

Szász Mária-Magdolna

A szülő–tanító együttműködés mintázatai¹

A kutatási program rövid bemutatása

A 2021-ben végzett „Tanítók – Új szerepben?” című DOMUS csoportos kutatási program a tanító-szerep pedagógiai és társadalmi tartalmainak változását vizsgálta rurális környezetben, székelyföldi települések (Románia) példáján.

A tanító-szerep fontossága a székelyföldi térségben hagyományosan túlmutat az iskolai keretben működtetett oktatói-nevelői szerepen, ennek a korábbi szerepmodellnek a hatása ma is kimutatható, ugyanakkor a korábbi komplex „népnevelői” tanítói szerep tartalma napjainkra sokat változott. Fontos romániai oktatáspolitikai változás – és ez is a kutatás fontosságát emeli ki –, hogy a pedagógusi szerepfelfogás fokozatos elmozdulást jelez a korábbi aszimmetrikus, tekintélyalapú modelltől a szülőkkel/családokkal partneri viszonyra törekvő tanító-szerep irányába. Nem utolsó sorban a kutatási program témaválasztását indokolta az a tény is, hogy a székelyföldi térség iskoláinak nagyobb része rurális környezetben működik, és rurális térségben tanul az elemi iskolás gyerekek közel kétharmada. A tanítói szerepet vállaló pedagógusok kétharmada is rurális környezetben dolgozik. Ezekből kiindulva a kutatási program célja az volt, hogy a terepmunka anyagai alapján helyzetképet körvonalazzon a rurális térségben napjainkban működő tanító szerepről, a tanító szerep változásáról.

Jelen ismertető írás a kutatási program eredményeit összegző tanulmány alapján, vázlatosan mutatja be a rurális térségekben működő iskolák aktuális kihívásait, a tanító szerep sajátosságait és fontosságát, a kutatás módszereit és elemzési szempontjait, valamint a szülő–tanító együttműködés mintázatait.

¹ Az ismertetés alapját az MTA DOMUS Programjának támogatásával 2021-ben szervezett csoportos kutatási eredményei képezik. Témavezető: Bíró A. Zoltán. Csoporttagok: Sárosi-Blága Ágnes, Szász Mária-Magdolna, Kovács Ottília-Enikő, Kovács Judit-Tünde. A kutatási program eredményei rövidített változatban publikálásra kerültek a Pro Scientia Rurális folyóiratban: http://psr.pahru.ro/images/psr/2021II/PSR_21-2_-_105-154.pdf Bíró A. Z.; Sárosi-Blága Á.; Szász M. M.; Kovács O.; Kovács J. T. (2021): A tanító szerep változásai rurális környezetben, Pro Scientia Rurális, 2021. 2., 105-154.

A rurális térségekben működő iskolák. Szakirodalmi szempontok

A rurális települések iskoláinak sorsa – ezen belül a kistelepülések iskoláinak sora – olyan oktatáspolitikai kérdés, amely az európai országokban több évtizede napirenden van. A téma előtérbe kerülésének egyik oka a kistelepülések iskoláinak bezárására vagy összevonására irányuló állami kezdeményezések és programok indításához kapcsolható. Az 1960-as évektől kezdődően Franciaországban és Nagy-Britanniában több ezer kisiskola felszámolására került sor (Mihály 2000). A szakértők és pedagógusok már ebben az időszakban is kifogásokat, ellenvéleményeket fogalmaztak meg az iskola-bezárásokkal kapcsolatban, elsősorban azt hangsúlyozva, hogy a városi és a vidéki iskolák közti különbségek mérséklésével kellene kezelni a helyzetet. Érdeemes figyelni arra a tényre, hogy az oktatáspolitikák széles körben ismert és sokat idézett szakértője, Philip Coombs (1985) már ebben az időszakban a vidéki társadalmi környezet sajátosságaival, a vidéki környezetben működő iskolák működésében és társadalmi szerepében kimutatható előnyökkel érvelt a vidéki iskolák megtartása, fejlesztése, a vidéki környezetben zajló oktatás sajátos előnyeinek kihasználása mellett. Érvelésében már akkor találkozhatunk olyan elgondolásokkal, amelyek programszerűen az utóbbi egy-két évtizedben, az új vidékfejlesztési paradigma (OECD 2006) és a vidékfejlesztési fordulat (Van der Ploeg és társai 2015, Woods 2007, Almstedt és társai 2014) előtérbe kerülésével fogalmazódnak meg. Azt Philip Coombs (1985) is hangsúlyozza, hogy a rurális térségben működő iskolák esetében – különösen a kisebb településeken – az oktatás intézményi feltételei kedvezőtlenebbek mint városi környezetben, sok esetben a humán erőforrás biztosítása is gondot okoz, illetve az oktatás eredményessége is elmaradhat a városi iskolák eredményességéhez viszonyítva. Ezek a hátrányok azonban az esetek többségében anyagi természetűek, fejlesztési programokkal, beruházásokkal javítani lehet a helyzeten. A közéleti és szakmai tematizációkban a hátrányok említése kap nagyobb hangsúlyt, és sok esetben azok az elgondolások kerülnek előtérbe, amelyek az intézmények összevonásában vagy a megszüntetésben látják az egyszerűbb, költséghatékonyabb és gyorsabb megoldást. A rurális térségben zajló oktatás előnyei más természetűek, pozitív hatásuk anyagiakban nem kifejezhető. Jellemző példa a vidéki környezetben zajló oktatás előnyeire a tanuló és a pedagógus közti szorosabb és intenzívebb kapcsolat, az oktatás élményszerűségének magasabb foka, a természetközelség hasznosítása az oktatási-nevelési folyamatban, de ebbe a sorba illeszthető az a megfigyelés is, hogy rurális környezetben eredményesebb lehet a gyermekek közösségi szocializációja. Nem utolsó sorban pedig esély van arra is, hogy az iskola működése és a település fejlődési folyamata összekapcsolódjon, erősítse egymást. Ez az utóbbi felvetés már átvezethet bennünket a rurális környezetben működő iskolák újrapozicionálásával kapcsolatos azon szakmai megközelítésekhez,

amelyek – jóval túllépve a “megszüntetni vagy nem megszüntetni” vitán – a ruralitás általános jellegű fölértékelődéséhez kapcsolódóan jóval összetettebb módon, és a rurális környezet érdekeit támogató gyakorlati megoldások keresésének igényével közelítenek a témához.

A tanítói szerep alakulása a székelyföldi térségben

A székelyföldi falvak XX. századi társadalomtörténetével foglalkozó elemzések és oral history anyagok, illetve az 1989 utáni időszakban született falumonográfiák sora minden település esetében említ egy-két olyan tanítót, akiknek neve, tevékenysége az adott település lakossága számára fogalommá vált, és akikre kivételesen értékes, szimbolikus súlyú példaként hivatkoznak. Ezek a különlegesnek, egyedinek tartott tanító-személyiségek az ötvenes években tevékenykedtek, oktatói munkájukhoz több területet érintő ismeretterjesztőnépművelői tevékenység is kapcsolódott. A művelődési-kulturális szerepvállalás mellett nagy szerepet kapott a családi gazdálkodást támogató szakmai ismeretek, innovációk terjesztése (jellemző példa a gyümölcsstermesztési technológia). A tanítók irányába megmutató közösségi nagyrabecsülés, tisztelet kulcsfontosságú toposza az, hogy a tanító példát mutat, tevékenysége, magatartása, életmódja egyfajta ideáltípus, amely ugyanakkor a helyi közösség szolgálatába van állítva. Ez a tanító-modell minden bizonnyal folyománya annak a tanító szerepnek, amelyet Magyarországon az Eötvös-féle törvény dolgozott ki és tematizált a XIX. század végén (lásd: Baska 2011). Az ekkor kialakított új közoktatási rendszer legfontosabb „emberi erőforrása” a tanító (kiemelés: Baska 2011. 30). Az ekkor megfogalmazott tanító szerep fontos tartalmi eleme az, hogy többféle kompetenciát egyesít magába, és az elvárásrendszer fontos eleme – a szakmai kompetenciák mellett – a hivatástudat, a példaértékű életvitel (“a példa hatalmasabb, mint a szabály” – idézi Baska 2011. 56.). Nincsen információk arra vonatkozóan, hogy a két világháború közti időszakban (amikor a székelyföldi térségben is a települések egy részében román tanítók vették át a szerepet) hogyan élhetett tovább ez a szerep modell. Az 1940-44 közötti időszak tanítóképzőseivel készített interjúsorozat azonban azt igazolja, hogy a hivatástudatra alapozó tanító szerepfelfogás újabb támogatást kapott (interjúsorozat a KAM adattárban). A romániai kollektivizálás befejezését követően (1962) a tanítói szerep tartalma megváltozott, kimaradt belőle a gazdálkodási ismeretek terjesztése, viszont fölerősödött a kulturális-művelődési szerep. Ez volt az az időszak, amikor minden falusi településen színjátszócsoporthoz, táncscoporthoz alakultak, sok helyen a tanító szervezésben/irányításával. Ezt a kulturálisművelődési szerepvállalást fokozatosan, de tendenciaszerűen szorította háttérbe az 1970-es évek elejétől az ebben a térségben is felgyorsuló urbanizáció (a falusi lakosság tömeges városra költözése) és a rurális

települések adminisztratív átszervezése (több település egyközségbe való összekapcsolása). A tanítói szerepekhez kapcsolódóan itt meg kell említenünk a művelődési-kulturális élet erőteljes ideologizálását, a központi pártpropagandának való alárendelését, ami jelentős mértékben korlátok közé szorította a tanítók helyi szerepvállalási lehetőségeit. Ezek a folyamatok a rurális értelmiség számának gyors csökkenéséhez, a falusi iskolák elsorvadási folyamatához vezettek. Az 1980-as évek romániai diktatórikus körülményei közepette még tovább szűkültek a pedagógus szerep működtetésének lehetőségei. A székelyföldi urbanizációs folyamatokat követően a térség településein két domináns tanítómodell alakult ki. Ettől az időszaktól kezdve jelent meg az “ingázó tanító” modellje, az a pedagógus, aki csak az iskolai program idejéig tartózkodik az adott településen. Emellett továbbra is megmaradt a település életébe, a helyi közösségbe integrálódott tanítói szerep.

Az 1989-es romániai társadalmi-politikai fordulatot követően a székelyföldi térség településein erőteljes társadalmi-gazdasági-etnikai rehabilitációs folyamat indult be (a kollektivizálás idején, 1962-ben megszüntetett családi vagyonszerkezetek visszaállítása, a közösségi intézmények és működési modellek visszaállítása, a lokális identitás rehabilitációja és mások), amely a rurális iskolák működését és a helyi pedagógus szerepek alakulását is érintette. Az iskola és a helyi pedagógus újra meghatározó szerepet vállalt a helyi identitás működtetésében. A helyi iskolák felújítása, didaktikai eszközökkel való felszerelése is napirendre került. Nem változott azonban néhány olyan trend, amely az 1970-s években, az urbanizáció nyomán indult be, és amelyek a rurális iskolák társadalmi súlyának erőteljes csökkenését eredményezték. Ezek közé tartozik az, hogy tovább csökken a gyereklétszám, növekedett az ingázó pedagógusmodell képviselői száma és megmaradt (sőt: fokozódott) a rurális iskoláknak a városi iskolákkal szembeni leértékelődése. A „hagyományos” tanító szerep még ma is aktuális elemeit, illetve ennek a szerepnek a mai korszerűsített változatait azok a tanítók képviselik, akik iskolai és iskolán kívüli munkájuk révén – kisebb vagy nagyobb mértékben – integrálódnak a helyi közösség életébe. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a hagyományos tanítói szerep-modell a helyi lakosság körében ma is él, és sok esetben hivatkozási alapként is működik a mai tanítók helyi közösségi megítélésében. A térség XX. századi társadalomtörténetében valamilyen módon, valamilyen mértékig mindig jelenlévő, hivatás tudatra alapozó szerep-modell nem tűnt el teljes egészében, hatásával – társadalmi elvárás formájában vagy pedagógusi gyakorlatként – ma is számolni kell.

Kutatási módszerek és elemzési szempontok

A kutatás keretén belül a rurális iskolákban oktató tanítókkal készítettünk interjú-sorozatot. Az interjú-sorozat keretén belül 26 esetet vizsgáltunk meg. Személyes terepmunka és tájékozódás, valamint hólabda módszer alkalmazásával olyan tanítókkal készítettünk interjúkat, akik több éve az adott településen oktatnak, tevékenységük és társadalmi kapcsolataik révén a társadalmi beágyazottságuk számottevő. Adatfelvételi munkánk nem rurális iskolákba, a rurális településen való tartózkodásuk gyakorlatilag csak az iskolában való tartózkodásra és az iskola program idejére korlátozódik, tevékenységük a munkaköri feladatként előírt oktató-nevelői munka kereteit nem lépi túl.

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

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

A szülő–tanító együttműködés mintázatai

Az elemzett interjúkban 68 szövegegység foglalkozik a pedagógus–szülő kapcsolattal, ezek jelentős része több rész témára vonatkozóan is tartalmaz kijelentéseket, értelmezéseket.

Elemzésünket három részfejezetben foglaltuk össze.

Formális (intézményes) találkozási alkalmak szerepe

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

Az intézményes jellegű találkozási formák másik lehetőségét a fogadóóra kínálja. A szülők számára hivatalosan heti egy alkalommal időpontot kell kijelölni. Az ezzel a találkozási formával kapcsolatos szövegrészek egymondatos, tömör állítások, amelyek gyakorlatilag csak annyit jeleznek, hogy a szülők számára ez a lehetőség fennáll. Értelmezés, továbbgondolás, javaslat nem kapcsolódik ezekhez a szövegekhez. Kevés esetben az interjúalanyok jelzik, hogy a szülők nem élnek ezzel a konzultációs lehetőséggel. A találkozási formára való egymondatos utalás szintén azt jelzi, hogy a fogadóórának nincsen komolyabb szerepe a szülő–pedagógus kapcsolat alakulásában.

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

Kapcsolati felületek bővülése

A szülő és a pedagógus közti kapcsolati felületek és kapcsolati módozatok bővülése a vírushelyzetet követően, illetve az on-line oktatási formák bevezetésével akár magától értetődőnek is tekinthető. Ez a változás – és a változásban megmutatózó sokféleség – azonban nagyon összetett jelenség, és a szülő–pedagógus kapcsolatban legalább annyi negatív hatással jár mint pozitívval. Első ránézésre a változás pozitív elemei kerülnek előtérbe, hiszen a szülő és a pedagógus közti kapcsolatok

száma jelentősen megnövekedett, az eszköztár és a kapcsolattartási módok sokfélesége pedig kilépési lehetőséget kínál a formális kapcsolattartási módok korábbi gyakorlatából. Az alábbi montázs jól jelzi a sokféleséget, nem utolsó sorban azt is, hogy a kapcsolattartás sokfélesége természetes, mindennapi gyakorlattá vált.

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

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

Új mintázatok

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

a.

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

b.

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

c.

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

d.

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

Összegzés a szülő–tanító együttműködés mintázatairól

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

- A szülő–pedagógus találkozások beszédeseménnyé való transzformálódása. A korábbi egyirányú, pedagógus központú információ közlés helyett a kapcsolat

szimmetrikus szerkezetét hozza előtérbe, teret kap a beszédesemény egyedisége és élményszerűsége. A szülőkkel való kapcsolat tartalma a korábbi standard tartalom helyett egyediesül. Ez fontos rurális működési modell: a kapcsolattartás formája közösségi abban az értelemben, hogy a pedagógus–szülő kapcsolat működése egyre nagyobb mértékben integrálódik az adott lokális közösségre jellemző mintákba, a tartalom pedig ezen belül hangsúlyosan perszónifikálódik. Urbánus keretben minden annyiban más, hogy az intézményes kapcsolattartási formák szerepe megmarad, a számban és funkcióban jóval kisebb súlyú személyes kapcsolatok a tartalom és a forma tekintetében is perszónifikáltak.

- Az intézményes kapcsolattartási keretek száma, funkciója csökkent: nem elvárás a családlátogatás, nem igazán működik a fogadóóra. Ez azt jelzi, hogy a szülő–pedagógus kapcsolatban a lokális társadalom működési módja fölülírja a formális keretek betartását.
- Általánosan jellemző a személycentrikusság a tematizációban és a nyelvhasználatban egyaránt. Magától értetődőnek tekintik, hogy a szülőkkel való kapcsolatra utaló, az interjút készítő személy részéről kérdéseket vagy megjegyzéseket pedagógus–szülő kapcsolatként (ÉN – ŐK kapcsolatként) értelmezzék és csak úgy, nem pedig iskola – szülő, intézmény – szülő kapcsolatként. Az interjúszövegekben csak elvétve lehet példát találni arra, hogy a beszélő pedagógus az intézmény képviselőjében, annak érdekében, az intézmény elvárásait vagy kötelezettségeit vállaló szakemberként beszéljen. Más témakörök esetében is gyakran megfigyelhető, hogy a pedagógus úgymond kisajátítja az intézmény szerepét (gyakorlatilag ő maga intézményként pozicionálja magát). Arra is kevés példa van, hogy az általa hangoztatott elvárások, követelmények megfogalmazásakor az intézményre hivatkozzon, azzal érveljen, hogy a szóban forgó követelmények hivatalos elvárások, ő csak közvetíti vagy képviseli azokat.
- Nem csupán és nem elsősorban a pedagógus–szülő kapcsolat változik, hanem a tanító-szerep és a lokális közösség közti viszony! A kapcsolattartási gyakorlatban előtérbe kerülnek lokális kontextusba való bekapcsolódás, integrálódás formái. Ezt látszólag a szülő diktálja, azonban a szülő a lokális társadalmi praxis/modell, szerkezet alapján “működik”, nem egyéni opciók alapján. A Pedagógus a személyes igazodások révén a lokális szerkezethez igazodik, abba lép be. Ennek a jelenségnek a részletes elemzése meghaladja jelen kutatás kereteit.

Felhasznált irodalom

- Almstedt, A., Brouder, P., Karlsson, S., Lundmark, L. J. T. (2014): Beyond post-productivism: from rural policy discourse to rural diversity. *European Countryside*, 4., 297-306.
- Baska, G. (2011): Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Biró A. Z. - Sárosi-Blága Á - Szász M. M. - Kovács O. - Kovács J. T. (2021): A tanító szerep változásai rurális környezetben, *Pro Scientia Ruralis*, 2021. 2., 105-154.
- Coombs, P. (1985): *The World Crisis in Education. The views from the eighties.* Oxford University Press.
- Mihály, I. (2000): Vidéki környezet – vidéki iskolák. Új Pedagógiai Szemle.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2006): *Education at a Glance.* <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37376068.pdf>
- Ploeg, J.D. van der. - Schneider, S. - Ye, J. (2015): Rural Development: Actors and Practices. *Research in Rural Sociology and Development*, 22. 17-30.
- Woods, M. (2007): Engaging the global countryside: globalization, hybridity and the reconstitution of rural place. *Progress in Human Geography* 31 (4), 485–507.