnepek, disznótor alkalmával
nagy mezőgazdasági munkák idején
ha túl nagy a sár, a hó
egyéb, éspedig:
18. Mi a dolga a gyereknek otthon?
naponta hétvégén szünidőben ősszel, tavasszal
háztartásban segít
kertben, földön segít
az állatoknál segít
bevásárol, vizet hord
egyéb, éspedig:
19. Mennyit segít ahhoz képest, amennyit Önök az ő korában segítettek otthon?
sokkal többet – többet – ugyanannyit – kevesebbet – sokkal kevesebbet
20. Mennyit segít a szomszéd gyerekekhez képest?
sokkal többet – többet – ugyanannyit – kevesebbet – sokkal kevesebbet
21. Jár-e a gyerek különóra? igen – nem
a/ Ha igen, az iskolában: szakkörre – sportkörre – korrepetálásra
egyéb, éspedig:
nem az iskolában: hova?
mit tanul?
- b/ Ha nem, tervezik-e járattatni? igen – nem
Milyen különórát terveznek?
22. Tanul-e a gyerek orosz? igen – nem
a/ Ha nem: hátrányos – közömbös – nem hátrányos
b/ Hogyan tudnák megoldani, hogy tanuljon?
23. Milyen pályára szánják gyermeküket?
24. Miért választották ezt a pályát?
25. A nyolcadik osztály elvégzése után mit fog csinálni a gyerek?

Következő kérdéseink csak az Ön általános /elemi/ iskolai éveire vonatkoznak!

26. Milyen iskolába járt?
osztatlan belterületibe
osztatlan külterületibe
osztott /részben osztott/ iskolába
egyéb, és pedíg:
27. Milyen tanuló volt?
nagyon jó – jó – közepes – gyenge – nagyon gyenge
28. Akart-e továbbtanulni? igen – nem
Ha nem tanult, mi volt az akadály?
29. Mennyit tanult naponta? órát
30. Járt-e rendszeresen iskolába? igen – nem
31. Milyen okokból mulasztott?
32. Osztály-, illetve iskolatársai "mire vitték"?
33. Szeretett volna belterületi iskolában tanulni /ha külterületi iskolába járt/? igen – nem
Kérjük, indokolja választát!
34. Szeretett volna külterületi iskolában tanulni /ha belterületi iskolába járt/? igen – nem
Kérjük, indokolja választát!
35. Ismert-e tanyai gyereket, aki belterületi iskolában tanult? igen – nem
Hogy került belterületi iskolába?
- Mi lett belőle?
- Lajosmizsén a közeljövőben átszervezik az iskolahálózatot: körzetesítik a központi iskolát, megszüntetnek, ill. átszerveznek külterületi iskolákat, a községben kollégium épül a tanyai diákok részére. Kérjük, válaszoljon ezzel kapcsolatos kérdéseinkre!
36. Tudott-e minderről? igen – részben – nem
37. Véleménye szerint milyen a központi iskola a külterületi iskolákhoz képest?
sokkal jobb – jobb is, rosszabb is – sokkal rosszabb
Kérjük, indokolja véleményét!
38. A központi iskola tanulmányi színvonalát nézete szerint hogyan fogja befolyásolni az átszervezés?
nagyon javul – kissé javul – nem változik – kissé romlik – nagyon romlik
39. A központi iskola figyelmét hogyan fogja befolyásolni az átszervezés?
nagyon javul – kissé javul – nem változik – kissé romlik – nagyon romlik
40. Tudomása szerint melyik külterületi iskolában lesz a jövőben csak alsótagozatos oktatás?
.....
41. Tudomása szerint melyik külterületi iskolákat szüntetik meg?
42. Értesülése szerint ki választotta ki a megszüntetendő iskolákat?
a nagyközség vezetői – a megyei vezetők – együttesen – egyéb, és pedíg:

-
43. Kit kellett volna még a döntésbe bevonni?
-
44. Véleménye szerint az érintett szülőknek jó-e a körzetesítés?
nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz
45. Az érintett gyerekeknek?
nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz
46. Az érintett pedagógusoknak jó-e a körzetesítés?
nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz
47. Véleménye szerint melyik külterületi iskolákat kellene megszüntetni?
mindegyiket
csak a gyengébbeket
csak a községtől nagyon távoliakat
csak a községhez nagyon közeliakat
egyiket sem
48. Tudomása szerint mi lesz a kiürült iskolákkal?
-
- Ön mit javasolna?
-
49. Mikor értesült arról, hogy a községben kollégium épül a tanyai gyerekeknek?
..... évben
50. Kitől, illetve hogyan értesült róla először?
ismerősétől tudta meg
az iskola hivatalosan értesítette
a tanár/tanárok mondták
községi gyűlésen hallotta
újságban olvasta
egyéb, éspedig:
51. Mit tud a kollégiumépítés előzményeiről?
-
- Honnan tud róla?
52. Mikor kezdték az építkezést? évben
53. Tudomása szerint mikor adják át? évben
54. Tudomása szerint kik döntöttek arról, hogy kollégiumot építsenek?
a nagyközség vezetői – a megyei vezetők – együttesen – egyéb, éspedig:
55. Véleménye szerint miért döntöttek így?
-
56. Véleménye szerint volt-e az illetékesek között vita a döntés előtt?
igen – nem – nem tudja
a/ Milyen alternatívák voltak?
-
- b/ Ön melyikre szavazott volna?
57. Ha a döntés előtt megkérdezik, véleménye szerint mire szavaztak volna a belterületiek?
a kollégiumépítésre – ellene
58. A külterületiek?
a kollégiumépítésre – ellene
59. A pedagógusok?
a kollégiumépítésre – ellene

60. Véleménye szerint melyik a három legfontosabb?
külső területnek belső területnek megyének országnak

Jobb utak építése

Szakorvosi

rendelő építése

Kollégiumépítés

Villamosítás

A közlekedés

fejlesztése

Csatornázás

Több

Munkaalkalom

Egyéb, és pedíg:

.....

61. Végzett-e már társadalmi munkát a községnek?

igen – nem

Ha igen, mikor? Mit végzett?

62. Milyen községi feladat teljesítéséhez járulna hozzá társadalmi munkával vagy pénzzel?

.....

63. Mivel járult hozzá gyermeke iskolájának fejlesztéséhez?

..... Mikor?

..... Mikor?

..... Mikor?

64. Mivel járult hozzá a kollégium létesítéséhez?

.....

65. Mivel járulna hozzá a kollégium építéséhez, fejlesztéséhez?

.....

66. Mivel járulna hozzá a körzeti iskola fejlesztéséhez?

.....

67. Véleménye szerint az érintett szülőknek jó-e a kollégium?

nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz

68. Az érintett gyerekeknek?

nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz

69. A külterületi pedagógusoknak?

nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz

70. A belterületi pedagógusoknak?

nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz

71. A tanácsnak?

nagyon jó – elég jó – közömbös – elég rossz – nagyon rossz

72. Véleménye szerint mi lett volna helyesebb?

a tanyai gyerekek buszoztatása a körzeti iskolába

buszoztatás is, kollégium is

kollégium

maradt volna minden a régiben

73. Minden tanyai 5-8. osztályos gyereket felvesznek kollégiumba? igen – nem

Ha nem, Ön mi alapján javasolná a felvételt?

.....

74. Tudomása szerint kit vesznek fel?

- minden tanyai gyereket
- csak a nagyobbakat
- csak a legjobb tanulókat
- csak a gyengébb tanulókat
- csak a nagyon távol lakókat
- csak a rossz családi körülmények között élőket
- csak az önként jelentkezőket

75. Helyeselné-e, ha a kollégista, illetve a tanyáról bejáró gyerekek külön osztályba járnának a körzeti iskolában?

igen – nem

a/ Ha igen, mert

- egymás között jobban éreznék magukat;
- nem rontanák el a többit;
- nem rontanák el őket a többiek;
- a tanárok jobban tudnának velük foglalkozni

76. Véleménye szerint lesz-e problémájuk a tanyai gyerekeknek a beilleszkedésnél?

igen – nem

a/ Ha igen, milyen?

- magatartási
- tanulmányi
- szokásaik miatt
- öltözködésbeli
- egyéb, éspedig:

b/ Ha igen, kikkel lesz problémájuk?

- inkább a tanárokkal – inkább a belterületi gyerekekkel – mindegyikkel
- egyéb, éspedig:

77. Az osztályokban, az iskolában a kollégisták milyen helyzetben lesznek?

- ugyanolyanban, mint a többiek – protekciósok lesznek – lenézik őket – magányosak lesznek – egyéb:

78. Ön szeretett volna kollégiumban lakni?

igen – nem

Kérjük, indokolja választát!

79. Gyermek szeretne kollégiumban lakni? igen – nem

80. Véleménye szerint hány éves korig szükséges, hogy a gyerek szülői fennhatóság alatt legyen?

81. A következő megállapítások a kollégiummal kapcsolatosak. Kérjük, jelölje meg azokat, amelyekkel egyetért!

1. A kollégiumi közösség jót tesz a gyerekeknek
2. A kollégiumban még a jó gyerek is elromlik
3. A kollégiumban igazi társai lesznek
4. Többet tud a kollégiumban tanulni, mint otthon
5. Nem tud úgy tanulni, mint otthon
6. A kollégiumban fegyelemre szoktatják
7. Olyan, mintha elvonnák a gyereket
8. A kollégiumi nevelők sokat tudnak segíteni a tanulásban
9. Több esélye lesz továbbtanulni
10. Elidegenítik a szüleitől a gyereket
11. Leszokik a kényeskedésről, válogatásról
12. Nem vigyáznak rá, valami baja eshet
13. Jobb körülmények közé kerül, mint otthon
14. Urat nevelnek belőle, lenézi majd a szüleit
15. Kikerül a rossz környezetből
16. Félténém a kollégiumi "csajka-renszertől"
17. Leszoktatják a munkáról
18. Önállóságot tanul
19. Ilyen idős gyerekeknek még otthon a helye
20. Az erősebbek hatalmaskodnak rajta
21. Egyéb, éspedig:

82. Mennyi lesz a kollégiumi teljes ellátás díja havonta?
..... Ft

Véleménye szerint ez:

nagyon olcsó – elég olcsó – reális – elég drága – nagyon drága

83. Többe vagy kevesebbe fog így a gyerek kerülni, mint otthon?
sokkal többbe – valamivel többbe – éppen annyiba – valamivel kevesebbe – sokkal kevesebbe

84. Mennyit tud/tudna fizetni egy gyermeke kollégiumi ellátásáért havonta? Ft

85. Mennyit tart reálisnak? Ft

86. Ha gyermekét felveszik/felvennék kollégiumba, vásárolna-e

új ruhát igen – nem

új cipőket igen – nem

fehéreneműt igen – nem

télikabátot igen – nem

egyebet, éspedig:

87. Véleménye szerint miért kell új ruhanemű?

a nem kollégisták miatt

a tanárok miatt

a többi gyerek miatt

a többi szülő miatt

egyéb, éspedig:

88. Voltak Önnek személyes kollégiumi élményei? Kérjük, írjon /beszéljen/ róluk!

89. Kérjük, ide jegyezze kérdéseinkkel vagy az érintett problémákkal kapcsolatos észrevételeit, megjegyzéseit!

A kitöltés kelte:

EGYÜTTMŰKÖDÉSÉT KÖSZÖNJÜK!

IRODALOMJEGYZÉK

1. Angelusz, R. : Választói magatartás, véleménynyilvánítás, közvélemény
Valóság, 1973. 10.
2. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai /Kézirat/
Budapest, Tankönyvkiadó, 1973
3. Baird, L.L.: Big school, small school: a critical examination of the hypothesis
J. Educ. Psych. 1969. Vol. 60. No. 4.
4. Báthory Z.: Tanulási eredmények
Ped. Szle. 1973. 7-8.
5. Bittner, H.: Untersuchungen zu den Einflussgrößen auf die Klassen- und Gruppenbildung
und deren langfristige Entwicklung /doktori disszertáció/
Berlin, DDR, 1975
6. Boreczky E.: Kisiskolák tegnap, ma, holnap
Köznevelés, 1975. 12.
7. Boreczky E.: Osztatlan tanítás
Köznevelés, 1975. 32.
8. Bourdieu, R.: Career Decisions of Canadian Youth
Ottawa, 1967. Department of Manpower and Immigration
9. Brozowsky, W.: Die Schulnetzplanung
Volk und Wissen VEB, Berlin, 1968.
10. Bühl, W. L.: Regulation oder Mobilisation? Zur Soziologie der Schulreform /In:
International Review of Education/
UNESCO Institut for Education, Hamburg, 1970.
11. Cseh-Szombathy L. – Ferge Zs.: A szociológiai felvétel módszerei
KJK, Budapest, 1971.
12. Csepeli Gy. – Hegedüs T. András – Kozma T.: Az oktatásügyi szervezetkutatás
lehetőségei
Akadémiai, Budapest, 1976.
13. Diez-Hochleitner, R.: Az oktatás tervezése
/In: Az oktatás tervezése, UNESCO, Tankönyvkiadó, Budapest, 1965./
14. Erdei F.: Magyar falu
Akadémiai, Budapest, 1974.
15. Eysenck, H. J.: Wege und Abwege der Psychologie
Ro-Ro-Ro. München, 1972.
16. Ferge Zs.: Társadalmunk rétegződése
KJK, Budapest, 1973
17. Ferge Zs.: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés
/Kézirat/ Gödöllő, 1973.
18. Forrai Rózsa: A fizikai dolgozók gyermekeinek továbbtanulása
MTA PKCS, 1975
19. Forrai R. K.: Általános iskolások közérzete Lajosmizsén az IEA kérdőív alapján
MTA PKCS, 1975
20. Forray R. K.: A körzetesítés társadalmi hatásai
Köznevelés, 1975. 9.
21. Gászó F.: Mobilitás és iskola
TTI, Budapest, 1971.
22. Geipel, R.: Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens
Frankfurt a/M. 1965.
23. Goodlad, J. – Anderson, R.: The Nongraded Elementary School

- cit.: Nagy József id.mű
24. Grusin, B. A.: A vélemények világa
Gondolat, Budapest, 1971.
 25. Hajtman B.: Bevezetés a matematikai statisztikába pszichológusok számára
Akadémiai, Budapest, 1968.
 26. Havasi L. és mtrs: Lajosmizsei változások
Kézirat, Lajosmizse, 1973.
 27. Hegedüs T. András: A lajosmizsei tanulócsoportok osztályszerkezete /Kézirat/
MTA PKCS, 1974
 28. Hegedüs T. András: Kutatási jelentés az 1974-es lajosmizsei vizsgálatról
MTA PKCS /Kézirat/, 1975.
 29. Hofstätter, P. R.: Psychologie A-Z
Fischer, Hamburg, 1972.
 30. ILlich, I.: a társadalom iskolátlantítása
Valóság, 1975. 11.
 31. Kardos J. – Kornidesz M.: Szocialista társadalom – korszerű iskola
Kossuth, Budapest, 1975.
 32. Kondakov, M. I.: A nevelés és az oktatás problémái az SZKP KB és a Szovjetunió
Minisztertanácsa
"A falusi általánosan képző iskola munkafeltételeinek javítását célzó intézkedésekről"
szóló határozata alapján
Szovjetszkaja Pedagógika, 1974. 3. OPK.
 33. Korsós I.: Lajosmizse iskolaszervezete a múltban és jelenleg /Kézirat/
MTA PKCS 1974.
 34. Kovács K.: Az öntevékenység, az önkormányzat, valamint a próbázások néhány
összefüggése a falusi 10-14 évesek úttörő tevékenységében
/In: A falusi nyolcadik osztályos tanulók fejlettsége és nevelése/
Magyar Pedagógiai Társaság, 1975.
 35. Kálmán Gy.: Az iskolahálózat alapkérdései hazánkban
MTA PKCS 1975
 36. Kálmán Gy.: Az iskolakörzetesítés problémái
/Előadás az OM-ben, 1976/
 37. Kozma T.: Iskolafejlettség és tanulmányi eredmény
Ped. Szle. 1972. 6.
 38. Kozma T.: Az iskolai szervezet "emberi tényezői"
Ped. Szle. 1973. 7-8.
 39. Kozma T.: Közoktatási intézményeink néhány szervezetelméleti kérdése
MTA PKCS 1974.
 40. Kozma T.: Mit ért Ön az iskolahálózat fejlesztésén? (Kerekasztal vita a Köznevelés
szerkesztőségében)
Köznevelés, 1974. 21.
 41. Kozma T.: Hátrányos helyzet
Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
 42. Kozma T. és mtrs: Szervezetkutatás az iskolában
MTA PKCS 1976.
 43. König, R.: Gemeinde /In: Soziologie A-Z/
Fischer, Frankfurt a/M. 1967.
 44. Kőszegi – Kontra Gy.: Tanya és iskola
Köznevelés, 1974. 18.

45. Központi Információs Hivatal Tájékoztató Osztálya /London/: Nagybritannia oktatásügye
MTA PKCS 1975.
46. Kulcsár K.: Társadalom, politika, jog
Gondolat, Budapest, 1974.
47. Laky T.: A lakosság véleménye a városfejlesztési döntésekről
Szociológia, 1974. 3.
48. Lawton, D.: Társadalom, osztály, nyelv és oktatás
Gondolat, Budapest, 1974.
49. Lazarsfeld, P. – Rosenberg, M.: The Language of Social Research
N. Y. New York, The Free Press of Glencoe, 1955.
50. Longhary, J. W.: Educational System Requirements and Society
Educational Science, 1968. 2.
51. Losonczi Á.: Az életmódról
MTA Szociológiai Intézet, 1973.
52. Lukács, S.: Egy négyéves kísérlet mérlege
Valóság, 1976. 2.
54. Marklund, S.: School Organization, School Lokation and Student Achievement, 1969
/cit: Kozma /41/
55. Markusevics, A. I.: A pedagógiai problémák szociális és gazdaságis aspektusai
Szovjetszkaja Pedagogika 1972. 1.
OPK Dok.
56. Miklo, J.: Az osztatlan iskola oktató-nevelő munkájában eszközölt változtatások
Komensky, 1974. 8. OPK dok.
57. Mitropoliszki, M. K.: Az iskolahálózat tudományos megszervezésének problémája
Narodna Proszveta, 1971. 5.
OPK Dok.
58. Statisztikai Tájékoztató – alsófokú oktatás 1973/74
Műv. Min. Budapest, 1974.
59. Nahrstedt, F.: Beiträge zur egzakteren Bestimmung demographischer und siedlungspolitischer Faktoren die für die Schulnetzplanung bedeutsam ist
/Doktori disszertáció/
Tangerhütte, 1971.
60. Nagy F.: Nyolcadikos városi és falusi tanulók problémamegoldó gondolkodásának összehasonlító vizsgálata
(In: A falusi nyolcadik osztályos tanulók fejlettsége és nevelése; szerk: Szántó Károly/
Magyar Pedagógiai Társaság, 1975
61. Nagy J.: Az elemi számolási készségek mérése
Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.
62. Nagy J.: Iskolaelőkészítés és beiskolázás I.-II.
Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat, Akadémiai, Budapest, 1974
63. Pataki F. /szerk./: A valóság pedagógiája
Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
64. Pavan, B. N.: Good news: Research on the nongread elementary school
The Elementary School Journal, 1973. 6.
65. Phillips, H. M.: Oktatás és fejlődés
/In: UNESCO /13//
66. Piasecki, B.: A közoktatási intézmények hálózatának tervezése
Ossolineum, Wroclaw, 1972. OPK Dok.

67. Piskalo, T. K. és Szuvorova, F. H.: A részben osztott és osztatlan iskolák néhány problémája
Szovjetszkaja Pedagogika, 1972. 9.
OPK Dok.
68. Planck, U.: Die Landgemeinde
Hannover, 1971
69. Pomykalo, W.: Lengyelország a reformok jegyében
Köznevelés, 1974. 4.
70. Rapi M.: Az új tanítási módszer túléli a tanyákat
Petőfi Népe, 1974. nov. 22.
71. Rataj, M.: A lengyel falusi körzeti iskola
Problemy Opiekuncze Wychowawcze 1972. 10.
OPK Dok.
72. Romány P.: A tanyarendszer ma
Kossuth, Budapest, 1973.
73. Rübkeil, E.: Zur Bestimmung optimaler Varianten von Kapazität und Netz
zehnklassiger allgemeinbildender polytechnischer Oberschulen in Landkreisen
/Doktori disszertáció/
Berlin, 1971.
74. Rymesová, J.: Az osztatlan iskolák helyzete Csehszlovákiában
Komensky, 1974. 7. OPK Dok.
75. H. Sas J.: Életmód és család. Az emberi viszonyok alakulása a családban
MTA Szociológiai Kutató Intézete, 1973.
76. Santema, M.: Onderwijsbeleid en regio. De kleine school als kapstok
Uitgeverij L. Stafleu et Zoon-Leiden, 1974.
77. Schelsky, H.: Gedanken zur Rolle der Publizistik in der modernen Gesellschaft /In: Auf
der Suche nach der Wirklichkeit/
E. Baume, Düsseldorf, 1965.
78. Schenzle, K.: Untersuchungen zur Frage optimaler Schulgrösse in ländlichen Gebieten
/Doktori disszertáció/
Berlin, 1969.
79. Schulbau in der DDR /Authorenkollektiv/
Volk und Wissen VB Verlag, Berlin, 1970
80. Schulz, S.: Zur Erhöhung der Voraussetzungen für die Wissenschaftliche Leitungstätigkeit
an mehrzügigen zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen durch die
Veränderung ihrer Kapazität
/Doktori disszertáció/
Leipzig, 1972.
81. Schváb P.: A magnós vezérlésű oktatás
/Kézirat/ MTA PKCS, 1974.
82. Szuncov, N. Sz. és Kotljar, V. N.: A falusi általános iskolák perspektivikus fejlődésének
kutatói tapasztalatai
OSzSzK Népműv. Min.
OPK. Dok.
83. Tjazzselnyikov, E.: Napirenden a falusi iskolák
Pravda, 1968. 7.
OPK Dok.
84. Tupy, K.: Az osztatlan iskolák didaktikai problémái
Komensky, 1973. 3.
OPK Dok.

85. Vajó P. és mtrs: A köznevelési rendszer távlati fejlesztésének kérdései
MTA PKCS, 1975.
86. Vaughan, M.: Az angol labour kormány meggyorsítja az egységes középiskolák szervezését
The Times, 1974. 3072. OPK Dok.
87. Weiss, C.: Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája
Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
88. Wiegand, H.: Bildungsökonomische Untersuchungen
/Doktori disszertáció/
Berlin, 1961.
89. Wiener, N.: Válogatott tanulmányok
Gondolat, Budapest, 1874.
90. Zátonyi S.: Az általános iskolai tanulók előismereteinek vizsgálata
Ped. Szle. 1975. 10.
91. Zygnier, H. A.: Az iskolahálózat rekonstrukciója Lengyelországban
Köznevelés, 1975. 31.