

A TANÍTÓ SZEREP VÁLTOZÁSAI RURÁLIS KÖRNYEZETBEN

THE CHANGING ROLE OF THE TEACHER IN A RURAL CONTEXT

BIRÓ A. ZOLTÁN – SÁROSI-BLÁGA ÁGNES – SZÁSZ MÁRIA-MAGDOLNA
– KOVÁCS OTTÍLIA-ENIKŐ – KOVÁCS JUDIT-TÜNDE

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Csíkszeredai Kar, KAM –
Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Csíkszereda
*birozoltan@uni.sapientia.ro, agnesblaga@gmail.com, szaszmariam@gmail.com,
koveniko@yahoo.com, juditkovacs27@gmail.com*

Összefoglalás

A tanulmány a székelyföldi térségben tevékenkedő tanítók körében 2021-ben végzett kutatás szakmai eredményeit ismerteti. Az adatfelvétel olyan tanítókra terjedt ki, akik rurális környezetben, legalább öt éve az adott településen oktatnak, tevékenységük és társadalmi kapcsolataik révén a társadalmi beágyazottságuk számottevő. A tanulmány ismerteti a rurális iskolák helyzetével és újrapozicionálásával foglalkozó szakirodalmi anyagokat, ezt követően székelyföldi kontextusban tárgyalja a tanító-szerep pedagógiai és társadalmi tartalmainak változását. A kutatás foglalkozik az iskolák működésével kapcsolatos tematizációkkal is. Az elemzési fejezetben négy témakörben ismertetjük a pedagógus-szerep működésével kapcsolatos szakmai eredményeket.

Kulcsszavak: tanító-szerep, rurális iskolák, társadalmi szerep, társadalmi beágyazottság

Bevezetés

Kutatási programunk¹ a tanító-szerep pedagógiai és társadalmi tartalmainak változását vizsgálja rurális környezetben, székelyföldi települések (Románia) példáján. A térségben a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége megbízása alapján három alkalommal folytattunk olyan kutatást, amelyek részben a térségi

¹ A tanulmány a „TANÍTÓK – ÚJ SZEREPBEN?” című csoportos DOMUS pályázat (2021) eredményei alapján készült.

ráls oktatást is érintették. Ezek a kutatások a szakmai képzés helyzetére (Biró és társai 2015), a pedagógustársadalom oktatási-nevelési feladataival kapcsolatos pedagógus interpretációk kérdőíves feltárására (KAM kutatási jelentés, 2017), illetve a rurális iskolák újrapozicionálását meghatározó társadalmi feltételek vizsgálatára irányultak (Biró – Sárosi-Blága 2018). Jelen kutatás szerves kiegészítése a hivatkozott, korábbi kutatási programjainknak, amelyeket a térségi rurális iskolák működése, társadalmi szerepe terén végeztünk, hangsúlyozottan pedig a rurális iskolák újrapozicionálási lehetőségeinek vizsgálatához kapcsolódik.

Az eddigi kutatásaink eredményei is jelezték már azt, hogy a térség rurális településeinek nagy részében (hangsúlyosabban a kisméretű és a közepes településeken) a helyi oktatási intézmények társadalmi súlya és fontossága fokozatosan csökken. De a jóval korábban, a 2000-es évek fordulóján készített kérdőíves adatfelvételek és interjú elemzések eredményei is már jelezték azt, hogy csökkenőben van az iskolai tanulás társadalmi presztízse, a térségi családok körében az iskolai tanulástól való „elfordulás” trendje növekedőben van (Bodó 2004, Túros 2005, Biró-Bodó 2020). Ennek jele lehet az oktatás/tanulás helyi társadalmi megítélésének a változása, a falun élő családok gyerekeinek városi iskolákba való íratása, nem utolsósorban pedig a tanulási életút rövidre zárása. A gyereklétszám csökkenése (születési arányok, városi iskolák vonzereje), az oktatói testületekben mutatkozó növekvő mobilitás, az oktatók ingázásának fokozódása, a tanulás presztízisének csökkenése és más tényezők nyomán az iskola, mint intézmény a rurális települések életében fokozatosan súlytalanabbá válik. Ez a folyamat jobban látszik az 5-8 osztályos szinten, és várható, hogy az elemi oktatás szintjén is megjelenik/erősödik.

Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a gyerekek helyi iskolába íratásában (a helyi oktatási intézmény választásában) meghatározó a tanító személyisége, a pedagógus helyi társadalmi elfogadottságának mértéke. Ez a jelenség szükségessé teszi a rurális környezetben működő tanítói szerep pedagógiai és társadalmi tartalmainak elemzését. Ugyanakkor a téma elemzésének fontossága mellett további érvek is felhozhatók.

A tanító-szerep fontossága ebben a térségben hagyományosan túlmutat az iskolai keretben működtetett oktatási-nevelési szerepen, ennek a korábbi szerep-modellnek a hatása ma is kimutatható (a közbeszédben gyakran földézik az egykori neves helyi tanítók emlékét, a kutatási programunk keretében készített interjúkban is több

alkalommal említés, utalás történik a korábbi hagyományos falusi tanító szerepre), ugyanakkor a korábbi komplex „népnevelői” tanítói szerep tartalma napjainkra sokat változott. Fontos romániai oktatáspolitikai változás – és ez is a kutatás fontosságát emeli ki –, hogy a pedagógusi szerepfelfogás fokozatos elmozdulást jelez a korábbi aszimmetrikus, tekintélyalapú modelltől a szülőkkel/családokkal partneri viszonyra törekvő tanító-szerep irányába (ennek jele a gyerek személyiségfejlődése érdekében kialakított tanító-szülő információcsere, a szülők-gyerekek közös programok szervezése, a tanító-szülő kapcsolat átalakulása).

Nem utolsó sorban a kutatási program fontossága mellett szól az a tény is, hogy a székellyöldi térség iskoláinak nagyobb része rurális környezetben működik, és rurális térségben tanul az elemi iskolás gyerekek közel kétharmada. A tanítói szerepet vállaló pedagógusok kétharmada is rurális környezetben dolgozik.

Kutatási programunk célja, hogy a terepmunka anyagai alapján helyzetképet körvonalazzunk a rurális térségben napjainkban működő tanító szerepről, a tanító szerep változásáról, és ezt az anyagot – szakmai javaslatokkal együtt – eljuttassuk a kisebbségi iskolaügy és a településfejlesztés térségi/helyi intézményi szereplőihöz. Munkánk *bevezető, kísérleti jellegű kutatásként értelmezhető*, részint a program szerény keretei miatt, részint azért, mert nagyon kevés olyan térségi kutatási előzményre támaszkodhattunk, amely kifejezetten a székellyöldi térség rurális iskoláinak helyzetével, illetve ezen belül a pedagógusi, vagy akár szűkebb értelemben a tanítói szerepváltozásával kapcsolatos. Észrevételeink, következtetéseink ezért olyan szakmai tematizációként értelmezhetők, amelyek elsődleges célja a figyelemfelhívás, illetve a további kutatások számára kiindulópontok megfogalmazása.

A rurális térségekben működő iskolák helyzete, funkcióik újrapozicionálása napjainkban sok országban aktuális kutatási és fejlesztéspolitikai téma (a témakör rövid áttekintését lásd: Biró – Sárosi-Blága 2018). Összekapcsolódik a vidéki térségek fölértékelődésével, az endogén értékekre alapozó lokális fejlesztési programok egyre hangsúlyosabb előtérbe kerülésével. Ez a globális jellegű folyamat (az úgynevezett „új vidékfejlesztési paradigma” OECD 2006, Van der Ploeg és társai 2015, Woods 2007, Almstedt és társai 2014) ösztönző tényező lehet a vizsgált térség számára, ugyanakkor a kisebbségi oktatáspolitikai helyzet, a tömbmagyar térség települései fenntarthatóságának, versenyképességének alakulása szempontjából is kulcsfontosságú ez a témakör.

Miért fontos a vidékfejlesztési fordulat, a rurális térségek fölértékelődésének kérdésköre a székelyföldi térségben?

Miközben tágabb körben a fentiekben jelzett vidékfejlesztési fordulat zajlik, ebben a térségben olyan folyamatnak lehetünk a tanúi amely a vidéki térségek fölértékelődési folyamatával ellentétes: a települések közel háromnegyede abban a helyzetben van, hogy:

- Népessége stagnál vagy csökken.
- A foglalkoztatási/megélhetési lehetőségek stagnálnak vagy csökkennek.
- A lakosság anyagi helyzete stagnál (a háztartáskutatások adatai szerint a családok 80 százaléka jelezte azt, hogy érdemben nem tud megtakarítani).

Ezt a stagnálási (sok esetben fokozatos periferezálódási) folyamatot az infrastrukturális fejlesztések (utak, közüzemi hálózatok, kommunikációs és IKT technológiák) érdemben nem tudják fékezni. Az iskolák lokális társadalmi szerepének csökkenése, vagy adott esetben a helyi iskolák megszűnése ezt a periferezálódási folyamatot támogathatja vagy akár fel is gyorsíthatja. Ugyanakkor azt is ki kell emelni, hogy a rurális térségben működő iskolák ennek a periferezálódási folyamatnak a fékezői, jó esetben akár megfordítói is lehetnek (lásd. újrapozicionálási lehetőségek, például Sousa 2013, Fulton 2003, Pollit 2003, Santiago és társai 2005, McCracken és Miller 1988, Miller, 1995, Williams, 2010). Mindez azt jelzi, hogy a tanítói szerep működése több mint oktatási, pedagógiai kérdés.

A kutatási program célcsoportját a rurális iskolákban oktató tanítók képezik. Interjúsorozatot készítettünk olyan tanítókkal, akik legalább öt éve az adott településen oktatnak, tevékenységük és társadalmi kapcsolataik révén a társadalmi beágyazottságuk számottevő. A félstrukturált interjú, a személyes terepmunkán alapuló megfigyelés, a településsel kapcsolatos alapinformációk gyűjtése képezte az elemzés alapját. A Program keretében 26 esetet vizsgáltunk meg. Szakmai alapozásként a témával kapcsolatos szakirodalmi anyagokat, valamint a kapcsolódó térségi kutatási információkat dolgoztuk fel.

Kutatási összefoglalónkban röviden, ismertető jelleggel tárgyaljuk a rurális iskolák helyzetével és újrapozicionálásával foglalkozó szakirodalmi anyagokat, elsősorban azokat, amelyek megközelítési módja, fogalmi kerete az általunk vizsgált térség szemszögéből relevánsnak mutatkozik. Ezeknek az anyagoknak az ismertetését a térségi szakmai és intézményi szereplők számára kiemelten fontosnak tartjuk, a

szakmai eredmények felmutatása mellett jelentős szerepük lehet a vizsgált jelenséghez kapcsolódó térségi szakmai-közéleti tisztázásban. Ezt követően rövid áttekintést adunk a rurális közegben működő pedagógus szerep térségi változásáról, kutatási programunk térségi kontextusáról, ide kapcsolva a térségi iskolák működésével kapcsolatos tematizációk három fontos modelljének a rövid ismertetését. A módszertani fejezet kutatásunk menetét ismerteti. Az elemzési fejezetben négy témakörben ismertetjük a pedagógus-szerep működésével kapcsolatos szakmai eredményeket. A kutatási összefoglalót rövid összegző fejezet zárja, valamint a térségi szakmai és intézményi szereplők számára készített feljegyzés.

Szakirodalmi vonatkozások

A rurális települések iskoláinak sorsa – ezen belül a kistelepülések iskoláinak sora – olyan oktatáspolitikai kérdés, amely az európai országokban több évtizede napirenden van. A téma előtérbe kerülésének egyik oka a kistelepülések iskoláinak bezárására vagy összevonására irányuló állami kezdeményezések és programok indításához kapcsolható. Az 1960-as évektől kezdődően Franciaországban és Nagy-Britanniában több ezer kisiskola felszámolására került sor (Mihály 2000). A szakértők és pedagógusok már ebben az időszakban is kifogásokat, ellenvéleményeket fogalmaztak meg az iskolabezárásokkal kapcsolatban, elsősorban azt hangsúlyozva, hogy a városi és a vidéki iskolák közti különbségek mérséklésével kellene kezelni a helyzetet. Érdeemes figyelni arra a tényre, hogy az oktatáspolitikák széles körben ismert és sokat idézett szakértője, Philip Coombs (1985) már ebben az időszakban a vidéki társadalmi környezet sajátosságaival, a vidéki környezetben működő iskolák működésében és társadalmi szerepében kimutatható előnyökkel érvelt a vidéki iskolák megtartása, fejlesztése, a vidéki környezetben zajló oktatás sajátos előnyeinek kihasználása mellett. Érvelésében már akkor találkozhatunk olyan elgondolásokkal, amelyek programszerűen az utóbbi egy-két évtizedben, az új vidékfejlesztési paradigma (OECD 2006) és a vidékfejlesztési fordulat (Van der Ploeg és társai 2015, Woods 2007, Almstedt és társai 2014) előtérbe kerülésével fogalmazódnak meg. Azt Philip Coombs (1985) is hangsúlyozza, hogy a rurális térségben működő iskolák esetében – különösen a kisebb településeken – az oktatás intézményi feltételei kedvezőtlenebbek mint városi környezetben, sok esetben a humán erőforrás biztosítása is gondot okoz, illetve az oktatás eredményessége is elmaradhat a városi iskolák eredményességéhez viszonyítva. Ezek

a hátrányok azonban az esetek többségében anyagi természetűek, fejlesztési programokkal, beruházásokkal javítani lehet a helyzeten. A közéleti és szakmai tematizációkban a hátrányok említése kap nagyobb hangsúlyt, és sok esetben azok az elgondolások kerülnek előtérbe, amelyek az intézmények összevonásában vagy a megszüntetésben látják az egyszerűbb, költséghatékonyabb és gyorsabb megoldást. A rurális térségben zajló oktatás előnyei más természetűek, pozitív hatásuk anyagiakban nem kifejezhető. Jellemző példa a vidéki környezetben zajló oktatás előnyeire a tanuló és a pedagógus közti szorosabb és intenzívebb kapcsolat, az oktatás élményszerűségének magasabb foka, a természetközelség hasznosítása az oktatási-nevelési folyamatban, de ebbe a sorba illeszthető az a megfigyelés is, hogy rurális környezetben eredményesebb lehet a gyermekek közösségi szocializációja. Nem utolsó sorban pedig esély van arra is, hogy az iskola működése és a település fejlődési folyamata összekapcsolódjon, erősítse egymást.

Ez az utóbbi felvetés már átvezethet bennünket a rurális környezetben működő iskolák újrapozicionálásával kapcsolatos azon szakmai megközelítésekhez, amelyek – jóval túllépve a “megszüntetni vagy nem megszüntetni” vitán – a ruralitás általános jellegű fölértékelődéséhez kapcsolódóan jóval összetettebb módon, és a rurális környezet érdekeit támogató gyakorlati megoldások keresésének igényével közelítenek a témához.

Vidéki iskolák és pedagógusok

A rurális iskolák működésével és társadalmi szerepével kapcsolatban a 2000-es évektől kezdődően egyre több országban jelentős szemléleti és gyakorlati fordulat tapasztalható. A nyugati országok ebben a folyamatban, különösen a helyzetértelmezés és a megoldások keresése terén sokkal előrébb tartanak – erre utalnak a témával foglalkozó szakmai anyagok –, de a szemléleti és gyakorlati fordulat bizonyos tényezői, kérdésfelvetései a székelyföldi térségben is aktuálisnak mondhatók. Gondolunk itt azokra a nehézségekre, problémákra, amelyekkel a székelyföldi, rurális környezetben működő iskolák küszködnek, mint például csökkenő gyereklétszám, az épület állapota és felszereltsége, ingázó vagy gyakran váltakozó oktatók, városi iskolához való fordulás a családok körében, az oktatás minőségével kapcsolatos fenntartások. Ebből a szempontból fontos megkülönböztetni a nagyközségekben, valamint a félreeső falvakban működő iskolák helyzetét, ugyanis a kettő teljesen másfajta

problémákkal, vagy eltérő mértékben szembesül. A székelyföldi térség falusi környezetében, kis és közepes településeken működő iskolák működésének társadalmi-intézményi feltételeiről 2019-ben készítettünk átfogó elemzést a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének megbízásából (KAM 2019; Bíró – Sárosi-Blága 2018). Ennek az elemzésnek a következtetéseként megfogalmazásra került, hogy a rurális iskolák újrapozicionálása nem csak oktatási, hanem helyi fejlesztési kérdés is, így az ezzel kapcsolatos, s elsősorban az intézményi és szakmai szereplők közreműködésével elindítható újrapozicionálási kezdeményezések és programok a települések fenntarthatóságára és versenyképességére is pozitív hatással lehetnek.

A rurális iskolák helyzete és újrapozicionálása témakörön belül kétségtől a szülők, a társadalmi elfogadottság, az iskolavezetés, valamint a pedagógus célcsoport elemzése kulcskérdésnek számít.

A szülők viszonyulásmódjára, és ehhez szorosan kapcsolódóan a *társadalmi elfogadottságra* az utóbbi években egyre nagyobb befolyást gyakorol az oktatás és az iskola szerepének 21. századi változása, pontosabban az a trend, hogy az oktatásra a társadalom egyre inkább szolgáltatásként tekint. Ez igencsak megnehezíti a többséghez képest amúgyis másképp, más feltételekkel működő rurális iskolák helyzetét, és olyan kihívásokkal szembesíti azokat, amelyek stratégiai tervezés hiányában nehezen kezelhetők. Mindez a legnagyobb nehézséget a különálló adminisztratív egységet nem képező, félreeső települések iskoláiban dolgozó pedagógusok számára jelenti. A témával foglalkozó nemzetközi szakirodalom a kommunikáció és a stratégiai tervezés fontosságát említi a családok körében élő társadalmi kép megerősítésének eszközeként (Sousa 2013; Gewirtz és társai 1995). A hivatkozott szerző szerint az iskola és a szülők közötti kommunikáció erősítése hozzájárulhat az iskola presztízsének és a társadalmi részvételnek a növeléséhez.

A szakirodalmi anyagok jelentős része az iskola 21. századi szerepváltozásait, s így az ezzel kapcsolatos kihívások kezelését is a gazdasági igények és elvek szempontjából tárgyalja (például Fulton, 2003; Pollit, 2003; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005), míg más szerzők (Gewirtz, Ball & Bowe 1995; Woods, Bagley & Glatler 1998; Burch 2009) szerint ez a szemlélet nem előnyös a természetes szelekció, s így a társadalmi egyenlőtlenségek növekedése szempontjából.

A társadalmi elfogadottság növelésén túlmenően az *iskolavezetés* egy másik olyan komplex témakör, amelyben a szakértők a rurális iskolák helyzetbe hozásának,

és ezzel szoros összefüggésben a vidéki térségek fejlesztésének lehetőségét látják. Ebben a szemléletváltási folyamatban a szerzők egy része a rurális iskola és a közösség közötti partnerkapcsolatok kialakításával, és ezekben a folyamatokban az iskola-vezetők szerepével foglalkozik (például Wallin és Newton 2014; Lingam és társai 2014; Bauch; Olsen 2017; Plessis 2017; Preston és Barnes 2017).

A jelen kutatás célcsoportjára tekintettel a továbbiakban olyan szakmai anyagok bemutatására kerül sor, amelyek vidékfejlesztési vonatkozásban, a *pedagógusok komplex, kis közösségekben betöltött szerepét* helyezik az elemzéseik fókuszába (például McCracken és Miller 1988; Miller 1995; Williams 2010). Ezekben a szakmai munkákban az a közös, hogy felhívják a figyelmet arra, hogy a vidéki pedagógusszerep jelentősen eltér a várostitól, és ez a másfajta szerepkör közösségfejlesztési és térségfejlesztési szempontból endogén erőforrásnak tekinthető.

Az iskola közösségfejlesztő szerepét pedagógusok meglátásain keresztül elemző McCracken és Miller (1988) az iskola és a közösség kapcsolódásában nagyon fontosnak tartja a pedagógusok saját szerepükre vonatkozó értelmezéseit. A hivatkozott szerzők a vidéki Ohio példáján, pedagógusokkal készített interjúk alapján arra a következtetésre jutnak, hogy annak ellenére, hogy az elemzett célcsoport tagjai másodállásokat, és egyéb közösségi szerepet is vállalnak, a hagyományos vidéki közösségi struktúrákhoz való alkalmazkodás kihívást jelent számukra. A kihívások kezelésében, illetve a vidéki oktatás rossz megítélésének megváltoztatásában McCracken és Miller (1988) szerint kulcsfontosságú a vidéki tanárok szerepe, illetve annak az elismerése és szakmai kezelése, hogy a vidéki tanárok szerepe más.

Szintén a vidéki tanárok eltérő és ezáltal a vidéki területek fejlődésében betöltött fontos szerepére hívja fel a figyelmet Keith Watson (1983) elemzése, amely a vidéki területeken oktató általános iskolai tanároknak tulajdonított szerepek kapcsán megkülönbözteti a realista megközelítéseket, amelyek a tanárok speciális képzése mellett érvelnek, valamint az idealista megközelítéseket, amelyek szerint a vidéki tanároknak vezető, animátor szerepet kellene vállalniuk a helyi közösségben. Watson (1983) megállapítja, hogy minden megközelítésben közös az, hogy jelzik a vidéki környezetben tanító pedagógusok tantermi szerepen túlmutató szerepét, s ezáltal a közösségfejlesztési jelentőségét. Beavatkozási projektek esetében Watson (1983) szerint nagyon fontos figyelni a vidékfejlesztési szerepüket felismerő pedagógusok bérezésére.

Roberts (2013) ausztráliai kontextusban megírt tanulmányában a helyi, a vidéki oktatás, valamint a pedagógusok szakmai identitása közötti összefüggéseket elemzi, abból az alapfeltevésből kiindulva, hogy a tényleges oktatási tevékenység mindig valahol a gyakorlati tapasztalat és a hivatalos tanterv között szerveződik meg, és a pedagóguson múlik ennek a szervezési folyamatnak a mikéntje. A hivatkozott szerző abban látja a vidéki pedagógusok eltérő szerepét, hogy a vidéki iskolák alapból másak, így a pedagógusok a hivatalos tantervet eltérő módon, más-más helyi környezetre kell adaptálják, a diákok oktatási igényeinek és saját szakmai céljaiknak megfelelően. Roberts (2013) szerint ennek az adaptálási folyamatnak vidéki környezetben sokkal nagyobb jelentősége van.

A vidéki oktatók szervezeti elkötelezettségét vizsgálja Wilson (2017) kolumbiai tanárok közösséghez és iskolához kapcsolódó percepciói alapján és arra a következtetésre jut, hogy a több éve oktató és sikeres vidéki tanárok körében kisebb mértékű a lemorzsolódás, nagyobb mértékű az elkötelezettség az iskolák és a helyi közösségek iránt, és ebből adódóan jobban bevonják a közösséget a tanítási gyakorlatukba.

Számos szerző is úgy véli (például Hudson és Hudson 2008; Theobald és Howley 2010), hogy a vidéki tanárok egy egyedi szakember csoportot képeznek, akik speciális tanárképzést, vagyis a vidéki környezetben való oktatásra való felkészítést igényelnek. Ez a megközelítés a vidéki környezetben oktató pedagógusok eltérő szerepköréből adódóan sajátos stratégiák szükségességére hívja fel a figyelmet. Theobald és Howley (2010) szerint a vidéki közösségeknek helyi sajátosságokra felkészült tanárookra van szükségük, akik azáltal, hogy a hagyományos iskolai tárgyakat helyi realitások alapján tanítják, nagyon fontos erőforrást jelentenek a vidéki térségek számára.

Karlberg–Granlund (2019) elemzése a vidéki kis iskolákban és közösségekben dolgozó tanárok és igazgatók szerepmegélésével foglalkozik. Felhívja a figyelmet a kis közösségből adódó társadalmi közelség rejtett feszültségeire, valamint arra, hogy kis közösségi és kulturális kontextusban milyen kényes, és a tanárok hozzáállásán múló kérdés az egyensúly megteremtése, amely jelentős hatást gyakorol a tanárok munkájára, a különböző támogatási igényekre, valamint az iskolán és a közösségen belüli kapcsolatokra. Karlberg–Granlund (2019) szerint a különféle megoldási modellek megismerése segítséget nyújthat a szakmai fejlődésre irányuló tanácsadásban, valamint inspirációt adhat a kisiskolák és kisközösségek további vizsgálatához és fejlesztéséhez. A hivatkozott szerző a vidéki iskolákban oktató tanárok szakmai kultúrájáról az alábbiakat összegzi:

- Az iskola és a falu közötti kapcsolat egy szimbiózishoz hasonlítható. Ezt az iskola-falu szimbiózist a tanárok a társadalmi közösség feszültségeinek és dinamikájának függvényében különbözőképpen élik meg.
- A kisiskolában a nagyfokú szabadság és felelősségvállalás lehetővé teszi a kreativitást és a pedagógiai fejlődést, ha a társadalmi környezetet a bizalom, a társadalmi kohézió és a biztonság jellemzi. Ha viszont a környezetet inkább a bizalmatlanság, az ellenőrzés és a kiszolgáltatottság jellemzi, az bizonytalanságérzetet okozhat.
- A falusi iskola kultúrája a földrajzi elszigeteltség ellenére az együttműködésre és a kiterjesztett kollegialitásra épül. A csapatmunka a tanítás és a tanulás alaptényezője a kisiskolai környezetben.
- A szoros otthoni-iskolai együttműködés nevelési lehetőségeket kínál, amennyiben a tanárok munkája a kulturális érzékenységre, etikai megfontolásokra és felelősségvállalásra épül.
- Úgy tűnik, hogy a kis vidéki iskolai környezetben összhang van a tanárok által megfogalmazott pedagógiai célok és a megvalósításukhoz szükséges gyakorlati lehetőségek között.
- A tanárok számára fontos, hogy egyensúlyt teremtsenek a szakmai és a magánélet, az elkötelezettség és a pihenés, valamint az együttműködés és az elszigeteltség (távolságtartás) között.
- A tanároknak formális és informális szakmai támogatásra és hálózatokra van szükségük. Ezek az igények a kontextuális jellemzőktől, valamint az iskola és a közösség feszültségeitől és dinamikájától függően változhatnak.
- A tanároknak meg kell találniuk a személyes és szakmai egyensúlyt a munkakörnyezetükben. A munka külső követelményei és belső céljai, valamint a személyes, szakmai és strukturális erőforrások közötti egyensúly megtalálása a munkahelyi menedzselés hosszú távú kulcskérdése.

Karlberg-Granlund (2019) szerint a rurális iskolák témakörön belül a „kicsi” és a „kis léptékű” kifejezések relatívak, és mindig valamihez viszonyítva és azzal arányosan kell vizsgálni. Az iskolák és közösségek kisléptékű elemzésekor az, hogy mi a „túl kicsi”, elsősorban érzelmi kérdés, és nem kizárólag számok és tények által meghatározott kérdés. Egy kis iskola, amely nyitott a helyi közösség irányába és a helyi közösség központját képezi, a kis létszámú tanulók és a kis létszámú személyzet

ellenére is nagy iskolának számít. A kis léptékűség átalakítása fenntartható tanulássá és fejlődéssé a tanulók és a közösségek számára, valamint fenntartható szakmai fejlődéssé a tanárok és az igazgatók számára azonban kontextusfüggő. Nem létezik „mindenre egyforma” megoldás sem a kisiskolák fejlesztése, sem a tanárok megtartása és szakmai fejlődése szempontjából, viszont a különféle megoldási modellek megismerése létfontosságú a kisiskolák és kisközösségek további vizsgálatához és fejlesztéséhez, valamint hosszú távú stratégiák létrehozásához, a helytől és társadalmi háttértől független, egyenlő és magas színvonalú oktatási lehetőség biztosításához.

A tanárok munkahelyi elégedettséggel kapcsolatos megítélését befolyásoló attitűdöket vizsgálja Huysman (2007) kutatása egy vidéki floridai iskolakörzet példáján. Az eredmények a vidéki tanítással kapcsolatban felhívják a figyelmet a tanítók szerepzavarára, ami a munkahelyi elégedetlenség fő forrásaként jelent meg azon tanárok esetében, akik vagy abban a közösségben dolgoznak, ahol felnőttek, vagy jelentős számú éve dolgoznak ugyanabban a közösségben. A hivatkozott kutatás eredményei alapján ezek a tanárok gyakran frusztráltnak érzik magukat a tanári szakmai szerepük és a közösségben betöltött társadalmi szerepük közötti ellentmondásos elvárások és felfogások miatt. Továbbá, a megkérdezett tanárok jelentős többsége azért fejezte ki elégedetlenségét, mert úgy vélte, hogy más tanároknak indokolatlan befolyása és hatalma van. Az interjúk adatai alapján az informális döntéshozatali folyamatok eredményezik a befolyás és a hatalom eltérő észlelését. Emellett bizonyos tanárok gyakran azért gyakoroltak nagy befolyást ezekben az iskolákban, mert senki sem ellenkezett velük. Huysman (2007) tanulmánya összességében a vidéki oktatással, s kiemelten a vidéki tanárokkal kapcsolatos kutatások fontosságára hívja fel a figyelmet az iskolafejlesztési és szakmai fejlesztési stratégiák szempontjából. Szerinte a vidéki tanárok munkahelyi elégedettségét befolyásoló, korábban figyelmen kívül hagyott tényezők kezelése új lehetőséget biztosít az iskolavezetés számára, hogy pozitívan befolyásolja a tanárok attitűdjét, minőségét, a tanulók teljesítményét és az iskolai légkört.

Tanulási folyamat rurális környezetben

A fentiekben ismertetett, sokféle szempontot bemutató megközelítések, szakmai eredmények egyértelműen azt jelzik, hogy nagyon összetett kérdéskörrel van szó, és a rurális környezetben zajló oktatás minden fontos komponense (a rurális környezet

és a rurális társadalom, az oktatást végző intézmény, a pedagógus, a tanítási/tanulási folyamat) külön-külön is elemzésre vár. A rurális környezetben zajló tanulási/tanítási folyamat tematizációja azért is figyelemre méltó, mert mögötte a térbeliség (területiség, tér, hely, környezet, lásd: Boix et al. 2015), a rurális kontextus újszerű értelmezése áll, amely eleve más pozícióba helyezi a rurális térben működő intézményt és a szereplőket (pedagógus, családok, helyi közösség) is. Az urbánus, szub-urbánus és rurális „területiség” típusainak értelmezése túllép azon a napjainkban is széles körben tapasztalható megközelítésen, amely a rurális teret a városi tér viszonylatában alárendelt, alul értékelt helyként kezeli. Ebben a megközelítésben természetesen nem tűnnek el a rurális tér „fogyatékoságai”, de az urbánus-rurális összehasonlítás lényege nem az aszimmetria, hanem a kétféle térbeliség „mássága”. Ez a megközelítés esélyt adhat arra, hogy a rurális térben zajló oktatási-nevelési folyamatot – és nem utolsósorban abban a pedagógus-szerepet is – tárgyilagossabban elemezhesük és értelmezhesük.

Boix és szerzőtársai (2015) a rurális oktatás témájával foglalkozó szakirodalom áttekintése alapján tárgyalják a rurális iskolák tanulási és tanítási sajátosságait, amelyek a korlátok mellett potenciális előnyöket, pozitív feltételeket is jelentenek a helyi tanulók és közösségek számára. Első körben a *negatív tényezőket* összegzik, amelyek egymással összefüggésben, de sok esetben önmagukban is korlátokat jelentenek a rurális iskolákban történő tanulás és tanítás számára. Negatív tényezőnek számít az, hogy a szétszórtn lakott vidéki területeken a tanulóknak nagy távolságokat kell megtenniük az iskolába járás érdekében, ami növeli a lemorzsolódás valószínűségét. Továbbá a vidéki területeken az iskolák ritkán csoportosulnak közösségek közötti struktúrákba, így inkább az jellemző, hogy a közösségeknek csak egy-egy oktatási szinten van iskolájuk – például elemi oktatás –, s emiatt a további szinteken történő tanulás települések közötti mobilitásra kényszeríti a tanulókat. Mivel a rurális iskolák gyakran kis költségvetéssel rendelkeznek, kevésbé felszereltek, illetve kisebb választékot tudnak kínálni a tantárgyak, a főiskolai előkészítő kurzusok, speciális programok, valamint az iskolán kívüli tevékenységek szempontjából. Mindez nem csak a tanulók, hanem a tanárok számára is korlátokat jelent, akik az iskola felszereltségének hiányosságai miatt kénytelenek a mechanikus tanulásra alapozni tevékenységüket. A rurális iskolák és a rurális tanítás nehézségeit tovább súlyosbítja

az a tény, hogy általában kevés a tapasztalt és magasan képzett tanár, annak ellenére, hogy a helyzet sokszor pontosan azt követeli meg, hogy a tanár több témakörben és több évfolyam számára egyszerre tartson órákat. A tanárok szakmai felkészültsége mellett egy másik fontos probléma, ami nehezítheti a tanítási tevékenységet, a helyi közösségbe való beágyazódás nehézségei – a helyi közösség értékrendjével való azonosulás, érzékenység a helyi kultúrára –, ami helyi kontextushoz nem igazított, bürokratizált tanítási formát eredményez. Számos szerző véli úgy, hogy ez hatással van a vidéki területek elnéptelenedésére.

A tanulás és tanítás szempontjából negatív tényezők mellett a rurális oktatás pozitív sajátosságokkal is rendelkezik, amelyek ellensúlyozhatják a negatív tényezőkben rejlő veszélyeket. Például pozitívumnak tekinthető, hogy a rurális iskolák általában kisebbek az elszigeteltség és az alacsonyabb népsűrűség miatt, ami előnyös lehet a tanárok és a tanulók közötti szorosabb kapcsolatok kialakulása, s ezáltal a tanulók tanulásra való motiválása szempontjából. Számos jó gyakorlat rurális iskolákból származik például olyan témákban, mint a kooperatív tanulás, társas korrepetálás, interdiszciplináris tanulmányok, többszintű tanítás, iskola és közösség közötti erős kapcsolat, összehangolt tanterv. Emellett a rurális iskolák hajlamosabbak az osztálytermi kereteken kívüli tanulás elősegítésére és a közvetlen környezet tantervi erőforrásként való felhasználására. Mivel a rurális iskolák általában szorosabb kapcsolatban állnak a közösségükkel a helyi kormányzattal, a gazdasági és társadalmi szervezetekkel, a családokkal és más vidéki iskolákkal való aktívabb interakció formájában, hajlamosak a szülőket jobban bevonni a tevékenységükbe, s ezáltal nem csak a tanulók eredményességét, hanem a helyi kultúrák megerősítését is támogatják. A rurális iskola és a helyi közösség között általában támogató, bizalmi, szoros kapcsolat van, egyfajta kölcsönös megállapodás, amely alapján egymás tevékenységét kölcsönösen támogatják. A rurális települések lakossága általában időt, pénzt és energiát áldoz a közösségépítésre, amelynek az iskola egy fontos elemét képezi (Boix et al. 2015. 38-40).

Térségi kontextus

A rurális térségben működő tanító szerepek elemzése kapcsán figyelembe kell vennünk két olyan térségi tényezőt, amelyek a vizsgált célcsoport tagjainak mindennapi munkáját, illetve a saját helyzetükre vonatkozó értelmezést is befolyásolják. Ezek egyike térségi társadalomtörténeti tényező, és azzal a “tanító-képpel” kapcsolatos,

amely a XX. század folyamán alakult ki, és amely lokális léptékben napjainkban is sok esetben hivatkozási, viszonyítási alapként működik. A másik fontos tényező a térségi magyar iskolaüggyel kapcsolatos tematizációs gyakorlat, amelynek egyik vagy másik típusába, a beszédhelyzettől függően – akarva-akaratlanul – minden beszélő belehelyezi magát.

A tanító-szerep térségi alakulása

A székelyföldi falvak XX. századi társadalomtörténetével foglalkozó elemzések és oral history anyagok, illetve az 1989 utáni időszakban született falumonográfiák sora minden település esetében említ egy-két olyan tanítót, akiknek neve, tevékenysége az adott település lakossága számára fogalommá vált, és akikre kivételesen értékes, szimbolikus súlyú példaként hivatkoznak. Ezek a különlegesnek, egyedinek tartott tanító-személyiségek az ötvenes években tevékenykedtek, oktatói munkájukhoz több területet érintő ismeretterjesztő-népművelői tevékenység is kapcsolódott. A művelődési-kulturális szerepvállalás mellett nagy szerepet kapott a családi gazdálkodást támogató szakmai ismeretek, innovációk terjesztése (jellemző példa a gyümölcs-termesztési technológia). A tanítók irányába megmutatkozó közösségi nagyrabecsülés, tisztelet kulcsfontosságú toposza az, hogy a tanító példát mutat, tevékenysége, magatartása, életmódja egyfajta ideáltípus, amely ugyanakkor a helyi közösség szolgálatába van állítva. Ez a tanító-modell minden bizonnyal folyománya annak a tanító szerepnek, amelyet Magyarországon az Eötvös-féle törvény dolgozott ki és tematizált a XIX. század végén (lásd: Baska 2011). Az ekkor kialakított új közoktatási rendszer legfontosabb „emberi erőforrása” a tanító (kiemelés: Baska 2011. 30). Az ekkor megfogalmazott tanító szerep fontos tartalmi eleme az, hogy többféle kompetenciát egyesít magába, és az elvárásrendszer fontos eleme – a szakmai kompetenciák mellett – a hivatástudat, a példaértékű életvitel („a példa hatalmasabb, mint a szabály” – idézi Baska 2011. 56.). Nincsen információnk arra vonatkozóan, hogy a két világháború közti időszakban (amikor a székelyföldi térségben is a települések egy részében román tanítók vették át a szerepet) hogyan élhetett tovább ez a szerep modell. Az 1940-44 közti időszak tanítóképzőseivel készített interjúsorozat azonban azt igazolja, hogy a hivatástudatra alapozó tanító szerepfelfogás újabb támogatást kapott (interjúsorozat a KAM adattárában). A romániai kollektivizálás befejezését követően (1962) a tanítói szerep tartalma megváltozott, kimaradt belőle a gazdálkodási ismeretek terjesztése,

viszont fölerősödött a kulturális-művelődési szerep. Ez volt az az időszak, amikor minden falusi településen színjátszócsoporthoz, tánccsoportok alakultak, sok helyen a tanító szervezésben/irányításával. Ezt a kulturális-művelődési szerepvállalást fokozatosan, de tendenciaszerűen szorította háttérbe az 1970-es évek elejétől az ebben a térségben is felgyorsuló urbanizáció (a falusi lakosság tömeges városra költözése) és a rurális települések adminisztratív átszervezése (több település egyközségbe való összekapcsolása). A tanítói szerepekhez kapcsolódóan itt meg kell említenünk a művelődési-kulturális élet erőteljes ideologizálását, a központi pártpropagandának való alárendelését, ami jelentős mértékben korlátok közé szorította a tanítók helyi szerepvállalási lehetőségeit. Ezek a folyamatok a rurális értelmiség számának gyors csökkenéséhez, a falusi iskolák elszorvasási folyamatához vezettek. Az 1980-as évek romániai diktatórikus körülményei közepette még tovább szűkültek a pedagógus szerep működtetésének lehetőségei. A székelyföldi urbanizációs folyamatokat követően a térség településein két domináns tanítómodell alakult ki. Ettől az időszaktól kezdve jelent meg az „ingázó tanító” modellje, az a pedagógus, aki csak az iskolai program idejéig tartózkodik az adott településen. Emellett továbbra is megmaradt a település életébe, a helyi közösségbe integrálódott tanítói szerep.

Az 1989-es romániai társadalmi-politikai fordulatot követően a székelyföldi térség településein erőteljes társadalmi-gazdasági-etnikai rehabilitációs folyamat indult be (a kollektivizálás idején, 1962-ben megszüntetett családi vagyonszerkezetek visszaállítása, a közösségi intézmények és működési modellek visszaállítása, a lokális identitás rehabilitációja és mások), amely a rurális iskolák működését és a helyi pedagógus szerepek alakulását is érintette. Az iskola és a helyi pedagógus újra meghatározó szerepet vállalhatott a helyi identitás működtetésében. A helyi iskolák felújítása, didaktikai eszközökkel való felszerelése is napirendre került. Nem változott azonban néhány olyan trend, amely az 1970-s években, az urbanizáció nyomán indult be, és amelyek a rurális iskolák társadalmi súlyának erőteljes csökkenését eredményezték. Ezek közé tartozik az, hogy tovább csökken a gyereklétszám, növekedett az ingázó pedagógusmodell képviselői száma és megmaradt (sőt: fokozódott) a rurális iskolának a városi iskolákkal szembeni leértékelődése. A „hagyományos” tanító szerep még ma is aktuális elemeit, illetve ennek a szerepnek a mai korszerűsített változatait azok a tanítók képviselik, akik iskolai és iskolán kívüli munkájuk révén – kisebb vagy nagyobb mértékben – integrálódnak a helyi közösség életébe. Fontosnak tartjuk

kiemelni, hogy a hagyományos tanítói szerep-modell a helyi lakosság körében ma is él, és sok esetben hivatkozási alapként is működik a mai tanítók helyi közösségi megítélésében. A térség XX. századi társadalomtörténetében valamilyen módon, valamilyen mértékig mindig jelenlévő, hivatás tudatra alapozó szerep-modell nem tűnt el teljes egészében, hatásával – társadalmi elvárás formájában vagy pedagógusi gyakorlatként – ma is számolni kell.

Térségi iskola/oktatás tematizációk

A térségi iskolák helyzetével, működésével kapcsolatos tematizációknak – függetlenül attól, hogy milyen településről van szó – három fontosabb területe van.

a.

A székelyföldi tömbmagyar térségben a magyar népesség oktatásával kapcsolatos közéleti, médiabeli, szakpolitikai és szakmai tematizációk az esetek döntő többségében az „iskolaügy” metafora alá sorolódnak be. Az ebben a témakörben készített szakpolitikai és szakirodalmi szöveggyűjtemény anyagai² alapján a térségi iskolaügy releváns témái az 1989-es romániai rendszerváltást követően a következők:

- a térségi magyar nyelvű oktatás jogi-intézményi-adminisztratív-személyi kereteinek alakulása (védelem, visszaállítás, kiterjesztés, fenntartás, csökkenés). Ezen a területen a statisztikai megközelítés dominál (intézmények, osztályok, pedagógusok, tanulók számának alakulása)
- a magyar nyelvű oktatás számára a tankönyvek és a didaktikai eszközök biztosítása
- magyar oktatási intézmények felújítását vagy létrehozását célzó infrastruktúrális beruházások
- az oktatói személyzet szakmai képzése
- az oktatási intézmények munkájához kapcsolódó sikerek és eredmények (tanulmányi sikerek, rendezvények, szimbolikus események) közzététele

² A KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja keretében két alkalommal, 1998-ban és 2006-ban készült szöveggyűjtemény és szakirodalmi jegyzék az abban az időszakban elérhető, a romániai magyar oktatással foglalkozó szakpolitikai anyagokról és szakmai elemzésekről, illetve kifejezetten a Székelyföldre vonatkozó kutatásokról (Túros 2006).

- az oktatási teljesítmények méréséhez kapcsoltn az országos átlagtól való lemaradás (PISA felmérések, érettségi eredmények) tematizációja

Ez a tematizációs gyakorlat a szélesebb léptékű romániai magyar kisebbségpolitikai (nemzetiségpolitikai) tematizációhoz kapcsolódik, és a magyar nyelvű oktatás kereteinek alakulását, illetve a keretek legitimitásának kiemelését helyezi előtérbe. Részben kivételt a teljesítménymutatók témaköre képez, ez azonban csak évente egy-két alkalommal kerül napirendre. Ennek a típusú tematizációnak a terei: médianyagok, közéleti és hivatali szereplők nyilatkozatai, szakmai fórumok, ünnepi-szimbolikus alkalmak, felmérések és kiadványok.

b.

Az oktatók munkájához, a tanítási-nevelési folyamathoz kapcsolódó megközelítés. Ezen a szinten az iskolai oktatás gyakorlata, az oktatói munka feltételeinek biztosítása, a módszertani kérdések, a teljesítmények, a jó megoldások kerülnek előtérbe. Ennek a tematizációnak a terei: szakmai képzések, szakfolyóiratok.

c.

Az iskola térségi társadalmi szerepével kapcsolatos, nem kisebbségpolitikai irányultságú tematizációk. Ezen a szinten az iskola és az adott oktatási intézmény számára releváns társadalmi környezet (rurális iskolák esetében ez a helyi társadalom) közti viszony vizsgálata a téma. Ez a típusú tematizáció csak nagyon kevés és szűk körben forgalmazódó szakmai publikációban jelenik meg.

A *vidékkutatás* számára a harmadik megközelítés van előtérben. Ez a megközelítés abból indul ki, hogy az iskola lokális léptékben (és rurális környezetben különösen) több mint oktatási szolgáltatás. Olyan intézmény, amelynek elvben többféle (közvetett és közvetlen) vonatkozásban hatása/szerepe lehet a helyi társadalom működésében. Ma már egyre több az olyan szakmai megközelítés, amely a rurális iskoláknak a település fejlődésében, fenntarthatóságának vagy akár versenyképességének alakulásában is szerepet tulajdonít (ez nyilván az iskola működésének szerepbővítésével is együtt jár, erről közöltünk tanulmányt (Biró – Sárosi-Blága 2018).

Kutatásunk keretében arra törekedtünk, hogy az interjúalanyokkal kialakított beszéldeeményben a harmadikként említett tematizációt, a pedagógus társadalmi szerepét hozzuk előtérbe.

Kutatási módszerek és elemzési szempontok

A tanulmány tárgyát képező kutatás a tanító-szerep pedagógiai és társadalmi tartalmainak változását vizsgálja rurális környezetben, székelyföldi települések (Románia) példáján. A kutatás fő célja volt, hogy a napjainkban működő tanító-szerep fontosabb tartalmi összetevőinek azonosításán keresztül feltárjuk (a) a tanító-szerep tényleges működési-mintázatait, illetve (b) vizsgáljuk az ezzel kapcsolatos pedagógusi szerepfelfogásokat, szerepértelmezéseket. Másfelől azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok szemszögéből a tanító-szerep hogyan találja meg (vagy nem találja meg) a helyét a lokális társadalmi kontextusban.

A kutatás céljának elérése érdekében *a rurális iskolákban oktató tanítókkal készítettünk interjúsorozatot*. A célcsoport kiválasztása kapcsolódik azokhoz a szakmai szempontokhoz, amelyeket a tanulmány előző fejezetében ismertettünk, és amelyek szerint a rurális területek és a rurális kontextusban működős iskolák sajátos vonásokkal rendelkeznek (lásd Mihály 2000; Coombs 1985; Boix és társai 2015).

A kutatás módszertani szempontból a *félig strukturált interjúk készítésére alapozott*. Ezt egészítettük ki a *személyes terepmunkán alapuló megfigyeléssel, a településekkel kapcsolatos alapinformációk gyűjtésével*.

Az interjúk beszélgetések által célunk volt az, hogy a tanítói szerepekre irányuló (1.) implicit, (2.) explicit és (3.) gyakorlati jellegű rákérdezéssel információkat kapjunk arról, hogy milyen modellek vannak a formális szerepműködtetés és a lokális beágyazódás (kötelező időkereteken és kötelező feladatokon túli munka, a helyi tudás iránti érdeklődés, helyi kapcsolatok kezdeményezése, négy tevékenységi szint működtetése (oktatás, a gyerekekkel egyéb program, gyerekeket és szülőket közösen mozgósító program, iskolán kívüli helyi tevékenység) közti térben.

Az interjúsorozat keretén belül *26 esetet vizsgáltunk meg*. Személyes terepmunka és tájékozódás, valamint hólabda módszer alkalmazásával olyan tanítókkal készítettünk interjúkat, akik több éve az adott településen oktatnak, tevékenységük és társadalmi kapcsolataik révén a társadalmi beágyazottságuk számottevő. Adatfelvételi munkánk nem terjedt ki azokra a pedagógusokra, akik más településekről (elsősorban városról) ingáznak a rurális iskolákba, a rurális településen való tartózkodásuk gyakorlatilag csak az iskolában való tartózkodásra és az iskola program idejére korlátozódik, tevékenységük a munkaköri feladatként előírt oktató-nevelői munka kereteit nem lépi

túl. Az interjúalanyok számára szokatlanak tűnt a megkeresés, de azt tapasztaltuk, hogy sok a mondanivalójuk, és szívesen osztották meg tapasztalataikat.

Az elemzés során, az interjúvázlatból és a terepmegfigyeléseinkből kiindulva az alábbi témaköröket vizsgáltuk meg:

- *A rurális környezetben zajló tanítói munka, tanító szerep előnyei és hátrányai*, amelyen belül arra kértük az interjúalanyokat, hogy konkrét példákon keresztül fejtsek ki véleményüket arról, hogy napjainkban miért érdemes, vagy miért nem érdemes falusi iskolában tanítani.
- *A szülő-tanító együttműködés mintázatai*, tehát a két fél közötti információcsere és együttműködés sajátosságai, amely többféleképpen is alakulhat, attól függően, hogy milyen a család helyzete, hozzáállása, illetve a tanító hozzáállása. Ezen a témakörön belül implicit módon rákérdeztünk az interjúalanyok véleményére a családdal való jó kapcsolatról, a kapcsolat gyakoriságára, tartalmára, időtartamára, helyszínére, módjára.
- *A helyi eseményeken való szerepvállalás gyakorlata*, tehát az, hogy a rurális tanítók esetében a helyi eseményekben való részvétel módja és gyakorlata a helyi társadalomba való integrálódás milyen mintázatait termeli ki, illetve az, hogy az ilyen gyakorlathoz milyen az interjúalanyok hozzáállása.
- *A jelenlegi helyzet javítására vonatkozó reflexiók*, amelyek nem csupán úgy értelmezhetők mint a mai helyzet és oktatási/nevelési gyakorlat javítását célzó javaslatok és elvárások halmaza, hanem úgy is, mint a rurális környezetben rendelkezésre álló tacit tudáskészlet.

A tanító-szerep működésének és tartalmának elemzése

Az interjúk anyaga és a tereptapasztalatok alapján négy témakörben tettünk kísérletet arra, hogy megvizsgáljuk a tanító-szerep mai alakulását. Igyekeztünk azonosítani azokat a tényezőket, amelyek a rurális oktatási-nevelési folyamat sajátosságaira, úgynevezett „másságra” utalnak vagy utalhatnak. Megközelítésünk kísérleti jellegűnek tekinthető, célunk az, hogy kiindulópontokat találjunk részletesebb, formalizáltabb megközelítések számára. Az elemzésre kijelölt négy témakör a következő:

- A rurális környezetben zajló tanítói munka, tanító szerep előnyei és hátrányai.
- A szülő-tanító együttműködés mintázatai.
- A helyi eseményekben való szerepvállalás gyakorlata.
- A jelenlegi helyzet javítására vonatkozó reflexiók.

Rurális iskolák: előnyök, hátrányok

Előnyök

Az interjúalanyok a falun tanítás számos előnyét megfogalmazzák, legtöbb esetben úgy, hogy a kiemelt dolgokat oppozícióba állítják vagy összehasonlítják a városban tanítás sajátosságaival. Például *„itt kevesebb a kolléga”, „vidéki gyerekekkel könnyebb dolgozni”, „nincs akkora rivalizálás a kollégák között”.*

A megfogalmazott előnyök jelentős része kapcsolódik a *zárt, kis közösség jellemzőinek pozitív értékeléséhez* a gyermekek és szülők viszonyulásmódja, a kollégákkal való kapcsolat, és ezáltal a munkavégzés szempontjából is. A gyerekekkel és a szülőkkel kapcsolatban több interjúalany kielemi azt, hogy a viszonyulásmódjukat a *tisztelet jellemzi, s ezáltal sokkal könnyebb együtt dolgozni a gyerekekkel, együttműködni a szülőkkel.*

„...falun ezek a gyermekek még olyan tiszták. Sokkal tisztábbak, mint városban, akár román, akár nem. Még ismerik a munkát, tudják, hogy mi az a mezei munka és társai, ellenben azokkal a városi gyerekekkel, akik nem föltétlenül mennek ki még a tömbház elé sem játszani a többi gyerekekkel. Tehát a jó falusi székely gyermek még él bennük, én úgy érzem.”

„Teljesen másak a gyerekek, másak az otthonról hozott erkölcsi értékek, más a tanítók felé a magatartás, tisztelik még a tanítót. Azért még itt amit a tanítónéni mond, az úgy van. Tehát másképp viszonyulnak az iskolához, az egész intézményhez, és a pedagógushoz is. Nem szólnak bele az iskolai rendszerbe.”

A gyermekek és a szülők tiszteletmegadó viszonyulásmódján túl, de ahhoz szorosan kapcsolódóan, több interjúalany emeli ki a *közösség viszonyulásmódját, a közösségi, családi hangulatot is pozitívumként.* Ebből arra lehet következtetni, hogy

a rurális településeken oktató pedagógusoknak nem csak az oktatási tevékenységhez szorosan kapcsolódóan a gyerekekkel és szülőkkel fontos a jó együttműködés, hanem konkrétan az egész közösséggel.

„Ami még pozitív a falun tanításban, hogy barátságosabbak az emberek, kisebb a közösség, jobban össze lehet fogni a gyerekeket, sokkal több, tartalmas programot lehet szervezni egy kisiskolában: otthoniasabb, családiasabb a hangulat. Sokkal jobban fel tudnak oldódni a gyerekek mint egy nagy városi iskolában. Jobban megtalálják a helyüket az osztályon és az iskolán belül.”

Szintén a zárt, kis közösségben dolgozás előnyeként fogalmazódik meg az, hogy mivel kevesebb a kolléga, *nincs akkora versenyhelyzet, rivalizálás* közöttük, ami a jó kollegiális viszony rovására mehetne. Mindez a munkavégzés és a szerepmegélés szempontjából is előnyként tételeződik.

„Zártabb ez a közösség. Maga a kollégák is: nem vagyunk sokan, ismerjük egymást. Tehát nem az van, mint egy nagy városi iskolában, hogy voltak olyan kollégáim, hogy két évig kollégák voltak, és nem is tudta a nevem. Vannak ilyen helyek.”

Egy másik megfogalmazott előny, amely nagyon sok interjúalany narratívájában előfordul, az a *szép természeti környezet*. Az elemzett narratívák alapján a vidéken tanító pedagógusok pozitívként élik meg azt, hogy elzártabb, érintetlenebb természeti környezetben tudnak dolgozni, s igyekeznek mindezt a munkavégzésük előnyére fordítani, például kirándulások szervezése, friss levegőn foglalkozások végzése szempontjából.

„Mi a férjemmel indulásból ilyen természetbarát, környezetbarát emberek vagyunk. Nekem meg nagyon tetszett ott kint az az elszigeteltség, hogy télen, nyáron, amikor mentem ki, nem győztem gyönyörködni mindenben. A környezet szempontjából engem nagyon megfogott, s a közösség is. Tehát úgy, együtt a szülőkkel, mint csak az osztály, szerintem pont ebből adódóan, hogy másak az emberek, más a mentalitás. Ilyen szempontból nagyon jó volt.”

„Többször volt lehetőség, de egy olyan városi iskolát sem tudnának felmutatni, amiért elcserélném Ajnádót. Úgy kell elképzelni, hogy egy

gyönyörű nagy, zöld udvar, fákkal tele. Hátról folyik a patak. Egy kis híd van keresztül, s azon ha átmegyünk a gyerekekkel, rögtön kimegyünk egy ilyen nagy dombos helyre, ami tele van szintén fákkal, borokkal, az a neve, hogy Nyíres. Oda napi szinten kijárunk, s amit a városi iskola elér, hogy buszokat szervez, s kirándulni viszi a gyerekeket, mi 5 perc alatt megoldjuk: kimegyünk a patakon át a hídon, s ott vagyunk a természetben. Annnyira szenzációs, hogy egy városi iskoláért sem cserélném el (...)."

Hátrányok

Az interjúalanyok, az óvatos megfogalmazások, a vidéken oktatás idealizálása, és a mindezek mögött álló toleráns attitűd ellenére, a vidéken oktatással kapcsolatban több hátrányt megfogalmaztak, mint előnyt. Az egyik legtöbbször emlegetett hátrány az, hogy a félreeső rurális iskolák *nem képeznek különálló adminisztratív* egységet, amelynek a fő oka a kis gyereklétszám, s amely számos negatív következménnyel jár a beruházások, humán erőforrás, az iskolamenedzsment szempontjából. Több interjúalany *kiszolgáltatottságot* érez emiatt, és több javaslatot megfogalmaz azzal kapcsolatban, hogy min kellene változtatni a helyzet javulása érdekében.

„Mi a parajdi iskolához tartozunk. Épületeket, s mindent a parajdi iskola és a tanács intéz. Ennek van hátránya. Nagyon sokszor érezzük mi is, s az alsó vagy a békástanyai iskola is azt, hogy olyan mintha púpok lennénk a parajdi iskolának a hátán. Ha valahol valami beruházás van, akkor mindig úgy kezdődik, hogy elsősorban a parajdi iskola, mert ugye az a központ, ott több a gyermek.”

“Valamikor mi is külön iskola voltunk, de a gyereklétszám miatt odacsatoltak Parajdhoz. Abban az időben, amikor különálló iskola volt, nagyon sok mindent meg lehetett valósítani, teljesen más volt az egész. Na de hát most így néha jut nekünk is, amikor a szánk kinyílik, hogy egy kicsit ránk is kellene gondolni.”

Mivel az elemzett tanítók nem különálló adminisztratív egységet képező iskolákban dolgoznak, értelemszerűen sokkal *kevesebb személyzettel* kell elvégezzék nem csak az oktatási tevékenységet, hanem az iskola működtetéséhez kapcsolódó egyéb munkákat is, mint a takarítás, karbantartás. A közvetlenül hozzájuk kapcsolódó

oktatási tevékenységen túl személyes szerepet kell vállaljanak olyan tevékenységekben is, amiért nem kapnak fizetést, s ami akár hátráltathatja is őket. Összességében a falun oktató *pedagógusoknak komplex a szerepkörük*, ezáltal *nagy felelősség* hárul rájuk, amit többen nehézségként élnek meg.

„Ez a legnagyobb problémánk, hogy nagyon kevés a személyzet, két takarítónőnk van a három nagy épületre. Akkora 3 szintes óvodát építettek most, hogy egy embernek elég volna egy nap fentről le végig törölni. Tehát emberhiányban szenvedünk, s nem is akarnak adni többet, ez a legnagyobb problémánk.”

„Igen, nagyon is érdemes, csak hogyha falusi iskolában tanítunk, akkor igyekeznünk kell az igazgató helyett is dolgozni, a polgármester helyett is dolgozni és saját magunk dolgát is elvégezni.”

A többi hátrányhoz és az iskolaműködéshez szorosan kapcsolódik a *lemorzsoló-dás* a pedagógusok között, mivel nagyon kevesen vállalják a plusz terheket, s a nehezebb körülményeket.

„Biztos, hogy nem maradnak meg ebben a szerepben. Van matektanár problémánk is. Volt olyan, hogy elfoglalta a posztot, de nem jött. Azok akik ingáznak, ha kapnak közelebb helyet, akkor elmennek.”

Az *ingázás* is a vidéken oktatás hátrányaként fogalmazódik meg, azonban a megkérdezett interjúalanyok már megtanulták ezt kezelni, tehát vagy személyesen vagy iskolai szinten megoldják ezt a nehézséget a munkahelyre utazás szempontjából. Ugyanakkor ennél a pontnál fontos megemlíteni az *iskolán kívüli tevékenységeket*, a *kirándulások szervezését* vagy az egyéb, *közösségi szerepvállalást*, amit igencsak megnehezít az, ha a pedagógusnak ingáznia kell.

„Nekem így most könnyű, mert iskolabusz hoz-visz minket. Tehát ez így egyszerű, de mivel mi is építkezésben vagyunk benne, Mindszentre fogunk kiköltözni, ha minden igaz, akkor megint el fogok gondolkodni azon, hogy hogyan és miként legyen. Az is számít, hogy kifizetik-e ha nem iskolabusszal ingázól.”

„Tehát egy színházi előadásra feljönni, azért az egy jó szervezést igényel. Ez is benne van a dologban. Meg az néha, hogy például egy szülőértekezlet, vagy valami ami kihúzódik, akkor is nézi az ember, hogy eltelt a nap, már este van, s még nem vagyok otthon. Tehát ezek a plusz dolgok...hogyan még haza is kell érnem.”

Egy másik sokszor említett hátrány a *rosszabb felszereltség*, amely összefüggésben van az oktatási-tanulási tevékenység színvonalával. Többen azzal magyarázzák ezt, hogy mivel a félreeső iskola nem képez különálló adminisztratív egységet, nem rendelkezik akkora gyereklétszámmal, a prioritási listán mindig hátrébb kerül, ha fejlesztésekről, pályázatokról, beruházásokról van szó. Többen ezt úgy oldják meg, hogy igyekeznek hangot adni a kéréseiknek, vagy ők maguk pótolják az alapvető, munkát megnehezítő eszközhiányosságokat.

„A másik dolog az a felszereltség. Ez általában úgy van, hogy Parajd központban ha fejlesztenek (most amúgy szuper új osztályokat alakítottak ki, új padokat meg székeket hoztak stb.), a kiskisfalusi iskolák mindig lemaradnak, a sor végén kullognak. Nekünk már általában nem jut, sem az eszközökből, sem a támogatásokból. Mire ránk kerül a sor, elfogynak a számítógépek, a nyomtatók. Ez általános probléma sajnos.”

“Én Békástanyára rengeteg sok mindent vittem az én, saját eszközeimből. Na ott viszont sok hiányosság van, oda sok mindent be kellene fektetni s fejleszteni, hogy ott a gyerekek ugyanolyan színvonalon tudjanak tanulni, mint a társaik.”

Az *összevont osztályok*, és általános értelemben a *gyereklétszám problémák* nehézségeket jelentenek a pedagógusok mindennapi munkavégzése szempontjából. Rurális iskolákban nagyon gyakran fordul elő a szimultán oktatás, ami egy nagy kihívást jelent pedagógus számára. Ugyanakkor egy másik fontos nehézség a roma gyerekek magas létszáma, akik bár formálisan az osztály részét képezik, nagyon sokszor hiányoznak az iskolából, és az egyéb életvezetési különbségekből adódóan a pedagógus számára nehezebben tervezhető velük a közös munka.

„A létszámmal visszatérve ez hátránya a falusi iskoláknál, hogy egyre kevesebb a gyermeklétszám, nehezebb a dolga a tanítónak, ha összevont osztályok vannak, több felkészülést igényel, de még ennek ellenére is falun dolgoznék.”

Több interjúalany óvatosan fogalmaz, de hátrányként említi, hogy vidéki iskolákban *gyengébb képességű gyermekek* tanulnak, ami hatással lehet arra, hogy egy pedagógus mennyire érzi sikeresnek, eredményesnek a munkáját.

„A versenyeken nyilván nem vagyunk olyan eredményesek, de megvan az a családi légkör.”

„Lehet az is egy hátrány, hogy nem annyira felvilágosultak minden téren, mint a városi gyerekek, ilyen digitális szempontból visszamaradottabbak, minden kütyü nincs megvéve, mint egy városi gyermeknek.”

A gyengébb képességű gyerekek témához szorosan kapcsolódik az, hogy *alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége*, ami hátrányokat jelent például a házi feladatok megoldása, a gyermekeknek nyújtott segítség, s ezáltal a pedagógus munkájának segítése szempontjából.

„Én csináltam egy ilyen felmérést, hogy kinek hány osztálya van a szülőknél, kevés, akinek van szakiskolája egyáltalán, vagy nyolc osztálya. Olyan is van, hogy csak négy van vagy egy sincs. Ebből a szempontból hátrányos, hogy nem tudnak olyan támaszt nyújtani a gyermekeknek.”

Egy másik, többször emlegetett nehézség, amit érzékelnek az interjúalanyok, az a *hátrányos megkülönböztetés* a pedagógus kollégák között. Ez szoros összefüggésben van azzal, hogy hogyan élik meg a vidéki oktatói szerepüket, mennyire érzékelik azt, hogy a munkájuk és a vállalt nehézségeik értékelve vannak.

„Például a kollégák terén még mindig érzem, hogy falusi tanító – városi tanító, holott én nem látok különbséget. Nem gondolom, hogy aki falun tanít, városon mondjuk nem állná meg a helyét vagy fordítva, vagy azt sem, hogy kevesebbet dolgozunk, vagy lazább nekünk. Ez hozzáállástól függ.”

„Az kicsit sért, hogy azért a városi tanítók kicsit úgy a falusiakat lenézik, van egy ilyen mentalitás, hogy ó, te csak falun tanítasz. Viszont egy falun tanítónak nagyon sok mindenkinek meg kell felelnie, a falufelügyelőnek, a polgármesternek, a kollégáknak, a szülőknek, a gyermekeknek is napi szinten. A problémákat ő kell megoldja, mert nem várhatod, hogy jön az igazgató s helyetted megoldja.”

A szülő-tanító együttműködés mintázatai

Az elemzett interjúkban 68 szövegegység foglalkozik a pedagógus–szülő kapcsolattal, ezek jelentős része több résztémára vonatkozóan is tartalmaz kijelentéseket, értelmezéseket. Elemzésünket három részfejezetben foglaltuk össze.

Formális (intézményes) találkozási alkalmak szerepe

A szülői értekezleteket gyakorlatilag minden interjúalany megjelöli, mint a pedagógus–szülő kapcsolat egyik formáját. Az ezzel a témával kapcsolatos szövegegységek az esetek döntő többségében rövidек, kijelentésszerűek, és tartalmi szempontból is nagyon hasonlítanak egymáshoz. Röviden megjelölik a szülői értekeztet időpontját, gyakoriságát, célját és tartalmát. A hangmen tárgyilagос, szinte hivatalos, a szöveg szerkeztét a felsorolás dominálja. Ennek az eseménynek a fontossága, célszerűsége nem vitatott, de nem is képezi elemzés, értelmezés vagy akár továbbgondolás tárgyát. Az esemény tartalmát az iskolai munkával kapcsolatos tájékoztatás, a családok irányába megfogalmazódó kérések felsorolása, általánosságban pedig az olyan tenni-valók bemutatása jellemzi, amelyekre sort kell keríteni, amelyek tulajdonképpen nem nagyon lehetnek vita vagy értelmezés tárgyai. Ezek a formális események a személyes kapcsolattartásra kevés teret kínálnak.

„Én általában tartok egy rövid szülői értekeztetet már az első nap, mert a tanfelszerelések megvásárlása mindig gondot jelent a szülőknek. Ez alkalommal tanszerlistát kapnak kézhez, amelyben tantárgyi lebontásban szerepelnek az eszközök.”

„Szülői értekeztetet szoktunk tanév elején, amikor első héten megbeszéljük a kellékeket, egy hónap múlva az első tapasztalataimat elmondom, hogy na mindenből felmértem, s mennyit felejtettek a vakáció után, kinek milyen felszerelés hiányzik még, s mik a terveim arra a tanévre, akkor szoktam elmondani, hogy milyen iskolán kívüli tevékenységeket terveztem be s hogy ők mit szólnak hozzá s még esetleg ötlet van-e.”

Az intézményes jellegű találkozási formák másik lehetőségét a fogadóóra kínálja. A szülők számára hivatalosan heti egy alkalommal időpontot kell kijelölni. Az ezzel a találkozási formával kapcsolatos szövegrészek egymondatos, tömör állítások, amelyek

gyakorlatilag csak annyit jeleznek, hogy a szülők számára ez a lehetőség fennáll. Értelmezés, továbbgondolás, javaslat nem kapcsolódik ezekhez a szövegekhez. Kevés esetben az interjúalanyok jelzik, hogy a szülők nem élnek ezzel a konzultációs lehetőséggel. A találkozási formára való egymondatos utalás szintén azt jelzi, hogy a fogadóórának nincsen komolyabb szerepe a szülő – pedagógus kapcsolat alakulásában.

„...van fogadó órám természetesen előzetes bejelentkezéssel.”

*„A kapcsolatteremtés, ugye, most tudnak élni a szülők a fogadóóra lehetősé-
gével, ez nagyon fontos. Próbálok úgy rávezetni, nem is egészen kötelezővé
tenni, de valahogy érezzék, hogy vegyék igénybe.”*

„Szülői értekezletet is nem olyan túl gyakran tartok, az fontos, és a fogadóóra is.”

*„Van hetente kitűzve fogadóóra, amikor megegyezett óra alapján a szülő
feljöhet az iskolába és beszélhetünk...”*

Ha az intézményes kapcsolattartási formákra vonatkozó megállapításokat önmagukban vizsgáljuk, akkor azt a következtetést vonhatjuk be, hogy rendszeres, jól bevált kapcsolattartási formáról van szó. Az egyéb kapcsolattartási formákkal összevetve azonban az intézményes formák jóval kevésbé tűnnek fontosnak. Szerepük csökkenését jelzi az említések hangneme, a szűkszavú témakezelés, a nyelvi megformálás módja is. Nem az intézményes kapcsolati formák valamiféle leértékeléséről van szó, hanem funkcióik korlátozott voltáról.

Kapcsolati felületek bővülése – Facebook, Messenger, Classroom, mobiltelefon

A szülő és a pedagógus közti kapcsolati felületek és kapcsolati módok bővülése a vírushelyzetet követően, illetve az on-line oktatási formák bevezetésével akár magától értetődőnek is tekinthető. Ez a változás – és a változásban megmutatkozó sokféleség – azonban nagyon összetett jelenség, és a szülő–pedagógus kapcsolatban legalább annyi negatív hatással jár mint pozitívval. Első ránézésre a változás pozitív elemei kerülnek előtérbe, hiszen a szülő és a pedagógus közti kapcsolatok száma jelentősen megnövekedett, az eszköztár és a kapcsolattartási módok sokfélesége pedig kilépési lehetőséget kínál a formális kapcsolattartási módok korábbi gyakorlatából. Az alábbi montázs jól jelzi a sokféleséget, nem utolsósorban azt is, hogy a kapcsolattartás sokfélesége természetes, mindennapi gyakorlattá vált.

„Most az online oktatásban millió egy változata van: Messenger-csoport, Facebook-csoport, minden online felület, telefonon is hívnak.”

„...van egy Facebook-csoportunk, főleg, hogy most bejött ez az online világ, mindig mindent kiteszek, beírok...”

„Vagy a Messenger, vagy a Facebook-csoportba írok be. Soha ne legyen az, hogy véletlenül ne menjen el valakinek az információ.”

„Most a modern világban van Facebook csoportunk, de mindenkinek megvan a telefonszáma.”

„Most telefonon, interneten tartjuk a kapcsolatot...”

„... van a szülőkkel egy Facebook csoportunk, ahova én levelet és értesítőt szoktam küldeni, vagy bármit, ami a gyerekekkel kapcsolatos.”

„A pandemia alatt otthon voltunk, többféleképpen tartottuk a kapcsolatot, telefonon, Messengeren, Facebookon

„Üzenő füzet kezdetben volt, amíg kisebbek voltak, de most már nincs, elég megterhelő nekem is, ha több gyerek van, és probléma is volt, mert nem mindig hozták magukkal a füzetcskét, és inkább Messengeren vagy telefonon keresztül értesítem a szülőket.”

Szakmai szempontból a kérdés az, hogy az interjúszövegek által jelzett változások módosították-e a vizsgált rurális közegben, ha igen milyen mértékben, milyen irányban és milyen következményekkel a tanító és a szülők közti kapcsolattartás korábbi rendjét. A fentiekben jelzett mennyiségi bővülés azt is jelenti, hogy a kapcsolattartás korábbi rendjét – amelyet a formális kapcsolattartási módozatok domináltak, és amelyben jóval kisebb szerep jutott az alkalmi, egyedi, informális kapcsolattartási formáknak – egy olyan gyakorlat váltotta fel, amelyben már az egyedi, alkalmi, informális módozatok dominálnak. A sokféleséget bemutató szövegrészek arról is jelést adnak, hogy a kapcsolattartás gyakorlata strukturálatlan, a kapcsolatokat sok esetben a véletlenszerűség határozza vagy a pillanatnyi helyzet diktálja. Sőt, arra is van nem kevés utalás, hogy az új kapcsolattartási felületek és módozatok használata a pedagógus nem egy esetben kényelmetlen helyzetbe hozza. Ebben a gyakorlatban a pedagógus részéről a megfelelési igyekezet, az adódó helyzetekhez való alkalmazkodás, bizo-

nyos értelemben valamiféle alárendelődés, aszimmetria is tapasztalható. Ezt a helyzetet részben nyilván az on-line oktatási forma hívta elő, amelyben – optimális esetben – mind a pedagógus, mind pedig a szülő keresi az adekvát megoldásokat, és ezek értelemszerűen az esetek nagy többségében rögtönzések. A változási trend – a kapcsolattartási felületek és formák bővülése, a szülők sokféle gyakorláthoz való igazodás a pedagógus részéről – azonban olyan elemeket is tartalmaz, amelyeknek a kiváltója lehet ugyan az on-line oktatási gyakorlat, de a háttérben a tanító és a lokális közösség közti viszony strukturális változása áll. Ezzel a témával részletesebben foglalkozunk a következő elemzési részben.

Új mintázatok

A szülő-pedagógus közti kapcsolattal foglalkozó szövegegységek azt jelzik, hogy az intézményes kapcsolattartási formák (szülői értekezlet, fogadóóra) szerepének csökkenése, az informális kapcsolattartási felületek és módzatok számának, szerepének látványos növekedése mögött fontos strukturális jellegű változás megy végbe. Az alábbi néhány példa arra is utal, hogy ennek a változásnak a pedagógusok nagyon tudatában vannak. Bár a változás nem minden elemét nevezik jónak (nem minden változással tudnak könnyen azonosulni), a fordulat egészét azonban meghatározónak, fontosnak tartják.

Nézzük röviden a változás néhány fontosnak mutakozó elemét:

a.

A szülő és pedagógus közti kapcsolattartás gyakorlatában *megjelenik a csoportos együttlét igénye és az élményszerűség*. Olyan komponensek, amelyek a korábban domináns formális kapcsolattartási módzatokban nem is kaphattak szerepet. A csoportos közös térben való tartózkodás – legyen az valós tér vagy digitális tér – egyre nagyobb szerepet kap. A valós térben szervezett közös együttlétre egyfelől a helyi közösség ünnepei, másrészt az iskolai keretben szervezett közös foglalkozások kínálnak keretet. Ugyanakkor a pedagógus a digitális teret föl is használhatja közösségi élmények generálására.

„...ünnepségeket szerveztünk s olyan alkalmakkor akkor mindig a szülőkkel is kapcsolatba kerültünk, szót váltottunk, a problémákat megbeszéltük, ez így működött.”

„Én több formában tartottam a szülőkkel a kapcsolatot, még ha nem is lehet szülőértekezletnek nevezni, több iskolán belüli és kívüli tevékenységet szerveztem, és ezáltal mindig kapcsolatot tudtam teremteni a szülőkkel, ilyen volt a farsang, nők napja, anyák napja.”

b.

A kapcsolattartásban megjelenik a folyamatosság. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a rurális társadalmi közegre jellemző módon a felek megegyeznek egy olyan közös kommunikációs tér fenntartásában, amelyet formális kötöttségek nélkül lehet használni, mégpedig oly módon, hogy a kommunikációs helyzetek alkalmait, időpontjai és időtartamát nem kell előzetesen egyeztetni.

„A kapcsolattartás szinte napirendű azért is, mert a faluban lakom én is, sok gyermekkel és szülővel találkozom nap mint nap.”

„...aki még mindig anyukával jön iskolába, vele is megy haza, azokkal találkozunk, naponta megbeszéljük a dolgokat.”

c.

Az előbbieken tárgyalt jelenség (a kommunikációs folyamatossága) mutatkozik meg abban is, hogy a szülő a szülő szinte bármilyen időpontban igényelhet kapcsolatfelvételt, és ezt a pedagógus tudomásul veszi. Ugyanez fordított irányban is működik.

„Most telefonon, interneten tartjuk a kapcsolatot, de engem hívhatnak bármikor, hívnak is, vasárnap is.”

„Most a modern világban van Facebook csoportunk, de mindenkinek megvan a telefonszáma, bármikor hívhatnak engem is, én is bármilyen problémával felhívom őket.”

„Aztán igaz, hogy volt olyan, hogy vasárnap is hívtak.”

d.

Eltérően a rurális térségre korábban jellemző aszimmetrikus pedagógus-szülő viszonytól, a szövegek sok esetben utalnak arra, hogy a kapcsolatot a szülő kezdeményezi. Maga a tanító megy elébe a változásnak, ösztönzi, biztatja a szülőket az informális, egyéni kapcsolattartási formák igénybevételére

„....bármelynek bármilyen problémája, kérdése van, nyugodtan hívjanak. Jöhetnek az iskolába is, telefonon bármikor hívhatnak, egy-két alkalommal én is voltam náluk, vagy ők is eljönnek hozzám és egy kávé mellett megbeszéljük a problémákat, gondokat.”

A szülő-pedagógus kapcsolat változása változási trendeket mutat. A szülő-pedagógus közti *kommunikációs tér valamiféle újrakonstruálása* zajlik. Az interjúalanyok sok esetben utalnak rá, hogy alakuló, kereső, kísérleti jellegű folyamatról van szó. Amit ezzel kapcsolatban ki lehet emelni azok a következők:

- A szülő-pedagógus találkozások beszédeseménnyé való transzformálódása. A korábbi egyirányú, pedagógus központú információ közlés helyett a kapcsolat szimmetrikus szerkezetét hozza előtérbe, teret kap a beszédesemény egyedisége és élményszerűsége.
- A szülővel való kapcsolat tartalma a korábbi standard tartalom helyett egyediesül. Ez fontos rurális működési modell: a kapcsolattartás formája közösségi abban az értelemben, hogy a pedagógus-szülő kapcsolat működése egyre nagyobb mértékben integrálódik az adott lokális közösségre jellemző mintákba, a tartalom pedig ezen belül hangsúlyosan perszonalizálódik. Urbánus keretben minden annyiban más, hogy az intézményes kapcsolattartási formák szerepe megmarad, a számban és funkcióban jóval kisebb súlyú személyes kapcsolatok a tartalom és a forma tekintetében is perszonalizáltak.
- Az intézményes kapcsolattartási keretek száma, funkciója csökkent: nem elvárás a családlátogatás, nem igazán működik a fogadóóra. Ez azt jelzi, hogy a szülő-pedagógus kapcsolatban a lokális társadalom működési módja fölülírja a formális keretek betartását.
- Általánosan jellemző a személycentrikusság a tematizációban és a nyelvhasználatban egyaránt. Magától értetődőnek tekintik, hogy a szülővel való kapcsolatra utaló, az interjút készítő személy részéről kérdéseket vagy megjegyzéseket pedagógus-szülő kapcsolatként (ÉN – ŐK kapcsolatként) értelmezzék és csak úgy, nem pedig iskola – szülő, intézmény – szülő kapcsolatként. Az interjúszövegekben csak elvétve lehet példát találni arra, hogy a beszélő pedagógus az intézmény képviselőjeként, annak érdekében, az intézmény elvárásait vagy kötelezettségeit vállaló

szakemberként beszéljen. Más témakörök esetében is gyakran megfigyelhető, hogy a pedagógus úgymond kisajátítja az intézmény szerepét (gyakorlatilag ő maga intézményként pozicionálja magát). Arra is kevés példa van, hogy az általa hangoztatott elvárások, követelmények megfogalmazásakor az intézményre hivatkozzon, azzal érveljen, hogy a szóban forgó követelmények hivatalos elvárások, ő csak közvetíti vagy képviseli azokat.

- Nem csupán és nem elsősorban a pedagógus-szülő kapcsolat változik, hanem a tanító-szerep és a lokális közösség közti viszony! A kapcsolat-tartási gyakorlatban előtérbe kerülnek lokális kontextusba való bekapcsolódás, integrálódás formái. Ezt látszólag a szülő diktálja, azonban a szülő a lokális társadalmi praxis/modell, szerkezet alapján „működik”, nem egyéni opciók alapján. A Pedagógus a személyes igazodások révén a lokális szerkezethez igazodik, abba lép be. Ennek a jelenségnek a részletes elemzése meghaladja jelen kutatás kereteit.

A helyi eseményekben való szerepvállalás gyakorlata

A rurális környezetben dolgozó pedagógus helyi programokban való részvételének – legyen szó helyi felkérésről vagy a pedagógus saját kezdeményezésű programjáról – teljesen más társadalmi szerepe, társadalmi hatása lehet, mintha ugyanezt egy pedagógus városi környezetben teszi. Az eltérés oka a rurális kontextus sajátos jellegéből (Boix et al.2015) adódik. Nem csupán a pedagógus szervezési és cselekvési mozgástere más, hanem maguknak a programoknak a működése is. Eltérően az erre a térségre jellemző hagyományos pedagógus szereptől amely a helyi tanítónak ezen a téren egyértelmű autoritást és koordinátori szerepet biztosított, a mai szerep sokkal összetettebb, jóval kevesebb autoritást biztosít, és koordináció helyett a tanítónak sokkal inkább egyeztetésekkel, igazodási stratégiák kialakításával kell foglalkoznia. Amennyiben a mai rurális környezetben a tanító fontosnak tartja és gyakorolja a helyi közösségi eseményekben való részvételt, illetve az ilyen események kezdeményezését és szervezését (amit a bevezető részben jeleztük, ez a gyakorlat a pedagógusok egy részére nem is jellemző), akkor szerepe inkább a közösségfejlesztés gyakorlatából ismert animátor szerepére kezd hasonlítani.

A következőben összefoglaljuk az interjúk és a terepmegfigyelések alapján szerzett ismereteiket ebben a témakörben. Kutatási programunk szempontjából a fontosabb kérdés nem az, hogy a tanítók milyen gyakran, milyen jellegű helyi eseményekben vesznek részt, hanem az, hogy a helyi eseményekben való részvétel módja és gyakorlata a helyi társadalomba való integrálódás milyen mintázatait termeli ki. Az ilyen gyakorlathoz való pozitív hozzáállás az interjúszövegekből egyértelműen kiderül. Sokféle eseményről, többféle részvételi formáról esik szó, és az egyes események alakulásáról szívesen, esetenként részletekbe menően is beszélnek. Az említett események száma jelentős, ugyanakkor az sem ritka, hogy a beszélők a helyi közösség éves naptár szerinti minden fontosabb eseményét felsorolják. Jellemző példák: Káposztafesztivál, Palacsintafesztivál, Idősek napja, karácsonyi rendezvények, Március 15., Szülőbál, Farsangi bál, Farsangkergetés, Szüreti bál, Márton-napi felvonulás, színdarabok.

A település jelentős eseményein való aktív részvétel három vonatkozásban is fontos. Mindhárom kötődik a tanító szerepvállalásához, de esetenként más és más a szerepvállalás társadalmi üzenete:

- Az esemény révén *az iskola*, mint fontos helyi intézmény szerepvállalása. Ez egyrészt pozicionálja az iskolát más helyi intézmények viszonylatában. Másfelől pedig pozicionálja az iskolát, mint fontos helyi intézményt a lokális közösség számára.
- Az esemény révén *a tanító* személyes szerepvállalása: előkészítés-szervezés, személyes megjelenés, a szerepvállalás közösségi értelmezése.
- *A tanulók* szereplése vagy jelenléte az eseményben. Ez két szempontból is fontos gesztus. Egyfelől azért, mert ebben a megjelenésben/szereplésben a tanulók szerepe átminősül, nem az iskolához tartozó tanulóként, hanem a településhez tartozó gyerekeként (a mi gyerekeink) pozícionálnak. Formálisan az iskola nevében, képviselőként jelennek meg, de szerepvállalásuk a helyi közösséghez kapcsolja őket, szerepléseikben a felnőtt résztvevők nem az „iskolásokat” látják, hanem „a mi/saját gyerekeinket”. Nem az osztály első vagy harmadik tanulója mondja a verset, nem a tanuló volt ügyes vagy ügyetlen a szereplésben, hanem X.Y.szülő fia/leánya, aki már a lokalitáshoz tartozik. A szereplést mások is észrevételezik, megbeszélik, véleményezik. (Városi környezetben hasonló helyzetben a szereplő gyerek csak a családdal kapcsolódik, nem a helyi

közösséghez). A második fontos szempont: a gyerek szereplése lokális körben értelmezés, véleményezés tárgya lesz, a digitális felületre feltett fotó vagy videó a helyi társadalmi nyilvánosságban is megjelenik, és ez a pozicionálás sem az iskolához tartozik, hanem a helyi közösségi értelmezési gyakorlathoz, közösségi identitásépítési folyamatához.

Ha a helyi társadalom működése szemszögéből nézzük az eseményeket, akkor az alábbi típusok körvonalazhatók:

- Faluünnep, falunap
- Egyházi naptárhoz kapcsolódó események
- Nemzeti ünnepekhez kapcsolódó események
- Szociális-hivatalos, protokoll (anyák napja, gyereknap, idősök napja)
- Új típusú rendezvények (pl. környezetvédelem)
- Helyi közösségi szokásokhoz kapcsolódó események

Az interjúk szövegei alapján nincsen jele annak, hogy a tanítók egyik vagy másik típust fontosabbnak tartanak, inkább úgy kezelik a helyi események készletét, mint egyfajta keretet, helyi adottságot, amelyhez adaptálódni lehet.

Több információt kínál a pedagógus helyi szerepvállalásáról az egyes eseményekben való részvétel módja. A fontosabb mintázatok a következők:

- Közreműködés olyan programmal, amely gazdagítja a szóbanforgó helyi eseményt, de az esemény a pluszprogram nélkül is lezajlana, teljes értékű lenne. Ebben az esetben a pedagógus közreműködése segítségnek minősül. Jellemző példa amikor egy rendezvényen az iskolás gyerekek valamilyen műsorral lépnek fel (vers, zene, tánc).
- Más a szerepvállalás egész folyamata és közösségi értelmezése abban az esetben, ha az iskolás gyereke szereplése a szóbanforgó esemény integráns része (ha hiányozna, akkor az esemény egésze kevésbé lenne értékes vagy sikeres). Ebben az esetben a pedagógus szerepe, mozgástere jóval nagyobb, és a szerepvállalására irányuló közösségi értelmezés/értékelés is fajsúlyosabb. A pedagógus gyakorlatilag egy külön modult (esemény szegmenst) kap, amelynek megtervezésében és kivitelezésében mozgástere és autoritása is van. Jellemző példát jelentenek az olyan helyi események, amelyeken az iskolás gyerekek fellépése évről-évre következetes.

- A társadalmi integrálódás ennél sokkal magasabb fokú lehetőségét kínálják az olyan események, amelyek a település szimbolikus súlyú, mindenkit érintő ünnepeihez kapcsolódnak. Jellemző példát erre a valóságos ünnepek kínálnak (Adventi ünnep, Karácsony) amelyek úgy működnek, mint meghatározott keretek (idő, az ünneplés tartalma, az ünnephez kapcsolható cselekvések meghatározott regisztere), amelyekhez igazodva egyedi megoldásokat, forgatókönyveket lehet kidolgozni, és amelyek a helyi társadalmi nyilvánosság vagy a közösségi tudás számára ismertté válnak. Ezeknek az eseményeknek a megszervezése – az esetek többségében gyerekekkel és szülőkkel közösen – és lebonyolítása már teljes mértékben a pedagógus jogköre, és a tanító-szerep társadalmi beágyazódását – a helyi közösség ünnepi rendjében való integrálódás révén - már az esemény megszervezése önmagában is biztosítja.
- A pedagógusok olyan új típusú események szervezésére is kísérletet tesznek, amelyeknek a helyi közösség gyakorlatában nincsen előzménye. Ezek az események a gyerekeket és a szüleiket szólítják meg. Egy részük úgynevezett extracurriculáris program (például „Az iskola másként” időkeretben szervezett közös kirándulás), más részük olyan program, amely rurális környezetben teljes mértékben innovációnak számít (példa erre a közös környezetvédelmi akció szervezése). A közösségi tudás jellegéből és a rurális közösség működési modelljéből adódóan ezek a programok is ismertté válnak helyi léptékben, és támogatják a tanító-szerepnek a helyi közösségbe való integrálódását.

Amint a fenti gondolatmenet is jelzi, az események révén való társadalmi szerepvállalás esetében jóval többről van szó annál, hogy a tanító szervez-e valamit vagy nem szervez, vállal-e valamilyen helyi feladatot vagy nem vállal. Ugyanakkor ez a tevékenység jóval több, mint az intézményi feladatleírásban javasolt, az oktatói munkát hatékonyan kiegészítő extracurriculáris program. Bár azt jeleznünk kell, hogy napjainkban is ezek az értelmezések dominálnak, ezért azt lehet mondani, hogy mind az intézmény (iskola), mind pedig a tanítók munkáját értékelő közbeszéd messze a valós érték alatt kezeli a tanítók közösségi szerepvállalásait. Miközben munkájuk „működési többletet” hoz létre a lokális társadalomban, a helyi közösséget fejleszti, illetve a lokális identitást építi. A helyzet ironiája az, hogy ilyen jellegű közösségfejlesztő és identitásépítő munkájuk számukra is inkább ösztönös mint tudatos tevékenység.

A jelenlegi helyzet javítására vonatkozó reflexiók

Az interjúalanyokkal folytatott beszélgetések meghatározó jegye volt, hogy minden felvetett témát saját munkavégzésük hatékonysága szemszögéből közelítették meg. Ennek a beszédpozíciónak a föl vállalását a kérdés módjával is igyekeztünk ösztönözni, a témát azzal a kérdéssel vezettük be, hogy „Véleménye szerint mit lehetne javítani, mi lenne szükséges ahhoz, hogy a tanító jobban érezze magát, jobban tudjon dolgozni falusi környezetben?” A kérdésfelvetés nem kifejezetten a személyes munkavégzésre vonatkozott, ezzel a megfogalmazással is arra törekedtünk, hogy a beszélő a rurális környezet értelmezésére, elemzésére irányuló pozíciót vegyen fel. Az interjúk anyaga azt jelzi, hogy a beszélők szívesen vállalták ezt a rálátó, értelmező jellegű megközelítést. Mindez nagy valószínűséggel azzal is magyarázható, hogy többéves tapasztalatuk birtokában, illetve az általuk választott és gyakorolt szerep-modell tudatában (munkájukban nagy fontosságot tulajdonítanak a helyi közösségbe való integrálódásnak) úgymond feljogosítva érzik magukat arra, hogy általános jellegű véleményt fogalmazzanak meg. Ennek a beszédpozíciónak a vállalása – ha implicit módon is – olyan lokális elitpozícióra utal, amely egyfelől a pedagógusi hivatást előtérbe helyező hagyományosnak nevezett rurális tanító-szerep folytatásaként, továbblépéseként értelmezhető. Másfelől pedig olyan endogén humán erőforrás tartalékot jelent, amelyre a rurális iskolák újrapozicionálása esetén számítani is lehet. Az ebben a témakörben kapott válaszok ezért nem csupán úgy értelmezhetők, mint a mai helyzet és oktatási/nevelési gyakorlat javítását célzó javaslatok és elvárások halmaza, hanem úgy is, mint a rurális környezetben rendelkezésre álló tacit tudáskészlet. Ennek részletesebb elemzése külön tanulmány feladata lehet, az alábbiakban – elemzési feladataink negyedik lépéseként – összefoglaljuk a fontosabbnak mutatózó észrevételeket.

A rurális térségben dolgozó tanítók munkájának javításával kapcsolatos szöveghalmazban 65 olyan szövegegységet azonosítottunk, amelyek ehhez a témához kapcsolható állításokat tartalmaznak, esetenként több állítást is.

Az interjúk anyagában 17 olyan szövegegység van, amely *a rurális környezetből adódó hátrányok, negatívumok korrekciójához* vagy – a mai diszkurzív gyakorlat szerint, amely a rurális oktatás helyzete, színvonala esetében implicit módon is a negatívumokat helyezi előtérbe – a rurális környezethez kapcsolódik. Ezek egy része az iskolaépület állagával, a didaktikai eszközökkel való ellátottsággal, a helyi tanács/vezetőség kritizálásával foglalkozik.

Jellemző az interjúalanyokra, hogy a hiányok említése nagyon visszafogott, az igényeket inkább feltételes módban sorolják („jó lenne”, „hasznos lenne”, „ideje lenne”). Ennek magyarázata lehet az, hogy ezt a helyzetet tudomásul vették, nem is számítanak arra, hogy a rurális iskolák felszereltsége jobb lesz. De magyarázat lehet az is, hogy ezek a hiányosságok végső soron nem teszik lehetetlenné az általuk végzett munkát, egyszerűbben fogalmazva: a rurális tanító-szerep működtetésében nem ez a legfontosabb téma. Kívülről nézve akár nonszensznek is tűnhet, hogy három évtizeddel a romániai rendszerváltást követően még vannak olyan iskolák, amelyekben a korszerű oktatást támogató legalapvetőbb didaktikai eszközök is hiányoznak, az interjúalanyok azonban szemmel láthatóan sokkal megértőbben viszonyulnak ezekhez a hiányosságokhoz:

„A másik dolog az a felszereltség. Ez általában úgy van, hogy a községközpontban fejlesztenek (most amúgy szuper új osztályokat alakítottak ki, új padokat meg székeket hoztak stb.), a kistalusi iskolák mindig lemaradnak, a sor végén kullognak. Nekünk már általában nem jut, sem az eszközökből, sem a támogatásokból. Mire ránk kerül a sor, elfogynak a számítógépek, a nyomtatók. Ez általános probléma sajnos.

„...felszerelés is kellene. Most az, hogy egy iskolában, 2021 őszén ne legyen minden osztályban egy projektor, vagy hogy én soha nem kaptam laptopot, na..”

„Jobban fel lehetne szerelni a falusi iskolákat, habár én nem vagyok nagyra vágyó, nekem okos tábla nem kell, de nagyon szeretnék egy nagy mágneses táblát, hogy ne krétával kelljen írjak, mert a gyerekek is jobban tudnak filccel írni.”

Az előbbi témánál valamivel nagyobb terjedelemben és több alkalommal foglalkoznak az interjúalanyok a pedagógus és a szülők/családok kapcsolatának azon elemeivel, amelyek vonatkozásában a beszélők szerint változásra, változtatásra lenne szükség (22 szövegegység foglalkozik ezzel a témával). Ezek a szövegegységek kisebb részben úgy fogalmazódnak meg, mint a rurális környezethez kapcsolódó hátrányok. Mint olyan jelenségek, magatartások, adottságok, amelyek a rurális társadalom működésének természetes tartozékai, és amelyekkel a pedagógusnak együtt kell élni. Az esetek többségében jelzik ugyan –feltételes módban – hogy a szülőkkel kialakított kapcsolatnak ezen a módozatain jó lenne változtatni, de a megfogalmazások azt is

jelzik, hogy ilyen változtatásra nem nagyon van esély, lehetőség. Ezekkel a szülői viszonyulás módokkal, kommunikációs gyakorlatokkal együtt kell élni. Jellemző példák:

„.... fontos lenne, hogy tényleg csak a lényeges dolgokért zaklassuk egymást. Van olyan is, ami már tényleg átmegy zaklatásba. Na meg persze ott van az őszinteség... ha bármi problémája van velem, akkor azt nekem mondja, vagy ha nekem vele, vagy a gyerekkel, akkor én azt vele közöljem.”

„Itt megint a tolerancia, a megbecsülés fogalma is átértékelődött. Tehát azt érzem, hogy a szülő el kellene fogadja, hogy ő az iskolán belül mint szülő minőségben van.”

„Egy kicsit toleránsabbak legyenek velünk, pedagógusokkal, türelmesebbek, mert én háromszor átrágom magam a dolgokon, amikor valamit megfogalmazok a szülők fele.”

Ezek a szövegegységek arról a tanítói beállítódásról tanúskodnak, hogy a rurális közösségek működésének bizonyos jellemzőit tudomásul kell venni. Ez a beállítódás a hagyományos rurális tanítószerelpnek nem része, hiszen abban nem a tanító igazodott a helyi közösséghez, hanem saját szerep-modelljét követendő példaként pozícionálva a rurális közösség igazodása volt az elvárás, akkor is, ha ez az igazodás esetenként formális vagy részleges volt. A tanító-szerep és a helyi közösség közti viszonyt a tanítói szerep autoritása határozta meg. A fenti szövegrészek azt jelzik, hogy a tanítói szerep autoritásának magától értetődő érvényesítése az elvárások, a követelmények, a megváltoztatásra javasolt elemek listáján nem szerepel. Annak tudatosulása, hogy a tanítói szerep autoritása rurális környezetben már nem automatikus és nem magától értetődő, a tanítói szerepértelmezésben és megélésében lényeges változást jelent. Azt lehetne mondani, hogy a tanítói szerep működtetésének stratégiájában a távolságtartás megteremtése helyett a helyi közösségbe való integrálódás komponensei kapnak, kaphatnak nagyobb szerepet.

Természetesen megmaradt a pedagógus-szülő közti kapcsolat változtatásának igénye és igyekezete is! Ez azonban már nem a tanítói szerep autoritásának megteremtésére irányul, hanem a hatékony együttműködési formák kialakítását célozza. Jellemző példák:

„....egy aranyközéputat kell megkeresnünk. Pedagógus és szülő egymás tisztelete, az az első. Valamennyire közel is kell engedni magadhoz, hogy merjen

kérdezni, merjen beszélni a problémájáról, mert az sem jó, ha másnak mondja el és úgy jut vissza. Ne is legyen az a túl gyakori és olyan, hogy mindennel hozzád jön és mindent tőled vár. Szerintem havonta egyszer jó, mindenképpen kell beszélni a szülővel.”

„fontos a szülőkkel való együttműködés, mert ha ez nincs meg akkor a gyerekekkel is nehezebb dolgozni.”

„A közvetlen és nyílt egyenes kommunikáció kell. Régebb volt, most már nincs meg a családlátogatás, én látogattam családokat, egyszerű beszélgetés volt bármilyen témáról, a család foglalkozásáról és azonnal le tudod vonni a következtetést, hogy hol a gyerek szerepe a családban, mennyire van mellőzve, mennyire van a középpontban, mennyire van elkényeztetve, és hol vannak az értékrendek.”

Az ezzel a témával foglalkozó szövegek nagyobb része lehetőségként, célként, szakmai feladtként közelít a pedagógus-szülő kapcsolat javításához. Ebben fontos az a megfigyelés, hogy a szülők viszonyulását nem az iskola, mint intézmény működéséhez kapcsolják, hanem a pedagógus személyéhez! A jelenlegi gyakorlat javítása „a tanítóval” való együttműködést hangsúlyozza, nem az iskolával való együttműködést. A szövegek olyan együttműködési, partnerségen alapuló kapcsolatok kialakítását vetítik előre, amelyek a tanító munkájának eredményességére irányulnak, és amelyek a tanítói szerep működtetésben értelemszerűen együtt járnak két fontos változással. Az egyik a szülőkkel való együttműködés kereteinek kialakítása, a másik pedig – az első folyamánként és a rurális társadalom működésének, a közösségi patterneknek és a közösségi tudásnak a jellegéből adódóan – a rurális közösségbe való nagyobb fokú integrálódás.

A jelenlegi helyzet és gyakorlat változtatásához észrevételek, javaslatok, tenni-valók többsége (25 szövegegység) a *tanítói szerep jelenlegi működtetésének kiterjesztésére*, bővítésre vonatkozik. Nem a helyi oktatási intézmény működésének mikéntjére vonatkoznak ezek a javaslatok, hanem a tanítói szerep működtetésének további javítására. A tanítói szerepnek ez a középpontba helyezése egyfelől arra a beállítódásra utal, hogy a rurális iskola főszereplője nem az intézmény, nem is vezetőség, hanem a pedagógus személye. Ez a beállítódás minden kétséget kizáróan utal arra is, hogy a rurális oktatás változtatásának (fejlesztésének) kulcseleme nem a jogi-adminisztratív

keret, nem az épületbe való beruházás, mégcsak nem is a didaktikai felszerelés biztosítása, hanem a tanítói szerep hatékonyabb, szélesebb körű működtetésébe való befektetés. Amint arra a szövegegységek is egyértelműen utalnak, a hatékonyság növelés és a tanítói szerep működési terének szélesítése két különböző dolog. Ez utóbbi pedig értelemszerűen együtt jár a rurális közösség szerkezetébe való nagyobb fokú integrálódással. Ha megvizsgáljuk a tanító szerep működtetését meghatározó munkaköri leírásokat, akkor ezekben csak az első komponens fordul elő, és az elsősorban a formálisan mérhető teljesítményeknek való megfelelést hangsúlyozza. A helyi társadalomba való integrálódás – ami a rurális iskolák működésének elvben a lényege lehetne – intézményi elvárásként nem jelenik meg. Az elemzett szövegegységek azonban azt jelzik, hogy a vizsgált célcsoport pedagógusai meglehetősen autonóm módon gondolkodnak, amikor saját tanítói szerepük működtetésének jobbításáról, ezen szerepműködési területének bővítéséről van szó. Nem az egyébként formális munkaköri leírásoknak való megfelelést veszik alapul, hanem a helyi közösséget, mint rurális társadalmi környezetet. Nézzük meg jelzésszerűen, hogy milyen területeken javasolnának vagy képzelnek el további változásokat, változtatásokat.

A tanórákon kívüli programok számának növelése, az ilyen programok típusainak bővítése jelenti az egyik legfontosabb bővítési lehetőséget a tanítói szerep működtetésének kiterjesztése számára. Ez egyfelől a családok működéséről kínál újabb információkat a pedagógus számára, másfelől pedig a helyi közösségben való szerepvállalás növelését is kínálja. A szülő-gyerek kapcsolatokat közös rendezvények keretében tudja legjobban megfigyelni, értelmezni a pedagógus. Fontos szempont az is, hogy a közös rendezvények szervezésének legyen mindig valamilyen célja, ne csupán a kikapcsolódás, a formális együttlét. De ebbe a körbe tartozik a tevékenységek témakörének bővítése is, többen hangsúlyozzák a helyi értékek megismerését, a természeti környezetnek a nevelésben való hasznosítását,

„Volt a palacsintafesztivál. Na ott is szülővel, gyerekekkel közösen vettünk részt. A szülők úgy gondolom, hogy ezeket szeretik is, el is várják, a gyerekeknek is jó az, hogy ne csak ilyen formális környezetben legyenek együtt. A másik az, hogy ilyenkor jobban megismeri az ember a szülő-gyerek kapcsolatokat, több mindent lehet látni. Ez ilyen összerázó tevékenység, ami mindenképp fontos, s amibe érdemes energiát fektetni.”

„Minél több közös szülő-gyerek, családi programot kellene szervezni, mert legtöbb helyen a szülő azért tartózkodó a gyerekekkel szemben, mert nem ismerik eléggé egymást.”

Sok szövegrész utal arra, hogy a tanítói szerep működtetésének kulcskérdése a rurális környezettel való azonosulás mértékének, módzatainak alakulása. Figyelmet érdemel az a tény, hogy az interjúalanyok a “mit tart fontosnak, mit változtatna” kérdésre szükségesnek tartották a ruralitással való azonosulás értelmezését. Ez arra utal, hogy saját pozíciójuk értelmezése, az “én falusi iskolában tanítok” helyzet számukra is magyarázatra, igazolásra szorul, minden bizonnyal az olyan általános vélekedések ellenében, amelyek a ruralitást, a rurális iskolát, a rurális környezetben oktató pedagógust implicit vagy explicit módon leértékelik.

„Úgyhogy szerintem mindenki kicsit magában kellene elgondolkodjon, hogy mindenki nem teheti meg, hogy városon lakjon, vagy mindenkinek nem úgy alakul az élete, hogy be tud költözni egy fejlettebb faluba. Ott is ugyanolyan emberek vannak, sőt, még talán néha különbek.”

„Költözzön ki falura, és meg fogja szeretni, nekem az nem tetszik, hogy ingáznak, nem azzal van elfoglalva, hogy még valamivel foglalkozzon, hanem hamar teljen el az idő és rögtön gyorsan indulás haza.”

„... kellene segíteni azokat, akik falusi környezetbe mennek tanítani. ... és arról is tehetne, hogy ne arról szóljon a szöveg, hogy falusi iskolában semmit sem csinálnak, milyen buta gyerekek mennek a falusi iskolából.”

A vizsgált csoport tagjai elsősorban saját magukkal szemben fogalmaznak meg tennivalókat, feladatokat. Az *egyéni vállalás* van ennek a tanító-szerepnek a közép-pontjában, minden más javaslat, észrevétel csak ezután következik. Érdemes ennek a témalistának minden elemére figyelni (lásd a lenti szövegrészek kiemelését), hiszen a kijelentések összesége azt a robotképet körvonalazza, amely tulajdonképpen kiinduló feltétel lehetne a rurális iskolák újrapozicionálásához. Ezek a szövegegységek egy nagyon érdekes szemléletre (és gyakorlatra) hívják fel a figyelmet, amely nagymértékben eltér az úgynevezett hivatalos/normatív intézményértelmezéstől, és a pedagógus szerep értelmezésétől is. A lentiekben felsorolt “elvárások” olyan ideális képet körvonalaznak, amelyben az intézmény (az iskola) csak keret, amelynek elemeit a peda-

gógus egyéni munkájához kell igazítani, amelyet használni kell az egyéni tevékenység igényei szerint. Az oktatási-nevelési folyamatnak ez a magas fokú perszonalizációja rurális környezetben jóval inkább elképzelhető, mint az intézményi formális kényszerekkel nagyobb mértékben jellemezhető urbánus iskolákban. Okkal feltételezhetjük, hogy a tanítói szerep működtetésének ez a magasabb szabadságfoka az a tényező, amely a vizsgált célcsoport esetében a pedagógusi habitus alapját alkotja. Az oktatási intézmény elvárásrendszere szempontjából a magasabb szabadságfokot jelző tevékenységek, szervezési módok informális megoldásoknak minősülnek, amelyeket elsősorban a rurális kontextushoz, helyi társadalomhoz való igazodás hív életre, és amelyeket rurális környezetben az iskola, mint formális intézmény “elnézően” kezel. Azt mindenesetre érdemes kiemelni, hogy a tanítói szerep működtetésének magasabb fokú perszonalizációja (a városi szerep-modellhez viszonyítva) a rurális iskola sajátos értéke még akkor is, ha ez az érték a gyakorlatban csak alkalmi jelleggel van jelen, illetve – amint a lenti szövegben is látszik – elsősorban elvárások, tervek, törekvések szintjén fogalmazódik meg.

„Tehát a pedagógusoknak fontos szerepe lenne ezen a téren, szervezkedni, életet lehelni egy településen, de sok baj van, problémák. Vagy számba sem veszik, egy kicsi hála, vagy elismerés sincs, vagy vannak olyan pedagógusok, akik neki sem fognának semmi ilyennek, ami az oktatói munkán túlmutat... sajnos. Van olyan aki belefáradt, mert mindig akadályokba ütközik...Több rétegű ez az egész.”

„Elsősorban mi kell tgyünk azért, hogy olyanok legyenek a körülmények, amilyenek. Úgy gondolom, ha mi megtesszük, ami tőlünk telik, akkor megkapjuk a támogatást és a tiszteletet is, mert ezt más is látja. Nem mondják, mert senki nem mondja, hogy milyen ügyes vagy tanítónéni, vagy milyen jó, hogy ezt megcsináltad, s nem is kell mondja senki, de azért lehet érezni.”

„.... amikor már eljutunk arra a szintre a szakmában, hogy van egy végleges helyünk, nem úgy van, hogy egy évig dolgozunk ott, akkor fontos, hogy a közösségért is tgyünk. Másképp fogad be a közösség és másképp viszonyul, csak ez amúgy szerintem nagyon ritka, aki tényleg ennyire becsületesen, a munkán kívül is foglalkozik.”

A javaslatok körében hangsúlyt kap az is, hogy az adott településen működő *kis iskolák önállóságának részleges vagy teljes visszaállítása* segítené mindazoknak a tevékenységeknek a végzését, amelyeket a tanítók fontosnak tartanak. A döntési jogkör a községközpontokban működő központi iskolák vezetőinél van, a községközponthoz tartozó de más településeken működő kis iskolák a központi iskolának vannak alárendelve. Mindez időbeli késedelmet vagy procedurális gondokat okozhat, illetve hátrányt jelenthet az ingatlanfejlesztésben vagy a didaktikai felszereltség biztosításában is. Azonban a helyi döntési önállóság kérdése ennél többről szól. A központi iskola vezetője a községközpontban él vagy ahhoz kötődik, nem részese annak a másik lokális közegnek, amelyben a pedagógus tevékenykedik. Következésképpen nem részese annak az informális hálónak és közösségi tudásnak sem, amely a tanító-szerep működését közvetve és közvetlen módon behatárolja. Az önállóság kérdését érintő szövegegységek tulajdonképpen egy olyan lokális vezetői szerep hiányára utalnak, amely a lokális kontextus részét képezi, és ezért jobban hasznosítható lenne, mint a más településen lévő iskolavezetői szerep. A beszélők a témát nem fejtik ki, minden bizonnyal valószínűtlennek ítélik az ilyen jellegű változást, de a téma jelzését fontosnak tartják. Az ilyen jellegű javaslat annak az integritásnak az igényét jelzi – ha opcionálisan is – amely a rurális iskolák újrapozícionálását lehetővé teheti.

„Én azt látom, hogy ha lenne egy helyi vezető, akkor könnyebben megoldódna sokminden. Fontos volna, hogy minden iskolának legyen külön vezetése. Én ezeken változtatnék, mert amúgy a közösség jó, ahhoz képest az iskola jól fel van szerelve, tehát sok mindent lehet csinálni.”

„Nem jó így, hogy nem lehet helyben dönteni, sokszor csak egy bólintás, tudomásul vétel kellene, nem nagy döntésekről van szó ... csináljuk ahogy lehet...”

Összefoglalás

Tanulmányunkban arra törekedtünk, hogy az interjúk anyaga és a tereptapasztalatok alapján négy témakörben megvizsgáljuk a tanító-szerep mai alakulását székelyföldi rurális környezetben. Az elemzés szemléleti keretét a ruralitás, rurális iskola, rurális oktatás/nevelés újraértelmezésével kapcsolatos szakmai megfontolások képezték, amelyek a rurális környezetben zajló oktatási-nevelési folyamat sajátosságait, „másságát” emelik ki. Az elemzés során arra törekedtünk, hogy azonosítsuk

azokat a tényezőket, amelyek a vizsgált térségben, a tanítók gyakorlatában a rurális oktatási-nevelési folyamat „másságra” utalnak vagy utalhatnak. Megközelítésünk kísérleti jellegűnek tekinthető, célunk az volt, hogy kiindulópontokat találjunk a részletkérdéseket elemző, formalizáltabb megközelítések számára. Az elemzésre kijelölt négy témakör a következő volt:

- A rurális környezetben zajló tanítói munka, tanító szerep előnyei és hátrányai
- A szülő-tanító együttműködés mintázatai
- A helyi eseményekben való szerepvállalás gyakorlata
- A jelenlegi helyzet javítására vonatkozó reflexiók

Az eredmények alapján a tanítói szerep hangsúlyos középpontba helyezése arra a beállítódásra utal, hogy a rurális iskola főszereplője nem az intézmény, nem is vezetőség, hanem a pedagógus személye. Ez a beállítódás minden kétséget kizáróan utal arra is, hogy a rurális oktatás változtatásának (fejlesztésének) kulcseleme nem a jogi-adminisztratív keret, nem az épületbe való beruházás, még csak nem is a didaktikai felszerelés biztosítása, hanem a tanítói szerep hatékonyabb, szélesebb körű működtetésébe való befektetés.

A kutatás során azt tapasztalhattuk, hogy a tanítói szerep működtetésének a magasabb szabadságfoka (még pontosabban a magasabb szabadságfok iránti igény) az a tényező, amely a vizsgált célcsoport esetében a pedagógusi habitus alapját alkotja. Azzal azonban számolni kell, hogy az oktatási intézmény elvárásrendszere szempontjából a magasabb szabadságfokot jelző tevékenységek, szervezési módok informális megoldásoknak (nem hivatalos, nem szabályos eljárásoknak) minősülnek. A tanítószerep működtetésének informális megoldásait elsősorban a rurális kontextushoz, a helyi társadalomhoz való igazodás hívja életre, és ezeket a rurális környezetben működő iskola, mint formális intézmény “elnézően” kezel (nem hivatalosan elfogadja, úgy tesz, mintha nem venné észre). Azt mindenesetre érdemes kiemelni, hogy a tanítói szerep működtetésének magasabb fokú perszonifikációja (a városi szerepmodellhez viszonyítva) a rurális iskola sajátos értéke még akkor is, ha ez az érték a gyakorlatban csak alkalmi jelleggel van jelen, illetve sok esetben csak elvárások, tervek, törekvések szintjén fogalmazódik meg.

Az elemzett interjúanyag egyértelműen jelzi, hogy a tanítók gyakorlatában a rurális iskolák működésében pozitív tartalmakat jelentő „másság” elemei jelen van-

nak. Ennek a „másságnak” a jelenléte részben a tanítók vizsgált csoportjának köszönhető, illetve a ruralitás működési módozatainak. A tanítók esetében egyfajta bar-kácsolási gyakorlatról van szó (bricolage), az iskolarendszer működése szempontjából az esetek nagy többségében informális gyakorlatnak minősül. A témával foglalkozó szakirodalmi anyagok azt hangsúlyozzák, hogy rurális térben az iskola működése nem gyengébb, hanem „más”. A vizsgált térség kapcsán azt mondhatjuk, hogy az iskola működése rurális környezetben gyengébb is, de más is. Ennek a másságnak a tematizációjára azonban mindeddig nem került sor.

Javaslatok

Több érv is felhozható a mellett, hogy a székelyföldi térségben, rurális környezetben működő iskolák helyzetével szakpolitikai, fejlesztéspolitikai kérdésként és célszerű, időszerű lenne foglalkozni. Amint jelen tanulmányunk bevezető részében utaltunk erre, hogy a vidékfejlesztési fordulat komplex és sokszereplős jelenséggé lehetne az egyik motiváló tényező, amely egyrészt szemléleti és módszertani váltást kínáló lehetőségként, másrészt pedig a térségben is jelentkező igényként ösztönözhetné az ilyen jellegű megközelítést. Hasonló jellegű ösztönző tényezőként működhetne az a felismerés is, hogy a térség rurális településeinek közel kétharmada fejlesztéspolitikai szempontból stagnál, vagy éppen periferizálódó helyzetben van. Nem utolsó sorban azt a tény is érdemes figyelembe venni, hogy a székelyföldi térség iskoláinak nagyobb része rurális környezetben működik, és rurális térségben tanul az elemi iskolás gyerekek közel kétharmada. A tanítói szerepet vállaló pedagógusok kétharmada is rurális környezetben dolgozik. Következésképpen nagyon nem mindegy, hogy miként tekintünk a rurális kontextusban zajló oktatásra. Olyan tevékenységként-e amely másodlagos helyzetben van az urbánus oktatáshoz viszonyítva, vagy olyan tevékenységként, amelynek az oktatási-tevékenység folyamatát illetően, illetve a helyi társadalmi szerepvállalást illetően sajátos, lokális endogén értéknek tekinthető összetevői is vannak. Kutatási eredményeink azt jelzik, hogy a székelyföldi rurális kontextusban zajló oktatási-nevelési folyamat mássága nem csupán szakmai feltételezés, hanem a rurális térségben dolgozó tanítók egy csoportja körében mindennapi gyakorlatként, a kialakított tanítói habitus működtetésének részeként is jelen van. Ez a gyakorlat jelenleg inkább bricolage-jellegű tevékenység és az iskolarendszer működése szemszögéből inkább informális tevékenységként tételezhető. A téma

szakpolitikai, fejlesztéspolitikai kezelésének megalapozásához – ebben a társadalmi kontextusban, a rurális környezetben kimutatható “másság” jelenlegi mintázatainak ismeretében – az alábbi lépések vezethetnek el:

- A rurális kontextus és a rurális kontextusban működő iskolák „sajátos” jellegének térségi tematizálása (a mai tematizációban az urbánus iskola a domináns, a rurális oktatás és a rurális intézmény szerepe másodlagos jellegű).
- További részelemzések végzése a rurális környezetben zajló oktatás terén.
- A más vidéki térségekben már elindított, a rurális iskolák újrapozicionálását célzó programok, fejlesztési módszertanok megismerése.
- A rurális térségben működő tanítói szerep szélesebb körű szakmai, szakpolitikai tematizálása.
- A rurális környezetben zajló oktatási-nevelési tevékenység másságát tudatosan vállaló és gyakorló pedagógusok számára olyan adminisztratív és anyagi jellegű támogatási programok koncipiálása, amelyek tevékenységük perszonifikációját segítik, a szervezeti informalitás jellegét csökkentik.
- Célszerűnek mutatkozik olyan fejlesztéspolitikai keretkonceptiók kialakítása, amely a stagnáló vagy periferikus helyzetű települések esetében a településfejlesztést és a közösségfejlesztést a rurális iskolák újrapozicionálásával, illetve a tanítói-szerepek újrapozicionálásával összekapcsolják.

Szakirodalom

- Almstedt, A., Brouder, P., Karlsson, S., Lundmark, L. J. T. (2014): Beyond post-productivism: from rural policy discourse to rural diversity. *European Countryside*, 4., 297-306.
- Baska, G. (2011): Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Bauch, P.A. (2001): School-Community Partnerships in Rural Schools: Leadership, Renewal, and a Sense of Place. In *Peabody Journal of Education*, Vol. 76, No. 2, Reexamining Relations and a Sense of Place between Schools and Their Constituents, pp. 204-221.

- Biró A. Z., Bodó J., Burus-Siklódi B. (szerk.) (2015): *Szakképzés, Együttműködés, Társadalmi modernizáció*. Alutus Kiadó, Csíkszereda.
- Biró, A. Z., Sárosi-Blága, Á. (2018): Rurális iskolák – válaszút előtt? *Pro Scientia Ruralis*, 3–4., 105–147.
- Biró, A.Z., Bodó, J. (2020): Iskolai oktatás egy vidéki társadalom szemszögéből. *Tér és Társadalom*, 34/4, pp. 143-157.
- Bodó, J. (2004): ALMa. Acces to the Labour Market. Pro Print Könyvkiadó, Csíkszereda.
- Boix, R., Champollion, P., Duarte, A.M. (2015): Teaching and Learning in Rural Contexts. *Journal of Education*, 3/2, pp. 28-47.
- Burch, P. (2009). Hidden markets: The new education privatization. New York, NY: Routledge.
- Coombs, P. (1985): The World Crisis in Education. The views from the eighties. Oxford University Press.
- Fulton, O. (2003): Managerialism in UK universities: Unstable hybridity and the complications of implementation. In A. Amaral, L. Meek and I. Larsen (eds). *The higher education managerial Revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 155-178.
- Gewirtz, S.; Ball, S. and Bowe, R. (1995): *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Hudson, P. and Hudson, S. (2008): Sustainable futures for rural education: Changing preservice teachers' attitudes for teaching in rural schools. In: Australian Association of Research in Education (AARE) Conference 2008, 30th November - 4th December, 2008, Brisbane. <https://eprints.qut.edu.au/16800/3/16800.pdf>
- Huysman, J. (2007): Rural Teacher Satisfaction: An Analysis Of Beliefs and Attitudes Of Rural Teachers' Job Satisfaction. *Electronic Theses and Dissertations*. 3211. <https://stars.library.ucf.edu/etd/3211>.
- KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja (2019): Rurális iskolák működésének és szerepének újragondolása. Elemzés a rurális iskolák működésének és társadalmi szerepének újragondolását befolyásoló tényezőkről. Belső szakmai anyag.

- Karlberg-Granlund, G. (2019): Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, Volume 72, December 2019, pp. 293-305.
- Lingam, G., Lingam, N., Raghuwaiya, K. (2014): Challenges for Rural School Leaders in a Developing Context: The Case of Solomon Islands. *In International Journal of Humanities and Social Sciences* Vol. 8, No. 2., 372-380.
- Mccracken, J. D. and Miller, C. (1988): Rural Teachers' Perceptions of Their Schools and Communities. *In Research in Rural Education*, 5/2.
- Mihály, I. (2000): Vidéki környezet – vidéki iskolák. *Új Pedagógiai Szemle*.
- Miller, Bruce M. (1995): The Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications. *In Journal of Research in Rural Education*, Winter, 1995, Vol. 11, No.3, 163-172.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2006): Education at a Glance. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37376068.pdf>
- Olsen, D. D. (2017): „Homegrown rural school leaders.” PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa, 2017. <https://doi.org/10.17077/etd.st6dgkxl>
- Plessis, P.D. (2017): Challenges for rural school leaders in a developing context: a case study on leadership practices of effective rural principals. *Koers (Online)* vol.82 n. 3.
- Ploeg, J.D. van der et al. (2000): Rural Development: From practices and Policies towards Theory. *Sociologia Ruralis*, 40/4, pp. 391-408.
- Ploeg, J.D. van der., Schneider, S., Ye, J. (2015): Rural Development: Actors and Practices. *Research in Rural Sociology and Development*, 22. 17-30
- Pollitt, C. (2003). The essential public manager. Maidenhead/Philadelphia: Open University Press.
- Pollitt, C. (2003): *The essential public manager*. Maidenhead/Philadelphia: Open University Press.
- Preston, J. P., Barnes, K. E. R. (2017): Successful leadership in rural schools: Cultivating collaboration. *The Rural Educator*, 38(1), 6–15.

- Redding, S. and Walberg, H. J. (2012): *Promoting Learning in Rural Schools*. Center on Innovation & Improvement, Lincoln. http://www.adi.org/downloads/Promoting_Learning_in_Rural_Schools.pdf
- Roberts, P. (2013): The role of an authentic curriculum and pedagogy for rural schools and the professional satisfaction of rural teachers. *Australian and International Journal of Rural Education*, Vol. 23 (2) 2013
- Santiago, R. A., Magalhães. A., Carvalho. T. (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: CIPES.
- Sousa, S.F. (2013): Families, Schools and the Image Communication in the Education Market. *International Journal about Parents in Education*. 7/2.
- Theobald, P. & Howley, C. [2010(1998)]: Public purpose and the preparation of teachers for rural schools, *The Teacher Educator*, 33:3, 150-164, DOI: 10.1080/08878739809555170
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08878739809555170?journalCode=utte20>
- Túros E. (2006): Szakmai szintézis a székhelyföldi térség oktatási intézményrendszerével és változási folyamataival kapcsolatos kutatási programok és szakmai publikációk alapján. Kézirat, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Adattár.
- Túros E. (szerk.) (2005): *Igény a tanulásra*. Pro-Print Kiadó, Csíkszereda.
- Wallin, D. C., Newton, P. (2014): Teaching Principals in Small Rural Schools: “My Cup Overfloweth”. In *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 60, No. 4, 708-725.
- Watson, Keith (1983): Rural primary school teachers as change agents in the third world: three case studies. In *Int. J. Educational Development* Vol.3, No. 1, pp.47-59. 1983
- Williams, D. T. (2010): The Rural Solution. How Community Schools Can Reinvigorate Rural Education. Center for American Progress.
- Wilson, R. (2017): The Role of the Rural Community in Teacher Commitment. *Leadership Research*: Vol 08, No 1. (2017)

- Woods, M. (2007): Engaging the global countryside: globalization, hybridity and the reconstitution of rural place. *Progress in Human Geography* 31 (4), 485–507.
- Woods, P.A., Bagley, C., Glatter, R. (1998): *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest?* London, Routledge, 272 p.

Abstract

The study presents the results of a survey of teachers in Szeklerland in 2021. The survey included teachers who had been teaching in a rural environment for at least five years, and whose activities and social contacts had led to a significant degree of social embeddedness. The study presents the literature on the situation and repositioning of rural schools, and then discusses the changing pedagogical and social content of the role of the teacher in the context of Szeklerland. The research also addresses thematizations related to the functioning of schools. In the analytical chapter, the professional findings on the functioning of the teacher-role are presented in four thematic sections.

Keywords: teacher-role, rural schools, social role, social embeddedness