



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Falusi kisiskolák társadalmi funkciói és strukturális dilemmái hátrányos helyzetű térségekben

CZIBERE IBOLYA¹

ABSZTRAKT

A tanulmány a falusi kisiskolák helyzetét vizsgálja hátrányos helyzetű térségekben, öt fő kutatási kérdés alapján: (1) hogyan határozható meg a kisiskola fogalma és jellemzői, (2) milyen strukturális és működési kihívásokkal szembesülnek ezek az intézmények, (3) hogyan kapcsolódnak az oktatási egyenlőtlenségekhez, (4) milyen közösségi funkciókat töltenek be, valamint (5) milyen társadalompolitikai irányok és megőrzési érvek rajzolódnak ki. A vizsgálat szisztematikus szakirodalmi feldolgozásra épült, amelyet 2025-ben végeztünk. 2847 kezdeti találatból 127 releváns publikációt (89 nemzetközi, 38 hazai) elemeztünk tematikus szintézis módszerével, hazai és nemzetközi adatbázisokra támaszkodva. Az eredmények szerint a falusi kisiskola nem pusztán oktatási intézmény, hanem a rurális társadalom társadalmi tőkájének, kulturális identitásának és gazdasági életképességének kulcsponája. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű térségekben a kompozíciós hatások és a szegregációs folyamatok felerősítik a hátrányok újratermelődését, ami az „equity trap” (esélyegyenlőségi csapda) dilemmájához vezet, vagyis a hozzáférés önmagában nem jelent valódi esélyegyenlőséget. A kutatás megállapítja, hogy a kisiskolák fennmaradása célzott társadalompolitikai beavatkozásokat igényel, amelyek egyensúlyt teremtenek a hozzáférés biztosítása és a minőségi oktatás között.

KULCSSZAVAK: falusi kisiskola, hátrányos helyzetű rurális térségek, vidékkutatás, oktatási egyenlőtlenség, társadalmi tőke, közösségi funkció, társadalompolitika

ABSTRACT

Rural Small Schools' Social Functions and Structural Dilemmas in Disadvantaged Areas

This study examines the situation of small rural schools in disadvantaged areas, structured around five main research questions: (1) how small schools can be defined conceptually and what their key characteristics are, (2) what structural and operational challenges they face, (3) how they are related to educational inequalities, (4) what community roles and functions they fulfil, and (5) what social policy directions and preservation arguments can be identified. The analysis was based on a systematic literature review carried out in 2025. From 2847 initial

¹ Czibere Ibolya, Debreceni Egyetem, Politikatudományi és Szociológiai Intézet; HUN-REN High-Tech Technológiák a Fenntartható Gazdaságban Kutatócsoport; czibere.ibolya@arts.unideb.hu



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

records, 127 relevant publications (89 international and 38 Hungarian) were included and analysed through thematic synthesis, covering both national and international databases. The findings indicate that small rural schools are not merely educational institutions but also key nodes of social capital, cultural identity, and economic viability in rural societies. At the same time, in disadvantaged regions, compositional effects and segregation processes amplify the reproduction of disadvantage, leading to the “equity trap” dilemma, access alone does not guarantee genuine equality of opportunity. The study concludes that the survival of small rural schools requires targeted social policy interventions that balance the need for access with the assurance of educational quality.

KEYWORDS: *rural small schools, disadvantaged rural areas, rural studies, educational inequality, social capital, community functions, social policy*

1. Bevezetés

1.1 A KUTATÁS HÁTTERE ÉS JELENTŐSÉGE

A falusi kisiskolák vizsgálata szorosan illeszkedik a vidékkutatás (rural studies) nemzetközi és hazai diskurzusához. A rural studies interdiszciplináris szemlélete szerint a rurális térségek nem pusztán földrajzi egységek vagy a városi központok perifériái, hanem sajátos társadalmi, gazdasági és kulturális logikával rendelkező területek (Csurgó et al. 2018). E megközelítés lehetővé teszi, hogy a kisiskolákat ne kizárólag oktatáspolitikai kérdésként, hanem a vidéki közösségek életképességét, társadalmi tőkét és identitását meghatározó kulcsintézményként értelmezzük.

A magyarországi társadalmi és demográfiai folyamatok különösen élesen vetik fel a kérdést. Az elöregedés, az alacsony születésszám és a fiatal családok elvándorlása következtében számos településen jelentősen csökkent a gyermeklétszám, ami a falusi iskolák fenntarthatóságát is megkérdőjelezi. Emellett a tanulói összetétel sokszor kedvezőtlenebb, mint a városi intézményekben, a hátrányos helyzetű és roma tanulók aránya gyakran meghaladja a környező térségek átlagát, ami önmagában is kockázatot jelent az oktatási eredmények szempontjából.

A falusi kisiskolák helyzete évtizedek óta a nemzetközi és hazai oktatáskutatás, valamint a vidékkutatás egyik központi kérdése. Ezek az intézmények egyszerre hordoznak oktatási, társadalompolitikai és közösség-szervező funkciókat, fennmaradásuk vagy megszűnésük ezért messze túlmutat az iskolai kereteken. A kisiskolák a hátrányos helyzetű térségekben különösen fontos szerepet játszanak, mivel jelenlétük biztosítja az alapfokú oktatáshoz való helyi hozzáférést, erősíti a közösségi kohéziót és hozzájárul a rurális társadalmak életképességéhez. Ugyanakkor működésük komoly dilemmákat vet fel: hogyan lehet egyensúlyt teremteni a hozzáférés és a minőség, a gazdasági hatékonyság és a társadalmi igazságosság között?

A falusi kisiskolák helyzete a 21. századi társadalomtudományi és oktatáspolitikai diskurzus egyik legösszetettebb kérdése. Ezek az intézmények – tipikusan 8



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

évfolyamos, kis létszámú, sokszor összevont évfolyammal működő iskolák – az európai és észak-amerikai rurális térségekben egyaránt jelentős kihívásokkal néznek szembe (Hyry-Beihammer – Hascher 2015; Salemink et al. 2017). A kisiskolák problematikája azonban messze túlmutat az oktatás szűken értelmezett keretein. Összefonódik a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésével, a vidékfejlesztés kihívásaival, valamint a közösségi identitás és társadalmi integráció kérdéseivel.

Magyarországon a rendszerváltást követően a falusi kisiskolák a települési struktúra és a társadalmi folyamatok sajátosságai miatt különösen érzékeny helyzetbe kerültek. Az 1990-es években a helyi önkormányzatok kezébe került fenntartói szerep sok kistelepülés számára finanszírozhatatlannak bizonyult (Fejes – Szűcs 2018). Az ezredfordulót követő központosítási hullám, különösen a 2013-ban létrehozott Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) ugyan átvette a fenntartást, de a kisiskolák helyzetét ez sem stabilizálta. Továbbra is küzdenek a pedagógushiánnyal, a szűk tantárgyi kínálattal, a szegénység koncentrációjával és az elavult infrastruktúrával (Kertesi – Kézdi 2016; Lak et al. 2019).

A kisiskolák jelentősége nem mérhető csupán oktatási mutatókkal. Ezek az intézmények gyakran az utolsó közszolgáltató bástyák a falvakban, amelyek már elveszítették postájukat, boltjukat vagy egészségügyi szolgáltatásait (Csurgó et al. 2018; Flora – Flora 2012). Az iskola jelenléte ezért szimbolikus és gyakorlati értelemben egyaránt a közösség fennmaradásának záloga. Nemzetközi kutatások eredményei rámutattak, hogy a falusi iskolák bezárása közvetlenül összefügg a települések elnéptelenedésével és gazdasági hanyatlásával (Sørensen et al. 2021; Autti – Hyry-Beihammer 2014; Lyson 2002; Strange et al. 2012).

Az oktatáspolitikai döntéshozatalban évtizedek óta visszatérő dilemmát jelent, hogy érdemes-e fenntartani a kis létszámú falusi iskolákat. A bezárások mellett szóló érv a gazdasági racionalitás, a kisiskolák működtetése fajlagosan drágább és nehezebb biztosítani a megfelelő szakos ellátottságot. A fennmaradás mellett szóló érvek ugyanakkor a társadalmi igazságosság és a közösségi kohézió szempontjaira épülnek. Az iskola ugyanis nem csupán az oktatás színtere, hanem a település társadalmi életének egyik központja. Megszűnése sok esetben hozzájárulhat a közösségi élet gyengüléséhez, a fiatal családok elvándorlásához és a helyi társadalom fokozatos leépüléséhez. Ez a kettősség – gazdasági hatékonyság kontra társadalmi igazságosság – alapozza meg a tanulmány vizsgálatát. E dilemmák kiindulópontot adnak annak feltárásához, hogy a falusi kisiskolák milyen szerepet játszanak a hátrányos helyzetű térségekben, és hogyan értelmezhetőek egyszerre oktatáspolitikai és társadalompolitikai összefüggésben.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

1.2 KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS CÉLKITŰZÉSEK

A tanulmány célja, hogy feltárja a falusi kisiskolák helyzetét a hátrányos helyzetű térségekben, különös tekintettel arra, hogy miként járulnak hozzá az oktatáshoz való hozzáféréshez, a társadalmi egyenlőtlenségek alakulásához, valamint a helyi közösségek fennmaradásához. A vizsgálat öt fő kutatási kérdés köré szerveződik: (1) hogyan határozható meg a kisiskola fogalma és melyek a jellemzői, (2) milyen strukturális és működési kihívásokkal szembesülnek ezek az intézmények, (3) hogyan kapcsolódnak az oktatási egyenlőtlenségekhez, (4) milyen közösségi funkciókat töltenek be, valamint (5) milyen társadalompolitikai irányok és megőrzési érvek rajzolódnak ki. E keret lehetővé teszi, hogy a falusi kisiskolák elemzése ne csupán oktatásügyi szempontból történjen meg, hanem tágabb társadalompolitikai és vidékfejlesztési összefüggésbe ágyazva, reflektálva a nemzetközi szakirodalom tanulságaira és a magyarországi sajátosságokra egyaránt.

2. Módszertani megközelítés és elemzési keretek

2.1 KUTATÁSI STRATÉGIA

A tanulmány a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) irányelvekhez igazodó, kvalitatív jellegű szisztematikus szakirodalmi áttekintésre épül. A cél a falusi kisiskolák helyzetének átfogó feltárása volt nemzetközi és hazai kontextusban, különös tekintettel a strukturális kihívásokra, társadalmi szerepekre és az oktatási egyenlőtlenségekkel való összefüggésekre.

A kutatás öt központi kérdésre épült:

- (1) a kisiskolák fogalmi meghatározásai és tipológiai
- (2) a működésüket befolyásoló strukturális és finanszírozási tényezők
- (3) az oktatási egyenlőtlenségekhez való kapcsolódásuk
- (4) közösségi és társadalmi funkcióik
- (5) valamint a szakpolitikai narratívák és fennmaradási stratégiák vizsgálata.

2.2 ADATBÁZISOK ÉS KERESÉSI STRATÉGIA

A szakirodalmi keresés 2025 nyarán zajlott, többszintű, transzlingvális stratégiával. A nemzetközi adatbázisok (Web of Science, Scopus, JSTOR) mellett a magyar nyelvű forrásokat az MTA KIK és a MATARKA adatbázisokból gyűjtöttük. A keresés angol és magyar kulcsszavakat egyaránt tartalmazott (angolul rural school, small school, multigrade teaching, educational inequality, social capital, illetve magyarul kisiskola, falusi kisiskola, összevont évfolyam, oktatási egyenlőtlenség).



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

A beválasztás kritériumai a következők voltak: (1) lektorált folyóiratcikk, könyvfejezet vagy kutatási jelentés; (2) közvetlen tematikus relevancia a rurális kisiskolákhoz; (3) 1990 és 2025 között megjelenő publikáció; (4) angol, magyar nyelvű hozzáférhetőség. A keresés 2 847 találatot eredményezett (Web of Science: 1 245; Scopus: 987; JSTOR: 421; MTA KIK: 134; MATARKA: 60). A duplikátumok kiszűrését és az absztraktok értékelését követően 127 tétel került a végső korpuszba (89 nemzetközi és 38 hazai forrás).

Az elemzés tematikus szintézis módszerével zajlott (Braun – Clarke 2006). Az egyes tanulmányokat iteratív olvasással, kódolással és kategorizálással elemeztük, majd a visszatérő mintázatok alapján azonosítottuk a kutatás központi kérdéseit.

Az elemzés célja az eredmények közötti tematikus kapcsolatok és értelmezési mintázatok feltárása volt. A szisztematikus szakirodalmi elemzés módszertani keretei lehetővé tették, hogy a falusi kisiskolák helyzetét több dimenzióban – fogalmi, társadalmi, intézményi és térbeli összefüggéseiben – vizsgáljuk. A kutatás eredményeként kirajzolódott, hogy a jelenség megértése nem választható el a rurális társadalmak szerkezeti jellemzőitől, a hátrányos helyzet összetett formáitól, valamint az oktatás és a közösségi funkciók összefonódásától. A következő fejezetek ezekre az elemzési szintekre építve mutatják be a kisiskolák fogalmi és történeti kereteit, strukturális dilemmáit, valamint társadalmi szerepeit, összekapcsolva a hazai és nemzetközi tapasztalatokat.

3. Rurális tér, kisiskola és társadalmi tőke – fogalmi és elméleti keretek

3.1 A „RURÁLIS” FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE

A vidékkutatás (rural studies) az elmúlt évtizedekben önálló, interdiszciplináris kutatási területté vált, amely a rurális térségeket nem pusztán a városi központok perifériáiként, hanem saját társadalmi-gazdasági logikával rendelkező tereként vizsgálja (Csurgó et al. 2018; Hargreaves 2009). A rural studies egyik legnagyobb hozzájárulása, hogy megkérdőjelezte a „hiányalapú” megközelítést, amely a falusi térségeket elsősorban fejletlenségük, gyenge gazdasági teljesítményük és alacsony szolgáltatási színvonaluk alapján értelmezte. Ehelyett a kutatások hangsúlyozzák, hogy a rurális közösségek sajátos értékekkel, társadalmi hálózatokkal és identitásformáló erővel rendelkeznek, amelyek vizsgálata nélkülözhetetlen a társadalmi integráció megértéséhez.

Ebben az elméleti keretben a kisiskolák kiemelt helyet foglalnak el. A vidékkutatások rámutattak, hogy a rurális közösségek intézményei – különösen az iskola – messze túlmutatnak funkcionális szerepükön. A kisiskolák nem csupán az oktatás színterei, hanem a helyi identitás és társadalmi kohézió kulcsintézményei, a közösségi rendezvények, ünnepek, kulturális események gyakran az iskolához kötődnek,



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

amely sok településen az utolsó, rendszeresen működő közösségi tér (Lyson 2002; Autti – Hyry-Beihammer 2014). A kisiskola megszűnése ezért nemcsak oktatáspolitikai kérdés, hanem a közösségi élet erőzóját és a rurális marginalizáció felgyorsulását is előidézheti.

A kisiskolák kutatása tehát szervesen illeszkedik a vidékkutatás szélesebb mezőjébe. Amellett, hogy az oktatás-hozzáférés és az esélyegyenlőség problémáira irányítja a figyelmet, hozzájárul a vidéki társadalmak társadalmi tőkájének, közösségi rezilienciájának és identitásképző mechanizmusainak megértéséhez. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a kisiskolákat ne csupán oktatáspolitikai keretek között, hanem a vidékfejlesztés, a területi kohézió és a társadalmi integráció kulcsintézményeként értelmezzük. Ahhoz azonban, hogy e szerepük pontosan megragadható legyen, alapvető fontosságú a „rurális” fogalom világos és mérhető meghatározása. A kategória ugyanis nem pusztán elméleti kérdés, meghatározza, hogy mely települések és intézmények kerülnek a kutatások látókörébe, illetve, hogy milyen társadalompolitikai intézkedések célozzák őket. A magyar kontextusban nincs kifinomult hely-alapú besorolás, a hazai statisztikai és oktatáspolitikai kategóriák többnyire a település jogállása (község, város) vagy a hátrányos helyzet mutatói alapján határozzák meg a vidéki térségeket. Ez azonban sokszor nem képes megragadni a rurális környezet sajátos társadalmi és intézményi kihívásait, például a közlekedési elérhetőség vagy a szolgáltatáshiány mértékét. Mindez tovább nehezíti a kisiskolák pontos helyzetének megértését és a megfelelő társadalompolitikai beavatkozások tervezését.

3.2 A KISISKOLA FOGALMI KERETEI

Hasonló fogalmi bizonytalanság figyelhető meg magának a kisiskola kategóriájának meghatározásánál is. A kisiskola fogalma nemzetközileg nem egységes, ami jelentős kihívást jelent az összehasonlító kutatások számára (Smit et al. 2015). Az európai kutatási gyakorlatban a kisiskolák jellemző ismérvei közé tartozik a viszonylag alacsony, 50–100 fő alatti tanulólétszám, valamint az összevont évfolyamú (multigrade) osztályok szervezése, amely a falusi környezetben különösen elterjedt. Több országban, például Ausztriában, Finnországban és az Egyesült Királyságban a kisméretű iskola és a multigrade szervezés szinte szinonimává vált, ami jól mutatja e jelenség strukturális beágyazottságát a rurális oktatási rendszerekben (Hyry-Beihammer – Hascher 2015; Kalaoja – Pietarinen 2009). A multigrade pedagógia olyan oktatási forma, amelyben egy tanár egyszerre több évfolyam tanulóival foglalkozik ugyanabban az osztályteremben. Bár gyakran kényszermegoldásként értelmezik, nemzetközi kutatások (Veenman 1995; Little 2001) szerint bizonyos feltételek mellett előnyökkel is járhat. Elősegítheti a differenciált tanulást, a tanulói önállóság fejlődését és az egymást segítő tanulási formák erősödését.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Magyarországon a multigrade oktatás főként a kistelepülési, alacsony létszámú falusi iskolákban jelenik meg, különösen az alsó tagozaton. A 2000-es években a közoktatási politika igyekezett visszaszorítani ezt a gyakorlatot az „egy tanár - egy osztály” modell előnyben részesítésével, ám számos kistelepülésen a demográfiai csökkenés és a finanszírozási korlátok miatt továbbra is elkerülhetetlen. A hazai kutatások (Kertesi – Kézdi 2016) kiemelik, hogy a multigrade osztályokban tanító pedagógusok gyakran túlterheltek és kevés speciális módszertani támogatást kapnak. Ugyanakkor a terepkutatások szerint a kisebb közösségekben a személyre szabott figyelem és a szorosabb tanár–diák kapcsolat bizonyos mértékig ellensúlyozhatja a strukturális hátrányokat.

Az USA-ban nincs jogilag rögzített „kisiskola”-küszöb, a vidéki környezetben ugyan gyakori a kisméret, de a besorolás elsődlegesen a locale-kategóriához kötődik. Az USA oktatásstatisztikájában (Geverdt 2015) a „rural” státuszt az urban-centric locale-rendszer határozza meg, amely a központi városi területektől mért távolság alapján osztályozza az iskolák telephelyeit. A locale-kategória tehát egy olyan besorolási rendszer, amely négy fő kategóriába sorolja az iskolákat – városi (city), elővárosi (suburban), kisvárosi (town) és vidéki (rural) –, majd ezeken belül további alcsoportokat különít el a városi központtól való távolság és a népsűrűség alapján. Így például a „rural remote” a leginkább elszigetelt vidéki iskolákat jelöli, míg a „rural fringe” a városi térségekhez közeli falusi településeket. Ez a tipológia kiemelten fontos, mert a „rurális” jelölés nem pusztán földrajzi kategóriát takar, hanem intézményes definícióhoz kötődik, amely a települések elhelyezkedését, elérhetőségét és szolgáltatási szintjét is meghatározza. Bár a „rurális” besorolás nem azonos a „kisiskolai” működéssel, a két jelenség gyakran együtt jár (Hargreaves 2009; Showalter et al. 2019). A rurális tipológia azonban nem csupán térbeli különbségeket ragad meg, hanem rámutat a társadalmi egyenlőtlenségek területi koncentrációjára is.

3.3 A HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS DEPRIVÁCIÓ VIDÉKI KONTEXTUSBAN

Ezzel szoros összefüggésben jelenik meg a hátrányos helyzet (depriváció) problémája, amely a vidéki társadalmakban különösen komplex formában jelentkezik. A nemzetközi szakirodalom a deprivációt többdimenziós jelenségként értelmezi, amely túlmutat az anyagi szegénységen; a jövedelmi hiányosságok mellett ide sorolható az alacsony iskolázottság, a tartós munkanélküliség, a bizonytalan vagy alacsony minőségű lakhatás, valamint az egészségügyi és szociális ellátásokhoz való korlátozott hozzáférés (Echazarra – Radinger 2019; UNESCO 2004; Sen 1999). A falusi térségekben ezek a tényezők egymást erősítve, kumulatív módon jelentkeznek, vagyis nemcsak egy-egy dimenzióban van jelen a hátrány, hanem a különböző deprivációs formák összeadódnak. Ez vezet ahhoz, hogy a vidéki hátrányos helyzetű közösségek sokkal sérülékenyebbek, mint a városi környezetben élők.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Magyarországon a hátrányos helyzet fogalmát a közoktatási törvény határozza meg, amely a szülők iskolai végzettségét, foglalkoztatottságát és a családi jövedelmet veszi alapul. Ez a definíció ugyan fontos kiindulópontot ad, de elsősorban az egyéni és családi dimenziókat ragadja meg, miközben kevésbé érzékelteti a rurális térségekben jelentkező strukturális hátrányokat. A falusi közegben a depriváció sokszor a szolgáltatásokhoz való korlátozott hozzáférésben (egészségügy, közlekedés, digitális infrastruktúra) és a települési izolációban testesül meg, amely a közösségi erőforrásokhoz való kapcsolódást is beszűkíti (Shucksmith 2004; Milbourne 2004). Mindez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzet vidéki térségekben nemcsak anyagi dimenzióban jelenik meg, hanem térbeli és társadalmi formában is, ami különösen súlyossá teszi a falusi közösségek sérülékenységét. Ezek a tényezők közvetlenül kihatnak a falusi kisiskolák működésére is, a depriváció nemcsak a tanulói családi hátteret határozza meg, hanem az iskolák erőforrásait és lehetőségeit is, így a következőkben különösen fontos lesz annak vizsgálata, miként jelenik meg mindez az oktatási egyenlőtlenségekben.

3.4. ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS A TÁRSADALMI TŐKE SZEREPE

A falusi kisiskolák helyzetének feltárásához nem elegendő a strukturális tényezők vizsgálata, szükség van olyan elméleti keretekre is, amelyek bemutatják, hogyan alakítják az oktatási esélyeket a társadalmi háttér, a közösségi kapcsolatok és az intézményi környezet. E megközelítések közül a társadalmi tőke elméletei (Coleman, Putnam, Bourdieu) különösen relevánsak, mert rávilágítanak arra, hogy a kisiskolák egyaránt lehetnek a közösségi normák, kapcsolatháló és erőforrások megerősítésének színterei, illetve az egyenlőtlenségek újratermelésének terepei. Coleman (1988) klasszikus társadalmi tőke-elmélete e tekintetben kiemelt jelentőségű, mivel hangsúlyozza, hogy az oktatási intézmények nem pusztán tudást közvetítenek, hanem társadalmi kapcsolatok és normák hálózatát is létrehozzák. A kisiskolákban ez a funkció különösen erősen érvényesül, hiszen a szoros közösségi kapcsolatok fokozott társadalmi kontrollt és támogatást biztosítanak (Teachman et al. 1997; Morgan – Sorensen 1999). A társadalmi kontroll ebben az értelemben azt jelenti, hogy a közösség tagjai – szülők, pedagógusok, rokonok és szomszédok – közvetlenül figyelemmel kísérik a gyerekek tanulmányi előmenetelét, viselkedését és normakövetését, ami egyszerre teremthet biztonságot és elvárásokat a tanulók számára. Egy kis településen az eltérések hamarabb észrevehetővé válnak, a gyerekekre nehezedő elvárások világosabbak, a normák megszegése pedig nagyobb közösségi visszhangot vált ki. Ez a fajta kontroll nemcsak korlátozó, hanem támogató is lehet, a közösség képes gyorsan reagálni a problémákra, erősebb bizalmi hálókat épít, és a pozitív tanulási minták is könnyebben terjednek.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Ezt a gondolatmenetet folytatja Putnam (2000) társadalmi tőke-konceptiója, amely a közösségi részvétel és a civil kapcsolathálókat jelentőségét hangsúlyozza. Putnam értelmezésében a kisiskolák a helyi társadalmi tőke megőrzésének és újratermelésének kulcsintézményei. Hiányuk nem pusztán oktatási veszteséget jelentene, hanem a közösségi együttműködés gyengülését és a társadalmi kohézió szétesését is előidézheti. Putnam (2000) társadalmi tőke konceptiója szerint a társadalmi tőke a bizalom, a normák és a hálózatok együttese, amelyek megkönnyítik a koordinációt és az együttműködést a közösségekben. A falusi kisiskolák kontextusában ez különösen releváns, mert az iskola a helyi közösségi hálózatok egyik központi csomópontja. A kisiskolák elősegítik a lokális társadalmi tőke újratermelődését azáltal, hogy szoros kapcsolatot alakítanak ki a szülők, pedagógusok és a települési közösség között. Putnam szerint megkülönböztethetünk kötő (bonding) és híd (bridging) típusú társadalmi tőkét, a kisiskolák főként a kötő társadalmi tőke megerősítésében játszanak szerepet (szoros, belső kapcsolatok építése), de bizonyos esetekben – például települések közötti együttműködések révén – a híd típusú tőke is megjelenhet. Ha a kisiskola megszűnik, ezek a kapcsolathálókat gyengülnek, a közösség szétesése felgyorsul.

A társadalmi háttérből fakadó különbségek befolyásolják az iskolai teljesítményt, ugyanakkor a kisiskolákban meglévő szoros közösségi kapcsolatok és a személyre szabott oktatás lehetősége részben ellensúlyozhatja ezeket a hátrányokat. Így a kisiskola egyszerre válhat a hátrányok újratermelésének és kompenzálásának színterévé, ami összetett pedagógiai és társadalompolitikai kihívásokat vet fel. Bourdieu kulturális tőke-fogalma arra utal, hogy az iskolai sikeresség nem csupán a tanulók kognitív képességein múlik, hanem azon is, hogy a családok milyen kulturális erőforrásokat (pl. nyelvi készségek, műveltség, iskolai tapasztalatok) adnak át gyermekeiknek. A falusi kisiskolákban tanuló gyerekek gyakran hátrányból indulnak, mivel szüleik alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, és kevesebb kulturális erőforrást tudnak közvetíteni (Dumais 2002). Ez megnehezíti a társadalmi mobilitást, és növeli az esélyét annak, hogy az iskola a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének színterévé váljon. Ugyanakkor a kisiskolák sajátos működése – a kisebb létszám, a személyesebb pedagógus-diák kapcsolat, az intenzívebb közösségi figyelem – lehetőséget adhat a kulturális hátrányok részleges kompenzálására. Így a kisiskola egyszerre lehet a hátrányok konzerválásának és a társadalmi felzárkóztatásnak a terepe, ami komoly pedagógiai és társadalompolitikai kihívásokat vet fel.

A vidékutatás (rural studies) interdiszciplináris megközelítése különösen fontos keretet biztosít a falusi kisiskolák vizsgálatához. A falusi kisiskolák e perspektívában nem elszigetelt oktatási intézmények, hanem a vidéki társadalom strukturális és kulturális szövetének részei. Működésük szorosan összekapcsolódik a helyi közösségek demográfiai folyamataival, társadalmi tőkéjével és identitásfenntartó stratégiáival. A rural studies nézőpontja azért kiemelten releváns, mert a kisiskolák egyszerre funkcionálnak oktatási szolgáltatóként, közösségszervező intézményként és a vidékfejlesztés kulcselemeként. Hiányuk vagy megszűnésük túlmutat az okta-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

táspolitikai dimenzió, a közösségi élet hanyatlásához, a lokális identitás gyengüléséhez és a rurális térségek további marginalizálódásához vezethet. Ezzel szemben fennmaradásuk hozzájárulhat a területi kohézió erősítéséhez, a társadalmi tőke fenntartásához és a vidéki közösségek hosszú távú életképességéhez.

4. Falusi kisiskolák megőrzése – nemzetközi tapasztalatok és modellek

A nemzetközi tapasztalatok vizsgálata során markáns regionális különbségek rajzolódnak ki a kisiskolák helyzetében és a velük kapcsolatos szakpolitikai megközelítésekben. A skandináv országok, különösen Finnország és Norvégia, tudatos oktatáspolitikai döntések eredményeként őrizték meg kisiskoláikat (Smit et al. 2015; Autti – Hyry-Beihammer 2014; Kalaoja – Pietarinen 2009). A finn „lähikoulu” (közeli iskola) koncepció szerint minden gyermeknek joga van a lakóhelyéhez közeli oktatáshoz, amit speciális finanszírozási mechanizmusok támogatnak. A kutatások szerint a finn kisiskolák eredményessége nem marad el a nagyobb iskolákétól, sőt bizonyos területeken felül is múlja azokat (Kalaoja – Pietarinen 2009). A norvég „bygdeskole” (falusi iskola) rendszer hasonló filozófiát követ, és több szempontból rokon a magyar kisiskolák közösségi szerepével. Kvalsund (2004) kutatásai szerint a norvég kisiskolák nem csupán oktatási intézmények, hanem a helyi közösségek kulturális és társadalmi központjai. Ez a modell különösen fontos a szórványtelepüléseken, ahol az iskola gyakran az egyetlen közösségi tér. Az alpesi térségben, Ausztriában és Svájcban, a hegyvidéki kisiskolák különleges státuszt élveznek (Hyry-Beihammer – Hascher 2015). Az osztrák „Zwergschulen” (törpeiskolák) speciális finanszírozási támogatást kapnak, és a multigrade oktatás módszertana kifejezetten fejlett. A kutatások szerint ezekben az iskolákban a tanulók gyakran jobb eredményeket érnek el, mint nagyobb társaikban, ami a személyre szabott oktatás és a szoros tanár-diák kapcsolatok következménye. A svájci kanton-rendszer rugalmas megoldásokat tesz lehetővé a helyi igényekhez igazodva, ahol a közösségek aktívan részt vesznek az iskolák működtetésében.

Az Egyesült Királyságban a „village school” hagyomány erős, de a költséghatékonysági nyomás miatt az elmúlt évtizedekben sok kisiskola bezárt (Hargreaves 2009). A megmaradó kisiskolák azonban gyakran kiemelkedő eredményeket érnek el, ami arra utal, hogy a kisméret nem szükségszerűen hátrány. Az angol tapasztalatok szerint a sikeres kisiskolák közös jellemzői az erős vezetés, innovatív pedagógiai módszerek, szoros szülő-iskola kapcsolatok és az aktív közösségi beágyazottság (Galton et al. 1998). Az Egyesült Államokban a Rural School and Community Trust szervezet „Why Rural Matters” jelentéssorozata részletesen dokumentálja a vidéki oktatás kihívásait (Strange et al. 2012). A fő problémák között szerepel a pedagógushíány, a finanszírozási egyenlőtlenségek, a technológiai lemaradás és a „brain drain” (tehetségek elvándorlása). Ugyanakkor az amerikai tapasztalatok is rámutat-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

nak a kisiskolák egyedi előnyeire, a személyre szabott oktatás lehetőségére, a szoros közösségi kapcsolatokra és a helyi identitás erősítésére (Howley – Howley 2004; Kannapel – DeYoung 1999). Kanadában, különösen a Prairie tartományokban, a multigrade oktatás magas színvonalú módszertana alakult ki (Miller 1991). A kanadai modell hangsúlyozza a differenciált oktatást és a kooperatív tanulási formákat, amelyek lehetővé teszik, hogy a különböző évfolyamok tanulói egymástól is tanuljanak. Ez a megközelítés nem tekinti a multigrade szervezést kényszerű megoldásnak, hanem pedagógiai lehetőségként értelmezi (Little 2001; Veenman 1995).

A nemzetközi tapasztalatok alapján négy fő trend azonosítható: 1) a digitalizáció lehetőségeinek kihasználása a távolság áthidalására, 2) a kisiskolák közötti hálózatosodás erősödése, 3) az iskola mint többcélú közösségi központ funkciójának hangsúlyozása, valamint 4) a célzott kormányzati programok megjelenése a vidéki oktatás támogatására (Salemink et al. 2017; Anderson – Herr 2015). Ezek a trendek azt mutatják, hogy a nemzetközi szakpolitikai közösség egyre inkább felismeri a kisiskolák egyedi értékét és társadalmi szerepét.

5. Falusi kisiskolák Magyarországon – történeti előzmények és jelenkori kihívások

5.1 TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK ÉS INTÉZMÉNYI VÁLTOZÁSOK

Magyarországon a falusi kisiskolák helyzete különösen összetett történeti, társadalmi és gazdasági tényezők miatt. A szocialista rendszerben a falusi iskolák a társadalmi mobilitás és a vidéki modernizáció eszközei voltak, az 1960-as évek közoktatási reformja egységes tantervet és infrastruktúrát teremtett (Kozma 2003). Azonban már akkor is költséges volt a kistelepek iskoláinak fenntartása, ami előrevetítette a későbbi problémákat. Az 1990-es önkormányzati törvény a helyi önkormányzatok kezébe adta az iskolafenntartást, ami kezdetben a helyi autonómia erősödését jelentette. Hamarosan azonban nyilvánvalóvá vált, hogy sok kistelepülés nem képes finanszírozni iskoláját. A problémát súlyosbította, hogy a normatív finanszírozás bevezetése létszámalapú logikát követett, ami különösen hátrányosan érintette a kis létszámú iskolákat. A fix költségek – épület, rezsi, alapvető személyzet – nem csökkentek a létszámmal arányosan, így a fajlagos költség jelentősen magasabb lett. A 2010-es évek oktatási reformjai során az állam visszavette az iskolafenntartást, és a 2012-ben létrehozott Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) egységesítette a rendszert.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

5.2 JELENKORI STRUKTURÁLIS ÉS MŰKÖDÉSI KIHÍVÁSOK

Ez a centralizáció azonban nem oldotta meg a kisiskolák alapvető problémáit. A pedagógushiány továbbra is súlyos, különösen a szaktárgyi ellátottság terén. Sok kisiskolában egy pedagógus több tantárgyat tanít, vagy több évfolyamot lát el, ami különösen a felső tagozaton problémás, ahol a szaktárgyi tudás specifikusabb (Fejes – Szűcs 2018).

Az infrastrukturális problémák szintén súlyosak. Sok kisiskola épülete elavult, energetikailag ineffektív, a fűtési költségek aránytalanul magasak (Lak et al 2019). A Covid-19 járvány különösen rávilágított a beágyazott infrastruktúra hiányosságaira. A szélessávú internet-hozzáférés és a modern IKT-eszközök hiánya különösen hátrányos volt a kisiskolákban, ahol az online oktatás időszaka megmutatta a digitális szakadék mélységét (Adorján 2020).

Magyarországon a 3155 település közül mintegy 1800-ban működik alapfokú iskola. A falusi és aprófalvas térségekben található intézmények jelentős része kis létszámú, a települések körülbelül 40–45%-ában az iskola tanulólétszáma nem haladja meg a 100 főt. Ez alapján a hazai általános iskolák 20–25%-a sorolható a „kisiskola” kategóriába, ami nagyságrendileg 700–800 intézményt jelent (Balsócs – Szarvák 2025). Ez arra világít rá, hogy a kisiskolák a magyar köznevelési rendszer meghatározó, de erősen területileg koncentrált szegmensét alkotják.

A finanszírozási kihívások különösen élesek. Echazarra – Radinger (2019) számításai szerint a kis létszámú iskolák fajlagos költsége 150–200%-kal magasabb lehet a nagyobb intézményekénél. Nemzetközi tapasztalatok szerint a „sparsity factor” (ritkasági tényező) bevezetése segíthet, amely egy korrekciós szorzó a kis létszám okozta többletköltségek kompenzálására. Finnországban és Norvégiában ez a modell sikeresen működik, Magyarországon azonban ilyen kompenzációs mechanizmus nem létezik.

Közlekedési és megközelíthetőségi kihívások

A falusi kisiskolák működésének egyik legkritikusabb feltétele a közlekedés és a megközelíthetőség kérdése. Magyarországon a tömegközlekedési hálózat gyengülése következtében sok gyermek csak nehezen tud eljutni az iskolába, különösen az aprófalvas térségekben. Az iskolabusz-rendszer fenntartása költséges, és nem minden térségben biztosít megfelelő szolgáltatást, míg a szülői fuvarozás jelentős anyagi és időbeli terhet ró a családokra. Ez különösen a hátrányos helyzetű családok számára jelent súlyos problémát, ahol a mobilitási korlátok közvetlenül hozzájárulnak az oktatási egyenlőtlenségek újratermeléséhez. Az Alapvető Jogok Biztosa 4/2024-es állásfoglalása is hangsúlyozza, hogy a közlekedési hátrányok a falusi iskolák fenntarthatóságát és a tanulók esélyegyenlőségét alapvetően befolyásolják.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Nemzetközi kutatások szintén megerősítik, hogy a közlekedési egyenlőtlenségek az oktatási esélyegyenlőség egyik kulcstényezőjét jelentik. Rumberger és Palardy (2005) kimutatták, hogy a hosszú ingázási idő negatívan befolyásolja a tanulói teljesítményt. Anderson és Herr (2015) vidéki vizsgálatai szerint a hiányos iskolabusz- és tömegközlekedési rendszerek hozzájárulnak a korai iskolaelhagyáshoz. Újabb tanulmányok (Mindell et al. 2021) pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy a közlekedési akadályok nemcsak a tanulmányi eredményekre, hanem a közösségi integrációra is kihatnak, hiszen a gyerekek kevesebb időt töltenek közösségi programokban, ami tovább gyengíti a társadalmi tőke helyi formáit.

Mindezek alapján egyértelmű, hogy a közlekedési akadályok kezelése nélkül a falusi kisiskolák helyzete nem javítható. A fizikai hozzáférés ugyanis a társadalmi esélyegyenlőség egyik alapfeltétele, hiába biztosított a formális oktatási hozzáférés, ha a gyermekek számára az iskolába való eljutás aránytalanul nagy erőfeszítést igényel, az hosszú távon a tanulási motivációt, a tanulmányi teljesítményt és a közösségi kohéziót is rontja.

A magyarországi tapasztalatok jól illeszkednek a nemzetközi kutatások eredményeihez, amelyek szerint a közlekedési akadályok nem csupán a tanulói teljesítményt és motivációt csökkentik, hanem a közösségi integrációt is gyengítik, mivel a gyerekek kevesebb időt töltenek közösségi programokban (Howley et al. 2001; Ramage – Howley 2005; Hegde – Vaze 2025). Mindezek alapján a magyar falusi kisiskolák közlekedési kihívásai nem elszigetelt problémák, hanem egy szélesebb, nemzetközi összefüggés részei. A hazai helyzetet súlyosbítja, hogy Magyarországon nincs olyan kompenzációs mechanizmus, amely a vidéki, alacsony népsűrűségű térségek közlekedési hátrányait célzottan kezelné.

Hátrányos és kedvező helyzetű térségek kisiskoláinak összehasonlítása

Ugyanakkor a falusi kisiskolák jövője nemcsak a közlekedési akadályoktól, hanem az adott település és térség társadalmi-gazdasági adottságaitól is erősen függ. A hátrányos helyzetű régiókban a demográfiai és gazdasági folyamatok, valamint a szegénység koncentrációja különösen kedvezőtlen hatással vannak az iskolák fenntarthatóságára és minőségére. Az elvándorlás és a születésszám csökkenése miatt sok faluban rendkívül alacsony a tanulói létszám, a település megtartóereje gyenge, a fiatal, képzetesebb családok pedig elhagyják a térséget. Ennek következtében a kisiskola elsősorban a helyben maradó, sokszor hátrányos helyzetű vagy etnikai kisebbségi (roma) gyerekeket fogadja, ami hosszabb távon a tanulói összetétel kedvezőtlen homogenizálódásához vezet. Ezekben a hátrányos helyzetű térségekben a kisiskolákban gyakran 60–80%-ot is elérhet a hátrányos helyzetű tanulók aránya (Kertesi – Kézdi 2016). Ez erőteljes negatív kompozíciós hatásokat eredményez, a tanulási normák gyengülnek, a továbbtanulási aspirációk alacsonyak, a pedagógusok terhelése pedig fokozódik. Ezzel szemben a kedvezőbb helyzetű falvakban a települések



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

vonzereje magasabb (például agglomerációkban, turisztikailag fejlett vagy gazdaságilag stabil régiókban), ami kiegyensúlyozottabb tanulói összetételt és stabilabb létszámot eredményez. Itt a kisiskola akár tudatos választás eredménye is lehet, a középosztálybeli szülők előnynek látják a kisebb létszámot és a személyesebb pedagógiai figyelmet. Ez a heterogenitás erősíti a társadalmi tőkét, javítja a tanulási környezetet, és hozzájárul az iskola hosszabb távú fenntarthatóságához.

A hátrányos helyzetű falvakban az iskola tehát gyakran az egyetlen aktív intézmény. Megszűnése a közösségi élet teljes összeomlásával fenyeget. Ugyanakkor a társadalmi tőke gyenge, a szülők részvétele alacsony, így a kisiskola sokszor magára marad a depriváció terheivel. Nem hátrányos helyzetű térségekben a kisiskola valóban közösségi központként működik, kulturális események, hagyományőrzés, sport és civil programok színtere. Itt a szülői részvétel erősebb, a társadalmi tőke magasabb, ami az iskola fennmaradását is támogatja. A falusi kisiskolák helyzetét tehát erősen differenciálja a térség társadalmi-gazdasági státusza. Hátrányos helyzetű térségekben az iskola gyakran kényszerűen működő, túlélésért küzdő intézmény, ahol a szegénység koncentrációja és a gyenge társadalmi tőke a hátrányok újratermelődésének terepévé teheti. Kedvezőbb adottságú falvakban ezzel szemben a kisiskola akár tudatosan választott, identitáserősítő intézmény, amely hozzájárul a helyi közösség megőrzéséhez és a társadalmi integrációhoz. Az alábbi táblázat összefoglalja, hogy a falusi kisiskolák milyen demográfiai, társadalmi, infrastrukturális és közösségi jellemzők alapján különböznek egymástól a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű térségekben. (1. tábla).

1. táblázat. A falusi kisiskolák helyzete hátrányos és nem hátrányos helyzetű térségekben

Szempont	Hátrányos helyzetű térségek	Nem hátrányos helyzetű térségek
Demográfia	Erős elvándorlás, alacsony születésszám, nagyon kis létszámú osztályok.	Stabilabb népesség, agglomerációs vagy turisztikailag vonzó települések; a kis létszám tudatos választás lehet.
Tanulói összetétel	60–80%-ban hátrányos helyzetű tanulók, gyakran a roma gyerekek aránya magas.	Heterogénebb összetétel, középosztálybeli szülők is tudatosan választják a kisiskolát.
Kompozíciós hatások	Negatív – Alacsony aspirációk, gyenge tanulási normák, erősebb lemaradás.	Pozitívabb – Heterogenitás erősíti a tanulási normákat és a motivációt.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Infrastruktúra, pedagógiai feltételek	Elavult épületek, hiányos digitális eszközök, pedagógushiány, fiatal vagy kevésbé tapasztalt tanárok.	Jobb infrastruktúra, szülői és közösségi hozzájárulás, stabilabb pedagógus-állomány, kiegészítő programok (nyelvek, szakkörök).
Közösségi funkció	Sokszor az egyetlen működő intézmény, de gyenge társadalmi tőke, alacsony szülői részvétel.	Valódi közösségi központ. Kulturális események, hagyományörzés, aktív szülői közösség és civil jelenlét.
Társadalmi jelentőség	Inkább a hátrányok újratermelésének kockázata, marginalizáció felerősödése.	Identitáserősítő és közösségmegtartó szerep, a társadalmi integráció támogatása.

Forrás: saját szerkesztés, 2025

A táblázat szemlélteti, hogy a falusi kisiskolák működését alapvetően meghatározza a térségi társadalmi-gazdasági státusz. A hátrányos helyzetű régiókban az iskola sokszor a túlélésért küzdő intézmény, amelyet alacsony létszám, kedvezőtlen tanulói összetétel és gyenge infrastrukturális háttér jellemez. Nem hátrányos térségekben ezzel szemben a kisiskolák tudatos választás eredményeként is fennmaradhatnak, és közösségmegtartó, identitáserősítő funkciókat tölthetnek be. A két típus közötti különbség tehát nemcsak anyagi vagy demográfiai dimenzióban érhető tetten, hanem a társadalmi tőke, a közösségi aktivitás és az intézményi beágyazottságú szintjén is.

6. A kisiskolák társadalmi beágyazottsága és közösségi funkciói

Coleman (1988) szociális tőke-elmélete szerint az iskolák közvetítik azokat a kapcsolati hálókat és normákat, amelyek elősegítik a tanulási sikerességet. A kisiskolákban ez a funkció különösen hangsúlyos, mivel a szoros közösségi kapcsolatok erősebb társadalmi kontrollt és támogatást biztosítanak (Teachman et al. 1997). Putnam (2000) társadalmi tőke koncepciója alapján a kisiskolák a lokális társadalmi tőke megőrzésének kulcsintézményei. Csurgó et al. (2018) vizsgálatai alapján a falusi közösségek társadalmi tőkéje szoros összefüggésben áll a kisiskolák fennmaradásával, az iskolát megőrző falvakban jellemzően erősebb a közösségi összefogás és nagyobb az önkormányzati aktivitás.

A kisiskolák szociális funkciói különösen fontosak a hátrányos helyzetű térségekben. Magyarországon ezek az iskolák gyakran a szociális transferek csomópontjai, itt biztosítják az ingyenes vagy kedvezményes étkezést, itt osztják a tanszercsomagokat, és sok helyen az iskola az egyetlen hely, ahol a gyerekek napi háromszori étkezéshez jutnak (Fejes – Szűcs 2018). Nemzetközi tapasztalatok szerint a falusi kisi-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

skolák gyakran egészítik ki vagy pótolják a hiányzó szociális szolgáltatásokat (Echazarra – Radinger 2019; Lyson 2002). Az USA-ban a rurális kisiskolákban működő programok nemcsak oktatási, hanem élelmezési, egészségügyi és szociális ellátást is biztosítanak. Európában a kisiskolák közösségi funkciói szintén hangsúlyosak, a skandináv országokban az iskolát gyakran közösségi házként használják kulturális események, sportprogramok és községi fórumok rendezésére (Smit et al. 2015; Kvalsund 2004).

A demográfiai következmények különösen fontosak a rurális térségek jövője szempontjából. Sørensen et al. (2021) dániai vizsgálatai szerint a falvakból 15–20%-kal nagyobb valószínűséggel vándorolnak el a fiatal családok, ha megszűnik az iskola. Az iskolabezárás ezért felgyorsítja a népességcsökkenést és az elöregedést, ami hosszú távon a települések életképességét veszélyezteti. Hasonló eredményekre jutottak amerikai kutatások is, Lyson (2002) szerint a kisiskolák bezárása szignifikánsan korrelál a helyi gazdaság hanyatlásával és a társadalmi problémák növekedésével.

A helyi identitás szempontjából is központi szerepet játszik az iskola, az iskolai rendezvények, ünnepségek, sportesemények a közösségi élet fő eseményei (Strange et al. 2012). Az iskola bezárása ezért nemcsak oktatási, hanem identitásvesztéssel is jár. Ez különösen fontos a kisebbségi közösségek esetében, ahol az iskola a kulturális hagyományok és nyelv megőrzésének színtere is (Kannapel – DeYoung 1999).

7. A falusi kisiskolák és az oktatási egyenlőtlenségek összefüggései – a „cream skimming” jelenség és az egyenlőségi csapda

A rurális térségekben a szegénység gyakran koncentrálódik, és különösen érinti a kisiskolákat (Echazarra – Radinger 2019; UNESCO 2004; Sherman – Sage 2011). Az OECD adatai szerint a vidéki iskolákban átlagosan 20–30%-kal magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ez részben a „cream skimming” jelenségének következménye, amely azt jelenti, hogy a jobb társadalmi helyzetű családok „kiemelik” gyermekeiket a helyi kisiskolából, és inkább városi vagy nagyobb települési intézményt választanak számukra. Ennek eredményeként a falusi kisiskolákban aránytalanul magas marad a szegényebb, hátrányos helyzetű tanulók aránya, ami tovább erősíti a társadalmi szelekciót és a szegregációt (Howley – Howley 2004).

Magyarországon ez a tendencia különösen éles. A falusi kisiskolákban a hátrányos helyzetű tanulók aránya gyakran eléri a 60–80%-ot (Kertesi – Kézdi 2016). Ez különösen problémás a kompozíciós hatások miatt. A kompozíciós hatás azt jelenti, hogy az iskolai tanulócsoport összetétele – a tanulók társadalmi háttere és teljesítményszintje – önállóan is meghatározza az oktatási kimeneteket. Ha egy iskolában nagy arányban tanulnak hátrányos helyzetű diákok, akkor a gyengébb tanulási normák, alacsonyabb aspirációk és a negatív minták fokozzák a lemaradást, és rontják a



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

teljesítményt még azoknál is, akik egyénileg kedvezőbb háttérrel rendelkeznek. Ezzel szemben a vegyes összetételű, heterogén iskolai környezet erősebb tanulási normákat és pozitív aspirációkat közvetít, ami minden tanuló teljesítményére jótékony hatással van. Kertesi és Kézdi (2016) kutatásai szerint a szegregált iskolai környezet rontja minden tanuló esélyeit, de a hátrányos helyzetűekét különösen súlyosan. Hasonló eredményekre jutottak nemzetközi kutatások is, pl. Rumberger és Palardy (2005) amerikai vizsgálata szerint a kompozíciós hatások gyakran erősebbek, mint az egyéni családi háttér hatása.

A kompozíciós hatások azonban nem egyformán érvényesülnek minden vidéki térségben, a falusi kisiskolák sorsa jelentősen eltér a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű régiókban. A szegénység koncentrációja, a demográfiai folyamatok és az iskolai infrastruktúra állapota egyaránt hozzájárul ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű térségekben működő kisiskolák gyakran a társadalmi kirekesztődés tereivé válnak, míg a kedvezőbb adottságú falvakban ugyanezek az intézmények sokszor identitáserősítő, községmegtartó szerepet töltenek be. Az alábbi összehasonlítás érzékelteti a két helyzet közötti legfontosabb különbségeket.

A roma tanulók helyzete külön figyelmet érdemel, mivel a társadalmi hátrányok és az oktatási egyenlőtlenségek e csoportot sújtják legerősebben. A falusi kisiskolákban a roma tanulók aránya sok esetben meghaladja a térségi átlagot, ami részben a lakóhelyi szegregáció következménye. A tanulói összetételt emellett az iskolai szelekció mechanizmusai is alakítják, például a white flight jelensége, amikor a nem roma, középosztálybeli szülők más intézményt választanak gyermekük számára. Fontos hangsúlyozni, hogy ez nem minden térségben és nem minden településen azonos erősséggel érvényesül, de ahol megjelenik, ott hozzájárul a roma tanulók arányának gyors növekedéséhez a helyi kisiskolákban (Lak et al. 2019). Azokban a kisiskolákban, ahol a roma tanulók aránya meghaladja az 50%-ot, a statisztikai adatok szerint általában romlanak a tanulási eredmények. Ugyanakkor ez nem determinisztikus folyamat, a kisiskolák sajátos adottságai – a kisebb létszám, a személyesebb tanár-diák kapcsolatok és a családok közelebbi ismerete – kedvező feltételeket teremthetnek az integráció számára (Fejes – Szűcs 2018). A kisiskolákban gyakori a multigrade (összevont évfolyamú) szervezés is, amely különféle háttérű tanulók együttnevelését teszi szükségsszerűvé. Az UNESCO (2004) ajánlásai szerint, ha ezt a heterogén összetételt megfelelő pedagógiai módszerekkel támogatják, a multigrade osztályok erősíthetik a társadalmi kohéziót és a befogadást. A különböző korú és képességű tanulók együttes oktatása fejlesztheti az empátiát, a segítőkészséget és a társadalmi készségeket (Little 2001; Veenman 1995). Azonban ez csak akkor valósul meg, ha a pedagógusok megfelelő képzést kapnak és a szükséges erőforrások rendelkezésre állnak.

A magyarországi helyzet bemutatása rávilágít arra, hogy a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű térségek között fennálló különbségek az oktatási egyenlőtlensé-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

gek mértékét is jelentősen befolyásolják. Ezek a különbségek különösen élesen jelennek meg a kisiskolák működésében. A falusi kisiskolák fenntartása egyrészt nélkülözhetetlen a hozzáférés biztosítása szempontjából. A helyben elérhető iskola sok gyermek számára az egyetlen reális lehetőség az alapfokú oktatásban való részvételre. Ugyanakkor az esélykiegyenlítés dilemmája itt mutatkozik meg a legmarkánsabban, hiszen a pusztán hozzáférés nem garantálja a minőségi oktatást. Amennyiben a kisiskola szegregált tanulói összetétellel és korlátozott erőforrásokkal működik, fennáll a veszélye annak, hogy ahelyett, hogy esélyt teremtsen, inkább hozzájárul a hátrányok újratermeléséhez. Ezt nevezi a szakirodalom „equity trap”-nek (esélyegyenlőségi csapdának), amikor a formális hozzáférés biztosítása mögött valójában a minőségi oktatáshoz való esélyegyenlőség sérül. Ez a kettősség – a hozzáférés szükségessége és a minőség hiánya – teszi a falusi kisiskolák jövőjét az egyik legszűkebb társadalmi politikai kérdéssé. Másként fogalmazva, a helyi iskola meglete önmagában még nem garantálja a társadalmi mobilitást, sőt, kedvezőtlen körülmények között éppen a hátrányok újratermeléséhez járulhat hozzá (Sherman – Sage 2011). Ugyanakkor az oktatáshoz való fizikai hozzáférés jelentősége sem elhanyagolható. Howley és Howley (2006) kutatásai azt mutatják, hogy az egy óránál hosszabb iskolába járás már számottevően rontja a tanulói motivációt és teljesítményt, ami aláhúzza a helyben elérhető oktatás fontosságát. E kettős kihívás kezelésére a nemzetközi gyakorlat többféle kompenzációs mechanizmust alkalmaz. Ilyen például a pozitív diszkrimináció az iskolai finanszírozásban, a speciális támogató programok, a pedagógus-ösztöndíjak vidéki szolgálatra, vagy a beágyazott oktatási eszközök elérhetővé tétele. A multigrade oktatás pedagógiai kihívásai különös figyelmet érdemelnek. Bár a kutatások szerint a multigrade osztályok nem szükségszerűen hátrányosak (Little 2001; Veenman 1995), speciális pedagógiai kompetenciákat igényelnek. A sikeres multigrade oktatás kulcselemei a differenciált tananyag-feldolgozás, a kooperatív tanulási módszerek, a peer-tutoring (társak általi tanítás) és a rugalmas csoportosítás (Mason – Burns 1996). Magyarországon azonban ezek a kompetenciák gyakran hiányoznak a pedagógusok körében, ami rontja az oktatás minőségét.

8. Nemzetközi modellek és tapasztalatok a falusi kisiskolák megőrzésében

Az Európai Unió vidékfejlesztési politikája kifejezetten támogatja a rurális térségek alapvető szolgáltatásainak megőrzését, beleértve az oktatást is (European Commission 2021). A Közös Agrárpolitika (CAP) második pillére, valamint a LEADER program keretében több tagország finanszírozott kisiskolák megőrzését célzó projekteket. Az Európai Oktatási Térség 2025 stratégia hangsúlyozza a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférést, különös tekintettel a hátrányos helyzetű térségekre, ahol a



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

urális iskolák támogatása kulcselemként jelenik meg (European Commission 2020). Az OECD „Learning in Rural Schools” (2019) jelentése több konkrét ajánlást fogalmaz meg a kisiskolák támogatására. A finanszírozási reform keretében javasolja a létszámalapú finanszírozás kiegészítését földrajzi és szociális tényezőkkel, speciális képzési programokat a multigrade oktatáshoz, szélessávú internet biztosítását minden rurális iskolában, valamint a kisiskolák közötti együttműködések támogatását. Ezek az ajánlások felismerik, hogy a rurális oktatás egyedi kihívásokat jelent, amelyek speciális megoldásokat igényelnek.

Az UNESCO Education for All programja és a Fenntartható Fejlődési Célok 4. pontja (SDG4) kifejezetten hangsúlyozza a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférést (UNESCO 2004; UNESCO 2020). A rurális kisiskolák ebben kulcsszerepet játszanak, különösen a fejlődő országokban, de a fejlett országok rurális térségeiben is. Az UNESCO részletes módszertani ajánlásokat dolgozott ki a multigrade oktatáshoz, hangsúlyozva, hogy ez nem másodrangú megoldás, hanem sajátos pedagógiai értékekkel rendelkező oktatási forma. A Világbank rurális oktatási jelentései kiemelik, hogy a kisiskolák bezárása gyakran növeli az egyenlőtlenségeket és akadályozza a vidéki fejlődést (World Bank 2019). A Világbank által támogatott „community school” modell az oktatást nem önálló, elszigetelt intézményi funkcióként, hanem a helyi fejlesztés szerves részeként értelmezi. Ez a megközelítés túlmutat a hagyományos oktatási kereteken, és a kisiskolákat a közösségfejlesztés, valamint a társadalmi tőke építésének kulcsintézményeiként helyezi előtérbe. A falusi kisiskolák megőrzése mellett szóló érvek éppen ezért több dimenzióban is erősek. Az oktatási esélyegyenlőség szempontjából biztosítják, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek helyben férjenek hozzá az alapfokú oktatáshoz, ami különösen fontos a mobilitási és közlekedési hátrányokkal küzdő kistelepüléseken. Emellett a kis létszám sajátos pedagógiai előnyt kínál, lehetővé teszi a személyre szabottabb oktatást és a tanulói igényekhez való rugalmas alkalmazkodást, amely különösen kedvező a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása szempontjából (Howley – Howley 2004). A kisiskolákban gyakran alkalmazott multigrade (összevont évfolyamú) osztályok ehhez további sajátos pedagógiai környezetet teremtenek. Az eltérő életkorú és fejlettségű tanulók közös tanulása nemcsak a kognitív fejlődést segíti, hanem a társas tanulást is előmozdítja, a gyerekek egymástól is tanulnak, ami hozzájárul a szociális készségek, a felelősségérzet és az empátia fejlődéséhez (Little 2001).

A kisiskolák jelentősége azonban nem merül ki a pedagógiai hatásokban. A vidékfejlesztési szempontok szintén hangsúlyosak, az iskola megléte befolyásolja a fiatal családok letelepedési döntéseit, és működése helyi munkahelyeket teremt (Lyson 2002; Strange et al. 2012). Egy iskola bezárása gyakran nemcsak az oktatási hozzáférés beszűkülését, hanem a település gazdasági hanyatlását is elindítja, míg fennmaradása multiplikátor hatással bír a helyi gazdaságra. Flora és Flora (2012) szerint az oktatási intézmények kulcsszerepet játszanak a vidéki közösségek fejlődésében, mivel képesek vonzani a társadalmi tőkét és erősíteni a helyi kapacitáso-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

kat. A közösségfenntartás szempontjából az iskola a társadalmi kohézió és identitás megőrzésének legfontosabb intézménye, gyakran a helyi hagyományok és kulturális örökség megőrzésének színtere is (Kannapel – DeYoung 1999). Ez a szempont különösen hangsúlyos a nemzeti és etnikai kisebbségek esetében, ahol az iskola nem csupán az oktatás terepe, hanem a kulturális identitás és a nyelvi hagyományok megőrzésének egyik utolsó intézményes bástyája lehet.

A kisiskolák mellett szóló érvek ugyanakkor a fenntarthatósági dimenzióban is megjelennek, a helyben elérhető oktatás csökkenti a közlekedési igényeket és mérsékli a környezeti terhelést, ami szoros összhangban áll a fenntartható fejlődés céljaival (Echazarra – Radinger 2019). Mindezek együtt azt támasztják alá, hogy a falusi kisiskolák megőrzése nem pusztán oktatáspolitikai preferencia, hanem átfogó társadalmopolitikai szükségszerűség, amely egyszerre érinti az esélyegyenlőség, a közösségi integráció, a kulturális örökség és a fenntarthatóság kérdéskörét.

9. Következtetések

E záró fejezet célja kettős. Egyrészt összefoglalja a kutatás során feltárt főbb eredményeket, reflektálva az öt kutatási kérdésre, másrészt elhelyezi ezeket a szélesebb társadalmopolitikai és közpolitikai összefüggésrendszerben. A fejezet nem pusztán lezárja a vizsgálatot, hanem diszkussziót is nyit az eredmények tágabb értelmezési lehetőségeiről, hangsúlyozva a kisiskolák szerepét az esélyegyenlőség, a közösségi kohézió és a vidékfejlesztés szempontjából. Ezáltal a rész hozzájárul ahhoz, hogy a falusi kisiskolák kérdése ne csupán oktatásügyi problémaként, hanem beágyazott társadalmopolitikai kihívásként jelenjen meg.

A szisztematikus szakirodalmi elemzés alapján egyértelmű, hogy a falusi kisiskolák helyzete összetett, többdimenziós kérdés, amely túlmutat az oktatás hagyományos beágyazottságán. A nemzetközi és hazai tapasztalatok egyaránt arra mutatnak rá, hogy ezek az intézmények kulcsszerepet játszanak a rurális térségek társadalmi kohéziójának, gazdasági életképességének és kulturális identitásának fenntartásában.

A kutatási eredmények alapján a kisiskolák hatásmechanizmusai többszintű, egymásra épülő rendszerben értelmezhetők. A hozzáférési mechanizmus biztosítja, hogy a helyben elérhető iskola csökkentse az utazási terhet és növelje a rendszeres részvételt. A kompozíciós mechanizmus rámutat arra, hogy bár a hátrányos helyzet koncentrációja negatív hatásokkal járhat, megfelelő pedagógiai támogatással és deszegregációs lépésekkel ezek tompíthatók. A pedagógiai mechanizmus szerint a multigrade oktatás nem szükségszerűen hátrány, hanem jól szervezett formában személyre szabott tanulási lehetőségeket kínálhat. A társadalmi tőke mechanizmus hangsúlyozza, hogy a szoros közösségi kapcsolatok és helyi beágyazottságú túlmutat az oktatáson, és a társadalmi integráció eszköze.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

A gyakorlati és társadalmpolitikai implikációk egyértelműen azt igazolják, hogy a kisiskolák fennmaradása célzott közpolitikai eszközöket igényel. A speciális finanszírozási modellek, mint a „sparsity factor” bevezetése, kompenzálhatják a kis létszám okozta többletköltségeket. A multigrade pedagógiai képzés fejlesztése elengedhetetlen a minőségi oktatás biztosításához. Az integrációs és deszegregációs programok segíthetnek kezelni a hátrányos összetétel problémáit, míg a közösségi funkciók megerősítése növelheti az iskolák társadalmi értékét.

A Bourdieu-i kulturális tőke, a Coleman- és Putnam-féle társadalmi tőke-elméletek integrálása segít megérteni, hogy a kisiskolák nemcsak oktatási intézmények, hanem a társadalmi integráció mechanizmusai. A magyarországi helyzet elemzése jól illusztrálja, hogy a perifériás térségekben az iskolák a közösségi túlélés zálogai. A bizonyítékok alapján a falusi kisiskolák megőrzése nem pusztán oktatáspolitikai preferencia, hanem társadalmpolitikai szükségszerűség. A hozzáférés, az esélykiegyenlítés, a közösségi kohézió és a vidékfejlesztés összefűződő érvrendszere – összhangban az EU, az OECD és az UNESCO normáival – azt támasztja alá, hogy a kisiskolák megszűnése többrétű társadalmi veszteséget okoz. A kívánatos stratégia ezért nem a ‘megszüntetés és utaztatás’, hanem a ‘megőrizni és fejleszteni’, célzott finanszírozással, multigrade-specifikus tanárfejlesztéssel, integrációs és közösségi iskola-programokkal a kisiskola esélykiegyenlítő és közösségfenntartó potenciálja valósulhat meg.

A kutatás öt fő kérdés köré szerveződött: (1) a kisiskolák fogalmi meghatározása és jellemzői, (2) strukturális és működési kihívások, (3) társadalmi egyenlőtlenségekkel való összefüggések, (4) közösségi szerepek és funkciók, valamint (5) szakpolitikai irányok és megőrzési érvek. A következőkben e kérdések alapján foglaljuk össze az eredményeket, valamint elhelyezzük őket a nemzetközi szakirodalom és a hazai sajátosságok összefüggésében.

Az első kérdés a kisiskolák fogalmi meghatározására és jellemzőire irányult. A nemzetközi szakirodalom alapján a kisiskola definíciója nem egységes: míg Európában a 50–100 tanulónál kisebb intézményeket tekintik kisiskolának, addig más országokban, például az Egyesült Államokban a kategorizálás inkább a locale-rendszerhez kötődik. A vizsgálat rávilágított arra, hogy a kisiskola nem pusztán létszám-kategória, hanem sajátos szervezeti forma, amelyet a multigrade (összevont évfolyamú) oktatás, a helyi beágyazottság és a közösségi szerep is meghatároz. Ebből fakad, hogy a kisiskolák elemzése nem választható el a rurális térségek társadalmi-gazdasági jellemzőinek vizsgálatától.

A második kérdés a strukturális és működési kihívásokra vonatkozott. Az eredmények azt mutatják, hogy a kisiskolák legfőbb nehézsége a kis létszámból fakadó magas fajlagos költség, a pedagógushiány és a módszertani felkészültség hiánya. Bár a multigrade oktatás nemzetközi példákban sok esetben pedagógiai előnyökkel is járhat – elősegítve a differenciálást és a társas tanulást –, Magyarországon gyakran inkább kényszermegoldásként jelenik meg, amelyre a pedagógusok nincsenek meg-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

felelően felkészítve. Az infrastrukturális ellátottság is erős különbségeket mutat, míg egyes térségekben a digitális eszközökkel való ellátottság javult, a legszegényebb falvakban továbbra is a minimális működképesség biztosítása jelent kihívást.

A harmadik kérdés a társadalmi egyenlőtlenségekkel való összefüggéseket vizsgálta. A falusi kisiskolákban a hátrányos helyzetű tanulók aránya gyakran lényegesen magasabb, mint az országos átlag. Ennek hátterében a „cream skimming” és a „white flight” jelensége áll, a jobb társadalmi státuszú családok elkerülik a helyi intézményeket, így a hátrányos helyzet koncentrálódik a kisiskolákban. A kompozíciós hatások a kutatások szerint önállóan is rontják a tanulási teljesítményt, vagyis nem csupán az egyéni háttér, hanem az iskolai közeg is meghatározó. Ez a helyzet különösen élesen jelentkezik a hátrányos helyzetű régiókban, ahol a roma tanulók aránya a kisiskolákban gyakran a területi átlag fölé emelkedik. Ez a tendencia erősíti a szegregációt, és az „equity trap” (esélyegyenlőségi csapda) dilemmáját eredményezi, vagyis a hozzáférés biztosítása nem egyenlő a minőségi oktatáshoz való hozzáféréssel.

A negyedik kérdés a kisiskolák közösségi szerepeire és funkcióira irányult. A vizsgálat kimutatta, hogy ezek az intézmények túlmutatnak az oktatási funkción, és a rurális térségek egyik legfontosabb közösség-szervező erői. A szoros tanár-diák kapcsolatok, a családok ismerete és a társadalmi kontroll jelenléte olyan társadalmi tőkét generál, amely erősíti a közösségi kohéziót. Emellett az iskolák kulturális központként is működnek, befogadják a helyi rendezvényeket, hozzájárulnak a kulturális identitás és a kisebbségi nyelv megőrzéséhez, és gazdasági szerepet is betöltenek a munkahelyteremtésen keresztül. Nemzetközi és hazai tapasztalatok egyaránt azt mutatják, hogy az iskola bezárása gyakran a település társadalmi hanyatlásának előszobája.

Az ötödik kutatási kérdés a szakpolitikai irányokra és a megőrzés érveire vonatkozott. Az elemzés arra világított rá, hogy a falusi kisiskolák megőrzése nem kizárólag oktatáspolitikai döntés, hanem szélesebb társadalompolitikai szükségszerűség. A nemzetközi gyakorlat többféle eszközt kínál, célzott finanszírozási programokat, pedagógus-ösztöndíjakat vidéki szolgálatra, valamint digitális oktatási eszközök biztosítását.

Összességében a kutatás azt mutatta, hogy a falusi kisiskolák fennmaradása több szempontból is indokolt. Hozzájárulnak az oktatáshoz való hozzáféréshez, a társadalmi tőke erősítéséhez, a kulturális identitás megőrzéséhez és a rurális közösségek életképességéhez. Ugyanakkor e funkciók csak akkor érvényesülhetnek, ha a minőségi oktatás feltételei is adottak. A jövő társadalompolitikai stratégiáinak egyik legfontosabb feladata az lesz, hogy egyensúlyt találjon a hozzáférés garantálása és a minőségi oktatás biztosítása között.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Irodalom

- Adorján B. (2020): A digitális oktatás tapasztalatai a COVID-19 járvány idején. *Képzés és Gyakorlat*, 18(3-4): 213-226. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.3-4.22>
- Alapvető Jogok Biztosa (2024): *4/2024. számú elvi állásfoglalás a helyi tömegközlekedés, illetve iskolabusz hiányából fakadó, egyenlő bánásmód sérelméhez vezető visszásságokról*. Budapest: AJB.
- Anderson, G. – Herr, K. (2015): New Public Management and the new professionalism in education: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23(84): <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2222>
- Autti, O. – Hyry-Beihammer, E. K. (2014): School closures in rural Finnish communities. In: *Journal of Research in Rural Education*, 29(1): 1-17.
- Balcsók I. – Szarvák T. (2025): Iskolák a léthatáron – küzdelem a halmozott hátrányokkal a számok tükrében. *Metszetek Társadalomtudományi Folyóirat*, 14(3): 5-27.
- Bourdieu, P. (1986): The forms of capital. In Richardson, J. G. (Ed.): *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Braun, V. – Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suppl.): S95-S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Csurgó B. – Kovách I. – Megyesi B. (2018): After a long march: The results of two decades of rural restructuring in Hungary. *Eastern European Countryside*, 24(1): 81-109. <https://doi.org/10.2478/eec-2018-0005>
- Dumais, S. A. (2002): Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68. <https://doi.org/10.2307/3090253>
- Echazarra, A. – Radinger, T. (2019): *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature* (OECD Education Working Papers No. 196). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- Európai Bizottság (2020): *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának az európai oktatási térség 2025-ig történő megvalósításáról* (COM(2020) 625 final). Brüsszel: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625> (Letöltés ideje: 2025. 12. 09.)
- European Commission (2021): *EU rural development policy 2014-2020*. Brussels: European Commission. https://agriculture.ec.europa.eu/common-agricultural-policy/rural-development_en (Letöltés ideje: 2025. 12. 09.)



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

- Fejes J. B. – Szűcs N. (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 7–28.
- Flora, C. B. – Flora, J. L. (2012): *Rural communities: Legacy and change* (4th ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Galton, M. – Hargreaves, L. – Comber, C. (1998): Classroom practice and the National Curriculum in small rural primary schools. *Research Papers in Education*, 13(1): 49–69. <https://doi.org/10.1080/0141192980240104>
- Geverdt, D. (2015): *Education Demographic and Geographic Estimates Program (EDGE): Locale boundaries user's manual* (NCES 2016–012). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Hargreaves, L. M. (2009): Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2): 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.004>
- Hegde, P. – Vaze, V. (2025): *Rural school bus routing and scheduling*. arXiv preprint arXiv:2507.19538. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5342188>
- Howley, C. – Howley, A. (2004): School size and the influence of socioeconomic status on student achievement: Confronting the threat of size bias in national data sets. *Education Policy Analysis Archives*, 12(52): 1–35. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/207>
- Howley, C. – Howley, A. (2006): Small schools and the pressure to consolidate. *Education Policy Analysis Archives*, 14(10): <https://doi.org/10.14507/epaa.v14n10.2006>
- Howley, C. B. – Howley, A. A. – Shamblen, S. (2001): Riding the school bus: A comparison of the rural and suburban experience in five states. *Journal of Research in Rural Education*, 17(1): 41–63.
- Hury-Belhammer, E. K. – Hascher, T. (2015): Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Kalaoja, E. – Pietarinen, J. (2009): Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2): 109–116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.003>
- Kannapel, P. J. – DeYoung, A. J. (1999): The rural school problem in 1999: A review and critique of the literature. *Journal of Research in Rural Education*, 15(2): 67–79.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

- Kertesi G. – Kézdi G. (2016): A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP 2016/3*. Budapest: MTA KRTK KTI. <https://real.mtak.hu/34703/1/bwp1603.pdf> (Letöltés ideje: 2025. 12. 09.)
- Kozma T. (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kvalsund, R. (2004): Schools as environments for social learning – shaping mechanisms? *Scandinavian Journal of Educational Research, 48(4)*: 347–371. <https://doi.org/10.1080/0031383042000545771>
- Lak Á. R. – Szepesi I. – Takácsné Kárász J. – Vadász Cs. (2019): *Országos kompetenciamérés. Országos jelentés 2018*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Little, A. W. (2001): Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development, 21(6)*: 481–497. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-6)
- Lyson, T. A. (2002): What does a school mean to a community? *Journal of Research in Rural Education, 17(3)*: 131–137.
- Miller, B. A. (1991): A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education, 7(1)*: 1–8. <https://eric.ed.gov/?id=ED335178>
- Mindell, J. S. – Ergler, C. – Hopkins, D. – Mandic, S. (2021): Taking the bus? Barriers and facilitators for adolescent use of public buses to school. *Travel Behaviour and Society, 22*, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tbs.2020.08.006>
- Morgan, S. L. – Sorensen, A. B. (1999): Parental networks, social closure, and mathematics learning. *American Sociological Review, 64(5)*: 661–681. <https://doi.org/10.1177/000312249906400502>
- Putnam, R. D. (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon – Schuster.
- Ramage, R. – Howley, A. (2005): Parents' perceptions of the rural school bus ride. *The Rural Educator, 27(1)*: 15–20. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v27i1.500>
- Rumberger, R. W. – Palardy, G. J. (2005): Does segregation still matter? *Teachers College Record, 107(9)*: 1999–2045. <https://doi.org/10.1177/016146810510700905>
- Salemink, K. – Strijker, D. – Bosworth, G. (2017): Rural development in the digital age. *Journal of Rural Studies, 54*, 360–371. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.09.001>
- Sen, A. (1999): *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherman, J. – Sage, R. (2011): Sending off all your good treasures. *Journal of Research in Rural Education, 26(11)*: 1–14.
- Showalter, D. – Klein, R. – Johnson, J. – Hartman, S. L. (2019): *Why rural matters 2018–19: The time is now*. Washington, DC: Rural School and Community Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604580.pdf> (Letöltés ideje: 2025. 12. 09.)



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

- Shucksmith, M. (2004): Young people and social exclusion in rural areas. *Sociologia Ruralis*, 44(1): 43–59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9523.2004.00261.x>
- Smit, R. – Hyry-Beihammer, E. K. – Raggl, A. (2015): Teaching and learning in small, rural schools in four European countries. *International Journal of Educational Research*, 74, 97–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- Sørensen, J. F. L. – Svendsen, G. L. H. – Jensen, P. S. – Schmidt, T. D. (2021): Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of Rural Studies*, 87, 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>
- UNESCO (2004): *Learning and teaching in multigrade settings*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020): *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (Letöltés ideje: 2025. 12. 09.)
- Veenman, S. (1995): Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes. *Review of Educational Research*, 65(4): 319–381.
<https://doi.org/10.3102/00346543065004319>
- World Bank (2019): *Quality education and the efficiency of public expenditure: A cross-country comparative analysis* (World Bank Policy Research Working Paper 9077). Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9077>