



Acta Medicinae et Sociologica (2022)  
Vol. 13. No. 35. (31-53)

UNIVERSITY OF  
DEBRECEN  
FACULTY OF  
HEALTH SCIENCES

doi:  
<https://doi.org/10.19055/ams.2022.11/29/2> NYÍREGYHÁZA

## Oktatás – ruralitás – társadalmi környezet

Biró A. Zoltán<sup>1</sup>, Bodó Julianna<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Egyetemi tanár, Sapientia EMTE, Csíkszeredai Kar, ORCID: 0000-0003-4562-3466

<sup>2</sup> Egyetemi tanár, Sapientia EMTE, Csíkszeredai Kar, ORCID: 0000-0003-0223-5164

### INFO

**Biró A. Zoltán**  
bira\_a\_zoltan@yahoo.com

**Keywords**  
education, rurality,  
Szeklerland

**Kulcsszavak**  
oktatás, ruralitás,  
székelyföldi térség

### ABSTRACT

#### Abstract

The study examines the question of what factors shape attitudes towards education in Szeklerland (Romania) and what role the rural character of the rural Hungarian regional society plays in shaping attitudes towards school and learning. Due to the specific situation of Szeklerland, four factors frame Hungarian education in the region: the official state institutional system, the minority situation, the regional identity-building process and the way the regional rural society functions. The study summarises the research results of WAC - Center for Regional and Anthropological Research in Miercurea-Ciuc and discusses the ways in which the lifestyle, values and norms of local or micro-regional communities frame the everyday attitude of families and parents towards education. The authors emphasise that the relationship between education and local or micro-communities, which has developed over the past decades and is still relevant today, is characterised by a parallelism in which both distance and interconnectedness are constantly present.

#### Absztrakt

A tanulmány a romániai székelyföldi térség kapcsán vizsgálja azt a kérdést, hogy milyen tényezők alakítják az oktatáshoz való viszonyulást, milyen szerepe van a vidéki jellegű tömbmagyar térségi társadalomnak az iskolához és a tanuláshoz való viszony formálódásában.

A székelyföldi térség sajátos helyzetéből adódóan a térségi magyar oktatást négy tényező keretezi: a hivatalos állami intézményrendszer, a kisebbségi helyzet, a térségi identitásépítési folyamat és a térségi rurális társadalom működési módja. A tanulmány a csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja kutatási eredményeit összegezve tárgyalja azt, hogy a lokális vagy

mikrotérsgégi közösségek életmódja, értékrendje, normavilága milyen módozatok révén keretezi a családok, a szülők számára az oktatáshoz való mindennapi viszonyulást. A szerzők azt emelik ki, hogy oktatás és a helyi, mikrotérsgégi közösségekközi viszonyoknak a korábbi évtizedek során kialakult – napjainkban is releváns – kapcsolatát a párhuzamosság jellemzi, ebben a viszonyban a távolságtartás és az egymáshoz kapcsolódás egyaránt folyamatosan jelen van.

---

Ez a tanulmány a csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának keretében végzett kutatások alapján készült.

### **Bevezetés**

A vidéki terek fölértékelődése, az új vidékfejlesztési paradigma térnyerése minden bizonnyal hozzájárult ahhoz, hogy a vidéki térségben zajló oktatással, az iskolák működési módjával, az ott oktató pedagógusok helyzetének és tevékenységének elemzésével, nem utolsósorban a vidéki térségben zajló oktatás társadalmi-térbeli kontextusával egyre több szakmai program és publikáció foglalkozik (Miller – Bruce 1995, Bauch 2001, Boix – Champollion – Duarte 2015, Bæck 2015, Corbett – Helmer 2017). Az iskola és az oktatás térbeli meghatározottságának témaköre a magyarországi oktatásban már a Kozma Tamás és Forray R. Katalin által szerkesztett kiadványban hangsúlyosan előtérbe került (1992), a rurális iskolák helyzete kapcsán gyakran kerül napirendre az oktatás társadalmi meghatározottsága, újabban Széll Krisztián tanulmánya tárgyalja a témát térbeli megközelítésben (2020). „Is small beautiful?” – kérdezi tanulmánya címében az európai rurális iskolákkal foglalkozó szakmai elemzéseket szemlélő szerzőpáros (Fargas-Malet, Baglay 2021). A kérdőjeles megfogalmazás már önmagában kihívást jelez mindazon megközelítések számára, amelyek a rurális oktatáshoz már kiindulópontként is csak negatív értékeléseket társítanak, vagy csak a negatív tényezőket hangsúlyozzák (alacsony vagy fogyatkozó tanulólétszám, bizonytalan intézményi jövőkép, a városi iskolákhoz viszonyítva alacsonyabb oktatási színvonal, hiányos infrastruktúra és didaktikai ellátottság, kevesebb és mobilisabb oktató állomány, alacsonyabb oktató képzettségi szint, a rurális iskolák magas fenntartási költségei). A rurális iskolák helyzetének, működésének, eredményességének negatív megítélése a fentiekben jelzett tényezők együttes hatására a szakpolitika és a közvélemény szintjén is elfogadottá vált, és több európai országban ez a megítélés a rurális iskolák egy

részének bezárásához vagy összevonásához vezetett. Azonban több elemzés kiemelte ennek a folyamatnak az ambivalens jellegét is (lásd: Beach et al. 2018, Kvalsund 2009), jelezve azt, hogy a rurális iskolák összevonása/megszüntetése kedvezőtlenül érinti a helyi közösségek fenntarthatóságát, nagyobb terhet ró a családokra. Ugyanakkor a rurális térségek fölértékelődésének folyamata – a fenti negatív megközelítések egyfajta ellenpontoszásaként – előtérbe hozta azokat a megközelítéseket, amelyek – a negatív vonások mellett – a rurális oktatás előnyeire, sajátosságaira is felhívják a figyelmet (Boix – Champollion – Duarte 2015).

A székelyföldi (Kelet-Erdély, Románia) vidéki, tömbmagyar térségben végzett kutatássorozatunk eredményei (Biró – Bodó – Gagy – Túros 1994, Bodó 2004, Túros 2005, 2006, Biró – Ozsváth-Berényi 2010) azt jelzik, hogy a rurális iskolák működésének megítélése az intézményi, szakpolitikai és közbeszéd szintű tematizációkban is hangsúlyosan negatív. A szülők, a döntéshozók és a szakpolitikai szereplők körében egyaránt előtérben vannak az olyan típusú kérdésfelvetések és döntési helyzetek, hogy a rurális térségben élő gyereket mikortól célszerű városi iskolába átíratni, az alacsony gyereklétszámmal működő falusi iskolákat fel kell-e számolni vagy sem, az iskolai osztályokat össze kell-e vonni, érdemes-e beruházni a falusi iskolaépületek felújításába. A rurális iskolák helyzete a romániai szakmai elemzésekben is napirenden van (Tomoletiu – Moraru 2010, Biriescu – Babaita 2014), ezek az elemzések a téma országos léptékű kezelésének ellentmondásos voltára hívják fel a figyelmet,

A fentiekben jelzett tematizációk felvetik azt a kérdést, hogy a vizsgált térségben milyen tényezők alakítják az iskolához mint intézményhez és a tanuláshoz való viszonyulást? Tanulmányunkban egy ilyen tényezővel foglalkozunk, azt tárgyaljuk, hogy milyen szerepe van a vidéki jellegű tömbmagyar térségi társadalomnak, még pontosabban a térségi társadalom működési jellemzőinek az iskolához és a tanuláshoz való viszony formálódásában. Tanulmányunk elsődleges célja az, hogy felhívjuk a térség fejlesztésével foglalkozó intézményi és szakmai szereplők, valamint a térséggel foglalkozó vagy a térségi társadalom érdekeit képviselő külső szereplők (a térségi oktatást támogatók, a térségi oktatás ügyét föl vállaló szakemberek, közéleti szereplők, döntéshozók) figyelmét az ilyen típusú megközelítésnek a fontosságára. A székelyföldi térség sajátos helyzetéből adódóan a magyar oktatás (a továbbiakban: a térségi oktatás) alakulását négy egymástól függetlenül működő és egymástól különböző célokat követő

tényező keretezi. A négy tényező keretezési gyakorlatának, céljainak és eredményességének részletes ismertetése túllép jelen tanulmányunk témakörén, a térségi oktatás sajátos működési módjának értelmezéséhez azonban kiindulópontként fontos figyelembe venni ezt a kontextust. A négy tényező a következő:

1. A hivatalos állami irányító és ellenőrző intézményrendszer (jogszabályi környezet, oktatáspolitikai, tanterv és tananyag, az anyagi feltételeinek teljeskörű biztosítása). Ez a térségi oktatás működésének hivatalos keretrendszere.
2. A magyar népesség országon belüli kisebbségi helyzete, az ebből adódó függőség és aszimmetria, a védekezési és jogérvényesítési tevékenység, valamint az ehhez a helyzethez kapcsolódó szakmai, közéleti és kisebbségpolitikai diskurzus. Ez a keretezés elsősorban a kisebbségi helyzetet tematizálja, az ezzel kapcsolatos diskurzus tartalmi és formai szempontból egyaránt hangsúlyozottan normatív jellegű (kötött a témaválasztás, a nyelvhasználat, az értékelés).
3. Az etnicitás, az identitás, a közösségi önkifejezés szimbolikus eseményei és az ehhez kapcsolódó nyilvános narratívák. Az ilyen jellegű eseményeknek és narratíváknak van nemzeti szintje, romániai magyar szintje, székelyföldi (részben etnikai, részben regionális) szintje, valamint lokális közösségekhez (településekhez kapcsolódó) szintje. Ez a keretezés kiemelt alkalmak, illetve kiemelt alkalmakhoz kötődő narratívák formájában működik, és alapfunkciója az intézmény és az oktatási tevékenység közösségi tulajdonként való pozicionálása, manifeszt vagy latens módon utalva a másásra, az állami rendszerrel való oppozícióra.
4. A kisléptékű társadalmak modellje szerint működő (small scale society, lásd Berreman 1978) lokális és/vagy nagyobb, tájegység szintű társadalom, amely közvetlen módon és lokális vagy tájegység szinten igyekszik keretezni a sajátnak tekintett iskolával és a tanulási folyamattal kapcsolatos közösségi jellegű társadalmi viszonyulást. Ez a lokális vagy mikrotérségi léptékben működő keretezés közvetett jellegű abban az értelemben, hogy az adott lokális vagy mikrotérségi közösség a saját közösségi életmódja, értékrendje, normavilága révén pozicionálja az iskolát illetve a tanulást, és keretezi az ahhoz való mindennapi, közösségi jellegű viszonyulást.

További tanulmány tárgyát képezheti annak vizsgálata, hogy a fenti felsorolásban jelzett négy tényező keretezési funkciója miként viszonyul egymáshoz, erősítik-e vagy gyengítik egymást, párhuzamosan vagy komplementer módon működnek-e, ennek a témának a vizsgálata egy következő szakmai kihívás. Tanulmányunk első részében a téma térségi elemzésének indoklásával foglalkozunk röviden, ezt követően összefoglaló jellegű ismertetések formájában tárgyaljuk a fentiekben jelzett négy tényező szerepét, majd részletesebben foglalkozunk a negyedik tényező, a small scale típusú keretezés elemzésével. Tanulmányunk záró részében két olyan aktuális változási folyamatra hívjuk fel a figyelmet, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a tárgyalt témakörhöz. Összegzéseink háttérben az elmúlt három évtized különböző intézeti kutatási programjainak eredményei állnak, a különböző léptékű és tematikájú kutatási programok a személyes részvételen alapuló terepmunkára, az interjúk kutatásokra, esetelemzések, nagymintás térségi adatfelvételekre alapozódtak (Laki –Bíró 2001, Bodó 2004 Túros 2005, 2006, KAM 2004, 2011) valamint azokra az újabb elemzésekre, amelyek a térségi rurális iskolák helyzetével (Bíró – Sárosi-Blága 2018, Sárosi-Blága 2018), a pedagógus szerepváltozásaival (Bíró – Sárosi-Blága et al. 2021.), a felnőttkori tanulási igényekkel (Fazakas – Kiss 2019) a szakképzéshez való társadalmi viszonyulással (Bíró – Sárosi-Blága et al. 2018), a szülői bevonódás témakörével (Szász 2022) foglalkoznak. Tanulmányunk közvetlen szakmai előzménye a térségi rurális társadalom és az iskolai oktatás viszonyát tárgyaló publikációnk (Bíró – Bodó 2020).

### **A téma térségi aktualitása**

A térségi társadalom és az oktatás viszonyának elemzésére több tényező is apropót szolgáltat, ezek egy része endogén eredetű, más része külső hatásra beindult térségi változási folyamat.

A térségi endogén folyamatok körében említhető az utóbbi időszakban fokozatosan erősödő térségi identitásépítési folyamat (Bodó 2021), amely a területi alapú közösségi identitásépítés paradigmája szerint működik. Ez az identitásépítési folyamat egyfelől arra törekszik, hogy egységes szerkezetbe foglalja és egységben láttassa a térségi társadalom minden alkotóelemét, ennek keretében az oktatás szereplőit, jellemzőit, működési módját, és ezáltal az oktatás kisebbségpolitikai keretezését erősíti fel (Bíró – Bodó 2020. 146-147). Ebben a keretben egyrészt szűk tematikai körre korlátozódnak az oktatással

kapcsolatos nyilvános és szakmai tematizációk (a kisebbségi helyzetből adódó hiányok jelzése, sikerek ismertetése), másfelől viszont ez a megközelítés védi, erősíti, legitimálja a különböző helyi kezdeményezések jogosságát (iskolák átnevezése, szimbolikus események szervezése, helyi programok indítása), ily módon – az országos rendszerrel oppozícióban – az iskolát a kistérség vagy a lokalitás tulajdonaként („a mi iskolánk”) igyekszik tematizálni.

Egy további térségi folyamat, amely a téma vizsgálatát indokoltá teszi, a lokális társadalmak újbóli megerősödéséhez kapcsolható. Ez az 1989 után fölerősödő folyamat nem csupán szimbolikus síkon zajlik, hanem a helyi intézmények újjászerveződésében, a lokális léptékű értékrend és normakészlet szerepének növekedésben is tapasztalható (Bodó 2019, Biró 2019). Többek között azt is eredményezi, hogy a helyi iskolával, a tanulókkal kapcsolatos viszonyulások közösségi léptékű magatartási mintákba rendeződnek (az iskolavezető megítélése, a pedagógusokkal kapcsolatos helyi tudás kialakulása, a helyi iskola munkájának értékelése, a helyben való iskoláztatás hasznosságának megítélése, a szülői bevonódás helyi modelljeinek kialakulása), és ezáltal a helyi iskola sorsának alakulásában a helyi társadalom egyre fontosabb szerepet játszik. A lokális közösség viszonyulásának változása az iskola megerősödéséhez is vezethet (lásd a tanulmányban ismertetett második esetet, de előállhat olyan helyzet is, hogy a helyi társadalom egésze elfordul az iskolától, a gyerekeket a községközpont vagy a város iskolájába íratják be.

A helyi társadalom szerepének vizsgálatát szorgalmazza az is, hogy a székelyföldi térségben is teret nyert és fokozatosan erősödik az a folyamat, amelyet a szakirodalom új vidékfejlesztési paradigmaként (OECD 2006), a vidéki térségek fölértékelődéseként (Ray 1998) jelöl meg. A ruralitás értékeinek előtérbe kerülése a vidéki települések megerősödéséhez is vezethet, és ez támogatási, megújulási esélyt kínálhat a vidéki iskolák számára is. Ehhez kapcsolható még egy további érv, hogy sok országban már az elemzők és a szakpolitikusok is felfigyeltek a rurális oktatás fontosságára, helyi közösségépítő szerepére, sőt, a rurális oktatás egyedi értékeire is (Fargas-Malet – Baglay 2021). Elindultak olyan vizsgálatok, amelyek a rurális iskolák funkcióinak újragondolása, kibővítése révén igyekeznek újrapozícionálni ezeket az intézményeket. Bár vizsgálataink szerint (Biró – Sárosi-Blága 2018) a rurális iskolák szakpolitikai szintű újrapozícionálásának feltételei a székelyföldi térségben egyelőre nem adóttak, a jelenlegi helyzetben is

kidolgozhatók és kivitelezhetőek olyan helyi léptékű megoldások – amennyiben ezek a helyi közösség kezdeményezésére és részvételével jönnek létre –, amelyek egy-egy településen az újrapozicionálási folyamat tényleges beindításához vezetnek.

### **A térségi oktatás keretezése – négy szinten**

A tanulmány bevezető részében jelzett, a térségi oktatást keretező négy tényező hatásainak bemutatása jelen tanulmány kereteit meghaladó jóval részletesebb igényelne, az alábbiakban minden tényező esetében egy-egy jellemző vonás révén mutatjuk be a keretezés működési módját abból a célból, hogy jelezzük a székelyföldi magyar nyelvű oktatás sajátos jellegét, illetve azokat a komponenseket, amelyek szerepétől a rurális oktatás újrapozicionálása esetén ebben a térségben nem lehet eltekinteni.

#### ***a. Az állami rendszerhez tartozás mint előny és korlát***

A térségi oktatás minden összetevője (intézmények, személyi státuszok, szakpolitikai és oktatási tartalmak) az országos (állami) oktatási rendszer része, fenntartója teljes egészében a román állam, illetve a romániai oktatás centralizált és hierarchikus felépítésű intézményrendszere (minisztérium, a minisztériumnak alárendelt megyei tanfelügyelőségek). A fenntartás magába foglalja az anyagi keretek biztosítását, a szakpolitikai kereteket, az adminisztratív szervezést, az oktatási tartalmat, az ellenőrzést. A térségi oktatás szereplői számára az állami rendszer egyfelől működési feltételek biztosításaként jelenik meg, másfelől pedig olyan korlátként, amely át nem léphető határt szab a térségi oktatás működésének. Térségi léptékben mind a hétköznapi, mind a közéleti és szakmai tematizációban az utóbbi funkció, az állami rendszer korlát-jellege van előtérben. Ettől a makroszintű rendszertől a romániai magyar oktatás szereplői (iskolák, pedagógusok, oktatáspolitikai célkitűzések, oktatási tartalmak, kapcsolódó szakmai és egyéb civil szerveződések) részlegesen és sajátos módon „elkülönülnek” vagy legalábbis elkülönülésre törekednek. Ennek az elkülönülésnek a tartalmi és módozatai nagyobb részben informális jellegűek (mentális és magatartásbeli tényezők, az oktatási célok, módszerek és tartalmak részleges módosításai, a másság diszkurzív megjelenítése). Az elkülönülésnek vannak ugyanakkor hivatalos módozatai is, ezek közé tartoznak a kisebbségi helyzetből adódó, jogszabályok által kodifikált szervezeti keretek és tartalmak (az anyanyelven való oktatás, magyar oktatási intézmények és osztályok, az oktatáshoz kapcsolódó szakmai

rendezvények, nemzeti vonatkozású oktatási tartalmak, magyar nyelvű tankönyvek, az egyházi szerepvállalás különböző módozatai). Nem utolsósorban pedig az elkülönüléshez kapcsolódnak azok a komplementer jellegű szerveződések (egyesületek, rendezvények, kiadványok), amelyek működtetése nem közvetlenül a román állami költségvetéshez kapcsolódik, és amelyek az oktatás regionális vagy lokális társadalmi beágyazottságát célozzák. Ezeknek a komplementer jellegű szerveződéseknek a támogatásában – a helyi és térségi erőforrások mellett – jelentős szerepet játszanak a magyar állami támogatások. Az összetett és többszintű elkülönülési folyamat a romániai magyar oktatás egészére is jellemző, de amíg szórványhelyzetben az elkülönülés szigetszerű (egyes intézményekhez, programokhoz kapcsolódik) és inkább manifeszt jellegű, a tömbmagyar térségben a folyamat összetettebb, magától értetődőbb, többféle helyi támogatási forrásra alapozódik, és az egyes települések, térségek ebben a tekintetben egymást erősítik, modellt és referenciakeretet jelentenek egymás számára. Ennek a folyamatnak az eredménye az, hogy a székelyföldi tömbmagyar térségben a magyar oktatás intézményi, személyi és szakmai szereplői – az országos rendszerhez való tartozás mellett, azzal mintegy párhuzamosan – egyfajta informális rendszerként, sajátuk érzett/tudott etnikai entitásként is működnek és tekintenek saját magukra, annak ellenére, hogy a térség nem adminisztratív egység, nincsen a szereplőket és a tevékenységeket összefogó térségi léptékű szervezeti koordináció. Megjegyzendő, hogy az ilyen jellegű – a formális és az informális módozatokat sajátos módon összeillesztő – elkülönülési folyamat a térségi társadalom egészében is működik, ennek szerves részeként az oktatásban is.

#### ***b. A kisebbségi helyzet mint hiány***

A kisebbségi helyzetből adódó keretezési gyakorlat hangsúlyosabb része értelemszerűen a kisebbségi érdekvédelemhez kapcsolódik (kisebbségi jogok hangsúlyozása és követelése, jogsérelem esetén panaszok megfogalmazása, jogszabályalkotási időszakokban a korábban megszerzett jogok megtartása, esetleg újabbak szerzése), illetve azokhoz a nyilvános alkalmakhoz (ünnepi események, közéleti szereplők nyilatkozatai, médiaanyagok) amelyek a kisebbségi oktatás szereplői és eredményeit prezentálják. Ezek a prezentációs formák a tartalom és a forma tekintetében egyaránt affirmatív és normatív jellegűek: azt hangsúlyozzák, hogy a kisebbségi oktatás létezik, működik, eredményes, sikeres. A keretezési gyakorlatban negatív tartalom akkor kerül



bele, ha valami hiányzik (intézmény, álláskeret, tankönyv stb.), amelyet az államnak kellene biztosítania, vagyis a hiányosság külső tényezőtől függ, nem a saját rendszer terméke. Ennek a keretezési gyakorlatnak van egy kevésbé ismert, vagy kevésbé hangsúlyozott hatása is, amelynek viszont gyakorlati vonatkozásai vannak. A kisebbségi helyzet tematizációja felmentést ad az olyan kérdések megválaszolása alól, amelyek a kisebbségi oktatás működésének milyenségére vonatkoznak. Így például nem releváns az olyan kérdésfelvetés, hogy milyen minőségű a kisebbségi oktatás, megfelelő-e az oktatók felkészültsége, sőt, a tanulók iskolai teljesítménye is másodlagos kérdés ahhoz képest, hogy „van iskola”. Ez a keretezés gyakorlatilag mellékvágányra kényszeríti az oktatáskutatás egész sor elemzési témakörét, illetve a szakpolitikai megközelítésből és a társadalmi nyilvánosságból is kizárja a helyzetelemzést (kivételt képeznek az olyan elemzések, amelyek a kisebbségi oktatás leépülési folyamatairól adnak hírt, a továbbtanulással kapcsolatos vizsgálatok).

### *c. Az oktatás mint a térségi identitás-szerkezetek része*

Újszerű és dinamikusan változó (a jelek szerint fokozatosan erősödő) az a harmadik tényező, amely befolyással van az elemzett viszony alakulására. A 2000-es évek elejétől fokozatosan erősödik a székelyföldi térségben egy olyan sokszereplős és komplex téralapú identifikációs folyamat, amelybe a térségi magyar oktatás is integrálódik. Ennek az identifikációs folyamatnak egyik része a térség etnikai jellegét hangsúlyozó diszkurzus, másik része a szimbolikus térhasználat többszintű, regionális és lokális léptékben is megmutatkozó, szimbolikus eseményekben gazdag gyakorlata (Bodó 2021). Ehhez a tágabb léptékű keretezéshez illeszkednek az olyan szimbolikus súllyal rendelkező események, mint az iskolák átnevezési ceremóniái, a helyi oktatási terek szimbolikus elemekkel való gazdagítása (szobrok, kopjafák, emléktáblák). De ide sorolható az oktatási tevékenység és az oktatói szerep etnikai/nemzeti funkciójának nyilvános tematizációja is. Mindez egyfelől az országos rendszertől való elhatárolódás érzését/tudatát is erősíti, de igazán fontos szerepe az, hogy az oktatás alkotóelemeit (intézmények, intézménytörténetek, vezetői szerepek, oktatók, tanulók, kiemelt események és mindennapi cselekvések) sajátként, a kisebb vagy nagyobb identitás-szerkezetek szerves részeként pozicionálja. A nyelvi-szimbolikus birtoklásnak ez a gyakorlata mindig nyilvános, mindig ceremonikus jellegű nyilvános esemény formájában jelenik meg.

#### ***d. Rurális társadalmi közeg***

A térségi társadalom keretező szerepét nagymértékben befolyásolja az, hogy a székelyföldi térség alapvetően rurális jellegű. Az iskolák többsége és a tanulók többsége rurális környezetben van, és a rurális közeg érték- és normavilága, mindennapi életvezetési gyakorlata közvetlen módon befolyásolja az oktatás alakulását. Romániában is országos trendnek tekinthető, hogy a rurális iskolák tanulói létszáma folyamatosan csökken, növekszik azoknak a rurális térségben élő a családoknak a száma, amelyek az elemi oktatás után a községközpontokba vagy a városi iskolába íratták gyerekeiket, ugyanakkor a rurális térségben zajló oktatás társadalmi megítélése is kedvezőtlen. Ezek a trendek a vizsgált térségben is kimutathatók, ennek ellenére a székelyföldi rurális oktatás mennyiségi paraméterei még mindig számottevőek, a rurális térségben zajló oktatás társadalmi szerepe mennyiségi szempontból meghatározó fontosságú. Ebben szerepet játszik a kisebbségpolitikai megközelítés is, amely a magyar nyelvű oktatás intézményi és személyi kereteinek megőrzésére irányul. Ez az alapállás részben gátat szab azok számára, akik ebben a térségben anyagi vagy szervezeti megfontolásokból a falusi iskolák összevonását vagy megszüntetését szeretnék szorgalmazni.

Az Intézetünk keretében zajló vidékkutatás keretét (értelemszerűen az iskolák működésére, társadalmi szerepére irányuló kutatások terepét is) azoknak a székelyföldi településeknek a halmaza alkotja, amelyeknek lakossága teljes egészében vagy többségében magyar etnikumú, illetve amelyek térben egymás mellett helyezkednek el, és amelyek a térbeli elhelyezkedés okán – a helyi közösségek működése terén – egymás számára viszonyítási pontot és referenciakeretet jelentenek. Ezt a településhalmazt Kovászna és Hargita megye, illetve a Maros megyéhez tartozó Nyárádmente és a Kis-Küküllőmente magyar, illetve magyar többségű települései alkotják. Ennek a tömbmagyar térségnek nagyobb hányada rurális jellegű (az elemzés körébe tartozó 386 településből 13 közepes vagy kisméretű város. Községközpont besorolása 106 településnek van, 273 rurális település nem adminisztratív egység). Ezek a számok azt jelzik, hogy az iskolai keretben zajló térségi oktatási-nevelési tevékenység nagyobb hányada rurális környezetben zajlik. A székelyföldi térség kapcsán ugyanakkor azt is jelezni kell, hogy a rurális jellegű, társadalomtörténeti meghatározottságú társadalmi kontextus (életvezetési gyakorlat, kulturális minták, mentalitás, magatartási modellek, értékrendszer lásd ezzel kapcsolatban Biró 2019) nem korlátozódik a rurális településekre.

A térségi városok lakosságának nagyobb része elsőgenerációs városi népesség (az 1970-es, 1980-as években a szocialista iparosítás nyomán a térség rurális településeiről verbuválódott), és az is figyelmet érdemlő jelenség, hogy ennek a városokban élő népességnek a jelentős hányada ma is valamilyen mértékű agrárérintettséggel jellemezhető (földtulajdon, gazdálkodás). Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a városi iskolákban fokozatosan növekszik a falusi lakhellyel rendelkező gyerekek száma, és a városi középiskolák tanulóinak nagyobb hányada is rurális környezetben él. Mindez együttesen arra utal, hogy a rurális társadalmi közeg alkotja a térségi oktatás társadalmi kontextusának meghatározó részét.

Hogyan keretezi a térségi oktatást ez a dominánsan rurális társadalmi közeg? Erre a kérdésre igyekszünk választ adni a tanulmány következő fejezetében. A fentiekben ismertetett három tényező (állami keret, kisebbségi helyzet, szimbolikus gyakorlat) keretezési módja esetében az látszik, hogy az térségi oktatásra gyakorolt hatás inkább határkijelölő, estenként védő, illetve burokteremtő szereppel bír. Az állami rendszer létezése és működése elkülönülést generál, a kisebbségi helyzet tematizációja védelmet nyújt és felmentést ad a számonkéréssel szemben, a szimbolikus szegmens az oktatás intézményeit és gyakorlatát az identitásépítéshez kapcsolja. Mindhárom keretezési gyakorlat a maga módján valamiféle burkot von a térségi oktatási gyakorlat köré/főlé, amin belül az oktatás szereplői saját belátásuk szerint végzik a dolgukat, vagy legalábbis ennek a helyzetnek a kialakítására törekednek. Térségi tapasztalataink arra engednek következtetni, hogy a társadalmi közeg hatása alapvetően más jellegű, konkrétabb, gyakorlatiasabb, nem csupán az oktatás keretfeltételeit gyarapítja, hanem több szinten is befolyásolja, közvetlen módon is alakítja mind a helyi intézmények működését, mind a pedagógusok habitusát vagy oktató-nevelő munkáját.

### **Oktatás – vidéki társadalmi térben**

Ebben a fejezetben annak összefoglaló jellegű ismertetésére vállalkozunk, hogy a térségben folytatott kutatásaink alapján mi jellemzi a térségi társadalom és a térségi oktatás viszonyát. A téma elemzésével az 1989-es romániai változásokat követően több elemzésben foglalkoztunk, a fontosabb elemzési témakörök a következők voltak: a képzettségi szint és a tovább tanuláshoz való viszonyulás vizsgálata nagymintás kérdőíves kutatások keretében (Laki – Biró 2001, KAM 2004, 2011, Fazakas – Kiss 2019), interjúsorozatok

pedagógusokkal (Túros 2005) teljes iskolai korcsoportokra kiterjedő adatfelvételek és esettanulmányok a tanuláshoz való családi viszonyulás témakörében (Bodó 2004) lokális reprezentatív háztartási adatfelvételek több mint két tucat térségi településen és mások. Az utóbbi években készült elemzések célzottan a térségi társadalom és az oktatás kapcsolatával foglalkoztak Biró – Sárosi-Blága 2018, Sárosi-Blága 2018, Biró – Sárosi-Blága et al. 2018,2021 , Szász 2022,Biró – Bodó 2020).

#### ***a. Tanuláshoz való viszonyulás közösségi jellege***

Elemzéseink egyik legfontosabb tapasztalata volt az, hogy a település szintű lokális társadalom működési módozataiban a helyi oktatásra (iskolaépület, oktatási tevékenység, vezetés módja, pedagógusszerepek működése, órákon kívüli tevékenység) vonatkozó közösségi jellegű reflexiók folyamatosan jelen vannak. Fontosnak tartjuk kiemelni azt, hogy helyi oktatási intézmény működésével kapcsolatos információk, tapasztalatok, értékelések a lokális léptékű közösségi tudás részét képezik. A reflexiók fontos jellemzője, hogy rejtett vagy explicit módon, de mindig valamilyen értékelést, minősítést is tartalmaznak, amelyeket a témával foglalkozók szűkebb vagy tágabb körben megosztanak egymással, ílymódon az oktatással kapcsolatos közösségi tudást erősítik vagy alakítják. Ezek a tartalmak úgymond az oktatás szereplőinek „háta mögött”, a hétköznapi nyilvánosságban kerülnek forgalmazásra, az oktatás szereplővel való kommunikációs helyzetekben nem fogalmazódnak meg. Megjegyezzük, hogy ez a típusú diszkurzív gyakorlat – amely a distanciateremtés és a narratív birtoklás elemeit ötvözi – más olyan helyi intézményekkel kapcsolatban is működik (önkormányzati vezetés, egyház, rendőrség stb. amennyiben a településen vannak ilyen intézmények), amelyek nem képezik szerves részét a helyi közösségnek. Az oktatáshoz való viszonyulás közösségi jellege – amely nyilván nem csak a helyi oktatásra irányul, hanem annak apropóján az iskola és a tanulás általánosabb megítélést is hordozza – településenként változó lehet annak függvényében, hogy a település mérete/lakossága mekkora, önálló adminisztratív egység-e a település vagy sem, milyen a helyi közösség belső térbeli vagy társadalmi strukturáltsága. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a viszonyulás közösségi jellege keretezi az egyes családoknak, személyeknek a viszonyulását, a közösségi tudás az egyéni magatartások vonatkoztatási kereteként működik. Ha a helyiek egy pedagógus magatartásával, munkájával, öltözetével kapcsolatban negatív vagy pozitív tapasztalatot szereznek, akkor

ez a tapasztalat a helyi átbeszélési gyakorlat során olyan közösségi véleménnyé formálódik amely tartóssá válik és a pedagógus személyének/munkájának egészére kiterjed.

***b. Az oktatáshoz való viszonyulás társadalomtörténeti beágyazottsága***

A helyi oktatáshoz való viszonyulás diszkurzív tartalmaiban nagyon gyakran előtérbe kerülnek – utalások vagy explicit hivatkozások formájában – a korábbi évtizedek tapasztalatai. Az oktatás szerepének és működésének korábbi modelljei közösségi társadalomtörténeti tudásként és referenciakeretként kerülnek előtérbe minden olyan helyzetben, amikor az oktatás mai működésével kapcsolatban kifogások, hiányérzetek merülnek fel, illetve amikor a helyi társadalom tagjai érveket keresnek az oktatással kapcsolatos értelmezéseik, magatartásaik igazolására vagy a közösségi jellegű távolságtartó értelmezés koherenciájának megerősítésére. A korábbi időszak tapasztalataira való hivatkozások alkalmanként az 1950-es évekre is hivatkoznak, amikor a tanító “a falu lelke, mindenese volt”, a gazdálkodástól az ügyintézésen át a gyerek jövőjének tervezéséig mindenben tudot tanácsot adni. Az 1960-as éveket gyakran azért idézik fel modellként, mert abban az időszakban „az igazi pedagógus” a helyi művelődési élet szervezője volt, táncsoportot vagy helyi zenekart alakított, a falusiakkal helyi színjátszócsoporthoz szervezett. Az 1970-es, 1980-as évek iskolájának az volt az előnye, hogy a gyerekeket az iskola végeztével munkahely várta. Az ilyen és ehhez hasonló vélemények magatartásvezérlő erejét az adja, hogy nem efemer, egyéni megnyilatkozások, hanem a helyi közösségi tudást hordozó/kifejező élményszerű és legitimáló (normatív) jellegű utalások. Az oktatáshoz való viszonyulás társadalomtörténeti beágyazottsága ráerősít az oktatáshoz való viszonyulás közösségi jellegére, ugyanakkor a helyi közösségi tudásnak ez az összetevője akkor is befolyásolhatja az egyes családok oktatáshoz való viszonyulását, amikor lokális léptékben a közösségi jelleg csökken, amikor egyik vagy másik család az oktatáshoz való viszonyulásban megpróbál egyéni utakat követni.

***c. Az iskola a helyi társadalomból való kilépés csatornája***

Jelentős, napjainkban is kimutatható társadalomtörténeti hatásnak nevezhető a tanulás személyi és közösségi hasznosságának a hangsúlyosan pragmatikus megítélése. Ennek kiindulópontja az, hogy az iskolában szerzett tudás nagyobb hányada a saját lokális társadalomban nem releváns, nem

hasznosítható tudás. Az elemi iskola tudáskínálata és kompetenciafejlesztő szerepe még teljes mértékben elfogadott, magasabb szinten azonban az iskolai tudás elsődleges funkciója a helyi közegből, helyi társadalomból való kilépés biztosítása. Az 1970-es, 1980-as évek térségi urbanizációs, iparosítási folyamatai jelentős mértékben fölerősítették ezt a már korábban kialakult alapállást. Ebben a megközelítésben az egyén nem saját személyes fejlődése érdekében szerez tudást, hanem gyakorlati célok (egy megnevezett mesterség megtanulása, egy társadalmi státusz elérése) érdekében. Ha ilyen célok a családban nem fogalmazódnak meg, akkor az iskolai oktatás igénybevétele formális kötelezettség, amelyet minél rövidebb idő alatt le kell tudni.

Ennek a beállítódásnak az egyik fontos következménye az egyszakos képzés értékelése (felkészülés egy bizonyos mesterség, foglalkozás végzésére), másfelől pedig az a munkahelykeresési gyakorlat, amely a hosszútávú, biztonságosnak tartott, személyes kapcsolatokkal megerősített alkalmazást helyezi előtérbe még azon az áron is, hogy az elvártnál alacsonyabb a személyes szakmai tudás hasznosulása vagy alacsonyabb a fizetés. (Más szinten, da hasonló modellt követ a felsőfokú tanulás gyakorlata is, de ezen a szinten nem a településről, hanem a térségből való kilépés igénye jelenik meg a tanulási folyamatot meghatározó gyakorlati célként.) A tanulási folyamathoz való – hangsúlyosan pragmatikus – hozzáállás az oktatás és a helyi társadalom viszonyában olyan munkamegosztást eredményez, amelyben az iskola tudásfelhalmozó, személyiségfejlesztő szerepköre szűk keretek közé kerül, az iskolai teljesítmény elsődleges szerepe pedig az lesz, hogy keretezi a helyi társadalom számára a három alapvető döntési opció közti választást (például: „a tanulás nem fontos”, „szakmát kell tanulni”, „egyetemet kell végezni” stb.). Ez a viszony a 2000-es évek elejétől, az egyetemi képzés tömegessé válásával részben módosult, de napjainkban visszarendeződni látszik.

#### ***d. Az iskolához való viszonyulás ambivalens jellege***

Az oktatás és a helyi társadalom közti viszony további fontos alkotóeleme egyfajta párhuzamosság, amelyben a két entitás eltérő módon működik, de közben folyamatosan reflektálnak egymásra. Ez több szinten is kimutatható. A helyi közösség meggyőződése az, hogy az iskola működése nem a helyi társadalom ügye, az iskola működéséért egy külső/felső autoritás a felelős, ebbe nem kell és nem lehet gyakorlati szinten beleavatkozni. Ennek a társadalomtörténeti megalapozottságú beállítódásnak – és explicit módon is megfogalmazott meggyőződésének – a folyamánya az, hogy nagyon kevés

esettől eltekintve az iskola és a szülők/családok között napjainkban sem alakulnak ki tartós, formalizált együttműködési formák. Országos szakpolitikai kezdeményezés részeként már az 1990-es években kísérlet történt a decentralizációra és ennek keretében az iskola működését felügyelő/támogató helyi testületek kialakítására, ez a kezdeményezés viszont nem vezetett eredményre. Az iskola/pedagógus és a szülők partnerségi kapcsolatainak bővítését célzó újabb szakpolitikai kezdeményezések (extracurriculáris programok szervezése szülők bevonásával, a rendszeres konzultáció és együttműködés szülő és pedagógus között a gyerek iskolai előmenetelének és személyiségfejlődésének támogatása céljából stb.) csak városi elemi osztályokban működnek, rurális környezetben csak kevés esetben. Elemző szemszögből nézve sajátos ambivalenciának tűnik az oktatás és a helyi társadalom viszonyában az, hogy a helyi közösség gyakorlatilag folyamatosan foglalkozik az oktatás értelmezésével és értékelésével, azzal kapcsolatban közösségi tudást, diszkurzív gyakorlatot és közösségi jellegű magatartási mintákat működtet, mindebben érték kevéseket, elvárásokat is folyamatosan napirenden tart, ugyanakkor elzárkózik a gyakorlati jellegű együttműködési formák kialakításától vagy rendszeressé tételétől, amelyek – elvben – esélyt, lehetőséget kínálhatnak a befolyásolásra, érdekérvényesítésre. Jellemző példaként említhető a helyi szereplők távolságtartó attitűdje olyan helyzetekben, amikor a román oktatáspolitikai kísérletet tett a decentralizációra (az iskola működését felügyelő helyi testületek létrehozása). A szülői bevonódás alakulására irányuló újabb rurális kutatások (Szász 2022) nem jeleznek érzékelhető változást ezen a téren.

#### ***e. Az oktatás helyi szereplőinek antropomorfizálása***

A helyi közösségnek az oktatásra irányuló diszkurzív gyakorlata azzal is párosul, hogy a helyi közösség az általa jónak, elfogadhatónak tartott szereplőkhöz mérten értelmezi és értékeli a helyi iskolát mint intézményt, az iskola vezetőjét, valamint minden egyes pedagógust. Az intézmény egészének és minden szereplőjének ez a típusú antropomorfizálása az iskolaigazgató és a pedagógusok esetében a fizikai megjelenéstől a beszédmódon át az öltözetig és a viselkedésig a személyiség egészét átfogja. Másfelől pedig magába foglalja a pedagógusok helyi társadalomban vállalt szerepének értelmezését is. Az antropomorfizálás hordozója olyan nyelvi-szimbolikus gyakorlat, amely a szóbanforgó egyéneknek a helyi közösség érték-és normarendjéhez való igazítására irányul, ennek sikertelensége esetén pedig nyelvi szimbolikus

eltávolításra. A helyi közösség által kialakított és működtetett közösségi szerepkonstrukciónak való megfelelés vagy meg nem felelés mértéke mindig értékelést is hordoz és behatárolja az egyes szülők/családok mindennapi magatartását. Mindez az utcán való találkozástól a köszönés módján át a tényleges együttműködési formáig többféle módon megnyilvánul.

#### ***f. A tanulástól való elfordulás erősödése***

Új fejlemény az oktatás és a helyi társadalom viszonyában a formális tanulástól való elfordulás fokozatos erősödése. Az ebben a témakörben végzett korábbi kutatásaink (Bodó 2004) ennek a folyamatnak három módozatát emelik ki: az iskolai lemorzsolódás fokozódása már az általános iskola szintjén is, de hangsúlyosan a középszintű oktatásban (napjainkban már a felsőfokú képzésben is), az iskolai oktatás értékének csökkenése a közvélekedés szintjén, illetve a tanulási életpálya tudatos, programszerű rövidre zárása. Ez a folyamat minden bizonnyal összefüggésbe hozható a térségi munkaerőpiac 1989 utáni fokozatos, teljeskörű átrendeződésével, a nagymértékű külföldi munkamigrációval, nem utolsósorban azzal, hogy erre a térségre az elmúlt három évtized során gazdasági hatással járó modernizációs program, tőkeberuházás nem irányult. Az innovációs folyamatok kisléptékűek, bottom-up jellegűek. Az intenzív munkamigráció, a helyi erőforrásokra alapozó kisléptékű gazdasági kezdeményezések olyan szakmai ismereteket igényelnek, amelyek nem részei a formális iskolai oktatásnak. Ennek következménye az, hogy a formális iskolai oktatás helyett a különféle tanfolyamok (felnőttképzés), illetve ennél sokkal hangsúlyosabban az informális tudásszerzés módozatai értékelődnek fel. Ennek a témakörnek a részletesebb szakmai elemzése még várat magára, trendszerűen azonban az látszik, hogy az intézményes oktatás és a térségi/helyi társadalom fokozatosan távolodik egymástól.

\*\*\*

A fentiekben ismertetett térségi folyamatok az oktatás és a társadalom viszonyáról kínálnak helyzetképet, elsősorban a társadalom szemszögéből. Nem tekintettük feladatunknak kitérni arra, hogy a térségi oktatás milyen módon működik, az intézmények és a helyi döntéshozók milyen lépéseket tettek az oktatási infrastruktúra felújítása vagy bővítése terén, a magyar oktatással foglalkozó szakmai szervezetek (egysületek, alapítványok) milyen tevékenységet folytatnak, milyen szerepet vállalnak az egyházak az



oktatásban, a helyi iskolák milyen kezdeményezések révén igyekeznek erősíteni státuszukat. Kutatási programjaink tapasztalatai alapján azt a következtetést fogalmazhatjuk meg, hogy az oktatás terén mutatkozó fejlesztési, innovációs kezdeményezések a vizsgált térségben nem változtatták meg alapjaiban az oktatás és a társadalom közti viszonyt a korábbi évtizedek során kialakult modelljét. Ez a modellt az oktatás és a társadalom működése közti olyan párhuzamosság jellemezte és jellemzi, amelyben a távolságtartás és az egymáshoz kapcsolódás egyaránt folyamatosan jelen van, Szemléletes példa a párhuzamosságra az is, hogy a helyi fejlesztési stratégiákban az oktatás nem jelenik meg fejlesztési célként.

A fenti felsorolás arra utal, hogy ebben a térségben az iskola lokális léptékben kialakított identitása olyan társadalmi konstrukció, amely egyfelől a fizikai, személyi, jogi-adminisztratív adottságok, másfelől pedig a helyi közösségi tudás viszonyában konstituálódik. Mindkét komponens – ezért az egyes helyi iskolák oktatási erőforrásainak mennyisége is – szoros átfedést mutat a székelyföldi településszerkezet jellemzőivel. Attól függően, hogy egy település kicsi-e vagy nagyobb, községközpont státusza van-e vagy nincsen, főútvonalaktól és térségi centrumoktól távol van-e vagy sem, mind az iskola fizikai, személyi, adminisztratív-jogi adottsága, mind pedig a közösségi tudásnak az oktatással való összekapcsolódása lényeges mértékben különbözhet. Az első tényezőcsoport a külső-felső döntéshozás, illetve a tanulólétszám függvényében alakul, a helyi közösségi tudásnak az oktatással való összekapcsolódása pedig endogén folyamat. Ez utóbbi azért fontos, mert a település adottságaitól függően a közösségi tudás is sokféle lehet, és a közösségi tudás megléte önmagában nem garancia arra, hogy az a helyi oktatással össze is kapcsolódik.

Romániában az oktatás 1989 utáni átalakítása ellentmondásos és elhúzódozó folyamat volt, és az oktatás makroszintű keretei lassan változtak, de minden jel arra mutat, hogy a vidéki térségek társadalmainak működési modellje még lassabban változik, és ez a székelyföldi térségben is így alakul. Az oktatás és a társadalom közti viszony térségi elemzése azt mutatja, hogy a székelyföldi térségben az oktatási intézmények tényleges működési módja, a helyi, konkrét pedagógus szerepek kialakítása és működtetése, az iskolai keretben zajló tudásszerzési és szocializációs folyamat egésze egy interferencia folyamat terméke, amelynek egyik elemkészletét az oktatás hivatalos helyi kerete, másik elemkészletét a helyi társadalom alkotja.

**Merre tovább?**

Van-e továbblépési lehetőség, vannak-e olyan megoldások, amelyek a társadalom és az oktatás együttműködése révén pozícionálják újra lokális léptékben az iskolák működését? Merre tart a fentikben bemutatott folyamat, ha nem indul be az iskolák újrapozícionálása? Két példával szeretnénk érzékeltetni, hogy milyen irányba mutatnak a mai térségi változási folyamatok.

**a.**

Első példánk azt a térségi folyamatot illusztrálja, amikor az oktatás erőforrásai folyamatosan rendeződnek át a kevesebb erőforrással rendelkező településekről a közvetlenül mellette lévő nagyobb erőforrással rendelkező településekre, ez utóbbiról a még nagyobb erőforrással rendelkező településre, és ez a láncszerű erőforrás áthelyeződési folyamat a társadalom és az oktatás szereplőinek hallgatólagos egyetértésével zajlik. Az oktatás erőforrásai körébe a helyi társadalom szemszögéből azok a tényezők sorolhatók, amelyeket a helyi közösségi tudás a helyi iskola adottságaként kezel és amelyeket a maga során minősít is. Ezek közé tartozik az iskolaépület (helyszín, méret, külalak, az épület állaga, az utóbbi időszak beruházásai, az épület történetéről való tudás), az oktatói állomány (létszám, nemi hovatartozás, életkor, az egyes pedagógusok régisége a településen, helyben lakók vagy ingázók, van-e igazgató, ha igen milyen jogkörrel, helyettesítői státusban lévő pedagógusok), az iskola didaktikai felszereltsége, az iskola hatékonyságának/hasznosságának helyi közösségi megítélése, az iskola saját rendezvényei és azok helyi társadalmi szerepének közösségi megítélése, az egyház szerepvállalása az iskola tevékenységében. Az áthelyeződési folyamat egyik pólusán az olyan kis település áll, amely nem községközpont, az iskola a községközpontnak van alárendelve és döntési jogkörrel rendelkező helyi vezető nincsen, ahol már csak kevés tanulóval és 2-4 pedagógussal működő elemi iskola van, az épület és a felszereltség szerénynek mondható, a fejlesztési beruházások mértéke kicsi, a helyi közösséggel való kapcsolat az iskolába járó gyerekek szüleire korlátozódik, a pedagógusok gyakran cserélődnek és nem a településen élnek, oktatói státuszuk nem végleges. Ezek a helyi anyagi és humán erőforrások azonban nem stabilak, az áthelyeződés mutathat a községhez tartozó, de nagyobb település iskolája irányába, illetve a községközpont iskolája irányába, ahol több gyerek és több pedagógus van, ahova nagyobb beruházás irányul, a helyi közösségekhez való kapcsolat

szélesebb körű, az iskolai élet színesebb, több a településhez kapcsolódó és nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógus. De mutathat az áthelyeződés a város fele is, amennyiben az közel van. Az erőforrások áthelyeződés évekig tarthat, a helyi iskola megszűnése már csak a folyamat betetőződése. Egy-egy iskola megszűnése már szélesebb körben is figyelmet kelt, de maga az átrendeződési folyamat nem, azt minden érintett szereplő természetesen tartja, tulajdonképpen széleskörű társadalmi tudomásulvétel mellett zajlik. Az erőforrások átrendeződése más szinten is kimutatható, a nagyobb, de nem községközpont településről a községközpontba, a községközpont településekről a városba. Ennek a változási folyamatnak a lényege az oktatási erőforrások trendszerű áthelyeződése a kisebb településekről a mellettük lévő nagyobb településekre, illetve rurális településekről városra. Ez nem adminisztratív program, nem tervezett folyamat. Az oktatás szereplői számára minden lépcsőfok értékesebb, mint az alatta lévő. Nem két pólus van (falu – város) hanem egy lépcsőzetes, folyamatos informális átrendeződés amelyben az oktatási erőforrások folyamatosan egy irányba (felé) mozognak. Minél magasabb lépcsőfokot vizsgálunk, annál nagyobb a valószínűsége, hogy több a tanuló és a pedagógus, az oktatók szakmai tapasztalata nagyobb, jobban kötődnek a településhez, nagyobb valószínűséggel van címzetes állásuk, az intézmények döntési jogköre van, a helyi közösséggel való kapcsolat tartalmi és formai tekintetben szélesebb skálával jellemezhető, a didaktikai eszközökkel való felszereltség jobb, a beruházások volumene jelentősebb. Ezt az áthelyeződési folyamatot a helyi közösség is azonnal érzékeli, és rendszerint azzal válaszol, hogy már jóval a tényleges megszűnés előtt „elfordul” a helyi iskolától.

**b.**

Második példánk ellenkező irányultságú trendre utal, bár azt jeleznünk kell, hogy az oktatási erőforrások átrendeződési folyamata a térségben települések százait érinti, a fordított irányú trendre még kevés a példa. A változás lényege az, hogy a helyi oktatási intézmény leépülése láttán vagy a leépülés veszélyét érzékelve a helyi közösség az iskola helyi szerepének megerősítését célozza meg. Nem állami beruházásról van szó, hanem széleskörű helyi összefogáson alapuló, időben elhúzódó, menet közben a lehetőségekhez alkalmazkodó rugalmas programról, amely helyi intézményi szereplők (önkormányzat, közbirtokosság, helyi egyesület, helyi vállalkozások) és a lakosság időben elhúzódó, esetenként nem problémamentes együttműködése keretében zajlik.

A program kivitelezéséhez külső támogatások szerzésére is szükség van (megyei tanács, testvértelepülés, adományok), a külső támogatás mértéke lehet jelentős is, de nem változtatja meg a program helyi jellegét, az intézményépítés nem válik standard beruházási projektté.

Jellegzetes példát erre egy városközeli nagyobb lélekszámú település szolgáltatott. A közeli városba ingázó családok számára gondot jelentett az iskoláskor előtti vagy az elemi iskolás gyerekek délutáni felügyeletének megoldása, az étkeztetés biztosítása. Ha a munkavégzés idejére városi intézménybe vitték, akkor ez jelentős időráfordítással járt, a gyerekek számára beilleszkedési gondokat okozott. Ugyanakkor fölmerült az a veszély is, hogy ezek a gyerekek később városi iskolába kerülnek, és a nagy lélekszámú település iskola nélkül marad. A társadalmi érdek, a helyi pedagógusok érdeke és a helyi vezetés közös érdeke indította el a több évig tartó tervezési és építési folyamatot. A végeredmény a tervezettnél kisebbre sikerült, de működőképes volt, és évek múltán sor került nem csupán a befejezésre, hanem arra is, hogy a most már helyben oktatott gyerekek számára megfelelően felújított, kibővített, délutáni foglalkozást kínáló, a tanulóknak étkeztetést biztosító iskola is álljon helyben rendelkezésre. Az ilyen jellegű kezdeményezés a térségben ma már nem egyedi, az ilyen jellegű és mértékű közösségi összefogás megtervezése és menedzselése azonban csak olyan településeken kivitelezhető, amelyeknek ehhez helyi szervezeti, intézményi, gazdasági erőforrásaik is vannak. A végeredmény olyan folyamat, amely a helyi oktatási intézmény részleges újrapozicionálását eredményezi. Nem járul hozzá az újrapozicionálást megalapozó szakmai, szakpolitikai koncepció, állami jellegű ösztönzés. Az állami keret szerepe az, hogy amennyiben az egyébként nagyon bürokratikus jogszabályok lehetővé teszik (még pontosabban: megengedik) a tanulók délutáni foglalkoztatását, a gyakorlati kivitelezéshez azonban helyi erőforrásokra és nem egy esetben informális megoldásokra van szükség. Alapvetően bottom-up típusú térségi folyamatról van szó, amely – ha beindul – lokális léptékben az oktatási erőforrások áthelyeződési folyamatának ellenében hat.

**Felhasznált irodalom**

1. Bæck, U. D. K. (2015): Rural Location and Academic Success—Remarks on Research, Contextualisation and Methodology. *Scandinavian Journal of Educational Research* (4): 435-448.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024163>
2. Bauch, P.A. (2001): School-Community Partnerships in Rural Schools: Leadership, Renewal, and a Sense of Place. *Peabody Journal of Education* (2): 204–221. [https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602\\_9](https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_9)
3. Beach D. – From T. – Johansson M. – Öhrn E. (2018): Educational and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries: a meta-ethnographic analysis. *Education Inquiry* 9 (2): 1-18.
4. Berreman, G. D. (1978): Scale and Social Relations. *Current Anthropology* 19 (2): 225-245.
5. Biriescu, S. – Babaita, C. (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.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.462>
6. Biró A. Z. (2019): Szeklerland - What Kind of Countryside? *Pro Scientia Ruralis* (3-4): 129 – 151.
7. Biró A. Z. – Bodó J. (2020): Iskolai oktatás egy vidéki társadalom szemszögéből. *Tér és Társadalom* 34, (4): 143-157.  
<https://doi.org/10.17649/TET.34.4.3307>
8. Biró A. Z. – Bodó J. – Gagy J. – Túros E. (1994): A túlélés vonzásában. Helyzetelemző tanulmány a romániai magyar oktatási/nevelési szerkezetéről. In Túros E.(szerk.) *Változásban? Elemzések a romániai magyar társadalomról*. Pro-Print Kiadó, Csíkszereda, 67–92.
9. Biró A. Z. – Ozsváth-Berényi H. (szerk.) (2010): *Hogyan tovább, közoktatás?* Hargita Népe Kiadó, Csíkszereda.
10. Biró, A. Z. – Sárosi-Blága, Á. (2018): Rurális iskolák – választás előtt? *Pro Scientia Ruralis* (3-4): 105–147.
11. Biró A. Z. – Sárosi-Blága Á. – Gergely O. – Székely K. K. (2018): [Szakképzés vidéki térségben](#). *Pro Scientia Ruralis* (2):103-152.

12. Biró A. Z. – Sárosi-Blága Á. – Szász M. M. – Kovács O. E. – Kovács J. T. (2021): A tanító szerep változásai rurális környezetben. *Pro Scientia Ruralis* (2): 105-154.
13. Bodó J. (szerk.) (2004): ALMa – Acces to the Labour Market. Alutus Kiadó, Csíkszereda
14. Bodó J. (szerk.) (2019): Vidék és Társadalom. DOMUS csoportos kutatási programok. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda
15. Bodó J. (szerk.) (2021): Szimbolikus térhasználat. Székelyföldi változatok. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda.
16. Boix, R. – Champollion, P. – Duarte, A.M. (2015): Teaching and Learning in Rural Contexts. *Journal of Education*, 3/2, pp. 28-47.
17. Corbett, M. – Helmer, M. (2017): Contested geographies: competing constructions of community and efficiency in small school debates: Contested geographies. *Geographical Research*, (1): 4 –57. <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12209>
18. Fargas-Malet, M – Bagley, C. (2021): Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal* (6): 1-23. DOI: 10.1177/14749041211022202
19. Fazakas G. – Kiss A. (2019): [Tanulási igények és szükségletek külföldi vendégmunkára vállalkozó felnőttek körében](#) *Pro Scientia Ruralis* (3-4): 7-17.
20. Furray R. Katalin – Kozma Tamás (szerk.) (1992): Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémiai Kiadó
21. KAM (2004): Székelyföldi háztartásvizsgálat. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. Kézirat.
22. KAM (2011): Székelyföldi háztartásvizsgálat. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. Kézirat.
23. Kvalsund R (2009) Centralized decentralization or decentralized centralization? A review of newer Norwegian research on schools and their communities. *International Journal of Educational Research* 48 (2): 89–99.

24. Laki L. – Biró A. Z. (2001): A globalizáció peremén. Kunhegyes térsége és a Csíki-medence az ezredfordulón. Európa Tanulmányok 6., Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete.
25. Miller, C. – Bruce, M. (1995): The Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications. *Journal of Research in Rural Education*, (3): 163–172.
26. OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2006): *The new rural paradigm: Policies and governance*. OECD publications, Paris <https://www.ircwash.org/sites/default/files/OECD-2006-New.pdf> Letöltés ideje: 2020.11.16.
27. Ray, C. (1998): Culture, intellectual property and territorial rural development. *Sociologia Ruralis*, 38, (1): 3–20. <https://doi.org/10.1111/1467-9523.00060>
28. Sárosi-Blága, Ágnes (2018): Iskola társadalmi elfogadottsága és vidékfejlesztési jelentősége egy kistérségben működő szakiskola példáján. *Falu Város Régió* (1): 120-123.
29. Szász M.M. (2022): „Felhívom, ha bajom van...” Informális kapcsolatok a szülők iskolához való viszonyulásában rurális környezetben. *Korunk* (33) 10: 87-95.
30. Széll K. (2020): Iskola a társadalomban – társadalom az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 70 (5-6): 88-98.
31. Tomoletiu, A. E. – Moraru, A.(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
32. Túros E. (szerk.) (2005): Igény a tanulásra. Pro-Print Kiadó, Csíkszereda
33. Túros E. (2006): Szakmai szintézis a székelyföldi térség oktatási intézményrendszerével és változási folyamataival kapcsolatos kutatási programok és szakmai publikációk alapján. Kézirat, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Adattár