



PAIDEIA

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Jászberényi Campusának tudományos
folyóirata

Journal of Eszterházy Károly Catholic
University
Jászberény Campus

Zeitschrift von der Katholischen
Eszterházy Károly Universität
Jászberényer Campus

14. évfolyam 2. szám
14(2)

Jahrgang 14 – Heft 2

Jászberény, 2024

PAIDEIA

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Jászberényi Campusának tudományos folyóirata

Journal of Eszterházy Károly Catholic University
Jászberény Campus

Zeitschrift von der Katholischen Eszterházy Károly Universität
Jászberényer Campus

14. évfolyam 2. szám

14(2)

Jahrgang 14 – Heft 2



Főszerkesztő/ Editor-in-Chief/Chefredakteur

Varró Bernadett/Bernadett Varró

Szerkesztő/Editor/Herausgeber

Szaszkó Rita/Rita Szaszkó

E számban szerkesztőként közreműködött/Assistant Editor in this issue/

Redaktionsassistentz in dieser Ausgabe

Péterbencze Anikó/Anikó Péterbencze

Lektorok/ Proofreader/Lektorat

Bernhardt Renáta/Renáta Bernhardt

Koltay Tibor/Tibor Koltay

Ludányi Zsófia/Zsófia Ludányi

Magyar Ágnes/Ágnes Magyar

Szaszkó Rita/Rita Szaszkó

Tóth Mariann/Mariann Tóth

ISSN 2631-1666

A kiadásért felelős/ Responsible publisher

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora/ Rector of Eszterházy Károly Catholic University

Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában/Published by/Líceum Publisher

EKCU/ Katholische Eszterházy Károly Universität KEKU

Kiadóvezető: Nagy Andor/ Head of publisher/Verlagsdirektor: Andor Nagy

Felelős szerkesztő: Kuser Judit/Managing editor: Judit Kuser

Tördelőszerkesztő, borítóterv: Molnár Gergely/Layout editor/

Verlagsredakteur, Umschlag: Gergely Molnár

Megjelent/Year of publication/Erscheinung:

2024

Tartalom / Contents / Inhalt

<i>Főszerkesztői köszöntő / Editor-in-Chief's Welcome.....</i>	5
Varró Bernadett: Közösségek egykor és ma – Stratégiák és módszerek a közösségépítésben.....	7
<i>Teoretikus áttekintés / Theoretical reviews / Theoretischer Überblick</i>	9
Varró Bernadett: A Jászberényi Campus közösségépítő szerepe	11
Tibor Koltay: Approaching Data Literacy Education	23
Szalay Krisztina: Stressz, élettana, mikroközösségek szerepe a coping mechanizmusokban	33
<i>Empirikus kutatás / Empirical research / Empirische Forschung</i>	45
Rita Szaszko – Bettina Mandics: The Role of Hungarian in the Communication Styles of Infant and Early Childhood Educators with Bilingual Children in a Hungarian Nursery Care Setting	47
Bernhardt Renáta: Kvalitatív vizsgálat a tanítójelöltek csoportmunkáról alkotott szemléletéről	59
<i>Elemzés / Analyses / Analyse.....</i>	73
Sebők Balázs: „Adminisztratív eszközökkel, elhajlásokkal a kérdést megoldani nem lehet”. Négy évtizedes küzdelem a vallásos világnézet ellen Szolnok megyében	75
Tóth Mariann: Az <i>Isteni színjáték</i> jelenkori üzenete.....	87
<i>Esettanulmány és jógyakorlat / Case studies & Best practices / Fallstudien und bewährte Verfahren</i>	99
Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes: Közösségi nyelvalkítás és nyelvi tanácsadás	101
Simándi Szivlia – Tengely Adrienn – Oszlanczi Tímea: A gyakorlatorientált képzés megvalósulási módjai közösségszervezés alapszakon	113
Péterbencze Anikó: Közösségépítő modellek moldvai magyar településeken	125

Főszerkesztői köszöntő
Editor-in-Chief's Welcome

Közösségek egykor és ma Stratégiaiák és módszerek a közösségépítésben

Varró Bernadett

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus
Alkalmazott Neveléstudományi Intézet*

Tisztelt Olvasók!

A Paidea 2024/2. száma variábilis tanulmányokat kínál az olvasónak különféle diszciplináris területekről. A neveléstudományi, nyelvészeti és szociológiai témájú tanulmányok mellett e kötet fő irányvonalát az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campusának Közösségek egykor és ma. Stratégiák és módszerek a közösségépítésben című Közösségi Konferenciáján elhangzott előadások írásos anyagai képviselik.

A *Közösségi Konferencia* résztvevőként megosztottuk gondolatainkat, tapasztalatainkat és inspirációinkat a közösség fontosságáról. A közösség olyan érték, amely összekapcsol bennünket, erőt ad mindannyiunknak. Egy ilyen konferencia lehetőséget teremt számunkra, hogy elmélyüljünk a közösségépítés és közösség-szervezés területén, hogy jobban megértsük az értékeinket és emlékepeinket, amelyek összekötnek bennünket. A közösségi művelődés kulcsfontosságú a közösségi tudat növelésében, segít abban, hogy megerősítsük kapcsolatainkat. A közösségi művelődés olyan út, amelyen keresztül megerősítjük közösségi tudatunkat, felfedezzük, hogy milyen lehetőségek rejlenek mikro- és makroközösségeinkben. Az értékeink mint iránytűk vezetnek bennünket ezen az úton. A campus vezetőjeként külön örömmel fogadtam és támogattam ennek a konferenciának a gondolatát, hiszen intézményünknek jelentős szerepe volt mindig is a térség közösség-szervezésében, közösség-teremtésében.

Teoretikus áttekintés
Theoretical reviews
Theoretischer Überblick

A Jászberényi Campus közösségépítő szerepe

Varró Bernadett

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus
Alkalmazott Neveléstudományi Intézet*

A *Jászberényi Campus közösségépítő szerepe* című tanulmányomban az egykori jogelőd Jászberényi Magyar Királyi Állami Líceum és Tanítóképző Intézet, ma már az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus közösségépítő szerepét vizsgálva, egy kicsit vissza kell nyúlni a történelemben, hiszen a kezdetekben a népoktatás, a közösségteremtés nagyon egybeforrt, s irányítói elsősorban a papok és a tanítók voltak.

A Jászság népoktatásában, közösségteremtésében nagyon fontos szerepet töltött be a tanyai iskolák létezése, hiszen nagy kiterjedésű, szétszórt tanyavilág alakult ki a Jászság területén. Az első tanyai iskoláztatásról szóló jegyzőkönyvi feljegyzés 1842-ben született. 1896-ban már 12, 1936-ban pedig már 43 tanyai iskolában 58 tanító működött a Jászság területén.

Ezek a tanyai iskolák lettek a kulturális élet központjai. Ugyanazon a helyen hol oltárt építettek a tanítók a szülőkkel, hogy tudjon a faluból kijáró tiszteletes misét tartani, hol színpadot építettek a karácsonyi műsoros esthez. De volt ott színdarab, táncmulatság is, s óriásiak voltak az erőfeszítések az analfabetizmus felszámolására.

A gazdasági és kulturális fejlődéshez hozzájárultak a különböző társadalmi szervezetek is. Ilyen volt például Jászberényben, az 1893-ban megalakuló Gazdakör. Tagjainak felajánlásaival teremtették meg az 1896. október 1-jén megnyíló jászberényi Magyar Királyi Földműves Iskolát. Az iskola alapításának a gondolata már 1870-ben felmerült, mivel a gazdasági ismeretek hiánya miatt a mezőgazdasági termelés fejlődése nagyon lelassult (Lóczi, 2006). A gazdasági ismeretek oktatása mellett az iskola feladata volt a mintatangazdaság létrehozása, a hozzáforduló gazdák tanácsokkal való ellátása s tanfolyamok, előadások keretében a gazdasági ismeretek terjesztése.

Az 1917. október 11-én megnyílt Jászberényi Magyar Királyi Állami Líceum és Tanítóképző Intézet alapító okiratában gróf Apponyi Albert célként megjelölt szavakkal nyitotta meg az ideiglenes hajlékul szolgáló állami iskola Kossuth Lajos utcai Morgó iskolájának egyemeletes épületében az első tanévet:

„A magyar nemzet jövője érdekében népoktatási ügyünk akként fejleszteni-dő, hogy a magyar nép a nemzetek nagy versenyében sikerrel állhassa meg a helyét, valláserkölcsei érzületének szilárdságával, hazája és embertársai iránti kötelességérzetével, valamint komoly tudásával a nemzeti vagyonosodás tevékeny munkása is legyen. Erre a nagy feladatra elsősorban a jó iskola készíti elő a nemzedéket...a nemesért, a szépért hevülni tudó és mindenkinek felett a kötelességteljesítésre mindig kész művelt tanító...”. (Jantsky, 1947, 3. o.)

A Jászság széles iskolázatlan rétege mellett azért megtalálható volt egy szűk populációt jelentő értelmiségi, polgárosult réteg, amely jelentős eredményeket ért el, s kedvező hatással volt a térség népművelésére. Kezdeményezésükre és vezetésükkel már az 1870-es években sorra alakultak az olvasóegyletek, olvasókörök. Eötvös Józsefnek, aki a műveltségterjesztés legfontosabb eszközének a népoktatást tartotta (Bényei, 1998), a népoktatási körök létrehozását célzó felhívására Jászberény város tanácsa 1871. február 11-én már népoktatási kör létrehozását sürgeti a közművelődés érdekében (Blénessy, 1967). A Jászkunság pedig 1881. március 12-én cikksorozatot indított a felnőttnevelés fontosságáról.

A Jászság egyleteinek, egyesületeinek megalakulásában a katolikus egyháznak meghatározó szerepe volt. Rövid idő alatt az egész Jászságot átfogó egyházi irányítású egyleti hálózat jött létre, amelyet tovább szélesített a katolikus legényegyesületek megalakulása s Jászberény legnevesebb társas körének, az Uri Casinónak a létrejötte (Jászberényi Hírlap, 1899).

A Gazdakörnek volt köszönhető, hogy a népfőiskolák szelleme – amelyek a népművelési munkának egyik legjelentősebb színterei voltak – sem kerülte el a Jászságot. A jász népfőiskolák szülőatyja, „grudtvigja” dr. Czettler Jenő, Jászárokszállás szülőtte volt. 1920-ban Czettler Jenő a Magyar Gazdaszövetség elnökeként többször említi példaként, a hazai megújulás lehetőségeként Magyarország szívében a Jász nemzetiségi alkotmányt, ezt az igazi kisbirtokos demokráciát, amely évszázadokig képes volt fenntartani saját igazgatási, igazságszolgáltatási és oktatási intézményeit (Czettler, 1995). A jász községek (városok), a népes tanyavilág népművelését jól segítette a Jászságot mindig is körülövező történelmi légkör s a jász identitás. Gazdakörökben egyre erőteljesebben hangzottak el a kívánságok a népfőiskolai tanfolyam megteremtésére. A Jászság fővárosában, Jászberényben az időközben társaságba tömörült jászsági tollforgatók és művészek folyóirata, az Ugar tette közzé a felhívást, és a KALOT (Katolikus Agrárfjúsági Legényegyletek Testülete) segítette az egész jászság területén egy népfőiskolai tanfolyam felállítását (Kiskun, 1943). Az első jász népfőiskola megalakulásáról a Jász Hírlap 1942. január 10-én adott hírt (2. számú melléklet) *Megnyílt a jászberényi népfőiskola* címmel, amelyre 50 ifjú jelentkezett.

Az előadók különös figyelmet fordítottak a fiatalok értelmi, érzelmi, akaratfejlesztésére, a személyiségfejlesztés mellett a közösség előtti szereplésre. A programban fontos szerep jutott a népi kultúra, a természeti adottságok megismertetésére. Az elméleti, gyakorlati órák, az egyéni tanulás egységét a tanítóképző intézet és a szakiskola gazdag szertárai és a könyvtárhasználat lehetősége segítette elő.

A tanítóképző intézet vezetői és a tantestület a tanulmányi munka mellett mindig nagy hangsúlyt fektetett a Jászság iskolán kívüli népművelési munkájára. Már az első évek munkája, nyilvános szereplése kivívta a helybeli társadalom és a környező települések megbecsülését. Célul tűzték ki a tanyai tanítók képzését, de az erdélyi és kárpátaljai tanítók részére két nyáron is tanítói átképző tanfolyamokat, illetve iskolán kívüli népművelési tanfolyamokat tartottak (Kopácsy, 1972). Az 1933–34-es iskolai évben a téli hónapokban 45 népművelési előadás megtartásáról számol be az intézmény értesítőjében az iskola egykori igazgatója, Móczár Miklós. Az intézet ötödéves növendékei pedig még 12 pedagógiai, magyar irodalmi, magyar történelmi, természettudományi, zeneművészeti és művészettörténeti tárgyú népművelési előadást tartottak (Móczár, 1934). Móricz Zsigmond a jászberényi látogatása során tapasztaltakról elismerő szavakkal nyilatkozik a Pesti Napló 1934. december 2-i számában (1. számú melléklet).

A történelmi múltjából, a kialakult széles tanyavilágot jelentő településszerkezetéből is adódó nagyfokú művelődési lemaradást a népoktatási törvény megjelenésétől a Jászság az összefogással, a jászokra jellemző kitartó elszántsággal jelentős mértékben leküzdötte. Ezt a lendületet viszont a háborús időszak erősen megtörte.

1945 őszén kezdte meg a Független Kisgazdapárt és a Parasztszövetség helyi vezetősége a második jász népfőiskola szervezését. A megszervezésével, a tananyag összeállításával a Független Kisgazdapárt Tóth Gyulát, a tanítóképző intézet tanárát és Simon András gimnáziumi tanárt bízta meg, 22 jászberényi és járási parasztfiú vett részt az 1946. januártól március végéig tartó bentlakásos tanfolyamon (Kopácsy, 1972). A népfőiskola célja a fiatalok általános műveltségének továbbfejlesztése mellett a modern mezőgazdasági ismeretek átadása volt.

Jászberényben már 1945 őszén megalakult a Szabadművelődési Tanács, amelyben jelentős munkát fejtett ki a tanítóképző intézet tantestületének egy része a „szabadművelődés” elnevezésű iskolán kívüli népművelés terén. Jantisky Béla igazgató volt a helyi Szabadművelődési Tanács elnöke, Tóth Gyula tanár a titkára. A tanári kar többi tagja oktatói munkája mellett kiemelkedő társadalmi szerepet vállalt: Berzátzy László, Blénessy János, Csekő Árpád, Tanay Antal. A vármegyei Népművelési Bizottság tagjai között találhatjuk Árpássy

Gyulát, a tanítóképző intézet tanárát, Jász-Nagykun-Szolnok vármegye Helyi Iskolánkívüli Népművelési Bizottságának elnöke szintén a tanítóképző intézet tanára, Blénessy János volt (2. számú melléklet). Munkájuk eredményeként a minisztérium a Jász-Nagykun-Szolnok vármegye szabadművelődési ügyvezetői részére rendezendő egyhetes továbbképzési tanfolyam megszervezését és lebonyolítását a tanítóképző tanáira bízta, amely 1947 augusztusában zárult sikeresen (Jászkürt, 1947a). 1947. november 1-jén a Jászkürt számolt be az 1947 őszen, Bognár Gyula szervezésével s a város Szabadművelődési Tanácsának patronálásával létrejövő József Attila Szabadegyetemről. Az előadás-sorozat keretében országos híré tudósok, művészek, írók vállaltak szerepet, s ennek eredményeként a városban szellemi pezsgés indult el. A Kodály Zoltán tiszteletére rendezett intézeti hangverseny is hozzájárult a város szellemi gazdagodásához. „A hangverseny estéjén támadt havas ítéletidő ellenére zsúfolásig megtelt az előadóterem” (Jászkürt, 1947c, o. n.).

A tanyai iskolán kívüli népművelés terén szintén kiemelkedő munkát vállalt a tantestület. Vetített képes ismeretterjesztő előadásokat, műsoros rendezvényeket szervezett és tartott. Bognár Gyula tanár érdeme volt a tanyai vándorkönyvtár-mozgalomban a felsőbb éves tanulóifjúsággal közösen végzett munka (Bognár, 1947). A háború előtti időkben külön-külön kis népkönyvtárak voltak, amelyek a szűkös anyagi lehetőségek miatt alig jutottak tovább 80–100 kötetnyi állománynál, s nem is olyan könyveket tartalmaztak, amelyeket a tanyai ember szívesen olvasott. A háborús pusztítások után alig tudtak ezekből az állományokból használható példányokat megmenteni, amelyek aztán a vándorkönyvtár törzsállományát alkották. A lényege az volt, hogy a körzet központjában, Jászberényben, egyetlen központi könyvtárat létesítettek, s ennek állománya a körzet területén, azaz a tanyavilágban állandó körforgásban mozgott. A gazdasági nehézségek kis híján megghiúsították a vándorkönyvtár indulását, de az összefogás s a tanyák népének művelődés utáni vágya mégis életre keltette. Bognár Gyula vitte lovas kocsin a vándorkönyvtárat, s a könyvek megérkezése után 30–50 órából álló tanfolyamok indultak, ahol a művek megismertetése, megkedveltetése, a közös olvasás, tanulmányozás volt a cél. Ezeket a tanfolyamokat a tanítóképző tanárai, diákjai segítették. A növendékek színes irodalmi műveket elevenítettek meg (Jászkürt, 1947a), s tették vonzóbbá a kulturálódás legfontosabb forrását, az olvasást. Nagy sikere volt az általuk szervezett népi bábszínjátékoknak is. A népi irodalom termékeit, jászági népmeséket, dalos népi játékokat mutattak be. Külön értéke volt ezeknek az előadásoknak, hogy a gyermekeken keresztül csalogatták be a szülőket az önképző körökbe, mivel a vasárnapi színjáték után felkerekedett az önképzőkör, és visszaadta a tanítóképzősök látogatását. A közös műsorra, előadásokra ezek után rendszeresen a tanítóképző dísztermében került sor.

De még sorolni lehet azokat a rendezvényeket, amelyekkel a város és a környező települések kultúrpolitikai arculatát alakították. A gazdasági nehézségek ellenére is így szerveződött az 1946 nyarára tervezett tanyai iskolai tanítók nyári továbbképző tanfolyama: „A tanfolyam résztvevőinek ellátását biztosítani tudjuk. A hét végén 150 tojást kezdünk el keltetni, s ezt saját keltetőgépünkön addig folytatjuk, amíg cca 300 darab csirkénk és 150 kacsánk nem lesz oly módon, hogy a húsellátást biztosítsam” – nyilatkozta az akkori igazgató, dr. Jantsky Béla (Kopácsy, 1972, 13. o.).

A II. világháború után az intézményi formák is átrendeződtek. A korábbi egyleteket, egyesületeket, népfőiskolák rendszerét felváltotta a központilag irányított és minden részletében meghatározott, ellenőrzött kultúrotthonok, majd művelődési otthonok, ifjúsági szervezetek hálózata. Az 1949. augusztus 20-án megnyílt békési művelődési otthont gyorsan követték társai (Kormos, 1996; Tóthpál, 1977). Valóságos társadalmi igény hívta életre ezeket az intézményeket, a szocializmus első éveiben, évtizedeiben a legelemibb kulturális szükségleteket kellett kielégíteniük. Feladatuk között elsősorban a közös művelődés, szórakozás feltételeinek biztosítását, az alkotótevékenység kibontakoztatását, a kultúra eredményeinek terjesztését kell felsorolnunk (Kormos, 1996).

A Jászság területén is megindult ezekben az években a kulturális otthonok kialakításának az időszaka. Elsőként 1934-ben Jászárokszálláson a Petőfi Művelődési Ház épületét építette meg a város közbirtokossága, amely korábban a Közbirtokossági Kör székháza volt, tehát eredetileg is kulturális rendezvények befogadására, megtartására épült.

A Jászság központjában, Jászberényben működő Déryné Művelődési Házat 1949-ben alapították. 1963. április 1-jéig a Víz utcában működött, míg átkerült a város központjában levő épületbe, ahol addig a Hűtőgépgyár Lehel Klubja működött. Ekkor csatolták az intézményhez a Petőfi-kerti klubot, a Szabadtéri Színpadot és a Ferencesek téri színháztermet, s 1959. október 1-jén a művelődési központnak átadták a Barátok temploma melletti, 500 személy befogadására alkalmas színháztermet (Nagy & Tóth, 1970), amelyet még a ferencesek építettek kultúrház céljából a templom mellé a hívek adakozásából. A színházterem átadása után a városban eleven színházi kultúra bontakozott ki, s 1963-ban került át a mai helyére a Déryné Művelődési Ház.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus a Jászberényi Magyar Királyi Állami Líceum és Tanítóképző Intézet jogutódjaként 1917 óta meghatározója a Jászság népoktatásának, nép- és közművelődésének, napjaink felnőttoktatásának. Az intézményben oktató pedagógusok, az általuk képzett tanítók, népművelők a történelmi idők szükségleteinek megfelelő szerepkörben közvetítették a kulturális értékeket, oktattak, neveltek, ismereteket terjesztettek, Gárdonyi szavaival a nemzet napszámosai voltak. Az országos

pedagógiai szakfelügyelet a következőket jegyezte fel: „Benne él ez az iskola a társadalom életében, sőt motorja a Jászság kulturális életének” (Intézeti Irattár, 1958. okt. 17. jegyzőkönyv Int. Irattár 1958, o. n.).

Az 1960-as évtizedben folytatott népművelési ismereteknek az oktatása s az 1971–72-es tanévtől speciálkollégiumok, szakosító képzések gazdagították a tananyagot. Közöttük megtalálható volt a népi díszítőművészet képzés. A díszítőművészeti szakkört és kiállításait az ország távoli pontjairól is felkeresték. A Jászkürt 1993. január 30-ai számában (o. n.) kiemelik a 83 éves Fejér Mária tanárnő vezető szerepét: „Ő az, kinek neve fogalom ebben a szakmában...”. Ezek a képzések a mai felnőttképzési tanfolyamok, képzések gyökerei voltak, s egyben előfutárai a főiskolai képzésben teljes jogot nyert szakkollégiumi képzésnek, amely a szakosodás lehetőségét rejtette magában.

A képzés korszerűsítésének folyamatában a következő nagy lépés az 1975-ben főiskolai rangra való emelés volt. A képzési feladat változatlan maradt, de az új képzési szerkezet kötelezővé tette a szakkollégiumok közüli választást, s közöttük szerepelt a népművelés is. A képzés bevezetése elősegítette a társadalmi közművelődési igények szolgálatát, az oktatás és a művelődés szorosabb kapcsolatát, s a későbbi tanító-népművelő, a tanító-könyvtáros, illetve a majdani önálló szakként megjelenő művelődésszervező és könyvtáros szakok előfutára lett.

A népművelési és könyvtári szakkollégisták oktatásának segítésére 1976-ban megalakult a közművelődési tanszék, amely a képzésen kívül sokkal szélesebb feladatkört ölelt fel. Mrenáné Szakálos Ilona a TDK-hallgatóinak bevonásával az Aprítógépgyár szocialista brigádjainak művelődéséhez nyújtott nagy segítséget. Pethő László adjunktus vezetésével pedig Családi Klub-kísérlet indult a Népművelési Intézet támogatásával, amelynek keretében az általános iskolai diákok otthonban élő tanyai gyerekek és szüleik számára szerveztek klubot a családi kapcsolatok erősítése céljából s a család kultúraátadásában betöltött szerepének vizsgálatára (Kopácsy, 1980). Az 1990-től bevezetésre kerülő szakpárok (tanító-idegennyelv-oktató, tanító-könyvtár, tanító-művelődésszervező) strukturális átalakítást sürgettek, melynek eredményeként a 158/1994. (XI.17.) Korm. rendelet 4 évre emelte a képzés idejét.

Ezt követte a szakok önállósodása s a tanítóképzés mellett önálló szakként megjelenő szociálpedagógus, könyvtáros, művelődésszervező, ezen belül is a néprajz, a kommunikátor és a felnőttoktatás-szervező specializáció, ami rohamos hallgatólétszám-növekedést is eredményezett.

Az 1980-as évek végén, a Művelődési Minisztérium javaslatára és támogatásával végzett képzési-kutatási kísérlet eredményeként a népművelés szakkollégiumi képzés 1988-ban négyéves, diplomát adó népművelés szakká fejlődött, amely kezdetben a hároméves tanító, illetve a négyéves könyvtár szakkal szakpárban, később önállóan is indításra is került.

1992-ben tartalmi és szemléleti korszerűsítés eredményeként a népművelő képzést felváltotta az andragógiai alapokon nyugvó művelődésszervező szak, melynek képesítési követelményeit a 129/2001. sz. kormányrendelet fogalmazta meg. Az önálló felnőttoktatói szakma kialakulását már hosszú idő óta hangsúlyozták a szakemberek (Durkó & Szabó, 1999; Feketéné, 2003; Koltai, 2000). A főiskolai kar az elsők között akkreditáltatta és indította a képzést.

A 21. század új pedagógiai paradigma kialakulását hozta magával, amely egyaránt érinti a felnővekvő és a felnőtt nemzedék tanulási folyamatát. Ezt a szemléletet követve a jogelőd intézmény 2006-ban elindította az andragógiai képzést, felváltva a korábbi művelődésszervező szakot. A hallgatói létszám jelentős volt a korábbi művelődésszervező szakon, majd az andragógia szakon is. Az intézmény már a népművelés, majd az ezt követő művelődésszervező és andragógus képzésével arra törekedett, hogy megfelelő tudással rendelkező szakemberekkel lássa el a régió humán szükségleteit. A közösség-szervezés szak alapítása már az Eszterházy Károly Egyetemen belül történt, s azóta a campus levelező képzés keretében minden tanévben indítani tud csoportot. De az utána következő kollégák erről részletesebben is fognak szólni.

A közösség-szervezés szak gondozása szervezetileg is folyamatosan megjelent/megjelenik az intézmény szervezeti struktúrájában.

Az 1976-ban megalakult Közművelődési Tanszék, később a Társadalomelméleti, Közművelődési és Felnőttképzési Intézet keretein belül működő Közművelődési és Felnőttképzési Tanszék, majd a 2005. április 27-i SZIE Egyetemi Tanács 76/2004–2005. sz. határozatával a Jászberényi Főiskolai Kar átszervezésének eredményeként Andragógia és Társadalomelméleti Tanszék megnevezéssel végezte a népművelés, a művelődésszervező, az andragógia szak gondozását. 2016. július 1. fenntartóváltást hozott az intézmény életében, s az andragógusok képzése már az EKE Jászberényi Campus Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet alá tartozó – a tanszék nevét nem változtatva – Andragógia és Társadalomelméleti Tanszék keretein belül folyt az oktatáspolitikai döntése alapján az 2016–17-es tanévig, ekkor megszűnt országosan az andragógusképzés.

A közösség-szervezés BA alapszak 2017. szeptemberi indítása új kihívás elé állította a tanszéket, amely 2022-ben fel is vette a Közösség-szervezési Tanszék megnevezést (Varró, 2017).

A történelemben való visszatekintés jól tükrözi, hogy napjaink közösség-szervező tevékenysége, a közösségi értékteremtés a múltban gyökerezik, amelynek kihagyhatatlan résztvevője volt a térség egyetlen felsőoktatási intézménye, az abban oktató, nevelő tanárok, akik a tanítóképzésen felül részesei voltak Jászberény és a térség minden megmozdulásának, közösségi értékteremtésének.

Az új évezred tudástársadalmában, globalizációs, infokommunikációs világában más szerep hárul az intézményre. A pedagógusképzés fontos eleme, hogy a pedagógusjelölteket, közösség szervezőket alkalmassá kell tenni arra, hogy képesek legyenek behozni a jövőt az oktatási folyamat centrumába (Varga, 2008), hogy közvetíteni tudják az oktatás tartalmában és felépítésében is megújuló ismeretanyaghoz szükséges kompetenciákat, érvényesíteni tudják a nemzeti identitás értékeit, hozzá tudjanak járulni a társadalmi esélyegyenlőségek leküzdéséhez.

Az Állami Tanítóképző Intézet, majd a Jászberényi Tanítóképző Főiskola – mint a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar jogelődje, jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus – több mint egy évszázada a térség meghatározó felsőoktatási intézménye. Igazgatóinak, nevelőtestületének szakmai rálátása biztosíték volt az intézmény színvonalas munkájához, s kiemelkedő népművelő munkásságuk, az oktatáson kívüli tudományos, társadalmi, közéleti kapcsolataik jelentősen hozzájárultak a térség szellemi felemelkedéséhez. Évtizedeken keresztül az intézmény falait elhagyó tanítók váltak a térség pedagógusaivá, „népnevelőivé”, „népművelőivé”, közösség szervezőivé.

Irodalomjegyzék

- Bényei, M. (1998). Eötvös József művelődéspolitikai koncepciója és felnőttnevelési törekvései. In A. Maróti, K. Rubovszky., & M. Sári (Eds.) *A magyar felnőttoktatás története* (pp. 99–103). Kossuth Lajos Tudományegyetem.
- Blénessy, J. (1967). *Jászberény iskolázásának és közművelődésének története a középkortól a 19. század végéig*. Jász Múzeum.
- Bognár, Gy. (1947). *A Jászberényi Vándorkönyvtárak munkája*. Sylvester Rt.
- Czettler, J. (1995). *Mezőgazdaság és szociális kérdés. „A Jászságért” Alapítvány*, Püski Kiadó.
- Durkó, M., & Szabó, J. (1999). Az ezredforduló kihívása: az integráló andragógia. *Magyar Pedagógia*, 99(3) 307–321.
- Feketéné Szakos, É. (2009). Az első hazai andragógiai DELFI kutatás eredménye. *Magyar Pedagógia*, 103(3), 339–369.
- Intézeti Irattár, 1958. okt. 17. jegyzőkönyv (1972). A Jászberényi Tanítóképző Intézet Évkönyve 1968–1971. Hűtőgépgyár Nyomdája.
- Jantsky, B. (Ed.) (1947). *A Jászberényi Állami Líceum és Tanítóképző-Intézet Évkönyve az 1946–47. iskolai évről*. Pesti Nyomda.
- Jászberényi Hírlap (1899. január 15. II. évf. 3. szám.). Jászberényi Hírlap.
- Megnyílt a jászberényi népfőiskola. (1942. január 10.). Jász Hírlap.

- Jászkürt (1947a, szeptember 6.). *Jászkürt*.
- Jászkürt (1947b, november). *Jászkürt*.
- Jászkürt (1947c, február). *Jászkürt*.
- Kiskun, J. (1943). Népfőiskolai tanfolyam Jászberényben. In J. Soós (Ed.). *Jász-Nagykun-Szolnok vármegye iskolán kívüli népművelésének története* (pp. 227–230). Jász-Nagykun-Szolnok Vármegye Népművelési Bizottságának Kiadása.
- Koltai, D. (2000). Az andragógia funkcióváltása. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 1(1), 57–68.
- Kopácsy, B. (Ed.) (1972). *A Jászberényi Tanítóképző Intézet Évkönyve 1968–1971*. Hűtőgépgyár Nyomdája.
- Kopácsy, B. (Ed.) (1980). *A Jászberényi Tanítóképző Főiskola Évkönyve a felsőfokú tanítóképzés 20. évfordulójára*. Hűtőgépgyár Nyomdája.
- Kormos, S. (1996). *Közművelődési intézmények és szervezetek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lóczi, B. (2006). *Emléktábla helyett... Megemlékezés a volt jászberényi Magyar Királyi Földművesiskola, majd Mezőgazdasági szakiskoláról*. Verzál-Print Kft.
- Móczár, M. (Ed.) (1934). *A Jászberényi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet Értesítője az 1933–34. isk. évről. (17. tanév)*. Kovács Vendel Könyvnyomdája.
- Móricz, Zs. Verseny az iskolában. (1934, december 2). *Pesti Napló*.
- Nagy, J., & Tóth, J. (1970). *Jászberény város története a felszabadulástól napjainkig*. Jászberény Városi Tanács Végrehajtó Bizottsága.
- Tóthpál, J. (1977). A művelődési otthonok rendeltetése és funkciói. *Kultúra és Közösség*, (1), 59–63.
- Varga, L. (2008). Egy athéni tanulmányút tapasztalatai. *Vivat Academia-Sopron*, (1), 12–13.
- Varró, B. (2017). ...ami a 100 évből kimaradt. In B. Varró (Ed.) *Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus 100 éves jubileumi évkönyv* (pp. 21–59). Pauker Holding Kft.

Mellékletek

1. számú melléklet

Verseny az iskolában (Móricz, 1934, o. n.)

Móricz Zsigmond járt Jászberényben, s meglátogatta a város két intézményét. A Pesti Napló 1934. december 2-i számában *Verseny az iskolában* címmel így ír erről:

„Jászberényben jártam, s megnéztem ott két főiskolát. Egyik a tanítóképezde, a másik a gimnázium.

A tanítóképezde gróf Klebelsberg Kunó utolsó hatalmas alkotása. Huszonkilenc ablakot olvastam meg a homlokzatán, hármastagozásban. A mező szélén álló putrik vannak vele szemben és a jász föld bokros, lombos téli képe. Éppen most rakják ki előtte kocka kövekből az úttestet. Vasrács-kerítés, parkozott kör; valóságos kastély. A folyosók, a termek a mai építési technika legmagasabb követelményei szerint. Az egész intézet berendezése higiénia és kultúra követelése szerint a legtökéletesebb. Ebben a csatornázatlan városban a saját vízvezeték, villanyvilágítás és termek és tanulószobák végtelen sora. Tizenkét munkaterem az ifjúság számára a tantermeken kívül és csak zongoraszoba kilenc. Díszterem és tornacsarnok, linóleummal behúzva, a legtökéletesebb felszerelés mindenütt.

A folyosókon új és ötletes statisztikai s rendszerező ismereteket nyújtó táblázatok a képeken kívül.

Amit anyagiakban egy iskolának adni lehet, ez itt ma mind együtt van.

S mégsem ez volt a legnagyobb szenzáció számomra, amit kaptam, hanem az, hogy az iskola tanárainak szellemében valami példátlan lelkes versenyző munkát találtam az egész vonalon.

Itt teljes mértékben életre lépett a pedagógia új módszere: hogy a növendékekkel saját, cselekvő, önálló és kutató munkát végeznek a tanárok. Végighallgattam például egy pedagógiai gyakorlattal foglalkozó órát. A fiúk az akarat nevelésének a kérdésével foglalkoztak. Szakkönyveket olvastak hozzá és a tanár vezetésével, gyakran a tanárral vitába bocsátkozva boncolták a problémát. Álmélkodva láttam, hogy szinte teljesen megszűnt a régi feleltető, kikérdező és magoltató módszer. A diákok egészen egyéni gondolatokat adtak elő. Egy előadó valósággal szónoki beszédet mondott, melyet le lehetett volna gyorsírással írni és közölni, hogy az egész ország vegye tudomásul, mi ma a fiatal nemzedék felfogása az akarat nevelés címén a nemzetnevelő kérdések körül. Egy másik fiú nem volt meggyőzve, ellenben meggyőződéssel fejezte ki, hogy »tisztán az akarat nevelése nem oldhat meg semmit, ha az akarat nem irányul pozitív és helyes célok felé.« A törvényszéki tárgyalások illusztrálhatják tételének helyességét. S a tanár a vitában csak mint küzdő fél vett részt, a gondolatok harca folyt le.»

2. számú melléklet

Megnyílt a jászberényi népfőiskola (Jász Hírlap, 1942, (o. n.)



Absztrakt

A Jászberényi Campus közösségépítő szerepe címmel az előadás vizsgálni kívánja az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus közösségépítő szerepét a kezdetektől napjainkig. Kitér az egykori intézmény népoktatásban betöltött szerepére, a tanyai iskolák, a társadalmi szervezetek meghatározó tevékenységeire. Bemutatja a tanítóképző intézet egykori vezetőinek, tantesületének a tanulmányi munka mellett végzett hangsúlyos népművelési munkáit. Végigkíséri az 1960-as, majd az 1970-es években történt oktatáspolitikai változásokat, amelyek meghatározták az intézmény népművelésben betöltött szerepét. Az 1980-as, 90-es években, a Művelődési Minisztérium javaslatára

és támogatásával átalakított képzések népművelő, majd andragógia, jelenleg közösségsszervezés szakokon képezik a szakembereket. A történelemben való visszatekintés jól tükrözi, hogy napjaink közösségsszervező tevékenysége, a közösségi értékteremtés a múltban gyökerezik, amelynek kihagyhatatlan résztvevője volt a térség egyetlen felsőoktatási intézménye, az abban oktató, nevelő tanárok, akik a tanítóképzésen felül részesei voltak Jászberény és a térség minden megmozdulásának, közösségi értékteremtésének.

Approaching Data Literacy Education

Tibor Koltay

Retired college professor from Eszterházy Károly Catholic University

Jászberény Campus

Institute of Learning Technology

Introduction

This paper considers data literacy (DL) from various perspectives, some of which are defined by different literacies. To support related pedagogical tasks, we present a selection of contributions from various disciplines that outline the fundamental characteristics of DL and we conclude by mentioning some of the potential applications of AI literacy based on it.

Presenting educational approaches and programmes requires careful and detailed theoretical underpinning. However, given the diversity of views and approaches, it is important to emphasise that the chronological order in which we present our topics is secondary.

We also consider DL from various perspectives, some of which are influenced by different literacies. To support related pedagogical tasks, we present a selection of contributions from various disciplines that outline the fundamental characteristics of DL. Finally, we conclude by mentioning some of the potential applications of AI literacy based on DL.

Background

Technological advances today have created both opportunities and threats to the free flow of information in society. We are witnessing a similar evolution to that experienced with data and DL. Due to the applicability of different types of data, and the need to use them properly, is similar to what we have seen with information literacy (IL) and other literacies. The increasing applicability of different types of data and the need to use them properly bear many similarities to IL and other types of literacy.

It is well-known that presenting educational approaches and programmes requires careful and detailed theoretical underpinning. However, it is important to emphasise that, given the diversity of views and approaches, the chronological order in which we present our topics is less important. Taking this into account

to discover and identify relevant literature, a heuristic review was conducted to identify and describe DL, because we believe that there is not always a definitive, uncontroversial, and consistent set of criteria for identifying and using the best literature. As Boell and Cecez-Kecmanovic (2010) emphasise it, such reviews constantly iterate and reinterpret the literature to achieve a “deeper and more comprehensive understanding of the relevant publications” (p. 130). This decision was made because, unlike systematic reviews, we believe that they do not aim to be exhaustive, but rather to be transparent, replicable and unbiased. This is because they operate within an iterative cycle that may involve re-evaluating some of the articles identified.

The nature of DL

Data consists of declarative statements of facts that reflect reality. These statements describe physical things with attributes such as identity, location, dimensions, current status and colour. We experience this in the physical world. Any dataset has context because a string of numbers is meaningless in isolation. Moreover, we can collect and store data, displayed in raw or processed forms unless we decide that it is irrelevant (Grieves, 2024).

Data can be used in a variety of ways, so one of the most important aspects of DL is its role in supporting data citizenship (Carmi et al. 2020).

Nevertheless, this paper on research DL, which is particularly important in higher education and is often treated in a relatively well-defined sense, i.e. limited to its relation to scientific research, in particular to research data and its management.

Existing datasets are vital for producing and communicating new knowledge, as they enable experiments to be both robust and reproducible. With this in mind, Corral (2019) identifies components of data management that includes proper professional conduct, data-driven decision-making, ethics, and data visualisation.

Due to the novelty, breadth and depth of investigation DL, this paper places a strong emphasis on theoretical issues, while also considering possible approaches to teaching related subjects. However, we must heed the warning that “datasets do not speak for themselves, as they require context for analysis and interpretation” (Gebre & Morales, 2020, p. 1).

We should be aware of the fact that presenting educational approaches and programmes requires careful and detailed theoretical underpinning. However, it is important to emphasise that, given the diversity of views and approaches, the chronological order in which we present our topics is secondary.

The complexity of DL

Today technological advances have created both opportunities and threats to the free flow of information in society. We are witnessing a similar evolution to that experienced with data, which is leading to the emergence of DL.

Unsurprisingly, it is almost impossible to discuss digital literacy (DL without first defining literacy as a concept that originally encompassed reading and writing textual messages. However, its meaning has constantly evolved, primarily due to the increasing significance of digital technologies and the resulting socio-technological changes and challenges arising from the convergence of media, telecommunications, and information and communication technologies (Livingstone et al., 2008).

Working with data

Working with data starts with reading and understanding datasets, and recognising what aspects of the world that they represent. Working with data involves creating, acquiring, cleaning and managing it. In harmony with this, we are obliged to accept standard data management workflows. Beyond this, we need to pay attention to distinguishing between efficacy and its perceived level of the knowledge and skills necessary for performing related tasks correctly and successfully (Bandura, 1997). Moreover, it is technology agnostic and based on abstraction with the aim of improving logical-mathematical skills and reasoning.

One of the goals of fostering contemporary DL demands training for is part of human behaviour that solves problems at multiple levels of abstraction using both human and computer algorithms (Wing, 2006). It enables solving problems, designing systems, and understanding human behaviour (Gretter & Yadav, 2016).

In line with the above-mentioned thinking skills, computation can be seen as a core skill for managing data, therefore we need include it in educational models, as it is beneficial for achieving better academic performance (Federer et al., 2020).

The need for teaching DL

Higher-order knowledge is characterised by coherent and explanatory potential, which is not only a feature of DL, but also of IL. As Bawden and Robinson (2016) state it, this relationship becomes apparent when we consider a widely

accepted definition of IL, which encompasses information in all its forms, including data.

In this context, raising awareness of IL is also necessary, but it is often unclear how and to what extent this occurs. However, it is clear that replacing IL with DL alone is insufficient for best practice in DL education (Hunt, 2005).

According to Papamitsiou et al. (2021), the process of making datasets usable involves reading and interpretation through inclusion and exclusion, which are essentially subjective judgements based on norms and standards regarding data in different contexts (Neff et al., 2017). This highlights the paramount importance of educational DL, which forms the backbone of DL education and involves the skills of collecting, managing, analysing, understanding and interpreting educational data. This process should also adhere to ethical, meaningful and critical behaviour. To accomplish this, we need to determine the value of a particular piece of data, not forgetting about the presence of societal factors that might influence the value of that data (Abner, 2020).

Approaches for teaching

Data can be a force for managing and improving education. This demands recognising the quality of the data, organising it and making decisions. It is an activity that helps capturing and organising ideas and translating the information into meaningful action (Earl, & Katz, 2002). This also means that the starting point is informing our students about the fact data is not evidence in itself, but rather a multifaceted entity that can substantiate valid arguments (Owens, 2011).

As Van Audenhove et al. (2020) underline it, we need to recognise DL as a transversal competence. On the other hand, we can also agree with Munasinghe and Svirskey (2021), who remind us that part of our students' education includes not only data analysis, but the recognition and application of quantitative algorithms.

The curriculum framework developed by Atenas et al. (2023) presents a curriculum framework for collaborative practices according to their level (beginner, intermediate and advanced) and proficiency. They have built a curriculum framework for collaborative practices at initial, intermediate, advanced levels. It provides tools for differentiating between activities according to their suitability for all students, undergraduates and graduates according to their suitability for these students. An example of an activity for advanced undergraduates is engaging them in political and legal considerations and debates at local and global levels, when asking them to analyse datasets.

In addition to the above Deja et al. (2021) have found some notable DL variables:

- Knowing, how to use spreadsheets and software, as well as validating graphical and tabular representations of data.
- Understanding, how to carry out mathematical calculations and how to ensure the instrumentation and technology to collect and store data.

Teachers, who may have different backgrounds and levels of knowledge, must act as both producers and consumers of data products (Carlson et al., 2011). For instance, information literacy and DL are similar not only in their definitions, but also in the way they approach and solve related problems.

In parallel with IL, students should become data literate and familiar with the basics of statistical literacy, even if its application seems to be overemphasised in some cases. Nevertheless, the latter literacies still rely on the ability “to read and interpret summary statistics in everyday media: in graphs, tables, statements, surveys and studies” (Schield, 2010, p. 135). When we look at it, the teaching of DL is different because the latter focuses less on literature-based attributes, but aims to pay attention to their functional ability in collecting, processing, managing, evaluating and using data (Qin & D’Ignazio, 2010).

New ways of using information and data rely on our students’ previous experiences. This is inevitable because learning about a subject motivates students to be aware of new ways of using information in parallel to developing new understandings of the subjects they are studying (Maybee, & Zilinski, 2015).

Due to the relative newness and diversity of DL concepts, coupled to a rather small amount of teaching material available, it is not easy to develop appropriate curricula. One of the challenges is that translating formal data into personal contexts when applying any concept or approach to teaching DL can be extremely complex (Bowler et al., 2017).

The concept of data infrastructure literacy is also a starting point for the argument that learners should be allowed to “account for participating in the wider socio-technical infrastructures through which data is created, stored, and analysed” (Gray et al., 2018, p. 8).

Obviously, this requires “adherence to data standards, disciplinary knowledge and practices, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, and an understanding of how children learn.” (Gummer & Mandinach, 2015, p. 2). They identify problems and frame questions, as well as providing data sources for design and implementation. This enables them to understand how to analyse

data and draw inferences and conclusions from it. As Mandinach and Gummer (2016) emphasise there are three types of data user, i.e. data literate, broadly literate, and those who lack basic training.

As Raffaghelli and Stewart (2020) warn us, teacher education for fostering DL may be lacking, so it remains important to equip it with the necessary knowledge by being aware of the possibility of poor interpretation or ill-informed decisions. The problem is that educators' DL tends to cover fragmented sets of skills, mostly focusing on data management and addressing technical skills, with less emphasis on critical, ethical and personal approaches to data in education. It has also been argued that teachers are inundated with data, and their ability to use data productively and responsibly is a salient and complex skill.

Sánchez-Cruzado et al. (2021) underline that it is “essential to focus on the teachers themselves, to identify and address their main weaknesses, and to help them achieve an adequate level of DL in order to successfully face the new educational paradigm (p. 26)”.

As Henderson and Corry (2020) point out, conducting targeted inquiry is beneficial for informing training practices for teachers and educational leaders. Unfortunately, less emphasis has been placed on addressing the issues of datafication. However, they also acknowledge that many of the related DL concepts have become more concrete, albeit with ongoing disagreements.

A brief outlook for the future

As Olari and Romeike (2021) point out, there is a new development that offers the possibility of linking DL to artificial intelligence. This fusion is paving the way for a new type of literacy: AI literacy.

AI literacy is on its way to become a widely discussed topic, among others, aiming at empowering the players of education by being able to critically evaluate AI and collaborate effectively with AI systems, and utilize as tools across diverse contexts, even when we know that practice depends on age, level of education, and individual background. This is reality thanks to the increased focus on machine learning, fuelled by rule-based systems or autonomous decision-making, without the need for direct programming. All these may influence K–12 education (Mannila et al., 2025).

Conclusion

DL and AI literacy open up new ways, particularly in terms of their educational applications. Understanding and applying DL is relatively widespread, while incorporating AI literacy into teaching is still in its infancy. Both are promising new approaches to teaching, but we need to realise that their thorough investigation and systematic application may require additional research in a number of areas of expertise.

References

- Abner, K. (2020). Data literacy as digital humanities literacy: Exploration of threshold concepts. In M. Brooks, M. Hubbard, J. Perkins, & J. Russel (Eds.). *Literacies in a Digital Humanities Context: A dh+ lib Special Issue* (pp. 19–22). dh+ lib.
- Atenas, J., Havemann, L., Rodés, V., & Podetti, M. (2023). Critical data literacy in praxis: An open education approach for academic development. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (85), 49–67.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2023.85.2851>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bawden, D., & Robinson, L. (2016). Information and the gaining of understanding. *Journal of Information Science*, 42(3), 294–299.
<https://doi.org/10.1177/0165551515621691>
- Boell, S. K., & Cecez-Kecmanovic, D. (2010). Literature reviews and the hermeneutic circle. *Australian Academic & Research Libraries*, 41(2), 129–144.
<https://doi.org/10.1080/00048623.2010.10721450>
- Bowler, L., A., Acker, W. Jeng, & Chi, Y. (2017). ‘It lives all around us’: Aspects of data literacy in Teen’s Lives. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 54(1), 27–35.
<https://doi.org/10.1002/pr2.2017.14505401004>
- Carlson, J., Fosmire, M., Miller, C. C. & Nelson, M. S. (2011). Determining data information literacy needs: A study of students and research faculty. *portal: Libraries and the Academy*, 11(2), 629–657.
<https://doi.org/10.1353/pla.2011.0022>
- Carmi, E., Yates, S.J., Lockley, E. & Pawluczuk, A. (2020). Data citizenship: rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. *Internet Policy Review* 9(2).
<https://doi.org/10.14763/2020.2.1481>

- Corrall, S. Repositioning data literacy as a mission-critical competence. 2019. <http://d-scholarship.pitt.edu/id/eprint/36975>
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, 540. <http://hdl.voced.edu.au/10707/194830>
- Deja, M., Januszko-Szakiel, A., Korycińska, P., & Deja, P. (2021). The impact of basic data literacy skills on work-related empowerment: The alumni perspective. *College & Research Libraries*, 82(5), 708–728. <https://doi.org/10.5860/crl.82.5.708>
- D’Ignazio, C. (2017). Creative data literacy: Bridging the gap between the data-haves and data-have nots. *Information Design Journal*, 23(1), 6–18. <https://doi.org/10.1075/idj.23.1.03dig>
- Earl, L., & Katz, S. (2002). Leading schools in a data-rich world. In K. Leithwood, & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of leadership and administration* (pp. 1003–1022). Dordrecht: Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_34
- Federer, L., Clarke, S. C., & Zaringhalam, M. (2020). Developing the librarian workforce for Data Science and Open Science. Bethesda, MD.: National Library of Medicine <https://osf.io/uycax/> <https://doi.org/10.31219/osf.io/uycax>
- Gebre, E. H., & Morales, E. (2020). How ‘accessible’ is open data? Analysis of context-related information and users’ comments in open datasets. *Information and Learning Sciences*, 121(1/2), 19–36. <https://doi.org/10.1108/ILS-08-2019-0086>
- Gray, J., Gerlitz, C., & Bounegru, L. (2018). Data infrastructure literacy. *Big Data & Society*, 5(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177%2F2053951718786316>
- Gretter, S., & Yadav, A. (2016). Computational thinking and media & information literacy: An integrated approach to teaching twenty-first century skills. *TechTrends*, 60(5), 510–516. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0098-4>
- Grieves, M. (2024). DIKW as a general and digital twin action framework. *Data, Information, Knowledge, and Wisdom. Knowledge*, 4, 120–140. <https://doi.org/10.3390/knowledge4020007>
- Gummer, E. S., & Mandinach, E. B. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. *Teachers College Record*, 117(4), 1–22. <https://doi.org/10.1177/016146811511700401>
- Henderson, J., & Corry, M. (2020). Data literacy training and use for educational professionals. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(2), 232–244. <https://doi.org/10.1108/JRIT-11-2019-0074>

- Hunt, K. (2005). The challenges of integrating data literacy into the curriculum in an undergraduate institution. *IASSIST Quarterly*, 28(2-3), 12–15.
<https://doi.org/10.29173/iq791>
- Livingstone, S., Van Couvering, E., & Thumin, N. (2008) Converging traditions of research on media and information literacies: disciplinary and methodological issues. In Coiro J, Mandinach, E. B. & Gummer, E. S. (2016). Every teacher should succeed with data literacy. *The Phi Delta Kappan*, 97(8), 43–46.
<https://doi.org/10.1177/0031721716647018>
- Mannila, L., Hallström, J., Nordlöf, C., Heintz, F., Sperling, K., & Stenliden, L. (2025). Framing AI Literacy for K-12 Education: Insights from Multi-Perspective and International Stakeholders. In Proceedings of the 27th Australasian Computing Education Conference (pp. 85–94).
<https://doi.org/10.1145/3716640.3716650>
- Maybee, C. & Zilinski, L. (2015). Data informed learning: A next phase data literacy framework for higher education. In Proceedings of the 78th ASIS&T Annual Meeting: Information Science with Impact: Research in and for the Community. American Society for Information Science. pp. 108–111.
- Munasinghe, T., & Svirsky, A. (2021). Engaging Students in Data Literacy: Lessons Learned from Data Intensive Classrooms. In Companion Publication of the 13th ACM Web Science Conference 2021 (pp. 40–43)
<https://doi.org/10.1145/3462741.3466665>
- Neff, G., Tanweer, A., Fiore-Gartland, B., Osburn, L. (2017). Critique and contribute: a practice-based framework for improving critical data studies and data science. *Big Data*, 5(2), 85–97.
<https://doi.org/10.1089/big.2016.0050>
- Olari, V., & Romeike, R. (2021). Addressing AI and Data Literacy in Teacher Education: A Review of Existing Educational Frameworks. ACM International Conference Proceeding Series. ACM International Conference Proceeding Series. (17), 1–2.
<https://doi.org/10.1145/3481312.3481351>
- Owens, T. (2011). Defining data for humanists: Text, artefact, information or evidence. *Journal of Digital Humanities*, 1(1), 6–8.
- Papamitsiou, Z., Filippakis, M. E., Poulou, M., Sampson, D., Ifenthaler, D., & Giannakos, M. (2021). Towards an Educational Data Literacy Framework: Enhancing the Profiles of Instructional Designers and e-Tutors of Online and Blended Courses with New Competences. *Smart Learning Environments*, 8.
<https://doi.org/10.1186/s40561-021-00163-w>
- Qin, J. & D'Ignazio, J. (2010). Lessons Learned from a Two-year Experience in Science Data Literacy Education, Proceedings of the 31st Annual IATUL

Conference, June 20–24, 2010. <http://docs.lib.purdue.edu/iatul2010/conf/day2/5>

Raffaghelli, J. E., & Stewart, B. (2020). Centering complexity in ‘educators’ data literacy’ to support future practices in faculty development: A systematic review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 435–455. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1696301>

Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compañía, M. (2021). Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13(4), 1858. <https://doi.org/10.3390/su13041858>

Schild, M. (2010). Assessing statistical literacy: Take CARE. Assessment methods in statistical education: An international perspective, 133–152. <https://doi.org/10.1002/9780470710470.ch11>

Van Audenhove, L., Van den Broeck, W., & Mariën, I. (2020). Data literacy and education: Introduction and the challenges for our field. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), —5. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-1>

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*. 49(3), 33–35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>

Abstract

With the emergence of information literacy (IL) and media literacy, we need to learn that there are other, useful literacies, such as data literacy (DL) and artificial intelligence (AI) literacy. Both offer new directions that are on their way to becoming an important part of the skills, abilities and competencies required for work with data. Our review shows that the idea of a “data-driven world” is becoming more than a utopia, because it is increasingly becoming a reality in secondary and tertiary education, providing insight into the attitudes and competencies, and is now increasingly becoming part of research data education.

Stressz, élettana, mikroközösségek szerepe a coping mechanizmusokban

Szalay Krisztina

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus
Alkalmazott Neveléstudományi Intézet*

1. Bevezetés

Korunk népbetegsége a stressz. Kikerülhetetlen, életünk, mindennapjaink során nem tudjuk a stresszel való találkozást elkerülni. A stressz hatásai messzeemenően túlmutatnak a gyakran hallott „ideges vagyok” kifejezésen. A tartós stressz számos szomatikus és pszichés betegség kialakulásához hozzájárul, illetve bizonyos esetekben okoz is betegségeket. A stressz nem konkrét tüneteket okoz, tünetegyüttest produkál, testünk mindig azonos élettani választ ad a stresszre. A stressz okozta tünetegyüttes élettani ismerete sokat segít a megküzdés mechanizmusában, mely az egészséges stresszkezelés alapja.

2. A stressz folyamata

A stresszt mint élettani tünetegyüttest, mellyel veszélyhelyzetekre reagál az emberi test, sokan kutatják napjainkban. Ennek legfőbb oka az, hogy életünkben elkerülhetetlen a stressz, viszont ha tartósan ismétlődik, már egészségügyi problémákat okozhat. Egyre több betegség és a krónikus stressz között találnak mérhető, bizonyítható összefüggést. A stresszt mint élettani folyamatot, mely szabályos, a szervezet egészét érintő módon folyik le, Selye János magyar kutató írta le az 1950-es években. Ő fedezte fel és írta le a stressz tünetegyüttesét, kutatta a stressz mechanizmusát, biokémiáját (Szabó, 2018). Nevéhez fűződik az általános adaptációs szindróma leírása, szintén az ő érdeme a hipotalamusz–hipofízis–mellékvese-tengely alapvető szerepének leírása, melynek központi szerepe van az adaptációs zavarok kialakulásában (Kopp, 2007).

2.1. Stresszreakció

Selye (1950) meghatározása szerint a stressz a szervezet különféle igénybevételre adott nem specifikus válaszreakciója. Ha egy élő és válaszreakcióra képes szervezetet speciális inger ér, arra meghatározott módon, szintén specifikusan reagál a szervezet. A reakcióban viszont csak a szervezet meghatározott része vesz részt, ha például tüskébe lépünk, elrántjuk a lábunkat, de csak azt, amellyel beleléptünk. Ezzel szemben ha veszélyben érezzük magunkat, életbe lép a Canon-féle vészreakció, melynek kivitelezésében már az egész szervezet részt vesz. Ha az ember vagy állat veszélyesnek érzékel egy helyzetet, szervezetének működése igazodik ahhoz, hogy menekülni vagy támadni tudjon, az ezekhez szükséges szervei erőteljesebben fognak működni. Ez a szimpatikus idegrendszer működésének köszönhető (Csaba, 2007). Emelkedik a szívfrekvencia, a vérnyomás, a légzésszám, ugyanakkor a hörgők izmai elernyednek, a gyomor-bél perisztaltika lassul, a pupilla tágul. Vagyis nem a szervezet meghatározott részei vesznek részt a válaszreakcióban, hanem a szervezet egésze. Selye felfedezésének nagysága, korát messze meghaladóan, éppen azért bírt hatalmas jelentőséggel, mert rájött, sokféle, nem specifikus inger válthat ki ilyen reakciót, ám a reakció tünetei ugyanazok. Az ezeket a hatásokat előhívó tényezőket nevezte el stresszoroknak, a folyamatot pedig stressznek, a tünetegyüttest pedig általános adaptációs szindrómának. Másik nagy jelentőségű felfedezése, hogy Canonnal szemben, aki a róla elnevezett Canon-féle vészreakcióban az összetett élettani reakciót csak a mellékvese velőállománya által termelt hormonok, legfőképp az adrenalin hatásának tulajdonította, Selye észlelte a mellékvese kéregállománya hormonjainak szerepét, rámutatva arra, hogy az adrenalin pár óra alatt eltűnik a vérből, viszont a kortikoidok eliminálódása jóval hosszabb ideig tart, illetve más hatásaik is vannak, melyek szintén előtörnek a stresszreakció során (Szabó & Gyires, 2015).

2.2. Általános adaptációs szindróma – GAS

Selye kutatásai (1950, 1956) alapján alkotta meg az általános adaptációs szindróma, a General Adaptation Syndrome (GAS) elméletét. Abban az esetben, ha a stresszorok hatása gyakori, illetve tartósan fennmarad, a szervezet az ún. adaptációs szindrómával válaszol. A szindróma három szakaszra osztható: 1. alarm reakció, 2. az ellenállás szakasza, 3. a kimerülés szakasza. Az alarm reakció során szimpatikus idegrendszeri túlsúly következik be, vagyis a vegetatív idegrendszer szimpatikus része működik döntően. A hipofízisben termelődő adrenokortikotrop hormon (ACTH) szintje nő, ennek következtében a mellékvese-

kéreg glükokortikoid-termelése nő. Az ellenállás szakaszára a tartósan magas ACTH- és kortizolszint jellemző, a szervezet próbál megküzdeni a stresszszorral. A 3. szakaszban, amennyiben nem szűnik a hatás, a szervezet negatívan reagál a magas kortizolszintre. Az általános adaptációs szindróma első szakasza a legfontosabb az élettani reakciók szempontjából (Selye, 1950).

2.3. Az alarm reakció – a stresszreakcióban részt vevő két tengely

A szervezet reakciója stressz esetén kettős szabályozás alatt áll. Az egyik a szimpatikus idegrendszer és mellékvesevelő rendszer együttese (SAM-tengely), a másik a mellékvesekéreg adrenokortikális (HPA) tengelye (Kaiser & Jaillardon, 2023).

2.3.1. A SAM-tengely

A SAM-tengely felépítésében több agyi struktúra és perifériás szerv is részt vesz. Ezek az amigdala, a locus coeruleus, a hippocampus, a szimpatikus idegrendszer mint funkcionális egység és a mellékvese velőállománya. Az amigdala egy kicsi, mandula alakú struktúra, amely a halántéklebenyben, közvetlenül a hippocampus előtt található. Alapvető szerepet játszik az érzelmek feldolgozásban, beleértve a félelem és a szorongás megélését. Az amigdala részt vesz a prefrontális és temporális lebeny, valamint a hipotalamusz közötti információ észlelésében, feldolgozásában és továbbításában. Olyan érzelmeket rendel a környezeti ingerekhez, mint a félelem vagy a düh, és kiváltja a *flight or fight* választ. Az amigdala a limbikus rendszer része, amely elsősorban az emlékezet feldolgozásával, a döntéshozatallal és az érzelmi reakciókkal van kapcsolatban. Több magból áll, amelyek három funkcionálisan különböző csoportba sorolhatók: a basolaterális (ventrolaterális) csoportba, a kortikomediális (dorsomediális) csoportba és a centromediális csoportba. A basolaterális csoport a stresszre, a táplálkozásra és az ivási viselkedésre reagál; a kortikomediális csoport az éhségben és az étkezési viselkedésben vesz részt; a centromediális csoport pedig a légzési és kardiovaszkuláris funkciókban játszik szerepet (Olucha-Bordonau et al., 2015).

2.3.2. *A locus coeruleus*

A locus coeruleus egy kis, az itt található neuronok pigmentációja miatt jellegzetes, kék színű mag, amely az agytörzs egyik részében, a hídban található. Elsősorban a stresszre és a félelemre adott fiziológiai válaszokkal van kapcsolatban, és ez biztosítja a noradrenalin fő forrását az egész agy, az agytörzs, a kisagy és a gerincvelő számára. A locus coeruleus számos olyan régióval áll kapcsolatban, amelyek az érzelmi és stresszel kapcsolatos viselkedésben vesznek részt, mint például az amigdala és a prefrontális kéreg. Kimutatták, hogy a stressznek való kitettség módosíthatja a locus coeruleus működését és morfológiáját, bebizonyosodott, hogy védekező reakciók esetén nő a neuronális aktivitás a területén (Passerin et al., 2000). Ezek a módosulások fontos szerepet játszanak a stressz okozta pszichopatológiákban, beleértve a szorongásos zavarokat (Aston-Jones et al., 2007).

2.3.3. *A hippocampusz*

A hippocampusz egy páros struktúra, amely az agy halántéklebenyeiben található. Jellegzetes alakja miatt nevét a görög csikóhal szóból kapta. A limbikus rendszer egyik fő részének tekintjük. Számos funkciója van, de leginkább a tanulásban és a memóriában betöltött szerepéről ismert. Részt vesz a rövid távú memória hosszú távú memóriává történő alakításában és a térbeli navigációban (Riedel & Micheau, 2001). A hippocampusz az érzelmi szabályozással és a stresszre adott válasszal is összefüggésbe hozható. Szerepe a stresszre adott válaszreakcióban az, hogy a stresszel kapcsolatos emlékeket eltárolja és visszahívhatóvá teszi, illetve segít gátolni a hipotalamusz–hipofízis–mellékvese (HPA)-tengelyt, amely a kortizol felszabadulásáért felelős.

2.3.4. *A vegetatív idegrendszer és a szimpatikus idegrendszer*

Amennyiben stressz éri a szervezetet, a vegetatív idegrendszer szimpatikus része lép működésbe. A vegetatív vagy autonóm idegrendszer nagyrészt akaratunktól függetlenül működik. Feladata belső szerveink homeosztázisának fenntartása, a szervezetet érő belső és külső ingerekre való válaszadás. A vegetatív idegrendszer működésének alapja a vegetatív reflexív. A receptorok általában a belső szervekben helyezkednek el, az afferens (bevezető) pálya az érzőneuronhoz jut, mely a ganglion spinale-ban (csigolyaközi dúcban) helyezkedik el. A neuron axonja befut a gerincvelő hátsó szarván keresztül a gerincvelő szürke-

állományának központi vegetatív neuronjához, itt átkapcsolódik, majd kifut a perifériára, itt az ingerület átadódik egy vegetatív mozgató neuronra, melynek axonjai érik el a célszervet. A szimpatikus idegrendszer neurotranszmittere a noradrenalin, mely alapvetően a mellékvese velőállományában termelődik. A szimpatikus idegrendszer feladata a szervezet felkészítése a veszélyhelyzetre, a tartalékok mozgósítása és a fokozott igénybevétel kiszolgálása. A szív frekvenciája nő, a légzésszám fokozódik, a vérnyomás szintén emelkedik, a vázizomzat vérellátása növekszik, a pupilla tágul, a hörgőcskék izomzata dilatálódik, ezzel szemben a zsigeri aktivitás (perisztaltika) csökken, ezzel együtt az emésztőnedvek termelődése is. Emelkedik az adrenalin szint is (Gabella, 1976).

2.3.5. A mellékvese velőállománya, a noradrenalin

A mellékvesék a vesék csúcsain, sapkaszerűen ülő képletek, melyek azonban strukturálisan a veséktől teljesen függetlenek. Piramis alakúak, így keresztmetszetben háromszög alakúak, állományukban vizuálisan is megkülönböztethető kéreg- és velőállomány található. Mindkét állományban hormontermelés zajlik. A velőállomány a szimpatikus idegrendszer részének tekinthető. Ezen hormonok hatása tulajdonképpen azonos a szimpatikus idegrendszer izgalmi tüneteivel. Emelik a szívfrekvenciát, vérnyomást, légzésszámot, tágítják a pupillát, így több fény kerül a retinához, ugyanakkor csökkentik a gyomor-bél perisztaltikát. A szervezet egészét felkészítik a menekülésre, támadásra. A noradrenalinnak neurotranszmitter szerepe is van flight or fight reakció esetén, ugyanis a szimpatikus ganglionokban a posztganglionáris neuronok egy részében a noradrenalin az egyedüli transzmitter (Fonyó, 2019).

2.3.6. A HPA-tengely

A hipotalamusz–hipofízis–mellékvese-tengely (HPA-tengely) három komponens – a hipotalamusz, az agyalapi mirigy és a mellékvesék – közötti közvetlen hatások és visszacsatolt kölcsönhatások összetett együttese. Ez a tengely szabályozza a stresszre adott reakciókat és számos testi folyamatot, beleértve az emésztést, az immunválaszokat, a hangulatot és az érzelmeket, a szexuális aktivitást, valamint az energiatárolást és -felhasználást. A HPA-tengely az egyik legfontosabb neuroendokrin rendszer, amely az általános adaptációs szindrómát (GAS) közvetíti (Smith & Vale, 2006).

2.3.7. A hipotalamusz és a hipofízis

A hipotalamusz a talamusztól ventrálsan helyezkedik el. Ez alkotja a II. agykamra laterális falának egy részét, illetve a II. agykamra fenekét, és három részre osztható. Elülső részében, a nucleus paraventricularisban termelődik a kortikotropin-releasing hormon (CRH) (Bailey, 2023). Ez a hormon a hipofízisre hat, a nucleus paraventricularisban található neuronok axonjai a hipofízis hátsó lebenye felé húzódnak, itt is végződnek, a hipotalamusz által termelt hormon, a CRH pedig itt fog tárolódni. A hipofízis elülső lebenyében termelődő adrenokortikotrop hormon termelődését serkenti, mely a mellékvese kéregállományára fog hatni.

2.3.8. A mellékvese kéregállománya

A kéregállomány a mellékvese külső felszínével párhuzamosan három részre oszlik: a zona glomerulosa, a zona fasciculata és a zona reticularisra. Mindegyik zóna különböző hormonokat termel, amelyek nélkülözhetetlenek a szervezet homeosztázisának fenntartásához. A zona fasciculata glükokortikoidokat termel, többek között a kortizolt (Fonyó, 2019).

2.3.9. A glükokortikoidok anyagszármazékok hatásai

Emelik a vércukorszintet, tulajdonképpen inzulinantagonisták. Egyrészt fokozzák a glükoneogenezis enzimeinek szintézisét a májban, illetve magas szintjük csökkenti az aminosavak beépülését az izomzatba, vagyis a májnak a glükoneogenezishez több aminosav áll rendelkezésre.

2.3.10. A glükokortikoidok hatása a szív- és érrendszerre

Általánosságban emelik a szív frekvenciáját és az artériás vérnyomást, érzékenyebbé teszik a keringési rendszert a szimpatikus idegrendszeri hatásra. Jelenlétük szükséges a normál vérnyomás fenntartásához, a keringési rendszerre gyakorolt hatásuk azonban fokozott, ha a vérben ezek a hormonok nagyobb koncentrációban vannak jelen.

2.3.11. A víz- és elektolítáztartásra gyakorolt hatás

Normál fiziológiás koncentrációjuk szükséges a normál só- és vízháztartás fenntartásához, magas koncentrációjuk azonban só- és másodlagos vízretenciát okoz.

2.3.12. Az immunfolyamatokra gyakorolt hatás

Az 1940-es évek végén született az a felfedezés, hogy a glükokortikoidok időleges javulást produkálnak bizonyos krónikus gyulladásos megbetegedésekben, így a rheumatoid arthritisben. Később kiderült, hogy hatásosan gátolják az immunfolyamatokat és a gyulladásos reakciókat, így fontos terápiás szerként használják autoimmun betegségek, allergia esetében és leukémia kezelésében is. Ennek a hatásnak az az alapja, hogy gátolják a citokinek szintézisét, felszabadulását, így az immunsejtek működését is. A stresszor hatása után először a mellékvese velőállományának hormonjai szekretálódnak, majd a szimpatikus idegrendszer aktiválódik, néhány másodperccel később a hipotalamusz CRH-szekréciója fokozódik, ez hat a hipofízis ACTH-kiválasztására, majd ennek hatására néhány perc múlva megindul a glükokortikoid-szekréció is a mellékvese kéregállományában, ennek hatására emelkedik a vércukorszint, így az agy és az izomzat ellátása sokkal jobban érvényesül (Fonyó, 2019).

2.3.13. A kortizol hatása

A kortizol csillapítja a gyulladásos folyamatokat az immunrendszer elnyomásával. Hat bizonyos, az immunválaszban részt vevő fehérvérsejtek termelődésére és funkciójára (Jefferies, 1991). Az immunszuppresszív funkciókat kihasználó terápiás stratégiák már régóta léteznek, a szintetikus glükokortikoidokat széles körben használják a gyógyításban gyulladásos és autoimmun betegségek, például reumatoid arthritis, fekélyes vastagbélgyulladás és szklerózis multiplex kezelésére (Jefferies, 1991).

2.4. Kapcsolat néhány betegség és a stressz között

A gyomorfekély és a stressz, illetve a stressz folyamán megemelkedett kortizolszint fokozza a gyomor sósavtermelését, mely roncsolhatja a gyomornyálkahártyát (Levenstein et al., 1999). Gyermekkorban az asztmás rosszullétek

frekvenciáltabban fordulnak elő, ha a gyermeket stressz éri (Sandberg et al., 2000). Az atópiás dermatitisszel küzdők bőrtünetei stresszorok miatt súlyosabbá válnak (Arndt et al., 2008).

2.5. Coping (megbirkózási) technikák

A megküzdési mechanizmusok olyan kognitív és viselkedési attitűdök, amelyeket a belső és külső stresszorok kezelésére használunk. Ezek különböző stratégiák, amelyek segítségével kezelni lehet a stressz okozta számunkra kellemetlen, zavaró vagy betegséget okozó történéseket. Ezek a technikák egyénfüggőek, lehetnek számunkra hasznosak vagy károsak is, ha legális és illegális drogokat, gyógyszereket használunk a stresszorok kezelésére.

A stresszoroknak két fő típusa van: belső és külső. A belső stresszorok olyan gondolatok és érzelmek, amelyek pszichénkből fakadnak, és stresszválaszt válthatnak ki. Ilyenek például az olyan félelmek, mint a kudarc vagy az elutasítás, a bizonytalanság, az irreális elvárások. A külső stresszorok külső tényezőkből erednek, stresszreakciót váltanak ki, néha olyan helyzetek is előfordulhatnak, amelyeket nem tudunk befolyásolni. Ilyen például egy szerettünk elvesztése, a munkahelyünkről való elbocsátás, egy közelgő vizsga. Ezek szinte elkerülhetetlen állomásai az emberi létnek.

Azokat a mechanizmusokat, amelyeket a megküzdéshez használunk, megküzdési technikáknak, coping mechanizmusoknak nevezzük. A megküzdési mechanizmusok lehetnek aktívak vagy elkerülő jellegűek. Az aktív megküzdés azt jelenti, hogy felismerjük a stressz forrását, és lépéseket teszünk a helyzet megváltoztatására, vagy tudatosan tereljük saját reakciónkat. Az elkerülő megküzdésről akkor beszélünk, amikor nem veszünk tudomást a stresszt okozó problémáról vagy kérdésről (Algorani & Gupta, 2023). Az egyszerű coping technikák használatához nem szükséges szakember segítsége.

2.6. Egyszerű megbirkózási technikák

Az egyszerű coping technikák kis túlzással bárhol, bármikor alkalmazhatóak. Lényegük az, hogy tudatosan érzünk el egy olyan állapotot, melyben elhatároljuk idegrendszerünket a stresszortól, finoman kényszerítjük a központi idegrendszert, hogy mással foglalkozzon, közben mentesüljön a stresszor behatásától. Ezeket a technikákat lehet mikroközösségben is végezni, aminek a hatása szintén pozitív lelki egészségünkre. Régóta ismert coping technika a kutatók körében az olvasás, mert nyugodt környezetben eltereli gondolatainkat, meg-

mozgatja fantáziánkat, a háttérben dolgozik az idegrendszer, közben elhatárolódik a stresszortól (Koopman, 2011). Testmozgás közben bizonyos szinten az elvégzendő mozdulatokra kell összpontosítani, az eredmény pedig ismét az, hogy idegrendszerünk a mozgás kivitelezésével foglalkozik. Igazolt kapcsolat van a rendszeres fizikai aktivitás, a stresszor hatásának csökkentése és a mentális jóllét között (Popov et al., 2021). Rajzolás vagy kifestőkönyv használata közben finommotorikánk működik, ezzel a coping módszerrel is eltereljük figyelmünket a stresszorról. Számos tanulmány bizonyítja ennek az egyszerű módszernek a pozitív hatását pszichénkre (Bell & Stevens, 2007).

Összefoglalás

A stresszreakció során egy nem specifikus ingerre, a stresszor hatására indul a stresszreakció, mely élettani szempontból több szervet, szervrendszert érint. A reakció lefolyása bármely stresszor esetében ugyanaz, ugyanaz a jól definiált történés zajlik a szervezetben. A stressz természetes hatás, azonban ha túl gyakran éri a szervezetet, és nincs megfelelő coping mechanizmus, az különböző szomatikus és pszichés problémákat okoz. Amennyiben ismerjük az alarm reakció során lezajló történéseket, ismerjük a kapcsolatot a betegségek és a stressz között, könnyebb felmérni a megbirkózási technikák fontosságát, hiszen a stresszel való találkozás elkerülhetetlen a mai világban. Nagyon sok coping technika létezik, melyek használata segít a stressz negatív hatásait csökkenteni. Néhány nagyon egyszerű technika használata jelentősen csökkentheti a stresszor hatását, javítja mentális jóllétünket. Korunk népbetegsége a stressz, az általa okozott testi és pszichés tünetek moderálása sok esetben nem bonyolult, könnyen elsajátítható technikákkal működik a mindennapokban.

Irodalomjegyzék

- Algorani, E. B., Gupta, V. (2023). Coping Mechanisms. StatPearls Publishing.
- Arndt, J., Smith, N., & Tausk, F. (2008). Stress and atopic dermatitis. *Current Allergy Asthma Report*, 312–317.
<https://doi.org/10.1007/s11882-008-0050-6>
- Aston-Jones, G., Gonzalez, M., & Doran, S. (2007). Role of the locus coeruleus-norepinephrine system in arousal and circadian regulation of the sleep-wake cycle. In G. A. Ordway, M. A. Schwartz, & A. Frazer (Eds.), *Brain norepinephrine: Neurobiology and therapeutics*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511544156.007>

- Bailey, R. (2023). Hypothalamus activity and hormone production.
- Bell, C. E., & Robbins, S. J. (2007). Effect of art production on negative mood: A randomized, controlled trial. *Art Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 24(2), 71–75.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2007.10129589>
- Csaba, Gy. (2007). Selye János és a stresszelmélet. *Természet Világa*, 138(12), 530–535.
- Fonyó, A. (2019). Az Orvosi Élettan Tankönyve. Medicina.
- Francisco, E., Olucha-Bordonau, M., Fortes-Marco, L., Otero-García, M., Lanuza E., & Martínez-García, F. (2015). Amygdala: Structure and function. Paxinos, G. (Ed.), *The Rat Nervous System* (Fourth Edition), Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-374245-2.00018-8>
- Gabella, G. (1976). *The Autonomic nervous system. structure of the autonomic nervous system*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-009-5745-9_1
- Jefferies, W. M. K. (1991). Cortisol and immunity, *Medical Hypotheses*, 34(3), 198–208.
[https://doi.org/10.1016/0306-9877\(91\)90212-H](https://doi.org/10.1016/0306-9877(91)90212-H)
- Kaiser, M., & Jaillardon, L. (2023). Pathogenesis of the crosstalk between reproductive function and stress in animals-part 1: Hypothalamo-pituitary-adrenal axis, sympatho-adrenomedullary system and kisspeptin. *Reproduction in Domestic Animals*. 176–183.
<https://doi.org/10.1111/rda.14444>
- Koopman, E. M. (2011). Predictors of insight and catharsis among readers who use literature as a coping strategy. *Scientific Study of Literature*, 2(1). 241–259.
<https://doi.org/10.1075/ssol.1.2.04koo>
- Kopp, M. (2007). Mit jelent Selye János munkássága a mai magyar társadalom számára? *Magyar Tudomány*, 167(5), 1–3.
- Levenstein, S., Ackerman, S., Kiecolt-Glaser, J. K., & Dubois, A. (1999). Stress and peptic ulcer disease. *JAMA*, 281(1), 10–11.
<https://doi.org/10.1001/jama.281.1.10>
- Passerin, A. M., Cano, G., Rabin, B. S., Delano, B. A., Napier, J. L., & Sved, A. F. (2000). Role of locus coeruleus in foot shock-evoked Fos expression in rat brain. *Neuroscience*, 101(4), 1071–1082.
[https://doi.org/10.1016/S0306-4522\(00\)00372-9](https://doi.org/10.1016/S0306-4522(00)00372-9)
- Popov, S., Sokić, J., & Stupar, D. (2021). Activity matters: Physical exercise and stress coping during the 2020 COVID–19 state of emergency. *Psihologija*, 54(3), 307–322.

- <https://doi.org/10.2298/PSI200804002P>
- Riedel, G., & Micheau J. (2001). Function of the hippocampus in memory formation: desperately seeking resolution. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 25(4), 835–853.
[https://doi.org/10.1016/S0278-5846\(01\)00153-1](https://doi.org/10.1016/S0278-5846(01)00153-1)
- Sandberg, S., Paton, J. Y., Ahola, S., McCann, D. C., McGuiness, D., Hillary, C. R., & Oja, H. (2000). The role of acute and chronic stress in asthma attacks in children. *The Lancet*. 356(9234). 982–987.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(00\)02715-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(00)02715-X)
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal* (17)1(4667), 1383–1392. PMID: 15426759; PMCID: PMC2038162.
<https://doi.org/10.1136/bmj.1.4667.1383>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Smith, S. M., & Vale, W. W. (2006). The role of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis in neuroendocrine responses to stress. *Dialogues in clinical neuroscience*, 8(4), 383.
<https://doi.org/10.31887/DCNS.2006.8.4/ssmith>
- Szabó, K. (2018). Selye János és a stressz. *Valóság* 61(7), 4–8.
- Szabó, S., & Gyires, K. (2015). *Orvosi Hetilap*, 156(35), 1406–1414.
<https://doi.org/10.1556/650.2015.30251>

Absztrakt

Napjaink elkerülhetetlen velejárója a stressz. Alapvetően normál élettani jelenség, gyakori ismétlődése azonban már kóros tüneteket okozhat, pszichésen és szomatikusan is. A Selye-féle stresszelmélet (1950) megalkotásnak hatalmas jelentősége volt ezen folyamatok felismerésében. Selye elmélete alapján minden stresszor ugyanolyan válaszreakciót indukál. Ezeknek a folyamatoknak tipikus élettani háttere van, ugyanaz a hatás játszódik le az emberi testben bármilyen stresszor hatására. Ennek a komplex élettani történésnek jól definiált struktúrái vannak a központi idegrendszerben és azon kívül is. Nagyon releváns különbség van az egyszeri stresszorok és az ismétlődő stresszorok hatása között. A krónikus stressz már nem egészséges élettani választ okoz, sok szomatikus tünettel jár. A megbirkózás, más néven coping mechanizmus, sokat korrigál a tünetekből. Ez részben veleszületett képesség, azonban nagyok az egyéni különbségek. A coping technikák egy része tanulható, könnyen megvalósítható, alkalmas a mindennapi stresszorok hatásának semlegesítésére.

Empirikus kutatás
Empirical research
Empirische Forschung

The Role of Hungarian in the Communication Styles of Infant and Early Childhood Educators with Bilingual Children in a Hungarian Nursery Care Setting

Rita Szaszko

*Eszterházy Károly Catholic University Jászberény Campus
Institute of Applied Educational Sciences*

Bettina Mandics

*Infant and Early Childhood Education graduate from Eszterházy Károly Catholic
University Jászberény Campus Institute of Applied Educational Sciences*

Introduction

The European Union (EU) considers the promotion of linguistic diversity and the protection and learning of languages to be high priorities. Exposures to multiple languages can connect people from different cultural backgrounds, enhance intercultural understanding, and improve an individual's competitiveness in the labour market. To support effective language acquisition and learning, EU countries encourage various forms of language development from an early age, aiming to help citizens achieve a high level of bilingualism or even multilingualism (European Commission, 2023). Therefore, research into bilingual children is a relevant and important area of study. This paper aims to explore the interactions between bilingual children and infant and early childhood (IEC) educators in a Hungarian nursery care setting – that is, a day nursery/crèche (UK) or childcare centre for toddlers aged 0–3.

In this research context, a bilingual child is defined as one from a family in which the parents are of different nationalities, with distinct native languages. Their children are exposed to both languages as each parent speaks to them in their own mother tongue, applying the Mixed System (MS) strategy, and the One Person/Parent One Language (OPOL) or Minority Language at Home (MLH) method (Martín, 2017). The day nursery examined in this study is attended by several bilingual children aged between 20 weeks to three years, and are either Hungarian or foreign nationals. Typically, these children are born into and raised in mixed-language families, where one parent is a native Hungarian speaker and the other speaks a different language. Additionally, there are a number of families in which both parents have native languages other than Hungarian and different from each other. In such cases, the children are primarily exposed to

the Hungarian language within the childcare environment. The childcare centre involved in this study follows a monolingual Hungarian immersion program for bilingual children, although educators may use English, German or Russian when it facilitates effective communication with bilingual toddlers.

To gain in-depth insights, a qualitative research method was employed using a semi-structured interview protocol with eight IEC educators working at the same day nursery in the capital. The collected data were analysed using content analysis to address the research questions (RQs) formulated as follows:

RQ1: What modes of communication are perceived as effective when interacting with bilingual children in a nursery care setting, according to the participant IEC educators?

RQ2: What role does the Hungarian language play during daily IEC education routines, based on the perceptions of the participant IEC educators?

To provide a theoretical background, this paper will review the definitions and nature of bilingualism, focusing on early childhood and immersion. It will also provide a brief overview of educational principles at day nurseries.

Theoretical background

Bilingualism is one of the most misunderstood areas in linguistics, despite being a widespread phenomenon found in nearly every country, across all social classes and among people of all ages. Most bilingual individuals acquire and learn their languages at different stages in life and are seldom equally proficient in both. One language is often spoken with less fluency, sometimes even with an accent, and many can read or write in only one of their languages (Grosjean, 1994). In addition, bilinguals are frequently categorized using various labels, scales and binary distinctions, which contribute to ongoing debates about what defines bilingualism and who qualifies as bilingual (Bhatia, 2017). As a result, there are multiple ways to conceptualize bilingualism. One prominent approach is Bloomfield's (1933) "maximal view," which defines a bilingual person as someone who possesses "native-like control" of both their first and second languages (L1 and L2), implying a level of fluency comparable to that of native speakers. In contrast, the "minimal view" of bilingualism adopts a more flexible definition and a minimal competence of L2 (Diebold, 1961; MacNamara, 1967).

Early bilingualism in childhood can occur through internalizing two languages simultaneously at home or being introduced to a L2 early on, subsequent to fully acquiring the L1, typically by the age of 5 (American Psychological Association, 2018, n.p.; Hoffman, 1991). Early bilingualism differs from adolescent and adult bilingualism, as young children have less

developed cognitive and linguistic skills. In most cases, early bilingualism is natural and additive, particularly when it begins before formal schooling (Navracsics, 1999). When focusing on children aged 0–3, we typically refer to early simultaneous language acquisition, which involves regular and consistent exposure to both languages from birth. In contrast, consecutive bilingualism refers to situations in which a L2 or foreign language (FL) is acquired during early childhood but only after the L1 has been established (Bartha, 1999). It is essential to distinguish between a L2 and a FL. As Brown (2007) explains, L2 learners are typically exposed to the target language in their surrounding environment, for example, learners with various L1s studying English in native-speaking countries, such as the USA, Canada, or Australia. In contrast, FL learners often lack natural opportunities for communication in the target language outside the classroom.

According to McLaughlin (1984), simultaneous acquisition occurs if exposure to both languages begins before the age of 3, whereas consecutive acquisition begins after that age. Thus, the process of acquiring two languages can vary: it may occur naturally and subconsciously, or through a more structured and prolonged approach. Both modes of acquisition are influenced by varying levels of motivation and attitudes toward the target language, its speakers, and the surrounding cultural environment (Navracsics, 1999).

The role of educational institutions, including day nurseries, in supporting bilingual development is present in many parts of the world, particularly through immersion programmes. In such settings, educators maximize opportunities for toddlers to practice the target language in a natural context, working toward fluency with a special focus on conversation. The immersion methodology emphasizes learning by doing, involving frequent repetition of activities, interactions, and expressions, all of which contribute to accelerated language development. Moreover, this method supports the creation of an inclusive community. It is especially beneficial for toddlers to be consistently exposed to the sounds, rhythm, intonation, and cultural elements of the target language (Figueras-Daniel & Barnett, 2024).

Immersion education programs in the early years can take either a monolingual, or bilingual form, with goals that vary depending on the context ranging from preserving and enhancing a language to introducing a L2 at an early age. There is a critical need for specialized training in immersion teaching methods for early childhood educators and therefore, it is essential to adapt preschool pedagogy to suit the immersion environment, ensuring that young language learners receive effective language input. It is essential to consider differentiated support in early years' immersion programs, ensuring that provision is tailored to the needs of both L1 speakers and L2 learners, as well

as children with language impairments. There are several current challenges within the field, with a particular emphasis on the training and professional development of both pre-service and in-service early childhood educators, along with the accessibility of suitable resources in less commonly spoken languages. It is imperative to emphasise that there is a positive impact of high-quality immersion childcare centres on children and their families (Hickey & de Mejía, 2013).

In Hungary, the immersion, education and care of bilingual children must align with the framework for nurturing children aged 0–3 in day nurseries, as outlined in the National Core Programme for Nursery Care (*A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja*, 2016) and the collection of professional rules for day nursery and education (Balogh et al., 2012). According to current regulations, the primary role of childcare is to support families and strengthen parental competencies, healthcare and the foundations of a healthy lifestyle, while also fostering children's emotional and social development. IEC educators are expected to convey positive emotions and messages through their authentic behaviour and personality, and to create a relaxed, safe environment where children feel secure and can engage in diverse social relationships. Social interactions in such a caring environment help children develop assertiveness, empathy and emotional and social skills. A key responsibility of IEC educators is to ensure a linguistically rich and clear environment filled with stimulating input to support the development of children's communicative competencies. These educators can also intrinsically motivate children through nursery rhymes, songs, poems, and stories, which serve as valuable sources of both language and cultural learning. Additionally, day nurseries are tasked with enhancing children's cognitive development through play, active participation, a well-designed environment, and opportunities for exploratory learning (The National Core Programme for Nursery Care, 2016).

Immersion is an especially effective method for young children, as their achievement relies heavily on frequent and extensive exposure to spoken language (DeKeyser & Larson-Hall, 2005). These programs are based on research into effective strategies for educating English-language-learner students, including findings that strong L1 skills support the acquisition or learning of a FL or L2 and that bilingualism offers cognitive advantages (Furcsa, et al., 2014; Reynolds, 1991). Children who develop bilingual abilities may later outperform monolingual peers in cognitive processing, and strong early oral skills in their L1 can support future reading success in English (Bialystok & Martin, 2004).

Method

The investigation involved eight Hungarian IEC educators from a childcare centre with a monolingual Hungarian immersion program in the capital. This centre provides care and education for children aged 20 weeks to 3 years. The institution has the capacity to accommodate up to 100 children, organized into four care units, each containing two group rooms. In addition to these, the centre includes three supplementary childcare rooms. Its mission also encompasses early habilitation and rehabilitation for children with special needs, offering fully integrated education and care until the age of six. Child development is supported by a qualified special education teacher, who addresses each child's individual developmental needs.

To meet the criteria of ethical considerations (Bertram et al., 2024; Bhandari, 2021), the anonymity of both the institution and participants is ensured. No identifiable data was collected regarding the institution, the interviewees, or the children cared for in this childcare setting. Furthermore, the infant and early childhood educators who were interviewed, and who had been informed about the aims of the study, were free to participate voluntarily and had the opportunity to withdraw from the research at any time.

Pseudonym	Age	Qualification	Foreign Language Knowledge
Sarah	24	BA degree in IEC Education	English B2 (Council of Europe, CEFR, 2001)
Maria	29	BA degree in IEC Education	German B2 (Council of Europe, CEFR, 2001)
Emily	26	Certificate in IEC Education	English learnt at secondary-school 8 year prior to the present data collection
Peter	29	Certificate in IEC Education	English learnt at secondary-school school 11 year prior to the present data collection
Agatha	44	BA in Social Work	English A2 (Council of Europe, CEFR, 2001)
Monica	46	BA degree in IEC Education	English B2 (Council of Europe, CEFR, 2001)
Kate	56	Certificate in IEC Education	Russian at secondary-school school 28 year prior to the present data collection
Martha	55	Certificate in IEC Education	Russian learnt at secondary-school school 27 year prior to the present data collection

Table 1
Background information to the participant IEC educators (N=8)

Table 1 shows that half of the participants had seven or fewer years of professional experience in early child care, while the other half had 22 or more. With the exception of one participant, who holds a BA degree in Social Work, all hold either a certificate or a BA degree in IEC Education. The participants also demonstrate a diversity of language knowledge, both in terms of the languages spoken (five speak English, two Russian, and one German) and their levels of language proficiency. The highest level reported was B2 (Council of Europe, CEFR, 2001), while Russian, which was learned at school several years ago, was typically spoken at an estimated A1 level or below (Council of Europe, CEFR, 2001) as the main means of communication with the toddlers in the nursery care is Hungarian.

The data collection instrument was a 15-item semi-structured interview protocol consisting of both closed and open-ended questions in Hungarian. The interviews were conducted individually in the childcare facility, after working hours, in an empty classroom. With the consent of the participants, the sessions were recorded and later transcribed. Each interview lasted approximately 20 minutes. The data were analysed using content analysis (Glaser & Strauss, 1967; Maykut & Morehouse, 1994).

Results and discussion

The conceptual analysis, a type of content analysis (Elo et al., 2014), has revealed the emerging patterns of the semi-structured interviews of this study. A main objective was to identify and measure the occurrence of specific terms in this dataset (Figure 1).

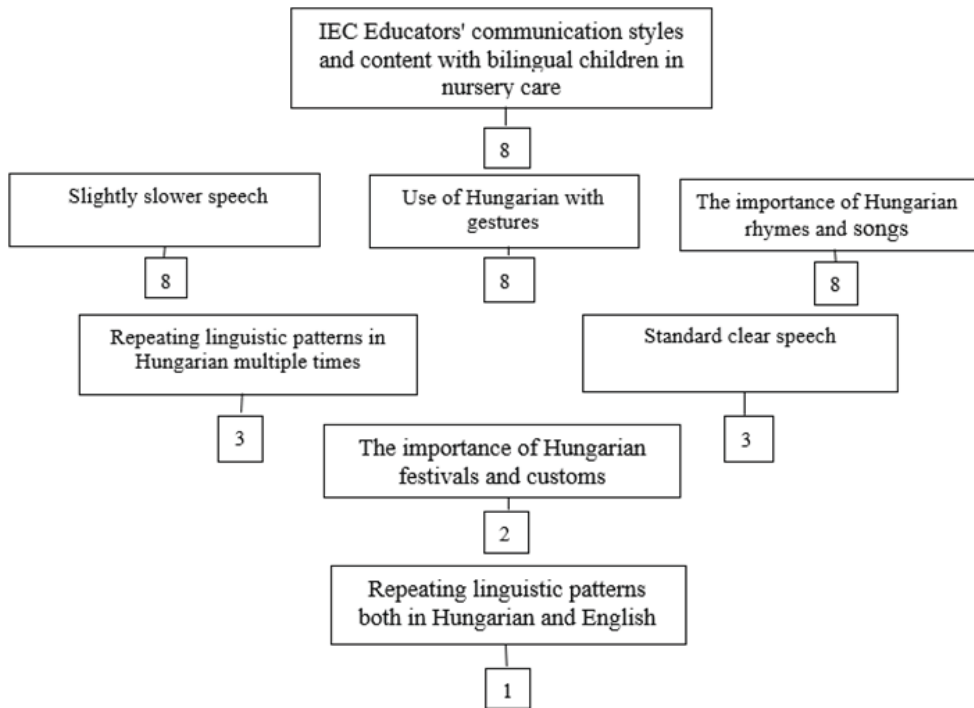


Figure 1

Frequency of emerging patterns in the interview data of IEC Educators' communications styles and content with bilingual children in nursery

The interview data revealed that in the childcare setting involved in this study, everyday communication between IEC educators and both monolingual and bilingual children primarily takes place in Hungarian. All interviewees agreed that when interacting with bilingual children, verbal communication in Hungarian is often accompanied by demonstrations, body language, gestures and miming from the educators (Mayberry & Nicoladis, 2000). Kate mentioned that she always points at objects and names them verbally when talking about them. Her speech is slightly slower than the normal pace, and she carefully formulates her words and sentences. Agatha, Kate, and Maria all emphasized the importance of using standard, clear speech throughout the day. Sarah, Emily, and Martha highlighted the role of repeating instructions, comments, and other linguistic patterns multiple times (Pratt, 2020). Emily reinforces both her own and the children's messages by repeating them in both Hungarian and English. They all stressed the importance of incorporating Hungarian rhymes, songs, poems, and stories into daily activities (Hamilton et al., 2024). Peter and Monica also noted the significance of observing Hungarian festivals and customs.

Maria, Agatha, Martha, Monica, and Peter reported using the same communication strategies with both monolingual and bilingual children, as all children are actively acquiring their L1 and/or L2 during the early childcare years (ages 0–3). As a result, language acquisition can occur naturally within the childcare setting (Krashen, 1982; Lenneberg, 1967). Sarah, Emily, and Kate emphasized that while the overall approach to communication remains the same, certain elements receive greater emphasis when interacting with bilingual children, such as slower speech, simpler expressions, clearer articulation and reinforcement in both languages. They also noted the importance of planning more intentionally when naming objects and conducting various activities. Agatha, Maria, and Peter stated that they dedicate roughly the same amount of time and energy to supporting bilingual children's Hungarian language development, without any special preparation. However, Agatha observed that bilingual children sometimes require more time and effort to understand a word, request, expression, or situation compared to their monolingual peers. Monica and Martha confirmed that developing Hungarian language skills may be more challenging for bilingual children than for the educators themselves. Emily added that the process can be more time-consuming for educators, as it often requires repeated use of words, expressions, instructions, and multiple forms of demonstration. For Kate, the extra effort involves speaking more slowly and articulately, often accompanied by gestures and acting out. Sarah highlighted the importance of paraphrasing and emphasizing problematic expressions and speech patterns.

Finally, all interviewees agreed that having at least one parent who speaks some Hungarian significantly supports the child's success in acquiring the language. While it is ideal if one parent is a native Hungarian speaker, it is also beneficial if the parent speaks Hungarian as a L2 or FL.

Conclusions

Although this is a small-scale descriptive study, it was designed to provide informative data for bilingual families, parents, IEC educators and childcare institutions. The study along Qs1–2 aimed to explore which modes of communication can be used by IEC educators to support Hungarian language acquisition and linguistic competence in bilingual children, aged 0–3 within a Hungarian childcare context. Additionally, the research sought to gain insights into IEC educators' perceptions of the role of Hungarian during daily routines in mixed groups of monolingual and bilingual children.

The interviewed IEC educators agreed that their primary method of communication with bilingual children resembles an immersion approach:

communicating in Hungarian with frequent oral repetition, clear and articulated speech, and verbal reinforcement supported by gestures, imitation and acting out. They also place strong emphasis on the use of Hungarian nursery rhymes, songs, stories and the celebration of traditional festivals. These findings align with trends observed in American early childhood immersion programmes. It was also noted that the process of developing Hungarian language skills can sometimes be more demanding and time-consuming for bilingual children compared to their monolingual peers.

References

- A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. (2016). *Magyar Közlöny*, 40, 6/2016. (III. 24.).
- Balogh, L., Barbainé Bérci, K., Kovácsné Bárány, I., Nyitrai, Á., Rózsa J., Tolnayné Falusi M., & Vokony, É. (2012). *A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai. Módszertani levél*. Nemzeti Család-és Szociálpolitikai Intézet.
- Bartha, Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bertram, T., Pascal, Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., & Whalley, M. (2024). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal* 33(1), 4–18.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>
- Bhandari, P. (2021). Ethical Considerations in Research: Types & Examples.
<https://www.scribbr.com/methodology/research-ethics/>
- Bhatia, T. (2017). *Bilingualism and Multilingualism from a Socio-Psychological Perspective*. Oxford Research Encyclopedia of Linguistics.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.82>
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325–339.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00351.x>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd Ed.). Pearson Education.
- Council of Europe (CEFR) (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press.

- DeKeyser, R., & Larson-Hall, J. (2005). What Does the Critical Period Really Mean? In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 88–108). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780195151770.003.0006>
- Diebold, A. R. (1961). Incipient Bilingualism. *Language*, 37–1, 97–112.
<https://doi.org/10.2307/411253>
- Elo S., Kaarianinen M., Kanste O., Polkki R., Utriainen K., & Kyngas H. (2014). Qualitative Content Analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open*, 4, 1–10.
<https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- European Commission (2023), Education and training. about multilingualism policy. https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en
- Figueras-Daniel, A., & Barnett, W. S. (2024). Implementing Dual Language Immersion Programs with Intentionality. National Institute for Early Childhood Education Research. <https://nieer.org/research-library/implementing-dual-language-immersion-programs-intentionality>
- Furcsa, L., Sinka, A., Szaszkó, R. (2014). A kisgyermekkori nyelvtanulás aktuális kérdései. *Jászsági Évkönyv*, 260–269.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
<https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. *The Encyclopaedia of Language and Linguistics*. Pergamon Press.
- Hamilton, C., Schulz, J., Chalmers, H., Murphy, V. A. (2024). Investigating the substantive linguistic effects of using songs for teaching second or foreign languages to preschool, primary and secondary school learners: A systematic review of intervention research. *System*.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103350>
- Hickey, T. M., & de Mejía, A. M. (2013). Immersion education in the early years: A special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–13.
- Hoffmann, C. (1991). *An introduction to Bilingualism*. Longman.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley and Sons.
<https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- MacNamara, J. (1967). The linguistic independence of bilinguals. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 6(5), 729–736.
[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80078-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80078-1)

- Martín, A. R. (2017). Mixed system 1: A language strategy for bilingual families. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 17, 125–156.
<https://doi.org/10.12795/elia.2017.i17.06>
- Mayberry, R. I., & Nicoladis, E. (2000). Gesture reflects language development: Evidence from bilingual children. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 192–196.
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00092>
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Falmer Press/Taylor & Francis, Inc.
- McLaughlin, B. (1984). *Second Language acquisition in childhood. Volume 1: Preschool Children*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Navracsecs, J. (1999). *A kétnyelvű gyermek*. Corvina.
<https://dictionary.apa.org/early-bilingualism>
- Pratt, A. S., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2020). *Sentence repetition with bilinguals with and without DLD: Differential effects of memory, vocabulary, and exposure*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1017/S1366728920000498>
- Reynolds, A. G. (Ed.). (1991). *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Abstract

Enhancing bilingual competencies and intercultural skills is a European priority, and it is beneficial to begin developing bilingual-related skills as early as possible. Accordingly, this study aimed to investigate the development of linguistic competencies in bilingual children aged 0–3 at a Hungarian day nursery in the capital. The qualitative research design included two components: interviews with bilingual parents (N=5) and interviews with infant and early childhood (IEC) educators (N=8). This paper focuses on the latter, exploring the educators' beliefs, perceptions, and experiences, regarding Hungarian language development at the target institution. One of the key findings is that, although the educators possess varying levels of foreign language knowledge, they consistently apply the same communicative approach – namely, the immersion method – with both monolingual and bilingual children. This approach appears to be effective, as both educators and parents report that the bilingual children's communicative competence in Hungarian, alongside their other language, tends to improve over time.

Kvalitatív vizsgálat a tanítójelöltek csoportmunkáról alkotott szemléletéről

Bernhardt Renáta

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus
Alkalmazott Neveléstudományi Intézet*

1. Bevezetés

A pedagógiai jelenségek, az oktatás-nevelés kérdései, valamint a tanítási-tanulási folyamat vizsgálata egyrészt vonatkozik a tényszerű és általánosan megismerhető törvényszerűségekre, de jelen kutatás témájához illeszkedve még fontosabb a viselkedést, gondolkodást és nézeteket jellemző és mérhető adatokkal nem reprezentálható szubjektivitás elemzése. Míg az előbbi feltárására a kvantitatív, az utóbbi elemzésére a kvalitatív módszertan alkalmasabb és relevánsabb, természetesen nem kizárva a komplex és a trianguláció elvét érvényesítő kutatási módszert. A pedagógiai kutatómódszertan az elmúlt évtizedekben egyre erőteljesebben hangsúlyozza, hogy a mennyiségi vizsgálatok nem kizárólagosak, hiszen a minőségi kutatás az előbb említett különbség tekintetében hordoz magában többletlehetőséget. A hazai szakirodalomban a kvalitatív vizsgálatok fókuszja egyértelművé teszi a módszer alkalmazhatóságát (Falus, 2004; Sántha, 2009; Szabolcs, 2001).

A fentiek tekintetében a szociális kompetenciával kapcsolatos lehetőségek, illetve az erre irányuló pedagógusi nézetek vizsgálatára is a kvalitatív módszer alkalmazása adekvát. A társas kompetencia egyik leghatékonyabb fejlesztési lehetősége az iskolai és osztálytermi környezetben a csoportmunka mint munkaforma, továbbá az egymástól különböző, de a kooperációra és kollaborációra építő oktatási módszerek (projektmódszer, kooperatív technika, storyline módszer), valamint az egységesen kialakított köznevelési programok (Komplex Instrukciós Program, Komplex Alapprogram).

Az Európa Tanács (2011) ajánlása új paradigmát javasol az oktatáspolitikai gondolkodás terén, mégpedig úgy, hogy különbséget tesz a formális végzettségek és a tényleges képességek között. A csoportmunka az életképességek fejlesztéséhez járulhat hozzá, de ahhoz, hogy ez valóban érvényesülni tudjon az oktatás-nevelés iskolai színterén, elsőként a pedagógusok/pedagógusjelöltek véleményét és nézeteit érdemes megvizsgálni. A metaforaanalízis módszerével a csoportmunkáról alkotott koncepció a tudatalatti rétegekből is előhívható, de egyúttal a munkaformával kapcsolatos hallgatói tájékozottságról is képet ad.

2. A kvalitatív vizsgálati módszer lehetősége a pedagógiában

A kvalitatív módszerek célja, hogy megértsük a vizsgált személyek nézőpontját, valamint feltárjuk azokat a tudásformákat, beszédmódokat és interakciókat, amelyek meghatározzák, hogyan tájékozódnak és cselekszenek a mindennapi életükben (Feischmidt, é. n.). A kvalitatív kutatások eredményeként magyarázatot találunk arra, hogy az így kapott tudást mennyire fontos kulturális, nyelvi és szociológiai kontextusba helyezni (Freebody, 2003).

2.1. A metaforakutatás jelentősége a pedagógiában

A metafora mint kutatási módszer a 20. század végén vált a neveléstudományi kutatások egyik innovatív lehetőségévé nemzetközi (Lakoff & Johnson, 1980) és hazai tekintetben is (Vámos, 2001; Szivák, 2002). Lakoff és Johnson (1980) munkája alapjaiban határozza meg a metafora jelentőségét, miszerint „valóságunkat metaforák segítségével határozzuk meg, majd a metaforák alapján cselekszünk” (Lakoff & Johnson, 1980, 158. o.), tehát tudatosította, hogy a metafora ereje befolyásolja azt, hogy az egyének hogyan gondolkodnak, és hogyan érzékelik az őket körülvevő világot.

Kiefer (2000) szerint „...a metafora olyan folyamat, melynek révén egy adott konceptuális területről származó elemet úgy használunk, hogy egy másik konceptuális területhez tartozó elemet hívunk elő vele. Mindez az adó és a megcélzott terület közti szerkezeti hasonlóságon alapszik” (Kiefer, 2000, 123. o.). Továbbá lényeges aspektus, hogy „a metafora, a hasonlat és a kapcsolódó beszédfigurák tipikus funkciója a két fogalom (kategória, tér vagy tartomány) közötti megfeleltetések feltérképezése” (Steen, 2008, 213. o.). A metaforák sokkal többet jelentenek, mint pusztán egy leíró eszközt, tekintve, hogy tudatosan használhatók az észlelések befolyásolására, „segíthetnek kialakítani azt a kognitív keretet, amelyen belül a szereplők működnek” (Wyatt, 2008, 244. o.). A metaforaanalízis kvalitatív kutatási módszerként „a mély rétegekbe történő leszállást, majd az ott tapasztaltakkal a felső szintre való visszatérést jelenti” (Vámos, 2001, 87. o.).

A neveléstudományi kutatásokban elsősorban az iskola, a tanár, a tanuló, a tanulás és tanítás fogalmi koncepcióit tárják fel annak érdekében, hogy a köznevelés szereplőit és a tanulási folyamat iránti elköteleződést komplex formában értelmezzék (Saban, 2007; Vámos, 2003; Abawi, 2013). Szántó (2012) spontán metaforák alapján jellemezte a tanulás fogalmát, Sántha (2016) pedig arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen nézetekkel rendelkeznek a gyakorlóról pedagógusok, mennyire koherensek nézeteik a tanulás és a tanulási nehézség té-

makörökben. Bernhardt et al. (2018) kimutatták, hogy a tanító szakos hallgatók nemcsak a konstruktivista, hanem az objektivista tanuláselméletet is vallják. Kutatásukban követték Martinez et al. (2001) szempontrendszerét, akik szerint három elméleti perspektíva figyelhető meg a tanulás esetén: a behaviorista, a kognitív és a szociokulturális aspektus. A behaviorista perspektíva (a tanulás mint a tudás megszerzésének passzív folyamata), (2) a kognitív perspektíva (a tanulás mint a sémák felépítésének egyéni folyamata) és (3) a szociokulturális perspektíva (a tanulás mint a társadalmi közösség tevékenységeiben való hiteles részvétel). A TANÁR célfogalom esetében megállapításra került, hogy a „családi mikrovilágban és az iskolai kontextusban folyó megismerés során a tanulók és szüleik létrehozzák és módosítják a »tanár«-sághoz tartozó jelentésszerkezetet, a célfogalom prototípusát” (Vámos, 2003, 112. o.).

A tanító és óvodapedagógus, a kéttannyelvű tanár, a pedagógiai értékelés, a gyógypedagógiai fogalmak, az idegennyelv-tanulás, az iskolai félelmek, sőt még a fogalmazásírás, az olvasás és fogalomköre, valamint az olvasói műhelymunka kapcsán is történtek metaforakutatások az elmúlt évtizedekben (Bernhardt & Furcsa, 2022; Kisné Bernhardt, 2011; Kisné Bernhardt & Kriegel, 2017; Magyar 2009; Magyar 2022; Péntes, 2008; Trentinné, 2009; Vámos, 2001b) kutatási eredménye, melynek értelmében a digitális oktatást lehetőségként éltek meg a pedagógusok, miközben ambivalens érzésekkel küzdöttek, és számos nehézséggel is szembe kellett nézniük (Bernhardt et al., 2022).

A hazai körkép a kvalitatív metaforavizsgálat célfogalmai tekintetében azt mutatja, hogy variábilis és a tanítási-tanulási folyamat elemeinek gazdag elemzésére alkalmas a módszer, továbbá tágabb értelemben igazolja a metafora interdiszciplináris jellegét a pedagógia tudománya által is.

2.2. A metaforaanalízis folyamata és tendenciái

A kvalitatív metaforavizsgálatok jellemzően a spontán (pl. A tanár olyan, mint..., mert...), illetve irányított (Ha az iskola a színház, akkor a tanár ...) metaforák analízisével történik. A kognitív funkció alapján a fogalmi metaforák három általános fajtája a strukturális, az ontológiai és az orientációs metafora (Kövecses, 2002). Az általuk képzett kifejezések a kognitív funkció szerint dominánsan a strukturális metaforák körébe tartoznak, mivel a forrásterület viszonylag gazdag ismeretstruktúrát biztosít a célfogalom számára. Az előző fejezetben leírt megállapítások és kutatási eredmények is azt mutatják, hogy a metaforák megfelelő és adekvát kutatási eszközt is kínálnak a pedagógiai koncepciók, nézetek és hiedelmek feltárására. Vámos (2001b) pontosította a metafora, a nyelv és a pedagógiai gondolkodás kapcsolatát, így mára már nem kétséges, hogy a

metaforák bármilyen személyes gyakorlati tudást alakíthatnak, és felvázolhatják a különböző pedagógiai fogalmak megértését.

Az elemzési folyamat során eltérő, de mégis azonos alapokon nyugvó eljárás kerül alkalmazásra, mint ahogy egy korábbi tanulmányban olvasható (Bernhardt et al., 2022):

1. A forrás- és céltartományok azonosítása;
2. A metaforák alapján a lehetséges forrásfogalmak jellemzőinek azonosítása;
3. A forrásfogalmak kialakítása a célfogalomra utalva;
4. A forrásfogalmak alapján fő- és (amennyiben releváns) alkonceptuális kategóriák kialakítása;
5. A metafora további rejtett jellemzőinek azonosítása, a kategóriák módosítása;
6. A forrásfogalmak (fő- és alkonceptuális kategóriák) véglegesítése.

A szövegkorpuszok elemzéséhez, valamint a metaforahierarchia ábrázolásához a MAXQDA szoftvert használata is elterjedt, mely lehetőséget ad arra, hogy a hasonlatok és a szöveges asszociációk alapján fő- és alkategóriák képzése és – hasonlóan a fenti lépéssorozathoz – a központi fogalmak köré csoportosítható metaforák (metaforahierarchia) tartalmi kategóriákra bontása megtörténjen (Sántha, 2016).

Fábián (2021) az irányított konstrukcióellenőrzés technika alkalmazásával elemezte a hallgatók tanárszereppel kapcsolatos nézeteit. Az eljárás első szakaszában a csoportszintű értelmezés, a második szakaszában pedig az egyéni szinten az oktató (vagy kutató) és az alany közös értelmezésének kialakítása történt. Az első szakasz lépéseinek folyamata az alábbiakat mutatja:

1. Metafora provokálása a TANÁR fogalomhoz;
2. A metaforák egyéni rögzítése verbálisan vagy vizuálisan;
3. A magyarázó propozíciók rögzítése;
4. Az alkotások tetszés szerinti sorrendben történő egyéni bemutatása;
5. Az alkotások csoportba rendezése a résztvevők közös megbeszélése alapján;
6. A hasonlóságok és különbségek explicit megnevezése.

A második szakaszban került sor a „hagyományos” elemzésre, melyben a résztvevők „aktív közreműködése nélkül, a metaforakonstrukciók és azokhoz tartozó propozíciók együttes adatai alapján a feltételezett kognitív folyamatok hipotetikus rekonstruálása történt meg. Végezetül a rekonstrukciós ábráknak a résztvevőkkel történő egyéni egyeztetése és kisebb módosítása következett” (Fábián, 2021, 236. o.).

Fábián (2021) módszere a kutatási alanyok személyesebb jelenléte és a magyarázatok közös megbeszélése és a forrásfogalmak közös javaslata alapján tartható egyedinek, hiszen a spontán metaforavizsgálat is eleve feltételezi a metaforához társított magyarázat jelentőségét, melyet egyéb esetben valóban nem kísér egyéni átgondolás (vö. Kisné Bernhardt, 2011; Vámos, 2003). Fontos eredmény viszont, hogy a propozicionális adatgyűjtés, valamint a kognitív konstrukció-ellenőrzés alkalmas a pedagógiai metaforaelemzés reliabilitása szempontjából is.

A metaforakutatás folyamatában tehát a célfogalomhoz minden esetben társulnak forrásfogalmak, különböző mennyiségű konceptuális és alkonceptuális tartományok alapján. Néhány kutatás esetében az tapasztalható, hogy az elemzés a metaforák alapján kialakított forrásfogalmak, egy „nulladik szint” szerint történik (Rapos, 2005), vagy egy bizonyos elemzési szempont dominál, mint például a fogalmak érzelmi töltete (Kisné Bernhardt, 2011; Sántha, 2016). Számos esetben viszont a konceptuális tartományok létrehozásának alapja a metaforához fűzött magyarázat (Furcsa & Kisné Bernhardt, 2020; Trentinné, 2012; Vámos, 2013).

A célfogalom szerkezete szintén több elemzésben tisztázódik (Kisné Bernhardt & Kriegel, 2017; Vámos, 2003), de érdekes, hogy Szántó (2012) analízise során a fogalmi szerkezet a fő fogalmi tartományok elnevezéseiben fedezhető fel (vö. Szánthó, 2012, 40–41. o. 10. táblázat).

A metaforaanalízis arra is lehetőséget ad, hogy a metaforákat eltérő szempontok szerint elemezzük, csoportosítsuk. Simsek (2014) strukturális, funkcionális és interakciós aspektus szerint különbözteti meg a metaforákat, Vámos pedig (2003) a forrás, alakzat, hatás, cél és szófaj alapján tipizálja őket (1. táblázat), amely elemzések ismeretében a saját értelmezésemben kívánom az empirikus kutatásom adatait prezentálni.

A metaforák tipizálási lehetőségei Vámos (2003)				
Hasonlóság forrása szerint	Szerkezet (alak) szerint	Hatás szerint	Cél szerint	Szófaj szerint
belső	kifejtett/kéttagú/összetett	kreatív	szemléleti	főnévi
külső	kifejtetlen/egytágú/egyszerű	hagyományos	hangulati	igei
				melléknévi

1. táblázat

Saját készítésű ábra Vámos (2003, 10–11. o.) alapján

2.3. A metaforaanalízis részletes bemutatása

A vizsgálat célja a tanító szakos hallgatók csoportmunkáról alkotott nézetének és véleményének feltárása, azaz a kutatási fókusz arra irányul, hogy a tanító szakos képzésben részt vevő hallgatók milyen aspektusból szemlélik és milyen tartalmi vonatkozásokat társítanak a csoportmunka munkaformájához. További célként az adatok prezentálásával az is kiderül, hogy – a komparativitás szempontját követve – felfedezhető-e eltérés az egyes évfolyamok nézeteit tekintve.

A spontán metaforakutatás kvalitatív módon történő adatgyűjtése során a „*A csoportmunka olyan mint ..., mert ...*” nyitott mondatot kellett a kutatási alanyoknak kiegészíteniük. A kutatási mintában az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus nappali és levelező tagozatos tanító szakos hallgatói (I–IV. évfolyam) szerepeltek (N = 63) (2. táblázat). A mintavételi eljárás a véletlenszerű kvótás mintavétel módszerével történt, így a kutatásban szereplő hallgatók száma az alábbiak szerint alakult:

évfolyam	szám (N)
I.	17
II.	18
III.	19
IV.	10

2. táblázat

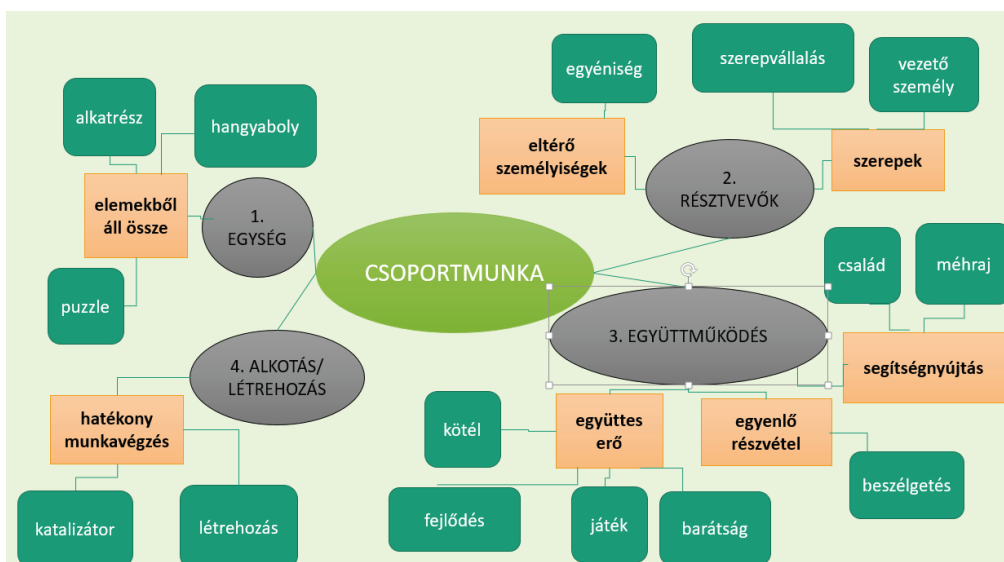
A kutatási minta elemszáma (saját készítésű táblázat)

A kutatás adatainak felvétele papíralapon történt, majd ezután került sor a metaforakutatás elvégzésére és analízisére, melynek lépései a korábban bemutatott módszerek kombinációjaként az alábbiak voltak:

1. A résztvevők megismertetése a spontán metaforaalkotás feladatával, a CSOPORTMUNKA célfogalomhoz rendelt nyitott mondat kiegészítésével;
2. A résztvevők metaforaalkotása (forrásfogalom és magyarázó propozíció rögzítése);
3. A metaforák és magyarázatok rögzítése adatbázisban, a metaforák kódolása;
4. A kódolás alapján forrásfogalmak kialakítása a célfogalomra utalva – elsősorban a magyarázó propozíciók alapján;
5. A forrásfogalmak alapján fő- és (amennyiben releváns) alkonceptuális kategóriák kialakítása;

6. A metafora további rejtett jellemzőinek azonosítása (a magyarázó propozíciók újraértelmezésével);
7. A már meglévő konceptuális tartományok módosítása, szükség esetén további alkonceptuális tartományok létrehozása;
8. A forrásfogalmak (fő- és alkonceptuális kategóriák), a csoporthoz tartozó metaforák és magyarázataik véglegesítése.

A kutatás metodológiája tehát hasonlóan más vizsgálatokhoz (Szánthó, 2012; Fábíán, 2021) a metaforakonstrukcióknak és azok magyarázó propozícióinak az együttese alapján végzett folyamatot jelent, melynek során a feltételezett kognitív folyamatok kerülnek rekonstrukcióra és analízisra.



1. ábra

A CSOPORTMUNKA célfogalomhoz kialakított forrásfogalmak

Az 1. számú ábra alapján egy gondolattérkép segítségével vizuálisan ábrázoljuk a CSOPORTMUNKA célfogalomra készített metaforák fogalmi tartományait. A konceptuális tartományok első szintjén négy forrásfogalom képezi a CSOPORTMUNKA kapcsán kialakított nézeteket, mégpedig az EGYSÉG, RÉSZTVEVŐK, EGYÜTTMŰKÖDÉS és ALKOTÁS elnevezésű csoportok.

Amint a 3. számú táblázatból kivehető, a forrásfogalmak fő fogalmi tartományai közül felülreprezentált az EGYÜTTMŰKÖDÉS tartománya (N = 34), ezt követi az EGYSÉG (N = 11), majd azonos elemszámmal a RÉSZTVEVŐK és az ALKOTÁS (N = 9) fogalmi csoportok. Az EGYÜTTMŰKÖDÉS-hez

rendelt alkategóriák szintén legnagyobb számban kerültek differenciálásra, mivel 3 altartományt lehetett létrehozni a nézetek alapján. A hallgatók úgy vélik, hogy a csoportmunkában lényeges elem a segítségnyújtás, az egyenlő részvétel és az is, hogy együttesen, közösen oldják meg a feladatot. Érdekes látni, hogy miként dominál az együttműködés (N = 21) és a segítségnyújtás (N = 11) szerepe (metaforák: élet, önálló egység, méhcsoporthoz, egy barátság kezdete, hangyaboly, gépezet, család [n=2], *egy baráti társaság, jól gondozott kert, térkép, jó beszélgetés, kötél, evezés, katonaság, szél, élet, áldás, csiriz, játék, hab a tortán, zongorázás, sport, munkahely, család, szórakozás, játék, szabadság, buli, közös játék, filmnézés, körhinta, játszótér*).

Fő konceptuális tartomány	Konceptuális alkategória 1.	Konceptuális alkategória 2.
EGYÜTTMŰKÖDÉS (34)	<i>segítségnyújtás (11)</i>	család (5)
	<i>egyenlő részvétel (2)</i>	beszélgetés (2)
	<i>együttes erő (21)</i>	kötél (5)
		barátság (4)
		fejlődés (7)
		játék (5)
EGYSÉG (11)	<i>elemekből áll össze</i>	puzzle (4)
		alkatrész (4)
		hangyaboly (3)
ALKOTÁS (9)	<i>hatékony munkavégzés</i>	katalizátor (6)
		létrehozás (3)
RÉSZTVEVŐ (9)	<i>eltérő személyiségek (3)</i>	egyéniesség (3)
	<i>szerepek (6)</i>	szerepvállalás (3)
		vezető személy (3)

3. táblázat

A CSOPORTMUNKA konceptuális tartományai és altartományai

Az egyenlő részvétel valószínűleg a kooperatív technikával és kooperatív csoportmunkával kapcsolatos tanulmányok (vö. Kagan, 2009) alapján is beke-
rülhetett a magyarázó prepozíciókba, de nem a leglényegesebb aspektusként. Az EGYSÉG forrásfogalmai közé főként azon metaforák kerültek, melyek a koherens egész, ugyanakkor az egyes részek fontosságára is utaltak a csoportmunka asszociációja során (metaforák: *kézilabda, piramis, 4 lábon álló asztal, virág, óraszerkezet, összetett gépezet, fogaskerekkel működő gépezet, erdő, hangyaboly, csapatversenyek, család*).

Az ALKOTÁS tartomány egyértelműen a hatékonyságra és a munka eredményességére orientáló metaforákat egységesítette (metaforák: *nagy család, katalizátor, zenekar, leves, katalizált folyamat, fészekrakás, szivárvány, szülés, flashmob*).

A RÉSZTVEVŐK forrásfogalma utalt a csoportban betöltött szerepek létjogosultságára és arra is, hogy a csoport tagjai valamennyien egyéniségek, más-más személyiségek (metaforák: *káosz, parlament, szivárvány, társadalom, munkahely, búzatábla, vállalat, kikönyörgött diktatúra, virág*). Jelen tanulmány nem vállalkozik a kialakított fő- és altartományok további elemzésére, de egy folyamatban lévő publikációban a metaforák egyéb tipizálása alapján is elemzésre kerülnek a CSOPORTMUNKA célfogalomhoz rendelt forrásfogalmak (vö. , Simsek, 2014; Vámos, 2003).

A CSOPORTMUNKA fogalmi szerkezete a 3. táblázatban megjelenő forrásfogalmak, metaforáik és magyarázó propozícióik alapján:

1. A csoporttagok

- *egységet képeznek, ahol senki nem pótolható*: „A csoportmunka olyan, mint a piramis, mert minden elem fontos, és nélküle nem lenne meg az egész.”; „A csoportmunka olyan, mint a 4 lábon álló asztal, mert minden láb kell hozzá, hogy stabilan álljon.”; „A csoportmunka olyan, mint a fogaskerekekkel működő gépezet, mert mindenki kulcsfontosságú szerepet tölt be a cél elérése érdekében”.

2. A csoporttagok

- *eltérő egyéniséggel rendelkeznek*: „A csoportmunka olyan, mint a szivárvány, mert színes egyéniségeket tár fel.”
- *eltérő szerepekben funkcionálhatnak*: „A csoportmunka olyan, mint a társadalom, mert vannak, akik irányítanak, vannak, akik együttműködnek, és vannak, akik hallgatnak.”
- *igénylik a vezetőt*: „A csoportmunka olyan, mint a kikönyörgött diktatúra, mert általában egyvalakit kérnek meg, hogy irányítson, és a többiek elfogadják mindent.”

3. Együttműködésen alapul, miközben

- *a csoporttagok egymást segítik*: „A csoportmunka olyan, mint a hangyaboly, mert egymást segítve nyüzsgünk”; „A csoportmunka olyan, mint a család, mert egymást segítik, ha baj van”.
- *a csoporttagok egyenlő részvétele jellemző*: „A csoportmunka olyan, mint a jó beszélgetés, mert mindenki egyenlően vesz részt.”
- *az együttes erő megsokszorozódik*: „A csoportmunka olyan, mint a kötél, mert a rostszálak egyenként gyengék, együtt nagyon erősek.”

- *barátságok szövődnek*: „A csoportmunka olyan, mint a csiriz, mert összekovácsolja az embereket.”
 - *a fejlődés lehetőségét rejti*: „A csoportmunka olyan, mint a játék, mert mindenki más-más stratégiával rendelkezik, és a játék során a játékosok segítik egymást, együttműködnek egymással.”
 - *élvezetes*: „A csoportmunka olyan, mint a körhinta, mert ha beleülsz, és felveszed a csoport tagjaival a kapcsolatot, jól érzed magad, és élvezni fogod a feladatok megoldását.”
4. A hatékony munkavégzés, motiváció lehetőségét biztosítja: „A csoportmunka olyan, mint a katalizátor, mert mindenki munkája gyorsítja a folyamat elérését.”
5. Nehéz, kaotikus, de eredményes: „A csoportmunka olyan, mint a szülés, mert mire a végére érsz, meg kell érte szenvedned”; „A csoportmunka olyan, mint a flashmob, először káosznak tűnhet, de a megfelelő helyről/nézőpontból nézve jól működik”.

A metaforaanalízis bemutatása során levonható a konklúzió, miszerint a tanító szakos hallgatók minden évfolyamon viszonylag komplexen értelmezik és értik a csoportmunka lényegét, de jellemző tendenciák fellelhetők. A domináns nézetek alapján az évfolyamok tekintetében eltérő koncepciók válnak prioritásértékűvé. Kirajzolódik, hogy a csoportmunka fogalma alapján a fókuszpontok az alábbiak: az 1. évfolyamon a barátság és az együttműködés, a 2. évfolyamon a segítségnyújtás, a hatékony munkavégzés és a célorientáltság, a 3. évfolyamon a nehézségek és a szerepek aránytalan elosztása, végül a 4. évfolyamon az együttműködés és az élvezetes tevékenység.

Összegzés

Jelen tanulmány a tanítójelöltek nézetének vizsgálata kapcsán bizonyítja, hogy a metaforaanalízis módszerével a hallgatók véleménye és tudat alatt megjelenő képe a csoportmunka osztálytermi gyakorlatáról szemléletesen feltárható. A kvalitatív kutatási adatok nem csupán a tendenciózus jellemzőkre világítanak rá, melyeket az egyes évfolyamokon tanuló tanítójelöltek megfogalmaztak a csoportmunka tekintetében, de rendkívül plasztikusan ábrázolják a tanulmányok folyamán kimutatható azonosságokat és különbségeket is. Az 1–4. éves tanító szakos hallgatók a metaforáik tükrében kifejezően ábrázolják a csoportmunkáról való tanulmányaik bővülését, a tartalmi elemek prioritásának változását, mely a laikus nézettől a professzionális jellegű véleményekig terjed, és jelképezi a munkaforma főbb aspektusait, melyek a) a barátság és az együtt-

működés, b) a segítségnyújtás, a hatékony munkavégzés és a célorientáltság, c) a nehézségek és a szerepek aránytalan elosztása, d) az együttműködés és az élvezetes tevékenység.

Irodalomjegyzék

- Abawi, L-A. (2013). Metaphor: Powerful imagery bringing learning and teaching to life. *Improving Schools*. 1–18. https://www.researchgate.net/publication/258141255_Metaphor_Powerful_imagery_bringing_learning_and_teaching_to_life
<https://doi.org/10.1177/1365480213492409>
- Bernhardt, R., & Furcsa, L. (2022). Prospective teachers' attitudes and relations toward the culture of English-speaking countries regarding their specialisation In: Trentinné, Benkő É., Márkus, É. Svraka, B. & Árva, V. (Eds.). *Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy: Research and Good Practices 1. Cultures and Languages*. (pp. 19–27). Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar. [Tan%C3%A1rr%C3%A1lv%C3%A1l%C3%A1s-tan%C3%A1rs%C3%A1lg.pdf](https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2.19.26)
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2.19.26>
- Bernhardt, R., Szasztkó, R., & Furcsa, L. (2022). Az online oktatáshoz fűződő attitűd elemzése spontán metaforavizsgálattal In: K. Nagy, E. & Zagyváné, Szűcs I. (Eds.) *Reflexiók a neveléstudományok legújabb problémáira: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. (pp. 37–51). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó.
<https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.37>
- European Commission (2011). *Draft 2012 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020) — New priorities for European cooperation in education and training*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02))
- Falus I. (2004). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó.
- Fábián Gy. (2021). *A modern (nyelv)tanárszerep hazai aspektusairól*. Pannon Egyetem.
- Feischmidt M. (é. n). *Kvalitatív kutatási módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban*. http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/indexda19.html?option=com_tanelem&task=all&id_tananyag=53

- Freebody, P. R. (2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. University of Wollongong.
<https://doi.org/10.4135/9781849209670>
- Furcsa, L. & Kisné Bernhardt, R. (2020). Elixir highway code or mystery – teacher students’ attitudes and beliefs about foreign language learning. In Varró B. & Sebestyén Kereszthidi Á. (Eds.). *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról* (pp. 91–101). Líceum Kiadó.
- Golnhofer E. (2001). A pedagógusok nézetei a gyerekekről, diákokról. In Golnhofer E. & Nahalka I. (szerk): *A pedagógusok pedagógiája*. (pp. 84–113). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kagan M., & Kagan S. (2009.) *Kooperatív tanulás*. Önkonet Szolgáltató és Tank. Kft.
- Kiefer F. (2000). A kognitív nyelvészet: új paradigma. In Pléh Cs., Kampis Gy. & Csányi V. (Eds.), *A megismeréskutatás útjai*. (pp. 120–144). Akadémiai Kiadó.
- Kisné Bernhardt R. (2011). Hogyan vélekednek a két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok a fogalmazásírásról? (pp. 34–50.) *Képzés és Gyakorlat*. 3-4.
- Kisné Bernhardt R., & Kriegel Zs. (2017). Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiban. *ActaBeregsasiensis*, 16, 126–136.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Magyar Á. (2022). Az olvasói műhelymunka mint az olvasóvá nevelést segítő eljárás. Kvalitativ vizsgálat tanító szakos hallgatók körében. In K. Nagy, E., Zagyváné, Szűcs I. (Eds.) *Reflexiók a neveléstudományok legújabb problémáira : Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. (pp. 87–96). Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó.
<https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.87>
- Magyarné Fazekas Á. (2009). Középiskolások attitűdjei az olvasásra és fogalomkörére vonatkozóan egy metaforavizsgálat tükrében. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 18. 10–23.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*. 17, 965–977.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00043-9)
- Pénzes É. (2008). Metaforák a (gyógy)pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*. 58 (6–7), 228–238.
- Rapos N. (2005). *Ami nem mérhető...? – Vagy másképp...!* <https://osztalyfok.hu/272/> érzelmek megismerése, iskolai félelmek feltárása.

- Saban, A., Kocbeker B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123–139.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.003>
- Sántha K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha K. (2016). Metaforaháló és kognitív térkép a tanári nézetek vizsgálatában. *Magiszter*. 14(2), 4–11.
- Şimşek, M.R. (2014). A metaphor analysis of English teacher candidates' pre- and post course beliefs about language and teaching. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 230–247.
- Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Teaching Education*, 17(4), 299–315.
<https://doi.org/10.1080/10926480802426753>
- Szabolcs É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szántó B. (2012). Pedagógusjelöltek tanítás-és tanulásfelfogásának vizsgálata spontán és irányított metaforák tükrében. *Pedacta*, 2(1) 31–45.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó.
- Trentinné Benkő, É. (2009). Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In J. Kovács & É. Márkus É. (Eds.). *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás* (pp. 143–158). ELTE Eötvös Kiadó
- Vámos Á. (2001a). A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101, 1, 85–108.
- Vámos Á. (2001b). A pedagógusok értékelés fogalmának elemzése metaforahálóval. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.). *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó.
- Vámos Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör.
- Wyatt, S. (2008). Feminism, technology and the information society: Learning from the past, imagining the future, information. *Communication & Society*, 11(1), 111–130.
<https://doi.org/10.1080/13691180701859065>

Absztrakt

A csoportmunka mint pedagógiai munkaforma a tanulók szociális kompetenciáinak fejlesztésében kiemelt szerepet tölt be, különösen akkor, ha a tanulási folyamat együttműködésen és közös alkotáson alapul. A pedagógusjelöl-

tek szemléletének vizsgálata fontos támpontot nyújt ahhoz, hogy megértsük, miként értelmezik a csoportos tanulás lehetőségeit és kihívásait a tanárképzés különböző szakaszaiban. Jelen tanulmány célja a tanító szakos hallgatók csoportmunkáról alkotott nézeteinek feltárása kvalitatív módszertan, elsősorban metaforaanalízis alkalmazásával. A kutatásban 63 hallgató vett részt, akik spontán metaforák segítségével fejezték ki asszociációikat a csoportmunkáról. Az elemzés négy fő konceptuális tartományt azonosított: együttműködés, egység, alkotás és résztvevők. Az eredmények szerint a hallgatók összetetten, évfolyamonként eltérő hangsúlyokkal közelítik meg a csoportmunka fogalmát – a barátság, hatékonyság, nehézségek, illetve élmény szempontjai mentén. A vizsgálat rávilágít arra, hogy a metaforák révén a tanítójelöltek tudattalan gondolkodásmintái és szakmai fejlődése is jól nyomon követhető.

Elemzés
Analyses
Analye

**„Adminisztratív eszközökkel, elhajlásokkal
a kérdést megoldani nem lehet”
Négy évtizedes küzdelem a vallásos világnézet
ellen Szolnok megyében**

Sebők Balázs

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberény Campus
Alkalmazott Neveléstudományi Intézet*

Bevezetés

Tanulmányunk az elmúlt évek levéltári kutatásainak segítségével kíván betekintést nyújtani a vallás és az egyházak helyzetébe az államszocialista rendszer Szolnok megyéjében. A négy évtizedes korszak kezdetén az állam és az egyház viszonya ellenségesé vált. Mivel a kialakuló szovjet típusú rendszer az emberek gondolkodását, világnézetét is át szerette volna formálni, így mindent megtettek az egyházak visszaszorítása érdekében. Kezdetben úgy gondolták, hogy az egyházakat két évtized alatt fel is számolják (Balogh & Gergely, 2005, 77. o.). Az államszocialista négy évtized azonban messze nem volt homogén, már ami a kommunisták egyházakhoz való viszonyulását illeti. A Rákosi Mátyás vezette éra kezdetben minden eszközzel a megfélemlítésen dolgozott, szó szerint rárontott az egyházra, kiemelt ellenségként kezelve a „katolikus reakciót”. Az ismert vezető egyházi személyek letartóztatása és koncepciós perbe fogása mellett jó példa erre, hogy 1950-ben Jászberényben internáló táborot hoztak létre a ferences kolostor területén, ahová az ország különböző részeiből szállították a szerzeteseket (Besenyi, 2002). Az állam még ebben az évben, 1950. augusztus 30-án ki tudta kényszeríteni a megállapodást a katolikus egyházzal, ami után a dühödt támadások valamelyest mérséklődtek. Az elkötelezett kommunisták ekkor úgy érezték, hogy futni hagyják az ellenséget. A megyei párt-végrehajtóbizottsági üléseken a vezető kommunisták egymást próbálták további harcra ösztönözni. „A megegyezés egyes Járási Pártbizottságainkat is megtévesztette és abbahagyták a klerikális reakció elleni harcot” (MDP SZO.M.PB, 1951). „*A püspöki karral való megegyezés semmi esetre sem jelent tüzet szüntess-t [...] A megvert ellenséget tovább kell vernünk*” – jelentette ki Dávid Ferenc, az MDP Szolnok megyei első titkára 1952-ben (MDP SZO.M.PB, 1952, o. n.). Zárt üléseken, egymás között nekik is be kellett vallaniuk azonban, hogy a megye lakosságának túlnyomó többsége vallásos ember, sőt az egyszerű párttagság körében is sokan számítottak vallásosnak. Be kellett látni, hogy az évszázadok

során kialakult szokások makacsnak bizonyulnak, tehát az egyszerű párttagok meggyőzését egyszeri rohammal nem lehet felszámolni. Már ekkor is előkerült, hogy az államhatalomnak az erőszak eszközei helyett inkább a meggyőzéssel kellene teret nyernie a materialista világnézetnek: „*Adminisztratív eszközökkel, elhajlásokkal a kérdést megoldani nem lehet*” (MDP SZO.M.PB, 1952, 5.). Később, a Kádár-korszak elején, 1958-ban már központi bizottsági határozat mondta ki, hogy a klerikális reakció elleni harcot külön kell választani a vallásos világnézet elleni harctól. A klerikális reakcióval szemben lényegében minden eszköz megengedett volt: Kádár János gondolatai szerint tűzzel-vassal, golyószóróval és börtönnel is lehetett harcolni ellene (Sulák, 2015, 25. o.). A hétköznapi emberek vallásosságával szemben ehelyett a felvilágosító, nevelő munkára kaptak központi utasítást. Igaz, hamarosan kiderült, hogy ez nem is olyan egyszerű: „*[...] az egyház modernizálja a kérdéseket, amit nekünk meg kell ismerni, mert a mi régi elméletünkkel már senkit sem tudunk ebben a kérdésben meggyőzni*” (MSZMP SZO.M.PVB, 1961, 38 o.). 1964. szeptember 15-én a Vatikán és a Magyar Népköztársaság is rendezte részlegesen a kapcsolatait, pontot téve a nyílt ellenségeskedés végére. Ezt egyfajta „magyar modell” kialakulásának is felfoghatjuk, amely egyedülálló volt a szocialista táborban. A folyamatra a koronát Kádár János 1977-es vatikáni látogatása tette fel (Balogh & Gergely, 2005, 84. o.). A 3T rendszerében a vallásosság egyértelműen a „túrt” kategóriába került, és ha az érdekek úgy kívánták, a rendszer már barátként is kezelhette az együttműködő egyházat, nem csak ellenségként (Balogh, 2022, 134, 137. o.).

Szolnok megye területén belül országos összehasonlításban nem volt erős a vallásosság, sőt lényegében a legkevésbé vallásos megyének számított az országban. Azonban a megyén belül lényeges különbségek voltak megfigyelhetők, hiszen – elsősorban a Tiszától nyugatra eső katolikus területeken, legfőképpen a Jászságban – akadtak kifejezetten erősen vallásos vidékek is. Egy évtizeddel a kommunista hatalomátvételt követően – a megyei pártvezetéshez befutott információk, illetve a korábbi tapasztalatok alapján – 18 települést tartottak számon, ahol kifejezetten erősen tartotta magát a vallásosság. Ezek közül hat jászsági település volt: ebbe a csoportba sorolták Jászberényt, Jászfényszarut, Jászapátit, Jászládányt, Jászkisért és Jászsalsószentgyörgyöt. A további vallásosnak tartott települések is szinte kivétel nélkül a megye nyugati 2/3-án helyezkedett el. E 12 település közé tartozott Törökszentmiklós, Besenyszög, Újszász, Rákóczi falva, Zagyvarékas, Tószeg, Tiszapüspöki, Kunszentmárton, Cibakháza, Szandaszőlős, Fegyvernek és Kengyel (MSZMP SZO.M.PVB, 1959). Utóbbi csoportban érdemes megemlíteni Besenyszög települést, ahol az erős vallásosság a helyi munkásör-alakulat szervezése kapcsán visszavonulásra készítette a kommunistákat. A szervezés évében, 1958-ban az önkéntes

munkásörnek jelentkező férfiakat ugyanis otthon több esetben azzal fenyegették a feleségeik, hogy inkább elválnak, ha a férfi nem hagyja ott a kommunista párthadsereget. Mivel az érintett férfiak közül többen is elbizonytalanodtak, illetve leszereltek, ezért a megyei pártvezetés két év múlva úgy döntött, hogy Besenyszögön megszüntetik a munkásör szakaszt, helyette pedig inkább Martfűn hoznak létre alakulatot. *„Besenyszög összetétele politikai vonatkozásban nagyon rossz”* – hangzott el ezzel kapcsolatban a Szolnok megyei párt-végrehajtóbizottság (VB) egyik ülésén (Sebők, 2019, 197. o.).

A megyei kommunista pártvezetés úgy látta, hogy 1945 előtt nagy egyházi befolyás különösen a falvakban, illetve a mezőgazdasági arculatú városokban volt megfigyelhető. Elsősorban a római katolikus egyházat látták aktívnak, akiket úgy jellemeztek, mint akik szembehelyezkedtek a kizsákmányolás elleni harccal, és a burzsoáziát támogatták. Római katolikus ellenfeleiket a rendszer elleni aknamunkával és a népi demokrácia elleni uszítással is megvádolták. Az Állam és az Egyház közötti megegyezést követő időszakot úgy látták, hogy ekkor az egyházi reakció illegalitásba kényszerült, előtérbe kerültek a „haladó gondolkodású” papok, és a párttagok közül is mind kevesebben vettek részt különböző egyházi szertartásokon. Önkritikusan megállapítást nyert, hogy a párton belül a felvilágosítás helyett többnyire az „adminisztratív eszközöket” részesítették előnyben. A szocialista rendszer első éveit tekintve a legjelentősebb eredményeket a gyermekek hittan-beíratásának jelentős visszaszorítása terén érték el. Ez igaz is volt, azonban ez a folyamat megfordult, amikor Nagy Imre „engedményeket adott a klerikális reakciónak”. Ismét jelentős önkritikával megállapíthatták, hogy *„bár az egyházi reakció háttérbe szorult, döntő vereséget nem szenvedett [...] az ellenforradalom idején gyorsan talpra ugrott, minden eszközzel igyekeztek visszaszerezni az egyházak régi pozícióikat”* (MSZMP SZO.M.PVB, 1959, 989. o.).

Az egyházak a kommunista hatalom természetéből fakadóan folyamatos rendőrségi megfigyelés alatt álltak. Szolnok megyében 1960-ban hat egyház 232 papja működött. A hatalom a római katolikus egyház 115 papját tartotta a klerikális reakció bázisának, kiegészítve azokkal a segítőkkel, akik az ellenük folytatott egy évtizedes hadjárat ellenére sem szívódtak fel nyomtalanul a társadalomban. Ezek közé tartoztak „kivetkőzött jezsuita szerzetesrendi tagok” és apácák (együtt mintegy 200 fő), valamint harangozók, kántorok, pénzbeszedők, házvezetónők, illetve „bigott vallású pedagógusok”. A református egyháznak 59 lelkésze volt a megyében. A rendőrség szamon tartott még 391 ún. szektacsoportot is, amelyek általában 3–12 fővel működtek. Utóbbiak közül a legaktívabb a Jehova tanúi nevű, mintegy száz fős csoport volt: ők elsősorban Szolnokon és Kétpón működtek. A Jehova tanúinak közösségét korábban feloszlattott, tehát illegális, fanatikus vallási csoportnak nevezték, és rendkívül

veszélyesnek tartották. Férfi tagjaikra jellemző volt, hogy megtagadták a kötelező sorkatonai szolgálatot, ami miatt három fő éppen börtönbüntetését töltötte közülük. A legálisan működő római katolikus egyház a lehetőségek szerint megpróbált új híveket szerezni, emellett a régi hívek megtartására törekedett. Ehhez utcabizalmi rendszert építettek ki, családlátogatásokat tartottak, az ifjúságot pedig különféle játékos rendezvényekre invitálták. Továbbra is beszédtek az egyházi adót, a békepapokat pedig lejáratták – áll a rendőrségi jelentésben. A rendőrség módszerei az egyházak szervezkedése ellen a bomlasztás, a dezorganizálás, a belső ellentétek szítása, a lejáratás, az áthelyezés, a hitoktatás korlátozása, a kongrua (segély) megvonása, végső esetben pedig az őrizetbe vétel voltak. Külön figyelték arra, hogy a sikeres, népszerű – tehát a szocialista rendszer nézőpontjából nemkívánatos – papokat áthelyezzék máshová, tehát elkerüljenek a sikert hozó településről. *„Azokra a helyekre, ahol aktív hitélet folyt, olyan papokat igyekeztünk helyeztetni, akiknek nem volt erkölcsi alapjuk a hívők előtt”* (MSZMP SZO.M.PVB, 1960). A rendőrség operatív szervei több helyen is gondoskodtak arról, hogy a falusi asszonyok tudomására jussanak egyes papokkal kapcsolatban olyan (tév)információk, amelyekkel bizalmatlanságot lehetett elhinteni, és amelyek elősegíthették a hívők táborának leapadását (MSZMP SZO.M.PVB, 1960).

Miután az első nagy nekifutás során a kommunisták megfélemlítették az egyházi vezetőket, majd sikeresen kiszorították az egyházat a közéletből, újabb sikeres csapással elérték, hogy az iskolai hitoktatás lényegében megszűnjön. A hitoktatást a templomok falai közé sikerült szorítani. Viszont hátra volt még két feladat. Az ateista propaganda felpörgetésével az új, szocializmusban elfogadott világképet kellett vetíteni az emberek irányába, illetve meg kellett szerezni az ún. családi ünnepek, események feletti ellenőrzést, irányítást. Terjedelmi okokból az alábbiakban csak a hitoktatás és a családi ünnepek kérdéskörét érintjük.

Küzdelem az iskolai hitoktatás ellen, a gyermekek kialakuló világképének ellenőrzéséért

1949 őszén a kommunista hatalom megszüntette a kötelező iskolai hitoktatást, helyette a fakultatív hittant engedélyezték iskolai keretek között ugyan, de a tanítási idő után. Az iskolai hitoktatás tehát az 1950-es években sem volt betiltva, így a pártbizottságokon azon mesterkedtek, hogyan beszéljék le, szoktassák le a szülőket gyermekeik hittanra való beíratásáról. Árgus szemekkel követték az eseményeket, hogy egy-egy tanévben mennyien iratkoztak be hittanra, és hány százalék volt a lemorzsolódás. Az eredmények látványosan gyorsan jöttek, bár

a területi különbségek is egyértelműen megmutatkoztak. Szolnok megye nagykunsági vidékén, az ún. termelőségvetkezeti városokban igen gyorsak voltak a változások. 1952-ben Túrkevéen már hivatalosan is csak a tanulók 6,6%-a járt hittanra, a valóságban azonban mindössze 1-2%. Karcagon 17,1% volt a hittanosok aránya, míg a másik póluson, a katolikus Jászberényben 41,6%, mindössze 0,1%-os lemorzsolódással. Más településeken a hivatalos adatok szerinti lemorzsolódás 6,6%-os volt, ami valójában elérhette a 25%-ot is. A középiskolákban már ekkor mindössze a tanulók 2%-a járt hittanra, tehát lényegében az általános iskolák világát kellett még keményebben megdolgozni. A megyei pártbizottsághoz befutott információk alapján még a pedagógusok közel fele állt „vallásos ideológiai befolyás” alatt, ami Jászberényben elérte a 80%-ot, de Szolnokon csak 10% volt ez az arány, míg Túrkevéen mindössze 1-2 pedagógus járt templomba (MDP SZO.M.PVB, 1952). A következő években mind a hittanra történő beiratkozások, mind az arról történő lemorzsolódás adatai egyre kedvezőbb képet mutattak a kommunisták szemszögéből. Hogy ezeket az eredményeket mivel érték el, nem fejtették ki bővebben. Egy 1955-ös megyei pártbizottsági ülésen így fogalmaztak: „*Voltak bizonyos túlzások, de olyan adminisztratív intézkedés, amibe az egyház beleköthetne, nem történt*” (MDP SZO.M.PVB, 1955, o. n.).

Az iskolai hittanoktatás folyamatos és drasztikus visszaszorulásában két ellenlejtőt figyelhetünk meg. Az egyik Nagy Imre miniszterelnöksége idején következett be, amikor a kedvezőbb légkör hatására hirtelen mintegy 120%-kal emelkedett a hittanra járó tanulók száma. A politikai változás előtti 9,6%-ról egy éven belül 21,7%-ra növekedett ez a szám. Igaz, ez még a fele sem volt az 1950/1951-es 52,9%-nak. Ezt követően, Nagy Imre megbuktatása után ismét csökkenés volt megfigyelhető ezen a téren, majd az 1956-os forradalom hatására rövid időre ismét erőre kapott az iskolai hittan. A pártnak utólag el kellett ismernie, hogy az egyházzal, vallással kapcsolatos viszonyokat csak 1958 elejére sikerült „normalizálni”, vagyis a régi kerékvágásba terelni. Innen viszont már nem volt megállás az iskolai hittanoktatás tulajdonképpeni lenullázódásáig. A régi vallási szokásoknak a politikai változások következtében lezajlott megerősödésére valamilyen magyarázatot próbáltak találni: „*A társadalom különböző rétegeiben még ma is mélyen él a vallásosság, különösen az elmaradottabb rétegeknél*” (MSZMP SZO.M.PVB. 1959, 990. o.). Elmaradottság alatt pedig egyértelműen a mezőgazdasági vidékeket, a falvakat és a tanyákat értették. De gözerővel folyt már az iparosítási program, amely gyárakba, városokba, lakótelepekre terelte a tömegeket (Sebők, 2015).

A kommunista hatalom konszolidációjával párhuzamosan végleg megadta magát a társadalom a gyermekek iskolai hittanra történő beíratásának kérdésében: míg az 1959/60-as tanévben az általános iskolás tanulók 18,4%-a vá-

lasztotta a hittant, addig öt év múlva ez az érték már alig haladta meg a 2%-ot, ami Szolnok megye egészét tekintve mindössze 1410 gyermeket jelentett. Ezzel együtt csökkent a falusi lakosság templomba járásának gyakorisága is. A kommunisták elmondhatták, hogy immár inkább csak a mezőgazdaságban dolgozók, az idős nők, a magányos öregek, illetve az elesettek jártak templomba. Az iskolai hittannal kapcsolatban továbbra is tartották magukat a jelentős területi eltérések. A megyei pártbizottság öt településen kifejezetten magasnak látta a hittanra járók arányát. Ide tartozott Jászsószentgyörgy, Jászapáti, Jánoshida, Kenderes és Besenyszög. További hat településen, így Tiszaörsön, Tiszaigaron, Kócsón, Újszentgyörgyön, Tiszafüreden és Nagyivánon pedig éppen növekvőben volt a beíratott gyerekek száma (MSZMP SZO.M.PVB, 1965). Összességében a megye adatai országos szinten is a legkedvezőbbben alakultak a kommunisták szempontjából, hiszen három év alatt, 1968-ra megfelelőddött, 1,02%-ra csökkent a hittanra járó tanulók aránya. A városokban pedig már egyáltalán nem jelentkeztek hittanra (MSZMP SZO.M.PVB, 1968). A hittanra járó gyerekek számának csökkenése azonban korántsem volt mindenütt olyan gyors, mint Szolnok megyében: az országos adatok 1955-ben 40%-ot, 1965-ben 10%-ot, 1975-ben pedig 6%-ot mutattak (Valuch, 2002, 274. o.).

Harc a családi ünnepek feletti ellenőrzés, irányítás megszerzéséért

A keresztlők, esküvők és temetések feletti ellenőrzés tradicionálisan az egyház hatáskörébe tartozott. A templomok falain kívül – a búcsúk és a körmenetek mellett – ezek voltak azok az események, amelyek kapcsán az egyház még jelentős befolyással bírt. A célkitűzés az volt, hogy az állam minél nagyobb számban lefedje, majd elvegye az egyháztól ezeknek az eseményeknek az ellenőrzését, szervezését, megrendezését. *„Az egyházak misztikus szertartásaikkal a születéstől a halálig behálózták az emberek életét. Hatalmuk nem kis mértékben ma is ezen alapszik”* – olvasható az MSZMP 1958-ban kelt országos anyagában (Fejérdy, 2010, 61. o.). Ezen a téren a keresztlők és a temetések esetében viszonylag gyorsan jelentős eredményt sikerült elérni, hiszen egyre több volt a névadó, illetve a társadalmi esküvő. Bár a kedvező számszaki adatok mellé azt is be kellett látni, hogy sokan kettős eseményt rendeztek: a névadó mellé keresztlőt, a társadalmi esküvő mellé templomi esküvőt is szerveztek. A társadalmi temetések esetében viszont nem sikerült áttörést elérni, a temetésre sokan mégis csak papot hívtak.

Komoly fejtörést okozott viszont, hogyan és kikkel kellene a társadalmi esküvőkre és a temetésekre megfelelő külsőségeket biztosítani. Ki mondjon beszédet, ott mi hangozzék el, milyen tartalommal és stílusban? *„Nagyon jól*

felkészült elvtársakat kell küldeni, nehogy visszafelé süljön el a dolog” – jelentette ki Árvai István egy vitában, mint a napirendi pont előterjesztője (MSZMP SZO.M.PVB, 1961, 34. o.). Felkészült emberekből viszont kevés volt, ezt a pártbizottságban maguk is belátták, amikor a viták, hozzászólások hevében többször is súlyosan önkritikus megjegyzésekkel illették saját apparátusukat. Maguk között bevallották, hogy „nagyot kell vállalni” annak, aki a temetési beszédet elmondja, ha olyan hatást akar kiváltani, mint a pap. Emellett a megfelelő érzelmi hatást is nehéz volt kiváltani a gyászolók körében, hiszen a legtöbb esetben sem zenekar, sem énekkar költségeit nem tudták biztosítani. A magnóról szóló gyászzene pedig a temetéseknél nem vált be (a magnót mint eszközt viszont sikeresen alkalmazták az esküvőknél). A párt családi ünnepekkel és egyházi tradíciókkal kapcsolatos problémáira talán Sipos Károly hozzászólása világított rá a legjobban: *„Sajnos a pártszervezetek vezetőinek egy része úgy gondolja, mivel a hittan tanítás az iskolában megszűnt, ezzel minden el van intézve, csak akkor néznek nagyot, amikor meghallják, hogy a KISZ titkár elvtársnő templomban akar esküdni. Arra azonban, hogy miért ne esküdjön templomban, nem tudnak neki mit mondani*” (MSZMP SZO.M.PVB, 1961, 37. o.). Általában a családi ünnepekkel kapcsolatban nem győzték hangsúlyozni, hogy nem az egyházat akarják utánozni, sokkal inkább az egyén és a társadalom új viszonyát szerették volna kifejezni. Célul tűzték ki, hogy a jövőben nagyobb súlyt kell fektetni a családi ünnepek külsőségeiben is impozáns megjelenésére (MSZMP SZO.M.PVB, 1961).

A 60-as évek első felében lassan, de biztosan növekedtek azok a mutatószámok, amelyeket a megyei pártvezetés látni szeretett volna a családi ünnepek társadalmi megrendezésével kapcsolatban. 1960 és 1964 között a házasságkötések társadalmi megrendezése 11,98%-ról 43,7%-ra emelkedett (viszont párhuzamosan továbbra is sokan tartottak egyházi esküvőt). A névadók esetében 2%-ról 11,5%-ra, a temetéseknél pedig 1%-ról 6,6%-ra növekedett ez az arány. A „régai szövetkezeti városokban”, kiemelten Túrkevéen és Kisújszálláson az egyházi rendezésű családi események még inkább visszaszorultak: Kisújszálláson a nem egyházi házasságkötések 61,6%-on, a névadók 39,8%-on, a társadalmi temetések pedig 16,4%-on álltak. (MSZMP SZO.M.PVB, 1965) Túrkevéen országos szinten is a legmagasabb volt a társadalmi temetések aránya, ennek ellenére a lakosság valamilyen mértékben azt szerette volna, ha a temető az egyház gondozásában marad (MSZMP SZO.M.PVB, 1965). Három évvel később már arról számolhattak be a megyei párt-végrehajtóbizottsági ülésen, hogy Túrkevéen alig volt egyházi házasságkötés (MSZMP SZO.M.PVB, 1968). Viszont nehezen viselték a párt berkeiben, hogy az emberek nem akartak leszokni az egyházi temetésről. Volt, aki az egyházi temetést egyfajta családi békéért történő megalkuvásnak tekintette. Még a megyei pártapparátusban is

akadt olyan személy, aki papot kért hozzátartozója temetéséhez. Az ilyen eseteket az érintettek azzal magyarázták, hogy az illető öreg volt már, illetve ez volt a kifejezett kívánsága. Pedig sok esetben tudni lehetett, hogy az elhunyt életében nem is volt vallásos, ám végül mégis a pappal szeretett volna indulni utolsó földi útjára. Mindezek ellenére Szolnok megye adatai a családi ünnepek társadalmi megrendezésével kapcsolatban az országos átlag felett voltak, azonban tájegységenként jelentős eltéréseket lehetett megfigyelni a megyén belül (MSZMP SZO.M.PVB, 1970). 1970-re a társadalmi házasságkötések aránya elérte a 65,7%-ot, a névadóké a 25,1%-ot, a temetéseké pedig a 11,7%-ot. A házasságkötések társadalmi megrendezése Túrkevéen volt a legmagasabb (97,9%), a névadóké Kisújszálláson (74,8%), míg az egyházmentes temetéseké Túrkevéen (48,4%). Utóbbihoz büszkén fűzhették hozzá a jelentésben, hogy ez országosan is egyedülállónak számított. Az új szokásrendszerre történő átállás tekintetében megállapítható volt, hogy a falvak általában konzervatívabbnak számítottak ezen a téren, mint a városok. A megyén belül a leglassabb ilyen átalakulás a Jászságban és Jászberényben, a leggyorsabb változás pedig a Nagykunságban volt megfigyelhető (MSZMP SZO.M.PVB, 1970).

Az egyház családi ünnepek megszervezésében szerzett több évszázados tapasztalatát, előnyét azonban nem lehetett egyik napról a másikra ledolgozni. A megyei pártbizottságban jól tudták, hogy komoly hiányosságaik vannak mind a felkészült emberek, mind az infrastruktúra terén. A lemaradást volt hivatott ledolgozni az 1970 májusában, Szolnokon megrendezett kamarakórusok I. országos találkozója is, ahová kifejezetten olyan kórusok kaptak meghívást, amelyek rendszeresen családi-társadalmi ünnepeken szerepeltek. Már 1969-ben megalakult a megyeszékhelyen egy 12 fős főhivatású kamarakórus, de létezett egy tiszteletdíjért szereplő, 15 fős temetési kórus is. A megye további hat településén is alakultak alkalmasszerűen fellépő kórusok. A családi ünnepek megrendezésének koordinálására állították fel hét fővel a Megyei Társadalmi Bizottságot. Problémát jelentett, hogy a községek felének egyáltalán nem volt házasságkötő terme, a 147 temetőből pedig 98 egyházi kezelésben volt. A városok közül egyedül Túrkevéen működött állami temető. Súlyosan önkritikusan nyert megállapítást, hogy az állami temetési búcsúbeszédnek 15–20%-a nem volt megfelelő színvonalú. Ennek okaként a kellő beszédkézség és a nyelvkultúra hiányát, a sokszor érzelgős, giccses, szóvirágos szónoklatokat, néhány esetben pedig a személytelen beszédek adták meg. Ellenpéldaként állították ezekkel szemben az egyházi temetéseket, ahol a megfelelő ünnepélyes külsőségek mellett úgy látták, teljesültek az egyéni kívánságok, és az együttérzés is kifejezésre jutott (MSZMP SZO.M.PVB, 1970).

1978-ban Szolnok megye elmondhatta magáról, hogy az országban már itt volt a legtöbb névadó, míg a társadalmi házasságkötések terén az országos má-

sodik, a társadalmi temetések terén pedig a harmadik helyet foglalta el. Tudni lehetett azonban, hogy „[...] *a statisztikai adatok mögött sok probléma rejtőzik. [...] A növekedés ellenére sem mondható el, hogy a társadalmi szertartások beépültek volna a szokásrendbe*” (MSZMP SZO.M.PVB, 1978). Hiszen továbbra is sokszor mutatkozott kettősség az állami és az egyházi házasságkötések, illetve a névadók/keresztelők terén. A házasságkötések esetében tapasztalható kettősség kapcsán azt feltételezték a pártbizottságban, hogy általában a család, illetve valamelyik szülő ragaszkodott a templomi eseményhez, ugyanis szerintük a fiatalok nagyobb része magától már nem ment volna be a templomba. A temetések terén negatív példaként nem először említették a szolnoki temető ügyét, amelyet a város szegényének neveztek. A temető korszerűsítését, rendbehozását már hosszú idő óta halogatták annak igen magas költségei miatt. A pártbizottságban továbbra is nehezen dolgozták fel az egyházi temetések magas arányszámát (1977-ben 81%). Maguk között bevallották, hogy nem az egyházi személyek lelki vagy anyagi nyomása rejlett az adatok mögött, sokkal inkább a temettetők igénye (MSZMP SZO.M.PVB, 1978).

Zárszó

Az államszocialista korszak alatt végül nem szűntek meg az egyházak, és a vallásosság sem tűnt el. Bár a konszolidálódott Kádár-korszakban már nem is a felszámolás volt az kitűzött cél. A rendszerhez jobban illett, hogy – ahogyan Balogh Margit fogalmaz – a gulyáskommunizmus langyában fokozatosan zsugorítsák az egyházak ellenzékiességét, és építsék le a szocializmussal szembeni nyílt ellenállást (Balogh, 2022, 141. o.). A négy évtized azonban nem múlt el nyomtalanul, kitörölhetetlen nyomot hagyott a társadalom szövetében. Még a Kádár-éra „fénykorában” is minden harmadik ember vallásosnak számított az országban, és ez az arány már a 80-as években növekedésnek indult (Valuch, 2002, 274. o.). Ugyanezt a tendenciát az MSZMP jászberényi VB-ülésén is világosan látták már 1987-ben. Az erősödő vallásosságot többek között az emberek növekvő bizonytalanságával, kiszolgáltatottságával, valamint az életszínvonal csökkenésével magyarázták (MSZMP JB.PVB 1987.). Mintegy megerősítést nyert tehát, hogy az évszázadok során kialakult szokások igen makacs dolgok.

Irodalomjegyzék

- Balogh, M. (2022). A Kádár-korszak egyházpolitikai jellegzetességeiről. In Rainer M. János (Ed.): *A szovjet típusú rendszer időszakának vitatott kérdései* (pp. 131–142). Kronosz Kiadó.
- Balogh, M. & Gergely, J. (2005). *Állam, egyházak, vallásgyakorlás Magyarországon, 1790–2005. II. kötet*. História-MTA Történettudományi Intézete.
- Besenyi, V. (2002). Egyházi Internálótábor 1950-ben Jászberényben. In Pethő, L. (Ed.) *Jászsági Évkönyv*. (pp. 52–62). Jászsági Évkönyv Alapítvány.
- Fejérdy, A. (2010). A kollektív és privát ünnepek mesterséges szekularizációja Magyarországon 1945 után. *Vigilia*, 2010(1), 60–63.
- Sebők, B. (2019). A Munkásörség első évei Szolnok megyében. In Csöngé, A. et al. (Eds.) *Zounuk, a Magyar Nemzeti Levéltár Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltára Évkönyve*. 33. 159–207.
- Sebők, B. (2015). *Szolnok megye szocialista iparosítása (1950–1970)*. MNL Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltára.
- Sulák, P. (2015). *Szigorúan ellenőrzött vallásszabadság a Jászkunságban. A kádári egyházpolitika Szolnok megyében (1956–1964)*. Magyar Egyháztörténeti Enciklopédia Munkaközössége – Historia Ecclesiastica.
- Valuch, T. (2002). *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Osiris Kiadó.

Források

- MDP Szolnok Megyei Párbizottság iratai (1951. április 25.). *Egyházi reakció elleni harc, az MB-nek az egyház felé való politikája*. MNL JNSZVL XXXV. 39.a. (1. fcs.) 1951. 19. ő. e., Szolnok, Magyarország.
- MDP Szolnok Megyei Párbizottság iratai (1952. április 21.). *Az Agit. Prop. Osztály írásos jelentése és javaslata a klerikális és kulák reakció elleni harcról és az ezzel kapcsolatos feladatokról*. MNL JNSZVL XXXV. 39.a. (1. fcs.) 1952. 27. ő. e., Szolnok, Magyarország.
- MDP Szolnok Megyei Párt-Végrehajtó Bizottság iratai (1955. június 27.). *Szóbeli jelentés az oktatás előkészítéséről*. MNL JNSZVL XXXV. 39.a. (1. fcs.) 1955. 46. ő. e., Szolnok, Magyarország.
- MSZMP Szolnok Megyei Párt-Végrehajtó Bizottság iratai (1959. június 9.). *Intézkedési terv „az állam és az egyházak között lévő viszony” és „a vallásos világnézet elleni eszmei harc, a vallásos tömegek közötti felvilágosító, nevelő munka feladatairól” szóló Politikai Bizottsági határozatok végrehajtására*. MNL JNSZVL XXXV. 1.a. (1. fcs.) 1959. 8. d. 25. ő. e., Szolnok, Magyarország.

- MSZMP Szolnok Megyei Párt-Végrehajtó Bizottság iratai (1960. május 24.). *Jelentés a klerikális reakció és a különböző szekták tevékenységéről.* MNL JNSZVL XXXV. 1.a. (1. fcs.) 1960. 12. d. 41. ö. e., Szolnok, Magyarország.
- MSZMP Szolnok Megyei Párt-Végrehajtó Bizottság iratai (1961. június 6.). *Jelentés a megyei párt-végrehajtó bizottság 1960. augusztus 30-i határozatának végrehajtásáról.* MNL JNSZVL XXXV. 1.a. (1. fcs.) 1961. 15. d. 54. ö. e., Szolnok, Magyarország.
- MSZMP Szolnok Megyei Párt-Végrehajtó Bizottság iratai (1965. október 5.). *Jelentés az ateista propaganda helyzetéről és feladatairól Szolnok megyében az 1961. június 6-i megyei párt-végrehajtó bizottsági határozat végrehajtásától.* MNL JNSZVL XXXV. 1.a. (1. fcs.) 1965. 29. d. 103. ö. e., Szolnok, Magyarország.
- MSZMP Szolnok Megyei Párt-Végrehajtó Bizottság iratai (1968. szeptember 17.). *Jelentés a megyében folyó egyházpolitikai munkáról és a vallásos világnézet elleni harc helyzetéről.* MNL JNSZVL XXXV. 1.a. (1. fcs.) 1968. 225. ö. e., Szolnok, Magyarország.
- MSZMP Szolnok Megyei Párt-Végrehajtó Bizottság iratai (1970. december 22.). *Jelentés a családi ünnepek társadalmi megrendezésének helyzetéről a Politikai Bizottság határozata alapján.* MNL JNSZVL XXXV. 1.a. (1. fcs.) 1970. 44. d. 191. ö. e., Szolnok, Magyarország.
- MSZMP Szolnok Megyei Párt-Végrehajtó Bizottság iratai (1978. augusztus 22.). *Jelentés a családi ünnepek és a gyász-szertartások társadalmi megrendezésére vonatkozó 1970. december 22-i párt-végrehajtó bizottsági határozat végrehajtásáról.* MNL JNSZVL XXXV. 1.a. (1. fcs.) 1978. 73. d. 285. ö. e., Szolnok, Magyarország.
- MSZMP Jászberény Városi Párt-Végrehajtó Bizottság iratai (1987. november 12.). *Jelentés a Jászság egyházpolitikai helyzetéről.* MNL JNSZVL XXXV. 4.a. 1987., Szolnok, Magyarország.

Absztrakt

Az államszocialista rendszer harcot hirdetett a vallásos világnézet ellen, és célként tűzték ki a materialista gondolkodás meghonosítását. Az egyházat folyamatosan megfigyelés alatt tartották, és befolyását próbálták visszaszorítani az élet valamennyi területén. Árgus szemekkel figyelték, hogy az iskolákban hány tanuló iratkozik be hittanoktatásra, de a kommunisták emberei bent ültek a templomokban, és jelentéseket küldtek, hogy az istentiszteleteken milyen tartalmú prédikációk, kijelentések hangzottak el. Próbálták meghonosítani a társadalomban a szocialista jellegű családi és társadalmi ünnepeket, ezzel párhuz-

mosan pedig kiüresíteni, elfeledtetni a tradicionális egyházi ünnepeket, családi eseményeket. Erről az időszakról nyújt képet a tanulmány, amely elsősorban a Magyar Dolgozók Pártja (MDP) és a Magyar Szocialista Munkás Párt (MSZ-MP) megyei párt-végrehajtóbizottsága archívumának iratanyagára épül.

Az Isteni színjáték jelenkori üzenete

Tóth Mariann

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus
Alkalmazott Neveléstudományi Intézet*

Bevezetés

Dante életének, műveinek és filozófiájának elhelyezkedése a középkor és a reneszánsz között mozog, mégis a színjátékban a költő egy olyan utat tesz meg, amely az utókor bármely nemzedéke számára tanulságos lehet. A történet végén rátalálva a szeretet fontosságára, tükröt mutat a jelenkor olvasójának is az úton bekövetkező lét megélésének problematikájához, megadva a feloldást és egyben katartikus élményt nyújtva, hogy a szeretet az az értékkategória, amely a legkitüntetőbb figyelmet élvezheti. Műve mondanivalójával megerősíti a Bibliában foglalt egyik legmeghatározóbb gondolatot is, mely szerint: „*Most azért megmarad a hit, remény, szeretet, e három; ezek között pedig legnagyobb a szeretet*” (Károli-féle Biblia, 1 Korinthus 13: 13).

Az Isteni Színjáték jelenkori üzenete

*„Évezred hanyatlik, évezred kel újra,
Míg egy földi álmom e világba téved,
Hogy a hitlen ember imádni tanulja
A köd oszlopában rejlő Istenséget.”*
(Arany, 139. o.)

„Dante mérföldkő, aki kijelöli nekünk az utat! Induljunk el a belső zarándoklatra!” (Vatican News, 2021) – olvasható a főcím, amely Ferenc pápa üzenetét közvetíti a Dante halálának 700. évfordulójára megírt apostoli leveléből.

Maga az út megtétele, hogy úton vagyunk, fáradságos küzdelmekkel jár, ugyanakkor kiváltságos feladat. Az út megtétele során előbb vagy utóbb eljut az ember a belső béke megtalálásának vágyához, hogy bátran, igaz szívvel követhesse céljait, valamilyen felsőbbrendű segítség elérésével tiszta lehessen, bűnös cselekedetei beismerésével, azok megbocsátásával és hátrahagyásával eljusson a káoszból a rendbe. Erre tanít az Isteni színjáték, hogy Isten és a hit segítségével az ember megtisztulhat, és megtalálhatja a nyugalmat, a békét. Dante útja, amelyet ő maga megtesz, egy olyan utazástoposz a műben, amely

összekapcsolja a földi világot a túlvilág három tartományával. Ez a vallásos ember lényegiségét mutatja, miszerint az igaz út megglehető, és ez tulajdonképpen az isteni szeretetben kiteljesedő életérzés elérésével történhet meg.

Dante is megértette, hogy az élet kitérőkkel jár, mire az igazsághoz eljutunk. Babits Mihály úgy véli, ezek nem fölösleges kitérők:

A rossz a jó eszköze. Keresztül kellett mennie minden poklon, és megtisztulnia minden purgatóriumban, míg hazaérhetett lelkének paradicsomába, szegény eltévedt ember, ez Élet erdejéből. Érezte, hogy az emberi tudás és művészet becses vezetője volt e poklon és purgatóriumon át, habár a paradicsomba csak maga Beatrice vezethette. (Babits, 1995, 130. o.).

És Dante útnak indul az élet sűrű erdejébe:

*„Az emberélet útjának felén
egy nagy sötétlő erdőbe jutottam
mivel az igaz utat nem lelém.”
(Pokol I. ének)*

– ahol máris akadály tárul elé, hogy feljuthasson az *erény meredélyére*. A feljutást a hegyre három vadállat akadályozza meg, a párduc, amely a kor hagyománya szerint az állhatatosság jelképe, az oroszlán mint a gőg és az erőszak megtestesítője, valamint a farkas, amely az irigységet és a kapzsiságot képviseli. Érdekes a párhuzam az Ószövetségben található Jeremiás könyvében írt szöveggel, amikor Júda népének bűnei, hitszegései elhatalmasodtak, a rájuk váró büntetés a következő volt: „Azért széttépi őket az oroszlán az erdőből, elpusztítja őket a puszták farkasa, párduc ólálkodik az ő városaik körül, s aki kijön azokból mind szétszaggattatik” (Károli-féle Biblia, Jeremiás 5: 6).

A csodákból, amelyeknek részesei lehetünk a Színjáték olvasása során, kiemelném a szöveg konnotatív értelmezési lehetőségét, hiszen számos utalást kell értelmeznünk, megfejtenünk, amelyek értelme a keresztény misztikában gyökerezik. A középkori világképben a túlvilág három részre oszlik. Az egyik a Pokol, vagyis Lucifer környezete, ahová akkor jut a lélek, ha súlyos bűnöket követett el. Ezután következik a Purgatórium, a tisztító tűz, azaz a megbéklés helyszíne, majd a Paradicsom, az éden, a Kristályég határán túl, ahol az üdvözültek a háromszemélyű Egyisten színe elé járulnak. E három birodalom fontossági sorrendjét egyensúlyban tartja, hogy a kozmosz rendjét számszerű összefüggések határozzák meg, amely a hármas szám szimbolikus értelmezésén alapul (Bán, 1988).

Dante világa úgy tárul elénk, mint a földi világ képe: „a Komédia szerkezete a ptolemaioszi világkép szerint alakul, amelyet középkori elképzelések

s költőnk teremtő lángelméjének alkotásai színeznek” (Bán, 1988, 99. o.). A gömb alakú Föld mintegy a világegyetem középpontjaként jelenik meg, és egy természetfeletti eredetű főtengely szeli át, amelynek északi végén helyezkedik el Jeruzsálem, vagyis a Golgota hegye, ahol a Megváltó szenvedett. Miközben a tengely áthalad a föld középpontján, láthatjuk Lucifert, aki a Pokolban uralkodik, majd a déli féltekén található a purgatórium hegye. „E képzeletben megvont tengely az Empyreumban az istenség székhelyén vész el a végtelenben, noha az Empyreum már nincs a térben (non é in luogo), csak az isteni intellektusban” (Bán, 1988, 99. o.).

Danet a magyarázatot Vergilius segítségével kapja meg, aki az értelem és az erkölcsi tisztaság hőse. Őt tartotta költői példaképének, a műben pedig az eltévedésében megsegítő vezetőjének:

*„Mesterem, mintaképem vagy te nékem,
te vagy csupán, kitől örökbe kaptam
a zengzetes szót, mely ma büszkeségem.”
(Pokol I. ének)*

Ezekkel a kiragadott csillagászati adatokkal a mű zseniális szerkezeti felépítésére, valamint esztétikai értékére kívánok utalni, amely érték számos tanulmány tételmondataként olvasható, hogy a mű enciklopédikus gazdagsága kimeríthetetlen tárháza az irodalmi értelmezési lehetőségeknek (Kardos, 1966). Ez már önmagában is a mű időtlenségét példázza. Mindezen felül az, hogy a költészet segítségével, a szavak képszerű és érzékletes erejével juttatja kifejezésre az igaz út megtalálását, az azon való létet, valamint a megérkezést, amely az Istenbe vetett hit fontosságán alapul, magasztos jelentőségét támasztja alá.

Mindegyik rész harminchárom énkre tagolódik, és a Pokol bevezető első énekével a számuk száz, vagyis a tíznek a tízszerese. Dante korában a tíz a tökéletesség jelképe volt. A Pokol szerkezetében is fellelhető a misztikus számrendszer. Kilenc körre oszlik a szenvedés helyszíne a bűnök rangsorolásának megfelelően, és ezek a körök bugyrokra tagolódnak. Ennek megfelelően, ahogyan haladunk lejjebb, az egyre súlyosabb bűnök elkövetőivel találkozhatunk. A körön kívül találhatók a közönyösök, akik „nem kellettek senkinek, sem égne sem pokolnak” (Pokol III. ének). Az átláthatóság miatt Bán Imre tanulmánya alapján, azt kiegészítve mutatom be a Pokol beosztását: Az I. körben vannak azok a büntelen ókoriak, akik nem voltak megkeresztelve.

A II. körben a szerelem bűnösei találhatók, akik nem találnak nyugodalmat. Itt ragadnám meg Paolo és Francesca epizódját, amely az egyik legérzelmesebb része a műnek. Hősünket is megviseli történetük, hogy Francesca a sógorába lett szerelmes, s férje ölte meg mindkettőjüket:

„...*hogy úgy éreztem*
mint akinek elhal egész valója,
és mint valami holttest, földre estem.”
(*Pokol V. ének*)

Reakciója már az új időket vetíti előre, hiszen ha elfogadná korának szabályait (a házasság szentségének megszegése a katolikus felfogás szerint halálos bűn), a történet végkifejlete nem rendítette volna meg ennyire. Az együttérzést a hármas számmal erősíti itt azáltal, hogy Francesca háromszor utal Ámor hatalmára:

„*Szerelem, gyenge szívnek könnyű méreg*”
„*Szerelem szeretettnak szörnyű métely*”
„*Szerelem vitt kettőnket egy halálba.*”
(*Pokol V. ének*)

A III. körben szenvednek nyakig piszkos vízben állva a tivornyázók, a torkosok. A IV. kör a fősvényeké és a pazarlóké, akik életében túl fontos szerepet töltött be a pénz. A szűkülő térben jutunk el az V. körbe, ahol a haragosok bántják egymást, így bűnhődnek tetteikért.

A VI. körben az eretnekek égnek, majd a VII. kör három gyűrűre tagolódva foglalja magába a gyilkosokat, az öngyilkosokat, majd az istenkáromlókat. A VIII. kör a csalók kínjainak színhelye, ahol Odüsszeusz is, aki fontos Dante számára, hiszen a tudás- és ismeretvágy következtében nem áll meg ott (Herkules oszlopa = Gibraltári-szoros, ez az ókori embernek a világ végét jelentette) (Bán, 1988), ahonnan senki nem mer messzebb menni, hanem így biztatja társait a továbbhaladásra, amely üzenetnek aktualitása ma is helytálló:

„*Gondoljatok az emberi erőre:*
nem születtek tengni, mint az állat,
hanem tudni és haladni előre!”
(*Pokol XXVI. ének*)

Kelemen János (1999) szerint Bán Imre nemcsak az Odüsszeusz-figura pozitív értékelése mellett kötelezi el magát, hanem amellett is, hogy Dante azonosul hősével, azaz Odüsszeusz a költő képe.

A tölcseírszerű térben a IX. kör a legszűkebb, ahol az árulók találhatók, köztük Lucifer is, a bukott angyal, akit ugyanolyan büntetésre ítélt, mint Júdást, Brutust és Cassiust. A Pokol beosztásának megfelelő szankcionálás Arisztotelész etikáján alapul (Bán, 1988). A filozófus szerint a bűnök három forrásból származnak, a mértéktelenségből, a vadságból és a csalásból. A mértéktelenek

csak önmaguk ellen vétkeznek, a többiek önmaguk és környezetük, valamint Isten ellen is. Bán (1998) megjegyzi, hogy az eretnekek köre nem tartozik bele Arisztotelész rendszerébe.

Dante és Vergilius megtapasztalva a Pokol köreinek bűzös és mocskos iszonyatát, a kígyózó és titkos útjuk során segítséggel jutnak el a *világos világba*.

„és így jutottunk ki a **csillagokhoz**”
(*Pokol XXXIV. ének*)

A tartalmas képekben, emblematikus és képletes utalásokban bővelkedő mű rendkívüli vizuális élményt nyújt a befogadó számára. Ferenc pápa úgy véli: „Zseniális művész, akinek humanizmusa a mai napig érvényes és időse-rű. Dante Alighieri multimediális kultúránk előfutára – állapítja meg a Pápa –, mert művében szavak és képek, szimbólumok és hangok keverednek és állnak össze egyetlen üzenetté” (Vatican News, 2021). Főképp a Pokolban érvénye-sül az az érzékletes és mozgalmas képiség, amellyel a hullámzó érzelmeket és jelentős figurákat felvillantja, vagy teljességben ábrázolja. Ezt a fajta erőtel-jes rávilágítást Barbi is megerősíti: „Az ábrázolás során a költő felhasználja mindazokat a hangokat és színeket, amelyek e különböző helyzetű bűnösökhöz illenek..., hogy változatosabbá és elevenebbé tegye ezt az első síron túli biro-dalmat” (Barbi, 1964, 87. o.).

Áthaladva a Föld középpontján, Dante és Vergilius megkezdik útjukat a Pu-rgatóriumban, ahol a lelkek az egyház által meghatározott hét főbűn alapján vezekelnek. Dante is ezt teszi, hiszen a homlokára a kapus angyal 7 P-t vés:

„S ő akkor hét P-t írt a homlokomra
kardja hegyével,”
(*Purgatórium IX. ének*)

Ezek a jelek bűnhődése során folyamatosan eltűnnek, mégpedig a hét nap-nak megfelelően hét angyal törli le szárnycsapásával egyenként a bűnjeleket (Chappelli, 1966).

A megtisztulás helye a Pokol szerkezeti megoldásának fordítottja, hiszen itt nem tölcserűen, hanem egy piramiskeretben felfelé haladva találkozhatunk az egyre kisebbedő bűnökkel, azonban ezzel nem egyenesen arányos a bünte-tés. A Purgatóriumban a béke és a remény hangulata uralkodik, itt nem hiába bűnhődnek a lelkek, ugyanis az utolsó ítélet napján megszűnnek a fájdalmaik, s övük lesz a megígért üdvözülés.

A földi Paradicsomban a Purgatórium utolsó helyszínén hatalmas élmény vár Dantéra, tíz év után végre találkozhat Beatricével, aki számára a csodát, a földöntúli szépséget, a lelki tisztaságot és a tökéletességet megtestesítő nő.

Beatricére a kilences szám utal a műben, és ennek magyarázatát Dante *Az új élet* (Baranyi, 2003) című művében ki is fejti: az egyik oka e szám hűséges kíséretének az, hogy a kilenc mozgásban lévő ég folyamatosan hatással van egymásra, valamint elrendeződésük alapvetően befolyásolja a Földet, tehát amikor Beatrice született, ezen égi szférák tökéletes harmóniában történő együttállása volt megfigyelhető. Majd gondolatmenetében egyértelművé teszi, hogy a kilences szám maga Beatrice:

A hármas szám a kilencesnek a gyökere, mivel minden egyéb szám segítségével nélkül, önmagával szorozva kilencet ad ki. Mármint, ha a három, mint olyan, alkotóeleme a kilencnek s a csodák alkotója is önmagában három, azaz Atya, Fiú és Szentlélek, akiknek együttese lényegében egy, de személyében három – akkor világosan láthatjuk, hogy a kilences szám azért kísérte ezt a hölgyet, mert ő maga is egy kilences volt, csoda valóban, amely csodának maga a csodálatos Szentháromság a gyökere (Baranyi, 2003, 55. o.).

Találkozásukkor Vergilius, eddigi vezetője eltűnik, ezt a szerepet immár Beatrice tölti be, akinek szavait áhítattal hallgatja a megújulás és újjászületés érzésével rendelkező Dante, és együtt belépnek a Paradicsomba. Hasonlóképpen a Pokol zárásához, a Purgatóriumot is a *csillag* szó megfelelő alakjával fejezi be:

„új ember lettem, mintha új galyat hoz
az új tavasz az újuló növényre:
tisztá, s röpiülni kész a **csillagokhoz**.”
(Purgatórium XXXIII. ének)

A Paradicsom, amely „mindenekelőtt Beatrice éneke” (Barbi, 1964, 90. o.), annak helyszíne, ahol Dantét szíve hölgye kíséri a magaslatokig. Az erkölcsi norma alapján kilenc szférára tagolódik a megváltást nyertek érdemei szerint. A mű harmadik részében történő felosztás alapján nem csupán egy elképzelt univerzumot ábrázol, hanem:

[a] mi világunkat viszi át a földön túli világba, s nemcsak a jelent, hanem az emlékezetünkben, érzelmeinkben élő múltat, és a jövőt, amely reményeinkben él: az Istent és az embert, a gondolatot és a szenvedélyt, a vallást és a politikát, a teológiát és a filozófiát, a tudományt és a művészetet, mindazt, ami az embert érdekli, amiért elmélkedésében és munkálkodásában gyötri magát, ami aggodásra és ujjongásra készíti (Barbi, 1964, 92–93. o.).

Megjelenik a Paradicsom utolsó harmadában a három teológiai erény, a hit, a remény és a szeretet. Három szent vallatja a költőt, akiket nem nevez néven, csupán jelképek általi utalásokból következhetünk személyükre. A költő a hit ismeretéről bizonyosságot tesz Szent Péter – „kinek Urunk a kulcsokat adta” (Paradicsom XXIV. ének) – előtt, és kifejti gondolatát, miszerint:

*„a hit remélt dolog, mint valóság;
a hit a láthatatlan bizonyosság;-
ebben oldom én föl a hit csomóját.”
(Paradicsom XXIV. ének)*

Valamint később hitének tárgyát, tartalmát is megjelöli, és ekképpen önti szavakba:

*„hiszek egy Istenben,
egyben, örökben, aki mozdulatlan’
egeket mozgat vágyban, szerelemben.”
„S hiszek három személyben, s hiszek annak
örök egy s mégis hármass lényegében,
melyre egyformán áll a van s a vannak.”
(Paradicsom XXIV. ének)*

A következő énekben Szent Jakab, „a Zászlós, akiért Compostellában ember annyi megy s jó!” (Paradicsom XXV. ének), vallatja Dantét a remény meglétéről lelkében, amelyre így felel:

*„Remény – siettem szólni – a jövőendő
győzedelemnek szent várása; s szűli
ég kegye s érdem, hogyha elegendő.”*

Végül Szent János apostol – „Krisztus sasának terve” – elől sem tér ki, előtte vall a szeretet fontosságáról:

*„A Jó, mely megbékíti ezt a széket,
minden írás alfája s ómegája,
mit a Szeretet szemeim elé tett.”
(Paradicsom XXVI. ének)*

A Paradicsom utolsó részeinek témája az istenlátás misztériuma (Bán, 1988). A szeretet egyre kiteljesedőbb odaadásának végpontja az istenlátás lesz. Ez a hittal rendelkező ember valóságos lelki élménye is egyben, amely hit elérésére valamikor mindenki vágyakozik. A Színjáték utolsó sorai az Istenben történő

megnyugvást, az Istenben megtalált szeretetet érzékeltetik, miképpen a szeretet örökös mozgásban való létét tárja elénk, azaz a jó út, az igaz út megtalálható, és ez az út Istenhez vezet:

„Csüggedtem volna lankadt képzelettel,
de folyton-gyors kerékként forgatott
vágyat és célt bennem a Szeretet, mely
mozgat napot és minden **csillagot**.”
(Paradicsom XXX. ének)

A mű nagyszerűségét és Dante gondolkodásának éleselméjűségét tükrözi, hogy mindhárom túlvilági egység a csillagok szóval fejeződik be. Olyan magas szintű számmisztikát érvényesít a műben, amelynek feltárása meghaladja e tanulmány kereteit. A számok értelmezése a *Színjáték* szervezőelvét adja, hiszen a már többször említett hármas szám jelenléte a műben, amely által szerveződik a szerkezeti tagolódás, a keresztény misztika egyik legfontosabb számjegye, a Szentháromságot jelenti. Bán (1988) tanulmányában Rabanus Maurus középkori enciklopédista misztikus-szimbolikus értelmezését veszi alapul a számok jelentéséhez. Ez alapján az egyes szám az istenséget jelenti; a kettes a két testamentumra vonatkozik; a hármas a Szentháromságé; a négyes a négy evangélium, illetve a négy elem; az ötös Mózes könyveire utal, ugyanakkor az öt érzékre, azaz a bűnre; a hatos a teremtés hat napja; a hetes sok jelentéssel bír: nyugalom, a Szentlélek hét ajándéka, a hét fő bűn; a nyolcas a feltámadás száma; a kilences a kilenc angyali kart jelképezi, valamint Jézus a nap kilencedik órájában halt meg; a tízes a tökéletesség száma (Bán, 1988). Az elbeszélő költemény összesen száz (azaz 10×10) éneket tartalmaz, amely szerkezeti megoldással a tökéletességet emeli az égi magaslatokba. A költő az egy bevezető énekkel kezdve a három szerkezeti egységet egyenként 33 énekből építi fel, s közben mindezt még tovább bontja zseniális megoldással, ugyanis a mű tartópillérei a tercinákból építkező háromsoros egységek láncrímekkel (aba, bcb, cdc...) megtűzve, amelyek a végtelenség érzetét keltik az olvasóban. Bizonyítása mindez annak a kitartásnak 100 éneken keresztül, hogy összhangban legyen a forma és a tartalom egy olyan verselési bravúrral, amelyben mindig megtalálja a harmadik rímet. Mi, magyarul olvasói e műnek, mindezt a Dantéhoz méltó, hasonlóképp kiváló tehetségű Babits Mihály fordításában élvezhetjük.

Összegzés

Érzékeltetve a mű szerkezeti komplexitását a gazdag ismeretanyag összehangolásával, olyan mértékű tudás meglétéről tesz bizonyosságot, amelyre jelen napjainkban rácsodálkozunk. Mindez természetesen befogadásának nehézségét is jelenti, így hatalmas elismerés illeti a középiskolai tanárokat, akik a diákok felé közvetíteni igyekeznek a műben megjelenő gazdag ismerethalmaz és átvit-tértelműség mellett a mű szépségét, kulturális értékét és Dante üzenetét. Ferenc pápa szerint:

Dante a remény prófétája, mert műve arra sarkallja az emberiséget, hogy megszabaduljon a bűn sötét erdejéből és ráleljen az igaz útra. Ezáltal eléri a történelemben az élet teljességét, és az Istenben való örök boldogságot. A Dante által kijelölt út egy igazi zárandoklat, amely mindenki számára lehetséges és elérhető, mert Isten irgalmassága mindig megadja az esélyt, hogy megváltozzunk és megtérjünk (Vatican News, 2021).

Felmerülhet kérdésként, mi újat mondhat mai világunkban egy 14. századi mű, amelyről már számos tanulmány íródott. Egyáltalán mitől nevezhetünk egy művészeti megvalósulási formát klasszikusnak? Attól, hogy mondanivalója, üzenete úgy fogalmazódott meg, hogy egyaránt élvezhette a múlt századok embere, és ugyanúgy hordoz aktuális üzenetet a mai kor olvasójának is. Ugyanis változhat világunk, értékrendszerünk, azonban bizonyos fejlődési szakaszok csak ugyanúgy élhetők meg, még akkor is, ha a digitalizált világ egy felgyorsult életmódot követel. Ez pedig az, hogy úton vagyunk, egy személyes utat járunk be, ami a miénk. Mai életformánk a multimédia szocializációs követelményeiben megfogalmazott értékeket alapul véve igyekszik igazodni új és újabb helyzetekhez, azonban van olyan fejlődési szakasz az ember életében, amelynek a megvalósulását nem pótolhatjuk, nem helyettesíthetjük különféle digitális eszközökkel. Az út, amelyet Dante megtesz, és amelyet kijelöl olvasója számára, olyan allegorikus utalás, amelynek értelmezhetősége a keresztény misztikában rejlik. Ez egyfajta küzdelem a harmóniáért, a belső biztonságérzetért, amelynek elérésére mindenki a maga szintjének megfelelően vágyakozik, és hogy ennek megvalósításáért mennyit teszünk, azt magunk döntjük el.

Irodalomjegyzék

- Arany, J. (é. n.). Arany János összes költeményei. Magyar Elektronikus Könyvtár. <https://mek.oszk.hu/00500/00597/html/>
- Babits, M. (1995). Dante élete. In A. Valaczka (Ed.), *Írók, eszmék világképek* (pp. 121–138). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bán, I. (1988). *Dante-tanulmányok*. Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Baranyi, F. (2003). *Szerelem és nemes szív*. Hungarovox Kiadó.
- Barbi, M. (1964). *Dante*. Gondolat Kiadó.
- Chappelli, F. (1966). A Purgatórium szerkezete. In T. Kardos, (Ed.), *Dante a középkor és a renaissance között. Emlékkönyv Dante születése 700. évfordulójára*. (pp. 337–354). Akadémiai Kiadó.
- Dante, A. (1974). *Isteni színjáték*. Európa Könyvkiadó.
- Kelemen, J. (1999). *A Szentlélek poétája*. Kávé Kiadó.
- Madarász, I. (2011). *Változatok a halhatatlanságra*. Olasz irodalmi tanulmányok, Hungarovox Kiadó.
- Mátrai-Betegh, B. (1984). Évadról évadra. Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Mátyus, N. (Ed.) (2009). *Dante a középkorban*. Balassi Kiadó.
- Szent Biblia* (Károli G.) (1997). Magyar Bibliatársulat.
- Vatican News (2021a). <https://www.vaticannews.va/hu/papa/news/2021-03/ferenc-papa-apostoli-levele-dante-halalanak-700-evfordulojara.html>
- Vatican News (2021b). <https://www.vaticannews.va/hu/vilag/news/2021-04/dante-ev-interju-tombi-beataval-a-papa-apostoli-levelerol.html>
- Várkonyi, B. „Ubi amor, nihil deest”. Színről színre látás és szerelem összefüggése az Isteni színjáték utolsó énekében. In B. Kocsek, & I. Snur (Eds.), *Sapere necesse est. A Szent Ignác Jezsuita Szakkollégium diákjainak tanulmányai* (pp. 145–168). Szent Ignác Jezsuita Szakkollégium.

Absztrakt

Jelen tanulmány a *Divina Commedia* újraolvasásakor tapasztalt üzenetet kívánja egységbe rendszerezni, összekapcsolva a mű szerkezeti felépítésével, gazdag szimbólumrendszerével, allegorikus utalásaival, amelyeknek jelentősége az irodalom kevésbé vitatott álláspontja. Érzékeltetni kívánom a mű felépítésében, tagolódásában és szerkezetében tükröződő – már oly sok szerző által megfogalmazott – zsenialitást, amelyre többszöri befogadás során is rácsodálkozik az olvasó. Továbbá hogy Dante mint az olasz irodalom korszakos nagysága milyen átható és kitartó munkával végzi a verselési bravúr megjelenítését.

Az alábbi tanulmánnyal nem szaporítom a Dante-irodalmat, hiszen abból a szempontból közelítem meg a tárgyat, hogy milyen útmutatóként szolgálhat életünkben a mű, így ennek a megközelítési szempontnak nincs más célja, mint azokra a kérdéskörökre rávilágítani az elbeszélő költemény segítségével, amelyeket életünk különböző területén megtapasztalunk.

Esettanulmány és jógyakorlat /
Case studies & Best practices /
Fallstudien und bewährte Verfahren

Közösségi nyelvvalakítés és nyelvi tanácsadás

Ludányi Zsófia

HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus Alkalmazott

Neveléstudományi Intézet

Domonkosi Ágnes

HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Gyógypedagógiai Intézet

1. Bevezetés: közösségek és nyelvhasználat

A közösségek szerveződésében meghatározó szerepe van a nyelvhasználatnak. Az egyes beszélőközösségek ugyanis céljaiknak, belső szerveződésüknek, működésüknek és kifelé irányuló önreprezentációjuknak megfelelően sajátos nyelvhasználati gyakorlatokat, szokásokat, szóincset is kialakítanak. Ezeknek a nyelvi közösségalkotó folyamatoknak egy része spontán megy végbe, emellett azonban a különböző csoportok nyelvhasználatának alakításában közös reflexiót igénylő nyelvmenedzselési, nyelvtervezési lépések is történhetnek. A szakmai közösségek nyelve, a szakmai regiszterek alakítása, bővítése például általában tervezett, összehangolt folyamatok eredménye. Az esetek egy részében a közösség tagjai azt is szükségesnek érzik, hogy az ún. szervezett nyelvmenedzselés (Nekvapil, 2012) intézményein keresztül nyelvész szakembereket is bevonjanak ezekbe a folyamatokba.

A tanulmányban néhány olyan, a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont nyelvi közönségszolgálatához érkezett megkeresésen alapuló esetet mutatunk be, amelyek során különböző, tipikusan szakmai közösségek kértek nyelvi szakértői segítséget nyelvi problémáik megoldásához. A tanulmány a példák elemzése révén szemlélteti, hogy milyen sajátosságok jellemezhetik egy adott csoport nyelvhasználatának reflektált alakítását, illetve azt is, hogy az egyes közösségek nyelvi gyakorlataiban spontán kialakult nyelvi változatok hogyan válhatnak reflektálttá a közösség által kezdeményezett nyelvmenedzselési folyamatokban. Az elemzés rámutat arra is, hogy a nyelvi menedzselés intézményei részéről a nyelvi javaslatok kidolgozása során elengedhetetlen a közösséget képviselő levélíró szempontjainak, a közösség gyakorlatainak a figyelembevétele. A tanulmányban bemutatott példák tehát azt illusztrálják, hogy a szervezett nyelvmenedzselési folyamatok az egyes közösségekkel együttműködve hogyan válhatnak eredményessé.

2. A nyelvmenedzselés és a közösségek

Az intézményes formában történő nyelvi tanácsadást a tanulmányban ún. nyelvmenedzselési folyamatként értelmezzük. A nyelvi tanácsadó tevékenység leírásához a nyelvi és kommunikációs problémák feltárására, elemzésére és kezelésére szolgáló átfogó elméleti keretet, a nyelvtervezés-elmélet továbbfejlesztett változatának (Nekvapil, 2006) is tekinthető nyelvmenedzselés-elméletet (Language Management Theory, LMT, Jernudd & Neustupný, 1987) alkalmazzuk. A nyelvmenedzselés-elmélet központi fogalma a nyelvi probléma. Az elmélet a hétköznapi beszélők diskurzusalakító tevékenységéből indul ki, értelmezése szerint ugyanis a nyelvhasználók döntenek el, hogy mi számít nyelvi problémának, ellentétben más nyelvvalakító célzatú tevékenységekkel (mint például a nyelvművelés vagy a nyelvi tervezés), ahol nyelvész szakemberek jelölik ki azokat (Lanstyák, 2018). E szemlélet értelmében nyelvi menedzselést végez az a hétköznapi beszélő is, aki egy-egy nyelvi megnyilatkozást, produktumokat értékel, javít, beleértve akár a saját nyelvi tevékenységének korrigálását is. Nyelvmenedzselési folyamatok ismerhetők fel azokban a helyzetekben is, amikor a legkülönbözőbb közösségek saját nyelvhasználati normáikat tudatosan alakítják, vagy akár csak reflektálnak a közösségi szerepű nyelvi szokásokra, nyelvhasználati jellemzőkre. A nyelvmenedzselés-elmélet elsődlegesen az egyéni beszélők által észlelt nyelvi problémákat tekinti kiindulópontnak, a kisközösségek nyelvi problémáiból való kiindulás azonban szintén összhangban van az alulról felfelé ható nyelvvalakítási folyamatok elképzelésével.

A nyelvmenedzselés-elmélet a nyelvmenedzselési folyamatokat ismétlődő ciklusokként modellelzi, amelyek az alábbi öt lépésből állnak (Jernudd & Neustupný, 1987, 78–80. o.; Nekvapil, 2009, 3–4. o.): 1. a beszélők a kommunikáció során észlelik a normától, az adott szituációban érvényesülő elvárásoktól való eltéréseket, nyelvi problémákat, 2. értékelik az észlelt jelenségeket, 3. cselekvési tervet készítenek az adott probléma kezelésére, 4. megvalósítják a cselekvési tervet, 5. majd visszajelzés/feedback következik (Kimura, 2014), amely a ciklikusság miatt az újabb, hasonló helyzetekre nézve interakciót megelőző menedzselésként (Nekvapil & Sherman, 2009), „előmenedzselésként” is értelmezhető. A cselekvési terv megvalósítása utáni szakasz ugyanis egyrészt annak következményeire való reagálásként, másrészt a további interakciókra való felkészülésként is felfogható (Fairbrother, 2020, 145–148. o.). A nyelvmenedzselés-elmélet ciklikus modelljében meghatározó szerepük van a normáknak, elvárásoknak és az azoktól való eltéréseknek is, hiszen azok teremtik meg a problémák megszületésének környezetét. Tanulmányunkban a nyelvmenedzselés-elmélettel összhangban nyelvi problémaként értelmezzük azokat a nyelvi jelenségeket, amelyek a beszélőből, a beszédpartnerből, de akár egy, az adott

interakciót kívülről szemlélő harmadik személyből valamilyen reflexiót válnak ki. Nyelvmenedzselésnek pedig egyrészt a nyelvi jelenségekre való reflektálást, másrészt az annak nyomán megvalósuló nyelvalkító tevékenységeket tekintjük (Ludányi et al., 2022, 75. o.).

A tanulmányban olyan nyelvi problémákat tárgyalunk, amelyek egy közösség, csoport számára jelentenek nehézséget, és amelyeket egy adott közösség megoldandó nyelvi helyzetként értékel, közösségi nyelvalkítási helyzeteket hozva létre.

A nyelvmenedzselésnek létezik egyszerű és intézmények által végzett, ún. szervezett formája is (Nekvapil, 2012). Sajátos nyelvmenedzselési folyamatnak tekinthető a nyelvi közönségszolgálatokhoz forduló nyelvhasználók és a tanácsadók közti interakció (Beneš et al., 2018), amely kapcsolatot teremt a nyelvmenedzselés egyszerű és szervezett formái között (Kimura & Fairbrother, 2020).

A szervezett nyelvmenedzselés folyamatai nemcsak egy-egy konkrét interakciót érintenek, intézményhez, szervezethez kötődnek, a nyelvalkítási folyamatokról kommunikációt valósítanak meg, a nyelvalkításhoz kötődő ideológiák pedig kifejtett módon megjelenhetnek bennük (Nekvapil 2012, 167. o.). A szervezett nyelvmenedzselés során a nyelvészek bekapcsolódnak nagyobb embercsoportokat érintő problémák kezelésébe.

Azokban a helyzetekben, amikor egy-egy közösség képviselője keresi meg a nyelvi közönségszolgálatot, a közösségen belül nem megoldhatónak ítélt nyelvi probléma kezelésében kér segítséget, szakmai tanácsot a cselekvési terv kidolgozásához. A tanácsadói válaszban javasolt cselekvési tervet a közösség elfogadhatja, megvalósíthatja. A nyelvi közönségszolgálat ezekben az esetekben a kisközösségekből, alulról induló nyelvi kezdeményezésekkel lép párbeszédbe, intézményi háttérrel, nyelvészeti ismeretekre építve.

3. A HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont nyelvi közönségszolgálat

A Nyelvtudományi Kutatóközpontban (NYTK) működő közönségszolgálat a nyelvi tanácsadás legrégebbi, legnagyobb hagyományokkal rendelkező intézménye, amely a jogelőd intézmény, az MTA Nyelvtudományi Intézet megalapításától (1949) kezdve működik (Heltainé Nagy, 2012; Ludányi, 2020). A közönségszolgálatához e-mailben (tanacs@nytud.hun-ren.hu) és heti két napon telefonon is fordulhatnak az érdeklődők nyelvi és helyesírási kérdéseikkel.

3.1. A közönségszolgálathoz fordulók társadalmi háttere és motivációi

A levélírók jellemzőinek alaposabb megismerése céljából 2021 júliusa óta egy önkéntesen, anonim módon kitölthető elektronikus kérdőívet juttatunk el a nyelvi tanácsadói válaszlevelekben a potenciális adatközlőkhöz. A kérdőív néhány alapvető szociológiai jellemző (nem, életkor, legmagasabb iskolai végzettség) mellett arra is rákérdez, hogy a kérdező milyen helyzetben, milyen körülmények között találkozott azzal a nyelvi problémával, amellyel a közönségszolgálathoz fordult. A kérdőív adatai alapján a levélírók tipikusan nyilvánosan elérhető, nagyobb közönségnek szóló szövegek létrehozása, ellenőrzése közben felmerült nyelvi kérdésekkel kapcsolatban kérnek tanácsot (Ludányi et al. 2022, 81–83. o.). A levélírók egy része magánszemélyként kér útmutatást, más részük pedig egy adott közösség képviselőjeként fordul a közönségszolgálathoz, például különféle szakmai és hobbiközösségek, egyházi közösségek nevében. Az, hogy a levélíró egy közösséget képviselve keresi meg a közönségszolgálatot, időnként reflektáltan is megjelenik a levelekben, ahogy az (1–2) példa is mutatja:

1. A Magyar Orvosi Kamara Országos Felügyelőbizottsága nevében kérem szíves segítségüket.
2. A [...] Kft., a Cycle tisztítószer gyártója és forgalmazója nevében kérem Önöket és kérem segítségüket.

Az esetek többi részében a levélben kifejtetlen marad ez a helyzet, csak az automatikus levélaláírásban szereplő adatokból (cég- vagy intézménynév, logó stb.), esetleg a kitöltött kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszokból derül ki, hogy a levélíró milyen közösség képviselőjeként kér nyelvi tanácsot.

4. Esettanulmányok: a kisközösség nyelvalakításának változatai és a nyelvi közönségszolgálat

A következőkben néhány olyan helyzetet mutatunk be, amelyekben kisebb közösségek, csoportok általuk nyelvi problémaként észlelt és értékelt helyzetek cselekvési tervének kidolgozási folyamatába vonták be a nyelvi közönségszolgálatot. A HUN-REN nyelvi probléma-adatbázisára építve néhány különböző, a közösségi megkeresések között tipikus helyzetet emeltünk ki.

4.1. Egy szakmai közösség önmegnevezése: sugárvédész

A (3) levél írója az Eötvös Loránd Fizikai Társulat Sugárvédelmi Szakosztályának nevében kért segítséget a közönségszolgálatról szakmai közösségük, szakmájuk megnevezését illetően.

- 3 Sokan vagyunk, akik sugárvédelemmel foglalkozunk. Ha foglalkozásunkat kérdezik, sajnos mindig azt kell mondanunk, hogy sugárvédelemmel foglalkozó szakemberek vagyunk. Akik történelemmel foglalkoznak, azok történészek, akik gépekkel, azok gépészek, épületgépészek, akik méhekkkel, azok méhészek. Kérdésem, hogy nyelvtani szempontból elfogadható-e az amúgy általunk tréfásan használt „sugárvédész” elnevezés.

A közösségben észlelt nyelvi probléma tehát ebben az esetben egy nyelvi hiány, egy tömör, könnyen alkalmazható foglalkozásnév megalkotására való igény. A közösség a cselekvési terv megalkotásába bevonja a közönségszolgálat szakembereit. A szakmai közösség szempontjából fontos, önreprezentációs szereppel bíró kifejezés alkalmazhatóságáról kér tanácsot.

A tanácsadói válaszlevél a nyelvtörténeti, szóképzési információkon túl elsősorban a választott kifejezésnek az érintett szakmai közösség gyakorlatában betöltött szerepét, az újszerű kifejezés meggyökerezésének lehetőségeit mérlegelte. A *sugárvédész* a foglalkozásnév-képző kapcsolása, azonosíthatósága miatt alkalmas a szakmának a megnevezésére, ám újszerűsége és a tipikus képzési módtól való eltéréséből adódó nyelvi játék miatt a stílusértéke tréfás, vicces, esetleg ironikus lehet. Jól mutatja ezt a levélíró által említett, az adott közösségében is megfigyelhető vicces, tréfás használat. A válaszlevél hangsúlyozta a közösségi gyakorlat meghatározó szerepét a *sugárvédész* szónak a szakma hivatalos megnevezéseként történő meghonosodásában, ugyanis rámutatott, hogy amennyiben a szakmai közösség következetesen és gyakran használja semleges, hivatalos szövegkörnyezetben, akkor a *sugárvédész* szó idővel elveszítheti tréfás stílusértékét, semlegessé válhat. A tanácsadói válasz tehát mérlegeli a javasolt terv implementálhatóságát is.

A szakmai közösséggel való aktív párbeszédet, az együttműködő, bevonódó nyelvalkítási gyakorlatot jól példázza a sugárvédelmi szakemberek reakciója. A közösség nyitott a cselekvési terv megvalósítására, és további önálló nyelvmenedzselési lépéseket kezdeményez. A levélíró válaszelevelében jelezte, hogy a szakmai közösség bevonásával, szavazás alapján fognak döntést hozni a *sugárvédész* szó hivatalos színtereken való használatának lehetőségéről, illetve a nyelvi tanácsadói választ – az NYTK engedélyével – egy belső szakmai kiadványukban is közzétették.

4.2. (Szakmai) közösségek és helyesírási kodifikáció

Tipikus közösségek által kezdeményezett megkeresésnek számít az is, amikor egy szakma képviselője, képviselői fordulnak a közönségszolgálathoz egy-egy általuk használt szakkifejezés helyesírását illetően. A levélírók általában meg is osztják a közösségben élő írásgyakorlattal kapcsolatos tapasztalataikat: a különféle alakváltozatok egymás mellett élését, a közösségi gyakorlat megosztottságát. Azaz az észlelt nyelvi probléma rögzítése mellett annak közösségi értékeléséről is beszámolnak.

Az ilyen esetek egy részében létezik kodifikált, szaknyelvi helyesírási szabályzatban és/vagy szótárban, szójegyzékekben rögzített írásmód, amelynek ellentmond az adott közösség gyakorlata (pl. *vegyes kar* ~ *vegyeskar*), míg más esetekben kodifikált helyesírási norma sincs, vagy pedig a helyesírási szabályozás ellentmondásos (*monopolpiac*, de: *oligopol piac*) (Ludányi, 2023a). A cselekvési terv kidolgozásában ezeket a tényezőket a közönségszolgálat munkatársai figyelembe veszik, és amennyiben létezik kodifikált helyesírási norma, azt közvetítik a közösséget képviselő levélíróknak, a lehetőségekhez képest figyelembe véve a közösségben kialakult szokásokat, a szakmabeliek nézőpontját (Domonkosi & Ludányi, 2023; Ludányi, 2023b).

A helyesírási kérdések tipikusan a szakszavak külön-, egybe- vagy kötőjeles írásával, illetve idegen kölcsönszók idegenes vagy magyaros írásmódjával kapcsolatban merülnek fel. Egy hidroeológiai foglalkozó szakember például a *felszín()alatti víz* írásmódjával kapcsolatban kérte a közönségszolgálat állásfoglalását. Az általános helyesírási szabályok szerint a *felszín alatti* különírandó, ám a jelentésváltozás, többletjelentés miatt a szakmai közösség egy részében az egybeírás számít megszokottnak, ugyanis a kifejezés jelentése specifikusabb annál, mint amit a pusztán jelzős szerkezet jelent: 'a földfelszín alatt kialakuló, de áramlása révén akár a felszín fölé is jutó víz'. Ahogy a levélíró utalt is rá, a nyelvi adatok tanúsága szerint a szakmai szövegekben sem egységes a gyakorlat, a különírt és az egybeírt forma egymás mellett él. A közösség számára az írásgyakorlat kettőssége, illetve az egybeírt forma elfogadhatósága jelent problémát. A közönségszolgálat munkatársa levelében hangsúlyozta a szakmai megegyezésre való törekvés fontosságát. Végiggondolt cselekvési terv kialakítására törekedve a közönségszolgálati válasz azt is kifejtette, hogy az egységes, konszenzusos írásmód elérésének érdekében a közösség képviselőinek lehetőségük van olyan tudatos nyelvalakító (nyelvtervezési) lépések kezdeményezésére, mint például hogy a kérdéses kifejezés egybeírása mellett érveiket a szakmai publikációkban lábjegyzetben közlik. Rámutatott annak lehetőségére is, hogy az egységes szaknyelvi helyesírás kialakítása érdekében az adott szakmai közösség képviselői megkeressék – akár a szakmai közösség

által előzetesen összeállított szójegyzékkel, szabálytervezettel – a helyesírási kodifikációért felelős illetékes bizottságot, miként az számos szaknyelvi (pl. növény- és állatrendszertani, orvosi stb.) helyesírás kidolgozásakor is történt (Ludányi, 2023b). Ezek a megfontolások, javaslatok a cselekvési terv hatékonyságát, implementálhatóságát célozzák meg.

Az egységes helyesírás igénye azonban nem csupán szakmai, hanem más típusú közösségekben is megjelenik. Egy egyházi közösség, a *Katolikus Karitás*z nevében például a *karitás* ~ *Karitás*z írásmódjával kapcsolatban kért állásfoglalást az intézmény sajtóreferense. Sajátos közösségeket alkotnak továbbá a (saját megnevezésükkel) wikipédisták, vagyis a nyílt közösség által fejlesztett online világciklopédia, a Wikipédia szerkesztői, akik rendszeresen keresik meg a közönségszolgálatot egy-egy Wikipédia-szócikkkel kapcsolatban felmerült helyesírási kérdéssel. A Wikipédia szerkesztőinek szerepe nyelvmenedzselési szempontból azért is sajátos, mert alulról szerveződő, mégis nagy hatással rendelkező kodifikációs tevékenységet is végeznek, amikor például egy-egy címszó írásmódjáról döntést hoznak. Az ehhez szükséges szakmai háttér biztosításának igényét mutatja, hogy a cselekvési terv kidolgozása során a szervezett nyelvmenedzselés által biztosított közönségszolgálati lehetőséget is igénybe veszik.

4.3. Kiscsoportszlengek közkeletűvé válása, szótározása

Előfordul, hogy a közönségszolgálathoz olyan megkeresés érkezik, melynek célja egy kisebb-nagyobb közösségben ismert szónak az általános célú értelmező szótárakban való rögzítése. Egy telefonszolgáltató márkakommunikációs igazgatósága például a *(ki)kraftol* '(általában fiatalok) valamilyen (többnyire maradandó) dolgot létrehoz' igével kapcsolatban érdeklődött arról, milyen lehetőségek vannak arra, hogy a kérdéses kifejezés bekerüljön a szótárakba. A telefonszolgáltató céget képviselő kérdező levelében bemutatta közösségének sajátos nyelvhasználati gyakorlatával kapcsolatos tapasztalatait, és levele arra is rávilágított, milyen erősen él az egyes közösségekben a szótári kodifikáció, vagyis az általuk használt kifejezés hivatalos megerősítésének igénye.

A közösségben észlelt nyelvi probléma tehát ebben az esetben az általuk használt szókészleti elem szótározatlanságának kérdése, és kifejezetten nyelvalkító céllal fordulnak a szervezett nyelvmenedzselés felé közvetítő intézményes fórumhoz.

Válaszában a közönségszolgálat munkatársa részletesen bemutatta a *kraftol* ige eredetét és használati körét. A szó elterjedtségét tekintve megállapítja, hogy az eredetileg kiscsoportszlengként működő kifejezés a levélíró által említett 'ké-

szít, alkot, létrehoz’ jelentésben már a közszlengi használathoz közelít. A válaszban a levélíró általánosabb tájékoztatást is kapott a szavak szóképzéssel kapcsolatos státuszáról, valamint a szóképzés alakítási lehetőségeiről, a korpusztervezés tipikus lépéseiről. A *kraftol*, *kikraftol* egy kisebb közösség nyelvhasználatának részei, alapvetően szlengkifejezések. Jelenlegi használatukat tekintve a szlengszótárak anyagába kerülhetnének be, a levélíró által említett „hivatalossá tételt” az egy nyelvű, köznyelvi szótárakba, például a *A magyar nyelv nagyszótárába* (Ittész ed., 2006–2021) való bekerülés jelentheti. Ezekben a kiadványokban azonban alapvetően a közhasználatú, elterjedt kifejezések szerepelnek.

A válaszlevél rávilágított arra, hogy az adott közösség aktív nyelvalkítási lépésekkel segítheti a *kraftol* ige elterjedését: a gyakori használaton túl szerepeltetheti például a telefonszolgáltató reklámjaiban, sőt különféle játékokkal, kampányokkal is népszerűsítheti. Ez pedig rámutat arra, hogy a presztízzsel bíró csoportok, kisebb közösségek hogyan lehetnek hatással a tágabb közösségek, nagyobb csoportok nyelvhasználatára is, hogyan lehet nyelvalkító szerepe akár egyes cégek marketingtevékenységének is. Mindemellett azonban a válasz azt is hangsúlyozta, hogy a *kraftol* szótáréretté válása, a szótári kodifikáció nagymértékben függ attól, hogy a használat időben mennyire válik állandóvá: ezt pedig a teljes beszélőközösség gyakorlatai döntik el.

4.4. Alakváltozatok közösségi szerepe: centíroz

A változatokban élő nyelvi jelenségek egy része társas jelentéseket hordoz, használatuk így szerepet játszhat a közösségi azonosulásban is. A *centíroz*/*centríroz* ige használatában megmutatkozó kettősségre vonatkozó megkeresés például egy olyan helyzetet jelez, amikor a közönségszolgálat úgy vesz részt a közösségi nyelvalkítási, nyelvmenedzselési folyamatokban, hogy rámutat egy nyelvi változónak egy speciális szakmai közösséghez való kapcsolódására. A közönségszolgálati tanácsnak ebben az esetben az a szerepe, hogy forrásokra, adatokra támaszkodva tud megerősíteni egy, a közösségben érvényesülő, illetve a kérdező által is felismert társas jelentést. A közönségszolgálatához érkező levél arról számolt be ugyanis, hogy egy friss, kerékpárszerelésről szóló szakkönyv *Biciklikerek fűzése, centírozása és egyéb munkálatai* címmel jelent meg, majd egy szakmai Facebook-csoportban sok kritika érte azzal kapcsolatban, hogy a *centrírozás* szó használata lett volna a címben a megfelelő.

A nyelvi problémát tehát ebben az esetben egy szó használhatóságának, használati körének a megítélése jelentette. A kérdező különböző műszaki szótárakból, sőt a *Helyesiras.mta.hu* helyesírási portálon (Váradi, Ludányi & Ko-

vács, 2014) is tájékozódott a két alakváltozatról, és bár mindkét formát megtalálta, azok társas szerepéről, közösségi értékéről mégsem kapott tájékoztatást. A tanácsadói válasz a két forma elterjedtségének, szótárazottságának részletes és filológiai alapos bemutatása mellett ezért a szakmai közösségre jellemző szerepet emelte ki. Korpuszadatok, illetve kerékpár- és autószereléssel foglalkozó szakszövegek adatai alapján mutatta be a kérdezőnek, hogy nemcsak gyakori és elfogadott változat a *centíroz*, hanem a járművekkel, azok műszaki állapotával foglalkozó szakemberek körében az számít általánosnak. A társas jelölő érték, a szakmai közösségre jellemző használat leírása mellett a válaszevél arra vonatkozó javaslatot is tartalmazott, hogy a közösségben való jártasság, a szakmai közösséghez való tartozás jelölése érdekében az autó- és kerékpárszereléshez kapcsolódó helyzetekben a *centíroz* változatot érdemes használni, azaz a kérdéses kötet címében is megfelelő választásnak számít. Ebben az esetben a közönségszolgálat nem az aktív nyelvalkításban játszott szerepet, hanem az utólagos menedzselésben, egy használt nyelvi forma megfelelőségének mérlegelésében.

Összegzés

A HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpontban működő nyelvi közönségszolgálatban nemcsak magánszemélyek, hanem képviselőiken keresztül számos közösség is fordul: intézmények, cégek, szakmai közösségek, egyházi közösségek. A tanulmány néhány közösségi jellegű nyelvi probléma és a hozzájuk kapcsolódó nyelvmenedzselési folyamatok bemutatása révén tárgyalta a közösségek nyelvhasználata reflektált alakításának egyes jellemző sajátosságait, különös tekintettel a nyelvi közönségszolgálatnak a nyelvmenedzselési folyamatban betöltött szerepére. Az egyes közösségekben felmerülő, a levélírók által észlelt, a közönségszolgálatnak elküldött nyelvi problémák kezelése, megvitatása diszkurzív módon, a közösséget képviselő levélíróval párbeszédbe lépve történik. A közönségszolgálat munkatársai a nyelvi javaslatok megfogalmazása, a cselekvési terv kidolgozása során figyelembe veszik a közösséget képviselő levélíró szempontjait, a közösség gyakorlatait, és törekednek a velük való párbeszéd, együttműködés kialakítására a cselekvési terv közösségi implementációjának a hatékonysága érdekében. A szervezett nyelvmenedzselési folyamatok csakis ilyen módon, azaz a problémákat észlelő, azok kezelésében segítséget kérő közösségekkel együttműködve válhatnak eredményessé.

Irodalomjegyzék

- Beneš, M., Prošek, M., Smejkalová, K., & Štěpanová, Veronika (2018). Interaction between language users and a language consulting center: Challenges for language management theory research. In L. Fairbrother, J. Nekvapil, & M. Sloboda (Eds.), *The Language Management Approach: A Focus on Research Methodology* (pp. 119–140). Peter Lang.
- Domonkosi, Á., & Ludányi, Zs. (2023). Nyelvhasználói nézőpontok, adatalapúság, nyelvi tanácsadás. Hogyan beszélhetünk ma nyelvművelésről? In G. Tolcsvai Nagy, K. Laczkó & Sz. Tátrai (Eds.), *Nyelv, kultúra és tudomány. Köszöntő kötet a Magyar Nyelvőr alapításának 150. évfordulójára* (pp. 9–36). ELTE Eötvös Kiadó.
- Fairbrother, L. (2020). Diverging and intersecting management. In G. C. Kimura & L. Fairbrother (Eds.), *A Language Management Approach to Language Problems: Integrating Macro and Micro Dimensions* (pp. 133–156). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/wlp.7.07fai>
- Heltainé Nagy, E. (2012). Nyelvhasználati minősítések, a helyes-helytelen a tanácsadói gyakorlatban. *Magyar Nyelvőr*, 136(4), 394–406.
- Ittész, N. (Ed.) (2006–2021). *A magyar nyelv nagyszótára I–VIII*. Akadémiai Kiadó.
- Jernudd, B. H. & Neustupný, J. V. (1987). Language planning: for whom? In L. Laforge (Ed.), *Actes du Colloque international sur l'aménagement linguistique / Proceedings of the International Colloquium on Language Planning* (pp. 69–84). Les Presses de L'Université Laval.
- Kimura, G. C. (2014). Language management as a cyclical process: A case study on prohibiting Sorbian in the workplace. *Slovo a slovesnost*, 75(4), 255–270.
- Kimura, G. C. & Fairbrother, L. (2020). Epilogue: Reconsidering the language management approach in light of the micro-macro continuum. In G. C. Kimura, & L. Fairbrother (Eds.), *A language management approach to language problems: Integrating macro and micro dimensions* (pp. 255–267). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/wlp.7.13kim>
- Lanstyák I. (2018). *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda.
- Ludányi Zs. (2020). Nyelvi menedzselés és nyelvi tanácsadás. Helyzetkép, lehetőségek, feladatok. *Magyar Nyelvőr*, 144(3), 318–345.
<https://doi.org/10.38143/Nyr.2020.3.318>

- Ludányi, Zs., Domonkosi, Á., Kocsis, Á., & Jakab, D. (2022). A nyelvi menedzselés szemlélete és a nyelvi tanácsadás. In A. Deme, & Á. Kuna (Eds.), *Tanulmányok a nyelvészet alkalmazásainak területéről* (pp. 73–107). ELTE Eötvös Kiadó.
- Ludányi, Zs. (2023a). A helyesírási problémák kezelési stratégiái a nyelvi tanácsadásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 16(2), 29–46.
- Ludányi, Zs. (2023b). A szaknyelvek helyesírásának szabályozásáról. Elmélet, gyakorlat, dilemmák. In G. Prószéky, Á. Fóris, E. B. Papp, A. Bölcskei, & V. Lipp (Eds.), *A magyar terminológiastratégia kialakítása* (pp. 301–327). Zöld könyv. Nyelvtudományi Kutatóközpont.
<https://doi.org/10.18135/term.2023.15>
- Nekvapil, J. (2006). From language planning to language management. *Socio-linguistica*, 20, 92–104.
<https://doi.org/10.1515/9783484604841.92>
- Nekvapil, J. (2009). The integrative potential of Language Management Theory. In J. Nekvapil & T. Sherman (Eds.), *Language Management in Contact Situations: Perspectives from Three Continents* (pp. 1–11). Peter Lang.
- Nekvapil, J. (2012). Some thoughts on “noting” in language management theory and beyond. *Journal of Asian Pacific Communication*, 22(2), 160–173.
<https://doi.org/10.1075/japc.22.2.02nek>
- Nekvapil, J. & Sherman, T. (2009). Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe. *Current Issues in Language Planning*, 10, 181–198.
<https://doi.org/10.1080/14664200802399133>
- Váradi, T., Ludányi, Zs., & Kovács, R. (2014). Géppel segített helyesírás. A helyesírás.mta.hu készítéséről. *Modern Nyelvoktatás*, 20(1–2), 43–58.

Absztrakt

A tanulmány célja annak bemutatása, hogy milyen szerepet játszik az intézményes nyelvi tanácsadás a különféle közösségek, csoportok nyelvhasználatának reflektált alakításában. A tanulmány a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont nyelvi közönségszolgálatához érkezett levelek alapján rámutat arra, hogy a különféle közösségek (szakmai, egyházi, hobbiközösségek) nyelvmenedzselési gyakorlatai számos esetben igénylik szakmai intézmények, a nyelvtudományi háttér bevonását is. Az elemzések a közönségszolgálat szemszögéből nézve pedig arra is rávilágítanak, hogy az intézmények részéről a nyelvi javaslatok kidolgozása során elengedhetetlen a közösséget képviselő levélíró szempontjainak, a közösség gyakorlatainak a figyelembevétele, a levélíró által észlelt

nyelvi probléma diszkurzív megvitatása. A tanulmányban bemutatott elemzések tehát azt illusztrálják, hogy a szervezett nyelvmenedzselési folyamatok az egyes közösségekkel együttműködve válhatnak eredményessé.

A gyakorlatorientált képzés megvalósulási módjai közösségszervezés alapszakon

Simándi Szilvia

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Intézet*

Tengely Adrienn

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Intézet*

Oszlanczi Tímea

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Intézet*

Bevezetés

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen és jogelőd intézményében 1975-ben indult el a közművelődési szakemberek képzése. A 2017/2018-as tanévtől intézményünkben *közösségszervezés alapszakon* folytatódik a szakemberek képzése. A nevezett szakon a gyakorlatorientált képzés megvalósulásának alappilléreit a gyakorlati feladatokra építő szemináriumok, a különböző kurzusok keretein belül megvalósuló terepmunka, a 80, illetve 160 órás kötelező szakmai gyakorlat, valamint a tudományos kutatómunkában való részvétel képezi. Az alábbiakban a Neveléstudományi Intézet Andragógiai és Közművelődési Tanszékének jógyakorlatait kívánjuk részletesen bemutatni.

Gyakorlatorientált kurzusok

Az első pillért a szemináriumokon megvalósuló munka jelenti, amelyek keretében törekszünk a hallgatók elméleti tudását a gyakorlati életben elhelyezni. Már az első évfolyam során terepre visszük hallgatóinkat, a *Kulturális és oktatási intézmények elméleti* óra gyakorlati vetületeként a második félévben teljesítendő *A felnőttképzés és közművelődés intézményei és színterei* kurzus keretében számos partnerhez ellátogatva tapasztalhatják meg az egyes szervezeti és működési formák sajátosságait a gyakorlati életben. A második évfolyamon pedig az *Intézménylátogatás kurzus*hoz rendelve már a szakmai feladatellátás részleteit is megismerhetik.

Továbbá hallgatóink változatos és tartalmas terepmunka keretében, számos közösségi élményben részesülve sajátítják el a különféle szakmai ismereteket. Ennek egyik kiemelkedő példája a települési értéktérkép készítése, amelyen 2023-ban már a hatodik alkalommal vettek részt a közösség-szervezés szakos hallgatók, ahol a települések polgármesterei, közművelődési szakemberei és a helyi közösségek aktív résztvevői örömmel fogadták hallgatóinkat. Belpátfalva, Verpelét, Ostoros és Demjén után ebben a tanévben a hallgatók Parádon és Kerecsenden kapcsolódtak be a helyi értékek feltérképezésébe, gyűjtésébe, a helyi lakosság megszólításán és bevonásán keresztül. Együttműködő partnerünk a Nemzeti Művelődési Intézet. Általánosságban elmondható, hogy a félév elején a hallgatók szakmai előadásokat hallhatnak az értéktérkép készítéséről és módszertanáról. Megismerkednek a Heves megyei értéktárak helyzetével, továbbá betekintést nyerhetnek a Nemzeti Művelődési Intézet országos településkutatási felmérésébe. A munka során a hallgatók a települések polgármesterével, a helyi vezetőkkel és a jelentősebb civil szervezetek vezetőivel találkoznak, amelynek során összeállítják a települési „Érték Leltárt”. A „Faluséták” keretén belül a hallgatók fotókat és kisfilmet készítenek a fontosabb települési értékekről, valamint interjúznak és kérdőíveznek a települések lakói körében. Az elkészített interjúk és a kitöltött kérdőívek alapján a kormányrendeletben rögzített formai és tartalmi követelmények figyelembevételével valós értéktári előterjesztéseket készítenek. Végezetül egy nyilvános bemutató keretében a hallgatók a meghívott vendégek előtt megmutatják munkájukat és eredményeiket: kisfilmek és prezentációk formájában.

Képzésünk során hiszünk az élethosszig tartó tanulás (Európai Bizottság, 2022) és művelődés szerepében, lehetőségeiben, valamint szakunk profiljából adódóan különös figyelmet szentelünk mind a fiatal, mind a felnőtt, mind az idős korosztálynak. Munkánk során kiemelt szerepet szánunk a társadalmi felelősségvállalásnak, számos tevékenységünk kapcsolódik vagy érinti a felsőoktatási intézmények társadalmi felelősségvállalását. Többek között a rendezvények, események szervezésére irányuló gyakorlatok során különböző korosztályokkal próbálhatják ki magukat hallgatóink, például: közösségépítő foglalkozást tartanak középiskolákban, a Belvárosi Gondozási Központ nyugdíjasai részére szerveznek közösségi művelődési alkalmakat, adventi délutánt a nevelőszülőknél élő gyerekeknek stb. Számos andragógiai, gerontológiai kurzuson szó esik az ismeretterjesztő előadások szerepéről a felnőttkori művelődés és tanulás vonatkozásában. Tanszékünk 2023 októberében indította el a *Közösségi Kult-Óra – Közművelődési Nyitott Egyetem* ismeretterjesztő előadás-sorozatát egriek számára, ahol az egyes alkalmakba hallgatóinkat is bevonjuk.

A következő tevékenység szintén képzésünk gyakorlatias jellegét gazdagította, többek között ahhoz járult hozzá, hogy egy – kezdetben viszonylag zárt

– lakóközösségnek (településrésznek) a közösségi alapú feltáró módszereit a gyakorlatban is megismerjük a hallgatók. 2018-ban a *Közösségi művelődés* c. tantárgy keretében az Eszterházy Károly Egyetem közösségszervezés szakos hallgatóival közösen feltérképeztük a Berva-völgynek – azon belül is prioritást adva az „Ötös lakótelepnek” – az egykori közösségi életét, illetve a művelődő kisközösségeit. Bizonyos történetek már csak az idősebb generáció emlékezetében élnek, ezért a közösségi interjú és a közösségi beszélgetés módszerére építettünk. A kérdéseink a helyi közérzetre, az egyén és a közösség kapcsolatára, a szabadidős és a kulturális életre, illetve a „bervai” identitásra irányultak. A hallgatók először megismerkedtek a vizsgálandó tereppel. A tanszékre meghívtunk idős, egykor és jelenleg is ott élő lakókat, történetmesélőket, akik felidéztek emlékeiket, meséltek az Ötösről. Ezt követően egy séta keretében körbejártuk a lakótelepet a hallgatókkal, illetve a helyi közösségi ház is fogadott bennünket. A hallgatók maguk is megfogalmaztak kérdéseket, illetve felkészítést kaptak az interjú elkészítésére. A közösségi interjú a lakótelepen élők megszólításának és bevonásának egyik fontos módszere volt. Jóllehet négyszemközi beszélgetésekről van szó a nevezett interjú esetében is, azonban azért nevezzük közösséginek, mert az a helyi közérzetre, az egyén és a közösség kapcsolatára, a helyi identitásra kérdez. Az interjúkra a közösségi házban, illetve igény szerint a válaszadók lakásán került sor. Első lépésként azokat kerestük fel, akiket véleményformálónak tartottunk. Az interjúalanyok egymást ajánlották, így mindig valaki ajánlásával történt az új beszélgetőalany megkeresése. Azt tapasztaltuk, hogy senki sem utasította el a megkeresést. Ezt követően sor került egy közösségi beszélgetésre is a közösségi házban, ahol egymást kiegészítve meséltek az idős megkérdezettek.

Megítélésünk szerint a közösségi beszélgetések minden résztvevő számára örömteli eseményt jelentettek: a történetmesélők (az életkor 60 és csaknem 90 év közé tehető) és a hallgatóság számára is szívet melengető élményt nyújtottak ezen találkozások. Az idős lakók, egykori dolgozók élet(út)történeteiket, emlékeiket szívesen osztották meg az érdeklődő, lelkes hallgatósággal a gyermekkorukról, a csínytevéseikről, a hétköznapi és ünnepi eseményekről, a szabadidő-eltöltési szokásaikról, a nehézségekről és az örömeikről, azaz arról, hogy milyen is volt az életük az 1950-es, 60-as, 70-es és 80-as években. Másfelől kézzelfogható volt az a kíváncsiság is, amely a huszonéves hallgatóktól érkezett. A fiatalok számára élményszerű megismerési és tanulási lehetőséget nyújtottak az egyes találkozók a vizsgált időszakról.

Továbbá, munkánkhoz kiegészítésképpen néhány korabeli újságcikket is megkerestünk. Az Arcanum Digitális Tudománytárban és a Hungaricana Könyvtár Portálon kutatómunkát folytattunk, minden „Bervával” kapcsolatos írás, cikk érdeklődésünk homlokterében állt (28 újságcikket találtunk a

vizsgált időszak), illetve a Finomszerelvénygyárról és a lakótelepről készült ismertető kiadványokat stb. is felhasználtunk. Eger Megyei Jogú Város munkánk kötetben való megjelenését támogatta (Simándi & Papp, 2019). Lehetőséget kaptunk, hogy munkánk nyomtatott formában is megjelenhessen, ezzel is segítve, hogy az elmesélt történetek kézbe fogva az idők számára is elérhetővé váljanak. A kötetbemutatóra a mesélők családtagokkal, unokáikkal is érkeztek. A kötetbe az alábbi fejezetek kerültek bele: *(Szak)emberek érkezése a Bervába, A lakótelep, Emberi kapcsolatok, Gyermekek lenni a lakótelepen – gyermekkori emlékek, Szolgáltatások – „Város a városban”, Közös munkába járás – közlekedés, Kulturális és szabadidős tevékenységek, Sportélet, Kirándulás, nyaralás, Valami véget ér, Múlt a jelenben – életképek.*

A szakmai gyakorlat rendszere

A második pillér a képzésben a *Szakmai gyakorlat I., II.*, azaz a 80, valamint a 160 órás kötelező szakmai gyakorlat, melyek teljesítésére a negyedik és az ötödik félévben kerül sor. A 80 órás szakmai gyakorlat megvalósulására jellemzően klasszikus közművelődési intézményekben és szinterekben kerül sor. A gyakorlati képzésben részt vevő intézmények és szinterek névsorát a Nemzeti Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Korlátolt Felelősségű Társaság mint a terület szakmafejlesztésért felelős szervezete, valamint a Közösségszervezés BA szakos képzést indító felsőoktatási intézmények által létrehozott Közösségszervezés BA munkacsoport közösen állította össze. A hallgatók valamennyi olyan közösségi szintérben és közművelődési intézményben teljesíthetik 80 órás szakmai gyakorlatukat, amelyik megfelel a személyi, tárgyi és infrastrukturális feltételeknek.

A 160 órás kötelező szakmai gyakorlat esetében a partner a hallgató szakirányának megfelelő gyakorlatvezetésre alkalmas egység lehet, mind a kulturális közösségszervezés, mind a humánfejlesztés szakiránynál. A gyakorlati helyszín választásakor a másod-, illetve harmadéves hallgatók már olyan előzetes tapasztalatok és ismeretek birtokában vannak, amelyek megkönnyítik választásukat, hiszen a tanulmányok megkezdésétől a különböző kurzusok keretein belül folyamatosan figyelemmel kísérik a szakmai szolgáltatók munkáját, és megismerkedhetnek leendő tereptanárukkal is.

A gyakorlati helyszíneket a szektorális heterogenitás jellemzi, hiszen az állami, önkormányzati, a profitorientált gazdasági, valamint a nonprofit civil szektor is képviselteti magát a széles körű partneri kínálatunkban. A három fő csoport mellett egyéb, azokba nem sorolható szervezetek is színesítik a kínálatot hallgatóink számára.

A 2017/2018-as évtől napjainkig mintegy 65 szervezettel kötött intézményünk együttműködési megállapodást közösségszervezés alapszakos hallgatók kötelező szakmai gyakorlatának lebonyolítása céljából. A megállapodás értelmében a külső helyszínen megvalósuló gyakorlat vezetéséhez, a szakmai munka megvalósításához a tereptanárt a partner szervezet biztosítja, szorosan együttműködve az egyetem erre megbízott szakmai gyakorlati koordinátorával.

Az állami, önkormányzati területen működő közművelődési szolgáltatók fedik le partnerintézményeink közel fele részét. A 80 órás szakmai gyakorlatok jelentős többsége ezekben a színterekben és intézményekben valósul meg, valamint a 160 órás gyakorlatra a kulturális közösségszervezés szakirány hallgatói választják ezeket a szervezeteket. Helyileg jellemzően Heves vármegye területén teljesítik a gyakorlatukat hallgatóink, azonban – különösen a 160 órás, nyáron megkezdhető szakmai gyakorlat esetében – lakóhelyükhöz közel eső településen választanak intézményt. Így több hallgató Borsod-Abaúj-Zemplén vagy Nógrád vármegye területén talál megfelelő partnert. E szektor területén szinte valamennyi félévben fogadja hallgatóinkat többek között az Egri Kulturális és Művészeti Központ, a Hatvani Grassalkovich Művelődési Ház, a Noszvaj Községi Önkormányzat IKSZT, a Felsőtárkány Faluház, az Egerszalóki Faluház és Könyvtár.

Külön kiemelnénk a területhez tartozó, de működési formáját tekintve nonprofit gazdasági társaságként működő partnereinket is, mindenekelőtt a Nemzeti Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Korlátolt Felelősségű Társaságot. Az intézet Heves vármegyében lévő igazgatósága kiemelt hallgatói létszámmal vállalja a szakmai gyakorlat lebonyolításában való közreműködést, és a kiváló együttműködés eredményeként a járványhelyzet, valamint a rezsiválság következtében előálló intézménybezárások idején segítségükkel, a sajátos élethelyzetre kidolgozott módszertani ajánlásait alapul véve valamennyi hallgatóknak lehetősége volt a tárgyévben teljesítenie szakmai gyakorlatát. A szomszédos vármegye területén a nonprofit gazdasági szolgáltatók közül több hallgatónkat is fogadta már a Miskolci Kulturális Központ Nonprofit Kft.

A civil területen is többéves együttműködések részese egyetemünk. A harmadik szektor közművelődéshez való sokrétű kapcsolódása révén értékes gyakorlati tudásra tesznek szert a leendő szakemberek. E terület megismerése nem kizárólag a szakmai szolgáltatói működésbe való betekintés szempontjából jelentős, mivel a művelődő közösségekhez kapcsolódó alapszolgáltatás teljesítése révén a későbbiekben biztosan kapcsolatba kerülnek hallgatóink a társadalmi szervezetekkel. Egerben a Civil Közösségek Háza, az Egri Községi Alapítvány, a Kárpátok Alapítvány biztosít számukra lehetőséget a szakmai munka megismerésére.

A gazdasági, profitorientált területen alapvetően a humánfejlesztés szakirányt választó hallgatóink teljesítik gyakorlatukat. A térség meghatározó stratégiai gazdasági társaságain (Eger-Maklár-Robert Bosch Automotive Steering Kft, Bárdi Autó Eger) túl a kisebb szervezetek is együttműködnek egyetemünkkel. A felnőttképzési területen több hallgatónkat rendszeresen fogadja az Alacritas Felnőttképzési Intézet Kft., valamint a hatvani OKTAT60 Kft.

Az egyéb, fenti csoportokba nem sorolható szakmai partnerszervezeteink közül kiemelhetjük a területi Iparkamarát, a Vöröskereszt szervezetét, szakképzési centrumokat, az Érseki Vagyonkezelő Központot, de fogadott már közösségsszervezés alapszakos hallgatót a Magyar Honvédség és Iskolaszövetkezet is.

Tudományos kutatómunka

A fentiek is mutatják, hogy tanszékünkön nagy hangsúlyt helyezünk arra, hogy hallgatóink szakmai kompetenciáit minél változatosabban fejlesszük. Ennek érdekében lehetőséget biztosítunk tudományos kutatómunkában is részt venni szakmai tapasztalataik szélesítése érdekében, a következőkben erről hozunk példát.

Tanszékünk oktatói 2021/2022-ben kutatást végeztek *A katolikus egyház felnőttkori művelődést támogató tevékenysége és a művelődő vallási közösségek kérdése a két világháború között és napjainkban* címmel, melybe hallgatók és közművelődési szakemberek is bevonásra kerültek. A kutatás a Nemzeti Művelődési Intézet Közművelődési Tudományos Kutatási Program Közművelődési ösztöndíj tudományos kutatócsoportok számára elnevezésű alprogramjának támogatásával valósult meg.

A kutatás első szakaszában a katolikus egyház népművelési tevékenységének feltárására került sor elsősorban az 1920–1940-es évek egyházmegyei zsinati dokumentumai és statútumai alapján. A vizsgált korszakban az egyház társadalmi feladatvállalásának egyik legfontosabb területe – korabeli szóhasználatával élve – az iskolán kívüli népművelés lett, melynek elsődleges célját egyértelműen a katolikus társadalom erősítése és a katolikus világnézet terjesztése jelentette. A projekthez kapcsolódó kutatásunkból egyértelműen kitűnik, hogy a két világháború között az egyházmegyei zsinatokon is nagy hangsúlyt fektettek a felnőttkori művelődésre. A zsinatok többsége elsősorban a katolikus egyesületek keretein belül képzelte el az elemi iskolából már kikerült ifjúság és a felnőtt korosztály oktatását és nevelését. Számos olyan katolikus szervezetet felsoroltak, amelyeket különösen alkalmasnak tartottak a felnőttnevelési és népművelési feladatok ellátására: ilyenek voltak például a Katolikus Legé-

nyegylet, a Katolikus Tanoncokat Védő Egyesület, a különféle egyéb ifjúsági egyesületek, az Országos Katolikus Növédő Egyesület, az Országos Katolikus Nőszövetség, a Katolikus Népszövetség, a keresztényszocialista szakmai szervezetek, a katolikus körök és olvasókörök, a különféle jótékonyági szervezetek; majd az 1930-as évektől ezekhez csatlakoztak az időközben megalakult nagy társadalmi egyesületek, a *Katolikus Agrárifjúsági Legényegyesületek Országos Testülete* (KALOT) és a Katolikus Leánykörök Szövetsége (KALÁSZ). De ezeken túl néhány egyházmegyében azt is ajánlották a papságnak, hogy vegyenek aktívan részt a nem felekezeti alapon szerveződő, de hasonló szellemiségű szervezetek – például a cserkészet, a Levente-szervezet, a gazdakörök, az olvasókörök, illetve a keresztény fogyasztási és hitelszövetkezetek – népművelő és egyéb tevékenységében is a katolikus társadalom erősítése céljából. A történeti kutatás tudományos eredményeit a Kulturális Szemle hasábjain ismertettük (Tengely, 2022).

Mivel a kutatásból kitűnt, hogy a 20. század első felében az egyház ilyen irányú tevékenységének elsődleges színterét a különféle kisközösségek jelentették, így kutatásunk második szakaszában a mai katolikus lokális kisközösségek működését és közösségi művelődési és felnőttképzési aspektusait vizsgáltuk empirikus módszerekkel. Hallgatóink bevonásával a közösségek egyházi és világi vezetőivel strukturált interjúkat készítettünk elsősorban az északkelet-magyarországi régióban. Törekedtünk rá, hogy különböző nagyságú települések: megyeszékhelyek, kisvárosok és községek is szerepeljenek vizsgálatunkban (Eger, Salgótarján, Heves, Jászberény, Szerencs, Sárospatak, Terpes). Hasonlóképpen fontosnak tartottuk, hogy különféle típusú közösségeket vizsgáljunk. Ennek megfelelően kutatásunkban szerepeltek hagyományos, több száz éves múltra visszatekintő társulatok (pl. harmadrendek) csakúgy, mint modern vallási közösségek (pl. Cursillo csoport, Szentlélek Szeminárium). Hasonlóképpen a szűken vett hitbuzgalmi célú társulatok (pl. bibliakörök) mellett feltártunk a vallási életet más – zenei, kulturális, illetve sport- – tevékenységgel összekapcsoló közösségek működését is (pl. a plébániai élethez kapcsolódó biliárd-, illetve pingpongcsoporthoz, énekkarokhoz, az egri Lajosvárosi Keresztény Kultúráért Egyesülethez). Emellett fontosnak tartottuk, hogy a különböző korosztályok is megjelenjenek kutatásunkban, így vizsgáltunk jellemzően idősek (pl. Rózsafüzér Társulatok), középkorúak (pl. Házassági Hétvége), illetve fiatalok és gyermekek (pl. cserkészcsapat, szalézi Oratórium) részvételével működő közösségeket is.

Az alábbi négy kérdéscsoportra kerestük a választ a művelődő vallási közösségek vonatkozásában a megkérdezett interjúalanyoktól:

- Hogyan értelmezi a közösség fogalmát? Véleménye szerint miben más egy vallási és egy világi közösség?
- Hogy alakult a tagok száma az évek alatt? Hány tagjuk van jelenleg? Milyen korosztályba tartoznak a tagok? Milyen a nemek aránya?
- A vallási közösségek vezetői kapnak-e felkészítést a közösségekkel való munkára?
- A vallási közösségekben folyik-e valamilyen művelődési tevékenység? Amennyiben igen, milyen jellegű? Ezekre hogyan hatott ki a pandémia?

A megkérdezett interjúalanyok a közösséget elsősorban keresztény közösségként értelmezték: „A keresztény közösség célja, hogy a krisztusi tanítást hitelesen megvalósítva eljussunk az üdvösségre.” Arra a kérdésünkre, hogy miben más egy vallási és egy világi közösség, egyik válaszadónk így válaszolt: „Szerintem egy világi közösség annyiban különbözik egy vallásos közösségtől, hogy a vallásos közösség középpontjában ott van valaki, Isten, akiért ott vagyunk. Persze jó együtt lenni és játszani, beszélgetni és együtt megélni különböző dolgokat, de igazából egy a közös cél, az Isten felé való haladás. Ez az, ami pedig hiányzik a világi közösségekből, mert valóban minden mást megélnék, amit mi is ennek az egy dolognak a kivételével. Az Isten felé való haladásban segítsük egymást az úton és ez az, amivel szerintem kicsit több a vallásos közösség, mint a világi”.

A következő kérdéscsoport arra irányult, milyen korosztályba tartoznak a tagok, illetve milyen a nemek aránya. A kapott válaszokból az látszik, hogy főleg az idősebbek vannak jelen állandó jelleggel a katolikus kisközösségekben. A nemek arányát tekintve valamivel több a nő. Érdekes még megfigyelni az időszakosan csatlakozó gyermekeket. Az elsőáldozásra, bér málkózásra készülőök közül kevesen vannak, akik a szentségek vétele után is huzamosan ott maradnak egy-egy közösség életében.

Az interjúkból az is jól kirajzolódott, hogy a közösségek működtetése felkészülést és erőfeszítést igényel, amelynek részleteire a harmadik kérdés kérdezett rá. A válaszok vegyesnek mondhatók, van, ahol teljesen informális úton, van, ahol a tagok egymás között, szervezett formában, és van, ahol formális keretek között, a tananyagba építetten jelenik meg a felkészítés. Például a Szalézi oratórium vezetői évente össze is ülnek, ahol segítik egymás munkáját a tapasztalatok megosztásával. Ezt nagy segítségnek tekintik, mivel elmondásuk alapján közösséget vezetni nem mindig könnyű. De formális képzés keretében is megjelenik a közösségekkel való foglalkozás: „Ma már a lelkipásztori teológia és a kateketika tantárgyak nagyon szépen hozzák ide azt, hogy hogyan kell ezt jól csinálni”. A közösségekkel való személyes kapcsolat, segítségnyújtás nem egyszerű, mert bizalom és felelősségérzet, moti-

váltság, együtt és előttük járás együttesen kell hogy kísérje a közösségformálást.

A kutatás negyedik, fő kérdéscsoportjában a közösségek kulturális, művelődési tevékenységét vizsgáltuk, illetve a világjárvány hatását. Megállapítást nyert, hogy a közösségi művelődési, illetve képzési tevékenység a katolikus lokális közösségek közül leginkább az énekkarok és a bibliakörök, illetve a gyermek-, ifjúsági és felnőttthittancsoportok működésében nyilvánul meg, illetve a harmadrendekben, ahol a jelentkezők alapos képzésben részesülnek az adott rend történetére, lelkiségére és szabályaira vonatkozóan. Ezek mellett találkoztunk néhány egyéb érdekes kezdeményezéssel is, ahol szórakoztató formában valósul meg a vallási témájú közösségi művelődés, például filmklub keretében.

Az empirikus kutatás során beigazolódott, hogy a lokális katolikus kisközösségek nemcsak vallási, hanem különböző mértékű társadalmi szereppel is bírnak egy-egy település életében. A feltárt példák mutatják, hogy tevékenységükben számos, a közösségi művelődést és felnőttképzést érintő elem is fellelhető, egyrészt oktatás és beszélgetés formájában, másrészt különböző programok, rendezvények vonatkozásában.

Empirikus kutatásunk eredményeit bemutató tanulmányunk angol nyelven a Kulturális Szemle hasábjain jelent meg (Simándi & et al., 2022). Az egész projekt összefoglaló eredményeinek publikálására pedig a Ternyák Csaba egri érsek 70. éves születésnapja tiszteletére készült tanulmánykötetben került sor (Tengely & et al., 2023). Kutatásunkkal gazdagítani kívánjuk a hazai felnőttkori művelődéssel és a Katolikus Egyház társadalmi szerepvállalásával kapcsolatos munkákat: megítélésünk szerint a Katolikus Egyház közösségi művelődési tevékenysége a szaktörténeti kutatások kevésbé vizsgált területe, mely további kutatásokra érdemes. Továbbá munkánkat szeretnénk a felsőoktatásban is felhasználásra javasolni: a közösség-szervezés és a közösségi művelődés tanára szakos képzéseken belül, különös tekintettel a *Hazai és nemzetközi andragógiatörténet*, a *Vallás és kultúra* és a *Kultúrakutatások – közösségi kulturális értékek* tanegységekre, amely által a hallgatók szélesebb rálátást kapnak a vallási közösségek működésére és művelődési gyakorlataira.

További példák

A fenti három nagy területen kívül nagyon sok egyéb lehetőséggel él tanszékünk, amelyek szintén jelentős mértékben hozzájárulnak hallgatóink szakmai kompetenciáinak fejlesztéséhez. Ezek közül említésre érdemes az Erasmus Blended Intensive Program, melybe szintén bevontuk hallgatóinkat (2023, Nagyvárad). A nemzetközi projekt célja a hátrányos helyzetű közösségek fejlesztése volt. A

közös gondolkodás 2022-ben indult el, amikor is a Neveléstudományi Intézet Andragógiai és Közművelődési Tanszékére látogattak Erasmus-program keretében a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem oktatói, akikkel többek között kari szintű együttműködések megvalósítását is célul tűztük ki. Az intenzív szakmai hét első napjaiban előadásokra és workshopokra került sor, a programban részt vevő hallgatók pedig kiscsoportokban másfél órás foglalkozásokat terveztek hátrányos helyzetű gyerekek számára.

Továbbá kiemelendő a Nemzeti Művelődési Intézet szervezésében az országos székházban, Lakiteleken tett látogatás, egész napos szakmai kirándulás, ahol a Nemzeti Művelődési Intézet feladatainak bemutatását célzó és egyéb hasznos szakmai előadásokon való részvételen túl az ebéd utáni részben az ország más egyetemeiről érkező hallgatók műhelyfoglalkozásokon vehettek részt. A műhelymunka során lehetőség nyílt szakmai felkészültségük, tudásuk mérésére is, ahol nagy büszkeségünkre hallgatóink kiemelten eredményesen szerepeltek.

ALUMNI-rendezvény keretében a tanszék volt hallgatóit is visszahívjuk, akik sikereikről, szakmai pályafutásukról mesélnek: a közművelődés, valamint a felnőttképzés területén kiemelkedő szakmai teljesítményt elérő volt hallgatóink példaként jelenhetnek meg a képzésben részt vevő hallgatók előtt.

Zárszó

A bemutatott jó gyakorlatokkal azt kívántuk szemléltetni, hogy tanszékünk kiemelten fontosnak tartja, hogy hallgatóink a képzésük ideje alatt minél gazdagabb gyakorlati tudásra tehessenek szert. A képzés során szerzett tapasztalatainkat folyamatosan értékeljük, és igyekszünk beépíteni a képzésbe módszertani óráink keretében, illetve folyamatosan gondolkodunk, mivel bővíthető még a gyakorlati repertoár. Mindezekén túl szakmai partnereinkkel együttműködve, hallgatók részvételével, bevonásával támogatjuk egymás szakmai és projekt-napjait, valamint közösen részt veszünk a szaknépszerűsítésben is.

Irodalomjegyzék

Európai Bizottság (2022). A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás-hoz szükséges kulcskompetenciákról. <https://education.ec.europa.eu/hu/focus-topics/improving-quality/key-competences>

Simándi Sz. & Papp I. (2019). *Közösségi élet egykor a Berva-völgyben: Emlékek, közösségek, életképek*. Líceum Kiadó.

- Simándi, Sz., Tengely, A., Rakusz, M., Oszlanczi, T. & Acsán, R. (2022). Catholic small communities and community education and culture. *Kulturális Szemle*, 9(2), 84–93.
- Tengely, A. (2022). Az iskolán kívüli népművelés kérdése az egyházmegyei zsinatokon a Horthy-korszakban. *Kulturális Szemle*, 9(2), 94–110.
- Tengely A., Simándi Sz., Rakusz M., Oszlanczi T., & Acsán R. (2023). Katolikus kisközösségek és a közösségi művelődés egykor és ma. In A. Nagy (Ed.), *Nagy elődök nyomában: a 70 éves Ternyák Csaba érsek köszöntése* (pp. 327–338.), Líceum Kiadó.

Absztrakt

A közösségsservezés szak a közművelődés és a felnőttkori művelődés területén hiánypótló képzést nyújtó alapszak, amelyet a kezdetektől a gyakorlatorientált képzési forma jellemez. A gyakorlatorientált képzés megvalósulásának alappillérei a gyakorlati feladatokra építő szemináriumok, a különböző kurzusok keretein belül megvalósuló terepmunka, a 80, illetve 160 órás kötelező szakmai gyakorlat, valamint a tudományos kutatómunkában való részvétel. Tanulmányunk e gyakorlatorientált jelleg megvalósulási módozatait kívánja bemutatni, és valamennyi forma esetében elmondható, hogy azokat széles körű partneri hálózatunkkal együttműködve valósítjuk meg.

Közösségépítő modellek moldvai magyar településeken

Péterbencze Anikó

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus Alkalmazott
Neveléstudományi Intézet*

Bevezető

A kutatás során a moldvai magyarok kulturális modellváltozásait vizsgáltam a tánc, a rítusok és az identitás egységében. Jelen tanulmányomban azt kutatom, hogy a csoportszinten megnyilvánuló közösségnek milyen interpretációi lehetségesek, és mi tartja egyben a közösséget, melyek a közösséget formáló jelenségek, és a közösségi identitás milyen akkulturációs folyamatokon megy keresztül.

Arra is választ kerestem, hogy a 21. században érzékelhető értékválságok milyen hatást gyakorolnak a lokális életvilágra, illetve annak etnikus formáira. Milyen új típusú értékmodellek működnek a változó dimenziókban, és ezek hogyan befolyásolják a közösséghez tartozás identifikációs markereit?

A kutatás alaptézise

Azt próbálom feltárni, hogy a moldvai magyarok körében milyen mértékben működik a kulturális értékminták közösségi funkciója. A nagy részben már román identitású fiatal generáció és a hagyományos értékmodelleket még ismerő generációk részvételével alkothat-e közösséget a posztfeudális rendszer által „kitermelt” tradicionális és innovatív kulturális modell? Feloldhatók-e a csoportidentitás szintjén jelentkező – kognitív disszonanciális – sztereotip identitások egy lehetséges új kultúrakonstrukcióban (Festinger, 2000)?

Csoportszintű identitásproblémák

Diaconescu (2005) szerint a moldvai katolikus lakosság több mint egy évszázada „súlyos identitáskriszisben szenved”, mert nem képes etnikailag definiálni önmagát, „aki pedig kitart meggyőződése mellett, az a nyilvánosság előtt nem vállalja nézeteit” (Diaconescu, 2005, 9. o.). Turai a klézsei adatközlők körében vizsgálta a történeti tudat jellemzőit. „A történeti tudat funkciója épp a csoport »csoport« voltának az emlékezet révén való szuggesztíójában nyilvánul

meg. A történeti tudat tehát feltételezi a csoporttudatot, a csoportkohéziót. [...] a vizsgált közösségben viszont komoly problémák merülnek fel a csoporttudatot illetően” (Turai, é. n., 138–139. o.).

Az olyan komplex kulturális alakzat, mint a nehezen verbalizálható identitás nem létezik önmagában, beágyazódik az őt működtető politikai-gazdasági-társadalmi élettérbe, és mint folyamatosan változó „mátrix” működik az egyén tudati mezőiben. „Csoportszinten” az egyén a közösség tagjaként csak akkor és kizárólag úgy nyilvánul meg, ahogy és amennyire személye, lénye adekvát az adott közösséggel és a közösséget mint egységes egészet működtető szociokulturális struktúrával. Azonban a csángó csoportidentitás kohéziós elemei eltűntek, mert a döntően gazdálkodói létforma alapja megszűnt, a földhöz való viszony megváltozott, és az életformához kötődő életmódstratégiák is átalakultak (Vincze, 2004).

A moldvai magyarok esetében a társadalmi mobilitásban történő részvételre alig volt esély az elmúlt néhány évszázadban. Az értelmiségi lét lehetőségétől történő teljes körű elszigeteltség, a saját értelmiség kinevelődésének hiánya vezetett társadalmi szinten a lesüllyedéshez, bár erre lett volna némi lehetőség a 19. század második felében, majd az 1990-es években is (Tánczos, 2011; Gazda, 2009; Vincze, 2004). Moldvában a felfelé irányuló mobilitás hiánya gátolta a fejlődést, és erősen behatárolta az identitásminták hagyományozódását is (Pozsony, 2003). Az információból történő kirekesztettség maga után vonta a társadalmi folyamatokból történő kizárást is. A társadalmi folyamatokból történő kizárás ugyanis többnyire – legalábbis Moldvában mindenképpen – politikai megfontolások és az erőszakolt etnikai asszimiláció következményeként valósult meg. Ezt a folyamatot erősítette a magyar iskolák megszüntetése (1950-es évek), az 1991-től zajló népszámlálások és más vallási tárgyú diszkriminatív rendelkezések bevezetése (Tánczos, 2011).

Az elmúlt két évszázadban a moldvai magyar településeken egyedül a katolikus egyház tudott hosszú távú és a közösség tagjaira érvényes életstratégiát működtetni, mely folyamatos kontrollt jelentett ugyan a közösség erkölcsi-tudati értékorientációjában, de egyben a társadalmi biztonságot is jelentette. Az egyház „katolikus közösséget” formáló tevékenysége a hitükben szilárdan elkötelezett csángókra meghatározó befolyást gyakorolt (Benda, 1989; Domokos, 1987; Pozsony, 2002; Iancu, 2014). A csoporthoz mint közösséghez tartozásnak tehát vannak általános ismérvei, mint a nyelvhez kötődő azonosság, a lokalitáshoz fűződő modellek és a koherens generációs modellek értékorientációja, a szubjektum és család-nemzetség-rokonság-faluközösség, valamint a szubjektum és a vallási közösség aktív kapcsolata. A moldvai csángók esetében a nyelvhez és a valláshoz köthető azonosság markánsan meghatározza a csoporthoz mint közösséghez fűződő identitást.

Kulturális identitás – közösségépítő funkció

A hagyományos modellek továbbélése és új kulturális modellek kialakulása

2017 októberében adatokat gyűjtöttem a Szályka Rózsa Balladaéneklő Találkozó fiatal résztvevőinek körében. A mintavételben azt vizsgáltam, hogy a fiatal (10–18 éves) korosztályban a csángó kultúrát népszerűsítő új, civil kezdeményezések, rendezvények hatnak-e, és ha igen, akkor hogyan hatnak a közösségi identitás dimenziójában ebben a korcsoportban. A Somoskán rendezett Szályka Rózsa Balladaéneklő Találkozóra érkező résztvevők körében kérdőíves felmérést végeztem. A résztvevők a következő Bákó környéki csángó településekről érkeztek: Klézse, Pokolpatak, Somoska Trunk, Rácsila, Magyarfalu, Pusztina, Lábnyik, Csíkfalu, Külsőrekecsin, Diószén, Bogdánfalva, valamint Lészped.

Arra kerestem a választ, hogy a résztvevők milyen mértékben ismerik a magyar nyelvet, amennyiben nem beszélik azt, kitől és miért tanulták meg a csángó dalokat, balladákat ezen a nyelven. A kutatás további célja volt annak feltárása, hogy maguk minek vallják magukat, és a hagyományörző rendezvények szerepet játszanak-e identitásuk meghatározásában.

A 2000 és 2006 között született 40 résztvevő közül 29 fiatal anyanyelve a román, és alig értenek néhány szót a magyar nyelvből. Kizárólag románul beszél hat fiatal, ők nem értettek egyetlen szót sem magyarul, öt fiatal viszonylag jól beszéli a magyar nyelvet, de az ő anyanyelvük is román, ők a családi környezetben is használják a magyart. A románul beszélő fiatalok szülei közül 15-en beszélik a magyar nyelvet, de a gyermekeket már románul tanították, és a családban is románul beszélnek.

A fiatalok elsősorban a délutáni, iskolán kívüli magyarórák keretében a pedagógusoktól tanulták a csángó balladákat, és csak elvétve említik szüleiket, nagyszüleiket ebben a témában. Jelentős számban vesznek részt táborokban, táncházakban és a különféle táncos-énekes hagyományörző rendezvényeken annak ellenére, hogy a részvétel teljes mértékben önkéntes. A fiatalokat kizárólagosan az motiválja, hogy feloldódni a csángó-magyar környezetben, és jól érzik magukat a korosztályukban, aktívan és felszabadultan szórakoznak a táncházakban, a táncos rendezvényeken.

A hagyományörző rendezvények programját követően a szervezők rendszeresen táncházakat tartanak, melynek sajátossága a magyarországi hasonló rendezvényekkel szemben, hogy itt a csángó-magyar kulturális mintákkal (még) rendelkező, magyar nyelvet beszélő generáció és a magyar nyelvet már nem beszélő fiatalok együtt szórakoznak, ezáltal nem a hagyományos családmodellben ugyan, de mégis kialakul egyfajta „kulturális kontinuitás” (Csonka-Takács–Havay, 2011, 9. o.).

Az új csángó-magyar kulturális modell elemei és funkciói

Kutatásom során 1. revival jelenségeket, 2. revitalizált, új tartalommal épülő programokat, 3. hagyományból újraformált, 4. valamint visszatanított és 5. innovatív elemeket figyeltem meg. A revival jelenségek között az újesztendei szokások (urálás/hejgetés, „zödfarsangi Szent András-bál”), az esőért közös imádkozás, az „aranymiatyánk” közös ima és a karácsonyi kántálás szokása elevenedik meg mint a közösség etnikai reprezentációja. A revitalizált elemek sorában a tradíció új tartalommal töltődött, több helyszínen felelevenítették a „guzsalyasok” hagyományos formáit, azonban az eredeti funkció jelentősen megváltozott, tehát már nem a fonalfonás a közösségi tevékenység motivációja, hanem a közös együttlét és a közös szórakozás. A hagyományból újraformált jelenségek közül a „Mámómtól tanultam” mesemondó program, valamint a „Csontkirály-babkirály” farsangi multság a szokás 21. századi újragondolt formája. A hagyományból visszatanított közösségi szórakozási forma a táncház, amely a hagyományos „horba” (tánc) alapjain szerveződik, tehát eredeti, közös szórakozás funkciója érvényesül. A közösségépítő tevékenységek sorában innovatív jelenségeket is megfigyeltem. Ilyenek a Szálya Rózsa Balladaéneklő Találkozó (Klézse-Somoska), a Hujjogató fesztivál Trunkon, a Szeret-menti népdalverseny Dumbravenben, a Népdal Találkozó Csíkfaluban, a Csángó fesztivál Bukarestben, a nyári zenei táborok Lábnyikon, Magyarfaluban, az „Elindultam este guzsalyasba” Bákói Kisebbségek Napja, a rendszeres nyári tánc táborok Lábnyikon és a rendszeres népi hangszer-oktató táborok (Klézse, Lábnyik, Magyarfalu, Külsőrekecsin, Csíkfalu, Pusztina, Dumbraven, Somoska, Trunk, Frumosza, Pokolpatak, Lujzikalagor).

Az adatokból az derül ki, hogy míg az 1980-as évekig a hagyományos alkalmak rendezését a hivatalos és a faluközösség vagy esetenként a falurészek által megbízott, fizetett vatávok (Péterbencze, 1993) látták el, addig mostanra ezt a funkciót teljes mértékben átvették az önkéntes szervezők, rokoni kapcsolattrendszerben működő hagyományörző táncosok, zenészek, akik a bákói székhelyű Moldvai Csángómagyarok Szövetségének (MCSMSZ) keretein belül tevékenykedtek, de nem minden esetben a szervezet irányítása alatt rendezik a közös programokat. Ugyanakkor azt is tapasztalhatjuk, hogy a szervezet jelentős és hatásos tevékenységet fejt ki a hagyományörzés területén.

Az 1990-es évektől kezdve a vegyes korcsoportok, azaz a fiatalok és a többi korosztály közösen vesznek részt a programokon. A hagyományörző rendezvények szervezésében és a programokon a nők dominálnak, a hagyományörző közegből kikerülők szinte kivétel nélkül nők. Az adatokból az is kiderül, hogy az elmúlt néhány évben jelentős mértékben gyarapodott a csángó kulturális

minták: táncos alkalmak, népszokások, a táncok, a tradicionális csángó kultúra „visszatanulásának” lehetősége.

A 2000-es évek második felére felerősödött az irányított, tudatos csángó közösségépítő, a csángó identitás vállalását szorgalmazó, informális (civil) tevékenység Moldvában. A folyamat gerjesztője egyértelműen a 2019 óta kettős funkciót ellátó MCSMSZ. A magyar nyelv oktatását és a „hagyományörzést” is a szövetség munkatársai végzik. Az iskolán kívüli hagyományörző tevékenységek, mint a tánctanulás, énektanulás, gyöngyfüzés, hímzés (felkészítés az egyre növekvő számú népdalbemutatókra, néptáncbemutatókra), hozzájárulhat ahhoz, hogy a kulturális minták átörökítése folyamatos maradjon. Megfigyelhetjük, hogy a korábbi tradícióból felelevenített táncos-énekes alkalmak, mint a bálók, táncos mulatságok, guzsalyasok és népszokások mellett innovatív lehetőségek is nyíltak a fiatalok számára. Egyre több helyszínen rendeznek nyári táborokat az általános és középiskolás korosztálynak. Míg a korábbi években egyedül Lábnyikban rendeztek táborokat, addig az elmúlt években már Magyarfaluban, az új Magyar házban is tartanak nyári tánctábort. A másik jelentős és egyben innovatív jelenség a zenei táborok szervezése. Korábban egyáltalán nem működött szervezett keretek között zajló népihangszer-oktatás Moldvában. 2019-től 13 településen indult el a szervezett keretek között zajló népihangszer-oktatás (furulya, hegedű, koboz), ami lehetővé teszi, hogy „élő” zenét tudnak szolgáltatni a táncos rendezvényeken, és ezáltal létrejöhet a csángó népzene átörökítésének kontinuitása is, hiszen a táncházakban és táncos rendezvényeken népzenei játszó csángó furulyások is aktív részt vállaltak az oktatásban. A folyamat elemzésekor azt is figyelembe kell vennünk, hogy a lehetőségek számbeli növekedésével egyenes arányban nőtt a programokon részt vevők száma is. Jelenleg 30-40 településről vesznek részt csángók a táncos-zenei rendezvényeken.

A revival jelenségek közül az őszi „zöldfarsangi” bálók a legnépszerűbbek. 2019-ben öt helyszínen (Dumbravény, Külsőrekecsin, Somoska, Pokolpatak, Pusztina) tartottak ilyen programokat táncosok, zenészek részvételével. A revival jelenségek sorában ki kell még emelnünk a karácsonyi ünnepkörhöz fűződő énekes szokásokat. A karácsonyi kántálás rítusát több helyszínen, közel 100 résztvevővel elevenítették fel. Az asszonyok, lányok 12 településről (Klész-Buda, Somoska, Pokolpatak, Forrófalva, Külsőrekecsin, Dumbravény, Csíkfalu, Lábnyik, Trunk, Pusztina, Magyarfalu) vettek részt az esti közös énekes imákon. 2019-ben a Bukarestben rendezett Csángó bálon 300 csángó jelent meg hagyományos csángó viseletben.

A számbeli növekedés mellett érezhető a csángó emberek aktivitásának erősödése, ami abban nyilvánul meg, hogy míg korábban nehezen lehetett „kimozdítani” az embereket lakhelyükről, addig mára szívesen jönnek el a rendezvényekre, és hálásak a lehetőségekért.

Következtetések

Adataim szerint – a dominánsan román identifikációval párhuzamosan – erősödik a vegyes identitás vállalása: „csángó es román es, mindkettő, fele-fele”, ami mögött egyértelműen a csángó kulturális minták hatását és annak erősödését látom. A középiskolás korosztályban a vizsgált korcsoporton belül meghatározó szerepet tölt be a csángó táncház mint adekvát szórakozási forma. Moldvában a 2010-es évek vége felé egy tradicionális alapokon szerveződő, de innovatív elemekkel bővülő, magyarországi mintára kiépülő táncházmozgalom mint új típusú szubkulturális minta kialakulásának lehetünk tanúi. Ez a modell azonban sok tekintetben eltér a magyarországi modelltől (Csonka-Takács & Havay, 2011). A magyarországi táncházak elsősorban értelmiségi, városi fiatalok körében váltak népszerűvé, nem revival jelenséggként kerültek a kulturális palettára, a népi tradícióból kölcsönözve a falusi társadalmak Kárpát-medencei szórakozási modelljének módosított változataként működtek, és így szerveződik ma is a táncház Magyarországon. A magyarországi táncházak tehát egygenerációs szórakozási formaként jöttek létre, és a városi fiatal korosztály számára jelentettek alternatívát.

Moldvában ugyanakkor a csángó kulturális tradíció, a népi tudás több generációban még aktivizálható módon van jelen. Pusztán „alkalom” és „helyzet” szükséges a „kulturális rendszer újraindításához”. Az MCSMSZ tevékenysége során társadalmi szerveződésként ebbe a folyamatba kapcsolták be a fiatal generációt, amely többnyire már nem rendelkezik a kulturális kódok mögött rejlő ismeretekkel, de a többgenerációs programokon „észrevétlenül” épül be ez a tudás a kulturális kontinuitás folyamatába.

A közös szórakozási alkalmak, a rítusok azonban már nem a lokális-társadalmi dinamika elemeiként funkcionálnak, és nem a közösség által elfogadott életstratégiákat erősítik, inkább a tradícióhoz való kötődés és a modernizálódó életvilág egymással konfrontálódó adaptációiként értelmezhetők.

A „csángó” és „román” jelentésének összekapcsolása a fiatal generációkban erősödik. A román anyanyelvű fiataloknál ugyanakkor erős a csángó kultúrához való kötődés is. Feltételezhető, hogy bizonyos kulturális minták az asszimilációs törekvések ellenére is képesek a továbbélésre. A „csángó” identitás krízisének egyik sarkalatos pontja a csángó-magyar nyelv eltűnése, a másik pedig az életmódváltásból adódóan a tradicionális csángó-magyar kultúra „átértékelődése-leértékelődése”. Az előbbi folyamat jórészt visszafordíthatatlan, ám azért erre is láttunk ellenpéldát az európai történelemben, az állítás második része is sok bizonytalanságot rejt, hiszen nem tudhatjuk, hogy az aktuálpolitikai történések, változó társadalmi és migrációs tényezők hatására milyen új helyzetek alakulnak ki, és milyen előre nem látható folyamatok indulnak el

bizonyos civil szerveződések eredményeként. A fiatalok közül azok, akik vegyes identitásúnak vallották magukat, nem tudják egyértelműen meghatározni önazonosságukat, mert nyelvükben kötődnek a román közeghez, ugyanakkor határozottan kötődnek a csángó-magyar kultúrához is. A csángó balladák megtanulása, a jellegzetes csángó viselet mint csángó kulturális szimbólumok vállalása, a táncházakban és más táncos rendezvényeken történő aktív, önkéntes részvétel azt bizonyítja, hogy egyértelmű kulturális minták adaptálódnak ebben a korosztályban. A kulturális kontinuitás jele, hogy az idősebb generációtól vesznek át a fiatalok ezeket a mintákat. Míg azonban a hagyományos átörökítési folyamatban ez a családon belül ment végbe, addig napjainkban ez a folyamat a családmoddellen kívülre, a civil szférába került, így a civil szerveződések eredményeként jön létre a mintaközvetítés.

A román nyelvű – zömében csángó gyökerű – szülői környezetben szocializálódott fiatalok iskolás koruktól csángó hagyományos kulturális modellt közvetítő közegbe is belekerülnek, és ennek hatása alatt válnak vegyes identitásúvá. Bizonyítható továbbá az is, hogy nem egyedi jelenségekről van szó. A Bákó környéki településeken tapasztalható csángó kulturális élet pezsgését előidézhette a korábban a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének (RMPSZ) délutáni nyelvoktatási programjához kötődő énekes-táncos tanítás folyamata, illetve az MCSMSZ aktív hagyományszervező programjai és a magyarországi kapcsolatok intenzitása is.

A 21. század harmadik évtizedében azt állapítottam meg, hogy bizonyos kiemelkedő hagyományörző tevékenységet végző személyiségek és/vagy az általuk képviselt civil kezdeményezések hatására új típusú közösségépítésnek lehetünk tanúi. Ezek a közösségek – bár nem koherens társadalmi formációk – inkább tudatos közösségépítési modellekben működő, aktív civil szerveződések, de mindenképpen a hagyományos csángó népi kulturális tradíció kontinuitásában érdekeltek. Ebben a közegben többgenerációs szerveződést figyeltem meg, amely – civil formáinak megfelelően – láthatóan adekvát szórakozásmoddellt biztosít a közösség tagjai számára.

Az elmúlt évtizedekben a változások dinamikája rendkívüli módon felgyorsult. Míg korábban a kulturális minták változásához generációnyi időre, évtizedekre volt szükség, addig mára már években mérhető a változás dinamikája. Több oka is lehet a gyorsulásnak. Az egyik ilyen tényező bizonyosan a múlt század 90-es éveitől kitaruló világ, a globalizáció hatása, az elektronikus médián, majd az interneten keresztül eljutó információk sokasága. A másik ilyen hatást kiváltó tényező mindenképpen a munkamigrációban keresendő, hiszen a munkaképes, aktív korosztály számára Európa fejlettebb országainak értékrendje új távlatokat nyitott, bár ennek az identifikációs tényezőit a tartósan külföldön élő csángók szempontjából még szükséges lenne vizsgálni. Fel kell

sorolnunk a gyors változások okai között azt is, hogy ebben az évtizedben komoly magyarországi anyagi támogatás jutott a térségbe, ezáltal esélyt kaptak olyan kezdeményezések, melyek a csángó életvilág közegében, az ismert okok miatt korábban esélytelenek maradtak, és jelenleg elemi erővel szerveződnek újra, mint például hagyományörző csoportok, új típusú táncalkalmak, népszokásokhoz, vallási élethez kapcsolódó szokások, csángó viseletek készítése, hangszerstanulás a fiatalok körében.

Azokban a közösségekben, ahol nyári tánc- és zenei táborok működnek, ahol tánctalálkozókat szerveznek, ahol ballada- és népdaléneklő rendezvényeket, fesztiválokat és más hagyományörző, illetve új típusú csángó kulturális programokat, rendszeres táncházakat rendeznek, ott lehetőség nyílik a csángó kulturális minták iránt érdeklődő fiatalok identitásának változására és egy új kulturális modell kialakulására. Ahogyan az 1970-es években a szocialista társadalmi keretek között Magyarországon, a „beatkorszakban” szocializálódott városi fiatalok a hiteles paraszti népi kultúra, a néptánc, népzene tárházáról mit sem tudtak, mégis elindult a táncházmozgalom, élén néhány lelkes szakemberrel és fiatal zenészekkel, táncosokkal, és sikerült egy máig ható vadonatúj szubkultúrát teremteni és a szellemi kulturális világörökség részévé tenni, úgy ma esélyét látom egy hasonló moldvai „csángó szubkultúra” létrejöttének, mely idővel helyettesítheti az anyanyelvhez és a valláshoz fűződő etnikai identitás kötelékét, és ez a kulturális minta új csángó identáshordozóvá válhat, és ezáltal hozzájárulhat egy új közösségépítő modell működéséhez. Azt azonban, hogy ez az új közösségépítő modell milyen közösségi identitások hordozójává válik a magukat ma dominánsan románként valló fiatal generáció körében, azaz a „csángó-román” vagy a „csángó-magyar” identitású közösség megerősödéséhez vezet-e majd, azt az elkövetkezendő évek folyamatai fogják meghatározni.

Irodalomjegyzék

- Benda, K. (1989). A moldvai magyarok (csángók) a XVI–XVII. században. In K. Benda (Ed.) *Moldvai csángó-magyar okmánytár 1467–1706 I–II.* (pp. 9–51). Magyarságkutató Intézet.
- Csonka-Takács, E., & Havay, V. (Eds.) (2011). *A táncház módszer mint a szellemi kulturális örökség átörökítésének magyar modellje.* Szabadtéri Néprajzi Múzeum.
- Diaconescu, M. (2005). A moldvai katolikusok identitáskrízise a politika és a historiográfiai mítoszok között. In I. Kinda & F. Pozsony (Eds.) *Adaptáció és*

modernizáció a moldvai csángó falvakban (pp. 9–20), Kriza János Néprajzi Társaság.

Domokos, P. P. (1987). *A moldvai magyarság*. Magvető Kiadó.

Festinger, L. (2000). *A kognitív disszonancia elmélete*. Osiris Kiadó.

Gazda, Á. (2009). Az RMDSZ és a moldvai csángók. In L. Diószegi (Ed.), *A moldvai csángók és a változó világ* (pp. 85–99). Teleki László Alapítvány-Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ.

Iancu, L. (2014). A moldvai magyarság identitásának tudományos interpretációi. In A. Ferencz Attiláné et al. (Eds.), *Körösi Csoma Sándor: Mi a magyar?* (pp. 454–465). Körösi Csoma Sándor Közművelődési Egyesület–T3 Kiadó,

Péterbencze, A. (1993). Táncok és táncos szokások a Bákó környéki településeken. In A. Péterbencze (Ed.), *Moldovának szíp táiaind születem...* (pp. 68–90). Csángó Fesztivál Kisebbségi Alapítvány.

Pozsony, F. (2002). Church life in Moldavian Hungarian Communities. In L. Diószegi (Ed.), *Hungarian Csángós in Moldavia* (pp. 83–117). Teleki László Foundation–Pro Minoritate Foundation.

Pozsony, F. (2003). A moldvai csángók érdekvédelmi törekvései 1989 után. *Korunk*, 14(9), 3–20.

Tánczos, V. (2011). *Madárnyelven. A moldvai csángók nyelvéről*. Erdélyi Múzeum Egyesület.

Vincze, G. (2004). Asszimiláció vagy kivándorlás? Fejezetek a moldvai magyar etnikai csoport, a csángók történelmének tanulmányozásához. Budapest, Teleki László Alapítvány, Erdélyi Magyar Egyesület.

Absztrakt

Nem véletlen, hogy az antropológiai kutatás újabb kérdéseket vet fel a 21. század közösségtípusainak vizsgálatában. Egy történetileg etnikai identitással, sőt ehhez szorosan kapcsolódó lokális tudattal rendelkező népcsoport, a moldvai csángó-magyarok vizsgálatában új szempontok vetődnek fel a közösség mint korábban egységes entitás vizsgálati módszereivel kapcsolatban. Az elmúlt évtizedek tapasztalatai azt mutatják, hogy a közösség elsődleges szempontjaként meghatározó anyanyelvhasználat mára már nem működik alapvető identitásmarkerként, de ugyanígy a vallás is kiszorulóban van ebből a dimenzióból. Míg korábban az *identitás* és a *közösség* egyazon dimenzióban egymást kölcsönösen feltételező fogalmak voltak, addig mára ebben a határokon túli népeességben fellazultak az identitásképző markerek keretei. A munkamigrációs folyamatok következtében a *lokálisközösség*-értelmezések

elavultak, és helyükbe léptek ma még nehezen modellezhető folyamatok az *online közösségek* útján. Ugyanakkor a folyamatos változó hatások – magyarországi kapcsolatok, nyugat-európai hatások – következtében esélye van új típusú közösségi modellek létrejöttének, aminek definiálása az antropológus szakma feladata.