

RURÁLIS ISKOLÁK – VÁLASZÚT ELŐTT?

RURAL SCHOOLS – BEFORE A CHOICE?

BIRÓ A. ZOLTÁN – SÁROSI-BLÁGA ÁGNES

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

Összefoglalás

A tanulmány összefoglaló jelleggel mutatja be azoknak a kutatási programoknak az eredményeit, amelyeket a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja keretében folytattunk a székelyföldi térségben működő rurális iskolák helyzetével, társadalmi pozicionálásuk újragondolásának feltételeivel kapcsolatban. A tanulmány törzsanyagát a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége megbízása alapján készült elemzés¹ képezi, ehhez kapcsolódnak kiegészítő jelleggel a 2016-2019 közti időszakban készített hasonló tárgyú kutatási programok tapasztalatai.

Kulcsszavak: rurális iskolák, újrapozicionálás, székelyföldi térség

Bevezetés

Az ezredfordulót követően fontos és figyelemre méltó szemléleti és gyakorlati fordulat tapasztalható egyre több országban, amelynek célja a rurális iskolák helyzetének/működésének értelmezése és társadalmi szerepének újragondolása. Ennek a szemléleti-gyakorlati fordulatnak a kérdésfelvetéseivel, illetve a rurális iskolák társadalmi szerepének újragondolásával (még pontosabban: újrapozicionálásával) kapcsolatos kezdeményezések és tapasztalatok térségünkbe még nem vagy csak nagyon szórványosan jutottak el. A székelyföldi térségben a rurális környezetben működő iskolák – a település nagyságától függően eltérő mértékben – sok gonddal, nehézséggel küszködnek. Ez nem sajátosan térségi jelenség, a témával foglalkozó szakmai vélemények szerint (Tomoletiu – Moraru, 2010, Biriescu – Babaita,

¹ Elemzés a rurális iskolák működésének és társadalmi szerepének újragondolását befolyásoló tényezőkről. Az RMPSZ megbízása alapján készített székelyföldi elemzés szakmai összefoglalója.

2014) Romániában országos léptékben problematikus a falusi iskolák helyzete. Ez részben annak köszönhető, hogy a romániai iskolarendszer sok fejlesztési hátrányt örökölt az 1989 előtti időszakból, másrészt pedig annak, hogy a romániai oktatási rendszer 1989 utáni – gyakran ambivalens jellegű és ellentmondásos – tervezési és szabályozási gyakorlata a rurális környezetben működő iskolák fejlesztéséért viszonylag keveset tett. Az 1989 előtti időszakból örökölt hátrányok ledolgozása érdekében az elmúlt évtizedekben elsőrangú fejlesztési prioritás az iskolaépületek felújítása volt (így például mind a mai napig sok falusi iskolában gondot jelent az előírt egészségügyi-higiéniai beruházások késlekedése), az oktatás didaktikai-tartalmi fejlesztése ehhez viszonyítva kisebb súlyt kapott, kimondottan rurális környezetre kidolgozott szakpolitikai koncepcióról vagy programról pedig csak pilot-programok szintjén beszélhetünk.

Ami az általunk részletesebben vizsgált székelői térségben sajátos jelenségnek tekinthető az az oktatás etnikai vonatkozásaiból adódik. A tanulói létszám csökkenése (demográfiai csökkenés, a városi iskolák elszívó hatása) a kis- és közepes nagyságú településeken az iskola megszűnését vetíti előre, és ez a folyamat kisebbségpolitikai és helyi fejlesztési (település fenntartási) szempontból egyaránt negatív megítélés alá esik. Ebben a helyzetben indokoltnak és aktuálisnak mutatkozik olyan szakmai programok indítása, amelyek tematizálják a rurális iskolák társadalmi szerepének újrapozicionálásával kapcsolatos, általános és térségi kihívásokat, bemutatják az újrapozicionálással kapcsolatos megközelítéseket, illetve az ehhez kapcsolódó szélesebb körű szemléleti-gyakorlati fordulat tartalmi elemeit. Ugyanakkor szükség van olyan térségi elemzések elvégzésére, amelyek számba veszik egy ilyen jellegű térségi szemléleti-gyakorlati változás/változtatás társadalmi-intézményi feltételeit. Feltárják és elemzik azokat a térségi összetevőket, amelyek a rurális iskolák térségi újrapozicionálását célzó kezdeményezés előtérbe kerülése, illetve térségi adaptációs kísérlete esetén kiindulópontot képezhetnek az ilyen irányú szakmai munka koncipiálásához, tervezéséhez és kisebb pilot jellegű programok elindításához. Tanulmányunkat olyan első megközelítésnek tekintjük, amely kísérletet tesz – kis és közepes falusi településeken működő iskolák esetében – az újrapozicionálás térségi alkalmazhatóságát meghatározó társadalmi-intézményi feltételek vizsgálata.

A téma aktualitása – térségi szemszögből

A székelyföldi térség oktatási hálózatának egyik legfontosabb kérdése (bár ez a téma a társadalmi nyilvánosságban háttérbe szorul) a falusi környezetben működő iskolák működési feltételrendszere, működésük módja, helyzetük alakulása (különösen a közepes és kis települések esetében). Abban ma már nincsen vita, hogy az úgynevezett „gyengén működő” falusi iskola, illetve a helyi iskola megszűnése kedvezőtlenül befolyásolja a település külső és belső megítélését, működését, illetve a településfejlesztés esélyeit. A kedvezőtlen tényezők és folyamatok többfélék, közzismertek: csökkenő tanulólétszám, az épület állomány és a didaktikai felszereltség állapota, ingázó vagy gyakran váltakozó oktatók, városi iskolákhoz való fordulás a családok körében, társadalmi-szakmai fenntartások az oktatás minőségével kapcsolatban és mások. A falusi iskolák csoportját – térségenként és településenként eltérő mértékben – lassú, de fokozatos intézményi szerepvesztés, humán erőforrás leépülés és presztízscsökkenés jellemzi. A helyzetet súlyosbítja az a tény, hogy sok település esetében az iskola egyike az utolsó helyi intézményeknek, és szerepük csökkenése vagy felszámolásuk nagy múltú székelyföldi falvak végleges elszorvadásához vezethet.

Ez a helyzet napjainkban több országban, sok térségben napirenden van. Szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy újszerű és sok esetben sikeresnek bizonyuló szakmai, szakpolitikai kezdeményezések sora született sok országban annak érdekében, hogy újragondolják a falusi iskolák helyzetét és társadalmi szerepét. A kérdésfelvetés újszerűségét és fontosságát jelzi az a tény, hogy az „újrapozicionálás” kifejezés tartalma meglehetősen összetett, és jóval túlmutat az iskolák ismert és megszokott oktatási-nevelési szerepkörén. Az újrapozicionálás új funkciók és új lokális társadalmi szerepek kialakítását, föl vállalását javasolja, és ezek eredményeként lényeges mértékben átalakul az iskola, mint helyi intézmény működési modellje és társadalmi funkciója. Egy ilyen jellegű, jelentős mértékű és komplex funkcióváltás (tulajdonképpen funkcióbővítés, amely azonban nem csupán funkció többletet jelent, hanem a megszokott és ismert oktató-nevelői funkció módosulásával is jár) egész sor intézményi, adminisztratív, szabályozási és személyi feltétel megváltozását igényli, ezért komplex, időigényes, költségigényes és nem könnyen kivitelezhető folyamat. Több olyan fontos társadalmi-szemléleti változás is van azonban, amelyek ma már lehetővé teszik, valamilyen formában támogatják, vagy egyenesen szükségessé teszik a falusi térségben működő iskolák társadalmi szerepének újrapozicionálását. Csak röviden utalunk arra a nagyon jelentős, globális léptékben érvényesülő fordulatra (új vidékfejlesztési paradigma), amely térségünkben is érezteti hatását, és

amely a falvak, vidéki térségek értékeinek, adottságainak (élelem, környezet, életforma stb.) előtérbe kerülését eredményezte (OECD, 2006; Van der Ploeg és társai, 2015; Woods, 2007; Almstedt és társai, 2014). A mobilitás és a kommunikáció – ha lassan is – elindította, és erősíteni fogja a falvakra költözést. Nem utolsó sorban pedig ki kell emelni azt a nagyon fontos változást, hogy a technológiai innováció (eszközök, hálózatok, digitális tartalmak) elvben periferikus helyzetű településeken is lehetővé teszi a korszerű nevelési-didaktikai tevékenységet. A rurális iskolák újrapozicionálása nem csupán kényszerűség, hanem – a vidéki térségek és települések fölértékelődési folyamatához kapcsolódva – helyi fejlesztési modell, esély, versenyképességi tényező is lehet.

Nem csupán a vidéki iskolák kedvezőtlen helyzete, hanem a mára már periferikus helyzetbe került, nagy múltú székelyföldi települések megmentésének kérdése is arra ösztönöz, hogy (a.) vizsgáljuk meg azokat az újszerű kezdeményezéseket, amelyek más térségekben, más országokban a falusi iskolák működésének, lokális társadalmi szerepének újragondolására irányulnak, illetve (b.) vizsgáljuk meg azokat a helyi/térségi feltételeket és lehetőségeket, amelyeket a máshol kidolgozott modellek térségi adaptálása esetén kiindulópontként lehet és kell kezelni.

Ez a problémakör székelyföldi léptékű fejlesztési téma is abban az értelemben, hogy rövidtávon nem lehet olyan országos programra számítani, amely a falusi iskolák komplex, újszerű fejlesztésére irányulna (sőt, ezzel ellentétben a létező hálózat további „racionalizálását” célzó kezdeményezésekre, iskolák összevonására vagy megszüntetésére lehet számítani). A rurális iskolák esetében az új társadalmi szerepek körök szakmai elgondolása, lehetőségek szerinti elindítása – kisebbségi vonatkozásban – kétszeresen is fontos (iskolaműködtetés és településfejlesztés).

Kitekintés: fogalmak, módszerek, jó gyakorlatok

Az alább következő szakirodalmi áttekintés három nagyobb témakörben ismerteti azokat a megközelítéseket, elemzési eredményeket, szakpolitikai elgondolásokat, gyakorlati megoldásokat, amelyek az utóbbi időszakban a rurális iskolák helyzete és újrapozicionálása kapcsán előtérben vannak. A három nagyobb témakör a következő: (1) társadalmi elfogadottság, szülői viszonyulás, (2) pedagógusszerep és rurális iskola, (3) a vezetés, mint fejlesztési lehetőség és eszköz. Ez az áttekintő jellegű szakirodalmi ismertetés természetesen az ebben a témakörben készült szakmai anyagok körének csak kis szeletét mutathatja be. Az összeállítás célja az, hogy felhívja a figyelmet a téma fontosságára, a megközelítések szemléleti és módszertani

sokféleségére, nem utolsó sorban arra a tényre, hogy a rurális iskolák térségi újrpozicionálásával kapcsolatos tervezések vagy kezdeményezések számára olyan tág körű és hasznos szakmai anyag áll rendelkezésre, amelynek sok eleme adaptálható.

Szülők, társadalmi elfogadottság, vidékfejlesztési megközelítés²

Az oktatás és az iskola szerepének megváltozása a 21. században a pedagógusoknak, szülőknek, diákoknak, az intézmények vezetőinek, valamint a politikai döntéshozóknak egyaránt kihívást jelent. Mivel az oktatásra a társadalom egyre inkább szolgáltatásként tekint, ezen a területen rendkívüli módon megváltoztak az igények és elvek, amelyhez az iskolák nehezen tudnak alkalmazkodni. Az alapvetően bürokratikus oktatási rendszerben – különösen a Romániához hasonló poszt-szocialista országokban – a változásokhoz való felzárkózási folyamat nagyon lassú. A rendszer sajátosságaiból adódóan, értelemszerűen, az iskolavezetők nagy része nem helyi szintű feladatként kezeli az intézmény zavartalan működésének biztosítását. Ugyanakkor pozitívumként értelmezhető, hogy egyre több szakember felismeri a stratégiai tervezés szükségességét és szerepét a térségi fejlődési folyamatokban. Ezt igazolják a komplex stratégiai tervezésre irányuló szakmai programok (mint amilyen a tanulmányban elemzett iskola esetében kivitelezésre került), valamint a kísérleti jellegű akciók.

A témával foglalkozó szakirodalom gyakran a szervezeti kommunikáció és a térségi pozicionálás szempontjából közelíti meg a stratégiai tervezés fontosabb elemeit, mint amilyen az oktatási intézmények kollektív identitásának felépítése, a családok körében élő társadalmi kép megerősítése (Sousa, 2013). A hivatkozott szerző oktatási intézmények esetében, portugáliai kontextusban érvel a kommunikáció, mint stratégiai menedzsmentben alkalmazható eszköz fontossága mellett. Meglátásában az iskolák és a szülők közötti kommunikáció erősítésébe érdemes befektetni, ugyanis a szülők iskolaképe egyike azon kevés tényezőnek, amelynek kezelése nem lépi túl az iskola hatáskörét, illetve nagymértékben befolyásolja a hallgatók számának alakulását. A kommunikáció erősítése a piaci igények, a pedagógiai diskurzus és a bürokratikus rendszer összehangolásán keresztül valósulhat meg, és az iskolák társadalmi presztízsének növelése mellett a társadalmi részvétel növeléséhez is hozzájárul (Sousa, 2013). Ebben az értelemben egy iskola társadalmi elfogadottságának stratégiai

² A témáról bővebben: Sárosi-Blága, Ágnes (2018a): Iskola társadalmi elfogadottsága és vidékfejlesztési jelentősége egy kistérségben működő szakiskola példáján. *Falu Város Régió Területfejlesztési Szakmai Folyóirat*. Vol. 1. 120-123.

giai kezelése vidékfejlesztési jelentőséggel bír, így nem csak az iskolavezetők érdeke ezzel foglalkozni és ebbe befektetni. Romániában, jelen pillanatban a marketing-kommunikációs stratégiák gyakorlati alkalmazása az iskolák vezetőségének feladat-körébe tartozik és nem kötelező. Amíg ez valamilyen szempontból nem változik, az iskolakép alakítása mutatkozik a legmegfoghatóbb, legkevesebb befektetést igénylő eszköznek az iskolaválasztást meghatározó, új igényekhez és elvekhez való igazodásban.

Az iskola 21. századi szerepváltozásaival, a gazdasági igények és elvek érvényesülésével foglalkozó szakirodalmi megközelítések egy része (például Fulton, 2003; Pollit, 2003; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005) az oktatás területéhez kapcsolódó szereplőket fogyasztóknak, ügyfeleknek és menedzsereknek tekinti, tehát az oktatás területét érintő kihívásokat és feladatokat a gazdasági piac sajátosságai alapján közelíti meg. Más szerzők szerint ez a liberális ideológia veszélyt jelenthet a természetes szelekcióra nézve és hozzájárulhat a társadalmi egyenlőtlenségek növekedéséhez (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; Woods, Bagley & Glatton, 1998; Burch, 2009). Jelen áttekintés azokat a szakirodalmi megközelítéseket emeli ki, amelyek az iskola szerepváltozásai következtében fennálló társadalmi kihívásokra a szülőkkel való kommunikáció erősítésében látják a megfelelő választ, alkalmazkodási irányt.

Gewirtz és társai (1995) szerint az iskolakép építése idő és forrás kérdése, amelyhez a következő tevékenységeket szükséges elvégezni (idézi Sousa, 2013: 180):

- az épületek formai rendezése
- reklámanyagok gyártása
- média kommunikáció
- eseményszervezés, vizuális megjelenés
- az iskoláról szóló beszédek szabványosítása, az oktatás különböző szintjei közötti harmóniára való törekvés

Ezekkel a tevékenységekkel növelni lehet az intézményi kommunikáció hatékonyságát, ami versenyképességi tényezőként értelmezhető. Szakképzési intézmények esetében, különösen akkor, ha azok vidéki térségekben működnek, a Gewirtz és társai (1995) által meghatározott tevékenységek elvégzése kiemelten fontos, ugyanis a szakoktatás függ leginkább a térség társadalmi és gazdasági sajátosságaitól. Ugyanakkor a térség társadalmi és gazdasági helyzetét is meghatározza az oktatás, illetve azon belül a szakoktatás minősége. Ez a kölcsönös függőségi helyzet különösen a duális szakképzési gyakorlat bevezetésével került előtérbe, ugyanis egy olyan térség-

ben, amely kevés nagyvállalattal rendelkezik, illetve olyan szakoktatási intézmények esetében, amelyek nem rendelkeznek megfelelő kapcsolatrendszerrel, problémásnak bizonyul a jelzett képzési forma alapelveinek megvalósítása. Az elmúlt évek során Romániában nagyon sok intézkedés foglalkozott a szakoktatás újrapozicionálásával. Továbbá a magyar kisebbség szempontjából fontos megemlíteni azokat a magyarországi támogatásokat is, amelyek tanműhelyek kialakítását és felszerelését segítették. Azonban minden fejlesztési törekvés ellenére, a törvényes, formai keretek kialakítása mellett, kevés figyelem irányult az iskolák társadalmi elfogadottságára (Biró és társai, 2015, 2016). Mindez továbbra is az iskolák hatáskörében marad.

A pedagógusszerep fontossága rurális környezetben

A tanárok, tanítók közösségi életben betöltött szerepe az oktatás területének változásával párhuzamosan változott nem csak a vizsgált székelyföldi térségben, hanem európai szinten is.

Európa társadalomtörténeti sajátosságait elemezve, a pedagógusoknak és az oktatásnak a különböző korokban nagyon eltérő funkciói voltak. Például, míg a korai protestáns iskolák a hitélet szempontjából tartották fontosnak a hívek írni-olvasni tudását, a 19. században az oktatás a nemzetépítés fontos eszköze volt, a 20. Században pedig a demokratikus rendszerek működéséhez szükséges társadalmi integráció és gazdasági-technológiai és versenyképesség szempontjából vált kulcsfontosságú kérdéssé (Tomka, 2009). Összességében, minden oktatásfejlesztési törekvés az egységesítést szolgálta elsősorban nemzetállami szinten, de a nemzetközi hatásoktól nem függetlenül. Ezek a napjainkban is kulcsfontosságnak örvendő, európai szinten is zajló, az oktatási tér egységesítésére vonatkozó törekvések nem, vagy csak nagyon kismértékben foglalkoznak a pedagógusok kisebb közösségekben betöltött szerepének fontosságával. Pedig ennek a megközelítésnek ma már nem csak oktatásfejlesztési, hanem vidékfejlesztési jelentősége is van (például McCracken és Miller, 1988; Miller, 1995; Williams, 2010).

A rendelkezésre álló, a rurális iskolák és pedagógusok szerepét elemző szakirodalmi anyagok alapvetően két fő szempontból hangsúlyozzák a téma fontosságát: (1) az iskola, és ehhez kapcsolódóan a pedagógusok és az iskolavezetőség közösségfejlesztésben betöltött szerepe, illetve (2) konkrétan a vidéki pedagógusok szerepével foglalkozó, gyakorlati jellegű megközelítések, amelyek speciális célcsoportként tekintenek a vidéki pedagógusokra, és ennek értelmében eltérő tanárképzést és beavatkozási programokat javasolnak.

Az alábbiakban olyan tanulmányokra és szerzőkre hivatkozunk, akik különféle megközelítésekben a rurális iskolákban oktató pedagógusok szerepével foglalkoznak. Ezekben a megközelítésekben az a közös, hogy megkülönböztetik a városi és vidéki pedagógusok szerepkörét. Az eltérő vidéki pedagógusszerepben, és értelemszerűen a vidéki iskolákban, közvetett vagy közvetlen módon, kivétel nélkül mindenik szerző a rurális térségek, közösségek fejlesztési lehetőségét látja.

Az iskola közösségfejlesztő szerepének elemzésével foglalkozott McCracken és Miller az 1988-ban publikált tanulmányukban, a vidéki Ohio példáján. A hivatkozott szerzők a pedagógusok meglátásain keresztül elemezték az iskola vidéki közösségekben betöltött szerepét. A kutatási terep a vidéki Ohio volt, ahol négy középiskolában készítettek interjúkat pedagógusokkal. A kutatás a következő kérdések megvizsgálásával foglalkozott: a pedagógusok milyennek látják saját szerepüket? Milyen tényezők segítik, illetve akadályozzák ennek a szerepnek a betöltését? Hogyan kapcsolódik egymáshoz a mezőgazdasági környezet és az iskola? Milyen elvárásai vannak egy vidéki közösségnek a tanárokkal szemben? A hivatkozott szerzők kvalitatív kutatási módszerekkel vizsgálták meg ezeket a kérdéseket. A pedagógusokkal készült interjúk eredményei alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a legtöbb tanár kedvel a rurális iskolában dolgozni, de néhányan nehezen tudnak alkalmazkodni a hagyományos vidéki közösségi struktúrákhoz. Továbbá a megkérdezett pedagógusok fontosnak tartják az iskolán kívüli tevékenységeket, többen rendelkeznek másodállással, illetve sokan nem ismerik el a mezőgazdaság jelentőségét a vidéki közösségek gazdaságában.

Az Egyesült Államokban a vidéki oktatással kapcsolatos kihívások indokolták a jelzett téma kutatását. A kihívások közül a legfontosabbak a vidéki népesség és az iskoláskorú gyerekek számának csökkenése, ami több államban a gazdasági erőforrások csökkenéséhez vezetett. A probléma különösen a középfokú oktatás szintjén hangsúlyosabb, amely kapcsán az állami szervezeteknek egyre nagyobb az igényük a tantervi lehetőségek bővítésére. A vidéki középiskolák számára kihívást jelent olyan tantervet kidolgozni, amely a továbbtanulást, valamint a munkavállalást választó fiatalok számára egyaránt megfelelő. A jelzett tényezők következtében a vidéki iskolák rossz közmegítélésnek örvendenek, ami a változatos tantervek kidolgozásában és az állandó személyzet fenntartásában is problémákat generál. McCracken és Miller (1988) célja bővíteni a rurális iskolák kihívásaival foglalkozó kutatások tárházát, amelynek fontos aspektusa a rurális pedagógus iskolában és helyi közösségben betöltött szerepe. Meglátásukban a pedagógusoknak kulcsfontosságú szerepük van az oktatási tevékenység minőségében, bármilyen közösségi vagy kulturális kontextusban.

A kutatás eredményei azt jelzik, hogy a városi kollégáikhoz képest a vidéki tanároknak nagyon eltérő problémáik vannak. Azoknak a tanároknak, akik nem rendelkeznek vidéki háttérrel, sokkal nehezebb alkalmazkodniuk ehhez a környezethez. Külön nehézséget jelenthet az, hogy a vidéki közösség informálisan, állandóan figyeli és újra értelmezi a pedagógiai készségeiket. A vidéken oktató pedagógusoknak sokkal nagyobb mértékben kell részt venniük iskolán kívüli tevékenységekben.

Annak ellenére, hogy az Amerika vidéki területeinek elemzésével foglalkozó szakirodalmi anyagok a székelyföldi térségtől távolinak tűnhetnek, a kutatók által alkalmazott szempontok és a kutatások következtetései figyelemreméltók. Bruce A. Miller (1995) tanulmányában ötévnyi kutatási tapasztalat alapján tárgyalja a vidéki iskolák közösségfejlesztésben betöltött szerepét. Meglátásában a közösség-alapú tanulási lehetőségek a fiatalok sikeres munkavégzésének alapját képezhetik, javíthatják a társadalmi tőkét, és hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a fiatalok értékeljék a vidéki közösségeket. A közösség-alapú megközelítések bizonyítottan hozzájárulhatnak a fenntartható fejlődéshez. A hivatkozott szerző tanulmányában abból indul ki, hogy a vidéki közösségek a földrajzi elszigeteltség és az alacsony népsűrűség miatt különösen érzékenyek azokra a gazdasági, társadalmi és környezeti hatásokra, amelyek a globális gazdaság fejlődéséből adódnak. Miután Amerikában a bányászat, a halászat, a fakitermelés és a mezőgazdaság erőteljes iparágakká váltak, jelentősen megnövekedett a munkanélküliség aránya, ami további társadalmi és gazdasági nehézségeket vont maga után. Miller (1995) szerint a vidéki közösségek rendelkeznek a revitalizációhoz szükséges adottságokkal, azonban minden közösségfejlesztési törekvésben fontos figyelni a fiatalok szerepére. A hivatkozott szerző szerint a közösségfejlesztési törekvésekben nehézséget jelenthet az, hogy a közösségi és tanári percepciókban az iskola szerepe kevés esetben mutat túl a tankönyv-vezérelt tanulási lehetőségeken.

Miller (1995) közösségfejlesztési, és társadalmi tőke alapú szakirodalmi megközelítések és ötévnyi kutatási tapasztalat alapján az iskolák szerepének újragondolása mellett érvel, ami szerinte egy fontos szakpolitikai feladat. Amennyiben a vidéki iskolák együttműködnek a helyi vezetőkkel és a közösséggel, az pozitív hatással lehet a közösségi életképességre. Ebben a folyamatban nagyon fontosak az iskola és a helyi szervezetek közötti partnerségek, valamint a fiatalok, a tanárok, a vezetőség, és a helyi közösség tagjainak aktív szerepvállalása.

Az általános iskolai tanárok vidéki területek fejlődésében betöltött szerepére hívja fel a figyelmet Keith Watson (1983) három esettanulmányra (Thaiföld, Irán és Kamerun) alapozó elemzése. A hivatkozott szerző szerint a fejlődő országok vidéki területein oktató általános iskolai tanároknak biztosított szerepek kapcsán megosz-

lanak a vélemények: míg a realista megközelítések a tanárok speciális képzése mellett érvelnek, az idealisták szerint a tanároknak vezető szerepeket kellene vállalniuk vidéki környezetben (animátor szerep). Minden megközelítésben közös azonban az, hogy vidéki környezetben a tanárok szerepe jóval túlmutat a tantermi tanár szerepen, és ennek közösségfejlesztési jelentősége van.

A Watson (1983) által bemutatott esettanulmányok három különböző próbálkozást szemléltetnek, amelyekben a tanárookra vidékfejlesztési tényezőként tekintenek. Mindhárom próbálkozás nemzetközi háttérrel, hivatalos kormányzati támogatottsággal, széles körű nyilvánossággal rendelkezett, és a vidéki közösségek fejlesztésének problematikájával foglalkozott. Mindhárom kísérleti program korlátozott sikerrel zárult, amit a szerző többek között a túlzott centralizációval magyaráz. Watson (1983) szerint, a negatív példákból adódó fenntartásai ellenére, a vidéki környezetben oktató pedagógus fontos szereplője a vidékfejlesztési folyamatoknak. Az erre alapozó beavatkozási programokat azonban fontos részletesen megtervezni, függetlenül attól, hogy az ötlet nemzetközi, nemzeti, vagy lokális szintű. Ezekben a tervezési folyamatokban nagyon fontos a tanárok és a helyi vezetők bevonása, mert, ha egy program nem találkozik a helyi elvárásokkal és célokkal, nem lehet eredményes. A tanulmány végén a hivatkozott szerző felveti a szülők és gyerekek szerepének fontosságát is. Watson (1983) szerint a különféle beavatkozási projektekben arra is figyelni kell, hogy a vidékfejlesztési szerepüket felismerő pedagógusok ne érezzék azt, hogy anyagilag hátrányosabb helyzetben vannak, mint a városon oktató kollégáik. Ideális esetben a bérezési rendszernek előnyben kellene részesítenie a több funkcióval rendelkező pedagógusokat.

A hely, a vidéki oktatás, valamint a pedagógusok szakmai identitása közötti összefüggéseket elemzi Philip Roberts (2013) ausztráliai oktatási kontextusban megírt tanulmányában. Abból az alapfeltevésből indul ki, hogy a pedagógusi tevékenység minden esetben valahol a curriculum és a „hivatalos” tanterv között szerveződik meg, és ennek vidéken oktató pedagógusok esetében valamivel nagyobb jelentősége van. Vidéki és városi oktatásban egyaránt vannak pedagógusok, akik a gyakorlati szempontokat, vagy a bürokratikus megközelítéseket jobban értékelik. A hivatkozott szerző a tanterv és az oktatás fontos kérdései kapcsán gyűjtött adatok alapján úgy látja, hogy ebben a témában két fontos irány különíthető el: azok a nézetek, amelyek elismerik, hogy a vidéki iskolák eltérőek, és a tanároknak fel kell készülniük erre a különbözőségre, illetve azok, amelyek alapján helyszíntől függetlenül minden iskola azonos, és az eltérések csupán a tanítás minőségéhez köthetők. A tanulmány következtetéseként Roberts (2013) amellet érvel, hogy azok a tanárok, akik újra értel-

mezik a tantervet és adaptálják azt a helyi környezetre, jobban megfelelnek a diákok oktatási igényeinek és szakmai céljaiknak egyaránt. Ennek vidéki környezetben sokkal nagyobb jelentősége van, mint városi környezetben (Roberts, 2013).

A témában nagyon fontos annak a kérdéskörnek az elemzése, hogy a közösségi iskolák konkrétan miként járulhatnak hozzá a vidéki oktatás fellendítéséhez. Doris Terry Williams (2010) tanulmányában ennek a kérdéskörnek az elemzésével foglalkozik az Egyesült Államokban. Bár a társadalmi, gazdasági és kulturális környezet nagyon eltérő a Székelyföldre jellemzőtől, érdemes figyelembe venni azokat a szempontokat, amelyek alapján a szerzők fontosnak tartják a rurális oktatás szerepének újra gondolását: például az előregedés, elvándorlás, tanárhiány, az oktatás minőségével kapcsolatos hiányosságok. A vidéki oktatást érintő kihívások kezelésére Williams (2010) szerint a partnerségalapú közösségi iskolák működése az egyik legjobb lehetőség. Annak ellenére, hogy ez a működési forma eltér a hagyományostól, egy fontos alternatívát kínál a gazdaságilag elmaradott vidéki közösségek számára is. A sikeres implementálás érdekében javasolt stratégiák röviden a következők: vidéki tanárképzési programok, amelyek felkészítik a tanárokat a sajátos tanári szerepre, a szülői szerepvállalás ösztönzése, új tervezés a közösségi igények figyelembevételével, az állami szabályozások újragondolása, és az állami finanszírozások növelése. Láthatjuk, hogy a Williams (2010) által felsorolt javaslatok nagyrésze a székelyföldi iskolák működésében is alkalmazható lenne, ugyanis az iskoláknak jelenleg van egy saját, helyi mozgásterük, ami ezt lehetővé tehetné. Annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy Székelyföldön az iskola- és pedagógusszerepek újra értelmezésének milyen lehetőségei és korlátai vannak, egy fontos kutatási feladat.

A vidéki környezet és az oktatási eredmények közötti összefüggéseket tárgyalja Bæck (2015) tanulmányában. A szerző megállapításai szerint ez a téma a döntéshozók és a kutatók szempontjából sem kap elegendő figyelmet. Bár a lokalitáshoz szorosan kapcsolódó tényezők kutatása nem könnyű feladat, szükségszerű az oktatás területén történő beavatkozások hatékony tervezéséhez. Bæck (2015) szerint a vidéki oktatás témakörének kutatásakor (olyan altémákban, mint például az iskola mérete, helyi adaptáció, szülők bevonása, a helyi közösség összetétele) mindig fontos figyelembe venni az adott társadalmi, környezeti kontextust, ugyanis ebből adódóan nagy térbeli eltérések vannak az oktatás eredményességében. A jelzett tanulmány olyan kérdéseket tárgyal, mint például az, hogy miért érdemes a vidéki oktatásra fókuszálni? Milyen dokumentált, és eddig kevésbé kutatott regionális eltérések létezhetnek két

urális térség között, vagy akár a városi és rurális oktatás viszonylatában? A tér, valamint a külső hatások milyen lehetőség struktúrákat jelölhetnek?

Észak-amerikai rurális iskolákat és vidéki közösségeket érintő kihívások elemzésével foglalkozik Corbett és Helmer (2016). Kutatási projektjükben három éven keresztül figyelték és elemezték a rurális iskolák bezárási folyamatait és a döntési mechanizmusokat. Meglátásaik alapján a rurális iskolák és a rurális közösségek a modernizációs paradigma szempontjából egy problémás területet jelentenek. A vidéki terek átalakulási folyamata tehát nincs kedvező hatással a vidéki iskolák működésére nézve: az elmúlt évek során nagyon sok intézmény megszűnt, vagy átszerveződött, ami számos feszültséget eredményez a vidéki közösségekben. A szerzők az iskolák felülvizsgálati folyamatában – és az ezzel kapcsolatos döntések meghozatalában – fontosnak tartják a vidéki szülők szerepét, az iskolavezetők és politikai döntéshozók stratégiáit, valamint a szereplők közötti párbeszédet, ami eddig nem kapott elegendő figyelmet. A rurális oktatás helyzetének javítása érdekében Corbett és Helmer (2016) többféle megoldást javasolnak, ami a szereplők közötti hálózatosodás és párbeszéd fontosságára hívja fel a figyelmet: például a szülők bevonása a döntési folyamatba, a helyi sajátosságok, a közösség fennmaradása, a kultúra és örökség figyelembevétele a földrajzi szempontok mellett, az eddig bezárt iskolák esetének felülvizsgálata, innovációra való törekvés.

Redding és Walberg (2012) munkájukkal nagyon fontos meglátásokkal gazdagítják a rurális iskolák szerepével foglalkozó szakirodalmak tárházát. Empirikusan bizonyítottak találták azt, hogy a vidéki diákok motiváltak a tanulásban. Továbbá kevés összefüggés van az iskola földrajzi elhelyezkedése, a közösség mérete, valamint a diákok teljesítménye között. Bár a földrajzi távolság értelemszerűen kihívásokat jelent a vidéki térségek számára, a távközlési technológia fejlődésével, ez ma már kezelhető, vagy legalábbis ma több megoldási lehetőség biztosított a hátrányok csökkentésében.

A vidéki iskolák több szempontból is sikeresen tudnak működni, amennyiben van egy tudatos és lelkiismeretes iskolavezetőség, felelősségteljes pedagógusok, együttműködő szülők, tehát szoros társadalmi kapcsolatok. Ebben az esetben az iskola központi szerepet tud játszani a közösség életében.

Ettől függetlenül, értelemszerűen a vidéki iskolák gyakrabban ütköznek a földrajzi távolságokból adódó akadályokba (nem vonzó az iskola a pedagógusok számára, elvándorlás stb.) Azonban a hivatkozott szerzők szerint az, hogy a vidéki iskolában tanuló diákok mennyire eredményesek, kizárólag az iskolavezetésen múlik.

A vidéki oktatók szervezeti elkötelezettségét vizsgálja Wilson (2017) a közösséghez és az iskolához kapcsolódó percepciók alapján. A hivatkozott szerző egy névtelen, kérdőíves, Likert-skála típusú kérdésekre alapozó adatfelvételt végzett kolumbiai tanárok körében. A kutatás elején feltételezte, hogy a több éve oktató és sikeres vidéki tanárok elkötelezettebbek az iskolák és közösségük iránt, és ebből adódóan jobban bevonják a közösséget a tanítási gyakorlatukba. A fiatal, kezdő tanárokhoz képest a tapasztaltabbak körében kisebb mértékű a lemorzsolódás.

Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy viszonylag kevés pedagógus használja ki az egyedi oktatási gyakorlat kialakítását lehetővé tevő közösségi szerepét.

A szerző megoldásként javasolja az oktatáskutatók és a geográfusok közreműködését a vidéki iskolák humánerőforrás problémáinak kezelése érdekében. Ezáltal összefüggéseket lehet keresni azzal kapcsolatban, hogy az iskolaméret, a földrajzi távolság és a tanárok megtartása között.

Számos szerző szerint a vidéki tanárok egy egyedi szakember csoportot képeznek, akik speciális tanárképzést igényelnek. Tanárok felkészítése a vidéki környezetben való oktatásra: ez a téma is arra hívja fel a figyelmet, hogy vidéki környezetben oktató pedagógusok eltérő szerepköréből adódóan sajátos stratégiákra van szükség.

A fenntartható vidéki oktatás és a pedagógusok vidéki oktatáshoz való viszonyulásmódjának összefüggéseivel foglalkozik Hudson és Hudson (2008). Kutatási projektjük során az ausztráliai vidéki oktatás terén tapasztalt tanárhiány okait vizsgálják. Tehát olyan kérdésekre keresik a választ, mint például: vajon miért jelentkeznek kevés tanár vidéki tanári állásokra, illetve mi motiválja azokat, akik jelentkeznek? A szerzők 17 vidéki iskolában oktató pedagógus tapasztalatait elemzik. Továbbá másodéves és harmadéves tanárképzésben résztvevő diákokat is bevontak a felmérésbe egy ötnapos program keretén belül. A programban résztvevők olyan tevékenységekkel foglalkoztak, mint például együttműködés a helyi közösséggel, együttélés a fogadó családokkal, a helyi oktatási gyakorlat megfigyelése, illetve a vidéki diákok tanítása. A tanulmány a kutatásban résztvevő tanárok tapasztalatait narratíva elemzéssel magyarázza. Az eredmények alapján résztvevők vidéki oktatási tapasztalata előtti és utáni attitűdök jelentős mértékben megváltoztak, és számos vidéki élettel és oktatással kapcsolatos félreértés eloszlatásra került. A szerzők szerint mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a nem vidéki térségben működő egyetemek is hozzájárulhatnak a tanárok motiválásához a rurális környezetben való oktatásra. A vidéki tapasztalatok ugyanis attitűdbeli változásokat eredményezhetnek, ami nagyon fontos lépés a fenntartható vidéki oktatás irányába.

A helyi sajátosságokra adaptált tanárok fontossága mellett érvel Theobald és Howley (2010). Szerintük a vidéki közösségeknek olyan tanárookra van szükségük, akik a hagyományos iskolai tantárgyakat helyi realitásokban, és helyi igényeknek megfelelően tudják megalapozni. Mindezt úgy, hogy a társadalmi célokkal és divat-oktatási megközelítésekkel is összhangban vannak. Az ilyen tanárok nagyon fontos erőforrást jelentenek a vidéki térségek számára, ugyanis nagyfokú felelősségtudat mellett csak ők képesek megőrizni a közösségek vitalitását, amelynek alapját a gyerekek/fiatalok képezik. Theobald és Howley (2010) ebben a problémakörben az egyetemek szerepét vizsgálja, és amellett érvelnek, hogy a tanárképzés jelenlegi formájában nem megfelelő olyan tanárok képzésére, akik alkalmazkodni tudnak a vidéki közösségek életéhez. A hivatkozott szerzők szerint a tanárképzéseknek az instrumentális fókusz helyett olyan programokat kellene kidolgozniuk, amelyek felkészítik a tanárokat az egyedülálló kihívásokra és lehetőségekre. Ezeknek a tanárképző programoknak továbbá követniük kellene a fenntarthatóság, a társadalmi igazságosság és a demokrácia elvét.

A rurális iskolák társadalmi és gazdasági jelentőségét elemzi Thomas Lyson (2002). Megfigyelései és kutatási eredményei alapján azokon a vidéki területeken, ahol van iskola, nagyobb a gazdasági és társadalmi jólét. A szerző szerint a vidéki térségek társadalmi és gazdasági problémái elsősorban arra vezethetők vissza, hogy az Egyesült Államokban a 20. században nagyszámú iskolák aránya jelentős mértékben lecsökkent, annak ellenére, hogy a lakosság gyakorlatilag a háromszorosára nőtt. A városokba irányuló bevándorlás és közlekedés megkönnyítése a nagyobb, központosított oktatási struktúra kialakulásának kedvezett. Bár azt hinnénk, hogy a nagyobb iskolákban jobb képességű diákok tanulnak, a kutatási eredmények alapján kisebb iskolák diákjai sok esetben felülmúlják a nagyobb iskolákban tanuló diáktársaik képességeit. A tanulmány szerzője éppen ezért rurális iskolák létrehozása és a meglévők megerősítése mellett érvel. Meglátásában ez azért is fontos volna, mert a megfigyelések alapján, az iskolák rurális közösségekből való eltávolításának jelentős negatív hatása van a közösségi struktúrákra. A rurális iskoláknak ugyanis a diákok oktatása mellett számos más társadalmi, közösségmegtartó funkciója is van.

Az iskolavezetés mint fejlesztési lehetőség és eszköz³

A vidéki iskolák fejlesztési folyamatának potenciális ágensei az iskolavezetők, akik készségeikkel, tudásukkal és kapcsolatrendszerükkel újszerű partnerségeket alakíthatnak ki, ezáltal fenntarthatóvá tehetik az intézmények működését, és hosszútávon hozzájárulhatnak ahhoz is, hogy a politikai döntéshozók más szempontok szerint kezeljék a vidéki oktatás fejlesztésével kapcsolatos feladatokat. A tanulmány ennek a gondolatmenetnek a helytállóságára hívja fel a figyelmet a hivatkozott szakirodalmi szempontokkal, valamint a székelyföldi iskolavezetők körében végzett adatfelvétel első eredményeinek elemzésével.

A rurális iskolák működésében és fejlesztésében kétségkívül a pedagógusoknak és az iskolaigazgatóknak van a legfontosabb szerepük: például az oktatási és nevelési feladatok mellett társadalomszervezés, helyi közösségi integráció, együttműködés szülőkkel és más helyi intézményekkel. Ebben a szereplőcsoportban az iskolaigazgatók egy különálló csoportot képeznek, szerepük a pedagógusokénál is komplexebb: a pedagógusi munkakör mellett az iskola adminisztrációs, tevékenységszervezési, fenntartási, humán erőforrás menedzsment, valamint pozicionálási feladataival is kiemelten kell foglalkozniuk. Az utóbbinak az iskolát – és különösen a vidéki iskolákat – érintő, 21. századi változások és kihívások értelmében egyre nagyobb jelentősége van.

A rurális iskolák helyzetbe hozásával, és ezzel szoros összefüggésben a vidéki térségek fejlesztési lehetőségeivel foglalkozó szakmai megközelítésekben a szerzők több szempont szerint foglalkoznak a pedagógusok, valamint az iskolavezetők szerepével. Ebben a tanulmányban, elsősorban azokra a szakmai megközelítésekre történik hivatkozás, amelyek a vidéki iskolákat érintő kihívásokkal, a rurális iskola és a közösség közötti partnerkapcsolatok kialakításával, és ezekben a folyamatokban az iskolavezetők szerepével foglalkoznak (például Wallin és Newton, 2014; Lingam és társai, 2014; Bauch; Olsen, 2017). Az együttműködési partnerkapcsolatokban, valamint az iskolavezetők hozzáállásában rejlő iskolafejlesztési lehetőségekkel összefüggésben fontosak azok a szakmai megközelítések is, amelyek konkrétan az iskolaigazgatókat érintő kihívásokra fókuszálnak rurális környezetben (Plessis, 2017; Preston és Barnes, 2017).

Erdély rurális településeiben az iskolák működésében és sajátos vezetésében rejlő fejlesztési lehetőségek a felismerés kezdeti szakaszában vannak. A tanulmányban

³ A témáról bővebben: Sárosi-Blága, Ágnes (2018b): A vezetés mint fejlesztési lehetőség és eszköz vidéki iskolákban. *Pro Scientia Ruralis*, Vol. 1. 43-51

hivatkozott szempontok és kutatási eredmények a rurális iskolák működésével kapcsolatos szemléletváltási folyamatot támogatják.

Bauch (2001) a vidéki iskolákat érintő kihívások, nehézségek, valamint megoldási lehetőségek kapcsán foglalkozik az iskolavezetés és az iskolavezetők szerepével. Szerinte a vidéki iskolák a városiakhoz képest nagyon sok szempontból sajátosan működnek. Ebből adódóan a vidéki iskolákban bármilyen országos szintű oktatási reform és fejlesztési kísérlet eltérő folyamatokat eredményez. Továbbá a vidéki iskolák számára nagy kihívást jelent a városi iskolák standardjaihoz való igazodás. A hivatkozott szerző éppen ezért az országos szintűtől eltérő, sajátos működési és fejlesztési megoldásokat javasol a vidéki oktatási folyamatok javítása érdekében. Ilyen például az iskolák térbeli elhelyezkedéséhez adaptált iskola-közösség partnerség modell, amely az iskolák céljainak és vezetési stílusának újragondolását teszi szükségessé. Ebben a megközelítésben konstruktivista vezetőkre van szükség, akik rugalmasok, értik a közösségi kontextust, továbbá az intézményi és bürokratikus célok helyett erkölcsi célokat tartanak fontosnak. Az iskola-közösség partnerség modell működésében Bauch (2001) hat szempontot emel ki: társadalmi tőke, helytudat, szülői involválódás, közösségi erőforrások, egyházzal, valamint vállalatokkal kialakított kapcsolat. A hivatkozott szerző szerint az iskola-közösség partnerség modell és a konstruktivista iskolavezetők a vidéki iskolákban zajló oktatási folyamatok javítását eredményezhetik, azonban nem a városi eredményekhez és az országos szintű oktatási reformokhoz viszonyítva, hanem sajátos, az adott közösségre és iskolára vonatkozó kontextusban.

A vidéki iskolákat érintő kihívások kezelésére Olsen (2017) kutatási eredményei alapján jó megoldás lehet az olyan iskolavezetők alkalmazása, akik az adott rurális környezetben születtek és nőttek fel. A hivatkozott szerző kutatásában, kvalitatív módszerekkel, két rurális iskola helyzetét elemezte, és arra a következtetésre jutott, hogy a vidéki, transzformációs vezetők olyan készségekkel, kapcsolatrendszerrel, az adott közösségre vonatkozó háttértudással rendelkeznek, amely fontos erősség lehet a vidéki iskolákat érintő kihívások leküzdésében.

Több szerző, többféle megközelítésben foglalkozik konkrétan a vidéki iskolavezetőket érintő kihívásokkal, és a vidéki iskolavezetéshez szükséges készségekkel.

Plessis (2017) tanulmányában félig strukturált és mélyinterjúk segítségével azt vizsgálja, hogy a vidéki iskolák vezetői hogyan kezelik szerepkörük összetettségét, és az ebből adódó kihívásokat. A hivatkozott szerző szerint az iskolavezetéshez minden környezetben a vezetői készségek és tudások integrációjára van szükség annak érdekében, hogy az iskolavezetők hatékonyan tudjanak reagálni a mindennapi munkájuk

során felmerülő kihívásokra. Ehhez a komplex, iskolavezetői szerepkörhöz a vidéki környezet új kihívásokat rendel: például a városi iskoláktól eltérő sajátosságok, problémák, eszközhiány, földrajzi távolság. Plessis (2017) vidéki iskolavezetési gyakorlatok elemzését megcélzó kutatásának eredményei azt igazolják, hogy a vidéki iskolák vezetői a városiaktól eltérő készségekkel kell rendelkezzenek a mindennapi munkavégzésük során, amelyet fontos volna figyelembe venni az iskolavezetők szakmai képzése során. Plessis (2017) a jól képzett pedagógusokban és iskolavezetőkben látja a vidéki iskolák fejlesztési lehetőségeit.

Plessis (2017) megközelítéséhez hasonlóan, szintén az iskolaigazgatók szerepével, készségeivel és a vidéki környezetből adódó kihívásokkal foglalkozik Preston és Barnes (2017) tanulmánya. A vidéki iskolavezetéshez szükséges szakmai kompetenciákat és személyes tulajdonságokat prioritásként kezelő szakirodalmi anyagok áttekintésével Preston és Barnes (2017) két fő témát emel ki: (1) az emberi kapcsolatokra fókuszált vezetés, valamint (2) a vidéki iskolaigazgatók, mint a változás ágensei. A hivatkozott szerző szerint a témával foglalkozó szakirodalmi anyagok, függetlenül attól, hogy melyik témára fókuszálnak leginkább, az iskola és a közvetlen környezet közötti együttműködések fontosságára hívják fel a figyelmet.

Térségi helyzetkép – kiindulópontok

A következőkben két olyan problémakört ismertetünk röviden, amelyek a térségi társadalom szélesebb értelemben vett működési modelljéből adódnak, és megítélésünk szerint nagyobb mértékben befolyásolják a térségi rurális oktatási gyakorlatot, mint az infrastrukturális, anyagai feltételek vagy a szabályozó tényezők. Az itt ismertetett két problémakör természetesen nem elegendő ahhoz, hogy kimerítően leírja a térségi rurális oktatási és intézményműködtetési gyakorlatot, azt azonban minden bizonnyal jól fogja érzékeltetni, hogy a térségi oktatási rendszer és praxis kisebbségpolitikai komponenseinek hangsúlyozása mellett előbb-utóbb sort kell keríteni olyan szakmai értelmezésre is, amely a térségi intézmények és oktatószerpek működésének vizsgálatában a térségi társadalom jellegéből adódó vonásait is figyelembe veszi⁴.

⁴ Erre a tényre a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja keretében végzett iskolakutatások összefoglaló értelmezésében hívtuk a figyelmet. Ez az anyag tartalmazza a kapcsolódó térségi kutatásaink jegyzékét is. <http://www.kamintezet.ro/?q=node/2>

A rurális iskolákhoz kapcsolódó értelmezések

A rurális térségekben/településeken működő iskolákkal kapcsolatos – a székelyföldi térségben is gyakran hallható – standard értelmezés a városhoz viszonyított hátrányos helyzetre, illetve ennek a hátrányos helyzetnek a negatív következményeire irányul. Ez a viszonyítási gyakorlat részben azt emeli ki, hogy az országos (minisztérium által meghatározott) elvárás rendszer követelményeinek a rurális környezetben működő iskolák nem tudnak, nem tudhatnak megfelelni oly mértékben, mint a városi környezetben működő iskolák. Ilyen jellegű összehasonlítások esetében rendszerint a térben egymáshoz közeli városi és falusi iskolákra szokás utalni, konkrét példákkal jelezve a városi környezet előnyeit és a rurális környezet hátrányait. Az ilyen kiindulópontot használó érvelési gyakorlat a rurális térségben működő iskolákat eleve olyan módon pozicionálja, hogy azokkal kapcsolatban többnyire csak a negatív tényezők tematizálódnak, illetve a negatív tényezők csökkentésével kapcsolatos nehézségek vagy tennivalók.

A fentiekben jelzett összevetések és azok keretében megfogalmazódó minősítések az esetek nagy többségében mindennapi tapasztalatokból táplálkoznak. A rurális környezetben működő iskolák kapcsán ide sorolhatók többek között az olyan példák, mint a tanulólétszám csökkenése, az iskolaépületek nem megfelelő állaga, az oktatótermek didaktikai és IKT eszközökkel való felszereltségének alacsony foka, a pedagógusok településhez való kötődésének alacsony mértéke, nem utolsósorban annak hangsúlyozása, hogy a tehetősebb falusi családok a gyerekeiket városi iskolába viszik. Ezzel szemben a városi környezetben működő iskolához pozitív értékelések sora kapcsolódik. Bár a térség falusi iskolái korántsem egyformák a fentebb felsorolt hiányosságok tekintetében, azt megfogalmazhatjuk, hogy a rurális térségben működő iskolák csoportjának lemaradása – a városi környezetben működőkhöz viszonyítva – folyamatosan növekszik, és ez a lefele mutató tendencia a rurális térségben élő családok viszonyulásaiban, interpretációiban megmutatkozik. Részben a magatartások síkján (a szülők igyekeznek a gyereket városi iskolába bejuttatni), részben pedig az iskolára, mint intézmény egészére vonatkozó viszonyulások síkján. A következmény az, hogy az iskola, mint helyi intézmény lokális közösségi szerepe csökken, a tanulók számának csökkenése pedig osztályok összevonásához, pedagógus pozíciók elvesztéséhez vagy akár az iskola megszűnéséhez vezet. A Székelyföld több térségében (Homoródmente, Székelykeresztúr vidéke, Nyárádmente, Kovászna megye több kisebb régiója) ez a folyamat a térség szocialista iparosítása és ehhez kapcsolódó urbanizálódás nyomán indult be még a XX. század utolsó három

évtizedében, a romániai rendszerváltást követő újabb három évtizedben ez a folyamat nem fordult meg, kevés esetben stagnált, a kis és közepes települések esetében pedig folytatódott. Ma már a város közeli nagy létszámú települések is egyre inkább kénytelenek szembenézni az iskola, mint helyi intézmény szerepének csökkenésével.

A fölvázolt folyamat lényeges összetevője az, hogy ezt a folyamatot – a panaszok megfogalmazása mellett – egyfajta belenyugvás kíséri a helyi lakosság, a helyi elíttek, illetve a térségi döntéshozók és szakemberek részéről is. A tematizáció azonban csak részleges! Minden felsorolt társadalmi szereplő kifogásolja (vagy tudomásul veszi) a tanulók és a pedagógusok számának csökkenését, az iskola oktatási gyakorlatának fokozatos leépülését, de nem kerül előtérbe, nem fogalmazódik meg veszte ségként az iskola, mint helyi intézmény lokális szerepének a csökkenése vagy megszűnése. Nem kerül mérlegelésre az, hogy az iskola a lokális társadalom szerkezetében jóval több, mint oktatási intézmény, és szerepének fokozatos csökkenése vagy végleges megszűnése a helyi társadalom működésének egy szeletét iktatja ki.

Végeredményben a várossal való összehasonlításból eredő negatív értékelés és az objektív tényezőknek tulajdonítható fokozatos intézményi leépülés összekapcsolódik és fölerősíti egymást. Ebből adódóan nem véletlen, hogy a rurális iskolák helyzetével és jövőjével kapcsolatos stratégiai elgondolások jó esetben a szinten tartásra irányulnak, rosszabb esetben pedig a működés ideig-óráig való fenntartására. A városi iskolákhoz való viszonyításból adódó leértékelés, az objektív intézményi leépülés, és az erre kettőre alapozó interpretáció (a kedvezőtlen helyzet tudomásulvétele) együttese egy térségi léptékű intézmény leépülési és közösség leépülési folyamatot tükröz, amelyben a folyamatra irányuló narratíva direkt vagy indirekt módon legitimálja is azt, ami történik.

Meg lehet-e állítani, vagy meg lehet-e fordítani ezt a leépülési folyamatot? Ki lehet-e lépni abból az urbánus-rurális oppozícióból, amely rendszerint a rurális iskola leértékelődéséhez vezet? A térségi tapasztalatok és az elmúlt évtizedekben gyakorolt térségi menedzsment kompetenciák, intézményvezetési rutinok, vélemények és magatartások ismeretében azt mondhatjuk, hogy a jelenleg domináns szemlélet és gyakorlat fennmaradása esetén egy ilyen pozitív fordulat rövidtávon nem valószínűsíthető. Olyan településeken pedig ahol az oktatási intézmények már csak alig-alig működnek a leépülési folyamat visszafordítása gyakorlatilag lehetetlennek látszik. A térségi rurális települések életképessége, versenyképessége érdekében – és ez korántsem korlátozódik a kis vagy közepes méretű településekre – azonban a rurális iskolák újrapozicionálásának kérdése jóval több, mint oktatási probléma.

A szemléleti fordulatot ösztönző tényezők

A fentiekben bemutatott, jelenleg széles körben elfogadott és gyakorolt álláspontot lényeges mértékben árnyalhatja, és a rurális térségekben működő iskolákkal kapcsolatos szakmai és szakpolitikai tematizációt módosíthatja az olyan szakmai kiindulópont, amely a ruralitás jellegét tekinti kiindulópontnak. A kiindulópontot az az értelmezés jelentheti, amely a rurális környezetben működő iskola működését és társadalmi funkcióját nem urbánus-rurális oppozícióban, hanem a ruralitás kontextusában értelmezi.

A rurális környezet az urbánus környezethez viszonyítva sok tekintetben hátrányos helyzetűnek tekinthető, ezt azonban ki kell egészíteni azzal, hogy a rurális környezet a városi környezethez viszonyítva alapvetően más jellegű. Ez a másság részben a vidékiség általános jellemzőihez kapcsolható. Ezek a jellemzők vezettek az utóbbi másfél-két évtizedben a ruralitás széles körben tapasztalható fölértékelődéséhez, a vidékiség és a vidékiséghez kapcsolódó értékek és kezdeményezések előtérbe kerüléséhez (jellemző példa a helyi termék, az egészségesebb környezet, a természeti-kulturális értékek fölértékelődése és hasonlóak, lásd ezzel kapcsolatban a „new rural paradigm” szemléletét, OECD 2006). A másság további fontos tényezőcsoportja a rurális települések (lokális társadalmak, lokális identitás) működési módozatainak sajátosságaiból adódnak. A lokális társadalmak helyzetével, értékével, fejlesztési lehetőségeivel és feladataival kapcsolatos nézőpontok és cselekvési tervek radikális átértékelődése fölveti a rurális környezetben működő intézmények társadalmi szerepének újraértelmezését, ezen belül az iskolák szerepének újradefiniálási igényét is. A rurális környezetben működő iskolák újradefiniálására irányuló igénynek (vagy kezdeményezésnek) térségi szemszögből két fontos szegmense van:

- Meg kell vizsgálni azt, hogy az urbánus térben működő iskolákkal kapcsolatos elvárások rendszeréből melyek azok, amelyek rurális térségben nem teljesíthetők vagy irrelevánsak.
- Számba kell venni azokat az összetevőket, amelyek a rurális kontextus sajátosságai, és amelyek a rurális térségben működő iskolák számára sajátos, a ruralitáshoz köthető tartalmakat kínálnak.

A fentiekben jelzett két felvetés mögött értelemszerűen olyan elgondolás húzódik meg, amely az iskolát (az iskolai tevékenységet) a társadalmi kontextusba beágyazódva értelmezi. Az iskolai tevékenység társadalmi beágyazódása az iskola és a lokális aktorok (lakosság, szülők, intézmények, vállalkozások, társadalmi események) együttműködésére utal. A lokális aktorok összessége és működési módja urbá-

nus és rurális környezetben nagyon eltér egymástól, következésképpen az együttműködés célrendszere, tartalma és eredménye is lényeges mértékben eltérő lehet. Ez a szemléleti fordulat abból indul ki, hogy a rurális térség „mássága” okán a rurális iskola „másként” működhet, mint az urbánus környezetben lévő iskola, és ez a „másként működés” a rurális település és a rurális közösség számára értéket, előnyt, pozitív adottságot jelenthet. Mindez az iskola és a társadalmi környezete közti együttműködés olyan mintázatainak a kialakítását jelenti, amelynek eredményeként az iskola túllép az oktatási-nevelési funkción és oktatási-nevelési gyakorlaton, és a lokális társadalomba szervesen beágyazott intézménnyé válik.

Kiindulópontként azonban el kell fogadnunk azt, hogy térségünkben az iskola és a társadalmi környezet rendszeres, partnerszintű együttműködésének nincsen – a fenti értelemben vett – kialakult gyakorlata. Az iskola és a társadalmi környezet kapcsolatát illetően három viszonyulásmóddal találkozhatunk.

- Az első a mentalitáshoz és a közvélekedéshez kapcsolódik, miszerint az iskola működtetése nem a lokális társadalom ügye, ez az állam terrénuma és felelőssége, következésképpen ebben a lokális társadalomnak beleszólása, szerepvállalási lehetősége nincsen. Ezt az álláspontot – eltérő formában, eltérő szemszögből – megfogalmazza/képviseli a lakosság, a pedagógus és a helyi leader egyaránt. Ezen a beállítódáson nem változtattak érdemben azok a kísérletek sem, amelyek lokális felügyeleti/menedzseri struktúrák létrehozására tettek kísérletet (decentralizációs törekvések, iskolaszékek, szülői tanácsok létrehozása, helyi önkormányzatok bevonása az iskola fenntartásába stb.)
- Az iskola és a helyi társadalom közti kapcsolatformák második példája az iskola és a pedagógus helyi szerepvállalásával kapcsolatos. Az ilyen jellegű szerepvállalásnak jelentős társadalomtörténeti hagyománya van, napjainkban azonban a szerepe csökkent. Ez tulajdonképpen egy hallgatólagos elvárás rendszer, amely szerint a pedagógusnak az oktatói munkája mellett kötelessége valamit tenni a helyi társadalom érdekében is (tanítson be szín-darabot, vezessen tánccsoportot stb.) Ehhez kapcsolódik az az elvárás is, hogy fontos helyi eseményeken (ünnepeken) az iskola tanulói jelenjenek meg. Ez nem partnerségi, hanem aszimmetrikus viszony, az egyik félnek a másik fél hallgatólagos elvárásai szerint illik cselekedni. Az elvárás nem formalizált, ha elmarad a teljesítés, akkor a szankcionálás a helyi informális értékelésben jelenik meg (megszólás, leértékelés stb.)

- Aszimmetrikus viszony jellemzi a harmadik kapcsolatformát is. Ebben az esetben az iskola (a pedagógus) részéről fogalmazódik meg informális elvárás a helyi aktorok irányába arra vonatkozóan, hogy „támogatni kell az iskolát”. Ez az implicit elvárás (időnként explicit, konkrét kérések formájában jelenik meg, az elvárás normatív jellege az, ami implicit marad) részben a szülők irányába jelenik meg (anyagi hozzájárulás kérése, alkalmi segítség igénylése stb.), részben pedig helyi vállalkozók irányába („szponzoráljon, mert van pénze”). Az utóbbi időszakban ilyen elvárások a helyi önkormányzat és a közbirtokosságok irányába is megjelennek.

A fentiekben bemutatott háromféle viszonyulásmód nem partnerszintű együttműködés, megjelenésük és szerepük alkalmi jellegű, elmaradásuk többnyire következmények nélkül marad. Közös jellemzőjük továbbá az, hogy elmaradásuk narratív szinten az iskola szerepének leértékelődésével kapcsolódik össze: a felek (iskola – helyi társadalom) kölcsönösen negatív véleményt formálnak egymásról.

Tényfeltárási, elemzési feladatok

A társadalomkutatás számára fontos szakmai feladat lehet annak elemzése, hogy a térségben adottak-e a feltételek az iskola és a rurális helyi társadalom közti partnerjellegű együttműködésre? Még pontosabban: vannak-e lehetőségek arra, hogy az iskola működése a helyi fejlesztési folyamat szerves részét képezze? Amennyiben tudomásul vesszük a ruralitás széles körben tapasztalható felértékelődési folyamatát (új vidékfejlesztési paradigma, endogén és neo-endogén fejlesztési elképzelések, és gyakorlatok, kultúragazdaság, agrárinnovációs trendek, okos település paradigma, a kreatív osztály megjelenése rurális térségben, a térségfejlesztési szakpolitika és támogatáspolitikai változása, kézműves ipar fölértékelődése, stb.), illetve azt, hogy ennek a felértékelődési folyamatnak sok eleme a székhelyföldi térségben is már megjelent akkor a lokális intézmények szerepét – köztük kiemelten az iskoláét is – célszerű újragondolni.

A tényfeltáró és elemzési munkát alapvetően meghatározza egy kulcsfontosságú térségi jellegzetesség. Az oktatási-nevelési rendszer működtetésének országos léptékű jogi-adminisztratív keretéből, valamint a térségi iskolák tevékenységét meghatározó ellenőrzési, szervezési és működtetési gyakorlatok jellegéből adódóan egy újrapozicionálási kezdeményezés vagy folyamat kulcsszereplői a helyi vezetők (igazgatók). Tevékenységüket sok szabály, előírás és egyéb objektív tényező befolyásolja. Az intézményekre és a vezetők tevékenységére irányuló hétköznapi vagy

félhivatalos narratíva a túlszabályozottságot emeli ki. A narratíva hétköznapi verziója egyenesen azt hangsúlyozza, hogy „az igazgatónak nincsen saját mozgástere”, „csak végrehajtó, kivitelező szerepe van” stb. Ugyanakkor minden iskola esetében az tapasztalható, hogy a mindenkori igazgató határozza meg (sok esetben implicit módon) az intézmény, az intézményi működési mód, a pedagógusi tevékenység lokális (!) értékének, értelmének, céljának, fontosságának mértékét és módját. Nem nehéz meggyőződni arról, hogy minden rurális iskolának sajátos habitusa van, amely a „rejtett tanterv” mintája szerint hat és működik, és alapvetően az intézményvezető habitusát képezi le (még abban az esetben is, amikor az új intézményvezető csak beleilleszkedik a kinevezése előtt már kialakult intézményi habitusba, vagy amikor laissez faire módon vezet). Tekintettel arra, hogy az iskola lokális újrapozicionálása az intézményi habitus megváltoztatását jelentené, és ez az intézményi habitus a vezető habitusába van lehorgonyozva, a helyzetfeltáró munka nem kerülheti meg a helyi vezető értelmezéseit, az intézményműködtetés és oktatás helyi értelmével és funkciójával kapcsolatos meggyőződéseit, rutinjait, magatartási modelljeit, értékrendszerét, intézményvezetési ideológiáját, a lokalitásról és annak szereplőiről alkotott véleményét, a lokalitáshoz és annak szereplőjéhez való viszonyát. Vannak olyan települések is, ahol ezt a habitust nem az igazgató képviseli, ilyen esetekben általában az intézményvezető városról ingázik az adott iskolába, az intézményi habitust olyan helyi pedagógus képviseli/határozza meg, aki a település szülötte vagy nagyon régen ezen a településen oktat, és akinek életkora, tapasztalata, lokális társadalmi beágyazottsága okán az intézményben meg nem kérdőjelezhető autoritása van

A korábbi kutatási anyagok feldolgozása, esetelemzések, személyes megfigyelések, konzultációk alapján öt olyan működési területet jelölünk meg, amelyről – a rurális iskola újrapozicionálását megalapozó és kezdeményező munka számára – ismeretanyagra van/lesz szükség. Azt azonban mindenképpen hangsúlyozzuk, hogy rurális iskolák újrapozicionálására irányuló kezdeményezés esetén ilyen tényfeltáró munkát a szóbanforgó településen kell végezni, a tényfeltárás mélységét és volumenét az adott lokális társadalom jellege határozza meg.

- *Az iskola helyzete/megítélése a helyi közösség szemszögéből*

- *Az iskola helyzete/megítélése a családok elvárásai szemszögéből:*

A családok/szülők részéről vannak-e olyan elvárások, hogy az iskola az oktatás mellett más formában is foglalkozzon a gyerekekkel (pl. kirándulás szervezése, valamilyen délutáni foglalkozás, műsorok betanítása). Ha van ilyen

igény, akkor ennek hogyan lehet megfelelni? Melyek az akadályok? Az elvárások explicitek vagy implicitek?

- Az iskola helyzete/megítélése a helyi vezetők, elitek szemszögéből?

Van-e a helyi vezetés/vezetők részéről olyan elvárás, hogy az iskola az oktatás mellett más formában is foglalkozzon a gyerekekkel? Az elvárásnak eleget lehet-e tenni? Melyek az akadályok?

- *Intézményi adottságok*

Az iskolának, bármilyen kicsi is legyen, a település szempontjából van három fontos adottsága: (1.) termek (amelyek az iskolai oktatás befejezése után többnyire üresen állnak), (2.) berendezések, felszereltség, didaktikai eszközök, elektronikai eszközök, illetve (3.) a pedagógusok szakmai tudása, amely minden személy esetében több, mint amennyi abból az oktatásban hasznosításra kerül. A felsorolt három elem együttesen lokális „potenciált”, lehetőséget jelent. Látna-e lehetőséget arra, hogy helyi szinten, az oktatás mellett/után, valamit kezdeni lehessen ezzel a potenciállal? Miként vélekedik erről a lehetőségről?

- *A közösségi szerepvállalások lehetőségei*

Sok országban, sok helyen vannak kísérletek arra vonatkozóan, hogy az iskola az oktatáson kívül is szerepet vállaljon a település működésében, és nem csupán a művelődés terén. Erre példa lehet: szabadidős programok szervezése felnőtteknek az iskola termeiben, idősök klubja, programszerűen végzett felnőttképzés, információs központ, távmunka szervezése, helyi fiatalok felkészítése (Pl. számítógépes programozás, környezetvédelem, webes technikák tanulása stb.) Erre térségünkben egyelőre nincsenek jogi keretek és nincsen anyagi keret sem. Ha nem lenne szabályozási akadály és lennének anyagi keretek, akkor a felsoroltak között van-e olyan, amivel helyi szinten és az iskolához kapcsolva, az iskola erőforrásait használva, érdemes lenne foglalkozni?

- *Ideális intézménykép rurális környezetben*

Véleménye szerint milyen kellene legyen a falusi környezetben tanító „ideális” pedagógus? Milyen az ideális iskola-kép?

- *Cselekvési, változtatási opciók*

Fontosnak tartaná-e egyes tantárgyak igazítását a helyi környezethez? Például: saját településtörténet, a település földrajza, a saját település környezeti adottságai stb.? Véleménye szerint rá lehetne-e venni a pedagógusokat arra, hogy helyi tananyagot készítsenek?

Összefoglalás helyett: továbbgondolás

Elemzéseink, javaslataink mögött elsősorban az a szakmai információ áll, hogy a korábbi, többnyire negatív jellegű megítélés (rurális iskolákban nem lehet megfelelő színvonalon oktatni, kevés gyerekkel az oktatás túl költséges és nem fenntartható, össze kell vonni az oktatást nagyobb központokba stb.) több országban pozitívba fordult vagy fordul át. Ez a fejlesztéspolitikai megalapozottságú szemléleti-módszertani fordulat a rurális iskolában – a lokális társadalom szempontjából – lehetőséget, értéket lát, és megoldásokat kínál az iskola helyi szerepének erősítésére, bővítésére. Megítélésünk szerint ennek a szemléleti-gyakorlati fordulatnak a mérlegelése, alkalmazási lehetőségeinek vizsgálata a székhelyföldi térség szempontjából hasznos lehet. Elemző munkánkban arra törekedtünk, hogy székhelyföldi közepes és kis települések oktatási intézményeinek helyzetét, működését vizsgálva számba vegyük azokat a helyi feltételeket, tényezőket, amelyeket a rurális iskolák újrapozicionálása esetén kiindulópontként lehet/kell kezelni. Elemzésünk erre a térségre vonatkoztatva olyan első megközelítésnek tekinthető, amelynek célja a téma előtérbe hozása, a szakmai kiindulópontok rögzítése, valamint olyan megfigyelések rendszerbe foglalása, amelyek támogatják az erre a problémakörre irányuló a részletesebb és átfogóbb vizsgálatok kivitelezését. Tapasztalataink, észrevételeink a trendszerűnek nevezhető jelenségekre, folyamatokra vonatkoznak, az egyes iskolák esetében ezektől pozitív vagy negatív irányba eltérő helyzetekkel is találkozhatunk.

Attól függően, hogy az adott településen milyen intézmények vannak és milyen lokális társadalmi funkciókat látnak, az iskola elvben többféle tevékenységet integrálhat az információs és logisztikai központ funkciótól a felnőttképzésig, a szabadidős vagy kreatív tevékenységnek szervezésétől a vállalkozói klubon át a közösségfejlesztés sokféle formájáig.

Az „iskola” megjelölés alatt természetesen nem csupán az épület és a felszereltség értendő, hanem a szakmai tudás, a szakemberek személyisége, az épület lokális szimbolikus súlya is. Az iskola ebben az értelemben fizikai, szimbolikus és cselekvési

keret, amelybe az oktatási-nevelési gyakorlat mellett többféle lokális funkció integrálható.

Ahhoz, hogy az iskola többféle lokális léptékű társadalmi funkciót fölvállaljon a térségi intézmények esetében sokféle változásra és változtatásra lenne szükség. Ezek közül csak a legfontosabbakat említjük: a belső térszerkezet átalakítása és rugalmassá tétele, az eszköztár felújítása és bővítése, a pedagógusok kompetenciáinak (személyi és szakmai) szélesebb körű hasznosítása, külső szereplők bevonása, az épület és a benne zajló tevékenységek újszerű menedzselésének kialakítása, és nem utolsósorban szükség van az adminisztratív-szabályozási keretek változására is. Mindezekhez kapcsolódnia kell természetesen olyan változásoknak és változtatásoknak is, amelyek a több évtized alatt kialakult intézményműködtetési rutinokra, magatartási és mentális mintázatokra, attitűdökre és víziókra, elvárásokra és normákra irányulnak. A terepmunka során arra törekedtünk, hogy számba vegyük a lokális adottságokat – legyen szó lehetőségekről vagy korlátokról –, azokat a tényezőket, amelyeket akár a legkisebb mértékű funkcióbővítési elképzelés esetén is figyelembe kell venni. Bemutatásunk nem tekinthető fontossági sorrendnek, számbavételünk célja a rurális iskolák újrapozicionálásával kapcsolatos szakmai és nyilvános tematizáció elindítása/öszttönzése, az ehhez az újrapozicionáláshoz szükséges kutatások és egyéb szakmai alapozó munkák körvonalazása.

1. Az iskola lokális társadalmi szerepével kapcsolatos társadalmi elvárások (szülők, helyi elitek, helyi intézményvezetők) szinte kizárólagosan az *egyéni szintű oktatási és nevelési funkcióra* korlátozódnak. Elvi szinten a diskurzusok azt emelik ki, hogy a gyerekeket az iskola/a tanár oktassa és nevelje, ezek mögött azonban az elvárások hangsúlyosan csak partikulárisak („az én gyermekemet oktassa és nevelje jól az iskola/a tanár”). Ezt a társadalmi megítélést a helyi vezetők és a pedagógusok narratív szinten és a magatartások szintjén is visszaigazolják. Az iskola funkciójához való viszonyulásának ez a kettős jellege (egyfelől a normatív jellegű közösségi elvárás hangoztatása, másfelől a gyakorlat szintjén az egyéni/családi érdekérvényesítési hozzáállás) jelentős endogén korlátként működhet minden olyan kezdeményezés számára, amely az iskola működésének újrapozicionálást célozza. Egyfelől azért, mert a funkcióbővítések döntően közösségi jellegűek, a helyi társadalom egészének érdekeit szolgálják, ezért nem kapcsolódnak közvetlenül a családok partikuláris oktatási/nevelési érdekeihez. Másfelől pedig azért, mert az iskola újrapozicionálása, mint rurális fejlesztési program olyan helyi családokat is

meg kell szólítson, akinek nincsenek iskolás gyerekeik, és akiknek a ma érvényes, társadalmi szinten elfogadott funkció értelmezés szerint „nincs semmi közük az iskolához”.

2. A romániai rendszerváltás utáni időszakban a rurális intézményekben megnövekedett az extracurriculáris tevékenységek száma. A rendszerváltás utáni első években a testvértelepülésekkel kialakított, a családokat is nagymértékben mozgósító rendezvények, az iskola felújításokban való szülői részvételek, a háttéralapítványok és forrásbevonási kísérletek sorozata, valamint az iskolához kapcsolható lokális jellegű ünnepek felértékelődése jelentette az ilyen jellegű tevékenységek fő áramát. Ezek lefutását követően az utóbbi évtizedben – nem utolsósorban az „iskola másként” programok hatására is, az extracurriculáris tevékenységek szervezése rendszeressé vált. A tapasztalat azt mutatja, hogy *a rurális iskolákban az oktatási-nevelési tevékenység és az extracurriculáris tevékenység a funkciók, a mentalitás, az értékelés szintjén is párhuzamosan fut.* Ez utóbbinak – a helyi társadalom szemében – hangsúlyosan komplementer, szabadidős, kikapcsolódás jellege van, ami azt jelenti, hogy a lokális társadalom megítélése szerint az extracurriculáris tevékenység nem az igazi, nem a fontos iskolai funkció része. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy az iskolai tevékenységek köre lényeges mértékben bővült, de ez a társadalmi értelmezés és értékelés szintjén nem jár együtt az intézményi funkciók bővülésével. Az extracurriculáris tevékenységeknek ez a megítélése és értelmezése tapasztalható a vezetők narratíváiban és magatartásaiban is. Ez az értékelés és értelmezés szintjén mutatkozó egybeesés azt jelzi, hogy az iskolai funkciók bővítése nem egyszerű feladat, a tevékenységi körök bővítése esetén könnyen előállhat az a helyzet, hogy az új tevékenységet a lokális társadalmi értelmezés és értékelés leválasztja az iskoláról, olyan plusz funkcióként definiálja, ami nem tartozik szorosan az iskolához. (Megj. Egyelőre csak városi környezetben tapasztalhatjuk egyes elemi oktatásban dolgozó pedagógusok munkájában azt, hogy az extracurriculáris tevékenységben és a szülők programszerű bevonásában az oktatói-nevelői munkát támogató közösségépítés és oktató-család együttműködés lehetőségét látják).
3. *Az épületek állaga, jellege, a belső terek szerkezete és berendezési módja, a termek felszereltsége* a rurális oktatási intézmények többségében „spártai”, a frontális oktatás hagyományosan merev szerkezeti rendjétől eltérő tevé-

kenységformákra nem kínál lehetőséget. Kevés helyen tapasztalható olyan törekvés, hogy a terek belső kialakításában a bensőségesség igénye érvényre jusson. Ennek részben objektív okai vannak: a falak, terek, térbeosztások a bensőségessé tételre nem alkalmasak, ehhez igen jelentős külső szakértői/tervezési közreműködésre, és költségigényes belső átalakításokra lenne szükség. De legalább ilyen mértékben jelentenek korlátot a mentális tényezők is: az átalakítástól való idegenkedés, a bensőségesség és rugalmasan alakítható terekben zajló didaktikai tevékenység szervezésével kapcsolatos ismeretek és kompetenciák hiánya. Ahhoz, hogy az iskola épülete, teremkínálata további funkciók befogadására legyen alkalmas, a jelenleg domináns merev és egysíkú térberendezést, illetve az ehhez kapcsolódó egyoldalú térhasználatot föl kellene oldani, hiszen az osztálytermek kötött terébe más jellegű tevékenység jelenleg nem vihető be. Esélyt jelent részben az, hogy az épületek mérete nem nagy, az osztálytermek száma kevés, ezért a belső terek átalakításának költségigénye jóval kisebb, mint a hasonló szerkezetű város iskolák esetében.

4. A rurális iskolákban ma *a pedagógusok szakmai tudásának és személyi képességeinek csupán töredéke hasznosul*. Ennek egyik oka az alacsony tanulólétszámban keresendő. Az alacsony tanulólétszám kisebb esélyt kínál arra, hogy egy-egy osztályban olyan tanulócsoport alakuljon ki, amely az adott tárgyból jól teljesít és a pedagógust nagyobb szakmai teljesítményre ösztönözzé. Az alacsony tanuló létszám következménye az is, hogy az iskolákban sok településen nincsen ugyanolyan tantárgyat oktató második pedagógus, akinek a személye, szakmai tudása ösztönzést, szakmai környezetet vagy akár mércét jelentene az ugyanolyan tárgyat oktatókolléga számára. Nem utolsósorban pedig az alacsony tanulólétszám következménye az, hogy a pedagógus a képzettségének meg nem felelő tárgyakat oktat. Mindehhez járulhat természetesen az is, hogy kis létszámú rurális iskolákban a teljesítményelvárás sok esetben csökken. A szakmai tudás és egyéni képesség alacsony fokú hasznosulásának másik oka a megfelelő felszereltség hiánya. Gyakori példa erre az IKT eszközök és tartalmak iskolai hasznosításának jelenleg tapasztalható alacsony mértéke, illetve a hasznosítások szűk skálája. További tényezők is említhetők, amelyek rurális környezetben korlátozzák a szakmai tudás vagy a más jellegű képességek hasznosítását. A pedagógusok jelenleg nem hasznosított tudás- és képességtöbblete olyan

helyi fejlesztési potenciált jelent, amely rendelkezésre áll, de nem hasznosul. Az iskola funkcióinak bővítése jelenthetne olyan ösztönzést és keretet, amely szervezett formában és javadalmazással járó tevékenységtípusok menedzselésével támogathatná az ilyen jellegű, helyi szinten rendelkezésre álló tudásnak és képességnek a helyi hasznosítását. Az ezen a téren tapasztalható korlátok alapvetően mentális jellegűek. Az intézményvezetők, a helyi elíttek és a helyi társadalom egyaránt azt várják el a pedagógusoktól, hogy szakmai tudásukat vagy egyéni képességeiket társadalmi munka keretében (lásd: a hagyományos népművelő, néptanító, népszolgálat modellt!) hasznosítsák, mégpedig úgy, hogy ők maguk végeznek minden feladatot a szakmai tervezéstől a szervezésen és a kellékek biztosításán a kivitelezésig. Az a gondolat, hogy ennek a tudásnak, kompetenciának és tevékenységnek szolgáltatás jellege és piaci értéke lehet ezekben a lokális közegekben szokatlan, idegen. Nem tapasztaltunk olyan törekvést az intézményvezetők részéről, hogy az ilyen jellegű plusztudások és pluszkompetenciák számbavételére, hasznosítására törekednének. Narratív szinten az a vélemény fogalmazódik meg, hogy ma már egyre kevésbé vagy egyáltalán nem lehet elvárni a pedagógusoktól azt, hogy a kötelező órátartáson kívül egyéb feladatokat vállaljanak. Még elmarasztalóbb a helyi önkormányzati vezetők véleménye, akik az iskola helyi társadalmi szerepét a kulturális tevékenységekben való szerepvállalással azonosítják, és ebben a tekintetben az iskola egészét, a vezetőségét és a pedagógusokat egyaránt elmarasztalják. Mindezeket a tényezőket figyelembe kell venni abban az esetben, ha fölmerül az iskola lokális szerepének újrapozicionálása, és azzal is számolni kell, hogy az elinduláshoz a pedagógusok plusz tudásának és plusz kompetenciáinak helyi hasznosításával kapcsolatos modelleket külső szakembereknek kell kidolgozni és pilot program formájában működtetni.

5. *A helyi vezetés* (önkormányzat) viszonyulása három szinten magabiztos tudás formájában, explicit módon is megfogalmazódik. A három szint a következő: az iskola egésze hogyan működik, és miként kellene működnie, az igazgató milyen ember, „mire való”, lehet-e vele együttműködni, végül pedig a pedagógusok munkájának, magatartásának minősítése. A helyi vezetés viszonyulása esetenként lehet pozitív vagy elmarasztaló, az újrapozicionálás szempontjából azonban a lényeges elem nem a minősítés jellege a meghatározó, hanem a viszonyulás aszimmetrikus módja.

Az aszimmetria többféleképpen fejeződhet ki: a távolságtartás formáiban, az elvárások/utasítások megjelenítésében, illetve az együttműködési alkalmak kezelési módjában

A helyi vezetők a távolságtartás többfélemódját gyakorolják. Ennek egyik módja annak kimondása vagy érzékeltetése, hogy az iskola ugyan itt van a településen, valamennyit kell is foglalkozni vele, de funkció tekintetében nem hozzánk tartozik, nem a település fontos és saját része. A vezetők nem tekintik igazán helyi intézménynek, ami azt jelenti, hogy nem a helyi vezetők irányítják. A helyi fejlesztési stratégiákban is az iskola csak épületként, oktatói állományként és tanulólét számként jelenik meg, nem pedig a település többi elemével összefüggő lokális tevékenységként. Fejlesztési feladatként pedig csak annyiban, hogy az épületet fel kell újítani. A távolságtartás másik módozatára az a kijelentés utal, hogy „az iskola, a tanítás, az iskola vezetése a tanárok dolga”. Nem utolsó sorban távolságtartás fejez ki az is, ha a helyi vezetésnek nincsen semmiféle kapcsolata az iskolaigazgatóval, a tantestülettel, és a kapcsolat hiányát az intézményműködés határozott leértékelésével társítják vagy igazolják. Az aszimmetria megjelenik az elvárások, igények vagy utasítások megfogalmazása formájában is. Mindig a hivatali szereplő határozza és fogalmazza meg az iskola tennivalóit, abban az esetben is, ha azt a gyakorlatban nem tudja érvényesíteni.

Az aszimmetrikus viszony kifejeződik az iskola szereplőivel vagy az iskola témájával kapcsolatos kommunikációs helyzetekben: szavakban, gesztusokban, térhasználatban, a találkozási helyzet kezelésében, a téma megbeszélésének módjában stb.

Az aszimmetrikus viszony kialakításának és fenntartásának a következménye az, hogy a helyi vezetés (hivatal) és az oktatási intézmény közti kapcsolat nem partnerjellegű, nem együttműködésre alapozódik, kedvezőtlenebb esetben ezt az aszimmetrikus kapcsolatot a nyílt leértékelés vagy mellőzés jellemzi. Témánk szempontjából ez azért fontos tényező, mert az aszimmetrikus viszony túlmutat az éppen aktuális intézményvezetők személyes meggyőződésén vagy személyes viszonyán. Az aszimmetria (a helyi vezetés/intézmény fölényhelyzete, az iskola alárendelt helyzete) a rurális lokális társadalom egyik meghatározó strukturális jellemzője. Sok esetben hasonló viszony tapasztalható a helyi egészségügyi intézménnyel kapcsolatban is, illetve általában az olyan intézményekkel vagy szakmai szereplőkkel szemben is, amelyek/akik településen kívüli intézményi autoritáshoz tartoznak.

Az iskola újrapozícionálási folyamata számára az ilyen jellegű intézményközi viszony jelentős endogén korlátként működhet, hiszen a számításba vehető új iskolai funkciók fontos meghatározó jegye éppen a lokális érdekeket képviselő helyi intézmények partnerszintű együttműködése.

6. Fontos kérdés annak vizsgálata, hogy *az iskolák újrapozícionálási folyamata miként illeszkedhet a helyi fejlesztési folyamatok már kialakult rendjébe és gyakorlatába.* Az újrapozícionálás komplex helyi fejlesztési folyamat, több helyi szereplő közös tervezési, kivitelezési és értékelési munkáját igényli. Fontos kiemelni azt, hogy a térségi rurális településekre az ilyen fejlesztési gyakorlat nem jellemző. Tapasztalataink szerint ennek kétféle oka van. Az egyik, amely gyakran látható: a helyi fejlesztésnek a forrásbevonás lehetőségeiből adódóan csak egy szereplője van. Több szereplő részvétele esetén (ezt formálisan együttműködésnek nevezik) a szerepleosztás hierarchikus rend szerint alakul, a fejlesztési programnak vagy folyamatnak van egy kiemelt szereplője. A másik ok rejtettebb, a helyi fejlesztési programok belső tartalmi jellemzője. Abban lehet tetten érni, hogy mentális síkon a fejlesztési programok mindegyike önálló entitás, kerek egész, minden program egy önálló ciklikus tevékenység. Ebben az értelmezési/viszonyulási gyakorlatban a természet rendjéhez igazodó éves gazdasági tevékenység modellje kísért. A következmény az, hogy a helyi fejlesztési gyakorlat olyan pontszerű tevékenységek sorozatává válik, amely nem támogatja a közép- vagy hosszabb távú tervezést, illetve általában nem támogatja azokat a koncepciókat és gyakorlatokat, amelyek a lokális társadalom előre pontosan be nem látható, előre pontosan ki nem számítható változásaihoz vezethetnek.

Az iskola újrapozícionálásával kapcsolatos kezdeményezés esetében számolni kell azzal, hogy egy ilyen program működési módjában és a helyi közösségre gyakorolt hatásában más jellegű, mint az eddigi helyi fejlesztési programok többsége. Jellegénél fogva integráló program, és nem rövid távra szól, a helyi szereplők közti együttműködés új modelljeihez vezethet. Ez a tény az újrapozícionálásban részt vevők számára kihívást jelenthet, értelmezési nehézséget, együttműködési problémákat okozhat, helyi érdekeket sérthet.

- 7. *Az oktatási intézmények vezetőinek az iskola helyi működési modelljéhez és társadalmi szerepéhez való viszonyulása* – amint ezt a tanulmány korábbi fejezeteiben kifejtettük – meghatározó abban a tekintetben, hogy egy-egy rurális településen az iskolák újrapozícionálása, mint komplex, középtávú és

többszereplős helyi fejlesztési program egyáltalán fölvezethető-e vagy sem. Tereptapasztalataink szerint ezekről a viszonyulásokról első lépésben azt lehet mondani, hogy sokfélék (személyenként változóak, és a vélemények nagyon széles skálán szóródnak). Miközben a működési szabályok, a hivatalos elvárások és intézményi értékelések köre egységes, országos léptékben erőteljesen centralizált, az intézmény helyi működésére és társadalmi szerepére vonatkozó értelmezések és attitűdök világa sok esetben helyi, egyedi, sajátos. Két tényező teszi lehetővé ezt a kettősséget. Egyfelől az a – hallgatólagos helyi és külső intézményi-szakmai szereplők által elismert – tény az előírások és elvárások jó részének a rurális iskola működése eleve nem tud megfelelni, az elvárások rendszere és a helyi működés modellje között nagy eltérés van, és ez ’így van rendjén’, „ezzel nem lehet mit kezdeni”, a helyi működési modellnek implicit jogosultsága van, következésképpen azoknak a lokális értelmezéseknek, magatartásoknak és vízióknak is, amelyeket a helyi szereplők alakítanak ki, tartanak fenn a helyi iskola működéséről és társadalmi funkciójáról. Ezt a helyi értelmezést az iskolaigazgató vágy gépiesen átveszi és képviseli (ezt látjuk olyan vezetők esetében, akik a falusi munkahelyre ingáznak, akik nagyon fiatalok, vagy akik megbízásuk elején vannak) vagy átveszi, perszonalifikálja, interiorizálja (ezt látjuk a helyben lakó vagy a tartós vezetői megbízással rendelkező vezetők esetében).

Az iskolahelyi működésére és társadalmi szerepére vonatkozó értelmezések és attitűdök egyediesítését a kisebbségi helyzet is támogatja. Ez tulajdonképpen a „népszolgálat” paradigma mai inkarnációinak a következménye. A népszolgálati paradigma mai változatai az elvégzett munka tartalmától, minőségétől, eredményességétől függetlenül is „értékesként”, kiemelt személyes feladatvállalásként tételezik az intézményvezetői munkát. A kisebbség érdekében végzett munka ilyen pozícionálása egyfelől felfüggeszti az elemző, értékelő, kritizáló hozzáállásokat, másfelől pedig – és témánk szempontjából ez a lényeges – szabad teret ad az intézmény működésére irányuló személyes interpretációknak, az intézmény és annak működése összekapcsolódik a személyiséggel, bizonyos értelemben annak részévé, tulajdonává válik. Minden olyan változtatási kezdeményezés vagy gyakorlat, amely az iskola helyi működésének és társadalmi szerepének megváltoztatására irányul az egyben „támadás” is az intézményt vezető személy identitása, habitusa ellen. (megjegyzés: ez a modell rurális környezetben más intézményvezetői pozíciók esetében is működik,

így például az önkormányzatok vezetésében, a helyi egyesületek vagy informális közösségek vezetésében stb.)

Az iskolák működésével és társadalmi szerepével kapcsolatos vezetői viszonyulásokkal kapcsolatban tehető második megfigyelés ezeknek az egyéni viszonyulásoknak az összetettségére vonatkozik. Csak röviden jelezzük a fontosabb összetevőket, jelezve, hogy ezek sok esetben akár ellentmondásban is állhatnak egymással. Részletes feltárásuk és elemzésük a jelenleginél időigényesebb és szélesebb körű elemzést igényel.

Az iskola helyi társadalmi szerepének bővítésére vonatkozó felvetéseket a vezetők a felvetés pillanatában elvi szinten igenlik, úgymond „jó ötletnek” tartják, anélkül, hogy értenék, hogy miről is van szó.

Az elvi jellegű, formális és azonnali igenléshez nem kapcsolódik pragmatikus reakció. Nem kérdeznak rá arra, hogy ez mit is jelentene, miről van szó. Ha lehetséges példákat, megoldásokat említünk, akkor kétféle reakciókat kapunk. Egyik esetben saját tevékenységük köréből elkezdnek valami egészen másról beszélni, másik esetben arról beszélnek, hogy a felvetett megoldással ők már foglalkoztak, tettek valamit stb. Mindkét reakció mögött hárítás, distanciateremtés van.

Ha megismétljük az iskola újrapozicionálásának máshol elindított példáit, akkor a tipikus reakció az, hogy „ez biztosan jó lenne, de nálunk nem lehet kivitelezni”.

A változtatási lehetőségekre, példákra vonatkozó értelmezésekben minden egyes esetben csak az iskola, a saját tevékenység szemszögéből reagálnak, a más intézményekkel való együttműködésre, az integratív jellegre vonatkozó utalásokat mellőzik.

Arra a felvetésre, hogy mit tennének akkor, ha szabadon felhasználható forrás lenne az intézmény, a helyi tevékenység javítására rendszerint valamilyen rehabilitációs jellegű ötlettel válaszolnak. Az ideális iskolakép számukra inkább a „tegnapban” van és nem a „holnapban”. A pozitív változás számukra azt jelentené, hogy több legyen az iskolában a gyerek, a pedagógusok hozzáállása, a tanári közösség működése, a helyi társadalom viszonyulása legyen olyan, mint korábban, legyen kevesebb adminisztratív szabály és hasonlók. Struktúraváltó ötletek, elképzelések helyett rendszerint struktúra rehabilitáló ötletekkel, felvetésekkel találkozunk, a jó példák, a referenciák a múltban vannak.

Fontos elem a narratívákban (nyíltan vagy implicit formában) a szinten tartási törekvés, az óvatosság, a védekezés, az intézmény és a működés jelenlegi szintjének

fenntartására irányuló attitűd. Domináns vélemény az, hogy a „változás nem hoz jót...”

Elfogadnak olyan változási javaslatokat, illetve ők maguk is említenek olyan példákat, amelyek az oktatási gyakorlatban a lokális identitáshoz vagy az etnikai identitáshoz való tartozást erősíthetik. Jellegzetes példa erre a helyi társadalomtörténet kötelező vagy fakultatív tárgyként való oktatása, a helyi természeti és kulturális értéktárral való foglalkozás beillesztése az iskolai tevékenységbe, a tananyagok helyi tartalmakkal való bővítése. Ezek a javaslatok tartalmi jellegűek, nem vonatkoznak az iskola működési modelljére, és kizárólag iskolai feladatként fogalmazódnak meg, nem más szereplőkkel való kooperáció formájában.

Az iskola újrapozicionálásával kapcsolatos példák, megoldások részletesebb kifejtése esetén azt tapasztaljuk, hogy ezeket az innovatív megoldásokat nem tudják értelmezni sem a tartalom, sem a másszereplőkkel való együttműködés mentén, ezek az innovációk az általuk ismert és működtetett iskola-képen kívül vannak.

Az újrapozicionálás feltételei az intézmények és a helyi közösségek oldalán rurális léptékben nem adóttak abban az értelemben, hogy egyik napról a másikra tényleges újrapozicionálási kezdeményezéseket lehetne beindítani. Újrapozicionálási beállítódások, igények, hangulatok, várakozások az iskolák, a helyi vezetők és a családok oldalán nincsenek. Lokális léptékben jelenleg nem áll rendelkezésre ilyen jellegű szakmai ismeret, nem ismertek ilyen példák, tulajdonképpen nem ismert egy ilyen fontos szemléleti-gyakorlati fordulat elvi lehetősége sem. Az iskolák lokális funkcióbővítése nem jövőbeli működési opció az oktatási intézmény vezetői, szereplői számára. Ennek oka természetesen az iskola oktató/nevelő funkciójának dominanciája is, illetve a másik fontos oka a lokalitás szerkezetének működési modellje (strukturális belső korlátok). Nem utolsó sorban a kisebbségi helyzetből is adódik az, hogy az intézményműködtetést és ahhoz kapcsolódó értelmezéseket, attitűdöket alapvetően a védekezési, szinten tartási stratégia jellemzi. Ennek fontos folyománya az, hogy a jó vidéki iskola modellje (ideális iskola-kép) alapvetően rehabilitációs jellegű, korábbi működési mintázatokhoz kapcsolódik. Az intézményi szerep lokális léptékben az elit-pozíciót tételezi és támogatja a szolgáltató pozíció helyett. Ebben a helyzetben a funkcióbővítés intézményi (strukturális) és mentális korlátai kölcsönösen erősítik egymást. Az intézményvezetői pozíciók perszonalifikáltságának magas foka is hozzájárul ahhoz, hogy a funkcióbővítés igénye vagy lehetősége nem merül fel. Vannak olyan szülői kezdeményezések, amelyek a funkcióbővítés irányába mutatnak és a melyek a helyi intézmények integrációját igénylik. Jellemző példa az

after-school tevékenység (délutáni program, étkeztetés) saját erőből való megszervezése, vagy a helyi erőforrásra alapozott óvodaépítés. Ezek az újszerű kezdeményezések csak társadalmi-szülői nyomásra indulnak be.

Javaslatok

A térségi fejlesztéspolitikai diskurzus és gyakorlat leggyakrabban hangoztatott tétele az, hogy a fejlesztési programok működtetésének egyetlen fontos korlátja a forráshiány. Emellett részben – de csak hallgatólagosan – elfogadott érv az is, hogy a humán erőforrás és a kompetenciák terén is vannak hiányosságok. A térségi társadalom működésének endogén korlátai (legyenek azok mentális jellegűek, strukturálisak vagy társadalmi rutinként vagy akár informális szabályként működő kulturális pattern-ek) nem minősülnek fejlesztési korlátnak. Az ebben a kutatásban tárgyalt lokális adottságok kifejezetten ilyen endogén korlátok, amelyek kedvezőtlen kontextust képeznek/képezhetnek a rurális iskolák újrapozicionálásával kapcsolatos koncepciók, kezdeményezések vagy programok számára.

A rurális iskolák újrapozicionálása nem csupán és nem elsősorban oktatási, hanem helyi fejlesztési kérdés. Az újrapozicionálási kezdeményezések és programok mögött a rurális települések fenntarthatóságnak vagy versenyképessé tételének igénye és lehetősége áll. A térségre jellemző fejlesztési koncepciók és gyakorlatok szemszögéből nézve a feladat tervezését és kivitelezését nehezíti az, hogy az ilyen komplex és hosszú távú fejlesztési munka csak az iskola és az iskolát vezető személy közreműködése és „változása” révén végezhető, a program társadalmi egyeztetést és együttműködést feltételez, nem tehető önkormányzati jogkörre.

Az elemzés eredményei egyértelműen utalnak arra, hogy a rurális iskolák újrapozicionálása ebben a térségben csak a lokalitás felett álló intézményi és szakmai szereplők kezdeményezésére, aktív és támogató szerepvállalásával indítható el. Ennek optimális változata a kormányzati program lehetne, de jelen pillanatban erre országos koncepció, terv, kezdeményezés nincsen. Elvben elképzelhető térségi vagy kisebb léptékű (például: megyei) kezdeményezés megszervezése. Ennek hátrányai közismertek. Megyei léptékben az ilyen fejlesztési program a politikai szereplők számára nem ígér rövid távú hasznot, a tervezési folyamat időigényes, a támogatási gyakorlatnak adminisztratív-jogi akadályai lehetnek. Térségi léptékben pedig nincsen legitim szakmai-intézményi fejlesztéspolitikai szereplő, a térségi aktorok konzorciumán alapuló megoldások alkalmi jellegűek és nagyon nehezen hozhatók össze.

Amennyiben a rurális iskolák újrapozicionálási folyamatát az endogén tényezők nem támogatják, a változtatás csak szakpolitikai beavatkozás(kezdeményezés, kísérlet) formájában indítható el. Ebben a helyzetben megoldási lehetőséget az jelenthet, hogy ebben a témakörben térségi, vagy térségi autoritással is rendelkező szakmai szereplő készít olyan általános jellegű keret tervet, amely referenciakeretként működtethető helyi pilot-programok indítása számára. (Ez a modell szerkezetében hasonlít az EU előcsatlakozási alapok működtetéséhez.) Mindez természetesen igényli a pilot programok működtetéséhez szükséges anyagai keretek biztosítását is. Pilot-programot legkevesebb 4-5 szinten szükséges indítani ahhoz, hogy a térségi tematizáció, a szakmai ismeretterjesztés és a lokális kezdeményezési kísérletek eredményei egymást erősíthessék. Természetesen annak megítélése, hogy ilyen programra induljon-e vagy sem nem szakmai, hanem térségi léptékű fejlesztéspolitikai kérdés. Egyfelől a változtatás példái, szakmai tapasztalatai adottak, másfelől pedig azzal kell szembeülni, hogy változtatási kezdeményezés hiányában a térségi rurális iskolák jelenleg tapasztalható társadalmi szerepcsökkenése folytatódhat.

Javasolható programmodulok

- A rurális iskolák újrapozicionálásával kapcsolatos szakmai ismeretterjesztés megtervezése, megszervezése és végzése pontosan meghatározott célcsoportok körében. Témakörök: új vidékfejlesztési paradigma, endogén adottságokra alapozó helyi fejlesztés, rurális iskolák újrapozicionálásával kapcsolatos programok, szakmai eredmények anyagainak megismertetése). Ehhez kapcsoltan szakirodalmi anyagok (jó gyakorlatok) gyűjteménye.
- Célképzési programok rurális iskolák vezetői részére (két-három kis csoport, önkéntes részvétel alapján). Feladatok: felkészítés helyi pilot-programok tervezésére, szervezésére
- Pilot-programok modelljének és forgatókönyvének kidolgozása, illetve fogadó késznek mutató helyi vezetők közreműködésével helyi kísérleti programok elindítása, a programfolyamat dokumentálása, menet közbeni facilitálása.
- Általános jellegű térségi tematizációs program a térségi társadalmi nyilvánosságban (a téma napirendre vétele és napirenden tartása) : tájékoztató jellegű médiaanyagok, interjúk, jó gyakorlatok

- Fontos lehet a kapcsolódás a várhatóan ebben a térségben is induló „okos falu” programokhoz. Ez az innováció segítséget jelenthet abban a tekintetben, hogy jellegénél fogva integráló jellegű modell, ugyanakkor, ha az okos falu kialakításban az iskola, mint intézmény szerepet kapna, akkor kialakulna, legitimálódna az intézmény olyan jellegű integráló szerepe, ami túlmutat a szűk értelemben vett oktatási/nevelési funkción.
- Szükség van a témakör számára releváns társadalmi kontextus célirányosabb, sokkal részletesebb helyzetfeltárására.

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.
- Bæck, U. D. K. (2015): Rural Location and Academic Success—Remarks on Research, Contextualisation and Methodology. In *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2015.1024163
- 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.
- Burch, Patricia (2009): *Hidden Markets: The New Education Privatization*. New York, Routledge.
- Biriescu, Simona – Babaita, Carmen (2014): Rural Education, an Important Factor of Regional Development in the Context of Local Government Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 124. 77-86. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.02.462
- Corbett, M. – Helmer, M. (2017): Contested geographies: competing constructions of community and efficiency in small school debates: Contested geographies. In *Geographical Research*. 2017, doi:10.1111/1745-5871.12209
- 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>
- Hutflesz, M. (2004): Iskolafejlesztés és marketing. EURÓPAI REGIONÁLIS FEJLESZTÉSI ALAP INTERREG III. A Községi Kezdeményezés Program Szlovénia – Magyarország – Horvátország Szomszédsági Program ITTKÉSZ - SL-HU-CR/05/4012-106/2004/01/HU-44.
<http://ittkesz.regiofokusz.hu/tananyagok/iskolamarketing/1.%20modul%20tananyag.pdf> (2017.05.05.)
- 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.
- Lyson, T. (2002): What does a school mean to a community? Assessing the social and economic benefits of schools to rural villages in New York. *Journal of Research in Rural Education*, 17(3), 131–137. Retrieved December 22, 2004, from http://www.acclaim-math.org/docs/jrre_archives/v17,n3,p131-137,Lyson.pdf (PDF)
- Mccracken, J. D. and Miller, C. (1988): Rural Teachers' Perceptions of Their Schools and Communities. In *Research in Rural Education, Volume5, Number 2*, 1988
- 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
- Muhi, B. (2012): Az iskolamarketing elméleti és gyakorlati kérdései. http://www.vmtt.org.rs/mtn2012/348_357_Muhi_ifj_A.pdf (2017.05.10.)
- OECD (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.st6dgklx>
- 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.

- 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. In *Australian and International Journal of Rural Education*, Vol. 23 (2) 2013
- Santiago, R. A.: Magalhães, A. e Carvalho, T. (2005): O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português. Coimbra: CIPES.
- Sárosi-Blága, Ágnes (2018a): Iskola társadalmi elfogadottsága és vidékfejlesztési jelentősége egy kistérségben működő szakiskola példáján. *Falu Város Régió Területfejlesztési Szakmai Folyóirat*. Vol. 1. 120-123. ISSN 1218-2613
- Sárosi-Blága, Ágnes (2018b): A vezetés mint fejlesztési lehetőség és eszköz vidéki iskolákban. *Pro Scientia Ruralis*, Vol. 1. 43-51. ISSN 2457-9068
- Susana Faria (2013): Families, Schools and the Image Communication in the Education Market. *International Journal about Parents in Education*. Vol. 7, No. 2., 177-188. ISSN 1973-3518.
- Tomoletiu, Adriana Elena – Moraru, Adela (2010): Rural Education in Romania: Present and Perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 2. 402-406. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.03.034
- Sousa, S.F. (2013): Families, Schools and the Image Communication in the Education Market. In: *International Journal about Parents in Education*. 7/2.
- Tomka Béla (2009): *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Osiris Kiadó
- 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>
- Van der Ploeg, JanD. – Schneider, S. – Ye, J. (2015): Rural Development: Actors and Practices. *Research in Rural Sociology and Development*, 22. 17-30.

- 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
- White, S., Reid, J-A. (2008): Placing Teachers? Sustaining Rural Schooling through Place-consciousness in Teacher Education. In: *Journal of Research in Rural Education*, 23/7.
- 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, P., Bagley, C., Glatter, R. (1998): *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest?* London, Routledge.
- Woods, M. (2007): Engaging the global countryside: globalization, hybridity and the reconstitution of rural place. *Progress in Human Geography* 31 (4), 485–507.

Abstract

The study summarizes the results of the research programs carried out within the WAC - Center for Regional and Anthropological Research related to the situation of rural schools in the Szeklerland region and the conditions for rethinking their social position. The core material of the study is an analysis commissioned by the Hungarian Teachers' Association of Romania, to which the experiences of research programs on similar subjects prepared in the period 2016-2019 are additionally related.

Keywords: rural schools, repositioning, Szeklerland region