



SAPIENTIA
ERDÉLYI MAGYAR
TUDOMÁNYEGYETEM
CSÍKSZEREDAI KAR



VÁLSÁG, VÁLTOZÁS, PERSPEKTÍVÁK / CRIZE, SCHIMBĂRI ȘI PERSPECTIVE

SZERKESZTETTE | EDITORI:
AJTONY ZSUZSANNA
PROHÁSZKA-RÁD BORÓKA
TÓDOR ERIKA-MÁRIA

Scientia
Kiadó
2022

II. kötet
volumul II.

VÁLSÁG, VÁLTOZÁS, PERSPEKTÍVÁK /
CRIZE, SCHIMBĂRI ȘI PERSPECTIVE
II.

SZERKESZTETTE / EDITORI:
AJTONY ZSUZSANNA
PROHÁSZKA-RÁD BORÓKA
TÓDOR ERIKA-MÁRIA



SAPIENTIA ERDÉLYI MAGYAR TUDOMÁNYEGYETEM
CSÍKSZEREDAI KAR
HUMÁNTUDOMÁNYOK TANSZÉK

VÁLSÁG, VÁLTOZÁS, PERSPEKTÍVÁK / CRIZE, SCHIMBĂRI ȘI PERSPECTIVE

II. kötet / volumul II

Szerkesztette / Editori:

AJTONY ZSUZSANNA
PROHÁSZKA-RÁD BORÓKA
TÓDOR ERIKA-MÁRIA

| Scientia Kiadó |
| Kolozsvár · 2022 |



Felelős kiadó / Redactor responsabil:

Sorbán Angella

Lektor / Referent:

Tankó Enikő (Csíkszereda / Miercurea Ciuc)

Borítóterv / Copertă:

Tipotéka Kft.

Kiadói koordinátor / Coordonator editură:

Szabó Beáta

A szakmai felelősséget teljes mértékben a szerkesztők, illetve a szerzők vállalják.

Első magyar nyelvű kiadás: 2022

© Scientia 2022

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a nyilvános előadás, a rádió- és televízióadás, valamint a fordítás jogát, az egyes fejezeteket illetően is.

ISBN: 978-606-975-066-7

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	9
Cuvânt înainte	11

VÁLSÁG – KIÚTKERESÉS

DERGEZ-RIPPL Dóra Nevetés, életlendület és a gépiesség képtelensége: Bergson komikumelméletének lélektani jelentősége	15
---	----

PUPP Réka A magyar tárgy szófaja és a határozott-határozatlan ragozás	29
--	----

VÁLTOZÁS – ÚJ SZÍNEK, ÚJ LEHETŐSÉGEK

SUBA Réka A covid-19-járvány hatására kialakuló új nyelvi sajátosságok a kifejezőképesség vonatkozásában	41
--	----

MAGYARI Sára Koronahumor a médiában	51
--	----

NOVÁK Anikó Adalékok a menekültirodalomhoz – Tolnai Ottó menekültügyei.	61
--	----

BERETVÁS Gábor Mire tanít, aki tanít? Tanárkarakterek a magyar hangosfilm első évtizedeiben	73
---	----

PÉTERBENCZE Anikó Új karakterű közösségépítő modellek az identitáskriszis kezelésében	89
--	----

NAGY-MENYHÁRT Szidónia A helyidentitás válsága munkamigráció folyamatában egy székelyföldi nagyközségben	109
--	-----

DOSZPOLY Roland Megélhetési stratégiák a koronavírus időszakában a bodrogi Karcán	125
---	-----

PERSPEKTÍVÁK – AZ ONLINE OKTATÁS KIHÍVÁSAI

CSÁK László – TÓDOR Erika-Mária Kriszis vagy sem – látens válság a román oktatáspolitikában	145
--	-----

SÁROSI-MÁRDIROSZ Krisztina-Mária	
Tolmácsolók online oktatása. Lehetőségek és kihívások	155
Iulia-Maria DEACONU (TICĂRĂU)	
Predarea limbii române ca limbă străină în spațiul on-line	173
SZABÓ Dóra – DANI Erzsébet	
A digitális-tér-dimenzió összetevőinek és szereplőinek felmérése: a Debreceni Egyetem és gyakorló iskolái.	187
Kivonatok / Rezumate.	209
Abstracts	217
A kötet szerzői	225

CUPRINS

Előszó	9
Cuvânt înainte	11

CRIZE – CĂUTĂRI DE SOLUȚII

Dóra DERGEZ-RIPPL

Râsul, elanul vital și absurditatea mecanicismului – importanța psihologică a teoriei râsului formulată de Bergson.	15
---	----

Réka PUPP

Părțile de vorbire ale complementului direct în limba maghiară și formele de flexiune cu articolul hotărât și nehotărât	29
---	----

SCHIMBĂRI – NUANȚE NOI, POSIBILITĂȚI NOI

Réka SUBA

Trăsături lingvistice noi, apărute în contextul pandemiei COVID-19	41
--	----

Sára MAGYARI

Umorul COVID în mass-media	51
--------------------------------------	----

Anikó NOVÁK

Contribuții la literatura refugiului – Ottó Tolnai	61
--	----

Gábor BERETVÁS

Ce ne învață cel care ne învață? Caracterologia profesorilor din primele decenii ale filmelor sonore maghiare	73
---	----

Anikó PÉTERBENCZE

Modele noi de dezvoltare a comunității în ameliorarea crizei identitare. . .	89
--	----

Szidónia NAGY-MENYHÁRT

Criza identității locale în contextul migrației forței de muncă	109
---	-----

Roland DOSZPOLY

Strategii de subzistență în timpul pandemiei în localitatea Karcza din regiunea Bodrogek	125
--	-----

PERSPECTIVE – PROVOCĂRILE INSTRUCȚIEI ÎN SPAȚIUL ON-LINE

László CSÁK, Erika-Mária TÓDOR

Criză sau nu – criza latentă în politica educațională din România	145
---	-----

Krisztina-Mária SÁROSI-MÁRDIROSZ	
Pregătirea online a studenților în domeniul interpretării – posibilități și provocări.	155
Iulia-Maria DEACONU (TICĂRĂU)	
Predarea limbii române ca limbă străină în spațiul on-line	173
Dóra SZABÓ, Erzsébet DANI	
Studiul componentelor și al actorilor spațiului digital: Universitatea din Debreen și școlile sale de practică pedagogică.	187
Kivonatok / Rezumate.	209
Abstracts	217
Autorii volumului	225

ELŐSZÓ

A válság folyamatosan változó világunk állandó összetevője, a társadalmi rendszerek működésének szükségszerű velejárója. Az utóbbi időszak nagylép-tékű változásai – túlnépesedés, háborúk, politikai rendszerváltások, természeti-társadalmi egyensúlyfolyamatok megbomlása, illetve legújabban a világjárvány – felerősítették az egyetemes válságtudatot.

A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Csíkszeredai Kara Humán-tudományok Tanszékének Kultúraközi Kölcsönhatások Kutatóközpontja és a Kolozsvári Akadémiai Bizottság háromnyelvű online konferenciát szervezett *Válság, változás, perspektívák / Crize, schimbări și perspective / Crisis, Change and Perspectives* címmel, 2021. április 16–17. között.

A problémakör széles körű aktualitására rezonálva, de a bölcsészettudományok szűkebb keretei között, konferenciánk azoknak a témáknak és kérdéseknek a megbeszélésére teremtett fórumot, amelyek a közösségi szinten tapasztalt válságjelenségekre, változási folyamatokra, illetve a kilábalás perspektívájaként megmutatkozó elgondolások, stratégiák lehetőségeire reflektálnak. A kétnapos ülésszakon tizenkét ország tudományos intézményeinek képviselőjében, 24 szekció keretében, 104 előadó osztotta meg egymással a témába vágó kutatási eredményeit.

Kötetünk a konferencián elhangzott magyar és román nyelvű irodalmi, nyelvészeti, film-, társadalom- és neveléstudományi témájú előadások tanulmányválogatásból készült válogatás, tematikus csoportosításban. Több előadás foglalkozott a Covid-19-járvány nyelvi megjelenési formáival a médiában és a járvány hatásával az online oktatási térben. Ugyanakkor az olvasó betekintést nyerhet a pandémia idején tapasztalt megélhetési stratégiákba, de – tággabban értelmezett válságokat is érintve – a munkamigráció következményeként fellépő helyidentitás válságának feltárásába, az identitáskriszis társadalmi szintű kezelésébe, és Bergson komikumelméletének lélektani jelentőségébe korunk válságainak idején.

Bízunk benne, hogy a kötetbe összegyűjtött tanulmányok hozzásegítik az olvasót a válságok felismeréséhez és megértéséhez, a változások tudatos kezeléséhez, és mintául szolgálnak majd jövőbeli krízishelyzetekben.

A szerkesztők

CUVÂNT ÎNAINTE

Criza reprezintă o constantă a lumii noastre aflată în permanentă schimbare, constituind o necesitate a funcționării sistemelor sociale. Evenimentele și schimbările majore din ultima perioadă – explozia demografică, războaiele, crizele sociale, schimbările sistemelor politice, destrămarea echilibrului ambiental-social și, mai recent, pandemia – au sporit conștientizarea ideii de criză.

Centrul de Cercetare „Confluente Interculturale” al Departamentului de Științe Umane, Facultatea de Științe Economice, Socio-Umane și Inginerești din Miercurea Ciuc, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, în colaborare cu Filiala din Cluj a Academiei Maghiare de Științe a organizat conferința trilingvă în spațiul online cu tema *Válság, változás, perspektívák / Crize, schimbări și perspective / Crisis, Change and Perspectives*, în perioada 16-17 aprilie 2021.

Rezonând la actualitatea problemei, dar în consens cu temele și preocupările aparținând domeniului științelor umane, conferința și-a propus să ofere un cadru propice dezbaterii temelor legate de formele de manifestare ale crizei la nivel comunitar, de procesele schimbării, problematizând perspectivele posibilelor soluții, modele și strategii de rezolvare. Pe parcursul celor două zile, 104 cercetători reprezentând instituții academice din 12 țări și-au împărtășit rezultatele cercetărilor în cadrul a 24 de sesiuni.

Acest volum oferă o selecție de lucrări scrise în limbile maghiară și română, bazate pe prelegerile conferinței și aparținând domeniilor literaturii, lingvisticii, artei filmului, științelor sociale și ale educației, prezentate într-o grupare tematică. Mai multe prelegeri au fost dedicate studiului trăsăturilor noi, apărute la nivelul limbajului în mass-media în contextul pandemiei și efectelor educației desfășurate în spațiul on-line. De asemenea, cititorul poate obține o perspectivă și asupra strategiilor de supraviețuire din timpul pandemiei, iar – într-o interpretare mai generală – poate citi despre crizele apărute la nivelul identității locale ca efect al migrației forței de muncă, despre abordarea la nivel social a crizei identitare, precum și despre importanța psihologică în vremea pandemiei a teoriei răsului formulată de Bergson.

Sperăm că această explorare științifică a problemei îi va ajuta pe cititori să facă față crizelor, să înțeleagă natura schimbării și să găsească o cale de ieșire din situațiile dificile!

Editorii

VÁLSÁG – KIÚTKERESÉS

NEVETÉS, ÉLETLENDÜLET ÉS A GÉPIESSÉG KÉPTELENSÉGE: BERGSON KOMIKUMELMÉLETÉNEK LÉLEKTANI JELENTŐSÉGE

Bevezetés

Bergson komikumelmélete szervesen kapcsolódik filozófiai életművéhez. Különösen nehéz feladat ezt az elméletet egyetlen tanulmány keretei közt bemutatni, úgy, hogy mind az elmélet komplexitása, mind pedig a választott téma életműben betöltött szerepe látható és követhető legyen. Ennek ellenére az alábbiakban arra törekedtem, hogy a komikumelmélet ismertetését a szükséges bergsoni fogalmak megvilágításával egészítsem ki. Az emlékezet, élet, életlendület és gépiesség fogalmai nemcsak a komikumelméletet illetően bírnak magyarázó erővel, hanem Bergson egész filozófiájára nézve központi jelentőségűek. Éppen ezért a komikumelméletre nem a bergsoni filozófia egy kis szeleteként érdemes tekinteni, hanem sokkal inkább egy „miniatűr” életmű kibontakozásaként. Bergson filozófiájában az egyes fogalmak következetesen más fogalmakhoz vezetnek, amelyek nagy része jóllehet itt nem kerül kifejtésre, ám Bergson életművének tanulmányozása során ezek a fogalmi kapcsolódások világosan megmutatkoznak. Ezért igyekeztem úgy felépíteni a jelen tanulmányt, hogy ha valaki e gondolatmenet alapján szeretne megismerkedni Bergson filozófiájával, fogalmi és szakirodalmi segítséget is talál az alábbiakban. Nemcsak Bergson filozófiájának bevezetéséhez, hanem a komikumelmélet alapgondolatainak megismeréséhez is kitűnő kiindulópontot adnak Dienes Valériának az egyes fordítások bevezetésében nyújtott magyarázó fejtegetései. Ezek a fogalmi összefüggések tekintetében eligazítják az olvasót, emellett Bergson életművének tematikus tagolódását is megmutatják. Ennek alapján jelzem én is Bergson komikumelméleti esszéjének az életműben betöltött helyét, valamint a többi munkával való kapcsolatát. Ezzel a pozicionálással egyrészt a komikumelmélet filozófiai keretét szeretném kijelölni, másrészt szeretném megmutatni Bergson további, a közös fogalomhasználat és konklúziók révén a komikumelmélet háttérelméleteinek tekinthető hipotéziseit is.

Ennek során az emlékezzeteóriát, valamint az intuícióelméletet hívom segítségül. Nem áll módomban minden részletet érinteni, ezért nem kerül tárgyalásra Bergson időelmélete és az ehhez kapcsolódó szabadságfogalom szisztematikusan

tárgyalása sem. Annak ellenére, hogy ezek is illeszkednek a komikumelmélet filozófiai és lélektani mondanivalójához, csupán megemlítem ezeket, azért, hogy felvillantsam Bergson filozófiájának komplexitását. A háttérelméletek kulcsfogalmait ugyanakkor a komikumelmélet szempontjából tárgyalom, különösen azokat, amelyek explicit módon megjelennek az elméletben. Ezek közé tartozik az élet fogalma, amely Bergsonnál evolúciókritikai és lélektan alapú meghatározást kap. Eszerint az élet nem más, mint lelkiállapotunk állandó változása (Bergson 1987). A bergsoni terminológiában az állapot azonos a változással, és ebből a fogalmi azonosításból származik az életlendület evidenciája.

Életlendület, intuíció, nevetés – az elmélet alapjai

Az életlendület lélektani és ismeretelméleti következményeként fel kell ismernünk elménk kétirányúságát. Ez nemcsak a geometrikus gépszerűség tudománymegismerő feladatait biztosítja, hanem emellett a szabad tevékenység, folytonos teremtés lehetőségét is megadja. Míg értelmünk csak egy elmefunkciót ismer, a mechanikus elemzést, addig intuícióval felismerhető egy ezzel ellentétes és természetében teljesen különböző elmefunkció, a vitalitás. Ez a tulajdonság egy lendületet adó lelki karakter is egyben, amelyet a gépies tudomány vagy a pusztá evolúciós célt szolgáló életösztönök nem tudnak biztosítani. Bergson életlendület-hipotézise szerint ez az intuíciós készség mindenkiben megvan, tehát sajátosan emberi tulajdonság, amely magasabb szintű rendeltetés felé sodorja az életünket. Éppoly ösztönszerű, mint a fajfenntartás vagy az önfenntartás ösztöne, abban az értelemben, hogy ugyanolyan független minden intellektuális funkciótól, mint amazok. Az intuíció adja az ember fejlődést biztosító teremtőerejét. Ez a teremtőerő mindennapi életünkben is jelen van, olyannyira, hogy Bergson a társas alkalmazkodás alapfeltételeként határozza meg. Ugyanígy a nevetés és a komikum művészi közege is alapvetően társadalmi közegbe ágyazott jelenség. Ez azonban nem egy szociológiai elmélet megalapozását jelenti, mert Bergson mindig fenntartja legjelentősebb lélektani megkülönböztetését társadalmi énünk és mélyénünk között. Bergson életművének filozófiai üzenete, hogy életünk legfőbb célja a mélyénünk felé való fordulás. A társadalmi közeg, amely mindennapi életünkben folyamatosan körülvesz minket, lélektani eszközzé válva azt a célt szolgálja, hogy segítsen meglátnunk énünk kettősségét. Bergson ebből az elméleti pozícióból végzi a nevetés tudományos vizsgálatát is. Erről szóló esszéje komoly filozófiai kerettel rendelkező pszichológiai szakmunka, amely a komikumot olyan lelki jelenségnek tekinti, amely kizárólag társas közegben mutatkozik meg, ám tudományos értelmezése személyiségpszichológiai kontextusban végezhető. A nevetés különleges társadalmi jelenség, amely Bergsonnál olyan komplex lélektani konklúziókat eredményez, amelyek más társadalmi jelenségeket magyaráznak, jelesül a betegségeket, az eszelősséget vagy a bűnözést. Ezek

azonban mind egyetlen lelkiállapotra vezethetők vissza: a lelki merevségre, azaz a rugalmasság hiányára a személyiségben. A komikum műfajelméleti elemzése során Bergson azt hangsúlyozza, hogy a vígjáték művészi közege a legalkalmasabb arra, hogy felhívja figyelmünket az élet gépiességének képtelenségére, és ezzel együtt az életünk alapját adó változás vitális karakterére. Az alábbiakban kiemelem majd a karikaturista művészi munkáját, amely Bergson szerint a legvilágosabban mutatja meg az anyag természet alkotta gépiességét. Emellett bemutatom azt is, hogy ebből hogyan következik a lélek automatizmusának látszata, valamint azt, hogy milyen szerepe van mindennek Bergson filozófiájában. Ez a felismerés ugyanis nemcsak a komikumelmélet, de Bergson egész filozófiájának legfontosabb konklúziója, ezért a nevetés bergsoni elméletének bemutatása során egy rövid komikumtörténeti bevezető után a fenti összefüggések és konklúziók megvilágítására törekedtem. Bemutatom továbbá azokat a gondolatokat és fogalmi kapcsolatokat, amelyek alapján elmondható, hogy a komikum művészi megformálásának művelése és közönségként való megtapasztalása egyaránt megköveteli azt az intuíciós készséget, amellyel az ember a lehető legáltalánosabb értelemben az élet felé fordul. Bergson terminológiájában ez azt jelenti, hogy akár komikus műalkotást írunk, akár azon nevetünk, mindkét esetben filozófiát művelünk. A komikum művészetelméleti kontextusa így nemcsak a humor és a nevetés tudományos elemzésének elméleti közegét adja meg, de szervesen illeszkedik Bergson intuíciós filozófiájához is.

A komikum tudományos igényű vizsgálata, amelyet Bergson kifejezetten filozófiai céllal, ugyanakkor lélektani szempontból végez, nem új keletű jelenség a nyugati filozófia történetében. Az ókori görög bölcseletben már jelen van a nevetés és jellem közti kapcsolat elméleti vizsgálata. Az antik görögök a nem nevető és nevető filozófus legalább két személyhez kapcsolódó kettősségében tekintettek a komikumra. A nyugati gondolkodástörténet kezdetén azonban másfajta kettősség is jelentkezik az elméletekben és egy történelmi személyben is: Szókratész alakjában és filozófiájában. Szókratész egyszerre nevetséges és nevető. Az ironia kontextusában ez a kettősség a filozófia tanítási módszerévé fejlődik, mert az ellentmondásos gondolatok a komikum segítségével könnyen kifejezhetővé válnak. A Szókratész által megteremtett komikum az egy emberen belüli kettősség tradícióját teremti meg, amelyben a nevető saját maga komikus (kinevethető) lehetőségét biztosítja.

„Ez a Szókratészban (Kr. e. 5. század) testet öltő tradíció a nevető és egyúttal kinevethető filozófus alakjában ábrázolja a tanár őstípusát és a filozófia megtestesülését. Szókratészt nemcsak kinevetik, hanem kinézetével kapcsolatban és beszélgetéseiben is van valami alapvetően komikus. Arisztophanész *Felhők* című darabjának főszereplőjeként a komédia ajtaján lép be az irodalomba, és komikus alakját a szókratészi dialógusok örökítik meg (Xenophónnál humoros, míg Platónnál inkább ironikus szereplőként). Ez a kép az egész antikvitásban fennmaradt. Szókratész egymaga testesít meg egy komikus kettőst. E pár dinami-

kájából egy olyan komikus szerepet sajátít ki – saját komikus lealacsonyodásához hasonlóan –, amely szükséges előfeltétele gondolatai kifejezésének, különösen ha másoknak tanítja őket” (Amir 2015. 7.).

Az egy személyen belüli kettősség komikum általi kimutatásában Bergson elmélete a szókratészi módszert követi.¹ A legmélyebb önismereti eszköznek tekintti a komikumot, és az irodalmi-művészi kontextuson túllépve lélektani szempontból is elemzi.

Jelen tanulmányban nem részletezem, mégis szeretném megemlíteni a komikum és humor közti különbség elméleti jelentőségét. A komikum (nevetség) és a humor (orvosi jelentése: nedv) fogalmak eredetük szerint egyaránt az ember fizikai-lelki egyensúlyának fenntartását segítik elő, és alkalmazásuk célja elsősorban a derűs kedv előidézése és fenntartása. A komikum nyugati kultúrtörténetben való irodalmi és művészi megjelenése egyidős a filozófiával, elég csak Arisztophanész vígjátékaira vagy a görög filozófiára gondolnunk. A humor a komikum szelíd, visszafogott fajtája, emberi vonás, amelynek birtokában megőrizhetjük jó kedélyünket. A komikum, számos megjelenési formájával, az irodalom és előadó-művészet számára kimeríthetetlen forrást biztosít az alkotásra és szórakoztatásra, a filozófia számára pedig az elméleti vizsgálódásra. A komikumot elemző filozófiai elméletek sorába illeszkedik jelen tanulmány témája is. Bergson a komikum tudományos megalapozását filozófiai és lélektani elemzési szempontok szerint végzi.

A komikum ellentétek kifejezésére való alkalmassága az irodalomban a vígjáték és a dráma eszközeit használva elsősorban művészi készséget jelent: láthatóvá tenni azt, ami nem látható. E készség iránt Bergson különösen fogékony volt. Elméletének alapfogalmait, az objektív-szubjektív, a mérhető-mérhetetlen, a ráció-intuíció fogalomkettőségek időfilozófiájában és a filozófiai intuíció fogalmában találkoznak. Innen bontja ki komikumelméletét is, amely az első jelentős szisztematikus filozófiai munka a témában (Morreall 2019). A komikumot és a nevetést társadalmi szempontból, ugyanakkor társadalomkritikai céllal tárgyalja, a nevetést társadalmi gesztusként definiálja. Ez a kettősség Bergson filozófiájának alap gondolatából ered, amely szerint az ember kettős lény, és társadalmi lénye alapvetően különbözik valódi (mély)énjétől. Ez a gondolat a pszichoanalízissel rokon, nem véletlenül: Bergson filozófiai életművének célja egy új pszichológia megalapozása volt. A komikumelméleti alapművé vált esszé, *A nevetés* szerzője pszichológiai irányultságának bizonyítéka is egyben (Bergson 1913). E kettősség jól mutatja az esszé életművön belüli pozícióját. Bergson humorelmélete egyrészt szervesen illeszkedik intuíciófilozófiájába, másrészt a pszicho-

1 A komikum, illetve a nevetés filozófiatörténeti hagyománya – ha nem is olyan szisztematikus, ahogyan azt Bergson tette – természetesen nem merül ki Szókratész alakjában, hanem egy hosszú időintervallumot ölel fel Thálészától egészen Freudig. Jelen tanulmányban ezekre nem térek ki, de a sorból a következő gondolkodókat érdemes kiemelni: Thálész, Démokritosz, Szókratész, Platón, Arisztotelész, Aquinói Szent Tamás, Descartes, Hobbes, Kant, Schopenhauer, Kierkegaard, Lord Shaftesbury, Spencer, Dewey, Freud és Bergson.

lógiai modernizmus kiindulópontjaként szolgáló kísérleti lélektan-kritikájának alap gondolataiból merít, amikor a komikum tudattalanban való meghatározását, a nevetés társadalmi jelentőségét, valamint a merevségnek és lendületnek a nevetés folyamatában betöltött szerepét hangsúlyozza. Az esszé magyar fordítója, a leghíresebb magyar Bergson-tanítvány, Dienes Valéria a művet alapvetően pszichológiai szakmunkának tekinti.²

„A nevetés-nek azokat a részeit, melyekben a szerző lélektani eredményeit használja a probléma megvilágítására, másrészt együttvéve magukban foglalják Bergson pszichológiáját, amit szerzőjük nem foglalt össze sehol, s melyet filozófiai műveiből, hol ez a pszichológia inkább metafizikai problémák kedvéért, mint önmagáért szerepel, sokkal nehezebb áttekinteni. Theoretikus lélektan ez (a *theorein*, szemlélni, szó szerinti értelmében), melynek theóriái nem idegenitnek el a valóságtól, hanem közelebb visznek hozzá” (Bergson 1913. VIII.).

Az esszét Dienes a nevetés lélektani és szociológiai elméleteként, a komikumot pedig az eszméleti élet lényeges vonásaként határozza meg a bergsoni életműben, és ez az eszmei beágyazódás a művek viszonyában is fellelhető. Bergson komikumelméletének eszmei előzménye a négy évvel korábban befejezett *Matière et mémoire* (Bergson 1896), amely az emlékezet fogalmát vezeti be a filozófiai tárgyalásba, tematikus folytatása pedig a hét évvel később született *Teremtő fejlődés* (Bergson 1987), amelyben a tartam fogalmát filozófiai rendszerré szélesítve a végtelen életáramlás mérhetetlenségét nemcsak filozófiai evidenciaként láthatjuk felbukkanni, de a biológiaihoz hasonló, ám annak természetétől különböző élet-szükségletként is felfoghatjuk. Ez a két mű, valamint az *Idő és szabadság* (Bergson 1923) adja a *A nevetés* filozófiai keretét. E keret nélkül Bergson komikumelmélete nemcsak hogy nem értelmezhető, de az életműben való elhelyezése is rendkívül problematikusná válna. Ennek oka, hogy az esszé korábbi metafizikai és lélektani konklúzióinak társadalomelméleti kontextusba helyezésével Bergson tudományközi kutatásoknak is helyt adva tovább mélyíti intuíció-filozófiáját. Ez a filozófiai intuíciófogalom „jó szolgálatot tesz” a komikum kategóriáinak meghatározása során. Dienes Valéria sajátos bergsoni stíuselemeknek tekinti a tudós biztonságát és a művész könnyedségét az életműben, és tanárát a tényekben rejlő finom szuggesztiók mesterének nevezi (Bergson 1913. VIII.), akinek egész filozófiája egy metafizikai célú theoretikus lélektan megalapozási kísérlete. Bergson szövegeinek elemzésekor láthatóvá válik, hogy e kísérlet elméletei egymás háttérelméleteként funkcionálnak. Ennek megfelelően a komikumelmélet háttérelméletének kell tekintenünk például a bergsoni emlékezettheóriát vagy az intuícióelméletet. Bergson

2 Dienes Valériában nemcsak Bergson műveinek fordítóját tisztelhetjük, de őt tekintjük legnagyobb magyar tanítványának is. Bergson filozófiájával kapcsolatos tájékozottságának és éleslátásának bizonyítéka a magyar fordításokhoz írt előszavak, amelyek önálló tanulmányokként is megállják a helyüket. Ezekből világosan megmutatkoznak a bergsoni elmélet főbb gondolatmenetei és fogalmi összefüggései, ezért oktatási célra és tanulmányokban való citációra különösen alkalmasak. (Ez az oka annak, hogy bár jelen esetben is Dienesre hivatkozom, a hivatkozás forrásául egy Bergson-kötetet adtam meg.)

az eszméleti élet legfontosabb elemeként határozza meg az emlékezetet, amelynek fő funkciója a múlt megőrzése és felhasználása úgy, hogy a jelen problémái köré csoportosítjuk az emlékeket. E csoportosítás cselekvéseink feltétele, mely által a múlt a jelen viszonyában folyamatosan megújulva él tovább. Ennek megértéséhez és feltérképezéséhez megfelelő vizsgálati alapot nyújtanak a komikum, az álom és a paramnézia lelki jelenségei, mint eszmei megújulásunk lehetőségei. Bergson öt ilyen pszichés jelenséget különít el és elemez komikumot tárgyaló esszéjében. A komikum (a megújulás megmerevedése), az alvás (a feszültség megszűnése), az álom (éber munkánk elménkben való rendezetlen folytatása), a paramnézia (a felesleges emlékek kiszorítása), valamint a szellemi munka (a létkérdésekről szóló feladatok felé fordulás) komikumelméletének alapfogalmaiként annak filozófiai és lélektani háttérét egyaránt megadják, a nevetés személyiség felőli vizsgálata azonban tovább erősíti a lélektani kontextust. A nevetés a személyiség ellazulását, részleges öntudatlanságot eredményez, és így az álommal rokon természetű. Bergson ezért a nevetést érzéketlenségként, a megindultság hiányaként, valamint a közönyösség jeleként definiálja. Tekintettel arra, hogy e jellemzők csak társas közegben jelennek meg, a nevetést társadalmi jelenségként határozza meg. „Nevetésünk mindig csoport nevetése” (Bergson 1913. 7.).

Érzéketlenség és társadalmi kontextus – a nevetés szociológiai magyarázata

Az alábbiakban az elmélet két kulcsfogalmát szeretném kiemelni, és az elméletet az érzéketlenség (merevség, gépiesség) és a társadalomba ágyazottság fogalmaiból kiindulva megvizsgálni. Bergson a nevetést a következőképp definiálja: „A komikum akkor születik, amikor a létfenntartás gondjaitól megszabadult társadalom és egyén mint műtárgyat kezdi vizsgálni önmagát” (Bergson 1913. 19–20.). Ebből kibontható élet és művészet egybekapcsolódása, amelyet elsőként a karikatúra komikumának példájával érzékeltet, ám számos más komikumfajta is részletesen megvizsgál: a bohózatíró művészetét, a helyzet- és szókomikumot, a paródiát, az iróniát, a jellemkomikumot, és végül, de nem utolsósorban a hivattalkomikumot. A karikatúra komikumának művészete Bergson szerint abban áll, hogy az alkotó észreveszi alanyának mások számára észrevehetetlen hajlamait, és felfedezi a formák felületes harmóniája mögötti aránytalanságokat. Bergson alap gondolata szerint a nevetés természetes közege a társadalom, ugyanakkor a személyiség felől érdemes vizsgálni; ez a gondolat nem tekinthető újdonságnak sem pszichológiai, sem szociológiai szempontból. Újdonság azonban az a meghatározás, hogy a komikum esetében hajlékonyság helyett merevséget találunk a személyiségben. A merevség fogalmát nem az önkényesség és makacosság szinonimájaként, azaz nem a hagyományos lélektani értelemben használja,

hanem épp ellenkezőleg, az önkéntelenség jelének tekinti, az érzéketlenséggel, szórakozottsággal kapcsolja össze, és az élet értelemben gyökerező, természetes velejárójának tartja. Komikumelemzésének legfőbb célja az, hogy rávilágítson az értelem elégtelenségére az életritmus megérzésének folyamatában. „Pusztán észemberekből álló társadalomban valószínűleg nem sírnának többé, de talán még nevetnének; ellenben a mindig egyformán érzékeny s az élet hurjaival összehangolt lelkek (...) nem ismernék, s nem is értenék a nevetést” (Bergson 1913. 6.). A személyiség komikumát a belső merevség adja, és ennek a külvilág számára érzékelhető jele a szórakozottság. Ez a tulajdonság egyfajta öntudatlanságot, ugyanakkor a korrekció igényét is feltételezi. E finom distinkcióval Bergson a lélektani konklúziók mellett, azokat mintegy kiegészítendő, a tragédia és komédia műnemi megkülönböztetését is bevezeti. A szórakozott ember, aki érzi saját neveltséges voltát, igyekszik változtatni rajta, ám ez nem sikerül neki. Olyan, mint ha nem lenne uralma saját viselkedése felett. A tragikus személyiség (például egy tragédia szereplője) ezzel szemben minden hibáját, bűnét saját személyisége részeként érzékeli, nem próbál változtatni rajta, hanem az ezekből eredő történéseket elfogadja. Ennek alapján azt hihetnénk, a tragikus szereplők érzéketlensége, passzivitása a drámaiság alapja, míg a komikus alakok reakciókészsége minden vígjáték kulcsa. Bergson elmélete szerint azonban korántsem ez a helyzet. A komikum jelei egy szokássá vált tulajdonság rögzülését, a személyiség bizonyos jellemzőinek állandóvá válását, így az azokra való reagálás hiányaként az alkalmazkodás helyett éppen a merevséget hangsúlyozzák. A szórakozott alak így nem a rugalmasság és alkalmazkodás megtestesítője, hanem a gépiesség mechanizmusának élő példája lesz, mert rögzíti a személyiséget, és nem engedi, hogy az válaszoljon az élet változásaira, arra a lényegi jellemzőjére, hogy sohasem ismétlődik. Ennek megértéséhez nélkülözhetetlen a bergsoni filozófia *Teremtő fejlődésben* kifejtett életfogalma. Eszerint az életünkben jelen lévő változás sokkal nagyobb mértékben jelen van, mint gondoljuk, olyannyira, hogy elmondható, minden lelkiállapotunk minden pillanatban előreláthatatlanul változik (Bergson 1987. 7.). Sőt, a bergsoni terminológiában már maga az állapot is változás. Éppen ezért az egyéniségnek végtelen sok fokozata van, tulajdonságaink mindig a valóság útján vannak, és bármilyen lélektani értelmezésnek csakis visszafelé tekintve (azaz utólagos elemzést végezve) van értelme. Az életlendület-hipotézis szerint egy belső lökés az egyre bonyolultabb formákon át egyre magasabb rendeltetés felé hajtja az életet (Bergson 1987. 97.). E dinamizmus megértéséhez elégtelen az értelem, elménknak fel kell ismernie azt, hogy kétféle iránya van. Az egyik az állandó változáson alapuló folytonos teremtés és szabad tevékenység iránya, a másik ezzel ellentétes természetű: a geometrikus gépszerűség felé haladás. Ennek megfelelően nem elégedhetünk meg a geometriai módszerrel, hanem feltételeznünk kell egy ezzel ellentétes természetű rendet, amely a gépiesség helyett a vitalitást biztosítja. Ez a Bergson által „akart rend”-nek nevezett erő az életlendület, amely az életet egyszerre az egyéniség és a társasság felé irányítja

(Bergson 1987. 229.). Mindez Bergson időkritikáján, egy új időfogalom kidolgozásán és Spencer evolúciós elméletének elutasításán alapul, amelyek kifejtésére itt nincs módom, de már pusztán említésük is mutatja e filozófia sokrétűségét.

Egyén és társadalom kettőssége adja Bergson komikumelméletének alapját. „Bármily őszinte és nyílt legyen is a nevetés, mindig rejtőzik mögötte valami titkos egyetértés, majdnem azt mondanám, bűnrészesség, a többi valóságos vagy képzelt nevetővel” (Bergson 1913. 8.). A társadalmon belüli kölcsönös alkalmazkodás általános elve Bergson számára egyben lélektani elv is, és a rugalmasságot látja benne, amelynek testből való hiánya betegséget, lélekből való hiánya esze-lősséget, jellemből való hiánya pedig a társas életre való alkalmatlanságot, illetve a bűnre való alkalmasságot eredményezi. Ezekre, illetve ezek hiányára világít rá „a nevetés társadalmi gesztusa” (Bergson 1913. 19.).

Komikum és művészet

A komikum funkcióját a művészet közegében tudja legjobban betölteni; művészi formák segítségével mutatja meg az életben való megjelenését. A vígjáték művészi keretein belül Bergson számos komikumfajtát különböztet meg. A karikatúra komikuma, a bohózatíró művészete, a helyzet- és szókomikum, a paródia, az ironia, a jellemkomikum és a hivatalkomikum elemzésével azt hangsúlyozza, hogy a művészetek közül a vígjáték az egyetlen, amely élet és művészet határán állva az általánosra irányul, és az emberi tulajdonságok, jellemek és hajlamok bemutatásával a lehető legközelebb áll az élethez. A komikumfajták közül kiemelkedik a karikaturista munkája, amely során a művész külsődleges testi jegyek alapján azokra a rejtett emberi hajlamokra világít rá, amelyek a grimasz torzulását eredményezik. A karikatúrákészítő művészete ugyanis az arc grimaszának mély tanulmányozásán alapul, és ezen keresztül a nehezen észrevehető hajlamokat ragadja meg. Minden komikus arckifejezés az egyén szórakozottságának eredménye. Ez azt jelenti, hogy saját arcának torzulása iránt érzéketlenné vált. Kétségtelen, hogy sok esetben igen kis torzulásról van szó, és ezt kiemelendő a karikaturista művészi eszköze – nem pedig célja – a szándékos túlzás. A komikus arc „tulajdonosa” és az azt ábrázoló észlelete közti különbség nem a fizikai érzékelésben, sokkal inkább a művész valóság iránti érzékenységében rejlik, amelynek segítségével a valóságnak olyan vetületét adja, amelyet másképpen, magunktól vagy más művésztől nem tudnánk meglátni.

„A formák felületes harmóniája alatt felfedezi az anyag mély lázongását. Megvalósítja mindazokat az aránytalanságokat és eltorzulásokat, melyek, mint szándékok ott lehettek a természetben, de melyek egy jobb erővel szemben kudarcot vallottak (...) Igaz, hogy ez tulzó művészet, de nagyon rosszul határozzák meg, mikor azt mondják, hogy tulzás a célja, mert vannak karikaturák, melyek hasonlóbba az arcképnél, melyekben a tulzás alig érezhető s viszont lehet tuloz-

ni a végletekig anélkül, hogy igazi karrikatura-hatás volna az eredmény. Ha a túlzás komikussá akar válni, nem szabad célnak látszania; egyszerűen eszközül kell szerepelnie, melyet a rajzoló kihasznál arra, hogy a félszepségeket, melyeket a természetben készülőfélben talál, előttünk nyilvánvalóvá tegye” (Bergson 1913. 25.).

A túlzást eszköznek használva a művész azt mutatja meg, ami van, amit a természet megalkotott, azaz a valóságot teszi láthatóvá. Egy grimasz nem azért komikus, mert nincs benne szépség, hanem azért, mert merevséget találunk ott, ahol – a lelkiállapotok folyamatos változásainak kifejezéséhez – rugalmasságnak, változékonyságnak kellene lennie. „Természetbe iktatott gépezet” ez – írja Bergson (Bergson 1913. 42.). Ha az arc mozgása nem követi a lelkiállapotok változását, gépiessé válik, és azt a látszatot kelti, mintha a lélek is tehetetlen lenne, „automatizálna” (Bergson 1913. 26.). Az így eldurvított lélek látszata azért komikus, mert az észlelők nagyon is tudják, hogy valójában nem ez a helyzet. A szépség hiánya merevségként – nem pedig rútságként – jelentkezik; a gesztusok komikumát az adja, hogy egy gépezethez hasonlítanak, annak ellenére, hogy tudjuk, az emberi test mozgása ellentétes a gépiességgel. Az életnek az a bergsoni alaptörvénye, amely szerint sohasem ismétlődik semmi, éles ellentétben áll a gépek működési mechanizmusával, amelynek alapja éppen az ismételhetőség. Amikor valaki megtagadja az életnek ezt a törvényét, azaz megtagadja önmagát, utánozhatóvá válik. Bergson szerint csak az utánozható, ami „élő személyiségünkől idegen” (Bergson 1913. 30.). Egy komikus jelenség azért vált ki belőlünk nevetést, mert megmutatja az élet elhajlását a gépies felé. Ezt a bohócok és bohózatírók intuíciójának nevezi Bergson, és művészetük lényegét abban látja, hogy a gépiességben megőrzik az élet látszólagos hajlékonyságát, és ez a törekvés nevetést vált ki belőlünk, akik alkotását szemléljük. Ez az észleletünk a képzelet logikájának eredménye, amely logika ellentétes az értelem logikájával, és inkább az álomhoz hasonlít, annak ellenére, hogy közege kizárólag a társadalom. A komikumban megjelenő képzelet a józan ésszel ellenkezik, és felforgatja annak szabályait.

„Érintkezésben maradni a dolgokkal és az emberekkel, csak azt látni, ami van, csak azt gondolni, aminek értelme van, ez folytonos szellemi feszültséget kíván. Ez az erő kifejtés a józan ész maga. Ez munka. De elszakadni a dolgoktól s mégis még képeket fogni fel, szakítani a logikával, mégis még gondolatokat halmozni össze, ez már egyszerűen csak játék, vagy ha jobban tetszik, lustaság. A komikus képtelenség tehát mindenekelőtt gondolat-játék benyomását teszi. Első mozdulatunk az, hogy belemenjünk a játékba. Ez pihentet a gondolkodás fáradalmi után” (Bergson 1913. 169.).

A komikus képtelenség rokon természetű az álommal, amelyre szintén a képtelenség felé való haladás, valamint az ellentmondások természetessége jellemző. A komikumnak ezt a karakterét hóbortosságnak, illetve okoskodásnak nevezi Bergson. „Azokon az okoskodásokon nevetünk, melyekről tudjuk, hogy hamisak, de amelyeket helyeseknek tarthatnánk, ha ál munkban hallanók őket (Bergson 1913. 163.).

Komikum: az önismeret új lehetősége

A társadalmi közegben jelentkező komikumban az automatizmus alapvető szerepet játszik, és a szertartások üres formalizmusának hangsúlyozásával figyelmen kívül hagyja az eszmei tartalmat. Bergson szerint a szertartások komikuma akkor válik láthatóvá, amikor a forma kedvéért elhanyagoljuk annak anyagát. Példát is hoz: a hivatalnok tökéletes automatizmusát. Ennek komikumát az adja, hogy egy adminisztratív szabály természeti törvényként érvényesül. Nézzünk néhány Bergson által összegyűjtött példát annak illusztrálására, mit jelent a komikumnak a társadalomban megjelenő fordított logikája.

„Egy napilapból egészen taláalomra választom a következő esetet, mely az efafta komikumnak példája. Körülbelül tíz éve, hogy egy nagy postahajó Dieppe körül hajótörést szenvedett. Néhány utas nagynehezen megmenekült egy mentőcsónakon. A vámtisztek, akik különben derekasan segítségükre voltak, kiszálláskor a szabályzathoz hiven elkezdtek kérdezni tőlük, »nincs-e náluk megvámolni való«. Valami ehhez hasonlót találok, bár itt már elfinomultabb a gondolat, annak a képviselőnek a szavaiban, aki egy vasuton elkövetett és nagy visszhangot keltett bűntény másnapján interpellálván a minisztert, ezeket mondotta: »A gyilkosnak, miután áldozatával végzett, a rendtartási szabályok megsértésével a sinek felé kellett leszállnia a vonatról.« (...) Emlékezzünk, mint válaszol Sganarelle Geronte-nak, mikor ez megjegyzi neki, hogy a sziv balról, a máj jobbról van: »Igen, azelőtt így volt, de mi mindezt megváltoztattuk s most egészen új módszerrel műveljük az orvostudományt.« (Bergson 1913. 41–42.)

Társadalmi példák után nézzük, hogyan érzékelteti a természettel kapcsolatos automatizmus játékának komikumát.

„Egy öreg úrhölgy, aki nem akarja, hogy a jócselekedetek tulságos sok kényelmetlenséget okozzanak neki, kastélya közelében megtéríteni való istentagadókat telepít le, kiket jóra való emberekből külön erre a célra gyártottak, iszákosakká téve őket, hogy ő kigyógyíthassa hibáikból. Vannak komikus mondások, hol ez a motivum úgy jelenik meg, mint valami távoli ráhangzás, melyhez őszinte vagy színlelt naivság keveredik kíséretül. Ilyen például annak a hölgynek a mondása, kit Cassini, a csillagász, meghívott egy holdfogyatkozás végignézésére, s aki későn érkezett: »Nemde, Cassini úr, lesz szives a kedvemért ujrakezdeni?« Vagy még inkább Gondinet egyik személyének felkiáltása, ki egy városba érkeztek, hallva, hogy a környéken kialudt vulkán van, így kiáltott fel: »Vulkánjuk volt és ki hagyták aludni!« (Bergson 1913. 39–40.)

A törvények – legyenek azok erkölcsi vagy természeti törvények – helyébe lépő adminisztratív szabály álruhának tűnik, Bergson ezért maskarának nevezi, amely tehetetlen anyagként viselkedik az élő, folytonosan változni kívánó testen. Ez a tehetetlenség a rabsághoz hasonlít, ezért úgy érezzük, hogy a maskara bezárva tartja a testet, amely magára öltötte. Ez a „természetellenesség” adja az ilyen jelenetek komikus vonását. E szituációk ellenében, azaz tőlük különbözőve

lehetünk rabság helyett a szabadság birtokában, és ezt a lehetőséget Bergson a komolysággal kapcsolja egybe. „Az élet minden komolysága szabadságunkból származik” (Bergson 1913. 68.). Miért kell mégis különös érzékenységgel figyel-nünk az emberi megnyilatkozásokban megmutatózó gépiességre? Egyáltalán, miért komikus a gépiesség? – teszi fel a kérdést, és válasszal is szolgál. Azért, mert mindez az élet szórakozottságát jelzi, tökéletlenséget fejez ki, és ezt el-lentmondásos formában juttatja kifejezésre. Aki felismeri ezt az ellentmondást, nevet, mert ez a racionalitástól különböző, megérzésen alapuló felismerés jól-esik neki. Bergson elméletében ez azt jelenti, hogy a komikum segít meglátni a dolgokat a maguk természetességében. Legtöbbször ugyanis nem így, hanem közvetve, illetve gyakorlati hasznosságuk szerint erősen szelektáltan látjuk az élet eseményeit. Haszonelvűségünk miatt kívül maradunk a dolgokon és ma-gunkon is: elszakadunk az élettől. Bár a dolgokat eredeti tisztaságukban senki nem képes felfogni, a művészetek sokféleségében Bergson ennek részleges lehe-tőségét látja. Ez a meglátás filozófiájának alapelve, ezért komikumelmélete nem értelmezhető a teljes filozófiai életmű nélkül. A vígjátékíró olyan életritmusokra tereli figyelmünket, amely segít érdektelenesen látni az anyagiatlan életet, a komikum pedig a gépiesség hangsúlyozásával az anyagiasságnak illetéktelen je-lenlétére hívja fel a figyelmet. A bergsoni terminológiában ez nem más, mint az életlendület érzékelése, amely során észrevesszük, hogy a gépiesség az élet fo-lyásában valójában képtelenség, sőt, lehetetlenség (Bergson 1913. 157.). A komi-kum filozófiai jelentősége, hogy segítséget nyújt az életre figyelés technikájának elsajátításában. A művész megérzi az életnek azt a szándékát, hogy minden ember szeretné érdektelenesen szemlélni saját magát. Ezt az érdektelen szemlé-lést Bergson intuíciónak nevezi, amelynek birtokában az ember visszafordulhat saját maga felé. Ezt az emberi hajlandóságot bizonyítja az ember esztétikai ké-pessége (Bergson 1987. 163.), amelynek célja önmagunk legmélyebb, legbelsőbb pontjának keresése, „énünk önmagával való egybeesése” (Bergson 1987. 184.), amely az értelmén túl egy új ismeret lehetőségét sejteti. A komikum sajátos lo-gikája túlmutat a racionalitáson, ezért a nevetés vizsgálatának ismeretelméleti szempontból kitüntetett szerepe van Bergson életművében.

„Keressük önmagunk legmélyén azt a pontot, ahol a saját életünkön legbe-lül vagyunk (...) Nagyon ritkák a pillanatok, mikor ily mértékben megragadjuk magunkat: egy testet alkotnak igazán szabad tetteinkkel. És még akkor sem tart-juk magunkat mindenestül soha. Tartam-érzésünknek, akarom mondani, énünk önmagával való egybeesésének fokai vannak. De minél mélyebb ez az érzelem és minél teljesebb ez az egybeesés, annál jobban elnyeli és túllönti az értelmiséget az élet, melybe ez az érzelem, s ez az egybeesés visszamerített. Mert az értelemnek lényeges munkája ugyanazt kötni ugyanahhoz, és az értelem kereteibe teljesen csak az ismétlődő tények illeszthetők. Nos kétségtelen, hogy a valóságos tartam valóságos pillanataiba az értelem utólag belenyúlhat, összeszerkesztheti az új ál-lapotot egynéhány kívülről készített felvételtől, melyek, amennyire csak lehet, a

már ismerthez hasonlíthatunk: ebben az értelemben az állapot, hogy úgy mondjuk, »lehetőségileg«, tartalmaz értelmiséget. Azonban túlömlik rajta, sőt összemérhetetlen marad vele, mert új és oszthatatlan” (Bergson 1987. 184–185.).

Bergson komikumelmélete mögött egy önismereti módszer körvonalait láthatjuk. A társas életből kiindulva egy emberi ösztön élettani, társadalmi és filozófiai karaktere tűnik elő számunkra. Ez az ösztön, a nevetés, kedvező élettani reakciója (az izmok ellazítása, a feszültség és szorongás csökkentése) mellett a társas kötődést is erősíti, hiszen alapvetően közösségi jelenség. Bergson elmélete mindenekelőtt azonban e jelenség önismereti jelentőségét hangsúlyozza. Egész filozófiájának bonyolult fogalmi rendszere, legfőképp a tartam, az időfogalom és az intuíció fogalma az önmagára ismerés új ismerettípusát körvonalazva a nevetés vizsgálatának elméleti háttérét teremtette meg. A fentiekből látható, hogy Bergson számára a nevetés emberi képessége nem pusztán evolúciós jelentőségű élettani reakció, hanem lélektani vizsgálattal felderíthető filozófiai ösztön: az élet megérezésének intuitív emberi képessége. Akár azt is mondhatnánk, hogy amikor egy komikus hatást érzékelve nevetünk, valójában filozofálunk.

A Bergson előtti filozófusok nem foglalkoztak szisztematikusan a nevetés, komikum vagy humor bölcséleti vizsgálatával.³ Ő azonban olyan eszmei lehetőséget látott a témában, amely nemcsak lélektani alapú filozófiájának kifejtésénél lehetett segítségére, de egy új irányt is kijelölt a pszichológia és filozófia határterületi kutatásai számára. A nevetés mint önismereti lehetőség minden kor embere számára segítség lehet saját pszichológiai karakterének megismerésében, és így a szabad önfejlesztés hasznos eszköze lehet. Éppen ezért egyetérthetünk Babitscsal, aki szerint a nevetés nem más, mint a szabadság félreérthetetlen tünete – és mint ilyen, filozófiai vizsgálódásra kifejezetten alkalmas.

„Hogy mennyire lényege az életnek (és mennél magasabbra fejlődik, annál inkább lényege) ez a teremtő szabadság, annak egy érdekes tünetét látjuk az élet legmagasabb alakjában, az emberi társaságban. Ez a tünet a nevetés” (Babits 1910).

3 Egyes kortárs nemzetközi Bergson-kutatások nehezen érthetőnek és bonyolult gondolatmenetekkel teletűzdelt műnek tekintik *A nevetést*. Ehhez lásd Ardoin–Gontarski–Mattison (eds.) 2013. 41–51. Ugyanakkor a tudatossággal foglalkozó kutatás számára nagy jelentőséggel bírnak a tudati működéseket és a racionális gondolkodást meghaladó életmagyarázó bergsoni gondolatok, különösen, ami az emlékezetelméleteknek nyújtható segítségüket illeti. Ehhez lásd: Barnard 2011. 199–215. A legújabb szakirodalom megelégszik a bergsoni komikumelmélet egyszerű bemutatásával, ám világos és érthető formában megtenni ezt – a bergsoni filozófia rendkívüli bonyolultsága miatt – korántsem egyszerű feladat. Ehhez lásd Sinclair 2020. 133–156.

Szakirodalom

AMIR, Lydia B.

2015 *A filozófia viszonya a komikumhoz*. URL: <http://etal.hu/kotetek/antik-nevetes-2015/> [2019. szeptember 10.]

ARDOIN, Paul–GONTARSKI, S. E.–MATTISON, Laci (eds.)

2013 *Understanding Bergson, Understanding Modernism*. Bloomsbury.

BABITS Mihály

1910 Bergson filozófiája. *Nyugat* 3. 14. URL: <https://epa.oszk.hu/00000/00022/nyugat.htm> [2019. szeptember 10.]

BARNARD, G. William

2011 *Living Consciousness – The Metaphysical Vision of Henri Bergson*. Suny Press.

BERGSON, Henri

1896 *Matière et mémoire [Anyag és emlékezet]*. Paris, Felix Alcan.

1913 *A nevetés. Tanulmány a komikum jelentéséről és négy lélektani értekezés*. Fordította és bevezetővel ellátta Dienes Valéria. Budapest, Révai Kiadás. Eredeti mű: Bergson, Henri 1900. *Le rire*. Paris, Felix Alcan.

1923 *Idő és szabadság: tanulmány eszméletünk közvetlen adatairól*. Budapest, Franklin Társulat.

1987 *Teremtő fejlődés*. Budapest, Akadémiai Kiadó. Eredeti mű: Bergson, Henri. 1907. *L'Évolution créatrice*. Paris, Felix Alcan.

DIENES Valéria

1924 *Bergson lélektana*. Budapest, Franklin Társulat.

MORREALL, John

2019 Philosophy of Humor. In: Zalta, Edward N. (ed.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/humor/> [2019. szeptember 5.]

SINCLAIR, Mark

2020 *Bergson*. Abington, New York, Routledge.

A MAGYAR TÁRGY SZÓFAJA ÉS A HATÁROZOTT-HATÁROZATLAN RAGOZÁS

Bevezető

A magyar igék két ragozási paradigmát követnek annak függvényében, hogy van-e tárgyuk vagy nincs, hogy határozott vagy határozatlan tárgyuk van-e. A román anyanyelvű diákoknak ez azért okozhat problémát, mert a román igeragozás egyáltalán nem utal a tárgyra, és magát a tárgyat is csak bizonyos esetekben jelöli a nyelv. Tudományosan bizonyított tény (Tomescu–Avram 2020. 77–104.), hogy a kétnyelvűek esetében ez nem probléma, azaz akik a két nyelvet, a román és a magyart már kicsi korukban párhuzamosan sajátítják el, a két ragozási paradigmát is elsajátítják, és ritkán vétének hibát. A dolgozat azt vizsgálja, hogy a kétféle ragozás elsajátításának folyamatát hogyan lehetne megkönnyíteni a román ajkúak számára, és ehhez kiindulási pontot az a korpusz adott, amely román diákok elbeszéléseiből született a járvány idején. Néhány rögzített és visszahallgatott előadás közben figyeltem fel a diákok igeragozási hibáira, és ekkor született meg a gondolat, hogy állítsak össze egy olyan korpuszt az elbeszéléseikből, amelyek rámutatnak a leggyakoribb hibákra. A szövegek online hangzottak el, így kerültek rögzítésre is.

A dolgozat tárgyalja a magyar ige szófaját és az ige két ragozási paradigmájának működését, kiemeli és vizsgálja a korpuszban fellelhető hibákat, végül megpróbálja levonni a következtetéseket és felvázolni az esetleges problémamegoldásokat.

A magyar tárgy szófaja

A magyar tárgy szófaja (Balogh 2000) leggyakrabban ragos főnév: *almát, gyereket*. Ebben az esetben az alaptagként szolgáló ige ragozása egyaránt lehet általános (határozatlan) vagy tárgyas (határozott), annak függvényében, hogy a tárgy határozott-e vagy sem:

1. *vásárolok almát* – határozatlan tárgy – általános ragozás
2. *vásárolok az almát* – határozott tárgy – határozott ragozás

Vannak olyan különlegesebb esetek, amikor a tárgy ragját nem tesszük ki kötelező módon, de az igét mégis határozottan ragozzuk, mivel a tárgy birtokos személyes főnévvel kifejezett alakja mindig határozottnak minősül (Kiefer 2006):

Veszem a kabátom. [kabátom-(a)t]

Ne bántsd a gyereked! [gyereked-(e)t]

Azt látjuk, hogy a tárgy határozott vagy határozatlan voltától függ az igeragozás, de a tárgy ragjának kitételétől valójában nem, és ennek a megállapításnak a későbbiekben látni fogjuk az értelmét, ugyanis a diákok egyik gyakori hibája a tárgy ragjának elhagyása volt.

Mivel a tárgy szerepét elsősorban főnév töltheti be, természetes, hogy a főnévi névmás is gyakran előfordul tárgyként: *téged várnak, őt hívja, szeretik egymást, azt keresi, mit akar?*, stb.

A tárgy szerepét továbbá betöltheti bármilyen aktuálisan főnévi értékű szó (Balogh 2000. 419–420.): *pirosat* (melléknév) *kérek, ötöt* (számnév) *vettem, sokat* (határozatlan számnév) *eszik, olyat* (melléknévi névmás) *akarok* stb. Ebben az esetben az ige ragozása ugyanazon elv szerint működik, mint a főnévi tárgy esetében, azaz határozatlan tárgy esetén általános ragozást, határozott tárgy esetén határozott ragozást használunk.

Végezetül a főnévi igenév (Kenesei 2006) is betöltheti a tárgy szerepét, amely rendszerint a *tud, akar, szeret, mer, szabad, próbál* stb. igék mellett fordul elő: *tud énekelni, akar aludni, szeret táncolni, mer válaszolni*. Ezek a szerkezetek határozatlan ragozást kérnek, és a főnévi igenévi forma is könnyen elsajátítható szóalak, ezzel magyarázható, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók ezt a struktúrát értik meg, és használják a leggyakrabban és a leghelyesebben.

A fenti példákban a főnévi igenév egyszerű tárgyként szerepel. Vannak azonban ennél bonyolultabb szerkezetű tárgytípusok (É. Kiss 2006. 110–45.), amelyekben a főnévi igenév tárgyként szerepel ugyan, de nem önállóan tölti be ezt a szerepet, hanem egy főnév, egy melléknév vagy egy névmás áll mellette, és együtt alkotják a tárgyat a mondatban. Ezt a szerkezeti típust összetett tárgynak nevezük, és megőrizük a határozatlan ragozási paradigmát:

1. *szeretnék ember lenni*
2. *szeretnék gazdag lenni*
3. *szeretnék olyan lenni*

A többszörös tárgy (Balogh 2000. 421–422.) olyan grammatikai szerkezet, amelyben az igenévvel kifejezett tárgynak saját alárendelt főnévvel kifejezett tárgya van:

1. *akarok pezsgőt inni*
2. *meg akarom inni a pezsgőt*

Az első példában határozatlan ragozású az ige, mivel a főnévi igenév bővítője határozatlan tárgy. A második példában a határozott névelő egyértelműen utal a főnévvel kifejezett tárgy határozottságára, ezért a ragozott igealak is határozott ragozású.

A határozott és a határozatlan ragozás

A magyar nyelvben a tárgy határozott vagy határozatlan voltától függően két paradigmája van a tranzitív igéknek, míg az intranszitiv igék mindig a határozatlan ragozási paradigmát követik (Kugler 2000. 112–117.).

Határozott ragozású lesz az ige azokban az esetekben, amelyekben a harmadik személyű tárgy határozott a mondatban. Ezek az esetek a következők:

1. *Olvassa a novellát.*
2. *Olvassa azt a novellát.*
3. *Ne dobd ki a cipőjét / a barátomat!*
4. *Láttam Annát.*

A fenti példák mindegyikében határozott a tárgy, ezt bizonyítja a határozott névelő használata az első példában, a határozott névelő és a kijelölő jelző együttes használata a másodikban és a határozott névelőnek a birtokjeles főnév előtti használata a harmadik példában. A negyedik mondatban azért határozott a tárgy, mert tulajdonnévvel fejeztük ki.

Az *olvas egy novellát-novellát olvas* szerkezetekben azonban a tárgy határozatlan névelőt kap, illetve névelőtlenül áll, így az alaptagként szolgáló ige ragozása határozatlan lesz. És akkor is határozatlan ragozású igét használunk, ha az *egy* 'egyetlen', 'ugyanaz' jelentésben áll a mondatban: *Minden áldott nap egy embert követtek.*

A főnévi névmással kifejezett harmadik személyű tárgy határozottnak minősül, ezért az ige ragozása is határozott lesz ezekben az esetekben: *ismerem őket, azt vette el, hibáztatja magát, támogatják egymást, mindet szeretem.* Továbbá akkor használunk még határozott ragozást, ha a főnévi igenévvel (Lengyel 2000. 223–250.) kifejezett tárgynak saját határozott tárgya is van.

Első és második személyű tárgy esetén (*engem, téged*) általános ragozást használunk, holott a tárgy egyértelműen határozott, hiszen deiktikus helyzetű. Itt kell megemlíteni a *-lak, -lek* végződésű igealakokat is, amelyek egyes szám első személyű alany esetében fordulnak elő, és amelyeket a határozatlan ragozási paradigma részének tekintenek (Bartos 2000. 156–170.).

A tárgyat azonban kérdő, vonatkozó, határozatlan vagy általános névmással is kifejezhetjük, és ilyenkor a határozatlan ragozás használatos, mivel a tárgy is határozatlan: *Hányat kérsz? Amit csak kívánsz, Hallok valamit,* stb.

Kivétel azonban itt is van, mert mindegyik általános névmás mellett például határozott ragozású igét használunk:

Látja mindegyiket.

A tárgyi mellékmondat határozott tárgynak minősül minden olyan esetben, amikor a kitett vagy kitehető utalószó főnévi mutató névmás, így a főmondat igéje határozott ragozású lesz:

Hallottam azt, hogy megérkezettél.

Látom (azt), amit írsz.

Határozatlan ragozású viszont a tárgyi mellékmondat alaptagja, ha az explicit vagy implicit utalószó melléknévi névmás:

Kérjél (olyat), amilyet akarsz.

A következő példákban nincs explicit tárgy, mivel a magyarban az ige alakja önmagában is kifejezi azt. Az első példában harmadik személyű határozott tárgyra utal az ige, míg a másodikban kontextustól függően első vagy második személyű határozott tárgyra, illetve harmadik személyű határozatlan tárgyra:

1. *Kérdezi. (Ő kérdezi őt)*

2. *Kérdez. (Ő kérdez engem/téged/valakit)*

A magyar igeragozási paradigmák elsajátítása idegen ajkúaknak

Annak ellenére, hogy néhányan már rég felhívták a problémára a figyelmet (Wéber 2011), kevés tanulmány született a magyart mint idegen nyelvet tanulóknak azokról a konkrét nehézségeiről, amelyekkel a két igei paradigma tanulásakor szembesülnek. Az indoeurópai nyelveket beszélők számára gondot jelent a két paradigma közötti különbségtétel és ezek differenciált használata.

A román tárgyesetben (Carabulea 2008. 392–412.) álló főnevek a nominatívuszi formák homonímái, azaz semmilyen változást nem viselnek magukon. Ugyanakkor tudjuk, hogy a *pe* prepozíció (Nedelcu 2008. 125–126.), amely pusztán szintaktikai szerepű, a tárgyesetet jelző szócska, de nem minden esetben jelenik is meg a tárgy előtt. Kötelezően ott van, ha tulajdonnévvel fejezzük ki a tárgyat (*pe Ana – Annát*), vagy ha bizonyos névmások (*pe ea/pe el/ őt*) állnak tárgyi szerepben. Más esetekben tetszőleges a használata:

O văd pe fată. – Văd fata.

Látom a lányt.

Vannak azonban olyan esetek is, amikor a prepozíció használata helytelen, azaz egyáltalán nem is lehetséges a tárgy jelöltsége szempontjából:

**O văd pe bicicleta. – Văd bicicleta.*

Látom a biciklit.

**O văd pe o fată. – Văd o fată.*

Látok egy lányt.

Tomescu (2017) egy nyelvű (román) és két nyelvű (magyar–román) óvodás korú gyerekek román elbeszéléseit vizsgálva arra jött rá, hogy a két nyelvűek román nyelven is inkább különbséget tesznek a határozott és határozatlan tárgy között, ők például a *pe* prepozíciót egyszer sem használták határozatlan tárgy előtt. A két nyelvű gyerekek magyarul is elmondták az elbeszéléseket, és az derült ki, hogy a hibaarány nagyon kicsi, alig tévednek a két ragozást illetően.

A román és a magyar tárgy, illetve tárgyeset jelölésében sok különbség merül fel, ezért a magyart mint idegen nyelvet tanuló diákok számára ez nehézséget okoz. A legnagyobb gondot pedig egyértelműen a két magyar igei paradigma el-sajátítása jelenti a román anyanyelvű diákoknak. Míg a magyar egynyelvű és a román–magyar kétnyelvű gyerekek nehézségek nélkül tanulják meg és használják ezt a nyelvi jelenséget, a magyart idegen nyelvként tanulók számára ez jelenti az egyik legnagyobb gondot.

Egy vizsgálat során azt vetettük össze, hogy a fent említett gyerekcsoportok-hoz képest a magyart idegen nyelvként tanulók milyen mértékben használják helyesen vagy helytelenül az igeragozást. 12 elbeszélés gyűlt össze a Bukaresti Egyetem hallgatóitól (8) és már végzett diákjaitól (4). Ezek közül heten néhány hónapos vagy egyéves ösztöndíjjal Magyarországon is tanulták a nyelvet, öten nem voltak ösztöndíjasok, bár ebbe a járványhelyzet is beleszólt.

Egyetemünkön a diákok az első év második félévében szembesülnek nyelvészeti órán a kétféle igei paradigma elméleti kérdéseivel és annak működésével. A határozatlan ragozást tanulják először, de fokozatosan felvezetjük a határozott ragozást is, hogy a két paradigma közötti különbségek minél hamarabb nyilvánvalóak legyenek. Azért látom jónak ezt a módszert, mert a legtöbb hiba abból ered, hogy határozatlan ragozás mellett határozott tárgyat használnak (*Tanulok a leckét.*), azaz a tárgy morfológiai szerkezetét módosítják, de az ige ragozását nem. Azt tapasztaltam, hogy már a formai különbségek tudatosítása elegendő ahhoz, hogy helyesebben használják az igét a mondatban.

Másodéven kerül sor a mondattan tanítására, ekkor rámutatunk a tárgy alaki kérdéseire, szófájára és határozott-határozatlan voltára. Ez utóbbi különösen fontos, hiszen éppen ennek a megértése, tudatosítása fogja elmélyíteni a helyes igeragozás használati szabályait.

Egy másik nagyon gyakori hiba a főnévvel kifejezett tárgy ragjának, a *-t*-nek az elhagyása, amely valószínűleg abból adódik, hogy a román nyelvben nincs jele a tárgyesetnek. Ezt a hibát azonban a határozott-határozatlan tárgy meghatározásának szempontjából nem tekintem lényegesnek:

1. *Tanulom a lecke.*
2. *Tanulok egy ének.*

Az első példában helyes a határozott igerahasználat, hiszen határozott névelős főnév a tárgy, a második példában a határozatlan ragozás a helyes, mivel a tárgy határozatlan névelős névszó, így a tárgy határozott-határozatlan voltát mindkét esetben helyesen ítélte meg a beszélő, csupán a szintaktikai funkcióra utaló rag maradt el.

Általánosságban véve a 12 alany összesen 813 igét használt, amelyekből 332 igét tárgyas szerkezetben. Ezeknek körülbelül kétharmadát helyesen, egyharmadát pedig helytelenül használták. A hibákat csoportosítottuk, és az derült ki, hogy a leggyakoribb hiba a határozatlan igeragozás használata volt a határozott tárgy mellett, a második leggyakrabban előforduló hiba pedig ennek a fordí-

tottja volt, amikor a beszélő határozott ragozású igét használt, miközben a tárgy határozatlan maradt. Mindkét esetben előfordult a tárgy ragjának az elhagyása is. Mégis külön csoportot képviseltek azok a tárgyas szerkezetek, amelyekben az egyedüli hiba a ragelhagyás volt, azaz az igét helyesen használták.

Voltak olyan hibák is, amelyeket egyik fenti csoportba sem sorolhattuk. Ezek közül többször használtak intranszítív igét tárgy mellett (*nincs erőt*), ragoztak intranszítív igét tárgyasán, miközben határozóragos vagy névutós főnevet állítottak mellé (*megijedte a macskától/elmenekülte a méhek elől*). A *próbálta segíteni a békának* komplex szerkezet, amely mutatja a grammatikai jelek tudatos használatát és a kétféle ragozás ismeretét is, mégis helytelen a szintagma.

Az alábbi táblázat összefoglalja az adatokat:

1. táblázat: magyar L2

Résztevők száma	12
Összes igehasználat	813
Tárgyas igék	332
Tárgyas igék/szerkezetek hibás használata (össz.)	118 (35,54%)
Határozatlan ragozás + határozott tárgy	40 (12,01%)
Határozott ragozás + határozatlan tárgy	29 (8,73%)
Ragelhagyás	30 (9,08%)
Egyéb hibák	19 (5,72%)

A magyart mint idegen nyelvet tanuló felnőttek (diákok) sokkal több hibát követtek el a kétnyelvű óvodásokhoz képest, ahol a tévedési arány 2 százalékos volt. Ugyanakkor a román anyanyelvű diákok esetében jól megfigyelhető az elméleti tudásra alapozott tudatosságuk az ige használatában.

A hibák ugyanakkor várhatóak voltak egyrészt a kétféle konjugáció, másrészt a tárgyeset ragjának használati nehézségei miatt, de pozitívumként könyvelhetjük el, hogy az összhibák száma jóval a 40% alatt maradt. Arra a következtetésre jutottam, hogy egyetemünkön a két idegen nyelv párhuzamos tanulása, elsajátítása elősegíti a nyelvi struktúrák jobb megértését, a diákok hamarabb meglátják a nyelvi helyzetek közötti hasonlóságokat és eltéréseket, képesek különbséget tenni a különböző nyelvi helyzetek között.

Számomra azonban az is fontos volt, hogy megfigyeljem az elbeszélésekben a helyesen vagy részben helyesen használt tárgyas szerkezeteket, és arra a megállapításra jutottam, hogy a határozatlan ragozású ige mellett nagyon gyakran használtak a diákok főnévi igenévi tárgyat helyesen:

próbál menekülni
akar védeni

A helyes főnévi igeneves szerkezetek használata egyrészt azzal magyarázható, hogy a főnévi igenév egyszerű tárgyként a többet és könnyebben használt ha-

tározatlan ragozási paradigmát kéri, másrészt pedig azzal, hogy a főnévi igenév semmilyen alaki változáson nem megy keresztül tárgyi funkcióban, azaz nem illesztünk hozzá ragot. Erre alapozva gondolom azt, hogy ezekből a nyelvtani szerkezetekből kiindulva fogékonyabbá lehet tenni a diákokat a határozott ragozású szerkezetek helyes használatára.

„Próbálta segíteni a békának”

A tanulmánynak ebben az utolsó részében azokat a lépéseket mutatom be, amelyeket a határozatlan-határozott paradigma jobb elsajátítása érdekében tettem a korpusz megvizsgálása után. Abból a hibás főnévi igeneves szerkezetből indultam ki, amelyet itt alcímként használok, és amelyet a diákok elbeszéléséből emeltem ki. A fenti példa valójában bonyolult nyelvi struktúra, és azt mutatja, hogy a beszélő képes a magyar nyelvi elemek használatára, kombinációjára, és a határozott ragozás sem idegen számára.

Első lépésként egyértelműen tárgyias szerkezetté alakítottam át ezt a kettős szintagmát, majd kettéválasztottam a szerkezetet (*próbál segíteni – segíteni a békát*), és egyszerű tárgyias szintagmákat alkottam úgy, hogy a módbeli segédigék ragozott alakja mellé tranzitív igékből képzett igeneveket állítottam tárgyként:

próbál szeletelni (valamit)

akar tanulni (valamit)

szeret enni (valamit)

tud írni (valamit)

Így egyrészt tudatosítottam bennük, hogy mely igék mellett lehet főnévi igenevet használni tárgyként, másrészt azért használtam tranzitív igenevet tárgyi szerepben, hogy aztán a főnévi igenév saját, főnévvel kifejezett határozatlan, majd pedig határozott tárgyat kaphasson, és így jussunk el lépésenként a határozatlan ragozástól a határozottig:

kenyeret szeletelni (próbál)

(akar) tanulni egy szerepet

tortát enni (szeret)

verset írni (tud)

Mivel nem a szintaktikai szerkezet megőrzése volt a célom, hanem a határozott-határozatlan ragozás helyes használatára való rávezetés, következő lépésként a főnévi igeneveket határozatlan ragozású igealakokká változtattam, és megőriztem a határozatlan főnévi tárgyat:

kenyeret szeletel – feliază pâine

tanul egy szerepet – învață un rol

tortát eszik – mănâncă tort

verset ír – scrie poezie

Ha azonban ugyanezekhez az igékhez határozott főnévi tárgyat illesztünk, az ige ragozását is meg kellene változtatnunk a magyarban, míg a románban az ige alakja változatlan marad:

a kenyeret szeletel (helytelen) – feliază pâinea

tanul a szerepet (helytelen) – învață rolul

a tortát eszik (ő) (helytelen) – mănâncă tortul

a verset ír (helytelen) – scrie poezia

Ez volt az a pont a román anyanyelvű diákok számára, ahol tudatosíthatták, hogy a határozott névelős főnévi tárgy megváltoztatja az ige ragozását is, azaz határozatlanból határozottra kell átváltani. Azon diákokból álló csoportnak a tagjai, akikkel a fenti lépések szerint haladtam, a példák közel 85 százalékában voltak képesek a megfelelő igealakot használni, míg társaik, akik nem vettek részt a kísérleti csoportban, ennél többet tévedtek:

tanulja a szerepet – învață rolul

a tortát eszi – mănâncă tortul

a kenyeret szeleteli – feliază pâinea

a verset írja – scrie poezia

Így jutottam el oda, ahol világossá tehettem a diákok számára, hogy az eredeti hibás szerkezet valójában két helyes szintagmára tagolható. A *próbálta segíteni a békát* lesz a helyes tárgyas szintagma, amelyben a határozott tárgy határozott ragozást igényel. A *próbált segíteni a békának* szintén helyes szerkezet, de ebben az esetben a főnévi igenévvel kifejezett tárgynak határozói bővítménye van, ezért marad a határozatlan ragozású ige. Ez pedig már más irányú vizsgálódásoknak, problémafelvetéseknek ad teret a továbbiakban.

Azt szeretném itt még jelezni, hogy az eredmény kijelentő mód jelen idejű és múlt idejű mondatokra vonatkozik, ahol a határozott-határozatlan ragozás közti döntés nagyjából egyenlő arányban volt helyes, de feltételes és felszólító módban rosszabbak voltak az eredmények. Ez arra enged következtetni, hogy megnehezíti a határozott-határozatlan ragozás közötti döntést, ha azon kívül más alaktani probléma is felmerül (feltételes vagy felszólító mód jele).

Összegzés

A határozott és határozatlan ragozás, valamint a határozott és határozatlan tárgy tanításakor sok részletre, sajátosságra és kivételre kell kiterjeszteni a diákok figyelmét, de a következtetésem az, hogy valójában nem ezek okozzák a legnagyobb gondot, és nem is a határozott paradigma formai sajátosságai (ezeket ugyanúgy megtanulják, mint a határozatlan paradigma ragjait), hanem sokkal inkább annak a nyelvi helyzetnek a felismerése, amikor a határozatlan ragozásról határozottra kell váltani, vagy éppen fordítva.

Ezt azonban eleinte csakis tudatosan, más ismert nyelvekhez viszonyítva fogja tudni megítélni. Ha tudatosítjuk, hogy csakis a harmadik személyű tárgy esetében kell a paradigmaváltásra figyelni, mert az első és második személy esetében mindig határozatlan marad a ragozás, már egy lépéssel közelebb vagyunk a sikerhez.

Kutatási eredményeim alapján a dolgozatban a határozott ragozás tanításával kapcsolatban bemutatott problémára egy lehetséges tananyag vázlatos bemutatásával tettem javaslatot. A határozott tárgyas ragozás elsajátításának ezen lépések szerinti vizsgálatát más csoportban is elkezdtem.

Ugyanakkor nyilvánvalóvá vált számomra a tanulmány kapcsán, hogy a két-féle igeragozás elsajátításának kérdése sok érdekességet rejteget még, és érdemes ezen a területen további jól körülhatárolt témákra koncentrálni, alaposan megtervezett kutatásokat végezni. A válsághelyzet és az online tanítás által felkínált kutatási lehetőség akkor is kiaknázható marad, ha ez a helyzet megszűnik, és visszatérünk a tanterembe a hagyományos tanítási módszerekhez.

Szakirodalom

BALOGH Judit

2000 A tárgy. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 419–427.

BARTOS Huba

2000 Az alanyi és a tárgyas ragozásról. In: Büky–Makeczky (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 156–170.

CARABULEA, Elena

2008 Complementul direct [A tárgy]. In: Guțu Romalo, Valeria (ed.) *Grammatica limbii române II*. [A román nyelv grammatikája.]. București, Editura Academiei Române, 392–412.

DURST Péter–JANURIK Boglárka

2011 The acquisition of the Hungarian definite conjugation by learners of different first languages. [A magyar határozott ragozás elsajátítása más anyanyelvűek által]. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, vol. 21. 19–44.

É. KISS Katalin

2006 Mondattan. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 110–145.

KENESEI István

2006 Szófajok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 80–83., 103–107.

KIEFER Ferenc

2006 Alaktan. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 54–79.

KUGLER Nóra

2000 Az igeragozás. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 112–118.

LENGYEL Klára

2000 Az igeelvek. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 223–250.

NEDELUCU, Isabela

2008 Prepoziția. [A prepozíció] In: Guțu Romalo, Valeria (ed.): *Gramatica limbii române II*. [A román nyelv grammatikája.]. București, Editura Academiei Române, 125–126.

TOMESCU, Veronica

2017 *Acquisition in a Romanian-Hungarian bilingual context. A case study*. [Nyelvi jelenségek elsajátítása román–magyar kétnyelvű környezetben. Esettanulmány]. București, Editura Universității.

TOMESCU, Veronica–AVRAM, Larisa

2020 Differential Object Marking in Simultaneous Hungarian-Romanian bilinguals. [A differenciált tárgyjelölés magyar–román kétnyelvűeknél]. In: Montrul, Silvina–Mardale, Alexandru (eds.) *The Acquisition of Differential Object Marking [A differenciált tárgyjelölés elsajátítása]*. Amsterdam, John Benjamins, 77–104.

WÉBER Katalin

2011 „Rejtelmes kétféleség”. *A kétféle ragozás elkülönülése a magyar nyelvben*. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem, 22–125.

VÁLTOZÁS – ÚJ SZÍNEK, ÚJ LEHETŐSÉGEK

A COVID-19-JÁRVÁNY HATÁSÁRA KIALAKULÓ ÚJ NYELVI SAJÁTOSSÁGOK A KIFEJEZÉSKÉSZLET VONATKOZÁSÁBAN

Bevezetés

Az új típusú koronavírus-járvány hatására 2020 elején kialakult helyzet gyökeresen felforgatta az emberek életét a világ minden országában. Ez a kivételes időszak, amely még a jelenben is zajlik, egyaránt rányomta bélyegét életvitelünkre, mindennapi szokásainkra, interakcióinkra, a kapcsolattartási formákra, de még beszédmódunkra, nyelvhasználatunkra is. Minden előzetes felkészítés és felkészülés nélkül változott meg az addigi munkavégzési és oktatási gyakorlat, egyik napról a másikra történt meg az áttérés a távolléti oktatásra a képzés minden szintjén, valamint a távmunkára, ahol az lehetségesnek mutatkozott. Mindehhez azonban nagyfokú kreativitás, pozitív gondolkodás és problémaorientált hozzáállás szükségeltetett munkaadók és munkavállalók, oktatók és diákok stb. részéről egyaránt. Ez a nagyméretű és -ütemű változás, az életforma jelentős átalakulása, életszemléletünk nagymértékű átértékelődése azonban szükségszerűen együtt járt rengeteg új fogalom születésével is, amelyeknek megnevezése természetesen igény. Ennek az igénynek a kielégítésére, ill. a helyzethez való gyors alkalmazkodás hatására teljesen új szavak és kifejezések árasztották el nyelvünket, vagy addig ritkábban használt szavak keltek új életre megváltozott jelentéssel.

Elméleti háttér

Az újonnan keletkezett vagy újszerűen használt kifejezésekkel kapcsolatban megoszlanak a vélemények, nyelvenként más és más a megítélésük. A magyar nyelvre vonatkozóan nagyobb részüket alkalmi jellegű okkazonalizmusnak tekintik, és csak kisebb részüket sorolják az új valóság megnevezésére szolgáló neologizmusok körébe (Veszelszki 2020a). Az új nyelvi jelenségek számbavételére született meg és látott napvilágot 2020 júliusában Veszelszki Ágnes *Karanténszótár* című kötete, amely a koronavírus-járvánnyal és a karanténhelyzettel kapcsolatos kifejezéseket definiálja és magyarázza 400 szócikkben (Veszelszki 2020b).

A világ más tájain a modern lexikográfiai eszközök gyors alkalmazkodási képességét követhetjük nyomon abban a gyakorlatban, hogy a nagynevű szótárak

már 2020 tavaszától kezdődően bevezették a szótárak online változatába az új keletű kifejezéseket. Következzék erre vonatkozóan néhány példa (Zafiu 2020a, 2020b összefoglalása nyomán): a Le Petit Robert francia szótár szerkesztői a szótár 2021-es kiadásába olyan lexikai egységeket is bevezettek, mint a *déconfinement* ('hatósági házi karantén megszüntetése'), *télétravailler* ('otthoni munkavégzés'), a *covid* főnév stb. Emellett helyet kaptak olyan megváltozott jelentésű kifejezések és szókapcsolatok is, mint például a *geste barrière*, *mesure barrière* ('valamely járvány terjedésének megfékezésére szolgáló elővigyázatossági intézkedés') vagy a *cluster* anglicizmus ('járványgóc' jelentésben). Az Oxford English Dictionary még 2020 tavaszán felvette szóállományába a *covidiot* szót, amely magyarul a *covidióta* vagy *covidinka* változatban terjedt el (Veszelszki 2020b) annak a személynek a megnevezésére, aki nem tartja be a járvánnyal kapcsolatos utasításokat; az olasz Zingarelli szótár is számtalan új vagy megváltozott jelentésű kifejezést jegyzett, mint például: *distanziamento sociale* ('szociális távolságtartás'), *paziente zero* ('nulladik beteg'), *DAD* = *Didattica A Distanza* ('távoktatás'), új jelentést kapott a *tamponare* ige ('tamponoz', 'az orrgaratból való mintavétel tampon segítségével' jelentésben) stb., a Devoto-Oli szótár pedig olyan szavakat, kifejezéseket vett fel szójegyzékébe, amelyek mára már valóságos nemzetközi kifejezésekké váltak, például: *lockdown* ('lezárás'), *spillover* ('betegség továbbterjedése más faj egyedeire'), *droplet* ('cseppecske'), *autoquarantena* ('önkéntes karantén'), *quarantenate* ('zárlat alá helyezés'), *biocontenimento* ('bioizoláció') stb.

Új szavak mindig is keletkeztek és keletkeznek a nyelvben a változó valóság kifejezésére, a kevésbé használatosak pedig elavulnak, vagy egyéni szinten átkerülnek a peremszókincsbe. Zsemlyei János a következőképpen vélekedik kialakulásukról: „A neologizmusok egyrészt amiatt jönnek létre, mert a megismerés fejlődik: a megismert új fogalmakat, dolgokat meg kell nevezni, másrészt a kifejezést szüntelenül megújítani igyekvő költői lelemény hívja életre őket. Egyesek közülük széles körben elterjedtek, másoknak viszont szűk a használati körük (a költői nyelvben vagy csak valamely nyelvváltozatban fordulnak elő). Mai nyelvünk is tele van neologizmusokkal. A teljesen friss szókészleti elemek közül nem egy még nem került be a szótári nyilvántartásba” (Zsemlyei 1996. 24.).

Új szavak, kifejezések, nyelvtani formák vagy már meglévő szókészleti elemek megváltozott jelentésben való használata tehát létrejöhet szükségszerű módon, a hétköznapi használatban, új helyzetek, jelenségek, tevékenységek, tárgyak, érzések stb. megnevezésére, hogy aztán később a gyakori használat következtében az új nyelvi formák közösségivé, a standard szókészlet részévé váljanak, vagy lehetnek alkalomszerű, egyszeri előfordulások, ún. stilisztikai neologizmusok vagy hapax legomenonok (Minya 2003, 2011).

A szókincs folyamatos változása és gazdagodása nem új jelenség, a gyorsaság azonban, amivel az új keletű kifejezések és szókapcsolatok a jelen helyzetben elárasztják nyelvünket, mindenképp figyelemre méltó.

A mai magyar nyelv című tankönyv a neologizmusok négy fajtáját különbözteti meg, a következőképpen [Rácz (szerk.) 1991. 482–484.]:

a) új szavak, amelyeknek fogalmi tartalmát régebben más szó vagy idegen szó jelölte;

b) fogalmi neologizmusok, amelyeknek létrehozása akkor válik szükségessé, ha új tárgy, intézmény, szervezet, eljárás vagy új fogalom jön létre, és azt el kell nevezni;

c) formai neologizmusok, amelyek akkor keletkeznek, ha valamely szó alakján történik módosulás, vagy valamilyen morfológiai, szintaktikai újítás hozza létre;

d) jelentésbeli neologizmusok, amelyek akkor jönnek létre, ha a szónak az értelme változik meg, vagy már meglévő értelme mellé új, képes értelem fejlődik ki, miáltal jelentésköre erősen kitágul.

A koronavírus-járvány következtében kialakult neologizmusokat e szerint a csoportosítás szerint soroljuk be a fogalmi, formai, jelentésbeli neologizmusok kategóriába, ill. az új szóképzési elemek körébe, további szempontként figyelembe véve kialakulásuk módját is, és azonosulva a funkcionális-kognitív stilsztika szemléletmódjával, amely szerint a neologizmus viszonyfogalom, azaz bármilyen új lexikális képződmény csak egy adott szinkrón metszetben tekinthető neologizmusnak (Minya 2011; Sólyom 2010).

A kifejezőképesség síkján tapasztalható változások

Olyan új lexikális egységek vagy szerkezeti formák csoportjait vizsgáltuk meg saját megfigyelések és adatgyűjtés alapján,¹ amelyek a romániai magyar írott és audiovizuális sajtó nyelvéből kerültek át az élőnyelvi használatba, a romániai magyar közösség mindennapi nyelvhasználatába, és a világhárvány következtében kialakuló új társadalmi-egészségügyi valóságra vonatkoznak. A jelenségek bemutatása a neologizmusok keletkezési módja szerint történik (Cs. Nagy 2007; Keszler 2000; Zsemlyei 1996; Zsemlyei 2009).

Szóösszetétellel létrejött fogalmi neologizmusok

Szóösszetétel során két vagy több szóalak összekapcsolásával jön létre új lexiéma, amelyet alaki felépítése alapján nevezünk összetett szónak. A szóösszetétel az egyik leggyakoribb szóalkotásmód a magyarban, ez megmutatkozik a vizsgált

1 A korpusz a következő romániai magyar internetes hírportálok, rádióadók honlapjának anyagából, ill. az AGERPRES Román Nemzeti Hírügynökség honlapján magyar nyelven olvasható hírosszefoglalókból származik: <https://foter.ro>, <https://szekelyhon.ro>, <https://kronikaonline.ro>, <https://www.maszol.ro>, <https://www.transindex.ro>, <https://www.hirmondo.ro>, <https://www.marosvasarhelyradio.ro>, <https://www.bukarestiradio.ro>, <https://www.e-nepujasag.ro>, <https://www.agerpres.ro/magyar>

anyagban is, az új kifejezésformák többsége ezzel az eljárás móddal jött létre. Legtermékenyebb eljárásnak az endocentrikus összetételi forma mutatkozik (Kiefer 2003. 258–259.), amelynek egyik tagja a szerkezet alaptagja, és az alaptag (amely egyben az összetétel utótagja) határozza meg az előtag és az utótag közötti morfológiai, grammatikai, szemantikai kapcsolatot. Ebben az esetben csak az összetétel utótagja ragozható, és az utótagtól függően az összetétel lehet főnévi (pl. *korona-vírus*), melléknévi (pl. *koronavírusos*), igenévi vagy igei összetétel (pl. *vírusfertőzött*). Emellett jóval kisebb számban, de előfordulnak a korpuszban exocentrikus összetételek is, amelyeknek nincs alaptagjuk, és lehetnek véletlenszerűen létrejött, grammatikai kapcsolat nélküli szervesen összetételek (pl. *non-Covid* osztály), továbbá morfológiai típusú összetételek, vagyis egy fogalomszó és egy morfológiai típusú viszonyzó kapcsolatai (pl. *oltásellenes*), illetve hagyományosan mellérendelőnek tekintett összetételek. Sok esetben az azonos előtag révén kiterjedt szócsaládok jönnek létre (Kiefer 2006), például a *korona* előtaggal alkotott jelöletlen és jelentéssűrítő endocentrikus összetételekből: *koronavírus*, *koronablokád*, *koronateszt*, *koronavírus-járvány*, *koronavírus-mutációk*, *koronavírus-fertőzöttek*, *koronafront*, *koronavírus-teszt* stb.; *Covid* előtaggal alkotott összetételekből: *Covid-kórház*, *Covid-háttérkórház*, *Covid-részleg*, *Covid-rész*, *Covid-osztály*, *Covid-kórterem*, *Covid-ellenes* (oltási kampány), *Covid-útlevel*, *Covid-éra* stb.; *vírus* előtaggal alkotott összetételekből: *vírusjárvány*, *vírusgörbe*, *vírusadatok*, *vírushelyzet*, *víruskorszak*, *vírusmutáció*, *vírusváltozat*, *vírusterzs*, *vírusfertőzött*, *vírustagadó*, *vírusellenes* stb.; *járvány* előtagú összetételekből: *járványhelyzet*, *járványgóc*, *járványveszély*, *járványgörbe*, *járványkormány*, *járványadat*, *járványügyi* (intézkedések) stb.; *karantén* előtaggal: *karanténkötelezettség*, *karanténköteles*, *karanténtörvény*, *karantén szabály* stb.; *oltás* vagy *vakcina* előtaggal: *oltáskampány*, *oltásturizmus*, *oltásellenes*, *oltásellenesek*, *oltóanyag*, *oltóközpont*, *oltáscirkusz*, *oltástörvény*, *vakcinaútlevel*, *vakcinafejlesztés*, *vakcinaválasztás*, *vakcinakiesés* stb.

Szóképzéssel létrejött formai neologizmusok

A szókészlet gazdagodásának másik legjelentősebb és legtermékenyebb módja a magyar nyelvben a szóképzés, amelynek során egy képző hozzájárulásával a szótóhoz vagy alapszóhoz új, más jelentésű, más hangulatú, szótározható egység, vagyis származékszó jön létre. Az idetartozó példák között találjuk az *olt* ige visszaható képzős származékát, az *oltakozik* igét 'beoltatja magát' jelentésben, ami az egész magyar nyelvterületen sok vitát és tiltakozást váltott ki (Balázs 2020), és amelynek vannak továbbképzett származékai is: deverbális igeképzővel (*oltakozhat*), igenévképzővel (*oltakozni*, *oltakozó*, *oltakozva*), a cselekvés folyamatának jelölésére szolgáló -ás főnévképzővel: *oltakozás*, valamint -i melléknévképzővel: *oltakozási* (kedv, szándék, hajlandóság); ugyanebből az *olt* igtől keletkezett más származékok: (a lakosság) *átoltottsága*, *átoltottsági* (arány), *beoltottság*, *beol-*

tottsági (szint, arány, ráta, adatok) stb.; további példák más szótövekből továbbképzett származékokra: *fertőzéses* (esetek), *fertőzöttségi* (ráta), *covidos*, *koronás* (beteg), *koronavírusos* (megbetegedés) stb., ez utóbbiak esetében megfigyelhető a főnévi és melléknévi használat egyaránt.

A szóösszetétel és szóképzés eljárásai mellett más szóalkotási módokra is van példa a vizsgált nyelvi anyagban, ezeket a szakirodalom a ritkább szóalkotási módok közé sorolja.

Mozaikszó-alkotással létrejött neologizmusok mint új szavak

A mozaikszók több szó elemeiből épülnek fel, például egy hosszabb elnevezésből rövidebb formát hoznak létre a többszavas kapcsolat elemeinek kezdőbetűiből vagy nagyobb részeiből, szóeleji betűcsoportjaiból. Az előbbiek a betűszók, az utóbbiak a mozaikszók vagy más néven szóösszevonások (Zsemlyei 1996. 48.). A vizsgált anyagban a román és angol mozaikszók és betűszók egyszerű átvétele a legjellemzőbb. Betűszók: GCS – a román elnevezés (Grupul de Comunicare Strategică) kezdőbetűiből alakult betűszó (Stratégiai Kommunikációs Csoport); ECDC – European Centre for Disease Prevention and Control (Európai Betegségmegelőzési és Járványvédelmi Központ); CNCAV – Comitetul Național de Coordonare a Activităților privind Vaccinarea împotriva COVID-19 (a COVID-19 elleni oltással kapcsolatos tevékenységeket koordináló országos bizottság); RENV – Registrul Electronic Național al Vaccinărilor (országos oltásnyilvántartó rendszer) stb.

Mozaikszók: COVID-19 – új típusú koronavírus-megbetegedés (Corona Virus Disease), SARS-CoV2 (a megbetegedést okozó vírus megnevezése: Severe Acute Respiratory Syndrome coronavirus 2); Összetételi előtagként szereplő betűszó: ATI-részleg (aneszteziológiai és intenzív terápiás részleg – Anestezie și Terapie Intensivă – Aneszteziológia és Intenzív Terápia), ATI-szakorvos (intenzív terápiás szakorvos); szóösszetétel előtagjaként álló mozaikszó: Covid-járvány, Covid-halott, Covid-halálzási (statisztika) stb.

A szakirodalom ugyanide, a mozaikszó-alkotás körébe sorolja a szóösszerántás és szóalakvegyülés jelenségét is. Szóösszerántás esetében két, egymástól eltérő jelentésű szó olvad össze egyetlen új jelentésű szóvá; szóalakvegyülés, más néven kontamináció esetén pedig két rokon értelmű szó eleje és vége kapcsolódik össze, így a kontamináció eredményeképpen létrejött szó jelentése hasonló a kiinduló szavak jelentéséhez. Ilyen eljárásmóddal keletkezett neologizmusokra a mindennapi nyelvhasználat szolgáltat gazdag példaanyagot (ld. Veszelszki Ágnes karanténszótárát), az írott sajtó nyelvében csak rovatcímekben lelhető fel szóösszerántással keletkezett szóalak, például: *karantényszerűség*.

Szórövidítéssel és elvonással létrejött formai neologizmusok

Az egyszerűsége, rövidsége való törekvés jegyében a gyakran használt szavak sokszor megrövidülnek. Gyakori eset, hogy egy hosszabb szó vagy szó szerkezet jelentését az első egy-két szótag veszi át. Sajátos esete a szórövidülésnek, amikor az összetett szó előtagja vagy jelzős szó szerkezetben a jelző rövidül meg, vagy éppen a szó vége önállósul. Például a *távmunka*, *távoktatás*, *távtanulás*, *távrendelés* stb. összetételek esetében a *távolsági* jelző rövidült alakja kapcsolódik előtagként az összetétel utótagjához (az eredeti jelzős szerkezetek: *távolsági munka*, *távolsági oktatás*, *távolsági tanulás*, *távolsági szakrendelés*). A hírportálok vizsgált anyagában nem találtam példát az ilyen rövidült előtaggal alkotott összetett főnevek szóelemhatáron való megrövidítésére, elvonással történő igésítésére, a beszélt nyelv azonban használja az olyan alakokat, mint például: *távdolgozik*, *távoktat*, *távtanul*, *távrendel* stb. A szakirodalom az elvonás egyik al eseteként tartja számon a jelentéstapadás jelenségét (Keszler 2000. 340.), amikor az összetétel vagy a szintagma egyik tagjának a jelentéséhez hozzátapad a másikkal a jelentése is, így az egyik tag előhívja a teljes kapcsolat képzetét. Például a *koronavírus* összetétel jelentéstartalmát magába olvasztja az összetételi előtag, a *korona*, és olyan összetételekben szerepel, mint például a *koronateszt* (*koronavírusteszt* helyett), emellett képzett változatokban is megjelenik melléknévi és főnévi értékben egyaránt: *koronás* (beteg, megbetegedés) – *koronások* ('koronavírussal fertőzött személyek' jelentésben); a *koronavírus-járvány* többszörös összetétel esetében az összetett előtag determinánsa ugyanaz a *korona* szó, amely átveszi a teljes összetétel jelentését: a *korona* (idején); más példa: *covidos* (betegek), *cvidosok* (főnévi használatban). A *koronás betegek*, *cvidos betegek* jelzős szó szerkezetekben a jelző jelentéstapadással magába olvasztja a jelzett szó értelmét, és átveszi szófaji értékét, ekként alakulhat ki a főnévi használat.

A szókincsben tetten érhető, ún. lexikai változásoktól alig választható el a jelentésváltozás jelensége, amelynek során a szavak használati értékében történik változás, akár a jelentésterjedelem megnövekedése, akár szűkülése által.

Jelentésbővüléssel vagy jelentésszűküléssel létrejött jelentésbeli neologizmusok

Jelentésbővülés esetén egy adott szóképzleti elem a dolgoknak, tárgyakkal, cselekvéseknek stb. szélesebb osztályára kezd vonatkozni, és ez alapulhat alak- vagy funkcióbeli hasonlóságon, metaforikus kapcsolaton vagy ok-okozati, tér- és időbeli érintkezésen, ok-okozati viszonyokon (ilyenkor metonimikus jelentésváltozásról beszélünk). A jelentésszűkülés ennek fordítottja, esetében a szó jelentés-

terjedelme csökken, az eredetileg jelölt egyedek szűkebb körére vonatkozik, azaz a jelentéstartalom specializálódik.

Például a vizsgált nyelvi anyagban többször felbukkan a *törzs szó vírustörzs, koronavírus-törzs*, (fertőzőbb) *törzs*, ill. *operatív törzs* összetételekben és szókapcsolatokban. A szónak a Magyar Nyelv Értelmező Szótára kilenc jelentését írja le, amelyek közül a 7. jelentés vonatkozik a szó jelenlegi szűkebb használati körére: „Némely természetes növénytani v. állattani rendszerben az osztálynál kisebb rangú rendszertani egység”, illetve a 8. jelentés az átvitt értelmű használatára az *operatív törzs* szókapcsolatban: „a vezetés legfontosabb közegeit magában foglaló szerv” (a testület teljes neve: Koronavírus-járvány Elleni Védekezésért Felelős Operatív Törzs); a *pajzs* és a *maszk* szavak (*arcpajzs, arcmaszk, maszkviselés*) a funkcióbeli hasonlóságon alapuló metonimikus jelentésbővülés esetét példázzák, miáltal jelentésük magába foglalja az 'oltalom, védelem' funkcióra utaló jelentést is; a *távolságtartás* szó jelentésének módosulása pedig ennek a jelenségnek az ellenkezőjét mutatja, jelentéstartalma ugyanis leszűkült az előírt fizikai távolság betartására, bár a *távolságot tart, tartja a távolságot* szerkezeteket emberekre vonatkoztatva eddig csak átvitt értelemben használtuk, ahogyan az Értelmező Szótár definiálja a szó 7. jelentését, „az alá- és fölérendeltségből eredő feszebb, ridegebb, tiszteletet követelő viszony” kifejezésére szolgált. Ugyanide besorolható a jelentéstapadás jelenségénél példaként szereplő *koronavírusos beteg* vagy *koronavírus-járvány* szerkezetek és összetételek egyszerűsödése *koronás beteg* és *koronajárvány* szerkezetekké. Itt az összetétel második tagja elmarad, jelentéstartalmát átveszi az előtag, ezáltal egyszerűsödik a szerkezet, és ún. kihagyó összevonás történik (Hadrovics 1992. 89.), ami jelentésszűküléssel jár: a determináns jelentéstapadással átveszi az egész szerkezet jelentését, és a *korona* vagy *koronás* már csak a vírusra vonatkozik, bár több minden lehetne koronás: koronás sas, koronás keresztspók, koronás fő, koronagyarmat, koronatanú stb.

Idegen szavak mint fogalmi neologizmusok

A koronavírus-járvány hatására kialakult krízishelyzet számtalan idegen szóval, kölcsönelemmel árasztotta el a közélet és a sajtó nyelvét, ezeknek legnagyobb része az orvosi szaknyelvből származik, például: *pandémia* – világjárvány, *páciens* – beteg, *izolálás* – elkülönítés, *intubálás* – lélegeztetés, *vakcina* – oltás, *pozitív eset* – megbetegedés, *pozitívítási arány* – megbetegedések aránya, *reaktogenitás* – védőoltás által kiváltott immunreakciók összessége, *vírusvektor* – egy nem fertőző másik vírusba oltott fertőző vírus-DNS, *dózis* – adag, *genomszekvenálás* – összefüggő DNS-szakaszok szekvenciájának meghatározása, *mutáns* – vírusváltozat, „*izoletta*” (a román *izoleță* átvétele) – szigetelt hordágy a koronások szállítására, speciális hordágy, *nyájimmunitás* – közösségi átfertőződés vagy beoltottság, *szuperterjesztő / vírusszóró* (személy) – a vírust nagy gyorsasággal

terjesztő személy (az angol *super-spreader* tükörfordítása), *kontaktszemély* – a fertőzött személlyel közvetlen kapcsolatban álló személy stb.

Lexéma értékű szószerkezetek mint neologizmusok

A vizsgált anyagban számtalan lexéma értékű szószerkezet van jelen mint neologizmus, például: *fertőzési képesség, inkubációs periódus, halálozási arány, alap szaporodási ráta, világméretű egészségügyi vészhelyzet, vészhelyzeti program, epidemiológiai kockázati terület, fertőzöttségi ráta, általános fertőzöttségi arány, a karantén-előírások megszegéséért való felelősségre vonás, a betegségek leküzdésére irányuló erőfeszítések megghiúsítása, átviteli transzmissziós ráta, járványügyi megelőző eszközök, járványügyi osztályozás, oltási platform, karanténba vonulás, hatósági karantén, intézményes karantén, intézményes veszteg-zár, veszteg-zár alá helyezés, önkéntes házi karantén, otthoni elkülönítés, igazolt koronavírusos esetek, fertőzéggyanus páciensek, koronavírus elleni immunizálás, regisztrált fertőzöttek, korlátozások bevezetése, korlátozások feloldása, oltási kampány, járványügyi szűrés, egészségügyi távolság, szociális távolság, szociális távolságtartás stb. Az újonnan keletkezett szószerkezetek némelyikében a többértelműség bizonyos foka fedezhető fel, mivel a szintagma megőrizte alkotótagjainak a tudományos szakszókincsben konszolidálódott jelentését. Ilyenek például a *szociális távolság* és *szociális távolságtartás* rokon jelentésű szintagmák, amelyek a *social distance* és *social distancing* angol szókapcsolatok tükörfordításai, de megfelelőik ugyanúgy jelen vannak a különböző nyelvekben: a franciában *distance sociale* és *distanciation sociale*, az olaszban *distanza sociale* és *distanziamento sociale*, a spanyolban *distancia social* és *distanciamiento social*, a románban *distanța socială* és *distanțarea socială* stb. (Zafiu 2020a). A kétértelműség forrása részben az, hogy a szóalakok a tudományos nyelvből (a szociológia, pszichológia, epidemiológia szaknyelvéből) kerültek át a körülmények folytán a köznyelvbe, és a *szociális* melléknév elsősorban a 'társadalmi', 'közösségi', 'az emberek kapcsolataira vonatkozó' jelentést hívja elő, ha nem éppen a társadalomban elfoglalt helyzetre, a társadalmi rétegekre utalót, holott köztudott, hogy *szociális távolságról* kizárólag proxemikai szempontból beszélünk, a 'térben megvalósuló fizikai távolság' értelemben (szemben a bizalmas, a személyes, a hivatalos stb. távolságokkal). A jelentés kétértelműsége ugyanígy jelen van a *szociális távolságtartás* szintagmában is, ahol még a *távolságtartás* alaptag átvitt értelmű jelentése is erősíti a 'szociális érzéketlenség' jelentést. Talán pontosan ezért jobb lett volna megmaradni a kezdetben használt *egészségügyi távolság* szókapcsolatnál, vagy egyszerűen a személyek közötti távolság betartásának követelményéről beszélni.*

Összegzés

A kifejezőképesség változása és általában véve a nyelvi változás a társadalom szükségletei szerinti állandó nyelvi alkalmazkodást mutatja. A jelenünket meghatározó módon befolyásoló koronavírus-járvány hatása is megmutatkozik nemcsak a gazdaság alakulásában, az egészségügyi rendszer válságosra forduló helyzetében, az oktatási gyakorlat teljes átalakulásában stb., hanem a nyelvhasználatunkban is. 2020 márciusa óta megváltozott körülöttünk a világ, gyökeres változáson esett át egész életvitelünk, miáltal érdeklődésünk nagyjából a világjárvány alakulására, az ennek következtében hozott intézkedésekre, a kialakult helyzet bennünket érintő kérdéseire irányult, információinkat pedig az írott, audiovizuális és online sajtó tartalmaiból szereztük. A megváltozott valóság új kifejezőképességet igényelt, újonnan alkotott vagy bizonyos szaknyelvekből, esetleg más nyelvekből kölcsönzött lexikális elemeket, kifejezésformákat, szókapcsolatokat.

Ha megvizsgáljuk a fentebb példaként felsorolt új szóalakokat, szókapcsolatokat és nyelvi jellegzetességeket, úgy tűnik, a pandémia idején a különböző tudományágak szakszavai, de főként az orvosi szaknyelv kulcsszavai és sajátos kifejezései ugyanolyan gyors iramban terjednek, mint maga a vírus, hogy aztán, amint meggyökereszenek valamely nyelvhasználati változatban, egész szócsaládokat hozzanak létre, és ekként kerülhessenek át a mindennapi nyelvhasználatba.

Szakirodalom

BALÁZS Géza

2020 Oltakozik. *Tetten ért szavak* 139. URL: <https://e-nyelvmagazin.hu/2020/11/01/oltakozik/> [2021. május 26.]

CS. NAGY Lajos

2007 A szóalkotás módjai. In: Adamikné Jászó Anna (szerk.): *A magyar nyelv könyve*. Budapest, Trezor, 272–298.

HADROVICS László

1992 *Magyar történelmi jelentéstan*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

KESZLER Borbála (szerk.)

2000 *Magyar grammatika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

KIEFER Ferenc (szerk.)

2006 *Magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

KIEFER Ferenc

2003 Alaktan. In: É. Kiss Katalin–Kiefer Ferenc–Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Budapest, Osiris Kiadó. URL: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_uj_magyar_nyelvtan/ch02.html [2021. május 26.]

MINYA Károly

2003 *Mai magyar nyelvújítás. Szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XVI. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

MINYA Károly

2011 *Változó szókincsünk. A neologizmusok több szempontú vizsgálata*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

RÁCZ Endre (szerk.)

1991 Bencédy József–Fábián Pál–RácZ Endre–Velcsov Mártonné: *A mai magyar nyelv*. Budapest, Tankönyvkiadó.

SÓLYOM Réka

2010 Neologizmusok kognitív szemantikai megközelítése. *Magyar Nyelvőr* 134. 3. 270–282.

VESZELSZKI Ágnes

2020a *Korlennyomat és korlennyomat*. URL: <https://e-nyelvmagazin.hu/2020/04/16/korlennyomat-es-korlennyomat-uj-szavakkal-kifejezve/> [2021. május 26.]

VESZELSZKI Ágnes

2020b *Karanténszótár*. Budapest, Interkulturális Kutatások Kft.

ZAFIU Rodica

2020a Distanța socială. *Dilema veche*, 840. sz. 2020. márc. 26–ápr. 1. URL: <https://dilemaveche.ro/sectiune/pe-ce-lume-traim/articol/distanta-sociala> [2021. május 26.]

ZAFIU Rodica

2020b Dicționare aduse la zi. *Dilema veche*, 866. sz. 2020. nov. 12–18. URL: <https://dilemaveche.ro/sectiune/pe-ce-lume-traim/articol/dictionare-aduse-la-zi> [2021. május 26.]

ZSEMLYEI János

1996 *A mai magyar nyelv szókészlete és szótárai*. Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács.

ZSEMLYEI János

2009 *A mai magyar nyelv szókészlete*. Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács.

Szótárak:

<https://www.lerobert.com/dictionnaires/francais>

<https://www.oed.com/>

<https://dizionari.zanichelli.it/>

<https://dizionario.devoto-oli.it/>

KORONAHUMOR A MÉDIÁBAN

Bevezető

Gyakran mondogatják mifelénk, krízishelyzetben a két *h* tartja meg az embert: a *hit* és a *humor*. Mindkét tényező izgalmas képet nyújt a mai magyar nyelv-közösségről, ha górcső alá vesszük ezek különböző színterű megjelenését, rávilágítanak a koronavírus-járvánnyal való kulturális, antropológiai megküzdési mechanizmusokra, arra, hogyan is működünk mi, emberek, közösségek, és hogyan működtetjük a nyelvet.

Kutatásomban három szempont érvényesítésére vállalkozom: (a) egyrészt *lexikológiai* megközelítésben tárgyalom a témát (Veszelszki 2020a, 2020b). Az elmúlt majdnem másfél év alatt új szavak, kifejezések kerültek be nyelvünkbe (pl. *kovid*, *kovidizmus*, *covidinka*; *karantének*, *koronamém*; *oltakozik*; *oltásfétisiszta*, *oltásóvatos*, *oltásturizmus*), ezek nemcsak a társadalmi változások lenyomatai, hanem a nyelv-közösség értékrendszerét, kreativitását, véleményét is kifejezik. Másrészt (b) *antropológiai nyelvészeti* megközelítést alkalmazok (Magyari–Szabó 2020), amikor a korpuszban beazonosítom a humorelemeket, ezek funkcióit, azaz a krízishelyzetben való megküzdési stratégiákat azonosítom és értelmezem. Harmadrészt (c) *szemiotikai* megközelítést is végzek (Istók 2018), amikor a járvánnyal kapcsolatos humoros mémek értelmezésére vállalkozom.

A kutatási módszerről és az elméleti megalapozásról

Kutatási módszerem a nyelvészeti antropológiában gyakran használt részt vevő megfigyelés, evvel párhuzamosan az internetes forráskutatás, melynek két fázisa volt: (1) 2020 tavaszán a járvány megjelenésével és a korlátozási rendelkezésekkel kapcsolatos neologizmusok és mémalapú humorkifejeződések gyűjtöttem, majd (2) a 2021 telén elindított oltáskampány szóképzési és mémes humorelemeit vettem górcső alá.

A neologizmusok feldolgozásához forrásként használtam Veszelszki Ágnes (2020a) *Karanténszótárát*, amely 400 elemet tartalmaz a 2020 januárja és júniusa közötti időszakból, illetve az oltáskampány megkezdésétől (2021 januárja) napjainkig tartó időszakban magam gyűjtötte korpusz alapján dolgoztam, mely 72 elemet tartalmaz. Ezt a korpuszt magyarországi és romániai napilapok internetes cikkeiből, televízió- és rádióműsorok híryanagából, beszélgetős műsoraiból

alakítottam ki. A humoros mémekből álló magyar nyelvű korpusz szintén két egységre bontható: a 2020-as karantén idején, illetve a korlátozások időszakában megjelenő mémeket adatoltam, majd a 2021-es oltáskampány időszakában terjedő mémek kerültek értelmezésre. Ezek forrása minden esetben a Facebook. A korpusz jelenleg 146 mémet tartalmaz, de folyamatosan újabb és újabb elemek jelennek meg, s ezekkel bővíttem gyűjteményemet.

Kutatásom alapkérdése, hogy milyen céllal és milyen módon működteti a magyar nyelvközösség a humorelemeket a jelenlegi krízishelyzetben. Korpusz-központú megközelítést alkalmazva, a jelentésalkotás mikéntjére próbálok rávilágítani.

Krízishelyzetekben gyorsan megjelenik az élcelődés, a humorizálás. Úgy tűnik, az embernek antropológiai sajátja ez, ráadásul amin nevetni tudunk, talán nem olyan félelmetes; amivel viccelni lehet, az mintha nem lenne olyan komoly dolog; amit humorosan is el tudunk mondani, az nem olyan ellenséges. Így a viccelődés nemcsak egymás és önmagunk szórakoztatására való, hanem nagyon erős a feszültségoldó szerepe is. Egy jó nevetés vagy legalább egy kis mosolygás más színben tünteti fel a dolgokat: könnyebben túlélhető a baj. Ugyanakkor a fölény megtapasztalását is nyújthatja, hiszen az, akinek van humora, akiből dől a vicc, az a középpontban van, rá oda lehet figyelni. És a nevetés, a humor gyógyít is, ma már több kutatás is bizonyította ezt, gondoljunk csak a kórházi bohócokra, akik bejáratosak a gyermekosztályokra (Magyari–Szabó 2020. 57.).

Lendvai Endre (2008) a humor funkcióit kilenc pontban összegezi. Ezek alapján van 1. társadalmi szerepe: szórakoztat, pihentet. 2. Lélektani funkcióval rendelkezik, mert stresszoldó, gyógyító hatású. 3. Észleljük a logikai szerepet, mert a humorelem analizáló is. 4. Megtalálható az agitatív funkció is: az érvelő, a meggyőző, a befolyásoló magatartás révén. 5. A pedagógiai szerepe sem elhanyagolható a humornak, hiszen szemléltet, oktat, nevel. 6. Fontos a kritikai funkció is: ha kell, a viccel rombolunk, megsemmisítünk, de (újra) is alkotunk. 7. Gyakori a politikai szerepe, mert a humor érdekkifejező, érdekérvényesítő, konfliktuskel-tő, konfliktusoldó, konfliktusmegelőző, kiközösítő, és akár büntető szerepet is véghezvisz. 8. A humor gyakran valóságábrázolás is egyben: görbe tükröt tart a társadalomnak, egy-egy normaszegő magatartásnak. 9. Kimutatható a nyelvészeti funkció is, mert a humor sokszor nyelvfilozófiai kísérletként realizálódik.

A humoros mémek esetében is érvényes az a megállapítás, hogy három mémtípussal találkozunk kép-szöveg viszonya alapján: vannak a kép-szöveg konglomerátumú mémek (lásd 1. mém), a csak szövegalapú mémek (lásd 2. mém) és a csak képalapú mémek (lásd 3. mém). Jelen kutatásban csak a kép-szöveg konglomerátumú mémekkel dolgozom, hiszen az antropológiai nyelvészeti megközelítés egyik feltétele, hogy a nyelvhasználaton keresztül vizsgáljuk a nyelvközösségeket.



1. mém

2. mém

3. mém

Az adatok értelmezése

a) Lexikológiai megközelítés

A járvány megjelenésével egyre több neologizmus került be nyelvünkbe. Létrejöttük klasszikus módon történik: egyrészt belső keletkezésűek, szóteremtés és szóalkotás révén (pl. *karantének*, *oltakozik*, *cecizmusok*, *elgyőrfipálosodik*), másrészt kölcsönelemek (pl. *kovid*, *kovidizmus*, *covidinka*). Ezek az elemek a beszélőközösség azonnali reakcióiként értelmezhetők a környezeti változásra.

Mai tudásunk szerint a szavaknak általánosan kilenc jelentésük ismert (Máthé 2009; Szilágyi N. 1996): *szótári* (főleg ahogyan az értelmező szótárak magyarázzák a lexémát), *kontextuális* (ahogyan a beszédben, a konkrét használatban realizálódik egy szó), *szintaktikai* (a mondatbeli szerepre vonatkozik), *denotatív* (a legismertebb, általában az elsődleges jelentés ez), *konnotatív* (a szójelentés kitérővel), *metaforikus* (hasonlóságon alapuló többletjelentéssel bővülő az elsődleges jelentés), *értékjelentés* (a szavak sok esetben valamilyen értékviszonyt is kifejeznek), *pragmatikai* (ahogyan a gyakorlatban használja a beszélő, de idetartoznak az udvariassági előírások, a normakövetés vagy éppen -elutasítás) és *modális* (a paraverbális realizálódás ez, mely összefüggésben áll a hangsúlyozással, beszédritmussal, hangerővel stb.).

Ebben az elméleti keretben nyúlok vissza ahhoz az alaptételhez, mely szerint a szó jelölőből és jelöltből tevődik össze, ahol a jelölő a kiejtett hangsor, a leírt betűk rendje, és a jelölt a hangalak, betűkép által felidézett jelentés. Megfigyeléseim szerint a szóalak egy keret, amely grammatikai hagyományokat követ, analógiásan működik és morfémahasználatban realizálódik. A szavak kétféleképpen viszonyulnak más nyelvi jelekhez: szintagmatikus és paradigmikus síkon. A keret a nyelv szintagmatikus síkján működik: lineárisan követik egymást a morféma, ennek meghatározott rendjét ismerjük nyelvünkben. Például az *oltakozik* ige esetében emiatt is jelenthető ki, hogy helyes a szóalak, nyugodtan használ-

ható.¹ Létezik egy grammatikai hagyomány (Balázs 2021; Horváth 2021; Lengyel 2021; Mínya 2021), amelybe illeszkedik ez a lexéma: visszaható igeként működik (pl. *mosakodik, fészülködik, törülködik*), ugyanakkor kölcsönös ige is, hiszen a cselekvők tevékenysége egymásra is irányul (pl. *kergetőzik, ölelkezik, sakkozik*).

A jelentés tölti meg tartalommal a keretet. A tartalom szemantikai hagyományokat követ, és az emberi tényező is nagy szerepet játszik ebben. Ezt a kifejezést olyan esetekben használom, amikor nem mérhető, nem modellálható emberi viselkedéssel találjuk magunkat szemben. Az *oltakozik* ige kapcsán is kimutatható ez a jelentéstani analógia – a nyelv paradigmatisz síkján, ahol az asszociációnak nagy szerepe lesz. A lexéma kontextuális jelentéséből arra következtetünk, hogy rájátszik az *adakozik* igére. A hangalaki hasonlóság egyértelmű (ugyanolyan a hangrendjük, szinte megegyező magánhangzókkal), megegyezik a szótagszámuk. A konnotatív, a pragmatikai és az értékjelentésben is sok hasonlóságot mutatnak: például az *adakozik* ige esetében a vezérjelentésben megtalálható a másokra, mások épülésére, segítségére irányuló tevékenység. Vallási szövegekből is ismert a jókedvű adakozó, akit szeret és megáld az Isten – ahol a jótett mint alapegység van kódolva. Az *oltakozik* ige kontextuális jelentése is magán hordozza a társadalmi felelősségvállalásra való utalást, ahol most ez a tevékenység számít jótettnek.

A többi neologizmus esetében is megtalálható a grammatikai és szemantikai hagyomány működése, ez utóbbi esetében az emberi tényező visz el egy-egy elemet a humor irányába, bár létrejöttek olyan lexémák is, amelyek önmagukban is a nyelvi leleményesség, a nyelvi humor megtestesítői (pl. *kovidinka, karantén-atléta, maradjotthonka*).

b) Antropológiai nyelvészeti megközelítés

A nyelv használatának mikéntje a nyelv használójáról árulkodik, ha tudjuk dekódolni a nyelvi viselkedést. Gyakran árulja el a nyelvhasználat a megszólalók kilétét (Magyari 2017), lelki működését (Magyari 2019). Feltárható a közösség értékrendszere, viszonyulásai, attitűdjei az élet dolgaihoz (Magyari 2015). A krízishelyzetben működtetett kommunikációs mód közelebb vihet a megoldáshoz, de el is távolíthat attól, ezért is fontos, hogy krízishelyzetek menedzselésében a megfelelő kommunikációs stratégiákat ismerjük és működtessük is.

Amikor baj van, az egyik leggyakrabban használható eszközünk a humor. A bevezető részben már kifejtettem ennek működését, funkcióit, most röviden reflektálok a nyelvi humor működésére. Gyakran élünk a szótorzítás, a képtelen logika, a paradoxon, a nagyotmondás, a téves mondatkapcsolás, a kétértelműség, a poliszémia (áthallás) eszközeivel, az állandósult frazeológiai fordulatok

1 Izzalmas nyelvi vitának lehetünk tanúi napjainkban, ahol a nyelvhasználók érzelmi indítatásból támadják vagy védik az *oltakozik* ige használatát és ennek származékait. Bár nyelvészek megállapították, hogy a szó használata helyes, az átlagembert ez nem győzte meg, továbbra is vita tárgyát képezi jelen lexéma.

elferdítésével, szóláshasonlaltal, névadással, jelentésbeli összeférhetetlenséggel (inkompatibilitás), a kírímek, rigmusok működtetésével. Például a *kovidinka* lexéma tipikus esete a szótorzításnak, ahol az eredeti szó az angol *covidiot* (*covid* és *idiot* összetételből). Arra a személyre mondják, aki nem foglalkozik a koronavírusos betegséggel, tagadja a járványt, illetve bepánikol, eltúlozza a bevásárlást. A lexéma rájátszik a *kövidinka* szavunkra, mely magyar szólófajtát nevez meg (Veszelszki 2020a). Vagy a 4. mémén található szöveg a képtelen logika elvén keresztül válik humorforrássá: *Ezen a héten pozitív dolgok történnek veled!* – olvassuk egy szerencsesütitől, majd megjelenik egy kovidteszt képe, ahol a pozitív mező van bejelölve. Illetve a poliszémiára nagyszerű példa az alábbi: *Győrfi Pálesz – falusi fertőtlenítő*. A szlengből ismert *pálesz* mint a 'pálinka' szó rövidítése, a Győrfi Pál egészségszakértő, a mentőszolgálat szakértője nevével való játék és a magyar falusi életre történő utalás, ahol a pálinkázás mint alapszokás jelenik meg, rámutat egyrészt az értékrendszerben fontos helyet elfoglaló italozási szokásra, másrészt a járványügyi rendelkezések sajátos értelmezésére is.



4. mém

A koronahumor antropológiai nyelvészeti megközelítése leválaszthatatlan a koronamémek működtetéséről, ez viszont szemiotikai megközelítést (is) kíván, így ezt a b) az alfejezetet összevonom a következő, c) alfejezettel, mert a szemiotikai megközelítéssel együtt tárhatóak fel leginkább a mélystruktúrák.

c) Szemiotikai megközelítés

A 2020 elején megjelent koronavírus-járvány korábban ritkán vagy egyáltalán nem használt szavakat vezetett be a köztudatba. Ezek között vannak alkalmi, ad-hoc jellegűek is, például a *koronamém*, *koronahumor*, amelyek a pandémia felbukkanásával jelentek meg, és neologizmusként már lexikalizálódtak annak ellenére, hogy a beszélők még újnak érzik.

A *koronamém* kimondottan a Covid–19 betegség megjelenésével válik humorforrássá, ehhez szorosan kapcsolódik a *koronahumor* is, amely a tipikusan ebben az időszakban keletkezett humorelemeket gyűjti, legyen az lexikai elem, szöveg-szintű (klasszikus vicc) vagy mémszerű. Veszelszki Ágnes még 2020 tavaszán írt tanulmánya (Veszelszki 2020b) csoportosítja a koronavírussal megjelenő mémeket, de azóta több kutatás is foglalkozott a témával (pl. Erni-Szakács Szilárd szakdolgozata *Mitikus elemek a koronavírus-járvány Facebook-os megjelenítésében* címmel).

A mémek esetében jelen dolgozatban én csak a szöveg-kép konglomerátumra épülő elemeket értelmezem. A legtöbb esetben a szemiotikai állandó egy képelem (pl. Müller Cecília vagy Gyórfi Pál arcképe), a szemiotikai változó inkább a szöveg. A kettő társításával indul meg a többszörös jelentésalkotás folyamata, amelyben nagy szerep jut az emberi tényezőnek.

Az 5. mémen látható Müller Cecília képe, és fölötte az alábbi szöveg: *A covid elleni tömeges oltási folyamatot nem befolyásolja a tavasszal induló eboltás. A kettő tud egyszerre működni, csupán jó sorba álljanak! Ez fontos!* A humor főforrása itt a többszörös kulturális rájátszásban rejlik, egy közmondásra történik utalás a szövegben: *Egyik kutya, másik eb*. Ebből fejthető fel a különböző jelentések síkja: a közmondás alapjelentése, hogy mindegy, mit hogyan nevezünk, ha ugyanarról a helyzetről van szó. Előjön itt az értékjelentés, amely jelen helyzetben a véleményalkotás eszköze lesz; majd a kontextuális jelentés, mely válaszreakcióként realizálódik az újabb szigorításokra, járványügyi rendelkezésekre, és előbukkan a metaforikus jelentés is: a népi, kulturális tudás kiszólásként értelmezhető.



5. mém

A *cecizmusok* másik izgalmas példája a 6. mém: szintén Müller Cecíliát látjuk, de Arnold Schwarzenegger egyik leghíresebb alakításának jelmezében, a *Terminátor* című filmből. A képhez az alábbi szöveget társították: *Jön a második hullám... I'll be back*. A kulturális rájátszás itt többsíkú: felismerjük a film szál-

lógójét, a képelemek révén az 1984-ben megjelent filmre asszociálunk, melynek magyarra fordított címe *A halálosztó*, műfaja pedig sci-fi akciófilm. Mindez többszörös értékjelentést hoz létre, és egyértelmű a véleményalkotó funkció. A kontextuális jelentés szintén válaszreakcióként működik a döntéshozók irányába, illetve a metaforikus jelentés a populáris kulturális tudásból fejthető ki.



6. mém



7. mém

A Győrfi Pál-os mémek nagyszámú előfordulása is jelzi a magyar nyelv-közösség reakcióját főleg a karantén idejéről. A 7. mémén a képelem a *Monopoly* nevű társasjáték lapja, ennek egyik sarkában található Győrfi Pál fotója az alábbi felirattal: *Piros országba mentél nyaralni. Kétszer kimaradsz a dobásból.* A társasjáték 1935-ben jelent meg az Amerikai Egyesült Államokban, és nagyon gyorsan 37 nyelvre fordították le. Célja a monopóliumhoz jutás, a kisajátítás. A humor forrása itt is a többszörös kulturális rájátszásból fakad: ismernünk kell a társasjáték kialakulásának történetét, a játék szabályait, de ismerni kell a *piros ország* szintagma kontextuális jelentését is (nagy rizikófaktorú ország a járvány

idején, aki ilyen helyről jön, karanténköteles). Az értékjelentés ebben az esetben is a véleményalkotást tükrözi, a kontextuális jelentés szintén válaszreakció az aktuális szabályozásokra, a metaforikus jelentés a populáris kulturális tudásra való finom humorú utalás.

A koronamémek megértéséhez gyakran többsíkú kulturális tudásra van szükségünk: a humor csak akkor működik, ha a jelentésfeltárásban a mélystruktúrákat is értelmezni tudjuk. A viccelődés mögött többször érezhető a többfunkciójúság, nem csak a megnevettetés.

Összegzés

Kutatásom alapkérdése, hogy milyen céllal és milyen módon működteti a magyar nyelvközösség a humorelemeket a jelenlegi krízishelyzetben. A korpusz alapján az körvonalazódik, hogy a cél elsődlegesen a véleménynyilvánítás, melyben ott lappang a lázadás és a védekezés is, majd közvetlenül e mellett megjelenik a feszültségoldás is, de jól érzékelhetően nem a biológiai félelem oldása a cél (azaz nem a járványtól, a betegségtől való félelem), sokkal inkább az intézkedések következményeitől való rettegés jelenik meg.

A humor funkciói közül mind a kilenc megtalálható a korpuszban. Az 1. társadalmi szerep a szórakoztatásban nyilvánul meg, a 2. lélektani funkció a stresszoldásban, a 3. logikai szerep az elemző magatartásban, a 4. agitatív funkció az érvelő, a meggyőző, a befolyásoló magatartás által, az 5. pedagógiai szerep a szemléltető, oktató magatartásban, a 6. kritikai funkció a véleményalkotásban, a 7. politikai szerep az érdekkifejező, érdekérvényesítő, konfliktuskeltő vagy a büntető magatartásban, a 8. valóságábrázolás is jól működik, hiszen görbe tükröt tart a társadalomnak, de főként a járványügyi intézkedéseknek, és 9. kimutatható a nyelvészeti funkció is, a nyelvi humor többfajta működtetésével (pl. szótorzítás, áthallás).

A leggyakoribb módja a humorelemek működtetésének a kulturális kiszólás: megjelenik a népi, a magas, de a populáris kultúrának egy-egy szegmensére történő utalás is. Ugyanakkor a lexikológiai hagyományok követése is egyértelmű, mely a technológiai lehetőségeknek köszönhetően újabb jelentéssel telítődik.

A koronahumor a médiában a globális folklór megmutatkozása, a krízishelyzet azonnali terméke, és az ember antropológiai sajátja, mely hozzásegít a mindennapok túléléséhez, de a közösségi élmény újfajta megélését is lehetővé teszi egy olyan pillanatban, amikor a fizikai távolságtartás miatt megnőtt az elmagányosodás – az ember fizikailag magára maradt. Társas mivoltunk viszont emberi mivoltunk záloga is – a koronahumor ennek az állapotnak a nagyszerű példázója is egyben.

Szakirodalom

BALÁZS Géza

2021 Oltakozzunk! *E-nyelv Magazin* 2021. 2. URL: <http://e-nyelvmagazin.hu/2021/03/26/oltakozzunk/> [2021. április. 30.]

ERNI-SZAKÁCS Szilárd

2021 *Mitikus elemek a koronavírus-járvány Facebook-os megjelenítésében* (szakdolgozat). Partiumi Keresztény Egyetem.

HORVÁTH László

2021 Oltakozik. *E-nyelv Magazin* 2021. 2. URL: <http://e-nyelvmagazin.hu/2021/03/26/oltakozik-2/> [2021. április 30.]

ISTÓK Béla

2018 *Internetes futballnyelvhasználat*. Eger, Líceum Kiadó.

LENDVAI Endre

2008 A vicc anatómiája és élettana. In: Daczi Margit–T. Litovkina Anna–Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 231–239.

LENGYEL Klára

2021 Oltakozunk? *E-nyelv Magazin* 2. URL: <http://e-nyelvmagazin.hu/2021/03/26/oltakozunk/> [2021. április 30.]

MAGYARI Sára

2015 *Nyelvi világgép a magyar és a román nyelvben*. Nagyvárad, Partium Kiadó–EME.

MAGYARI Sára

2017 Tüntetésfolklor, avagy egy csendes lázadás nyelvi jelei. In: Bakó Rozália Klára–Horváth Gizella (szerk.): *Diskurzusok az alkonyról*. Nagyvárad–Debrecen, Partium Kiadó–Debreceni Egyetemi Kiadó, 117–132.

MAGYARI Sára

2019 A nárcisztikus személyiségzavar szemiotikája. In: Balázs Géza–Minya Károly–Pölcz Ádám (szerk.): *A titok szemiotikája*. Budapest, Magyar Szemiotikai Társaság, 183–189.

MAGYARI Sára–SZABÓ Roland

2020 Komolya(bba)n a viccelésről. *Várad* 6. 55–58.

MÁTHÉ Dénes

2009 *Szemantikai alapviszonyok*. Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó.

MINYA Károly

2021 Oltakozik. *E-nyelv Magazin* 2. URL: <http://e-nyelvmagazin.hu/2021/04/08/oltakozik-3/> [2021. április 30.]

SZILÁGYI N. Sándor

1996 *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács.

VESZELSZKI Ágnes

2020a *Karanténszótár*. Budapest, Interkulturális Kutatások Kft.

VESZELSZKI Ágnes

2020b *Kórleenyomat és korleenyomat*. *E-nyelv Magazin* 2020. 4. URL: <https://e-nyelvmagazin.hu/2020/04/16/korleenyomat-es-korleenyomat-uj-szavakkal-ki-fejezve/> [2021. április 30.]

ADALÉKOK A MENEKÜLTIRODALOMHOZ – TOLNAI OTTÓ MENEKÜLTÜGYEI¹

Bevezető

Tolnai Ottó művei folyamatosan reflektálnak az éppen aktuális társadalmi jelenségekre, így nem meglepő, hogy *Nem könnyű* (2017) című verseskötetében és *Szeméremékszerek* című, *A két steril pohár – Regény Misu és társai, avagy az iratmegőrzők sorrendje* (2018) alcímű regényében tematizálódik a szerb–magyar határ mentén élők mindennapjait 2015 óta meghatározó menekültválság. E kérdéskör különös érzékenységet, odafigyelést igényel, ugyanis ahogyan Juhász Péter megjegyzi, mivel e diskurzus a jelenben zajlik, mind a műalkotások, mind a róluk szóló írások nehezen kerülhetik ki az átpolitizáltság és az ideologizáltság csapdáját (Juhász 2017. 163.). Tolnaira jellemző, hogy a megszokottól eltérő interpretációját nyújtja ennek a témának is, a veszély helyett lehetőséget lát a térségen átvonuló embertömegben. Jelen dolgozat középpontjában a Tolnai Ottó műveiben megjelenő menekültábrázolás áll, de a vizsgálat kitér a migráns és menekültirodalom fogalmára, valamint a menekülttematika magyar irodalmi vonatkozásaira is.

Migráns irodalom és/vagy menekültirodalom

A migráns és a menekült szavakat sok esetben egymás szinonimájaként használjuk, bizonyos esetekben ugyanez figyelhető meg a migráns és menekültirodalom fogalmával is. Viszont ha komolyabban mérlegeljük, mit is jelent egyik is, másik is, rá kell jönnünk, hogy bár minden olyan mű, amely menekültirodalom, szükségszerűen migráns irodalom is, de a migráns irodalom nem minden esetben menekültirodalom.

Németh Zoltán a közép-európai irodalmi térben vizsgálja a migráns irodalom fogalmát, s megállapítja, hogy annak többféle értelmezése is lehetséges.

¹ A tanulmány az Újvidéki Egyetem Bölcsészka A kisebbségi nyelvek, irodalmak és kultúrák diskurzusai Délkelet- és Közép-Európában (republički projekat Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu pod naslovom *Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kulture u jugoistočnoj i srednjoj Evropi -178017*) című, 178017-es számú minisztériumi projektumának részeredményeit tartalmazza.

„A szűkebb fogalomhasználat, amely a nyugati diskurzusban a legelterjedtebb, kevés szöveg esetében releváns” (Németh 2016. 68.). Felteszi a kérdést, hogy a migráns jelző „a szerző identitására vonatkozik-e vagy a szöveg témájára, a migráció tapasztalatára. Mindkét esetben heterogén kifejezésről van szó, hiszen migráns és migráns között óriási szakadék húzódhat, amely identitásként és irodalmi témaként is kifejeződhet” (Németh 2016. 64–65.). Ahogyan Németh nagyon helyesen megjegyzi, attól, hogy a szerző migráns, az általa művelt irodalom nem lesz szükségszerűen az, viszont nem migráns alkotó művében is megjelenhet a migráció témája. Továbbá a kisebbségi irodalmakkal is foglalkozik a migráns irodalom fogalomkörén belül az idegenség léttapasztalata okán (vö. Németh 2016. 65.).

Németh Zoltán a migráns irodalom öt típusát különíti el a szerzői identitás és a szövegek témájának figyelembevételével. A migráció történelmi vonatkozásait középpontba állító művek esetében elsősorban az 1945 utáni kitelepítések, áttelepítések tematizálására kell gondolni. A tipológia többi eleméhez a migráció iránya adja az alapot, ily módon elkülöníthetőek a vidékről a városba települők és a határon túli magyar területekről Magyarországra költözők vagy a nyugati emigrációból 1989 után visszatérők, valamint a Magyarországról emigrálók művei. Szintén a migráció iránya határozza meg az ötödik kategóriát, ide Németh a betelepülő, nem magyar írókat sorolja, de csupán néhány nevet sorol fel, ugyanis ez az irány kevésbé van jelen (vö. Németh 2016. 66–67.). Ez utóbbi kategóriába sorolhatnánk leginkább a jelenlegi menekültválság irodalmi termékeit, íróit is, de ez még erőteljesebben a hiánnyal jellemezhető, mint a Németh által eredetileg meghatározott irodalomtípus.

Claire Gallien kiemeli, hogy a menekültirodalom nem (csak) a kétségbeesés irodalma, mely a Nyugat erkölcsi képmutatásával foglalkozik. Nem is vallomásos irodalom, mely a traumatikus eseményeket ábrázolva egy fiktív krízisre kíván választ adni. Temporalitása túlmutat a múlton, a nosztalgián és a traumán, de a jelenen és annak számos vészhelyzetén is. Egy olyan irodalom, amely termékeny kísérlet a formákkal, műfajokkal, nyelvekkel és nemzeti irodalmi konstrukciókkal, s mint ilyen kijelöli a posztkolonialitás jövőjének legfontosabb irányait. Gallien a menekült kifejezést olyan történelmi konstrukcióként írja le, amely a politikai és ideológiai megfontolásokat privilegizálja a gazdaságiakkal és az ökológiaiakkal szemben. Viszont mivel a gazdasági és ökológiai vonatkozások nem választhatók el a politikaitól, Kathrina Röhllel egyetértve egy új fogalom létrehozása mellett teszi le a voksát, amely az alapvető szükségletek miatt menekülőket foglalja magába (Gallien 2018).

A menekültválság tematizálása a kortárs magyar irodalomban

Az elmúlt évek magyar irodalmában a 2015-ös, valamint az azóta is tartó menekültválságot tematizáló menekültirodalom még kevésbé hódított teret. Az általam vizsgált szövegekben elsősorban az idegen, a Másik pozíciójában jelenik meg a menekült alakja. A befogadó csupán azt érzékeli, hogyan látják, írják le a szereplők a menekülteket. Éppen ezért e szövegek elemzésekor kiválóan alkalmazható Luc Boltanski távoli szenvedés fogalma. Boltanskit elsősorban „a szenvedéssel távolról szembesülő néző státusza izgatja” (Rényi 2008. 131.), aki az eseményeket a tévében szemlélve nem tud segíteni a szenvedőkön. „Tehetetlenségében *voyeur*-nek érzi magát, aki fogyasztja mások szenvedését” (Rényi 2008. 128.). Hannah Arendt nyomán megkülönbözteti a szánalmat és az együttérzést. Míg a szánalom a szenvedők távollétében működik, a megfigyelés kapcsolódik hozzá, addig az együttérzés kapcsán a jelenlét a fontos, a belőle „fakadó irgalmasság inkább gesztusokban ölt *testet*, mintsem beszédben” (Rényi 2008. 129.).

Esther Greussing a média migránsábrázolási stratégiáit vizsgálva három fő típust különít el. A sajtó egyrészt passzív áldozatként mutatja be a menekülteket és menedékkérőket, akik segítségre szorulnak. Másrészt a befogadó ország kultúráját, biztonságát, jólétét veszélyeztető fenyegetésként írja le őket illegálitásuk hangsúlyozásával. Harmadrészt személytelen tömegként jelenítődnek meg (Greussing 2017). Ezek az ábrázolásmódok a szépirodalomban is tetten érhetőek.

Díszlet, háttér, hangulatfestő elem a menekülttematika Krusovszky Dénes *Akik már nem leszünk sosem* című regényében. A szerző mindössze néhány oldalon reflektál e társadalmi jelenségre, de mégis igen lényeges mozzanatokra világít rá. A szöveg a migránsábrázolás típusai közül az áldozati narratívát működteti. A regény főszereplőjét zavarja, hogy a Keleti pályaudvart elárasztották a menekültek. Jótékonykodik ugyan, de nem szívből teszi. Megjelenik emellett a hűtökocsiban elhunyt hetvenegy menekült esete, ami igencsak felkorbácsolta a kedélyeket 2015 augusztusában. A főhős és felesége Bécsből Budapest felé az autópályán veszi észre a villogó rendőrautókat, és azonnal feltűnik nekik, hogy mentő és összetört autó sincs a helyszínen. A narrátor „zavarba ejtő jelenetként” írja le ezt, de mély nyomot nem hagyott bennük. Később látták meg a híreket, amelyekre így reagáltak: „Szótlanul meredtünk a képernyőre, mint akik nem hiszik el, amit olvasnak, majd ugyanilyen kifejezéstelen arccal néztünk egymásra, hátha a másik tud valami értelmeset mondani. De hát mit is mondhattunk volna; amíg mi az előszoba falának ideális színéről fecsegtünk, mellettünk, gyakorlatilag a szemünk láttára, egy hússzállító kamion rakodóterének sötét, levegőtlen poklában többtucatnyi gyerek, nő és férfi halt kínhalált” (Krusovszky 2018. 490.). Az első szövegrésznel, a vasútállomáson inkább működik a férfi és felesége (főképp a nő) esetében az együttérzés, a szenvedés cselekvést vált ki belőlük, közvetlenül érzékelik az embertömeget, amely egyre jobban zavarja őket. A Bol-

tanski által meghatározott mindkét, az együttérzéshez társuló viselkedésmódot magukévá teszik: segítenek, a költözés során kidobásra ítélt ruháikat a menekülteknek adják, majd elmenekülnek, a férfit már annyira zavarja a helyzet, hogy kölcsönkéri egy barátja autóját, hogy ne kelljen vonatozniuk (vö. Rényi 2008. 129.). A hullákkal teli kamiont naturalisztikusan írja le az elbeszélő, a testnedvek és a rothadó hús orrfacsaró bűzével érzékelteti a hetvenegy áldozat szenvedését. Bár közvetlenül, látótávolságból tapasztalják meg az esetet, a bűzt mégsem érzik, segíteni már nem tudnak, a szájalom érzése hatalmasodik el rajtuk. Megfigyelők, akik nem jutnak szóhoz. A beszéd hiányát Boltanski a közömbösség, cinkosság érzéséhez, illetve a szenvedés élvezetéhez köti (vö. Rényi 2008. 130.), ez utóbbi vád semmiképpen sem merülhet fel velük kapcsolatban, de a közömbösség, vagy még inkább a fásultság, legalábbis egy idő után tetten érhető, különösen, ha megvizsgáljuk az alábbi szövegrészt, amelyben ugyancsak megjelenik a menekülés gesztusa: „Azt hittem, ettől fogva minden más lesz, másképpen fogunk nézni ezekre az emberekre, másképpen kezeljük majd őket. De valójában néhány nap alatt mindenki túltette magát ezen a szörnyűségen is, némi szégyenlősen bevalótt megnyugvással, hogy velünk hasonló nem történhet; aztán ment tovább minden ugyanúgy, sőt még rosszabbul. Mi pedig vártuk a szeptember elsejét, mintha a teherautó emléke elől is igyekeznénk elköltözni” (Krusovszky 2018. 490–491.).

Tóth Krisztina *Sötét égbolt* és Jászberényi Sándor *Hosszú hétvége* című novellájában a menekültekkel kapcsolatos sztereotípiák állnak a középpontban. Tóth Krisztina hősnője először „elbukik”, szótlánul hallgatja végig a bolti eladók beszélgetését arról, hogy a menekülteket mind bele kellene lőni a vízbe, sőt még meg is köszöni a tejet a huszonöt körüli, égszínkék szemű, mosolygós lánynak, aki e szélsőséges elméletet kifejtette. Otthon kezd el gondolkodni azon, mit kellett volna tennie, amikor kitölti a tejet: „Azon gondolkodom, mit kellett volna csinálni, hogy érdemes-e ilyenkor visszakérdezni, feltartani a sort, vagy másik üzletbe menni, esetleg leszokni a tejről, leszokni arról, hogy meghalljam a nem nekem címzett mondatokat, aztán leszokni végül arról is, hogy a nekem címzettek meghalljam. Leszokni apránként a hallásról, látásról” (Tóth 2017. 10–11.). Másnap a taxiban az előzőhöz kísértetiesen hasonló eset tanúja lesz, a taxisofőr, hogy elüsse az időt, a boltos lányokhoz hasonlóan a bevándorlók lemészárolásáról beszél, egy sátorban engedne rájuk gázt, és a hajléktalanokat is melléjük terelné. A nő most sem emeli fel a hangját, helyette elmenekül: „Hirtelen elfogy a levegő az autóban, ki akarok szállni. A sofőr megütközve felpillant, biztat, hogy bírjam ki, már csak pár száz méter, összecsókolóztak ott fent a kereszteződésben, ennyi az egész” (Tóth 2017. 11.). A nő busszal folytatja az utat, ahol a többi utast pásztázza, azon gondolkodik, vajon közülük hányan osztják a sofőr véleményét, hányan vonnák meg a vállukat, hányan háborodnának fel. Az elbeszélés végül így zárul: „Hideg van, egyre hidegebb, és ül a mellkasomon a makacs légszomj, fent pedig alacsonyok a fellegek, csillagtalán az ég. Mintha egy sátor borulna mindnyájunk fölé” (Tóth 2017. 12.). A novella énelbeszélője nem képes

kiállni magáért, fellázadni, ezért különösen álságos, ahogyan a buszon vizslatja útitársait. Nem jobb náluk, csak szeretne az lenni, csak szeretné azt hinni. A boltban egyáltalán nem tett semmit, s utána is, mintha önmagát tüntette volna fel áldozatként, a taxiban ugyan reagált, kiszállt, de a sofőr nem fogta fel, minek szólt a reakciója. Saját magát igyekszik felmenteni, de a menekültek szenvedése miatt érzett szánalma nem olyan erős, hogy szavakba öntse felháborodását, így rá is ráborul a cinkosság, közömbösség sátorcsöndje. Boltanski szerint a tévénező két dolgot tehet a szenvedést látva, vagy pénzt küld a szenvedőknek, vagy beszél. Míg az előbbi individuális tett, az utóbbi politika. „A cselekvő beszéd arra irányul, hogy másokat is felrázzon, érzékennyé tegyen a távoli szenvedők iránt. A beszéd közvetíti a nyilvánosságban a szánalom politikáját” (Rényi 2008. 130.). Tóth Krisztina hősnője képtelen meglépni ezt, nem tud, nem mer élni a szánalom politikájával. A menekülteket áldozatként látja, arctalan, személytelen tömegként.

Jászberényi Sándor novellájában a női szereplő viszont nemcsak hogy beszélni mer a felháborodásáról, férjét is meggyőzi, hogy cselekedjenek. Bécs felé tartva az egyik benzinkútnál felvesznek két menekültet, egy fiatal férfit és nőt, hogy segítsenek átjutni nekik a határon. A novella felütése is jelzi a nő aktív szerepvállalását: „»Kikapcsolnád a szaros propagandát? Hányingerem van tőle«” (Jászberényi 2020. 161.). Útközben a házaspár figyeli a hömpölygő tömeget, a feleség a velük kapcsolatos híreket kommentálja, a férj óvatosan ellenvéleményt is meg próbál fogalmazni. A személytelen tömegeből kiválasztanak két embert, hogy a nő bebizonyítsa férje tévedését, hogy demonstrálja, mennyire hazug az agymosó propaganda, amely az illegalitást hangsúlyozza a menekültekkel kapcsolatban. E két szemléletet ütközteti az elbeszélés, viszont a csattanója az, hogy a magát rezidensnek valló fiatalembert és társát kapcsolatba hozzák egy nyolc ember életét követelő öngyilkos merénylettel, melyre a házaspárnak köszönhető sikeres határátlépést követően Párizsban kerül sor, a férjre pedig rátörnek a kommandósok. A nő korábbi szánalma a menekültekkel való közvetlen találkozás hatására együttérzéssé válik, mely cselekvést generál. Önnön lelkiismeret-furdalását enyhítendő az arctalan tömegeből önkényesen emel ki két embert, akik, mint végül kiderül, nem szolgáltak rá a bizalmára. Jászberényi, aki riporterként belülről ismeri a krízishelyzeteket, valamint a média működését, a szánalmat erősítő általános helyett konkrét példával áll elő, de mégsem az az olvasó benyomása, hogy minden menekült kapcsán érvényesíthető és érvényesítendő az illegalitás, a terrorizmus vádjá, hanem éppen az, hogy a menekültek áradó tömege elfedi az egyéni történeteket, motivációkat.

Jászberényi Sándor *A varjúkirály* című kisregényében a migránskérdés a mű központi elemévé duzzad. Az előbbi novellához hasonlóan e szövegbe is folyamatosan beúszik a kormány migránspropagandája, valamint ütköznek a menekültekkel kapcsolatos vélekedések. Az énelbeszélő, Csontos és barátja, Csabi is állami gondozottként nőtt fel, majd a szerb–magyar határ mentén, Átokhá-

zán vettek maguknak tanyát mindketten. Minden tekintetben perifériára szorult fiatalok, Csabi pedig cigány származása okán még inkább hátrányos helyzetű. A szegénység, a kényszer löki őket a szervezkedő határvadászok útjába. Bár a vezető először nagyon rosszul fogadja a cigány Csabit, a külső ellenség szorongatásában lenyeli a békát, s hangsúlyozza, hogy a belső ellenséggel majd a maga idejében foglalkoznak. A kis csoport kezdetben éjszakánként csak visszazavarja a határ túloldalára a Magyarországra átszökő migránsokat, majd egyre jobban eldurrul a helyzet, ráéreznek a hatalom, az agresszió ízére, gátlástalanul verik, kifosztják az útjukba kerülő szökevényeket, míg végül egy csoportot lemészárolnak. Vezetőjük állatként beszél a migránsokról. A csapatban Csabi a leggyengébb láncszem és egyben a legmarginálisabb figura. Ő az, aki megsajnálja az ellenfeleiket:

„»Tudod, egy kicsit sajnálom őket« – mondta Csabi Csontosnak már hazafelé menet, miközben vágtak át a tarlón.

»Mert miért?«

»Ezek is emberek.«

»Ne sajnáld őket. Téged sem sajnál senki.«” (Jászberényi 2020. 249.)

A babonás cigány fiú lelkiismerete nem bírja el az erőszakot, nem tud elmenni a végletekig, az együttérzés menekülésre készíti, öngyilkosságba kergeti. Csontos is rája belülről a lelkiismeret-furdalás, felkészül rá, hogy börtönbe zárják tetteiért, és valójában örül is neki, így hatalmas csattanó a kisregény végén, hogy a büntetés helyett a hatalom legitimálja tetteiket, ünnepli bátorságukat.

Tolnai Ottó menekültgyei

Tolnai Ottó szövegeiben Jászberényi kisregényéhez hasonlóan megjelenik a határátlépés és a büntetés mozzanata, de teljesen más fénytörésben. A vajdasági magyar író nem alkalmazza az áldozati narratívát, de a veszély és a fenyegetettség vádját sem süti rá a menekültekre, helyette lehetőségként tekint rájuk. Rá jellemző módon alternatív megoldást kínál a menekültválság kezelésére. A menekültgyei a 2017-es *Nem könnyű* című verseskötetben és a 2018-as *Szemérem-ékszeresek* című regényben tematizálódnak, de az elemzés egy 2017-es interjúra is kiterjed.

A Velem mi lesz című költemény mellékdala című versben a határkerítés kap fontos szerepet, mely a menekültek átjutását ellehetetleníti, míg mások gond nélkül átléphetik a határt:

„jöllehet szerbia népe
mórahalmára jár tisztálkodni
a migránsok bokáig sárban
akárha egy csillogó borbélyműhely

zsilettfüggönyén át nézik
tátott szájjal nézik őket” (Tolnai 2017a. 26.).

A függöny csillogó zsilettfüggönyként² egyszerre kelt csodálatot és borzalmat, félelmet a befogadóban. A migránsok békés megfigyelőként szerepelnek, ritkaság, hogy nem őket szemlélik, hanem ők nézik a kerítésen belül, akárha az állatkert egyik ketrecében fürdőzőket.

Ezzel szemben *A küszöb* című költeményben már a kerítésen belül látjuk őket, külföldi integrálásukra tett kísérletekről olvashatunk. Ahogyan a gyarmatosítás esetében, itt is kiemelt jelentőségű a kölcsönös egymásra hatás, a hibriditás:

„a kis városkáknek
nagy gyáraik vannak
éppen 80 migránst tanítanak be
jóllehet ima idején állandóan
le kell állítani a futószalagot
mert se szó se beszéd térdre esnek
sőt idővel minden bizonnal
át is kell programozni az egészet
vallások szerint” (Tolnai 2017a. 237).

A *Literának* adott interjújában is részletesen ecseteli ún. „busmanügyeit”, amelyek – ahogyan Tolnainál szinte minden – művészeti kérdéssé lényegülnek át. A tengerbe fulladó migránsok képe a gyarmatosítás újabb kori formáira irányítja a narrátor figyelmét, melyeket „a végtelen kőolajsomj, a fegyverkereskedelem, meg nem tudom még, mi minden idézett, idéz elő, persze az embercsempészekről se feledkezzünk meg” (Tolnai 2017b). A Tolnai-hősök számára mindez izgalmas téma, arról is beszélnek, hogy egy bécsi albán úriember kibérelte a háttár mellett a LYRA nevű szállodát. A név természetesen kötelez, s innen már csak egy lépés, hogy az énelbeszélő is beszálljon az üzletbe, főleg miután az embercsempészt lecsukták: „a LYRÁ-t bezárták, gondoltam, kibérelem, netán a migráns dolgokat is megkísérelném a tiszta és nyers költészet eszközeivel kezelni, mint a gyárak privatizálását” (Tolnai 2017b). A tengerbe fulladt migránsok képe után a Tiszába fulladt albán migránsok fröccsöntött papucsai töltik be a teret,³ majd a *Holt lelkeket* emeli korunk centrális könyvévé, s végül az asszociációsor visszakanyarodik a tengerhez, a kígyó önnön farkába harap, ahogyan az elbeszélő arról beszél, hogy a migránsok miatt elszaporodó cápák húsát eszik, közvetve pedig a migránsokat: „a cápák annyira elszaporodtak, alig maradt már víz, csak cápák

2 A *Szeméremékszerekben* csipkefüggönyként is megjelenik a kerítés.

3 A fröccsöntött papucsok a *Szeméremékszerekben* is szerepet kapnak, ott a menekültek lábán tűnnek fel, miközben krikettbe oltott jéghekit játszottak: „Hihetetlen látvány volt, ahogyan fröccsöntött papucsokban mezítláb jéghekit játszottak” (Tolnai 2018. 25.).

vannak, csak cápák, csak cápák... És mi meg esszük, zabáljuk a kiscápák húsát. Esszük a migránsokat. Zabáljuk őket, mint a nyúzott gyengehúsú kecskegidákat” (Tolnai 2017b). E bizarr kép többféleképpen is értelmezhető, egyrészt a megszelídítés, domesztikálás gesztusát is láthatjuk benne, a cápák, illetve migránsok gyengehúsú kecskegidákká tűnnek át, másrészt a téma teljes bekebelezését is érzékelteti az evés mozzanata.

Az interjúban beszél Tolnai a *Nem könnyű* és a *Szeméremékszerek* busmanügyekkel foglalkozó iratmegőrzőiről is, valamint az embercsempészet gyanújáról is, mely a regény központi motívuma.

A menekültügyek igazán sajátos kezelésére a *Szeméremékszerek*ben tesz javaslatot a narrátor. A kórház depóniáján figyel, ahogy gyeplabdáznak a migránsok, sporteszközeiket a hulladék újrahasznosításával alkották meg. A marginális pozíciót betöltő, szeméttelenen „talált” menekültek egy csapásra kiemelt értéké válnak, központi szerepet kapnak. Az elbeszélő feleleveníti a gyeplabdajáték szabadkai hagyományát, s a valamikor két indiai játékos felemlegetésével máris megnyílik az út a menekültek előtt. Az arctalan tömeg egy különleges képességgel gazdagodik, nem áldozatok, nem terroristák, hanem sporttehetségek: „Épp csak szelektálni kell őket, ahogy látom, mert régóta kerülgetem őket, Jutka, a feleségem a múltkor rám mordult, nehogy már emberkereskedelemben keveredj, majd mindegyik gyeplabdaóstehetség” (Tolnai 2018. 22.). S már el is kezdődik a grandiózus tervezés, T. Olivér nem siklik el az Afgán Agarak csapatának megszervezésének egyetlen apró részlete felett sem, s nemcsak Szabadka gyeplabdasportját akarja felvirágoztatni, de úgy látja, az európai csapatokra is ráfér a vérfrissítés.

A sporthoz való hozzáállás lehetőséget kínál a különböző menekülthullámok összevetésére is: „Ők, a horvátországi menekültek, mint afféle mediterrán népek nem érdekeltek a gyepsportokban, vasgolyókkal játszanak, balotáznak-bucáznak, akárha a dalmátok. A boszniai és a koszovói menekültek, akik közül viszont érdekesmód sokan egyiptomiaknak nevezik magukat, inkább csak a fal tövében gubbasztanak” (Tolnai 2018. 24.).

A migránsok kapcsán az állatkert metaforája is felmerül, de míg Jászberényinél a migránsokat állatoknak tartották, itt külön kiemeli a narrátor, hogy nem állatok, hanem emberek üldögéltek a vasketrecekben, s finom vonásaik hangsúlyozásával még inkább eltávolítja őket az állatoktól: „pontosan úgy nézett ki a FONTANA udvara, mint egy új állatkert, akárha a palicsi ZOO részlege, csak-hogy ott nem állatok gubbasztottak a nagy vasketrecekben, hanem emberek, finom, hajlékony sötét bőrű emberkék üldögéltek” (Tolnai 2018. 24–25.).

A narrátor csodálattal tekint a menekültek idilliként megjelenített csapatára, de beszélgetőtársa, a gyógyszerész egy ezzel ellentétes narratívát képvisel a migránsokkal kapcsolatban. Egy újságcikket olvas fel, amely arról szól, hogy a temetőben négy afgán megtámad egy kismamát, aki megütötte mindegyik támadóját, akik erre válaszul őt hasba rúgták. T. Olivér e hír kapcsán arra gondol, hogy lám, a valóság mennyivel izgalmasabb, mint az ő történetei. Még a menekültek

agresszív magatartásával való szembesítés sem téríti el tervétől, a terrorizmus, illegálitás árnya még így sem vetül a menekültekre a narrátor gondolataiban.

A regényben poétikai és tematikai szempontból is domináns a határsértés. Miközben T. Olivér az árvalányhajas határsávbán, a kerítés tövébe installált tisztaköltészeti műhelyében, laboratóriumában bolyong, elfogják, megbilincselik a határőrök, s ezután veszi kezdetét a végtelen kihallgatások sora. A narrátor Seherezádéhoz hasonlóan az életéért mesél, beszél lyukat vallatói hasába. De térjünk még vissza a határzónába. Az alteregók csapata tudni véli, hogy nem egyedül volt, mintha másokkal együtt próbált volna átszökni a határon: „Lehetséges, nem volt egyedül, mert egy pillanatban mintha felsejlett volna még egy vagy több iszkoló, csenevész kis kreol figura is, de aztán azt, azokat mintha elnyelte volna a homok. Annyira lesoványodtak ezek az afgánok, bangladesiek, indiaiak, tunéziaiak, líbiaiak, algériaiak, eritreaiak, hogy tényleg agarakká lettek, mondta egyszer Gorotva Pahulek Domagojnak, szinte már csak az árnyékuk látszik. Egy év se kell, tette hozzá, láthatatlanokká lesznek. És akkor minden probléma nélkül távozhatnak Európa felé” (Tolnai 2018. 119.). A kihallgatók minden igyekezetükkel azon vannak, hogy rekonstruálják T. Olivér határsávbán eltöltött idejét. Mindent tudni akarnak a menekült fiúval való találkozásáról, pontosan tudni akarják, hogyan emelte fel a karját, amivel irányt mutatott az ifjúnak. T. Olivér viszont nem könnyíti meg az életüket, folyamatosan elbizonytalanítja vallatóit: „olyan kreol (vagy tán inkább sárga)” (Tolnai 2018. 148.) – állapítja meg róla, majd „ifjú Buddha herceg”-nek nevezi, aztán próbálja meghatározni nemzeti hovatartozását, de nem tudja megtenni minden kétséget kizáróan: „talán egy afgán... (...) vagy talán pakisztáni, bangladesi, fogalmam sincs, ugyanis nem tudom megkülönböztetni a pakisztániakat a bangladesiektől” (Tolnai 2018. 149.). T. Olivér kölcsönös félelemről számol be, a fiú valószínűleg azért félt, mert civil ruhás rendőrnek hihette őt, ő viszont attól, hogy nehogy útba kelljen igazítani, át kelljen vezetnie a határon. Egyikük kapcsán sem említ határozott mozgást, bolyongtak, baktattak mindketten. A fiú együttérzést ébresztett benne, mely kiváltott egy gesztust, mozdulatot, felemelte a kezét, útba igazította: „Sajnáltam volna, ha hiába gyalogol, ha túlgyalogol Királyhalmán, ha netán visszakanyarodik a Vértóhoz” (Tolnai 2018. 150.).

T. Olivér a kihallgatáson is többször előhozakodik a gyeplabdacsapat tervével, próbálja meggyőzni vallatóit a menekültválság e sikeres megoldási módjáról. Boltanski Marc Angenot nyomán beszél a pamflettről mint a leleplezés műfajáról. A következőket írja a pamfletíróról: „A pamfletíró igen sok energiát és időt fordít önmaga bemutatására. Igazmondó, tehát magányos. Bátor, aki – szemben a megalkuvó többséggel – ki meri mondani az igazat. Az igazmondáshoz szabadság kell, amit egyfajta »világon kívüliség« (exotópia) garantál. A pamfletíró aszketikus önábrázolása a sivatagban vándorló próféta vagy a kolostorba vonult szerzetes alakjából merít. Hozzájuk hasonlóan ő is marginális, sehonnai lény” (Rényi 2008. 139.). E leírás teljesen hűen tükrözi T. Olivér alakját, akit talán marginalitása tesz ennyire érzékenyvé a legfinomabb rezdülésekre is. Visy Beatrix a

Szeméremékszerek főhősét mediátorként, szállítóként értelmezi, aki „olyan tranzitív (másra irányuló, ható) identitást, identitásokat – Németh Zoltán fogalmával élve – formál a nyelv által, mely a másság, marginalitás, tehát a – társadalmi – minoritás identitáskérdéseit viszi színre, egy vállaltan esendő nyelvi, mentalitásbeli stratégiát működtet a hatalom rögzült hierarchiáival, homogénizáló és totalizáló beszédmódjával szemben”. Visy szerint e tranzitív stratégia révén képes a szubjektum „a makropolitika kínálta oppozíciókkal szemben kialakítani a mikropolitika, a többséggel szemben tekintett kisebbség stratégiáját” (Visy 2019. 78–79.).

Összegzés

A kortárs magyar irodalom menekülttematikát feldolgozó szövegei a migránsokat az elbeszélők szemén keresztül láttatják, aktív cselekvés, hang alig kapcsolódik hozzájuk, sorsukat, gondolataikat nem ismerjük meg. Egyedül Jászberényi Sándor elemzett műveiben hallatszik a hangjuk, de ott is viszonylag keveset beszélnek.

Tolnai Ottó írásai a többi szöveghez képest alternatív megközelítésmóddal élnek, a menekülteket teljesen szokatlan kontextusba helyezik. A szerző idealizált képet fest róluk, a hatalmi narratíva teljesen idegen a műveiben megszólaló szubjektumtól, felszámolja a bináris oppozíciókat, így sikerül elkerülnie a szokványos menekültábrázolási módokat, melyekhez a szükségszerű sztereotípiák is kapcsolódnak. Ahogyan minden más fontos motívum, e téma is alkalmat jelent számára az ismerős, lokális vonatkozások felmutatására, a migránsokat bevonja saját világába, bekebelezi őket. De nagyon érdekes, hogy nem tesz kísérletet az elkülönítésükre, jelzi is az elbeszélő, hogy a különböző nemzeteket nem tudja megkülönböztetni, egy halmazként beszél róluk, de mégsem arctalan, személytelen tömegként jeleníti meg őket, hanem a csoportot különleges képességekkel ruházza fel.

Csak egyetérteni lehet Bazsányi Sándorral, aki azt hangsúlyozza, hogy „[a] súlyos politikai témát Tolnai nem kevésbé súlyos poétikai szépséggé változtatja, amennyiben a rá jellemző játékossággal, örvénylő nyelvi bájjal kínál megdöbbentő fiktív megoldást a Közel-Keletről menekült tömegek, pontosabban a velük érdemben mit kezdeni képtelen Magyarország (és Európa) számára: fogadjuk őket minket gazdagító vendégekként, szervezzünk belőlük gyeplabdacsapatokat, alapítsuk meg segítségükkel a honi gyeplabdakultúrát” (Bazsányi 2019).

Szakirodalom

BAZSÁNYI Sándor

2019 Szemérmertlenség (avagy autoimmunenciáig automatizálódott autoreferens autizmus) (Tolnai Ottó: Szeméremékszerek. A két steril pohár, Jelenkor, 2018). *Műút*. URL: <https://www.muut.hu/archivum/31679> [2021. április 27.]

GALLIEN, Claire

2018 “Refugee Literature”: What postcolonial theory has to say. *Journal of Postcolonial Writing* 54. 6. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17449855.2018.1555206> [2021. április 27.]

GREUSSING, Esther

2017 Shifting the refugee narrative? An automated frame analysis of Europe’s 2015 refugee crisis. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 43. 11. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369183X.2017.1282813?src=recsys> [2021. április 27.]

JÁSZBERÉNYI Sándor

2020 *A varjúkirály: kisregény – Nyugati történetek: tizennégy novella*. Budapest, Kalligram.

JUHÁSZ Péter

2017 Jegyzet az idegenség nélküli antropológiához: A gazdasági migráció antiesztétikája a Mediterranea című menekültfimben. *Antropólus* 2. 163–171.

KRUSOVSKY Dénés

2018 *Akik már nem leszünk sosem*. Budapest, Magvető.

NÉMETH ZOLTÁN

2016 A migráns irodalom lehetőségei a közép-európai irodalmakban. *Iskolakultúra* 26. 1. 63–69.

RÉNYI Ágnes

2008 Érzelmes kutatás. *Replika* 62. 127–154.

TOLNAI Ottó

2017a *Nem könnyű (Versek 2001–2017)*. Budapest, Jelenkor.

2017b Az interjú mint olyan (I. rész). *Litera*. URL: <https://litera.hu/magazin/interju/nagyvizit-tolnai-ottonal.html> [2021. április 27.]

2018 *Szeméremékszerek. A két steril pohár. Regény Misu és társai, avagy az iratmegőrzők sorrendje*. Budapest, Jelenkor.

TÓTH Krisztina

2017 *Párducpompa*. Budapest, Magvető.

VISY Beatrix

2019 Súlyos határsértés – Határhely(zet)ek, identitáshatárok Tolnai Ottó Szeméremékszerek című regényében. *Partitúra* 2. 73–82.

MIRE TANÍT, AKI TANÍT? TANÁRKARAKTEREK A MAGYAR HANGOSFILM ELSŐ ÉVTIZEDEIBEN

Bevezetés

A művészettörténetben azokat a korszakokat, amelyekben a politikai hatalom az alkotói szabadság kibontakozását akadályozta, „válságos” időszakoknak nevezhetjük. Hiszen mi másról, mint a művészet válságáról beszélhetünk olyankor, amikor csupán a hatalom által megszabott tartalmi és formai keretek között lehet alkotni, különben a művész munkáját ellehetetlenítik, alkotását cenzúrázzák, illetve betiltják. A politikai hatalom a nagy alkotógárdát igénylő, költséges művészeti ágakra tud leginkább nyomást gyakorolni. A filmtörténet során például a filmkészítők nem ritkán kerülnek abba a helyzetbe, hogy dönteniük kell: vagy az államhatalom által előírt ideológia mentén készítenek filmet, vagy szakmát váltanak – esetleg emigrálnak.

Alábbi dolgozatomban olyan időszakok magyar filmtermését veszem górcső alá, amelyekben világosan megfigyelhető az ideológiai befolyás. Leszűkítve: a magyar hangosfilm kezdetétől számított nagyjából huszonöt évet tekintem át (kb. 1930–1955). És bár ez az időszak kultúrpolitikai szempontból nem egységes, időről időre találkozunk benne azzal, amit az „irányművészet” (Pólik 2019b. 56.) kifejezéssel tudunk leírni.

Másképp „politikai film”-nek is nevezi a szakirodalom azokat az alkotásokat, amelyekben erős a propagandisztikus jelleg. Balogh Gyöngyi a negyvenes évek elejének antiszemita felhanggal rendelkező alkotásaira használja ezt a fogalmat. „A negyvenes években az »álmogyár« mellett megkezdte működését a »mérregyár«. A hivatalos politikai kurzus ideológiája a filmekbe is beszűrődik”, írja (Balogh 2004. 42.).

Pólik József szintén beszél „politikai film”-ről, de ő egy néhány évvel később kezdődő időszak jelölőjeként tekint rá. „A politikai film fogalma olyan filmekre vonatkozik, amelyek 1948 és 1989 között a politikai rendszer – a klasszikus vagy reformszocializmus – eredetét, természetét, működésének a kisember életére vonatkozó vetületét elemzik, (...) amelyek az egyén történetét valamilyen módon és mértékben a rendszerhez kötik vagy abból vezetik le” (Pólik 2019a. 9.). A kb. negyven évet átfogó időszakon belül Pólik több korszakot különít el: dolgozatomban csupán az elsőt érintem, a Rákosi-érát, amelyet a szerző „a feltét-

len elkötelezettség korszaká”-nak nevez.¹ Az erősen centralizált időszakokban a hatalom természetesen nem csak a filmet próbálta meg irányítottá tenni. „A pártállam vezetői az ideológiai nevelés eszközeit látták a hetedik művészetben. Ugyanazt várták tőle, mint az oktatástól, a népműveléstől vagy éppen az irodalomtól és a képzőművészettől” (Pólik 2019a. 8.).

Azt látjuk tehát, hogy az ideológiai nevelés egyrészt a filmen keresztül, másrészt például a katedréről valósul meg; milyen hatékony lehet tehát ennek a kettőnek az összevonása! Vagyis olyan filmek készítése, amelyek tanítási/népnevelési helyzeteket mutatnak be. Dolgozatom tárgyául nem véletlenül választottam tehát olyan filmek elemzését, amelyekben oktatói-nevelői attribútumokkal felruházott szereplők bukkannak fel.

Jelen írásomban tehát azokra a korszakokra igyekszem koncentrálni, amelyekben a hatalom előtérbe állítja a tanító ember karakterét, és manipulatív módon igyekszik példaképként a propaganda szolgálatába állítani. A vásznon megjelenő tanár, az iskola, a diákság a társadalom modelljeként látható ezekben az alkotásokban. Bemutatásuk számos esetben utópisztikus, egy elképzelt társadalmi modell makettjei. Ennek a kapcsolatnak igyekszem utánajárni, azt feltételezve tehát, hogy a tanár karakterének előtérbe kerülése, más karaktertípusokba való beolvasása vagy teljes eltűnése nem mentes a mindenkori kultúrpolitika befolyásától.

A harmincas évek

Érdekeség, hogy az 1931-ben beinduló és még az évtizedben nemzetközileg is jelentőssé vált magyar hangosfilmgyártás nem igazán fordult a tanárkarakterek felé. A korszak divatos műfaji irányzatai, a komédia, a melodráma nem használták ki a karaktertípusban rejlő lehetőségeket. Mondhatni a harmincas évek magyar filmesei jobbra szűzen hagyták ezt a karaktertípust.

Az első, kidolgozottságukban fajsúlyosabb megjelenítések a Székely István által rendezett *Segítség, örököltém!*² című komédiában, illetve a szintén 1937-es *Magdát kicsapják*³ című Vajda László-filmben figyelhetők meg, de ekkoriban kidolgozott tanár főszereplőkkel még nem találkozunk.

A filmgyártás ebben az időszakban piaci alapú volt, amiben túlságosan nagy kockázatvállalásnak számított volna az akkor regnáló politikai rendszer vagy társadalmi berendezkedés bírálata, esetlegesen szatirikus módon való ábrázolása.

1 Pólik a következőképpen nevezi el az ún. „magyar politikai film” egymás után következő időszakait 1948 és 1989 között: A feltétlen elkötelezettség korszaka, A bomlás és újraservezés korszaka, A reménykedő együttműködés korszaka, A kiábrándult együttélés korszaka (Pólik 2019a).

2 *Segítség, örököltém!*, rendezte: Székely István, Globus Film, Sas produkció, 1937. (Varga 1999) (A tanulmányban említett filmek adatait a lábjegyzetekben a továbbiakban is úgy adom meg, ahogy Varga Balázs mérvadóknak tekintett filmlexikonában szerepelnek.)

3 *Magdát kicsapják*, rendezte: Vajda László, Harmónia Film, 1937.

A korszakban működő cenzúrabizottság szerepét az Országos Mozgóképvizsgáló Bizottság látta el (Vajdovich 2018. 24.).

Vajdovich egyébiránt a Horthy-korszakban készült filmek osztályozása és elemzése során nem tér ki különösebben a pedagógusábrázolásra. Az úri felsőbb osztályok ábrázolását teszi meg tanulmánya témájául. Ezt alá is támasztja azzal az érveléssel, hogy százalékos arányban legfőképpen ez a réteg van megjelenítve a korszak filmjeiben. A tanár szerepkör pedig csak nagyon érintőlegesen fordul elő ezekben az alkotásokban. Igaz, Vajdovich megközelítése szerint a pedagógus nem tartozik egy kasztba a legfelsőbb osztállyal. Így hát csak a felső tízezer köréből lecsúszott tanár figuráját vizsgálja részletesen a *Méltóságos kisasszony* (1936) című alkotást elemezve.

A karaktertípus iránti érdeklődés csak a negyvenes évek első felében jelenik meg a magyar filmművészetben. A szereplő a változások, a zsidótörvények életbe lépése utáni korszak, az őrségváltás utáni⁴ kultúrpolitikai kurzus megszilárdulásával kerül igazán reflektorfénybe. Tehát a tanár karakterek főszerephez jutása egybeesik a magyar fikciós film propagandisztikus jellegének megerősödésével.

Korábban a tanár szereplő jobbára csak elmaszatoltan volt megelevenítve, mintegy a társadalmi státusz kiemelése végett. A fő szempont, ahogy a már említett néhány filmbeli példa bizonyítja, az volt, hogy a tanítónő hogyan és milyen társadalmi rangú férfihez tud hozzámenni. Némileg ez is jelzi, hogy a harmincas években ábrázolt tanárfigurák nők voltak, illetve hogy bár a tanítónő az értelmiséghez tartozott, társadalmi ázsiója nem emelte az úri osztály soraiba.

Az őrségváltás után

Egy ettől nagyban eltérő presztízsű tanárkarakter jelenik meg 1941-ben. Bánky Viktor nem egy vidéki tanítót, hanem fővárosi egyetemi tanárt tesz meg filmje főszereplőjének. A társadalmi rang már a „méltóságos” megszólítást vonja maga után az alább elemzésre kerülő *Dr. Kovács István*⁵ (1941) című filmben. Ez is mutatja, hogy van különbség aközött, hogy a vizsgálandó figura egy filmben egyetemi tanár vagy falusi tanító. Kiemelendő így az is, hogy milyen környezetben jelenítődik meg az említett pedagóguskarakter. Hiszen kisebb közösségekben a pap és a jegyző mellett a tanító számít az értelmiség harmadik oszlopának. Szmélyét megbecsülésnek illene övezni a vidéki kis közösségekben. Ezt igyekszik többek között kibontani Cserépy László és Apáthy Imre közös rendezésükben, az alább szintén elemzendő, *A harmincadik* című 1942-es filmben.

4 1938 és 1944 között – akárcsak a gazdasági és kulturális élet más területein – a filmszakmában is lezajlott az őrségváltás, a faji törvények értelmében zsidónak minősülők kizorítása. Az árjásítás végrehajtására fasiszta és náci példát követve létrehozták a Színház- és Filmművészeti Kamarát.

5 *Dr. Kovács István*, rendezte: Bánky Viktor, Magyar Filmiroda, 1941.

Az 1941-ben készült *Dr. Kovács István* tehát az első magyar film, amelyben a tanár főszereplőként jelenik meg a vásznon. A filmet az a Bánky Viktor rendezte, aki a negyvenes évek botrányfilmjét, a leplezetlenül antiszemita hangvétellű *Őrségváltás*⁶ is. Az *Őrségváltás* hozta fordulatig vágóként dolgozó Bánky, Págerhez hasonlóan, szintén a politika szolgálatába állította tehetségét ebben az időben. A neve által fémjelzett politikai filmeket tulajdonképpen nyugodtan nevezhetjük kurzusfilmeknek. Ő az, aki először fókuszba állította a tanárkaraktereket, miközben jobbára a hatalomnak kedves köntösbe öltöztette azokat.

Bánky irodalmi művet filmesített meg. Hunyady Sándor *Hozomány* című, akkoriban népszerű elbeszélését vette alapul, amelyet Fekete Istvánnal dolgozott át forgatókönyvvé. Dr. Kovács István megformálását pedig a harmincas–negyvenes évek sztárjára, a kultúrpolitikai kurzus arcára, Páger Antalra bízta. Az, hogy Páger vállalta a határon túli, szegény sorból származó egyetemi tanár szerepét, mindenképpen kiemelendő, hiszen ő lett az, aki az első⁷ és második⁸ zsidó törvénnyel jogi háttérrel kapott, a magyar filmművészetre is komoly hatással levő antiszemita intézkedések egyik propagandaarca lett. Pontosabban az addig is népszerű színész az *Őrségváltás* utáni korszak kurzusfilmjeinek (lásd Sándor 1997) állandó arca maradt.

A Magyar Filmiroda gondnokságában megjelent a *Dr. Kovács István*, a kurzus egyik első propandafilmje, vagy árnyalva a kategorizálást, problémafilmje. Igaz, fajvédő felhangok sokkal bújtatottabban, finomabban hangolva vannak jelen benne, mint az ezután készült *A harmincadikban*,⁹ amelyben Páger egy bányavidékre került falusi tanítót formál meg, vagy a szintén 1942-ben bemutatott, szintén Páger által fémjelzett *Őrségváltásban*, amely már egyértelműen uszító, antiszemita hangvétellű alkotás.

Ki kell emelnem, hogy filmtechnikai és dramaturgiai szempontból különös jelentősége van annak, hogy Páger az, aki a *Dr. Kovács István* címszerepét alakítja.

6 *Őrségváltás*, rendezte: Bánky Viktor, Pannónia, Mester Film Kft., 1942.

7 Az 1938. évi XV. törvénycikk (A társadalmi és gazdasági élet egyensúlyának hatályosabb biztosításáról) Első Zsidótörvény néven lett ismert. A törvény kimondta: a szabadfoglalkozású állásoknál és a tíz értelmiséginél többet foglalkoztató kereskedelmi, pénzügyi és ipari vállalatoknál 20% lehet a zsidók maximális aránya, melyet öt év türelmi időszak alatt kell elérni. A jogszabály alól mentesültek az első világháborúban és az ellenforradalomban különböző érdemeket és kitüntetések szerzett zsidók, a hősi halottak özvegyei és gyermekei, az 1919 augusztusa előtt kitértek, valamint ezek gyermekei, amennyiben nem tértek vissza a zsidó vallásra. Bár a törvény még vallási alapon definiálta a zsidó fogalmát, az 1919. augusztus 1. után kikeresztelkedettek is zsidónak minősítette.

8 Az 1939. évi IV. tc. (A zsidók közéleti és gazdasági térfoglalásának korlátozásáról) már elsősorban faji szempontból határozta meg, hogy ki számít zsidónak. Zsidónak minősült, aki önmaga, legalább egy szülője vagy legalább két nagyszülője az izraelita felekezet tagja volt a törvény hatálybalépésekor vagy az előtt. A törvény 6%-ban maximalizálta a zsidók arányát a szellemi foglalkozásokban, valamint megtiltotta zsidók alkalmazását állami közigazgatási és igazságügyi szerveknél és középiskolákban. Zsidó nem tölthetett be színházakban és médiában olyan állást, amely befolyással volt az adott színház/média szellemi irányvonalára. Az engedélyeztetés alá eső ipari és kereskedelmi ágazatokból a zsidókat teljesen kizárta a törvény.

9 *A harmincadik*, rendezte: Cserépy László – Apáthi Imre, Iris Film, 1942.

A *Dr. Kovács István* nyitójelenetében Bánky kihasználja Páger közéleti ismertségét és nyilvánosság előtt is nyíltan vállalt politikai hovatartozását, és egy csellel ráerősít arra, hogy a színészt és a tanárszerepet összemossa, a közönséget ezáltal még inkább manipulálva. A nyitójelenet a magyar filmművészetben meglehetősen formabontó jellegű. A közismert arc, Páger Antal sötét ruhában kilép egy sötét függöny elé, és egy rövid biccentés, ha tetszik, meghajlás után, mintha csak pártgyűlésen szónokolna, a következő bevezetőt mondja el, mintegy a film elé.

„Dr. Kovács István vagyok, egyetemi tanár, faluról jöttem, szabad magyar földre, amikor még abban a faluban a csehek voltak az urak, és Magyarország felett Trianon kövér keselyűi várták, hogy egészen halottak legyünk. Az apám parasztember, és nyolcan voltunk testvérek. Nem volt könnyű az út, amit megjártam eddig. Szép, küzdelmes út volt. De a hazulról hozott láng soha nem aludt ki bennem. A magyarság fölemelkedésébe vetett hitem nem ingott meg egy pillanatra sem. És elértem a legmagasztosabb hivatást, amit az ember elérhet. Taníthatom nemzetem fiatalságát arra, ami vót, és előkészíthetem arra, ami lesz...”

Ezzel a majdnem háromperces felvezetővel a szegény sorból származó maki csizmadia fia, mint ahogy erre több korabeli újságcikk is (lásd pl. Gyenge 1942. 2.) hivatkozott, Páger, az ország egyik legnépszerűbb színésze, mintegy összeforr az általa megformált szereplővel – önazonosságot sugalló jelenet ez. Bánky szerkesztése által így ideológiai megalapozottságot kap a történet, még mielőtt a filmet felvezető zene, cím és stáblista megjelenne.

Szerkesztésbeli sajátosság az is, hogy a stáblista lexikonábrázolásokba, képekbe fut át, amelyek a honfoglaló magyarokat ábrázolják. Páger csak halljuk, de nem látjuk a képeken. Így a filmbeli történelemprofesszor a múlt magyarázatán keresztül a mának üzen. Mintegy az ideális társadalom utópiáját vetíti a múltból előre. Ezért sem meglepő a lezáró mondat. Ekkorra már láthatóvá válik a katedréről az egyetemi hallgatóságához szóló Kovács István, amint kijelenti, hogy: „A honfoglalás már befejeződött, de a határt megtartani már az önök feladata lesz.”

A propaganda, a legfőbb politikai üzenet elhangzott a filmben. A történet azonban nem ezen az íven halad tovább. Magánéleti viszonyok között láthatjuk a tanárt, mintegy kiléptetve az egyetemi környezetből. A korai hangosfilmkorszakot idéző állapotot látunk. Az urizáló kereskedő és családja a felsőbb társadalmi osztályhoz kíván csatlakozni,¹⁰ lányuk férjeként az egyetemi tanárt képzelve el. A narratív fordulat akkor következik be, amikor a budapesti úri közeg vizitre érkezik a tanár családjához, ahol először szembesülnek a falusias, szegényes életformával. Az osztálykülönbségből fakadó probléma lesz innentől a történet mozgatórugója. Úri osztály kontra paraszti társadalom, urbánus kontra vidéki, modernista kontra hagyománytisztelő, kozmopolita kontra patrióta. A megszakí-

10 Érdekeség, hogy a társadalmi mobilitás ugyanúgy tetten érhető a tanár szegényparaszt anyjának kívánalmai közt. Ő is azt szeretné, ha fia egy módosabb falubeli családból származó lányt választana. Illetve egy mondat erejéig szóba kerül az is, hogy az úri osztályt képviselő család sem annyira előkelő származású, mint ahogy azt beállítani igyekeznek.

tott jegyesség oka és körülményei pletykaként terjednek a fővárosban, kikezdve a tanár társadalmi és szakmai tekintélyét, aki végül tettelegességre kényszerül. Ez vezet el a Dr. Kovács István szájába adott védekező mondatokig: „Ami az előadásaimat illeti, nem tagadom, igyekeztem az ifjúságot igazságos világnézetre és erős faji öntudatra ébreszteni.” Illetve odáig, hogy az állásából való felmentését kérje.

A mindent feladó, a tanári tradíciókba nem teljesen illeszkedő, renegát tanárt végül nem a tanárral szimpatizáló és tudását elismerő tanári kar és nem a hallgatóság emeli vissza a katedrára, hanem a díszünnepségen a Kovács könyvét méltató miniszter. A hatalom gesztusa lesz tehát a tanár gyors rehabilitálásának, a tanárnak és új, paraszti származású (magyar fajta) feleségének az aktuális társadalmi berendezkedésben való méltó elhelyezése. A film sötét függöny előtt tett nyitóbeszéde így akár a történet végszaválása is lehetne. Konklúzió, mely szerint a tanár szerepe a múlt jövővel való összekötésében kulminál. A filmből való idézettel kifejezve: „Taníthatom nemzetem fiatalságát arra, ami vót, és előkészíthetem arra, ami lesz...”

Hasonló elveket igyekszik közvetíteni a szintén tanárt, egy bányatelepi tanítót középpontba állító ikerfilm, a szintén 1942-ben bemutatott *A harmincadik* is. Kecsendi Kiss Márton önéletrajzi ihletésű regényét Cserépy László és Apáthi Imre vitte filmre. Ebben az alkotásban is Págeré a főszerep, ő játssza Nagy Gábor tanítót.

„Az én földem az iskola, a gyerekek.” Ezzel a metaforával él a telepre érkező tanító. A feladat itt még inkább úttörő jellegű, mint a *Dr. Kovács Istvánban*. A történet szerint Nagy Gábor és a telep közössége iskolát teremt a bányatelepen dolgozó munkások gyerekeinek. „Ábécét vetek, az ad táplálékot a halálig, egyszeregyvet vetek, erő lesz abból, okosság, történelmet, földrajzot is ültetek, abból lesz az ország” – hangzik el a tanítói hitvallás. Ez az idealizmus a karakter és ezáltal a történet mozgatórugója.

A történet akár a *Dr. Kovács István* alternatív folytatása is lehetne. A megsemmisült Kovácsnak ugyanis van egy olyan jövőképe, hogy otthagyva a nagyvárost, vidéki tanítónak áll. Nagy Gábor ezt valósítja meg. Budapestről érkezik a bányatelepre, itt kezdene új életet. Kiemelendő az is, hogy Dr. Kovács és Nagy társadalmi háttere is nagyon hasonló. Mindketten a trianoni határon túlról érkeztek. Mindketten a társadalom alsó rétegéből emelkedtek fel. Ellenlábasaik a gazdasági elit tagjai. Illetve mindkét tanárfigura erkölcsi példaképként jelenik meg. Megkísértésük kudarcba fullad. Mindkét történet pozitív végkimenetelű, happy enddel végződő aktuálpolitikai tanmese.

Míg a *Dr. Kovács Istvánban* a parasztság és a munkásság idealizált módon van felvillantva¹¹ (leginkább skanzenszerű ábrázolást látunk, ami az egyetemi tanárrá vált figura származási helyét igyekszik némileg domesztikálva megmutatni), addig *A harmincadik* bányatelepi közegében már a tanárfigurának verbális vitája támad az őt leuralozó villanyszerelővel, ha úgy tetszik, a jól kereső, szocialis-

11 Az összekötő és a magyar filmművészetben visszatérő motívum a munkásság és a parasztság kapcsolatára ezúttal is egy traktor, amely itt is a géphez értő parasztember révén kerül szóba.

ta színezetű „elitmunkással”. A tanár meggyőző ereje képileg is érzékletes a jelenetben. A létrán álló villanyszerelő magasról osztja le a tanárt, aki utánamászik a munkásnak, és verbálisan a földre, magával egy szintre kényszeríti. A rendező a szintkülönbségekkel szimbolizálja a vita alakulását. „Mégsem lázadozok, mert nekünk az életünkkel, a példánkkal is tanítanunk kell. Nem pénzért... Mi tanítunk, tengődünk, és nem jártatjuk a szánkat. És amit maguk lerombolnak, azt mi fogjuk újra felépíteni.”

Ezúttal is az aktuálpolitikai vonatkozások a mérvadók. A Tanácsköztársaság időszakára utaló és a negyvenes évek esetleges szovjet befolyása elleni patrióta reakció ez. Azt jelzi, Nagy Gábor nem úrnak született, nem tartozik evidens módon a vidéki közösségek pap, jegyző, tanító írástudó uralkodó hármasságába. Az esze, kitartása és hite révén választotta a tanító mesterséget, még ha megfelelő anyagi megbecsüléssel nem is jár ez.

Itt is megfigyelhető, hogy a tanárkarakter a jövőnek épít. A *harmincadikban* a Páger által játszott Nagy Gábor nem csupán a tudásátadást, a tudás alapjainak lerakását vállalja, de az iskola épületét is maga teszi rendbe. „Én azt szeretem legjobban, rakni az első téglákat” – mondja, míg az iskolapadokat gyalulja. Nem vágyik egyetemi környezetre. Erre a szereplő több ízben is utal a filmben. Fontos a történet lezárása: akárcsak a *Dr. Kovács Istvánban*, itt is szerepet kap a fizikai elégtétel. A fizikai munkától sem idegenkedő tanító az iskola ellehetetlenítéséért munkálkodó imposztort, a vezetői hátszéllel (Rózner úr) rendelkező mérnököt a történet lezárásaként egy ütéssel intézi el.

Az erkölcsi bosszú azonban nem elég a happy endhez. A pozitív utópia képe, mint majd az ötvenes években, a Rákosi-korszakban készült filmekben is gyakran előforduló panel, itt is a lezárás része. A tanító és kedvese mint pozitív jövőképpel bíró emberpár áll az újra birtokba vett, de még üres tanteremben. Igaz, nem marad nyitva a jelenet, a politikai helyzet megkívánja, hogy a szerzők ráerősítsenek a történet végére, és a jelenetbe bekerül egy trianoni határokon túlról érkezett gyerek, így ki van jelölve a tanár missziója, jövőbeli feladata, hogy az eddig cseh iskolába járt, „elcsehesített” gyereket meg kell tanítania az anyanyelvére, vissza kell integrálni a (honi) közösségbe.

A korszak további filmjeiben, 1945-ig, a háború végéig nem látunk említésre méltó tanárbrázolásokat. Az efféle társadalmi üzenet is háttérbe szorul. A negyvenes évek magyar filmjei megmaradnak a háborús állapotokat feledtető könnyed szórakoztatásnál. Illetve a filmgyártók figyelme egyre inkább a háborút támogató, háborús tematikájú vagy kémfilmek felé fordul. Az 1943-as Balogh István-féle *Majálisban*¹² ugyan a tanár szereplő kiáll a szerelmi láztól megzavarodott tanítványáért és vele együttérző osztálytársaiért, de a figura filmbeli hangsúlya igazából elhanyagolható. Vele a tanár figurája ki is kopik egy időre a háborúba egyre inkább belesodródó Magyarország filmes közegéből.

12 *Majális*, rendezte: Balogh István, Mester Film Kft., 1943.

Határfilm: A tanítónő

Ezért is érdekes, hogy a háború utáni első, külföldön is bemutatott magyar film Bródy Sándor népszerű színművének, *A tanítónő*nek az azonos című adaptációja.¹³ Gelencsér Gábor az irodalmi művet és annak filmes feldolgozását illetően két, számomra is fontos motívumra hívja fel a figyelmet (Gelencsér 2015. 31.). Az egyik, hogy a rendező, Keleti Márton a Bródy által megírt kétféle befejezés közül a happy endes változatot választotta. A másik, hogy Keleti hozzáírt, hozzáíratott¹⁴ a szöveghez, mégpedig az Amerikába kivándorolni készülő, elkeseredett szegényparasztok és a közöttük agitálók jeleneteit. Ez a két észrevétel azért is fontos, mert ezek a rendezői döntések hatással lehettek arra, hogy miként viszonyuljon a tanárábrázolásokhoz az 1948 utáni államművészet. Elvégre az 1905-ben játszódó Bródy-színmű filmes ábrázolása ezektől a változtatásoktól még erősebbé tette az ideológiai áthallásosságot, jobban rezonált a történetet, és benne a főszereplő-karakter is, a háború utáni Magyarország jelenére.

A közelmúlt történetébe applikált, mának szóló üzenet nem ismeretlen esz-köz a magyar filmművészetben. Hasonló áthallást érzékelhetünk a három évvel későbbi, 1948-ban készült, de 1930-ban játszódó *Talpalatnyi földben*.¹⁵ Míg *A tanítónő*ben a film elején kiírt évszám – 1905 – próbálja a jelentőt a történetet kissé elemelni, addig a *Talpalatnyi földben* a film végén kiírt évszám – 1945 – helyezi a történetet a közeli jelenbe. A környezet azonban, illetve a jelmezek mintha ugyanazt a konzervált kort tükröznék, mint ha az 1945 után meghaladandó új idők ellenképeként jelennének meg.

Ezt támasztják alá a film dialógusai is. Az 1945-ben készült, de 1905-ben játszódó Keleti-film szenvedélyes párbeszédei kis változtatásokkal ugyan, de az 50-es évek filmjeinek légkörét is megidézhetik. „Szocialista vagyok! Ahogy csináltam magamnak külön imádságot, úgy csináltam magamnak politikai hitvallást is” – hangzik el a haladó szellemüként ábrázolt filmbeli tanítónő önvallomása. Bár az ötvenes évek emberábrázolásához képest túl individualistának is hathat a mondat által a szereplő, mégis ki kell emelnem, hogy Keleti úttörő módon, pozitív szocialista hősként ábrázol egy tanárkaraktert.

Az áthallásosság gondolatát az is alátámasztja, hogy a filmben feltűnő, az 1905-ös állapotokat mintázó főbb karakterek, a pap, a főszolgabíró, az uraság negatív előjelet kapnak. Ha tetszik, hasonló ellenségkép jelenik meg Keleti 1945-ös filmjében, mint az 1948 utáni Rákosi-korszak filmjeiben. Tehát az 1905-ös jelenbe ültetett jelenetek az 1945 utáni alternatív jövő képét vetítik elő, azaz akár az 1945-beli mozinézőnek szóló propagandaüzenetek is lehetnek ezek. Vagyis egy férfi-centrikus, imperialista maradványvilág ellen szóló kiáltványként is értelmezhető Keleti filmje. „Őn állást foglal mindenféle izmusok mellett. Európai betegségek!

13 *A tanítónő*, rendezte: Keleti Márton, Hunnia filmgyár, 1945.

14 *A tanítónő* forgatókönyvírói: Hágy Gyula, Békeffy István, Zsoldos Andor.

15 *Talpalatnyi föld*, rendezte: Bán Frigyes, Magyar Filmgyártó Nemzeti Vállalat, 1948.

Feminizmus! Szocializmus!” – hangzik el a vád a férfi kollégától, aki sikertelenül próbál a főhősnő bizalmába férkőzni. Ez dacos önvallomásra készíti a Szörényi Éva által megformált tanítónőt. „Igen, szocializmus! Humanizmus!” – válaszolja.

Ezek a mondatok nehezen hangozhattak volna el egy háború előtti magyar filmben. A világháború előtti cenzorok bizonyára odafigyeltek volna egy ilyen felforgatónak ható mondanivalóra. Ne feledjük, a *Dr. Kovács István* és *A harmincadik* is tüzetesen át lett vizsgálva, holott azok az alkotások az akkor éppen regnáló politikai kurzus propagandafilmjeinek számítottak.

A színdarab filmes adaptációjának a terve korábban már többször a politikum ellenszenvét váltotta ki. Zsoldos Andor, az Egyesült Államokból 1967-ben hazalátogató filmíró és filmproducer így emlékezik vissza *A tanítónő* korábbi, 1937-es megfilmesítési kísérlete körüli bonyodalmakra: „Gömbös Gyula, akkori miniszterelnökhöz került az ügy, aki így gúnyolódott: »Amíg én leszek Magyarország miniszterelnöke, addig ez az antiklerikális darab csak akkor kerülhet színre, ha a szereplők a végén az internacionálét is elénekelnék...« 1945-ben Keleti Mártonnal végre megvalósíthattuk a két évtizedes álmot, így született meg a felszabadulás utáni első magyar film, *A tanítónő*” (XXX 1967).

A sematizmus korszaka

Annak ellenére, hogy a II. világháború után újrainduló magyar filmművészet útkeresésének első állomása *A tanítónő* volt, a „klasszikus” tanárábrázolások a Rákosi-rendszer (1948–1953) végéig eltűntek a magyar filmekből. Ez azért is érdekes, mert míg a negyvenes években készült filmek tanárai leginkább a háború előtti korszak maradványainak tűnhettek az 1948 utáni, államilag irányított filmművészet számára, addig a koalíciós korszakban készült Keleti-film a tanár karaktertípus rehabilitációjaként is értelmezhető lett volna. Azaz a filmben magát többször is szocialistának valló tanár címszereplő megfelelehetett volna az 1948-ban hatalomra jutott állampárt elvi elvárásainak. A tanítónő figurája lehetett volna a megalakuló államművészet emberképének egyik prototípusa.

A tanítónő ezáltal elhomályosíthatta volna a Páger-féle tanárkaraktereket, és utat nyithatott volna a kommunizmus eszmeiségével átítatott újszerű tanárábrázolások számára. Igaz, a film befejezése, a tanítónő és az ifjú földesúr egymásra találását lebegtető végkifejlet nem annyira kedvezett a Rákosi-féle állampárt szocialista embertípusról való elképzeléseinek. Mint ahogy a már taglalt Páger-filmek tanár főszereplőinek is vannak szocialista vonásai, mégis, indokoltan, a háború után indexre kerültek, úgy *A tanítónő* is mintha a szerepkör háttérbe szorulásához járult volna hozzá ezzel a befejezéssel.

A Rákosi-korszak filmgyártása tehát az 1953-as, szintén Keleti Márton által rendezett *Ifjú szívvelig* nem foglalozik jelen idejű iskolai környezetben megjelenő tanárképekkel. A tanárattribútumok azonban nem tűnnek el 1948 és 1953

között az ún. államművészetben,¹⁶ hanem a korszak új karaktertípusában, a párttitkár szereplőben fedezhetőek fel. A gyári környezetben játszódó termelési filmek¹⁷ kiemelt fontossággal bíró mellékszereplői, a párttitkárok ideológiailag is képzett élmunkások, akiket mint az államhatalom szócsöveit gyakran úgy ábrázolják, hogy az iránymutató, bölcselkedő, okító, megfeddő, büntető (tanár)karakterjegyekkel rendelkezzenek.

A korszakban készült filmek arra mutatnak rá, hogy a paternalista állambe rendezkedés infantilizálta a társadalmat. A sematizmus filmjei egyszerű problémaábrázolásokra törekedtek, és olyan megoldásokat mutattak be, hogy azt a moziba járó gyerek is könnyen megérthette. A *Kis Katalin házasságában*¹⁸ például a gyárban úgy oldható meg, hogy a régi gépek mellé az új szovjet gépek is beférhessenek, hogy a falhoz tolvaj sűrűbben rendezik el azokat. Vagy az, hogy a *Becsület és dicsőség*¹⁹ esztergakésén milyen változtatást kell eszközölni – amit lelkesen újításként értékelnek és „forgácstörő”-nek nevezik el –, szintén úgy ábrázolják, hogy az egyszerűbb ember is könnyen megértse.

Sőt, ezek a filmek a gyári munkásokat is gyerekesnek festik le. Sértődékenyek, mint Lugosi a *Becsület és dicsőség*ben, Kis Kata a *Kis Katalin házasságában*, mint a beszédes nevű Fitos szaki az *Első fecskék*ben²⁰ vagy Madaras a *Kiskrajcár*ban.²¹ Elégedetlenkedő, gyakran civakodó karaktereket látunk, akik a párttitkár bölcsessége és pedagógiai módszerei révén vetkőzik le gyerekes attitűdjüket, és válnak felnőtté, (szocialista) emberré. A párttitkár-pedagógus módszere ezekben a sematikus alkotásokban eléggé összecsengő. A párttitkár feladata az egyénieskedő kilengések letörése és az individuális egyén energiáinak a kollektíva szolgálatába való állítása, a pártfegyelem betartatása.

Az 1949-es *Szabóné*ban²² már elhangzanak erkölcsi nevelésről szóló mondatok. Az egymással perlekedő, szinte hajba kapó munkásnők közé betörő pártember a következő szólammal teremti meg a fegyelmet: „Úgy tűnik, az elvtársnők jócskán elfeledkeztek arról, amit a proletár erkölcsről tanultak.” Ez a jelenet egyértelművé teszi, hogy a gyári munkásnők már vettek részt ideológiai képzésen,

16 „Az 1948 és 1953 között készült »szocreál« játékfilmek esztétikai sajátosságainak elemzése és rendszerezése megkívánja az államművészet fogalmának tisztázását. Államművészet akkor születik, mikor egy politikai rendszer centralizációt hajt végre, és általában egy társadalmi csoport érdekeire hivatkozva hatáskörébe vonja – bürokratizálja és ideologizálja – a művészeti élet ágazatainak, intézményeinek irányítását. A centralizáció következménye a művészet eredendő sokszínűségének, nyelvi és világnézeti pluralizmusának elszegényedése: tematikai, stilisztikai homogenizálódás” (Pólik 2019b. 55.).

17 „Az ipari termelési filmek a munkásosztálynak és a »haladó« értelmiségnek, a mezőgazdasági termelési filmek elsősorban a »szövevényes« parasztságnak, a történelmi filmek pedig mindhárom társadalmi osztálynak mutatják az irányt: miért kell és hogyan lehet a rendszer – üdvtörténeti« – célkitűzéseit belátható időn belül megvalósítani” (Pólik 2019b. 55.).

18 *Kis Katalin házassága*, rendezte: Máriaassy Félix, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1950.

19 *Becsület és dicsőség*, rendezte: Gertler Viktor, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1951.

20 *Első fecskék*, rendezte: Bán Frigyes, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1952.

21 *Kiskrajcár*, rendezte: Keleti Márton, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1953.

22 *Szabóné*, rendezte: Máriaassy Félix, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1949.

ahol a helyes magaviseletre is igyekeztek megtanítani őket. Mivel erről megfeledeztek, a párt embere mint egy osztályterembe betoppanó tanár figyelmezteti őket a megkövetelt társadalmi (szocialista) normák betartására.

Az 1950-es *Kis Katalin házasságában* a munkaórák letöltése utáni szemináriumra, ideológiai képzésre invitálják a gyár munkásait a tanításra feljogosított pártemberek. A propagandafilmben jelmondatszerű válaszokat kiabálnak be az ideológiailag még képzetlen, de tudásvágytól fűtött emberek. „Még sohase volt módomban tanulni, de most öreg fejvel megpróbálom!” – kiáltja egy idős asszony. „Mink a legjobbak akarunk lenni a munkában és a tanulásban!” – teszi hozzá egy másik munkás. A hangadók a jelenet szerint lavinát indítanak el. A csapat-szellem működni látszik, az agitáció elérte célját. A szemináriumra feliratkozók száma az egész gyárra kiterjed, sugallja a jelenet.

De párttitkárfigurát látunk összekötő szerepben is. A *Kiskrajcár* párttitkára mintha egy tantestületbe toppanna be és venné védelmébe a saját osztályát. Itt a nehezen összekovácsolt kollektíva megtartása a cél. „Mi reggeltől estig ülés-zünk, hogy tartsuk itt az embereket. De őket még nem kérdezte meg senki, hogy mi fáj nekik” – adja meg az irányt a pártember. Fontos, hogy az ezt megelőző jelenetben ő már külön-külön elbeszélgetett az emberekkel, pontosan tudja, kinek mi a gondja. Most azt szeretné, ha a tanári kar is így cselekedne, az ő pedagógiai módszerét követné.

A szintén 1950-es *Dalolva szép az élet*²³ újdonsült párttitkára maga is nevelődik ideológiailag. Igaz, ő nem fejtágítókon vesz részt, hanem felmérve a gyárbeli viszonyokat és a szabadidős tevékenységet, a szovjet példakép, Zsdanov könyvét vásárolja meg. A kamera nem rejti el, hogy a Szikra kiadó gondoskodik arról, hogy a legmodernebbnek számító ideológusok gondolataihoz magyar nyelven is hozzá lehet férni 1950-ben. A filmbeli egyik csúcspont is ehhez a megszerzett tudáshoz kapcsolódik. A pártember szónoklatban semmisíti meg az addigi kultúraszervező munkásdalárda-vezetőt. A zsdanovi kultúrpolitikai irányelvek felmondása után ezzel zárja le szónoklatát: „Én ezt a tudást nem amerikai professzoroktól, hanem Lenintől, Sztálintól és Zsdánovtól tanultam.”

A tanár visszatér

Az iskolai környezet a Rákosi-korszak filmjeiben nem volt jelen egészen 1953-ig, a rendszer devalválódásáig. Sztálin 1953. március 5-i halála a magyar politikai és kultúrpolitikai életben is változásokhoz vezetett. Rákosi a hatalom szélére sodródott, ezáltal Révai József kultúrpolitikai befolyása is halványodni kezdett. 1953. július 4-én Nagy Imre lett a Magyar Népköztársaság miniszterelnöke. A magyar belpolitikai harcok ezzel nem értek véget, ellenkezőleg, a viszo-

23 *Dalolva szép az élet*, rendezte: Keleti Márton, Magyar Nemzeti Filmgyártó Vállalat, 1950.

nyok egyre inkább elmérgesedtek. A magyar filmművészetre gyakorolt politikai befolyás viszont vesztett jelentőségéből.

1953 tehát mondhatni a magyar film sematikus korszakának vége. Fontos azonban kiemelni, hogy nem lehet egy évszámhoz kötötni, élesen meghúzni a korszakhatárt. 1953 után is készülnek még a sematizmus jegyeit magukon viselő filmek, de egyértelmű, hogy a magyar filmpolitikában és filmművészetben szabadabb megfogalmazások és témák is előtérbe kerültek. Ezt alátámaszthatja az is, hogy a tanárkarakterek rehabilitációjának, a magyar filmalkotásokba való visszakerülésének lehetünk tanúi az 1953 utáni években. Igaz, 1953 utólagosan meghúzott korszakhatár. A tanárfigura visszatérése, még ha katonai jellegű uniformisba öltöztetve is, és nem annyira iskolai, mint inkább gyári körülmények közé helyezve, már 1953-ban megtörténik, a hatalom részéről mintha némi tapogatózó óvatosságot feltételezve.²⁴

Keleti Márton *Ifjú szívvel*²⁵ című alkotása még a sematizmus jegyeit viseli magán. Itt még óvatosan megjelenítve, hibrid környezetben találjuk a tanárt. A helyszín egy szakmunkásképző intézet, ahol az ipari iskola tanárai katonai egyenruhára emlékeztető viseletben láthatóak a filmben. Mint ahogy hangsúlyt kap az is, hogy a tanári kar az állampárt feltétlen híve. Fontos, hogy itt még különösebben kidolgozott tanárszereplő nem jelenik meg a vásznon, a séma hasonló, mint a korszak többi, gyári környezetben játszódó filmjében. Ám a szakiskolai környezet és az, hogy ebben az alkotásban tényleg látunk iskoláskorú gyerekeket, közelebb hozza a nézőhöz a klasszikus iskola képét. A pártember itt még nincs kilúgozva a történetből, ám a pedagógiai nevelés már nem teljesen az ő hatásköre. Azonban a Pécsi Sándor által megformált élmunkás erős mellékszerep, és a karakterfejlődés szempontjából is kiemelendő, ugyanis előremutató, hogy valamivel többet kapunk az osztálytudatos és ideológiailag is képzett élmunkás tanárrá válásából. Ilyen szereplővel még nemigen találkoztunk a magyar filmtörténetben. A tanulás révén tanárrá váló figurát ez a film jóval árnyaltabban ábrázolja, mint ahogy például a szintén Keleti által jegyzett *Dalolva szép az életben* láthatjuk a már taglalt, önmagát is művelő párttitkárt.

Megjegyzendő, hogy a párttitkár jelentőségének háttérbe szorulása szintén a rendszer devalválódását mutatja. A párttitkár figurája persze nem tűnik el, mondhatni végigkíséri a magyar filmművészetet. Ám jelentősége az 50-es évek

24 Az iskolai és a katonai közeg hasonlóságát tekintve, idekiváncozik Pólik József megfigyelése: „A korszak politikai filmművészetében jelen van egy harmadik, kevésbé jelentős filmtípus is, amely az idealizáló történelmi filmtől és a termelési filmtől egyaránt megkülönböztethető. Ez a *nevelési film*. Ez a filmtípus nem a munka vagy a termelés, hanem a sztahanovista életfelfogást megalapozó erkölcsi és ideológiai nevelés témájával foglalkozik. Az ilyen filmek hősei nem gyárban vagy termelőszövetkezetben dolgozó munkások, illetve parasztok, hanem iskolába járó diákok (Keleti Márton: *Ifjú szívvel*, 1953; Gertler Viktor: *Én és a nagyapám*, 1954) vagy a néphadseregben szolgálatot teljesítő fiatal katonák (Gertler Viktor: *Ütközet békében*, 1951). Nevelésük terhet az iskolai vagy katonai közösség – mint szocialista családpótlék – vállalja magára, természetesen mindig eredményesen” (Pólik 2019a. 12.).

25 *Ifjú szívvel*, rendezte: Keleti Márton, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1953.

második felének filmjeiben csökken. Illetve, ahogy a tanárattribútumok megfigyelhetőek voltak a párttitkár-ábrázolásokban, úgy a Rákosi-korszakot követően, a politikai film következő korszakában mintha fordulna a kocka, és a tanárszereplők vennének magukra párttitkárokra utaló jellemvonásokat.

Erre bizonyíték az 1954-es *Én és a nagyapám*²⁶ című alkotás, melynek társadalomképe erősen rokonítható a szigorúan vett Rákosi-korszak filmjeinek társadalomképével, mondhatni a sémák szinte ugyanazok, mint az 1948-tól 1953-ig terjedő időszak filmjeiben. Az iskolai környezet mintha a társadalom vagy akár a gyár miniatürizált másaként lenne jelen.

A történet is hasonló. A nem osztályidegen kívülálló meggyőzése és a kollektívába, itt osztályközösségbe való beemelése a párttitkárnak megfeleltethető tanár célkitűzése. Itt is a kollektíva segítségével történik meg a beemelés. Az individuális erő itt is a közösségben oldódik végre fel. A tanmese lényege még fokozottabb. A renitensből jó tanuló, jó tanulóból kiváló úttörő, élmunkás, jó szocialista ember válhat. A magánéleti környezetben nem látható tanárnő ábrázolása azonban nem hordoz magán rétegeket. Karaktere funkcionális. Abban különbözik a párttitkár-ábrázolásoktól, hogy nem a gyár, hanem az iskola a környezete. Hitelességének kulcsa, hogy nem felnőtt embereket „nevel”, hanem gyerekeket.

A *2 x 2 néha öt*²⁷ az első tanárfilm, amely bár nyomokban emlékeztet még a sematizmus ábrázolásmódjaira, mégis máshová helyeződik benne a hangsúly, mint a Rákosi-korszak filmjeiben. Mondhatni, a klasszikus sematizmusnak már csak a váza maradt meg Révész György 1954-es filmjében, ahol már csak elmaszatolt munkásábrázolásokat kapunk. Sőt, tulajdonképpen a filmben szereplő munkásosztály figurái mintha jelzésszerűen csak ruházatukkal – nem olajos, hanem patyolattiszta overáljuk által – jeleznék társadalmi hovatartozásukat. Igaz, mozgalmi dalokra vonuló tömeget ugyanúgy látunk a filmben, mint a néhány évvel ezelőtti alkotásokban, mégis itt már élre vasalt figurákat látunk, akik egy megvalósult jóléti társadalom képét erősítik.

A harcokat megvívtuk, és diadalmasan győztünk – sugallják Révész színes képsorai, amelyek már csak a színvilág folytán is optimistább képet mutatnak, mint például a hídcsatát megnyert mélyépítőkről szóló 1953-as Herskó-film²⁸ fekete-fehér vonulási tömegjelenetei. Révésznel nem is látunk élmunkást. Nincs kiemelt párttitkár-szereplő. Mint ahogy nincs a Rákosi-korszak filmjeire jellemző ellenségkép sem. A demagóg pártideológia korszakának vége – sugallja a film. A népek barátsága eddig lebegtetett képének megvalósulása elevenedik meg a színekkel telített filmkockákon.

A főszereplő is egy tisztí egyenruhába bújtatott sármőr, egy aranykoszorús sportrepülő, aki szinte azonnal elkezd udvarolni a fiatal egyetemi tanársegédnek, mert eszébe sem jut, hogy a vizsgáztatója tudós, mérnök, és nem titkárnő.

26 *Én és a nagyapám*, rendezte: Gertler Viktor, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1954.

27 *2 x 2 néha öt*, rendezte: Révész György, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1954.

28 *A város alatt*, rendezte: Herskó János, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1953.

A mérnök-tanár szenvtelensége és aszexuális ábrázolása egyébiránt rokonítható a *Szabónéban* vagy a *Kiskrajcárban* fellelhető élmunkásnővel, pártszemélyzetisével vagy mérnökknővel. A tanárnő, akárcsak a sematizmus filmjeiben, itt is a racionalitást képviseli, csak a pártos eszmei mondanivaló kilúgozódott az ábrázolásából.

Nincs is rá szükség. Ahogy a cím is utal rá (*2 x 2 néha öt*), a racionalitásban megrögzötten hívó tanárnő és a repülő románca lesz a film központi eleme. A szerelem az az irracionalitás, amely megváltoztatja a tanársegéd addigi identitását. A rigorózus mérnök-tanár jellemfejlődése így nem a pártideológia, hanem a szerelem által valósul meg, ekképpen nem is annyira a tanárjelleg van a hangsúly ebben a szocializmusban játszódó, musicalelemekkel gazdagított szerelmi „operettfilmben”. Igazi vizsgaszituációt is itt látunk kibontottan a háború utáni magyar filmben. A főhősnő pszichológiai fogást alkalmaz, hogy a főhős önbizalmát helyrebillentse, de ezen kívül különösebben nem bír hangsúllyal az, hogy tanár az egyik főszereplő. Megfordulni látszik az eddigi ábrázolási metódus, az eddigi tanárábrázolásból hiányzó magánéleti szál lesz a domináns.

Mint már a *2 x 2 néha öt* is bizonyítja, a sematikus ábrázolások halványodni látszanak a politikai film első korszakának lezárulta után. A dogmát közvetítő párttitkár tanárfunkciója visszaszorul. Újszerű párttitkár-ábrázolásokkal találkozhatunk a korszakot követő filmekben. *A 9-es kórterem*²⁹ vagy a betiltott *Keserű igazság*³⁰ új árnyalatait mutatja meg a karaktertípusnak.

A tanárábrázolások a Rákosi-korszak utáni magyar filmben egyre árnyaltabbak, egyre hangsúlyosabbak lesznek. A filmkészítők részben visszatérnek *A tanítónő* által kijelölt úthoz, azaz a klasszikus irodalmi művek áthallásos feldolgozásához. Ilyen a Móra Ferenc-műből született *Hannibál tanár úr*,³¹ a Darvas József drámájából készült *Szakadék*³² vagy a Szabó Magda-adaptáció, a *Vörös tinta*.³³ De ebben az időszakban jelenik meg Jancsó Miklós első nagyjátékfilmje is, a II. világháború végén játszódó *A harangok Rómába mentek*,³⁴ amely egy tanárember megértésére tett kísérletként is felfogható. Illetve az ötvenes évek második felében jelenik meg Révész György *Micsoda éjszaka*³⁵ című filmje, ahol Latabár Kálmán mizantróp matematikatanár-ábrázolása a színész tehetségének mélyrétegeibe enged betekintést, és az akkori idők egyedi korlenyomataként is értelmezhető.

29 *A 9-es kórterem*, rendezte: Makk Károly, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1955.

30 *Keserű igazság*, rendezte: Várkonyi Zoltán, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1956.

31 *Hannibál tanár úr*, rendezte: Fábri Zoltán, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1956.

32 *Szakadék*, rendezte: Ranódy László, Magyar Filmgyártó Állami Vállalat, 1956.

33 *Vörös tinta*, rendezte: Gertler Viktor, Hunnia Filmstúdió, 1959.

34 *A harangok Rómába mentek*, rendezte: Jancsó Miklós, Budapest Filmstúdió, 1958.

35 *Micsoda éjszaka*, rendezte: Révész György, Hunnia Filmstúdió, 1958.

Lezárás

Visszatekintve tehát megfigyelhető, hogy az egymást felváltó politikai korszakokban a filmek tanárkarakterei is változásokon mennek keresztül. Találkozunk olyan alkotással, amely a tanárt egy megvalósítandó utópia felé törekvő kisember-hősként ábrázolja, vagy azzal a jelenséggel, hogy a pedagógus a felsőbb hatalom által megszabott ideológiát közvetíti a gyerekek, illetve a mozin keresztül a társadalom felé. Ez történik a negyvenes években és később az ötvenes évek államművészetében is, ahol a szoroson vett tanárfigura háttérbe szorul, miközben az oktató-nevelő szerep beoltódik egy másik, a hatalom számára relevánsabb karaktertípusba. Továbbá az is megfigyelhető, hogy a diktatórikus hatalmi berendezkedések gyengülésével a tanárfigurák levetkőzik az államhatalom által rájuk kényszerített attitűdöket.

Az áttekintésből az is látszik tehát, hogy minél centralizáltabb a hatalom, annál inkább szüksége van arra, hogy a tanár szellemét, illetve társadalmi pozícióját kisajátítsa. A tanárok tehát az utópiákat áruló államgépezet engedelmes csavarjaiként könnyen disztópiák előállításánál segídkezhetnek.

Szakirodalom

BALOGH Gyöngyi

2004 A magyar hangosfilm első korszaka 1929–1945. In: Balogh Gyöngyi–Gyürey Vera–Honffy Pál: *A magyar játékfilm története a kezdetektől 1990-ig*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 42–65.

GELENCSÉR Gábor

2015 *Forgatott könyvek. A magyar film és az irodalom kapcsolata 1945 és 1995 között*. Budapest, Kijárat kiadó–Kosztolányi Dezső Kávéház Kulturális Alapítvány.

GYENGE Miklós

1942 Dr. Kovács István. *Makói Újság*, április 26. 94. sz.

XXX

1967 Hollywoodból látogatóban. *Film Színház Muzsika*, szeptember 15. 37. sz. (Interjú Zsoldos Andorral)

PÓLIK József

2019a Elvesztett illúziók. A magyar politikai film korszakai. In: Pólik József: *Körhinta a viharban. Filmesztétikai írások*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 8–25.

PÓLIK József

2019b Mi leszünk az ifjúság. A Rákosi-rendszer társadalomképének utópikus vonásai Keleti Márton *Ifjú szívvel* című filmjében. In: Pólik József

Körhinta a viharban. Filmesztétikai írások. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 55–81.

SÁNDOR Tibor

1997 *Őrségváltás után. Zsidókérdés és filmpolitika (1938–1944).* Budapest, Magyar Filmintézet.

VAJDOVICH Györgyi

2018 Grófok, bárók, gyártulajdonosok, bankigazgatók. Az elithez tartozó férfi hősök az 1931–44 közötti magyar játékfilmekben. *Metropolis* 3. (A magyar film társadalomtörténete 1.), 24–41.

VARGA Balázs (szerk.)

1999 *Játékfilmek. Hungarian Feature Films 1931–1998.* Budapest, Magyar Filmintézet.

ÚJ KARAKTERŰ KÖZÖSSÉGÉPÍTŐ MODELLEK AZ IDENTITÁSKRÍZIS KEZELÉSÉBEN

*A Bákó környéki csángó magyar lokális közösségek
történetileg kialakult etnikai identitásproblémái és
az újkori civil kezdeményezések kölcsönhatásai*

Tanulmányomban egy már elkészült doktori disszertáció részeredményeit használtam fel. A kutatás során a moldvai csángók kulturális modellváltozásait vizsgáltam a tánc, a rítusok és az identitás egységében. Jelen írásomban azt kutatom, hogy a csoportszinten megnyilvánuló közösségnek milyen interpretációi lehetségesek. Mi tartja egyben a közösséget, melyek a közösséget formáló attribútumok, és a közösségi identitás milyen akkulturációs folyamatokon megy keresztül.

A dolgozatban arra keresem a választ, hogy a 21. században érzékelhető értékválságok milyen hatást gyakorolnak a lokális életvilágra, illetve annak etnikus formáira; ilyen új típusú értékmodellek működnek a változó dimenziókban, és ezek hogyan befolyásolják a közösséghez tartozás identifikációs markereit.

Értelmezési keret – fogalmak

A csoporthoz tartozás elemzésekor tisztáznunk kell, mit is értünk csoport és közösség fogalmán. A közösséget olyan csoportként értelmezem, amely képes önmagát „belülről” (is) meghatározni (Nádasi 1987. 68.). Ez tehát tudatos elkülönülést jelent, a másság vállalását, a másokhoz viszonyított különbözőség elfogadását és elismerését. Ez az elfogadás alakítja ki a csoporthierarchiát és a csoportidentitást, melynek feltétele a hagyományokon alapuló folytonosság, mely bizonyos körülmények között a fennmaradást és a túlélést is szolgálja (Nádasi 1987. 69.).

Csoportazonosság – meghatározások

A csoporthoz mint közösséghez tartozásnak speciális attribútumai léteznek, melyek az életmodellben reprezentálódnak. Mindezek sajátos elemei jelennek meg az etnikai létben. Kérdés azonban, hogy érezhető-e a szubjektum identitásproblémái a csoportszintű identitászavarokban és fordítva, a csoportszinten jelentkező kollektív identitásproblémák mennyire hatnak az egyén életterében. A felvetések megválaszolásához röviden át kell tekintenünk a csoport mint kö-

zösség általános ismérveit. A csoport mint közösség a társadalom rendszerében mezoszinten elhelyezkedő entitás, mely az egyének mikroszintű reprezentációjából épül fel. A csoport akkor és úgy válik közösséggé, amennyire a közösségre jellemző attribútumok megnyilvánulnak benne. A közösségi attribútumok lehetnek a lokalitáshoz kötődő identitások, a közösség tagjai által elfogadott hagyományos értékmodellekhez fűződő azonosság, a közös jövőkép és az ehhez kapcsolódó motivációk.

Társadalmi stabilitás – Válság – Értékválság

A közösségi attribútumok közül a hagyományos értékmodellekhez fűződő kapcsolatrendszert vizsgálva a változás a legmarkánsabb jelenség. A társadalmi rendszer mezoszintjén elhelyezkedő csoport válságát megelőzi vagy követi a társadalomra érvényes értékek változása, avagy válsága. A fennálló rend, a rendszer válsága egyben jelentheti azonban egy új értékrend születését is (Lurcza 2011. 207–208.).

A státus, norma és értékátrendeződés az állandósult, stabil rendszert radikálisan vagy folyamatosan alakítja át. A makrostruktúrában a rendszer stabilitását az adja, ha az egyes társadalmi csoportok értékstandardjai beépülnek az össztársadalmi normarendszerbe, és így a csoportok egységes mintarendszert követnek (Parsons 1997. 82.). Ezek a mintastandardok azután az egyes csoportokhoz viszonyítva formálódnak és a társadalmi kommunikációban realizálódnak. Sajátos pozíciót foglalnak el az etnikai csoportok ebben a kontextusban, alkalmazkodási kényszer hatása alatt állnak, az uralkodó és elvárt társadalmi értékstandardok elfogadására kényszerülnek, ugyanakkor bizonyos viszonylatokban követik a hagyományos, csoportjukra jellemző értékmodelleket is.

A szimbólumok a társadalom értékhordozói Értékrendszerek – kulturális mintakövetés a szimbólumokon keresztül

Az értékminták a szimbólumokon keresztül jutnak el a társadalmi csoportok, az adott közeg, közösség számára a társadalmi interakció keretei között (Parsons 1997. 83–85.). Victor Turner ezzel kapcsolatban azt állítja, hogy bizonyos viselkedésmódok ritualizálódnak, és ezekből keletkeznek a szimbólumok (Turner 1983. 183–186.).

Az etnikailag különálló csoportokban is felmerül a társadalmi interakció, ekkor a szimbólumoknak még nagyobb jelentőségük van (Peterson Royce 1982. 145.). Amennyiben a társadalom minden szintjén a szimbólumokat tekintjük ér-

tékhordozónak, úgy azt is figyelembe kell vennünk, hogy a szimbólumok történeti kategóriaként működnek, vagyis kulturálisan meghatározottak és elválaszthatatlanok a társadalmi csoport, a közösség működésétől. A szimbólumokat alkotó jelek és a mögöttes tartalmak nem önmagukban léteznek, hanem történelmileg szabályozott kódok mentén egységes szabályrendszert alkotnak (Hoppál–Niedermüller 1983. 258.). A kulturális jelenségek a szimbólumokat alkotó jelentések történetileg közvetített mintái, ezek örökölt rendszerek, melyek segítségével az emberek kommunikálnak egymással (Geertz 1994. 64–65.). A kulturális minták egyfajta folyamatosan előállított hagyományból táplálkoznak és a szimbólumokban reprezentálódnak, a megfejtésükhöz használt kódrendszer minden esetben a közösség mintakövető rendszeréből fejthető meg (Borsányi 1988. 73.). A kódrendszer tehát az a tudás, amellyel az örökölt kulturális mintákból formálódó jelenségek által kommunikálnak egymással a közösség tagjai.

Turner szerint a kulturális minták szerint működő rituális élettér megerősíti a struktúrát (Turner 2002. 216.). Az állandónak vélt társadalmi hierarchiában a rítus hozzájárul tehát a rendszer stabilitásához. Abban a pillanatban, hogy a rendszer lazul, alappillérei elmozdulnak, veszít jellegéből, és az alapját alkotó értéknormák átalakulnak. Új alrendszerek (szubkultúrák is) jönnek létre, melyek a megváltozott gazdasági környezetben új kultuszokat teremtenek, és a kódrendszer új jelentéstartalmat közvetít (Lajos 2009. 123–127.).

A közösségi tudat történetileg kialakult formái

A közösség mint csoport másik fontos attribútuma a közösségi tudat, mely biztosítja az egyén számára a másiktól elkülönült identitást. A közösségi tudat kialakulásában az elsődleges kódok: 1. a nyelvi és lokális közösségi tudat és ehhez kapcsolódva a koherens generációs modellek értékorientációja, 2. az egyén és család–nemzetség–rokonság–faluközösség dinamikus kapcsolata, 3. valamint az egyén és a vallási közösség aktív viszonya. Másodlagos kódok: a mentalitásmodellek, öltözködés-viselet, nemiség értéknormái, munkakultúra, szórakozási alkalmak rendszere.¹ Ilyenformán ezek az elemek kölcsönösen megerősítik egymást, és intellektuálisan és morálisan is biztonságot nyújt a „mátrix” az adott közeg számára. Ez a struktúra kialakítja azokat a motivációkat, amelyek a folytonosságot teszik majd lehetővé, azaz ragaszkodást egy vallási modellhez, a vallás által verifikált rituálék szerepéhez (esketés, keresztelés és további papi áldások, mint például a temetőben a sírok megáldása, házszentelés stb.), a nyelvi kommunikáció formáihoz, erkölcsi és egyéb kulturális tényezők megtartásához. Ezek az információk olyan érzelmi állapotot konstruálnak, melyben az egyén önkéntes alapon válik elfogadóvá, befogadóvá. Az így kialakított érzelmi státusz, a rossz-

1 Vö. Varga–Vercseg 1998.

tól való félelem és az attól való rettegés, hogy büntetés követi a rossznak ítélt cselekedetet, a tekintélyvel alapuló rendet részesíti előnyben, és erős és stabil közösségi identitáshoz vezet. Ez a rendszer azonban a történelmi-társadalmi folyamatok állandósult változásában formálódik, és a létalapját képező közösség mint szubjektumok összessége a szubjektum szintjén is változik, azaz hatnak rá a globalizációs értékstandardok változásai. Az egyén csoportszinten megnyilvánuló kognitív reprezentációi is nagymértékben befolyásolják a csoporthoz kötődő identitást. Az egyén és a közösség szimbiotikus kapcsolatának fenntartását ugyanakkor a tradíció teszi lehetővé és alkalmassá.

Etnicitás – Csoportidentitás

A közösséghez tartozás az a kapcsolatrendszer, amely történelmileg kialakult kulturális minták és értékek mentén működik, meghatározza a csoport és ezen belül az egyén cselekvési stratégiáit. Ehhez a gondolatsorhoz kapcsolódva a szociálintropológia azt vallja, hogy a kulturális különbségek szerveződésének társadalmi folyamatait kell elsősorban látnunk, és nem a kulturális jellemzőket önmagukban. Fredrik Barth szerint az etnikai csoportot „szervezeti keretnek” kell tekinteni, amelyet a csoportok közötti határ sokkal inkább meghatároz, mint az a kulturális tartalom, amelyet magában foglal (Barth 1969. 9–14., 1996. 2–3.). Kovács Éva az etnikai kapcsolatot esélynek tekinti, és felhívja a figyelmet arra is, hogy „az adott társadalmi szereplők az etnicitás kritériumai alapján fognak cselekedni” (Kovács 2003. 43–45.).

A kulturális antropológia konstruktivista szemlélete szerint az alapvető kérdés nem a különbözőség, hanem az, hogy milyen társadalmi-gazdasági, politikai körülmények és hatások között reprodukálódik egy közösségben az etnikai meghatározottság (Feischmidt 2010. 10.). Brubaker úgy véli, az etnicitásnak társadalmanként eltérő jelentése és működése van, ilyenformán az etnicitást „parafenoméneként” értelmezi (Brubaker 2005. 120.), „nem dolog a világban, hanem látásmódjai a világnak” (Brubaker 2009. 29–32.). Az elszigeteltség, az elzártság lehet a legfőbb oka a kulturális minták és így az identitás megőrzésének is, vagyis az identitás a másokhoz képest kialakuló önazonosság-definíció, mely az elszigeteltségben generációról generációra reprodukálódik.

A kutatás alaptézise

Kutatásaim során azt próbálom kideríteni, hogy a moldvai magyarok körében milyen mértékben működik a kulturális értékmentő közösségi funkciója. A nagy részben már román identitású fiatal generáció és a hagyományos értékmodelleket még ismerő generációk részvételével alkothat-e közösséget a hango-

mányos posztfeudális rendszer által „kitermelt” tradicionális és innovatív kulturális modell? Feloldhatók-e a csoportidentitás szintjén jelentkező – kognitív disszonanciális – sztereotip identitások egy lehetséges új kultúrakonstrukcióban?²

A vizsgált téma kontextusa

Etnikai-asszimilációs törekvések és az identitás kapcsolata a lokális közösségek életében

A csángó magyar, csángó román kognitív disszonanciális identitás

A kognitív disszonanciális identitás fogalma számomra azt jelenti, hogy az önazonosságnak több primer és szekunder eleme létezik, melyek a tudatban leképeződnek, és állandó változásban vannak egy-egy adott történelmi-társadalmi folyamat kölcsönhatásában (Péterbencze 2018. 190–192.).

A moldvai csángók kulturális mintáinak vizsgálatakor mindenképpen figyelembe kell vennünk az etnikai asszimilációra vonatkozó politikai törekvéseket, melyek alapvetően befolyásolhatják a csoport önmagáról alkotott képét.³ A mentális-ideológiai befolyásoltság a köztudottan mély vallási gyökerű csángók esetében formálja, sőt sok esetben gyökeresen megváltoztathatja az önazonosság verbális reprezentációját (Barszczewska 2009. 115–116.; Pozsony 2003b. 158.). Két irányból is történt a moldvai csángók esetében törekvés a befolyásolásra. A csángók a történelmi folyamatban két nemzetállam határán helyezkednek el, és ilyenformán a befolyásolás egyrészt a román államiság részéről, másrészt pedig bizonyos történelmi szituációkban a magyarországi politikai és civil szférából is táplálkozik (Peti 2005. 206.). A magyarországi törekvésekkel kapcsolatban Peti Lehel kiemeli, hogy a csángókra két oldalról irányuló befolyást lokális társadalmi krízis követte, a helyi román elit attól tartott, hogy a „csángók alternatív magyar identitása külső beavatkozásra hangsúlyos megerősítést nyer” (Peti 2005. 206.). Ezért a „magyarveszély” ideológiai propagálása alternatívát jelentett a magyarországi hivatalos-politikai és civil jelenléttel szemben (Peti 2005. 206.). Peti a csángó identitás zavarok modern kori értelmezésével kapcsolatban a „közösségi amnézia” kifejezést használja. A szerző szerint ez a jelenség elsősorban a 90-es

2 Festinger 2000. 51–76. A moldvai csángók körében végzett kutatások nyomán a csoport-szintű identifikáció vizsgálatok a kognitív disszonancia, vagyis két ellentétes tudati elem keveredése figyelhető meg: *Romániába vagyunk, akkor rományok vagyunk... A bulletinben azt írja, hogy román... mámom magyarul tanított...* Forrás: saját gyűjtés.

3 A romániai asszimilációs politika meghatározó pillére volt a hivatalos iskolatörvények mellett az informális csatornákon szerveződő papi befolyásolás, illetve a népszámlálások alkalmával történő ráutaló befolyásoltság. Lásd Tánczos 2011a. 253–284.; Péterbencze (szerk.) 2016. 75–90.

évektől kezdődő magyarországi „csángómentő” akciók során a falusi közösségek akkulturációs életstratégiáiba való közvetlen beavatkozás negatív következményeként értelmezhető (Peti 2005. 214.).

Csoportszintű identitásproblémák – válságinterpretációk

Marius Diaconescu 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.).

Turai Tünde 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.).

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 életmód-stratégiák is átalakultak (Vincze 2004. 17–19.). A gazdálkodói életmodell lényegi eleme a földtulajdon volt, egyik pillére a juhtartás, a folyamat egyik terméke a gyapjú, belőle készül a fonal, melyet a közös alkalmakon a „guzsalyasok”-ban fontak és készítettek elő a szövéshez. A fonalból szőtték a hagyományos csángó viselet darabjait, mely az önazonosság egy lehetséges attribútumaként működött. A „guzsalyasok termelték ki” az egyik legfontosabb és legintenzívebb társas érintkezési formát a lokális közösségekben. Ilyenformán a tánc és a zene mint csoportszinten önazonos attribútum volt jelen a hagyományos életformában.⁴ A gazdasági háttér alapvető változása, a kényszerű életmódváltás, a városi életforma beszűrődése, a városias minták mint „magasabb életminőség” együttesen hozzájárultak a gazdálkodói léthez köthető tradicionális értékrend leértékelődéséhez, és ezáltal a csoportkohézióknak mint az egy közösséghez tartozás identifikációjának megszűnését is előidézték (Lajos 2009.

4 A *guzsalyasok* a hagyományos gazdálkodói életforma meghatározó társas alkalmi voltak, és ez formálta a társas érintkezés kulturális mintáinak alapját, ezáltal erős kötődést jelentett a csángó kultúrához és ezen keresztül a csángó identitáshoz (Péterbencze 1993. 70–71.).

123–126.). Ez a folyamat Moldvában is negatív előjelű demográfiai változásokat idézett elő, és a lakosság nagyszámú elvándorlásához – belső-külső migrációjához – vezetett (Veres 2015. 99–220.; Pozsony 2003b. 143–144., 146–149.). Az új életmodell jelentősen befolyásolja, megváltoztatja a korábbi kulturális mintákat, és hatással van a közösséghez tartozás kognitív elemeire is (Peti 2005. 151.).

A moldvai csángók 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 2013. 4–6.; Gazda 2009. 85–90.; Vincze 2004. 17.). Moldvában a felfelé irányuló mobilitás hiánya gátolta a fejlődést, és erősen behatárolta az identitásminták hagyományozódását is (Pozsony 2003b. 149.). 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. 266–273., 2009. 179–180.).

Az elmúlt két évszázadban a moldvai csángó 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. 40–48.; Domokos 1987. 263–483.; Pozsony 2002. 108–110.; Iancu 2014. 460–461.).

A csoporthoz mint közösséghez tartozásnak tehát vannak általános ismérvei, úgymint a nyelvhez kötődő azonosság, a lokalitáshoz fűződő modellek és a koherens generációs modellek értékorientációja, a szubjektum és család–nemzetiség–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.

A 2000-es évek csoportidentitást formáló stratégiái

A gazdasági élettér folyamatos alakulása kihatott az életformára és ezen keresztül a csángók tudati és értékrendi mintáira is (Hegyeli é. n. 166–170.). Az 1990-es éveket követően a földek visszavételével valamelyest visszarendeződtek a gazdálkodói életformához kötődő viszonyok, sokan, akik korábban ipari centrumokban, távol otthonuktól gyárakban dolgoztak, visszatértek a hagyomá-

nyos életformához.⁵ Ez azonban más európai országokban is ismert tényezőknek köszönhetően (falusi termékek felvásárlásának problémái, piacszűkülés) már nem fedezte a család biztonságos megélhetését, így a középkorú és főleg a fiatal populáció tömegével keresett munkát Olaszországban, Németországban, Spanyolországban, Portugáliában, Dániában, az Egyesült Királyságban, a skandináv országokban, az arab országokban (Líbia, Tunézia), és kisebb részben Magyarországon.⁶ További változást jelentett, hogy az 1990-es években először nagyobb számban a jászberényi Csángó Fesztiválra, majd a budapesti Csángó bálra érkeztek hagyományörzők Moldvából, megismerte őket a magyarországi tánc házas közönség, és ettől a pillanattól kezdve számos meghívást kaptak Magyarországra különböző pontjaira, és nagy számban indultak el, főleg tánc házasok és zenészek itthonról a moldvai településekre.

A romániai fordulatot követően a moldvai lakosság körében megindult egy erőteljes civil szerveződés, mely szintén kiváltotta a lokális és a makroszintű politikai elit válaszreakcióit. Pozsony Ferenc részletesen elemzi, milyen kezdeményezések születtek 1989 után a civil lakosság körében, és rámutat arra is, hogy ezeket az alulról építkező érdekérvényesítési próbálkozásokat román részről erőszakos válaszreakciók követték (Pozsony 2003a. 3–5.).

A folyamat pendentjaként ugyanakkor elindult egy szinte piaci alapon szerveződő „csángó biznisz” is, jól eladható kulturális árucikk lett Magyarországon a moldvai tánc, zene, viselet (Peti 2005. 213.). Divatossá váltak azok a tánc házas Magyarországon, ahol moldvai táncokat lehetett tanulni, és gomba módra szaporodtak a moldvai zenét játszó zenekarok is (Tasnádi é. n. 175–178.). Egyre több tánc- és zenei tábor szerveződött Magyarországon, majd Moldvában is. Ennek a folyamatnak az lett az eredménye, hogy sokan érdeklődtek a moldvai csángó kultúra iránt, így felértékelődött az a táncos, énekes, zenei tudás, amellyel a csángók egy része rendelkezett. A felértékelődés folyamatát segítette az is, hogy ezt a tudást pénzre lehet váltani, és a magyarországi fellépések során nemcsak érzelmileg, hanem némiképpen anyagilag is elismerték a csángó hagyományörzők tudását.⁷

Ez a folyamat a 2010-es évekre új jelenségeket generált, szaporodtak a csángó magyar hagyományt valamilyen formában közvetítő programok Moldvában:

5 Klézsén a hagyományos juhtartás ugyan visszaszorulóban van, azonban a földek megművelése, a „mezőn” dolgozás újra mintaként szolgál, de kizárólag a 60+ lakosság körében. Az ennél fiatalabb családtagok nagy része már vagy külföldön dolgozik, vagy ezt tervezi.

6 Veres Valér foglalkozott a romániai munkamigráció adataival. A hivatalos számokban azonban nincs etnikai megkülönböztetés, így nem tudhatjuk, hogy az Európában dolgozó román állampolgárok között pontosan mennyi a csángó, illetve a Bákó megyei munkások között hány százalékban találunk csángókat. Klézsén nem találtam az elmúlt tíz évben olyan többgenerációs családot, ahol ne lett volna legalább egy külföldön élő munkavállaló. Az általam vizsgált többgenerációs családok között – több munkaképes családtag esetében – legalább egy, de inkább két-három családtag és az ő családjaik élnek más európai országokban. Bővebben: Veres 2015. 216–239.

7 A népművészet mestere elismerést kiterjesztették az elmúlt években Moldvára is, ennek köszönhetően többen kapnak rendszeres juttatást a magyar államtól.

Szályka Rózsa Balladaéneklő találkozó Klézse-Buda, Trunki Hujjogató fesztivál, Csángó fesztivál Somoska, Csángó Bál Somoska, Szüreti bál, pusztinai, külsőrekecsini, lányiki táborok, falunapok, a Szályka Rózsa Moldvai Magyar Hagyományőrző Együttes, Naputánjáró Együttes fellépései.⁸ Új énekes és táncos hagyományőrző csoportok alakultak több településen.

Nem mondhatunk le a jelenségek tüzetes vizsgálatáról, de óvatosan kell bánunk a következtetésekkel a jelenségek ismeretében. Számos példa mutatja, hogy bár az idő kerekét és a beolvadási folyamatokat alapvetően nem lehet megállítani, de mégis van aspiráció bizonyos moldvai csángó csoportokban a hagyományos kulturális minták megújítására. Felvetődik a kérdés, hogy a 21. században a tradíció, tehát az örökölt kulturális életvilág, zenés-táncos hagyomány és a hozzá kötődő rituális környezet milyen kapcsolatba hozható a közösségépítés új (etnikai) dimenzióival (Iancu 2014. 462.; Tánczos 2019. 98–99.).

Kulturális identitás – közösségépítő funkció A hagyományos modellek továbbélése és új kulturális modellek kialakulása

2017 októberében adatokat gyűjtöttem a Szályka Rózsa Balladaéneklő Találkozó fiatal résztvevői 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, Magyarfalva, Pusztina, Lányik, Csíkfalu, Külsőrekecsin, Diószén, Bogdánfalva, Lészped.

Arra kerestem a választ, hogy a résztvevők milyen mértékben bírják a csángó nyelvet, amennyiben nem beszélik azt, kitől és miért tanulták meg a csángó dalokat, balladákat ezen a nyelven. Ők maguk minek vallják magukat, és a hagyományőrző rendezvények szerepet játszanak-e identitásuk meghatározásában?

A 2000 és 2006 között született 40 résztvevő közül 29 fiatal anyanyelve a román, és ők alig értenek néhány szót a csángó nyelvből. Kizárólag románul beszél 6 fiatal, ők nem értettek egyetlen szót sem magyarul, 5 fiatal viszonylag jól beszél a csángó nyelvet, de az ő anyanyelvük is román, ők a családi környezetben is használják a csángó nyelvet. A románul beszélő fiatalok szülei közül

8 A Naputánjáró Együttest Gyurka Valentin külsőrekecsini népművelő hozta létre, de a csoport működése anyagi feltételek hiányában nem rendszeres. A csoportok megnevezése alkalmoszerű, azaz a csoportok magyarországi fellépéseik alkalmával ezeken az elnevezéseken szerepeltek.

15-en beszélnek a csángó 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 alapú. A fiatalokat kizárólagosan az motiválja, hogy feloldódnak 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, melyek sajátossága a magyarországi hasonló rendezvényekkel szemben (Csonka-Takács–Havay 2011. 9.), hogy itt a csángó kulturális mintákkal (még) rendelkező, csángó nyelvet beszélő generáció és a csángó nyelvet már nem beszélő fiatalok együtt szórakoznak, ezáltal, nem a hagyományos családmodellben ugyan, de mégis kialakul egyfajta csángó „kulturális kontinuitás”.

Az új csángó 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, „zöldfarsangi Szent András bál”), az esőért közös imádkozás, az „aranyimatyánk” 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 Szályka Rózsa Balladaéneklő Találkozó (Klészse-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 hangszeroktató táborok (Klészse, Lábnyik, Magyarfalu, Külsőrekecsin, Csíkfalu, Pusztina, Dumbraven, Somoska, Trunk, Frumosza, Pokolpatak, Lujzikalagor).

Az adatokból az derül ki, hogy míg az 1980-as évekig a hagyományos alkal-
mak rendezését a hivatalos és a faluközösség vagy esetenként a falurészek által
megbízott, fizetett vatávok (Péterbencze 1993. 71.) látták el, addig ezt a funkciót
teljes mértékben átvették az önkéntes szervezők, rokoni kapcsolatrendszerben
működő hagyományőrző táncosok, zenészek, akik a bákói székhelyű Moldvai
Csángómagyarok Szövetsége (MCSMSZ) keretein belül tevékenykedtek, de nem
minden esetben a szervezet irányítása alatt rendezik a közös programokat.⁹
Ugyanakkor azt is tapasztalhatjuk, hogy a szervezet jelentős és hatásos tevékeny-
séget fejt ki a hagyományőrzés területén.

Az 1990-es évektől kezdve a vegyes korcsoportok, azaz a fiatalok és a többi
korosztály közösen vesznek részt a programokon. A hagyományőrző rendezvé-
nyek szervezésében és a programokon a nők dominálnak, a hagyományőrző kö-
zegből kikerülők szinte kivétel nélkül nők.¹⁰ Az adatokból az is kiderül, hogy az
elmúlt néhány évben jelentős mértékben gyarapodott a csángó kulturális minták:
táncos alkalma, népszokások, táncok, tradicionális csángó kultúra „visszatanu-
lásának” lehetősége.

A 2000-es évek második felére felerősödött az irányított, tudatos csángó közös-
ségépítő, 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 „hagyományőrzést” is a szövetség munka-
társai végzik.¹¹ Az iskolán kívüli hagyományőrző tevékenységek, mint a tánctanu-
lás, énektanulás, gyöngyfűzés, hímzés (felkészítés az egyre növekvő számú népdal-
bemutatókra, néptáncbemutatókra) hozzájárulhat ahhoz, hogy a kulturális minták
átörökítése folyamatos maradjon. Megfigyelhetjük, hogy a korábbi tradícióból fel-
elevenített táncos-énekes alkalma, mint a bálók, táncos multságok, 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 Lányikban¹² szerveztek táborokat, addig az
elmúlt években már Magyarfaluban, az új Magyar házban¹³ is tartanak nyári tánc-
tábort. A másik jelentős és egyben innovatív jelenség a zenei táborok szervezése.
Korábban egyáltalán nem működött szervezett keretek között zajló népi hangszer-

9 2019-től az MCSMSZ vette át a nyelvoktatás és a hagyományőrzés szervezését Moldvában.
Ehhez a munkához jelentős anyagi segítséget kaptak a magyar kormányzati szervektől.

10 Ez alól a hagyományőrző zenészek jelentenek kivételt: Benke Pével (Somoska), Legedi
László István, Hodorog András (Klézse), valamint néhány táncos, Istók Pével (Klézse),
Gyurka Valentin (Külsőrekecsin). A férfiak általában nem vesznek részt a hagyományos
táncalkalmakon.

11 Jelenleg több mint 60 munkatárssal dolgozik a szövetség.

12 2019-ben részt vettem a lányiki tábor zárórendezvényén, ahol több mint 100 gyermek és
fiatal mutatta be énekes-táncos tudását az MCSMSZ által alkalmazott „hagyományőrző”
tanítók és a szövetség munkatársainak szervezésében.

13 2018-ban látogattam meg a készülő létesítményt, melyet 2019-ben adtak át. Az épületben
magyar nyelvoktatás, táncitanítás és táncos-zenész rendezvények is helyet kapnak.

oktatás Moldvában.¹⁴ 2019-től 13 településen indult el a szervezett keretek között zajló népi hangszer (furulya, hegedű, koboz) oktatás, 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 vállalnak az oktatásban.¹⁵ 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-zenes rendezvényeken.

A revival jelenségek közül az őszi „zödfarsangi” bálók a legnépszerűbbek. 2019-ben öt helyszínen (Dumbravény, Külsőrekecsin, Somoska, Pokolpatak, Pusztina) tartottak ilyen programokat táncosok, zenészek részvételével.¹⁶ 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.¹⁷ Az asszonyok, lányok 12 településről (Klézse, Buda, Somoska, Pokolpatak, Forrófalva, Külsőrekecsin, Dumbravény, Csikfalva, Lábnyik, Trunk, Pusztina, Magyarfalva) vettek részt az esti közös énekes imákon. 2019-ben a Bukarestben rendezett Csángó bálon 300 csángó jelent meg hagyományos csángó viseletben.¹⁸

A számbeli növekedés mellett érezhető a csángó emberek aktivitásának erősödése, ami abban nyilvánul meg, hogy míg korábban nehezen lehetett „kimotoztatni” az embereket lakhelyükről, addig mára szívesen jönnek el a rendezvényekre és hálásak a lehetőségért.¹⁹

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.

14 Az elmúlt 30 évben néhány alkalommal tapasztaltam népi hangszeroktató tanfolyamok működését. 2016-ban például Duma András szervezett Klézsén néhány csángó fiatal részvételével pár napos tanfolyamot, melyen Debrecenből érkező zenészek tanítottak. Ennek hatása azonban elenyésző volt. Külsőrekecsinben a 2000-es évek elején szerveztek évente több alkalommal a nyári időszakban tánctáborokat magyarországi táncházások vezetésével.

15 Korábban magyarországi és erdélyi, főként székelyföldi zenészek kaptak meghívást a táncos rendezvényekre.

16 Forrás: Saját gyűjtés; MCSMSZ.

17 A Covid-19-járványra tekintettel 2020 karácsonján online programot hirdettek. A kántálás közönség nélkül zajlott, és a kántálók sem mentek el – a hagyományos módon – házakhoz énekelni.

18 Forrás: Saját gyűjtés; MCSMSZ.

19 Forrás: Saját gyűjtés; MCSMSZ.

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. 13–19.). A magyarországi táncházak elsősorban értelmiségi, városi fiatalok körében váltak népszerűvé, nem revival jelenségként 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.²⁰

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 nyelv eltűnése, a másik pedig az életmódváltásból adódóan a tradicionális csángó kultúra „átértékelődése-leértékelődése”. Az előbbi folyamat jórészt visszafordíthatatlan, ám azért erre is láttunk ellenpéldát az európai történelemben,²¹ 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

20 A közösségszervezés szakirodalmában megkülönbözteti a formális (társadalmi-politikai) szerveződés szintjét és az informális, vagyis a közösség tagjai által kezdeményezett alkalmak rendszerét.

21 Írországban az óslakosok újratanulták anyanyelvüket. Bár más társadalmopolitikai környezetben zajlanak a folyamatok, mégis létezik ellenpélda, így nem zárhatjuk ki a folyamat iránymódosulásait. Továbbá ma még nem érzékelhetjük teljes egészében az erdélyi fiatal tanítók szerepét a különféle iskolákban, és nem látjuk előre az iskolán kívüli, délutáni foglalkozások során kialakult helyzetet, hiszen ezeknek a fiataloknak egy része már most tevékenyen részt vesz a csángó kulturális programokon.

bizonyos civil szerveződések eredményeként.²² A fiatalok közül azok, akik egyes identitásúnak vallották magukat, nem tudják egyértelműen meghatározni önazonosságukat, mert nyelvükben kötődnek a román közeghez, ugyanakkor határozottan kötődnek a csángó 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 veszik át a fiatalok ezeket a mintákat. Míg azonban a hagyományos átörökítési folyamatban ez a családon belül ment végbe, addig napjainkban ez a folyamat a családmodellen kívülre, a civil szférába került, így a civil szerveződések eredményeként jön létre a mintaközvetítés.

A román nyelvű – zömében csángó gyökerű – szülői környezetben szocializódott fiatalok iskoláskoruktól csángó hagyományos kulturális modellt közvetítő közegbe is bekerülnek, 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 előidézhetette a korábban az RMPSZ, azaz a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége délutáni nyelvoktatási programjához kötődő énekes-táncos tanítás folyamata²³, illetve az MCSMSZ aktív hagyományszervező programjai és a magyarországi kapcsolatok intenzitása is.

A 21. század második évtizedének vége felé haladva azt állapítottam meg, hogy bizonyos kiemelkedő hagyományörző tevékenységet végző személyiségek és/vagy az általuk képviselt civil kezdeményezések hatására új típusú közösségépítésnek lehetünk tanúi.²⁴ 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 – aktív és láthatóan adekvát szórakozásmodellt biztosít a közösség tagjai számára.

22 Tytti Isohookana-Asunmaa volt finn kulturális miniszter az Európa Tanács tagjaként került a csángók közelébe. Az ő kezdeményezésére 2001-ben az Európa Tanács Kulturális, Oktatási és Tudományos Bizottsága elfogadta a csángók kultúrájának védelméről szóló jelentést. 2012-ben *Csángó körkép* címmel a témáról könyvet is megjelentetett a finn politikus.

23 2019-től az MCSMSZ vette át a nyelvi programok szervezését is. Az MCSMSZ új bákói székhelyén magyar anyanyelvi foglalkozásokon kívül táncos foglalkozásokat is tartanak. A szövetség további, vidéki ingatanokat is vásárolt az elmúlt évben, Diószénben (Gioseni) és Szászkuúton is saját tulajdonú házban tartják a foglalkozásokat. Az étkeztetést is igyekeznek megoldani ezeken a helyszíneken, ami valószínűleg vonzóbbá teszi a magyar oktatást a családok körében. Az étkeztetésen túl a magyar foglalkozásokon rendszeresen részt vevő diákok ösztöndíjban is részesülnek: 25 és 200 lej közötti összeget kapnak az érintett családok havonta. Forrás: MCSMSZ.

24 Gyurka Valentin Jászberényben szerzett pedagógusi képzést, majd hazatérve szülőfalujába, Külsőrekecsinben részt vett az iskolán kívüli magyar oktatásban. Négy évvel ezelőtt intenzíven bekapcsolódott a hagyományörzésbe. Létrehozta a Naputánjáró együttest, mely külsőrekecsini táncokat és szokásokat elevenít fel alkalmanként.

Az elmúlt évtizedben, azaz a 2010-es években 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 kitáruló 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 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 stb.²⁵

Azokban a közösségekben, ahol nyári tánc- és zenei táborok működnek, ahol táncalálkozók 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 „beat-korszakban” 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,²⁶ 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 identitás hordozójává 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 románnak 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.

25 Az MCSMSZ kezdeményezésére furulya- és koboztatás indult. Rendszeressé váltak a táncos rendezvények, naptári ünnepekhez kötődő énekes-táncos események, a régebbiek mellé új fesztiválok szerveződtek, mint a bákói Csángó Fesztivál. Forrás: MCSMSZ.

26 Az UNESCO 2011-ben a „Legjobb megőrzési gyakorlatok regiszterébe” vette fel a módszert, amely a szellemi kulturális örökség átadásának magyar modellje. Csonka–Takács–Havay 2011. 23–26.

Szakirodalom

BARTH, Fredrik

1969 *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference.* [Etnikai csoportok és határok. A kulturális különbségek társadalmi szerveződése.] Oslo, Univesitetsforlaget.

BARSZCZEWSKA, Angieszka

2009 A moldvai csángók identitása (1860–1916). In: Diószegi László (szerk.): *Moldvai csángók és a változó világ.* Budapest, Teleki László Alapítvány, 103–123.

BENDA Kálmán

1989 A moldvai magyarok (csángók) a XVI–XVII. században. In: Uő (szerk.): *Moldvai csángó-magyar okmánytár. 1467–1706. I–II.* Budapest, Magyarországi Kutató Intézet, 9–51.

BORSÁNYI László

1988 A megfigyelési technikák az etnológiai terepmunkában. *Ethnographia* 99. 1. 53–82.

BRUBAKER, Rogers

2005 Csoportok nélküli etnicitás. In: Kántor Zoltán–Majtényi Balázs (szerk.): *Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről.* Budapest, Rejtjel Kiadó, 112–123.

2009 Ethnicity, Race and Nationalism. [Etnicitás, faj, nacionalizmus.] *Annual Revue Sociologic.* 2009. 35. 21–42. Los Angeles, University of California.

CSONKA-TAKÁCS Eszter–HAVAY Viktória (szerk.)

2011 *A táncház módszer mint a szellemi kulturális örökség átörökítésének magyar modellje.* Szentendre, Szabadtéri Néprajzi Múzeum.

DIACONESCU, Marius

2005 A moldvai katolikusok identitáskrizise a politika és a historiográfiai mítoszok között. In: Kinda István–Pozsony Ferenc (szerk.): *Adaptáció és modernizáció a moldvai csángó falvakban.* Kolozsvár, Kriza János Néprajzi Társaság, 9–20.

DOMOKOS Pál Péter

1987 *A moldvai magyarság.* Budapest, Magvető Kiadó.

FEICHMIDT Margit

2010 Megismerés és elismerés: elméletek, módszerek, politikák az etnicitás kutatásában. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom.* Budapest, Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet, 7–29.

FESTINGER, Leon

2000 *A kognitív disszonancia elmélete.* Budapest, Osiris Kiadó.

GAZDA Árpád

2009 Az RMDSZ és a moldvai csángók. In: Diószegi László (szerk.): *A moldvai csángók és a változó világ*. Budapest–Szombathely, Teleki László Alapítvány–Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ, 85–99.

GEERTZ, Clifford

1994 *Az értelmezés hatalma*. Budapest, Századvég Kiadó.

HEGYELI Attila

(é. n.) Hat nemzetiség egyetlen faluban? In: Pozsony Ferenc (szerk.): *Csángósors. Csángók a változó időkben. A Magyarországtudományok könyvtára. XXIII.*, Budapest, Teleki László Alapítvány, 83–97.

(é. n.) „Mint a gomba, ide benőttek...” Moldvai csángók vendégmunkája Magyarországon. In: Pozsony Ferenc (szerk.): *Csángósors. Csángók a változó időkben. A Magyarországtudományok könyvtára. XXIII.* Budapest, Teleki László Alapítvány, 163–175.

HOPPÁL Mihály–NIEDERMÜLLER Péter

1983 Társadalmi értékrend és szimbolikus kommunikáció. In: Hoppál Mihály–Niedermüller Péter (szerk.): *Jelképek – kommunikáció – társadalmi gyakorlat*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 58–278.

IANCU Laura

2014 A moldvai magyarság identitásának tudományos interpretációi. In: Ferencz Attiláné et alii (szerk.): Kőrösi Csoma Sándor: *Mi a magyar?* Sepsiszentgyörgy, Kőrösi Csoma Sándor Közművelődési Egyesület–T3 Kiadó, 454–465.

KOVÁCS Éva

2003 Etnicitás vagy etnopolitika? Bizonytalanságok az etnikai identitás értelmezése körül. In: Bárdi Nándor–Fredinec Csilla (szerk.): *Etnopolitika. A közösségi, magán- és nemzetközi érdekek viszonyrendszere Közép-Európában*. Budapest, Teleki László Alapítvány, 43–56.

LAJOS Veronika

2009 „Felkelnének az öregek, lássák meg, milyen jó itt élni most...” Modernizáció és migráció összefüggései Moldvában. In: Diószegi László (szerk.): *Moldvai csángók és a változó világ*. Budapest, Teleki László Alapítvány, 123–136.

LURCZA Zsuzsanna

2011 Az identitás válsága és a válság identitása. Válságtapasztalatok és etikai távlatok. Ungvári Zrínyi Imre–Veress Károly (szerk.): *A Kolozsvári Alkalmazott Etikai Konferencia előadásai*. Kolozsvár, Presa Universitară Clujeană/Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 207–217.

NÁDASI Éva

1987 Falu és közösség (kutatási hipotézis). *Tér és társadalom* 3. 67–76.

PARSONS, Talcott

1997 A társadalmi rétegződés elméletének átdolgozott analitikus megközelítése. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 80–135.

PETERSON ROYCE, Anya

1982 *Ethnic Identity. Strategies of diversity*. [Etnikai identitás. A különbözőség stratégiái.] Bloomington, Indianan University Press.

PETI Lehel

2005 Identitásmodelláló tényezők a moldvai csángó falvakban. *Tabula* 8. 2. 201–217.

PÉTERBENCZE Anikó

1993 Tánccok és táncos szokások a Bákó környéki településeken. In: Péterbencze Anikó (szerk.): *Moldovának szíp táiaind születem...* Jászberény, Csángó Fesztivál Kisebbségi Alapítvány, 68–90.

2018 Az identitás dimenzióinak vizsgálata a Bákó környéki csángó magyarok körében. A moldvai Szályka Rózsa Csángómagyar Hagyományörző Együttes tagjainak identitása. In: Bali János et alii (szerk.): *Annales 2017*. Budapest, Nemzetstratégiai Kutatóintézet, 187–203.

PÉTERBENCZE Anikó (szerk.)

2016 *Kallós Zoltán Emlékkönyv*. Budapest, Csángó Fesztivál Alapítvány.

POZSONY Ferenc

2002 Church life in Moldavian Hungarian Communities. [Vallási élet a moldvai magyar közösségekben.] In: Diószegi László (ed.): *Hungarian Csángós in Moldavia*. Budapest, Teleki László Foundation–Pro Minoritate Foundation, 83–117.

2003a A moldvai csángók érdekvédelmi törekvései 1989 után. *Korunk* 14. 9. 3–20.

2003b A moldvai csángó falvak társadalomszerkezete. *Pro Minoritate*. Nyár. 142–165.

TASNÁDI Erika

(é. n.) Moldvai csángók és a magyar táncházások érintkezései. In: Pozsony Ferenc (szerk.): *Csángósors. Csángók a változó időkben. A Magyarságkutatás könyvtára. XXIII.* 175–178.

TÁNCZOS Vilmos

2011 *Madárnyelven. A moldvai csángók nyelvéről*. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület.

2013 Petrás Incze János (1813–1886) élete és életműve. *Csángó Tükör* 10. 32. 4–6.

2019 (2012) „Hát mondja meg kend, hogy én ki vagyok!” A csángó nyelvi identitás tényezői: helyzetjelentés a 2011-es népszámlálás kapcsán. URL: <https://prominoritate.hu/wp-content/uploads/2019/05/ProMino12-3-06-Tanczos.pdf> [2021. január 31.]

TURAI Tünde

(é. n.) Történeti tudat vizsgálata Klézsén. In: Pozsony Ferenc (szerk.): *Csángósors. Csángók a változó időkben. A Magyarországtudat könyvtára*. XXIII. 131–143.

TURNER, Victor

1983 Szimbólumtanulmányok. In: Hoppál Mihály–Niedermüller Péter (szerk.): *Jelképek – kommunikáció – társadalmi gyakorlat*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 173–186.

2002 *A rituális folyamat*. Budapest, Osiris kiadó.

VARGA A. Tamás–VERCSEG Ilona

1998 Közösségfejlesztés. URL: https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiBkN6MyPbvAhWkk4sKHUmDBkoQFjAFegQICxAD&url=http%3A%2F%2Fwww.unp.hu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fimuk%2Fpdf%2Fkozossegfejleszto_leccek_kezdoknek_es_haladoknak_modszertani_fuzet.pdf&usq=AOvVaw0xXiC-82- [2021. április 1.]

VERES Valér

2015 *Népességszerkezet és nemzetiség. Az erdélyi magyarok demográfiai képe a 2002. és 2011. évi romániai népszámlálások tükrében*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.

VINCZE Gábor (szerk.)

2004 *Asszimiláció vagy kivándorlás? Források a moldvai magyar etnikai csoport, a csángók modernkori történelmének tanulmányozásához*. Budapest–Kolozsvár, Teleki László Alapítvány–Erdélyi Múzeum-Egyesület.

A HELYIDENTITÁS VÁLSÁGA MUNKAMIGRÁCIÓ FOLYAMATÁBAN EGY SZÉKELYFÖLDI NAGYKÖZSÉGBEN

Bevezető gondolatok

Az elmúlt évtizedek történelme nagymértékben meghatározta és befolyásolta az emberek mentalitását és életkonstrukcióját. A karakterformáló történelmi események és a személytelen rendszer súlya rányomta bélyegét az emberi élet megannyi dimenziójára, általánosan szembetaláltuk magunkat a népesség rohamos fogyásával. A globalizáció hatására felgyorsultak az életesemények, könnyen elérhetővé vált a külföldi munkavállalás lehetősége. Átalakulás és fejlődés követhető nyomon a munkamigráció folyamatában,

A munkanélküliség problémáját Erdélyben a munkaerőhiány váltja fel, amelynek jelei már észlelhetőek. Kutatásom témája a népességvándorlás, amely Székelyföldön észlelhető jelenség, és mivel folyamatosan növekvő tendenciát mutat, így kérdésfelvetésem aktuális és időszerű.

Kolumbán Gábor (2003) a folyamatos elvándorlást a térségi fejlesztési politikák kudarcaként értelmezi: „vagy a fejlesztés mértéke elégtelen (mennyiségi probléma), vagy a fejlesztés nem a térségben élő emberek értékrendje és elvárásai szerint történik (minőségi probléma)” (Kolumbán 2003. 5–6.). Kutatásom során a mennyiségi és minőségi problémák feltárására törekszem. Kutatási terepem Gyergyóremete, Hargita megye egyik nagyközsége, amelynek, a 2011-es népszámlálási adatok szerint, lakossága 6165 fő. A Gyergyói-medence legfiatalabb települése, ahol a mobilitás különböző formái a lakosság életének része volt, és napjainkig is az maradt.

Jelen tanulmányban a munkamigráció fogalmának definiálásából kiindulva ismertetem röviden azokat a nemzetközi migrációs elméleteket, amelyek választ kerestek az adott kor migrációs hullámaira. Szakirodalmi kitekintőmet a transznacionális migráció fogalmának áttekintésével folytatom, mivel napjaink munkamigrációja a transznacionális térben történik. Ezt követően a Gyergyóremetere vonatkozó migrációs potenciál kutatásokat tekintem át. Tanulmányom negyedik részében a helyidentitás dimenzióit vizsgálom elméleti szinten, amelyhez hozzárendelem terepkutatásom eddig elért eredményeit.

A kutatásról

Kutatási témám a munkamigráció, mely sok helyi sajátosságot magán viselő jelenség, okai messzire vezetnek. Társadalmi hatása szintén többretegű, melyet kutatásomban a jelenre fókuszálva kívánok elemezni.

Gyergyóremete rurális, negyedrangú mezőgazdasági területekkel borított község, ahol a helyiek identitásának és kultúrájának állandó része a mobilitás legkülönbözőbb formái, életvitelük részének tekinthetjük a migrációt. A lassan benépesülő hegyközi Gyergyói-medence legfiatalabb településeként (450 éves) Gyergyóremete a Maros bal parti magaslatának dombjain, meglehetősen hűvös klimatikus jellemzőkkel, olyan negyedrangú földterületekkel bír, amelyek soha nem tudták eltartani a lélekszámban látványosan gyarapodó falut. Annak lakói mindig arra kényszerültek, hogy a földművelés, katonáskodás mellett, mester-ségbeli tudásukat hasznosítva, lakóhelyüktől távol keressenek munkát.

Kezdetekben ez erdőkitermelés, fa- és deszkaáru-értékesítés, tutajozás jelentett megélhetési lehetőséget a férfi lakosságnak, a hajadon nőknek és fiatal asszonyoknak pedig a szolgálói státusz a távolabbi polgárosult nagyvárosok családjainál, illetve az időszakos mezei munka az „Alföld”-nek mondott, hegyen túli magángazdaságokban. Ezt az életformát a kollektivizálás és a szocialista ipari telepítés teljesen megváltoztatta, felforgatta. Az ország építőtelepei és a környéken üzembe helyezett gyárak lettek a fő célpontjai a migrációnak. Ugyanakkor az életmódváltás velejárójaként az itthon maradottak a helyi tsz-ben dolgoztak, vagy a végleges/tömeges elköltözést választották az ország különböző városaiba. Ebben az időszakban lett állandó gyakorlat az érintett egyéni és családi életvezetésben a férfiak tartós hiánya, a nők fizikai, lelki, pszichés megterheltsége és a gyerekek apai jelenlét nélküli nevelkedése. Ezek a jellemzők olyan helyi sajátosságokat, mentális-pszichés-gazdasági típusokon alapuló kulturális életmódot eredményeznek, melyeket kvalitatív módszerekkel felfejtve szeretnék kutatni.

A szocializmus bukása, a demokrácia és szabadság lehetősége a Romániában élő magyar ajkú kisebbség számára is lehetővé tette a nyugati világhoz való csatlakozást. Az 1990-es években a munkamigráció nyugati célpontja Magyarország volt, napjainkban azonban már távolabbi nyugat-európai országok. A helyi társadalom rétegződésében, a családok/egyének életében e jelenség újabb mélyreható változásokat eredményezett. Olyan folyamatokat vizsgálok, melyek az újratermelésben, az empirikusan megragadható egyenlőtlenségekben, a lokális élethelyzetek kulturális-szociális-egészségügyi változásaiban érhetőek tetten.

A migráció a vizsgált település állandó kísérője. „A migráció által a falu világába bekerült új magatartásformák széles körű elterjedése mögött észre kell vennünk a család és a helyi mikrovilág – mint vonatkozási tér – viselkedésszabályozó szerepének megváltozását” (Oláh 1996). A társadalmi átalakulások dinamikája olyan jelentős változásokat eredményezett a helyi migrációs szokásokban az egyén/család életében, melyeket „mélyfúrásokkal” vizsgálva a standardokon

túli finom részletekkel tudok gazdagítani. Kutatásom alapegysége tehát a család, amelyet szocioökonómiai szempontból vizsgálok, és a transznacionális életforma eredményeként létrejött változásokra helyezem a hangsúlyt.

1. Szakirodalmi kitekintés

1.1. A migráció fogalma

A migráció latin eredetű szó, vándorlást jelent. A latin eredet mögött felsejlik az a nem elhanyagolható tényszerűség is, hogy a migráció már az antik világban is létező jelenség volt, amellyel foglalkozni kellett (Hautzinger 2016. 5.).

A szakirodalomban számos meghatározás létezik a fogalom konkretizálása érdekében. „A vándorlás egyéni vagy csoportos akarat eredménye, amelyet az általános társadalmi, gazdasági, politikai folyamatok, az egyéni szándék és a mindennapok történései együtt, egyszerre határoznak meg” (Lukács–Király 2001. 20.). Ez a definíció a hangsúlyt a döntésre és a döntés mögött álló tényezőkre helyezi. Egy másik meghatározás szerint a „vándorlás a népesség adminisztratív határt átlépő lakóhely-változtatását értjük” (Illés 2000. 13.), amelyben a hangsúly a mobilitásra helyeződik át. A definíciók sokasága ellenére a fókuszpont az emberi magatartáson, a lakóhely-változtatáson és a költözésen vagy vándorlásra van (Hautzinger 2016). Migrációnak nevezi Cseresnyés (2005) azt a folyamatot, amely során az egyének kezdetben ideiglenesen váltanak lakókörnyezetet, illetve társadalmat, és ez a váltás huzamossá válik.

A környezetpszichológia nézőpontjából az emberek mobilitása és térben elfoglalt helye nem véletlenszerű, mivel „az ember térben működik, a terek pedig egyéni és társas emberi megnyilvánulások színterei” (Dúll 2015. 15.). Az ember és tér kapcsolata egymásra kölcsönhatással és tranzakcióban vannak, és meghatározzák az emberi viselkedést. Proshansky és társai szerint „az én szubjektív érzését nem csak a más személyekkel való kapcsolatai határozzák meg és fejezik ki, hanem a személy különböző fizikai környezetekhez való viszonya is, amelyek meghatározzák és napról napra strukturálják az életét” (Proshansky–Fabian–Kaminoff 1983. 58.).

A különböző helyekhez szoros érzelmi kötődés társulhat gyermekkortól kezdődően (Dúll 2009). Az egyén számára fontos helyek beépülnek az identitásba a helyazonosulás- és identitásképző folyamatok során (Twigger-Ross–Uzell 1996). „Különbő okai lehetnek az ember életmódja egészére kiható helyváltogatásnak, annak, hogy születési helyét vagy szocializációjának környezetét feladva térben és kulturálisan eltávolodik, hogy azután máshol letelepedve folytassa immár idegenként, de legalábbis idegenben az életét” (Gábor 2007. 73.). A helyváltogatás folyamata során a helyidentitás átstrukturálódik. Ehhez a folyamathoz gyakran veszteségélmény is társul. Környezetpszichológiai kutatások kimutatták a helyvesztésélmény feldolgozásának három fázisát: el nem fogadás – tudatosulás

– élmények integrációja. Az utolsó fázisban párhuzamosan alakul ki az új kettős identitás (Dúll 2015).

1.2. A nemzetközi migráció elméletei

A szakirodalomban a migrációt különböző elméletek és paradigmák mentén magyarázzák, amelyek egymástól függetlenül alakultak ki, ok-okozati összefüggéseket keresve a tömeges migrációs hullámokra (Massey et al. 2007). A migrációs elméletek sokszínűsége a migrációs folyamatok változásának tulajdonítható.

A nemzetközi migráció neoklasszikus elméletei szerint a migrációt a béaránytalanságok idézik elő. A migrációs döntéshozatalban nagy jelentősége van a külföldön elérhető jövedelemnek, ugyanakkor azoknak az egyéni jellemzőknek (iskolázottság, szaktudás), amelyek segítségével az egyénnek adottak az előrelépés esélyei a jövedelmet illetően. A migráció új közgazdaságtana szerint a migrációs döntést a háztartás hozza meg, nem az egyén. Ezen elmélet szerint abban az esetben is dönthet a család/háztartás a külföldi munkavállalás mellett, ha nincs bérkülönbség.

A taszítás-vonzás elmélete szerint a küldő ország kedvezőtlen munkafeltételei taszítják, míg a fogadó ország kedvező feltételei vonzzák a potenciális migránsokat. A világrendszer-elmélet szerint ellentétes irányban halad a nemzetközi mozgás és tőke mozgás, a migráció iránya a perifériától a centrum felé halad. A duális munkaerőpiac elmélete a társadalmi státusz és presztízs fontosságára hívja fel a figyelmet a külföldön elérhető jövedelmek mellett. A hálózatelmélet a migráció megismétlődését feltételezi, ugyanakkor ezen elmélet szerint nagyobb valószínűséggel fog bekövetkezni az elvándorlás, ha az egyén migráns személyekkel áll kapcsolatban.

Az intézményelmélet felhívja a figyelmet azokra a vállalkozásokra, amelyek segítséget nyújtanak a legális és illegális munkavállaláshoz. A migrációt segítő intézmények jelenléte ösztönző hatással van a migráció mértékére. A kumulált okság elmélete szerint folyamatosan nő a további mozgások lehetősége és valószínűsége is, mivel a különböző okok és indítékok összegződése módosítja azt a társadalmi megközelítést, ami a migráció alapjául szolgál.

Összességében elmondható, hogy a migráció alapja a döntés, amely a munkaerőpiac különbségeinek tulajdonítható. A különböző migrációs elméletek célja a különböző migrációs trendek beazonosítása volt a történelem folyamán. A globalizáció hatására azonban felgyorsult a munkamigráció folyamata, ami a modellek összemosódását és kibővülését eredményezte (Massey et al. 2007).

A migrációs elméletek értelmezése saját kutatásomban

Az előbbieken röviden vázolt migrációs elméletek egy része vagy akár teljes egésze adaptálható kutatásomban. Az általam célcsoportként meghatározott, külföldön munkát vállaló családtagok a lakóhelyük ideiglenes vagy végleges meg-

változtatását elsősorban a neoklasszikus közgazdaságtan elméletében meghatározott béraránytalanságok miatt teszik. A migráció új közgazdaságtanát a kutatásom alapegységeként tekintett család vonatkozásában értelmezem, a migrációs döntés meghozatala során. A világrendszer-elméletből jelentős összefüggésként használható a migrációs útvonalak meghatározása, a centrum és periféria tipizálása. A tartósan külföldön munkát vállaló egyének esetében a státusz és presztízs fontossága is fellelhető a motivációs tényezők között. Ehhez szorosan kapcsolódik a kumulált okság elméletében meghatározott nyitottság és vállalkozókedv, amely meghosszabbítja a külföldi munkavállalás időtartamát. A munkamigráció szerveződése alapvetően hálózatokon keresztül történik, míg az intézményelmélet meghatározásai kutatásom jelen fázisában nem kifejezetten relevánsak.

2. Transznacionális migráció

Transznacionális migrációnak nevezi a szakirodalom azon, a határokon átívelő mozgásoknak az összességét, amelyek a tartós külföldi lét és munka ellenére nem gyengítik a kapcsolatot a kibocsátó közeggel. A transznacionális életforma lehetővé teszi az egyén számára a többes kötődés kialakulását (Eröss et al. 2011). A transznacionális tereket létrehozó mobilitás a szakirodalomban mobilitásfordulatként (mobilities turn) vált ismertté (Brown–Gilmartin 2019).

Az európai uniós csatlakozás a kelet-európai országok számára szabad munkaerő-áramlást eredményezett, amelynek következtében a migráció új formái jöttek létre, a családok térbeli mozgása diverzifikálódott. A család fogalma és struktúrája ennek megfelelően változott (Árendás–Katona–Messing 2019. 119.). Bailey és Boyle (2004) az interszekcionalitás fogalmát kapcsolják a családhoz, míg Bacas (2002) a transznacionalitás fogalmát használja a jelenség magyarázatára. A transznacionalizmus fogalma „a migráns kettős-, illetve többes kötődéseiről, szociális, gazdasági és politikai beágyazottságáról, több lokalitáshoz való, változó mértékű, ám egyidejű kötődésekről beszél (más szóval multilokalitásról), beleértve a »származási« országot, illetve közösséget, valamint azon lokalitásokat, melyek az ún. »befogadó« országhoz, annak társadalmához, közösségeihez kötik a bevándorlót” (Árendás–Katona–Messing 2019. 119–120.). A személyes kapcsolatok és kötődések olyan bonyolult transznacionális hálózatok kialakulásához vezettek, amelyeket szinte lehetetlen feltérképezni, mivel ezek változékonyak és szituatívak. A migrációban részt vevők párhuzamos világok és valóságok résztvevői, akik párhuzamos társadalmi kötődéseket alakítanak ki változó intenzitással és mértékben ugyan, de sokféle interakció, tudás és aktivitás részeseivé válnak (Schiller–Basch–Szanton 1995).

Faist (2016) szerint a határokat átszelő migráció fogalma nemzetállami nézőpontból nemzetközi migrációt, míg a migránsok nézőpontjából transznacionális migrációt jelent. A transznacionális migráció tehát az emberek és források többirányú áramlását jelenti a kibocsátó és befogadó országok között. Faist (2016)

tanulmányában különválasztja és definiálja a transznacionalizáció, transznacionalitás és transznacionális társadalmi tér vagy mező fogalmakat. A transznacionalizáció a határokon átnyúló tranzakciók általános folyamatát jelenti. A transznacionalitás a tranzakciókba való bekapcsolódás szintjére utal. A transznacionális tér vagy mező az államokat és a közöttük lévő rendszert jelöli (Faist 2016). „A transznacionális alakzatok, mezők és terek kötelek kombinációjából és ezek tartalmaiból, a hálózatokban és szervezetekben elfoglalt pozíciókból és olyan szervezetek hálózataiból állnak, amelyek átmetszik legalább két nemzetállam határát” (Faist 2008. 23., 2010. 74.). Basch és szerzőtársai (1994. 4.) szerint a transznacionalitás fogalma arra a jelenségre utal, amikor a migránsok más országokban vannak letelepedve ugyan, de nem szakadnak el otthonuktól, több kapcsolódási pontot alakítanak ki a két ország között, amelynek következtében egyszerre két vagy több nemzetállamhoz tartoznak. A transznacionalitás magába foglal számos olyan társadalmi aktivitást, amely hatással van a társadalmi élet különböző szféráira (hazautalt pénzek, utazás, fogyasztási javak, értékek). A transznacionális terek, valamint a bennük elfoglalt pozíciók és kapcsolatok dinamikája változatos. A transznacionalitás mértéke is változatos, de jelen van a hosszabb vagy rövidebb időtartamú migránsok életében egyaránt (Faist 2008. 27.). A transznacionális tereket nemcsak a migránsok népesítik be, hanem az otthon maradt családtagok is, mivel részesei a migrációs döntésnek és érzelmi támogatói a külföldön munkát vállaló házastársnak (Mazzucato–Schans 2011).

A transznacionális tranzakciók dinamikája változatos, az ebből származó kapcsolatok lehetnek erősek és gyengék, maradandók és időszakosak, erősödhetnek, gyengülhetnek és meg is szakadhatnak. Jellemző az is, hogy a család is követi a külföldön munkát vállaló családtagot, az életvitelszerű letelepedést választva. Ebből a jelenségből adódik, hogy a letelepedett családok második és utána következő generációinak már nincs kötődése a kibocsátó közeghez (Várad 2018. 16.). A transznacionális terek következő típusait azonosította be Faist (2008), a kapcsolatok, pozíciók, emberek és szervezetek hálózatainak függvényében:

1. transznacionális család;
2. azonos településről vagy vidékről származó, tartósan külföldön élő migránsok szervezete (hometown associations);
3. kutatók és szakértők közössége;
4. vallási, egyházi, nemzeti (diaszpóra) vagy etnikai közösségek.

Erdélyi kutatások is alátámasztják a transznacionális migráció jelenségét. Bodó (2016) szerint az új kommunikációs eszközök és lehetőségek megkönnyítették a kapcsolattartást, jelentősebb anyagi terhek nélkül. Ennek köszönhetően nemcsak a családdal, hanem a barátokkal, rokonokkal való kapcsolattartás is megtudott valósulni, ugyanakkor különböző hírportálokat követve az aktuális információk birtokába is juthattak a külföldön munkát vállalók. Jelentős mértékben csökkent az illegális munkavállalás, és a hivatalos munkavállalói viszony erősödött. Fokozatosan hódít teret a transznacionális életforma, amely megerősíti azt a

tényt, hogy az ember képes egy időben több helyet is beélni. „A fizikai, kulturális, társadalmi határok átlépése napjaink migránsai számára nem a teljes elszakadást vagy a teljes asszimilálódást jelenti. [A migráns] kialakíthat egy olyan életformát, amelyben megőrzi kapcsolódását a kibocsátó környezethez, ugyanakkor megteremtheti a kötődéseket a befogadó környezethez is” (Bodó 2016. 29.).

A transznacionális migráció térhódítása változásokat eredményezett az olyan családok életében, akiknek legalább az egyik tagja külföldön dolgozik. Ezáltal a család fogalma is átértékelődött. A szakirodalomban a transznacionális család fogalmával találkozunk, amely a transznacionális anyaság és transznacionális apaság fogalmakat is eredményezi. Bryceson és Vuorela (2002) szerint azok a transznacionális családok, akik külföldről látják el feladataikat, komoly kihívásokba ütköznek a többszörös identitás és lojalitás, valamint a földrajzi helyekhez való kapcsolódás vonatkozásában. Minden egyes funkciónak való megfelelés nem egyformán sikeres.

3. Migrációs potenciál Gyergyóremetén

Gyergyóremete vonatkozásában történtek adatfelvételek, amelyek érintették a külföldi munkavállalás kérdéskörét. A következőkben ezeknek a kutatásoknak a rövid ismertetésére vállalkozom.

2006-ban az Önkormányzat megbízásából a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja egy komplex háztartásvizsgálatot végzett a községben. A munkanélküliség és a külföldi munkavállalás kölcsönhatását is elemezték. A kutatási jelentés szerint a munkanélküliség megtapasztalása egyenesen arányos a külföldi munkavállalás gondolatával. Azon személyek esetében, akik többször is voltak munkanélküliek, magasabb ez az arány. Következésképpen a jelentés összefoglalja, hogy „minél inkább instabil munkaerőpiaci állapotbeli tapasztalataik vannak, annál nagyobb valószínűséggel veszik fontolóra a külföldi munkavállalást mint munka- és pénzkereseti lehetőséget” (Bíró et al. 2019. 71.). A külföldön tartózkodók vonatkozásában a kutatás nem közöl konkrét adatokat, de ez egyrészt annak tulajdonítható, hogy az otthon tartózkodókkal készült az adatfelvétel, másrészt pedig a kutatás nem a külföldi munkavállalást vizsgálta.

2015-ben, szintén az önkormányzat megbízásából a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja egy munkaerőpiaci adatfelvételt készített a felnőtt korú népesség körében. Az adatbázisba 3012 személy munkaerőpiaci adatai kerültek bele. A munkamigrációban érintettek 27%-a rendszeres külföldi munkavállaló, 39,3%-a alkalmanként jár külföldre dolgozni, 33,3%-a pedig életvitelszerűen külföldön él. Az eredményekből kiderült, hogy a fiatal korcsoport (35 évnél fiatalabbak) esetében a külföldi munkavállalás mértéke magasabb, ugyanakkor a rugalmasabb munkavégzést is nagyobb arányban választják, és nagyobb arányban is tartózkodnak életvitelszerűen külföldön az idősebb korosztállyal szemben (Bíró 2015. 177.).

A Polgármesteri Hivatal 2020-ban összesített adatai alapján a község aktív munkavállalóinak harmada külföldön tartózkodik munkavállalás céljából. Az összesítés az adóhivatal nyilvántartása alapján készült, a munkavállaló saját bevallása alapján. A valóságban azonban ennél is magasabb lehet a külföldön tartózkodók száma. Az alábbi táblázat az ideiglenesen és állandóan külföldön tartózkodók számának alakulását mutatja.

1. táblázat. *Külföldön tartózkodók száma 2014–2019*

Külföldön tartózkodók	2014	2015	2016	2017	2018	2019
ideiglenesen	109	126	169	174	300	388
állandóan	168	192	178	234	185	215

Forrás: Saját szerkesztés a Polgármesteri Hivatal (2020) adatai alapján

Az ideiglenes munkavállalók ingáznak otthonuk és munkahelyük között. Az állandó külföldi munkavállalók életvitelszerűen külföldön élnek családjakkal együtt, azonban a községben házuk van, ahová évente akár többször is hazalátogatnak.

Az oktatásfejlesztési stratégia keretén belül, az önkormányzat megrendelésére a gyergyószentmiklósi Omnibus Kft., a 2003 és 2017 között, a Gyergyóremetén kilencedik osztályig tanult diákok körében végzett pályakövetés-vizsgálatot, amelynek keretén belül többek között a volt diákok továbbtanulási mutatóit, oktatási és munkaerőpiaci életpályáját, tartózkodási helyét, valamint általános iskolai tapasztalataikat vizsgálták. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a gazdaságilag aktívak közel kétharmada Romániában dolgozik, egyharmada pedig külföldön. A külföldi országok sorában megjelenik Németország, Magyarország, az Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország, az Amerikai Egyesült Államok és Svájc. A Romániában dolgozók egyharmadának van a munkahelye Gyergyóremetén. A kérdőív utolsó blokkja a jövőképre vonatkozott. Ez a kérdéskör a jelenlegi lakhely és a tíz év múlva feltételezett lakhely közötti összefüggéseket vizsgálta, amelynek eredményeit az alábbi táblázat mutatja:

2. táblázat. *Jelenlegi lakhely és a tíz év múlva feltételezett lakhely közötti összefüggés (%)*

	Jelenlegi lakhely		
	Gyergyóremete	Romániában máshol	Külföld
Lakhely 10 év múlva			
Gyergyóremete	60,6	5,6	9,1
Gyergyói-medence más települése	3,9	27,8	4,5
Romániában máshol	1,9	55,6	4,5
Külföld	9,0	5,6	18,6
Nem tudja	24,5	5,6	63,6
Összesen	100,0	100	100

Forrás: Papp-Márton (2018. 52.)

Statisztikai összefüggés van a jelenlegi lakhely és a tíz év múlva elképzelt lakhely között. A jelenleg is Gyergyóremetén élő fiatalok 60%-a képzeletben tíz év távlatában is a községben. Nagyon magas azonban azoknak a jelenleg külföldön élő fiataloknak az aránya, akik nem tudják, hogy tíz év múlva hol fognak élni (Papp–Márton 2018). Az utóbbi kategóriába azok tartoznak, akik valószínűleg nem fognak visszatérni a szülőfalujukba életvitelszerűen, hanem csak családlátogatás céljával.

4. Helyidentitás és munkamigráció

Jelen fejezetben a helyidentitás és munkamigráció fogalmak kapcsolatát és összefüggéseit vizsgálom, anélkül, hogy különböző identitáskutatások szakirodalmát venném górcső alá. Fontosnak tartom a helyidentitás vizsgálatát interjúalanyaim körében, mivel eltérő az otthonról, lakhelyről, szülőföldről és hazáról alkotott képük. Azonban azt is fontos megjegyezni, hogy az interjúk során nyomon követhető az is, ahogyan a véleményük és viszonyuk változott a külföldi munkavállalás ideje alatt.

Kovács (2015) tanulmányában a helyidentitás egymástól jól elkülöníthető dimenzióival foglalkozik: az otthonnal, a lakhellyel vagy szülőfölddel és a hazával. E három fogalom és mögöttes jelentésük járulnak hozzá az énkép kialakulásához. Az egyének kötődnek olyan helyekhez, ahol jól vagy akár rosszul érezték magukat életük során. A szülőföld valódi arcát azonban sokszor homály fedi a visszaemlékezések során, mivel „a múlt eseményei alapján megélt egyéni tapasztalati és társadalmi, kulturális beállítottsága révén megszürt hálón keresztüli arcát látja” az egyén (Kovács 2015. 199.). A fenti három dimenzió helyhez kötődést jelent. A trianoni békeszerződés nyomán történő határátrendeződések következtében az erdélyi magyarok is kisebbségi sorba kerültek Románia területén. „Bár lakóhelyüket nem hagyták el, mégis idegen állam felügyelete alá kerültek, ugyanakkor a nemzet részei maradtak” (Tarján 2013. 27.). A szakirodalom kényszerkisebbségeknek nevezi az akaratuk ellenére kisebbségi helyzetbe került határon túli magyarokat.

Az otthon az identitás legközvetlenebb szintje, amelyet a szülőfölddel vagy hazával szemben könnyebben lehet újrateremtteni materiálisan. A lakóhelyhez vagy szülőföldhöz való kötődés következtében az egyének nehezebben alakíthatnak ki jó kapcsolatot azon a helyen, ahol az életüket folytatni akarják. Kovács (2015) kutatása során nyomatékosítja az előbbi kijelentést egy olyan kutatási tapasztalat segítségével, amely során az amerikai nagyvárosokban kialakult szegregált, külön lakónegyedek példáját hozza. Kutatásomban gyakran találkozom azzal a példával, hogy a külföldön munkát vállaló családok elmesélik, hogy lakhelyük körül azonos nemzetiségű munkavállalók élnek családjaikkal együtt. A szakirodalom ezt a jelenséget kulturális összeérzésként definiálja, amelynek értelmében kölcsönösen

segítik egymást az új helyen való beilleszkedésben, ugyanakkor ezáltal a szülőhelyüket is maguk köré „teremtik”, mivel ugyanazt a nyelvet beszélik, azonos kulturális háttérrel rendelkeznek. A másik formája a szülőföld mesterséges pótlásának a gyakori hazatérés és feltöltődés lehet a migránsok számára.

A haza meghatározása igencsak nehézkes, mivel az előbbi két dimenzióhoz képest kevésbé megfogható, konkrét fogalom szubjektív kötődésekkel megerősítve. „A haza a modern állam kialakulásához köthető, de mégsem azonos az állammal, vagyis az állampolgársággal” (Kovács 2015. 206.). A hazához kapcsolódó érzelmi kötődések mentén Kovács (2015) három csoportba sorolja az egyéneket. Elsősorban a hazátlan vagy kozmopolita kifejezést használja egyrészt azokra a munkavállalókra, akik megélhetési céllal külföldön élnek, de nem rendelkeznek az adott ország állampolgárságával. A következő csoportba sorolja azokat az egyéneket, akik számára „haza csak egy van”, tehát érzelmileg szorosan kötődnek hazájukhoz, függetlenül attól, hogy más országban élnek, azonban identitásuk szempontjából a hazájuk volt a meghatározó. A harmadik csoportba azok az egyének tartoznak, akiknek két hazájuk van. Ez történhetett önszántukból vagy kényszer hatására. Ezek a személyek kettős identitással rendelkeznek. Ebbe a csoportba tartozik azoknak az erdélyi magyaroknak a jelentős többsége, akik Magyarországra költöztek a rendszerváltást követően. Interjúalanyaim jelentős része tartozik ebbe a csoportba a történelem eseményeinek következményeként.

Gereben Ferenc és munkatársai többszöri alkalommal vizsgálták a Kárpát-medence magyarságának hazához kapcsolódó identitását, és egy sajátos hazatípust határoztak meg: a „virtuális hazát”. Gereben (2001) szerint „a határon túli magyarság haza-fogalmát a szülőföld (esetleg régió) és egy virtuális kultúr-nemzet fogalom tölti be, illetve helyettesíti” (Gereben 2001. 30.). A határontúliak és magyarországiak helyzete abban különbözik, hogy az előbbieknél a szülőföld és régió helye különbözik, az utóbbiaknál pedig egybeesik. A határontúliaknak Magyarország elsősorban az anyaországot jelenti, amely fogalom magába foglalja a kultúrát és nemzetet. Egy másik ország magyar kisebbségeként harcolni kell azért, hogy a magyarságot megéljék és a kultúrát megismerjék. A határon túli magyarok kötődnek ahhoz az országhoz, melynek állampolgárai, hiszen beszélik a nyelvet, munkaviszonyuk van és jól eligazodnak az adminisztrációban, ugyanakkor magyarországi viszonylatban sok területen tájékozatlanok és az anyaországi mentalitás érthetetlen számukra. A helyzetből fakadóan „miközben megtartják a magyar kultúrát, átvesznek egy másik, többségi nemzethez tartozó kultúrát is” (Kovács 2015. 213.). A két kultúrából azonban nem ugyanazokat az elemeket veszik át, így létrehoznak egy új szubkultúrát.

4.1. Identitás vs. identitásválság

A külföldről hazatérő munkavállalók eltérő módon gondolkodnak a hely-identitás előbbieken vázolt három dimenziójáról, különböző módon viszo-

nyulnak azokhoz. Az erdélyi magyarok identitástudatában kiemelt helyen áll az Erdélyhez, Székelyföldhöz vagy az anyaországhoz, Magyarországhoz fűződő viszonyuk. A 90-es évektől fokozatosan felerősödő munkamigráció elsődleges célpontja Magyarország volt, legfőbb célja pedig az otthoni mindennapokban érzékelhető hiányoknak a pótlása. A hiánypótlásra koncentráltak, és nem alakítottak ki kapcsolódási pontokat a két világ között. Az interjúkból kiderült, hogy sok esetben az illegális munka rejtőzködő életformát vont maga után, ugyanakkor Magyarországon gyakori volt a „lerománózás” jelensége is, ami az érintetteknek identitásproblémát és frusztrációt okozott (Bodó 2016).

Interjúalanyaim olyan 25 és 40 év közötti családtagok, akiknek a külföldi munka és lét a mindennapok részévé vált. Eltérő azonban az erről alkotott képük. Vannak, akik magától értetődőnek veszik, hogy külföldön megszerzett jövedelem nélkül családjuknak nem tudnak megfelelő életkörülményeket biztosítani otthon. Vannak azonban olyanok is, akiket az anyagi lehetőségeken túl a presztízs, munkájuk elismerése motivál. A helyidentitás eltérő módon változik ezekben a helyzetekben.

Azokban a családokban, ahol iskoláskorú gyermekek vannak, és az egyik szülő – jellemzően az apa – külföldön dolgozik, az apa identitásának szerves része az otthon, az a hely, ahol a családja él. Ezekben az esetekben az otthon, lakhely és szülőföld dimenziói egybeesnek. A külföldi létre csak mint átmeneti megoldásra tekintenek, nem gondolnak hosszú távú letelepedésre családdal együtt. Interjúalanyaim ezen csoportjának helyidentitása erős, mindent megtesznek fizikai távolságuk enyhítése érdekében. A gyakori hazalátogatás jellemző ezekben az esetekben, ami elsősorban a család hiányának tulajdonítható, azonban nem elhanyagolható a „hazai ételcsomag”, amely az adott családtag külföldre való visszatérése után „legalább egy hétig tartott, s így nem kellett ott venni az ételt, mert sokkal drágább”. Volt olyan, aki kéthetente hazajárt Bécsből (1838 km oda-vissza). „Hát pénteken délig dolgoztunk, s akkor ültem kocsiba s jöttem haza. S vasárnap mentem vissza. Itthon pakoltunk s minden, s akkor vasárnap úgy mentem vissza.” Többen közülük hazatérnének a jövőben megfelelő bérezés ellenében, azonban olyan is van, akit a külföldi munka által kivívott elismerés hosszú távon is maradásra készítet. Ez utóbbi esetben is az otthon egyértelműen ott van, ahol a család is él.

Egy másik csoportot képviselnek azok a családok, akiknek csecsemő- és óvodáskorú kisgyerekeik vannak. Ezekben az esetekben a külföldön munkát vállaló férjet követte a család életvitelszerű otthonváltása. E folyamat lehet *kezdetben átmeneti, átmeneti* vagy *tudatosan hosszú távú*. A kezdetben átmeneti kategóriába tartoznak azok a családok, akiknél az édesanya a gyermeknevelési szabadság idejére tervezi a külföldre költözést annak érdekében, hogy együtt legyen a család. Azért illetem ezt a kategóriát „kezdetben átmeneti” megnevezéssel, mivel számos esetben a külföldön tapasztalt életszínvonal és lehetőségek függvényében úgy dönt a család, hogy azon a helyen folytatja életét. Az otthon helyszíne változik,

és a szülőföldhöz, lakhelyükhöz kapcsolódás egyre inkább gyengül. Az átmeneti kategóriába sorolom azokat a családokat, akik a gyermeknevelési szabadság lejáratá után hazatérnek, hogy gyermekeik itthon kezdhessenek óvodába vagy iskolába járni. A tudatosan hosszú távú kategóriába azok a családok tartoznak, akik alaposan átgondolt döntést hoznak a külföldi letelepedés mellett. Elsődleges motivációként a család együttélése jelenik meg, azonban a külföldön már megtapasztalt lehetőségek és életfeltételek fontos szerepet játszanak a döntés meghozatalában.

Egy-egy üresen álló családi ház Gyergyóremete község majdnem minden utcájában található. A helyidentitás gyengül, azonban nem tűnik el vagy alakul át teljes mértékben. Az elköltözött családok fontosnak tartják családi házuk meglétét szülőfalujukban, és egyfajta biztos hajlékként tartják azt számon.

Következtetések és összegzés

A munkaerő-migráció hatással van a legtöbb ország népességszámára és gazdaságára egyaránt. Ennek is tulajdonítható az a széles körű szakirodalom, amely a munkamigráció kérdéskörét több nézőpontból is vizsgálja. A Romániából, Székelyföldről és ezen belül Gyergyóremetéről történő munkavállalási célú elvándorlásnak történelme és „hagyománya” van.

A munkamigráció és helyidentitás kapcsolata felismerhető és nyomon követhető interjúalanyaim elbeszéléseiben. Vizsgálható az is, ahogyan változik a hazához, otthonhoz és lakhelyhez való viszonyulás. Egyértelműen megállapíthatók azok a tényezők, amelyek a leginkább befolyásolják a helyidentitás dimenzióit. A család az elsődleges faktor, amelyet a külföldi munka milyensége és elismerése követ. A család esetében pedig meghatározó a gyerekek életkora, amely esetenként lakhelyváltoztatást eredményez. A külföldi munka területén elért eredmények szintén nagy hatással vannak olyan értelemben, hogy a családfenntartó a kétlaki élet nehézségei árán is vállalja a külföldi munkát.

Összességében interjúalanyaim otthonukhoz, lakhelyükhöz fűződő viszonya gyengül a lakhelyváltoztatás okán, azonban minden esetben biztos pontként ragaszkodnak a községben lévő házukhoz. Ez is bizonyítja azt a tényt, hogy helyidentitásuk gyengül, de nem változik át/semmissül meg lakhelyük, szülőhelyük irányában.

Szakirodalom

- ÁRENDÁS Zsuzsanna–KATONA Noémi–MESSING Vera
2019 A transznacionális mobilitás hatásai a magyarországi családokra és gyerekekre: fókuszban a hazatérő gyerekek iskolai reintegrációjával kapcsolatos pedagógus-perspektívák. *Regio* 27. 3. 115–148.
- BACAS, Jutta Lauth
2002 *Cross-border Marriages and the Formation of Transnational Families: A Case Study of Greek-German Couples in Athens*, 2–10. URL: <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/WPTC-02-10%20Bacas.pdf> [2020. február 29.]
- BAILEY, Adrian–BOYLE, Paul
2004 Untying and retying family migration in the New Europe. *Journal of Ethic and Migration Studies* 30. 2. 229–241.
- BASCH, Linda–SCHILLER, Nina Glick–SZANTON BLANC, Cristina
1994 *Nations Unbound. Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States*. London and New York, Routledge.
- BIRÓ A. Zoltán–GERGELY Orsolya–KISS Adél
2006 Helyzetkép, erőforrások, társadalmi igények (Kutatási jelentés). In: Biró A. Zoltán–Laczkó-Albert Elemér–Sárosi Blága Ágnes (szerk.): *Beruházás és/vagy közösségépítés. A helyi fejlesztés mintázatai Gyergyóremetén*. Gyergyószentmiklós, F&F International, 39–111.
- BIRÓ A. Zoltán
2015 Munkaerőpiaci adatfelvétel (Kutatási jelentés). In: Biró A. Zoltán–Laczkó-Albert Elemér–Sárosi Blága Ágnes (szerk.): *Beruházás és/vagy közösségépítés. A helyi fejlesztés mintázatai Gyergyóremetén*. Gyergyószentmiklós, F&F International, 171–189.
- BODÓ Julianna
2016 Határátlépések, térbeélések, Migránsok a transznacionális térben. *Iskolakultúra* 1. 20–30.
- BROWN, Sasha–GILMARTIN, Mary
2019 Migration and mobilities. *Social and Cultural Geography*. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14649365.2019.1667019> [2020. február 26.]
- BRYCESON, Deborah–VUORELA, Ulla
2002 Transnational Families in the Twenty-first Century. In: Bryceson, Deborah–Vuorela, Ulla (eds.): *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Network*, Berg/Bloomsbury, Routledge, 3–30.
- CSERESNYÉS Ferenc
2005 *Migráció az ezredfordulón*. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó.

DÚLL Andrea

2009 *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés.* Budapest, L'Harmattan Kiadó.

2015 Amikor messze van az „odakinn” az „idebenn”-től. In: Keszei András (szerk.): *Hely, identitás, emlékezet.* Budapest, L'Harmattan Kiadó, 19–33.

ERŐSS Ágnes–FILEP Béla–TÁTRAI Patrik–RÁCZ Katalin–VÁRADI Mónika Mária–WASTL-WALTER, Doris

2011 Tanulmányi célú migráció, migráns élethelyzetek: vajdasági diákok Magyarországon. *Tér és Társadalom* 4. 3–19.

FAIST, Thomas

2008 Migrants as Transnational Development Agents: An Inquiry into the Newest Round of the Migration-Development Nexus. *Population, Space and Place* 14. 21–42.

2016 Cross-Border Migration and Social Inequalities. *Annual Review of Sociology* 42. 1. 323–346.

GÁBOR György

2007 Az otthon idegensége – az idegenbeliség otthonsága. *Világosság* 11–12. 73–96.

GEREBEN Ferenc

2001 A szlovákiai magyarok identitása és olvasáskultúrája. *Új forrás* 33. 10. 29–58.

GYERGYÓREMETE KÖZSÉG Polgármesteri Hivatala

2020 *Külföldön tartózkodók száma 2014–2019.* Az Adóhivatal nyilvántartása alapján.

HAUTZINGER Zoltán

2016 *Szemelvények a migráció szabályozásáról.* Pécs, AndAnn Kft.

ILLÉS Sándor

2000 *Belföldi vándormozgalom a XX. század utolsó évtizedeiben.* Budapest, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet.

KOLUMBÁN Gábor

2003 A Székelyföldi fejlődés esélyei a román területfejlesztési politika keretei között. URL: http://magyarkisebbsseg.ro/pdf/2003_2-3_01.pdf [2020. február 29.]

KOVÁCS Teréz

2015 Az otthontól a hazáig. In: Keszei András (ed.) *Hely, identitás, emlékezet.* Budapest, L'Harmattan Kiadó, 199–219.

LUKÁCS Éva–KIRÁLY Miklós

2001 *Migráció és az Európai Unió.* Budapest, AduPrint.

MASSEY, Douglas S.–ARANGO, Joaquin–HUGO, Graeme–KOUAOUCI, Ali–PELLEGRINO, Adela–TAYLOR, J. Edward

2007 A nemzetközi migráció elméletei: áttekintés és értékelés. In: Sik Endre (szerk.): *A migráció szociológiája.* 1. kötet. Budapest, ELTE TáTK, 9–40.

MAZZUCATO, Valentina–SCHANS, Djamila

2011 Transnational Families and the Well-Being of Children: Conceptual and Methodological Challenges. *Journal of Marriage and Family* 73. 704–712. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3258421/> [2020. május 17.]

OLÁH Sándor

1996 A székelyföldi migráció előtörténetének áttekintése. In: Bodó Julianna (szerk.): *Elvándorlók? Vendégmunka és életforma a Székelyföldön*. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó, 15–36.

PAPP Z. Attila–MÁRTON János

2018 *Gyergyóremetei Oktatásfejlesztési Stratégia – Ötödik elemzés (Kutatási jelentés)*. Gyergyószentmiklós, Omnibus Kft.

PROSHANSKY, H. M.–FABIAN, A. K.–KAMINOFF, R.

1983 Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of the Environmental Psychology* 3. 57–83.

SCHILLER, Nina Glick–BASCH, Linda–BLANC SZANTON, Cristina

1995 From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly* 68. 48–63.

TARJÁN Gábor

2013 *Magyarságismeret*. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

TWIGGER-ROSS, C. L.–UZUELL, D. L.

1996 Place and identity process. *Journal of Environmental Psychology* 16. 205–220.

VÁRADI Mónika Mária

2018 Elméleti kaleidoszkóp – a migrációs tapasztalatok értelmezési lehetőségei. In: Váradi Mónika Mária (szerk.): *Migráció alulnézetből*. Budapest, Argumentum Kiadó, 13–42.

MEGÉLHETÉSI STRATÉGIÁK A KORONAVÍRUS IDŐSZAKÁBAN A BODROGKÖZI KARCSÁN

Bevezetés

A megélhetési stratégiákat általánosságban véve, mint asszimilációs hatáskövetkezményeket vizsgálom. Előfeltételeztem, hogy eltérő asszimilációs folyamatokról, modellekről beszélhetünk szinte minden terepegyüttes és település tekintetében. Ebből következően a kulcsszó és kifejezés a különbözőség, a másság, tehát összefoglalva a tézist: az eltérő asszimilációs folyamatok hatáskövetkezményei, hogy eltérő megélhetési stratégiák alakultak ki minden egyes vizsgált határ menti településen.

Feltételezem, hogy vannak azonosságok és hasonlóságok a megélhetési stratégiák között, de részeire bontva, pontba szedve, különböző kategóriákra bontva az adott megélhetési formákat, valamint számba véve azok kialakulási módjait és sajátosságait (elsősorban etnikai sajátosságait), meglehetősen eltérő, tehát divergens megélhetési stratégiákról értekezhetünk.

Az antropológia, a néprajz és más társadalomtudományok tekintetében azért is nagyon fontos megvizsgálni e területet, mert így sokkal holisztikusabb maga a vizsgálat, hiszen nemcsak egy hatást (asszimiláció), hanem annak következményeit (megélhetési stratégiák), illetve ezek etnikai különbözőségeit is szemléletesen lehet bemutatni a dolgozatban. A holisztikus megközelítés mellett pedig tézisésem és dolgozatom témája sokkal inkább magyarázó jellegűvé válik, kvalitatívabb módszerekkel tud érvelni ebben az összefüggésben.

A megélhetési stratégiák kutatása a dolgozatban nem elsősorban szegénységkutatásra vagy a szegénység feltérképezésére irányul, mint azt hasonló megélhetési stratégiákkal foglalkozó tanulmányok teszik (Szuhay 1999; Messing–Molnár 2011), itt sokkal inkább a megélhetési stratégiák – függetlenül attól, hogy szegény vagy módosabb családról van szó – etnikai sajátosságai és különbözőségei lesznek mérvadóak. Tehát az, hogy adott településen élő eltérő identitású, eltérő etnikumú népek milyen megélhetési stratégiákat alakítottak ki a múltban, annak milyen formái élnek még, illetve milyen formákat alakítanak ki a modernizáció tükrében.

A megélhetési stratégiák kutatásai az alábbi kérdésekre keresték a választ:

1. Milyen alkalmazkodási mintázatok és modellek jellemzik a különböző területeken élő csoportokat?

2. Van-e különbség a roma és a nem roma csoportok megélhetési stratégiái, jövedelemszerző képességei között?

3. Mennyire meghatározó az etnikai különbözőség, illetve milyen kifejezetten etnikus megélhetési stratégiák léteznek adott közösségen belül?

A megélhetési stratégiák fogalma, elméletei, hazai alapkutatások

A megélhetési stratégia fogalma

Bánlaky Pál szerint a megélhetési stratégia egy terv, elgondolás, valamilyen összetett cselekvési algoritmus kidolgozása arra nézve, hogy adott feltételek között hogyan lehet biztosítani a család megélhetését. Ennek részét képezik a jövedelemszerző tevékenységek éppúgy, mint a költségracionalizálásra vonatkozó elképzelések, a fogyasztási szerkezet átalakítása, a családi munkamegosztás újrastrukturálása, valamint az értékrend átstrukturálása is (Bánlaky–Kevy 1999).

Elméletek és hazai kutatások

A megélhetési stratégiák kutatásának hazai képviselői többféle módon közelítették meg a témát, más-más okokat feltételeztek a megélhetési módok kialakulásainál. Vannak olyan kutatók, akik a megélhetési módok mögött elsősorban strukturális okokat és jellemzőket kutatnak (Szelényi–Ladányi 2006), a megélhetési módok mögött nem kulturális sajátosságokat keresnek, hanem az alacsony iskolai végzettség, alacsony jövedelem vagy a szegénység sajátosságait elemzik. Ez elsősorban a szociológiai megközelítésre jellemző.

Ezzel szemben a kulturális antropológia képviselői a tudományterület egyediségei miatt arra az értelmezésre alapoznak, hogy a cigány kultúrát a többség-kisebbség kapcsolatának függvényében kell kutatni, az etnicitást pedig a külső kijelölés és az önmeghatározás eredményének kell tekinteni, mely folyamatosan változik, dinamikus és szituatív.

Módszertan

A megélhetési stratégiák kutatását hallgatóként 2012-ben, Kárpátalján kezdtem. Akkor más kontextusban vizsgáltam a témát, és csak egy adott lokális település sajátosságait vettem figyelembe. 2017-től három terepegyüttesen végzem a kutatásokat más, elsősorban az asszimilációs törekvések fényében.

Minden vizsgált településen, így a bodroközi Karcsán is kvantitatív kutatással kezdtem vizsgálataimat. 81 helyi lakost kérdeztem meg a kérdőíves vizsgálá-

lat során. A kérdőívezést személyesen és az interneten végeztem, valamint nagy segítséget nyújtott a munkaügyi központ munkanélkülieket nyilvántartó adatbázisa, a helyiek munkaerőpiaci aktivitásának nyomon követése.

A kvantitatív felmérés mellett a kvalitatív kutatás szolgáltatott lényegre törő adatokat. Mélyinterjút készítettem négy nem roma és két roma származású helyi lakossal. Sokat segítettek a többórás (1-2 órás) interjúkból nyert adatok, illetve a későbbiekben is több helyi lakoshoz általuk jutottam el. A hat kulcsadatközlő mindegyike fontos pozícióban van mind a település, mind pedig a kutatás szempontjából, köztük polgármester, idegenvezető, cigány önkormányzati tagok, Karcsaiak Karcsáért egyesületi tag. A kulcsadatközlőkön kívül a Karcsaiak Karcsáért Egyesület több tagja is szívesen segítette kutatómunkámat akár Karcsa település etnikai összetételének feltérképezésénél, akár a helyi viszonyok, jövedelemforrások, értékrendi sajátosságok, helyi szokások megismerésénél. Ők juttattak el később helyi adatközlőkhöz is Karcsán, illetve a Karcsához tartozó úgynevezett szegregátumba, Becskedre, valamint olyan páciniakhoz is, akik Pácinban születtek, később azonban Karcsára költöztek.

A magyarországi bodrogközi települések megélhetési stratégiái

A gazdaság helyzete a rendszerváltás előtt és után

Karcsa és Pácin sokszor, sok tekintetben együtt fejlődött a történelem során, ezért sok hasonlóság, azonban számos ellentét is húzódik a két kistelepülés között. A két, földrajzilag hasonló adottságú település népének életstratégiája lényegében a bodrogi vízrendezést követően a 19. század utolsó két évtizedében kezdett erőteljesebben elágazni (Viga 2009). A karcsaiak hűek voltak a földjeikhez, munkaközpontú paraszti mentalitásuk miatt. Mindez a kollektivizálásig fennmaradt. Pácinra viszont jellemző volt egy erős munkamigráció, méghozzá az Egyesült Államokba, de külföldi munkavégzésüknek is sokszor az volt a tétje, hogy mennyi pénzt tudnak hazahozni, hogy könnyebben földhöz jussanak.

A mai napig azt hangoztatják a karcsai és pácini lakosok, hogy már a 20. század derekán is Pácin sokkal polgárosultabb volt, mint a paraszti munkában magukat megnyomorító karcsaiak települése. Ennek egyik oka volt az is, hogy a páciniaknak a helyi bárói birtokon mindig volt lehetőségük bérmunkára vagy napszámos munkára, így nem kellett elmenniük a faluból. Aki azonban elment – mint az Amerikába emigrálók –, azok teljesen kiszakadtak a falu paraszti közösségéből. A két település közül tehát Karcsa a hagyományörzőbb, tradicionálisabb munka mentalitású, míg Pácin lakossága a mai napig modernizálób, migrációra is hajlamosabb.

A gazdaság helyzete a rendszerváltástól napjainkig

A 2001-es népszámláláskor a Bodrogköz összlakosságának kerekén 20%-a volt foglalkoztatott – ez is példátlanul alacsony érték. A háztartások 63%-ában nincsen aktív kereső. Ennek egyik oka természetesen a munkahelyek hiánya: a 18–59 éves lakosságnak 1991 óta rendre 16–25%-a regisztrált munkanélküli, amivel folyamatosan a tíz legrosszabb mutatójú kistérség között van a Bodrogköz (Nemes Nagy 2005). A lakosságnak alig fele (54%) munkaképes korú (18–59 éves, a 2. legalacsonyabb érték a kistérségi rangsorban), így nem véletlen, hogy szinte példátlanul magas az inaktív aránya is: a lakosság 42%-a volt inaktív kereső 2001-ben. A Bodrogköz egészére vonatkozó adatok a lokális szintekre, tehát Karcsára és Pácindra levetítve is nagyon hasonlóak. Jellemző, hogy az öregek és rokkantnyugdíjasok adják az itteni népesség meghatározó részét, a szűkös munkaerőforrás jelentős része pedig – különösen a fiatalabbaké – képzetlen és munkanélküli roma.

A KSH összeállította azokat a szervezeteket – társas vállalkozásokat és költségvetési intézményeket –, amelyek egy fő munkavállalónál több munkaerőt foglalkoztatnak. A felmérés alapján a térség legnagyobb foglalkoztatói az önkormányzatok (54%).

Karcsa és Pácín gazdasági helyzete 2010–2020 között

A következő táblázat a TÁMOP 5.1.3 projekt kutatásai alapján készült, amely projektben kutatóként vettem részt. A Bodrogköz munkaerőpiaci állapotát jól jellemzi Karcsa és Pácín munkaerőpiaci helyzete és megélhetési viszonyai. Az adatokat kutatótársaimmal együtt gyűjtöttük, és a feldolgozásban is részt vettem. A projektvezető rendelkezésemre bocsátotta a végleges adatokat.

1. táblázat. *A 18–64 évesek száma és megoszlása gazdasági aktivitás szerint (Karcsa és Pácín)*

Gazdasági aktivitás	Száma, db	Megoszlása, %
Foglalkoztatott	139	10,8
Alkalmi munka	37	2,9
Munkanélküli	339	26,3
Közfoglalkoztatott	305	23,6
Inaktív	470	36,4
<i>Összesen</i>	<i>1290</i>	<i>100,0</i>

Forrás: http://melyszegenyseg.hu/dokumentumok/dokumentumtar_tartalma/TAMOP513_szoc_modszertani_edok.pdf [2020. január 11.]

2. táblázat. *A háztartások átlagos nettó havi és egy főre jutó jövedelme 2012-ben (Karcsa és Pácín)*

Háztartás	Havi bevétel	1 főre jutó jövedelem
Roma	113 500	30 000
Nem roma	117 600	36 900
Összes háztartás	115 600	33 500
N=	1 278	1 278

Forrás: http://melyszegenyseg.hu/dokumentumok/dokumentumtar_tartalma/TAMOP513_szoc_modszertani_edok.pdf [2020. január 11.]

A régió munkanélküliségi adatai riasztóak voltak a 2014-es adatelemzés során, a közintézmények dolgozóin kívül alig akadt foglalkoztatott lakos. A környék három, Sátoraljaújhelyen összpontosuló nagyobb ipari létesítménye együtt sem adott elegendő munkalehetőséget, a mezőgazdasági tevékenység pedig a termőföld rossz minősége és az árvízvédelmi rendszer elégtelensége miatt nem jelentett biztos megélhetést. Ilyen körülmények között nem meglepő, hogy a lakosság nagy része segélyekből és alkalmi munkákból tartotta fenn magát. A rendszeres szociális segély folyósításának feltétele a közhasznú munkavégzés, ennek lehetőségét a települési önkormányzatok biztosítják.

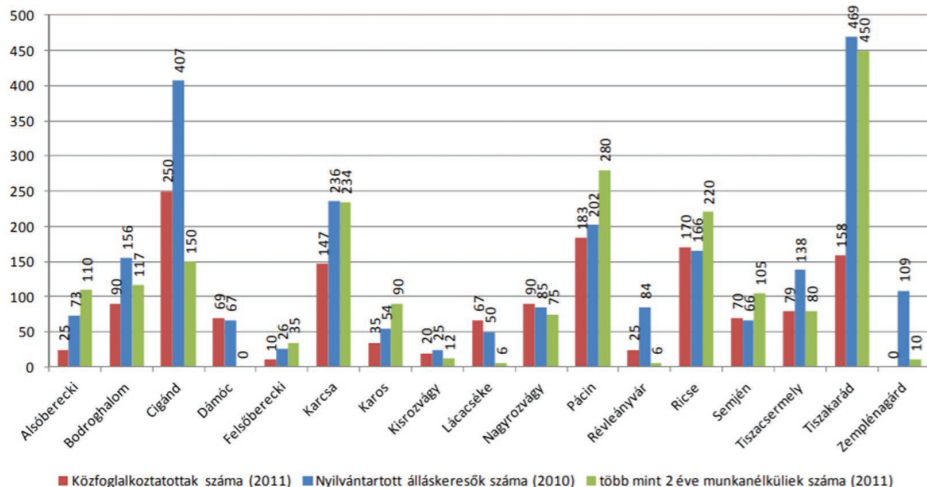
A cigány népeiséget a munkaerőpiacon bizonyos diszkriminatív, negatív megkülönböztetés érte korábban, mely tovább nehezítette munkaerőpiaci integrálódásukat. A település polgármestere azonban néhány éve leküzdötte ezt a diszkriminációt, és azóta nagyon jó viszonyt ápolnak a romákkal.

Az építőipar összeomlásáig sokan Miskolcon és a fővárosban is dolgoztak – ingáztak –, többségük, miután nem járt szerencsével, visszatért szülőföldjére a gazdaságot fenntartani, állatokat tenyészteni. Néhányan – elég nagy arányban – viszont egyre inkább egy marginális, alulreprezentált helyzetbe kerültek, amely kevés kilépési lehetőséget hagyott számukra.

A kilencvenes években indult számos vállalkozás, amelyek megpróbálták mind a magyar, mind a cigány lakosságot adott gazdasági rendszerekbe felzárkóztatni. Becsked tanyán például a cigányok ősi mesterségeit próbálták feleleveníteni és munka gyanánt helyben végezni (mint például a téglaegetés).

Karcván 2018-ban kutatótársammal végeztem kérdőíves kutatást, majd később internetes lekérdezésekkel bővítettük az adatállományt. Összesen 81 főt sikerült megkérdezni, valamint később ezeket mélyinterjú adatok egészítették ki. A 81 karcsvai lakosból 37 férfi (45,7%) és 44 nő (54%) volt. 75 éven felüliek nem kerültek a mintába, azonban 15 és 75 év között vegyes korúak a megkérdezettek. 40 roma (49%) és 41 (51%) nem roma származású került a mintába. A kérdőívezést a település külön részén, Becskeden is elvégeztük, ahol a lakosság túlnyomó többségben roma származású. A kérdőíves kutatás adatai alapján 30,9% aktív dolgozó, 43% munkanélküli, gyesen vagy gyeden lévő 6,2%, nyugdíjas 11% és tanuló 8,6% volt. Az aktív dolgozókat azonban külön kategóriákba kell lebontani.

nunk, hiszen az aktív munkavállaló 25 főből 4-en (16%) külföldön dolgozók vagy Magyarországon belül ingázók, 15-en közmunkások (60%). A maradék 6 fő (24%) szinte minden esetben ipari dolgozó vagy országon belül ingázó munkavállaló.



Forrás: KSH, Jegyzői adatlapok (www.ksh.hu) [2020. január 5.]

1. ábra. A közfoglalkoztatottak, nyilvántartott álláskeresők, tartós munkanélküliek száma 2010–2011

Karcsa megélhetési stratégiái

Primer jövedelemforrások: Formális munkaerőpiac

Karcván a formális munkaerőpiac, tehát a primer megélhetési források elsősorban olyan munkakörökre épülnek, mint az adminisztratív munkakörök, a közmunka, vagy az ingázók munkakörei, melyek a legtöbb esetben különböző közeli gyárak, gyártelepek munkaköreiből származnak. Ezek mellett fontos a varroda, a tésztaüzem, és az állattartásnak is nagy szerepe van Karcva életében a munkák szempontjából. Manapság már nem jellemző Karcván a nagy munkanélküliség.

Nyugdíj

Az államtól kapott vagy bizonyos betegség okán jogosult nyugdíj a megélhetés stabil alapját képezi Karcván. A nyugdíjasok körében a gazdálkodás már nem bír olyan nagy jelentőséggel, mint a rendszerváltás előtti időkben, azonban sok nyugdíjas még a mai napig erre is építi megélhetését, illetve foglalkozik saját földjével, annak művelésével.

„A fiatalok elmennek erről a vidékről. Akik maradnak, ők meg nem kapálják a földet. A régiek, az idősek azok, akik ragaszkodnak ahhoz, hogy művelni a földet, meg hogy amit maguknak megtermel, az többet ér. Bennük még bennük van, hogy dolgozni, a földeket művelni. De csak ezért, mert ragaszkodnak a földhöz.”¹

Egyik adatközlőm helyes megállapításait Szabó támasztja alá a munkamorál és a földhöz való ragaszkodás tekintetében az idős generációnál:

„A mezőgazdaságból élők végtelenen beidegződött önmagukkal szemben is támasztott elvárása az, hogy a napot reggeltől estig keményen végigdolgozzák. A tradicionális társadalmakban az egyén a paraszti munkaetikát a szocializáció során mintegy kulturális örökségként építi magába, mint ahogyan megtanulja az alapvető társadalmi normákat és a közösségben való tájékozódást” (Szabó 2008).

Az idősek ragaszkodnak leginkább a földekhez, a földműveléshez. Bár több fiatal elmegy máshova dolgozni hosszabb-rövidebb időre, de a családért, a szülőkért és nagyszülőkért érzett felelősségtudat sok esetben visszacsábítja őket szülőfalujukba. Nem elsősorban a családi gazdaságba, hanem a családi fészekbe térnek vissza, mely biztonságot jelent a fiatalabb generációk számára. Nem a stabil jövedelem vagy a mezőgazdasági családi föld iránt érzett felelősség – vagy büntudat a visszatérés motivációja, hanem leginkább az érzelmi stabilitást nyújtó otthon.

Mi sem bizonyítja jobban az idősek, a nyugdíjasok iránti tiszteletet és megbecsülést a karcsaiak részéről, mint az, hogy a településen az idősek napját is ünneplik, még hozzá nem is akárhogyan. E rendezvényen nagyon sokan megtisztelik a Nagy Géza Művelődési Központ épületét, ellátogatnak ide, együtt emlékeznek és ünnepelnek a helyiek. Minden évben ökumenikus istentiszteletet és koszorúzást tartanak az I. és II. világháborúban elesettek emlékművénél, ünnepi műsorral és vacsorával várják a vendégeket, kitüntetett figyelmet fordítva az idősekre.

Külföldi munkavállalás és ingázás

Az interjúknál, amikor a külföldi munkavállalás jött szóba, nem tűnt annyira releváns területnek, Karcsa lakossága esetében nem zárható ki teljesen, de nem egyértelműen jellemzi a karcsaiak munkavállalási szokásait. Általában inkább a környékre vagy távolabbi magyarországi településekre, nagyobb városokba mennek el az aktív munkavállalók, külföld kevés esetben jön szóba:

„Annyira nem jellemző a külföldi munka. Van ott is valami gyár, Szlovákiában. Oda is korábban mentek, de mostanában annyira nem jellemző. Inkább itt a magyar oldali Bodrogközben. Régen voltak varrodák, de azok tönkrementek. Sátoraljaújhelyben is volt, de az is tönkrement. De azok rengeteg embert foglalkoztattak. Most itt az önkormányzat indított állami támogatással egy varrodát. Páciban is van egy maszek varroda. Oda is szoktak innen a településről menni dolgozni.”²

1 V1: 51 éves magyar nő.

2 V1: 51 éves magyar nő.

A romáknál is hasonló munkavállalási szokások jellemzőek. Számukra is inkább a nagyvárosok a vonzó területek munkavállalás szempontjából:

„Budapestre mennek közülünk többen. Elmennek egy hétre Pestre és hétvégére hazajönnek. Hétköznap tehát dolgoznak és utána hazajönnek. Mindig hazajönnek, mert nehéz a családtól távol lenni, jobb együtt.”³

Előzetesen megállapítható tehát, hogy a külföldi munkavállalás tekintetében nincsenek különbségek a roma és a nem roma lakosság munkavállalási szokásai között. Karcsán nem jellemző a külföldi munkamigráció, sokkal inkább a belföldi. A legjellemzőbb célterületek: Sátoraljaújhely, Sárospatak és Budapest, ezekben a városokban pedig elsősorban az ipari létesítmények.

„Voltak sokan, akik csak a sátoraljaújhelyi gyárakba állt be dolgozni. Oda azóta is sok karcsai jár dolgozni.”⁴

Állami munka

Varroda

2014-től, az új polgármester megválasztásától kezdve jelentős pozitív változásokon ment keresztül Karcsa a munkahelyek tekintetében. Az önkormányzat megvásárolta a varroda épületét, és átalakították egy 50 fő számára biztos megélhetést nyújtó üzemmé, melynek belső tere konferenciateremnek és szabászatnak is megfelel.

Az épületet, mely használaton kívüli volt, felújították, korszerű vizesblokkal látták el, jól felszerelt munkahelyet varázsoltak a varroda beindításához. Jelentős mennyiségű megrendelésre piacképes termékeket állítanak itt elő a dolgozók. Mind a helyi lakosok, mind pedig az önkormányzat profitál a varroda meglétéből. Ez tehát egy teljesen innovatív, hasznos kezdeményezés, amely mellett, hogy új munkahelyeket teremtett és más lehetőségekhez is helyet biztosított, újjáélesztett egy korábbi kisipart Karcsán, nevezetesen a varrást. Ez a reform azt is eredményezte, hogy egyre több helyi lakos körében elterjedt a tradicionális varró mesterség fontosságának tudata, szeretete. Ma már egyre többen csatlakoznak a varrodába dolgozóként, míg a fix 50 fő folyamatos munkavállaló a kisüzemben.

Tésztaüzem

Egy másik fontos kisüzem Karcsán a tésztaüzem, mely szintén több embernek ad munkát a településen. A tésztaüzem önkormányzati bérlakásokban működik. Itt készítik a dolgozó asszonyok a jó minőségű házi tésztát, amelynek elő-

3 V3: 39 éves roma nő.

4 V4: 43 éves roma férfi.

állításához az önkormányzat állattartó telepéről származó, mindig friss karcsai falusi tojást használják fel.

Az állattartás és a tésztaüzem úgynevezett szimbiózisban él egymással, hiszen egymást erősítik. Az önkormányzat állattartó telepén egészséges szabad-tartású tojtyúkokat nevelnek, és így a szabad-tartás révén jó minőségű tojások kerülnek a tésztaüzembe, amelyekből a jó minőségű házi tészták készülnek (Baráz–Bodnár–Klisovszki 2019).

Közfoglalkoztatás

A közmunka a roma családok megélhetésének fő alapja Karcsán, így a romák sem szorulnak ki a munkaerőpiacról. A 2014-es adatok arról árulkodtak, hogy a településen nagyon kevés roma és nem roma helyi lakosnak van állandó munkahelye, azonban ez 2014 után lassan, de megváltozott. A tésztaüzem, a varroda, a térkőgyártó csarnok és a fóliasátrak egymás után vagy folyamatosan alakultak ki az évek során, és mind megélhetést, munkát biztosítanak a helyieknek, akár állandó ipari vagy közmunkát. A közmunkaprogram bár nem oldotta meg egyelőre teljesen a foglalkoztatást Karcsán, azonban egyre több olyan helyinek biztosít megélhetést, akik korábban keveset vagy egyáltalán nem dolgoztak, és emiatt marginális helyzetbe kerültek a munkaerőpiacon. A fellendülés főként az új üzemeknek köszönhető. Egyik roma helyi lakos így foglalja össze a munkalehetőségeket:

„A legtöbb roma fiatal közmunkából él. Más lehetőség ritka. Sírkoznak, varrodába dolgoznak vagy mezőgazdaságban, fóliasátrakban, állattenyésztés és térkövezés van.”⁵

Már a válasz is munkaközpontú, valamint rávilágít az újonnan létesült vagy sokat fejlesztett üzemekre, mezőgazdasági lehetőségekre. A romák tehát nincsenek negatív véleménnyel a helyi megélhetési módokat illetően. Elsősorban nem arra helyezik a hangsúlyt, hogy a közmunkából befolyó összeg nem elegendő a megélhetéshez, hanem a munkavégzés lehetőségét látják benne. Látják a fejlődés irányát, illetve azt, hogy foglalkoznak velük, bevonják őket a programokba, a foglalkoztatásba. A hölgy által említett sírkőgyártás mellett a térkőgyártás is jellemző ma Karcsán. A helyi térkőgyártó csarnokban ugyanis saját felhasználásra és értékesítésre is készülnek térkövek, melyeket több műszakban gyártanak az itt dolgozó karcsaiak. A térkő készítése a helyi infrastruktúrát javítja, hiszen már számos intézmény előterét, járdáját sikerült térkövezni. E térkőgyártó üzem is egy körforgásos folyamat része, hiszen munkát ad a helyieknek, és ugyanakkor általa a település esztétikája, infrastruktúrája is fejlődik és javul, így a máshonnan érkezők benyomása is pozitívabbá válik. A romák számára is mindenképpen kecsgető, helyben lévő munkalehetőség.

5 V5: 35 éves roma nő.

Mezőgazdaság

Földművelés

A mezőgazdasági munkavégzésnek már nincs akkora jelentősége ma, mint a közös piac idején, illetve akkor, amikor még a háztáji kisgazdálkodások is intenzíven működtek. Azonban mégis jelentős pozitív változások mentek végbe e területen, illetve a foglalkoztatás szempontjából meglehetősen releváns terület mind a roma, mind a nem roma helyiek foglalkoztatása kapcsán.

„Nagyon sok olyan kert van, amit adnak az önkormányzatnak, és a közmunkások művelik meg ezeket a földeket. A fiatalok elmennek erről a vidékről. Akik maradnak, ők meg nem kapálják a földet. A régiek, az idősek azok, akik ragaszkodnak ahhoz, hogy művelni a földet.”⁶

Bár a legtöbb esetben a földhöz való viszony nem elsősorban a jövedelem-szerzésre irányul, ez a hagyományos paraszti mentalitásból ered. „A kötelesség nemcsak a földdel, de a családdal kapcsolatos viszonyoknak is alapvonása: a föld mindenekelőtt mint a család megélhetésének biztosítója volt fontos. A parasztnál azért másodlagos a profitszerzés, mert az elsődleges az, hogy a gazdaság a családnak megélhetést biztosítson” (Bailey 1971).

Karcsa mezőgazdálkodása az utóbbi években nagy változásokon ment át. A modernizálás, a gépiesítettség, valamint a művelhető földterületek felvásárlása fellendítette a helyi mezőgazdálkodást.

„Két új traktor, rendsodró, két fúkasza, krumpliózó, eke, két pótkocsi, tarcsa, szippantó, bálázó, permetező, talajmaró, kombinátor, aprítékoló és árokásó, amiket vásároltunk.”⁷

Az utóbb felsorolt gépek készítik elő a talajt a takarmány- és a zöldségtermesztéshez. A traktorok maximális kihasználtsággal dolgoznak több területen is: takarmányt szállítanak az állatoknak, utakat javítanak, földmunkát végeznek, valamint építőanyagot szállítanak.

A közmunkaprogram révén számos helyi lakost vontak be a helyi mezőgazdálkodásba. Szezonmunka idején az átlagnál is többen dolgoznak, különböző helyi vállalkozók is segítik ilyenkor az önkormányzat munkáját. Az utóbbi néhány évben 10-12 ingatlant sikerült vásárolnia az önkormányzatnak, így tárolóhelyekhez és művelhető földterületekhez jutottak hozzá. Ez a mezőgazdasági földterület összességében 20 hektár nagyságú, melyet egészében az önkormányzat és munkatársai művelnek. Elsősorban konyhakerti növényeket, zöldségfélét, káposztafélét és takarmánynövényeket termesztnek.

A 2000 m² területen fekvő fóliasátrak szintén számos helyi lakosnak biztosítanak munkát a közmunkaprogram keretein belül. Mivel a fóliasátrakban elsősorban csak a kézi munkára tudnak hagyatkozni, itt is számos közmunkásnak

6 V1: 51 éves magyar nő.

7 V2: 55 éves magyar férfi.

nyílik lehetősége dolgozni. A korai zöldségek, palánták a helyiek és az önkormányzat ellátásának szempontjából előnyökkel járnak, hiszen sok esetben helyben kerülnek értékesítésre a kispiacon.

Állattenyésztés

A gyümölcsstermesztésnek Karcsán és környékén valahogy sosem volt nagy jelentősége, ezt már Nagy Géza is kifejtette a múlt században végzett kutatása kapcsán. Az állattartásnak, azon belül is a sertésenyésztésnek annál inkább nagyobb a jelentősége a mai napig.

A karcsai önkormányzat főbb céljai közé tartozik az is, hogy több lábon álló állatgazdálkodást folytasson, így egyre több haszonállat tartásával foglalkozzon. Nyírből átköltöztették Karcsára a sertéstelepet, mivel Nyír messze volt a helyi lakosoknak, nehezen tudtak eljutni munkahelyükre. 12 állásos kocafarmot létesítettek, ugyanezen a telepen folyik a szabad tartású tyúktartás, a kecskék tenyésztése, melyeknek teje fontos összetevője a gomolya készítésének.

A húsgalambtenyésztésnek is nagy jelentősége van Karcsán, 600-700 pár közötti húsgalambot tenyésztenek, amivel elsődleges céljuk az, hogy a galambhús fogyasztását népszerűsítsék. Kereskedelmi célra is felkínálják a galambokat. Azonban a legszokatlanabb és legegységibb kezdeményezés az állattartás és állattenyésztés terén a futómadarak (emu, strucc, nandu) tenyésztése, amivel a hazai média érdeklődését is felkeltették. A futómadarak tenyésztése egy viszonylag új, 2016 óta jelen lévő kezdeményezés. Az önkormányzat célja a teleppel a község állattenyésztésének fejlesztése, valamint új munkahelyek biztosítása a helyiek számára. Ma már legalább 1000 állatot számlálnak a futómadártelepen. A madártelep többfunkciós a megélhetés szempontjából:

1. Kereskedelem: a madarakat az önkormányzat értékesíti (élőállatként, hússukat vagy bőrüket). Belföldi és külföldi (csehországi, franciaországi) vásárlók is vannak már.

2. Turizmus: a turizmus szempontjából a madártelep egy közkedvelt, modern látványosság a térségben. Az emuk és a nanduk (struccfélék) elsősorban Ausztráliában és Afrikában őshonosak, hasonló állatokat csak állatkertekben lehet látni Magyarországon. A strucctelep tehát vonzza a belföldi és külföldi turistákat egyaránt, akiket helyben vásárlásra is buzdítanak. A strucctelep kereskedelmi és turisztikai szempontból előnyös, bevételi forrás a település számára, valamint folyamatosan bővülő új munkalehetőségeket is biztosít.

Egyedi eset a mezőgazdálkodásban

A rendszerváltás derekán alakult ki egy klasszikusnak mondható parasztgazdaság Karcsán, melyet egy roma származású gazdász alakított ki. K. Barna az ötvenes években még idénymunkásként dolgozott például Kazincharcikán téglá-

égetőként, a közös piac idején pedig belépett a karcsai tsz-be is. A karcsai tsz-ben traktorosként dolgozott 30 évig, tehát megfelelő tapasztalatot szerzett a mezőgazdálkodás terén. Munkássága alatt parasztházat is vásárolt, a rendszerváltáskor 5 hektár földet és egy traktort is kapott. Háztáji gazdálkodással is foglalkozni kezdett. Földjein elsősorban növényeket (takarmányféléket) termeszt, szőlőt és gyümölcsöt gondoz – ami Karcsa gazdálkodásában nem túl jellemző bizonyos földtani adottságok miatt, állatokat (tehenet, disznót, baromfit) tart. Gazdasága összetettként és nagygazdaságként írható le. Barna esete nem csupán azért egyedi, mert egyedüli romaként alakított ki évtizedek alatt egy nagygazdaságot a településen, hanem azért is, mert tevékenységével és példamutatásával mind a romák, mind pedig a nem romák számára többfajta megélhetési stratégiát nyújt.

K. Barna által biztosított megélhetési stratégiák:

1. Hitelbe vásárolhatnak nála termékeket, illetve hitelt is fel lehet venni tőle – amely lehetőséget romák és nem romák is igénybe veszik.

2. Napszámos munkát biztosít. Elsősorban nem romák, „parasztk” mennek napszámosnak dolgozni földjeire.

3. Egyéb tevékenységek biztosítása: hagyományőrző cigány folklór együttes, téglaegetési munkaprogram stb. – romák és nem romák is részt vesznek benne.

K. Barna nagygazdasága egyáltalán nem nevezhető tipikusnak, hiszen vállalkozása éppen az ellenkezőjét bizonyítja a tipikus gazdaságoknak, ahol a vállalkozók és vezetők roma származású napszámosokkal dolgoztatnak, vagy melyekben a romák vannak alárendelve a nem roma gazdáknak.

„Az a K. Barna ma már nem jellemzően, de van olyan (roma és nem roma is) még, aki tovább viszi azt, amit ő csinált, hogy mezőgazdasági munkát ad a romáknak, de most a vírus mindent megölt.” (nem tud munkát adni)⁸

Szekunder jövedelemforrások: Informális munkaerőpiac

Alkalmi, napszámos, idény- vagy bér munka

A rendszerváltás előtt létezett a helyi romák és nem romák között alá-főlérendeltségi alapon működő, úgynevezett patrónus-kliens kapcsolat. Ez azt jelentette, hogy a romáknak különböző mezőgazdasági munkákat átadtak a földtulajdonosok, hogy napszámban dolgozhassanak. Ezek a kapcsolatok a rendszerváltást követően romlottak. A szegregáció irányába lendült el a romák munkája is, tehát egyre több munkalehetőségből szorultak ki. Ez a tendencia a 2010-es évek

8 V4: 43 éves roma férfi.

után megváltozott, a romák egyre inkább visszaáramlottak a földekre, a mezőgazdasági munkálatokhoz akár napszámban, akár közmunkaprogram keretében. A földművelés mellett manapság jellemző az állattenyésztés és virágtermesztés területe, ahol találni napszámos vagy idénymunkás romákat és nem romákat egyaránt.

„Van sertéstelep, tyúktelep, van strucc meg emu is. Vannak, akik kukoricával foglalkoznak. Meg most volt az éven olyan, hogy virágokkal foglalkoztak, virágkötő, vagy fóliasátrak, az is itt van most. Van, aki alkalmi munkaként csinálja, van, aki hosszabb ideig.”⁹

Idénymunka jelleggel más településekre vagy a település környékére járnak el sok esetben a romák dohányt termeszteni nyáron, vagy szőlőt szüretelni ősszel. De van példa konkrét gyümölcsösökre is (helyben nem jellemző a gyümölcsstermesztés), ahova gyakran mennek napszámba dolgozni romák és nem romák egyaránt.

„Régebben a falugondnoknak a meggyesébe vagy D. Feri bácsi kukoricásába mentek címerezni vagy kis fát ültetni.”¹⁰

Transzferjövedelmek (Gyermekek után járó jövedelmek)

Minden családban, ahol gyermekek vannak, fontos jövedelmet képeznek a gyermekek után járó jövedelmek. A romák általában kétféle stratégiát követnek a transzferjövedelmek tekintetében:

1. A többségi társadalom normáihoz igyekszik közelíteni: tudatos törekvés arra, hogy az első gyermekszülés időpontja későbbi legyen, és hogy a gyermekszám csökkenjen.

2. Az archaikus roma családi mintákat követi: koránshülés és magas gyermekszám jellemzi.

A romákkal készült interjúk során elhangzottak alapján az állapítható meg, hogy a településen nincs egyirányú stratégiakövetés a transzferjövedelmek kapcsán, hiszen mindkét stratégia bevett és használt, főleg hogy évek óta egyre többször tapasztalható, hogy a nem roma családok a roma családi mintákat is átveszik. A romák közül egyre többen tudatosan kezdenek munkába állni, családot alapítani (Durst 2006).

Gyűjtögetésből, csempészésből szerzett jövedelmek

Fontos gyűjtögetnivaló a romáknál a gomba, a hárs és bodza virága, melyekkel évtizedek óta házalnak a helyi romák. Nemcsak saját részre, főzni gyűjtik, de eladásra is. E termények nem biztosítanak nekik állandó jövedelmet, azonban vannak viszonteladók, akik folyamatosan igénylik a romák által begyűjtött élel-

9 V3: 39 éves roma nő.

10 V4: 43 éves roma férfi.

miszereket. Másrészt az újszerű kispiacok Karcsán kiemelt alkalmat jelentenek a romáknak, hogy eladhassák begyűjtött terményeiket.

„Gyűjteni gombát, bodza és hárs virágát, csipkebogytót szoktak. Piacra viszik, illetve felvásárlókhoz.”¹¹

Mind Karcsa, mind pedig Pácín népességének életében számottevő gazdasági szerepet játszott korábban a csempészes is. A kettős birtoklás az 1950-es évek elejéig nagyban segítette az illegális kereskedelmet, későbbi időkben már nagyobb veszélyek leselkedtek a csempészekre. A csempészet kiegyenlítette a határ két oldalának, illetve a szlováklakta vidéknek és a határ menti tájnak – korábban természetes együttműködésen nyugvó – eltérő termelési, gazdasági adottságát. A magyar oldalról élelmiszert, a szlovák oldalról iparcikkeket cseréltek. A csempészet különösen a két világháború között virágzott leginkább. Karcsán főleg az asszonyok csempészték, de – hasonlóan Pácínhoz – az illegális kereskedelemnek ezt a formáját valójában egy-két család nevével hozzák összefüggésbe.

A csempészetet egyik településen sem tekintették valójában elítélendő cselekménynek. A határ lezárása felerősítette azoknak a cikkeknek a hiányát, amiket korábban a két terület népessége folyamatosan kicserélt, és azok illegális pótlása morálisan nem volt nehezményezett. A legjobb csempészeket a közösség hallgatólagosan elfogadta, mindkét faluban történetek szólnak a csempészek által meggyilkolt, nem korrumpálható vámosról, vagy arról a fiatalemberről, akit a víz alá húzott a derekára erősített csempészáru. Hasonlóan valóságos folklórtörténetek elevenítik meg azokat a praktikákat, ötleteket, amelyekkel a vámosokat, határőröket ki lehetett játszani. Ezekben a két település nem különbözik, amit az is megerősített, hogy Pácinnál évtizedeken át zárva volt a határátkelő, és legális átjárás nem is volt lehetséges a Bodrogtó két oldalának organikus összetartozó falvai között (Viga 2009).

Összefoglalás

A Bodrogtó településeiben élő közösség megélhetési jellemzőit taglalva általánosságban elmondható, hogy a rendszerváltás előtt az emberek ki voltak téve a szocialista nagyipar őket proletárstátusba szorító folyamatának. A gazdasági szerkezetváltás, a rendszerváltás után a megélhetésnek sokkal nehezebb feltételei lettek. Ebből adódóan a közösség megélhetésének, lokális fennmaradásának a „minden létező munkalehetőséget és megélhetési lehetőséget meg kell fogni” kényszerstratégiája alakult ki.

Idővel egyre nagyobb etnikai és megélhetési szakadék alakult ki Karcsa etnikumai, a romák és a nem romák között. Azonban a riasztó munkanélküliség nemcsak a romák nehéz helyzetét rontotta, de a nem roma helyi lakosságot is

11 V6: 67 éves magyar nő.

erőteljesen érintette. A mezőgazdaságok megszűntek, a földeket művelő gazdák generációja megöregedett, és utódjaik kevésbé folytatták hagyományos munkálataikat. A mezőgazdasági gépek korszerűtlensége is nehezítette a földművelést, kevés fejlesztés valósult meg. A helyiek, illetve a fiatal generáció tagjai a legtöbb esetben a környező településekre, nagyvárosokba mentek gyárakba dolgozni, ugyanis helyben minimális napszámos munka, önkormányzat által biztosított munkalehetőség adódott.

2014-től nagy fordulatot vett Karcsa közösségének élete. Az új polgármester több helyi üzem kialakításába, új munkahelyek létesítésébe, az infrastruktúra fejlesztésébe, helyi, egyéni adottságok kihasználásába fogott bele nagy sikerrel. A fejlődés nemcsak a mezőgazdaságban és a turizmusban, de az etnikumok viszonyának javulásában is érzékelhető volt. A romák közmunkaprogramokba való egyre intenzívebb bevonása közelebb hozta a lakosokat egymáshoz, így Becskedet is Karczához. A cigányok hagyományainak felértékelődése, a cigány ünnepek, szokások felelevenítése, őrzése és a megnyilvánuló szolidaritás szintén közel hozta egymáshoz a roma és nem roma helyi közösség tagjait. Egyértelműen javuló adatokat mutatnak a 2017-től végzett kutatások a munkalehetőségek tekintetében is. Bár a településről való munkacélú ingázás sok helyi lakos számára nem szűnt meg, sem a tartós idejű munkavégzések más településeken, sem a tartós külföldi munkavállalás nem jellemző a helyiek foglalkozási szokásaira, sokkal inkább a hazatérés, a helyben maradás az ingázó életmódot folytatók esetében.

Az is világosan látható, hogy a roma mesterségek és szokások – így a megélhetési stratégiák vonatkozásában is – előtérbe kerültek és sokkal elfogadottabbá váltak a nem romák számára is, így a házalás, a kisvásározás, a gyűjtögető életmód, vagy a háztáji kiscgazdálkodásokban megtermelt terményekkel való csere vagy piacozás. Sőt, sok esetben azt tapasztalni, hogy egy szorgalmas, dolgozni vágyó és akaró roma család esetében életmódjuk példaértékű lehet a nem roma családok számára is.

A karcasai cigányság számára nem az a legfontosabb, hogy az informális vagy a formális gazdaságba tartoznak-e, hanem hogy minél hatékonyabban termeljenek maguk számára. Emellett fontos számukra, hogy társadalmi különbségeiket leküzdjék, ezzel minél inkább bekapcsolódva a helyi munkaerőpiaci áramlásba. Elkötelezettek amellett, hogy saját, független stratégiáik révén boldoguljanak, és családjuk számára mindent megteremtsenek, ami a színvonalas megélhetéshez szükséges.

Szakirodalom

- BALÁZ Sándor–BODNÁR Ágnes–KLISOVSZKI Leila
2019 *A jelen értékei Karcsán*. Karcsa, Karcsa Község önkormányzata.
- BAILEY, F. G.
1971 Changing communities. [Változó közösségek.] In: Bailey, F. G. (ed.): *Gifts and Poison. The Politics of Reputation*. Oxford, Oxford University Press, 26–40.
- BÁNLAJKY Pál–KEVY Bea
1999 *Falusi cigányok 1998. Élethelyzet, előítéletek, a „többiekhez” való viszony*. Budapest, Szociális és Családügyi Minisztérium Család-, Gyermekek- és Ifjúságvédelmi Főosztály.
- DURST Judit
2006 *Kirekesztettség és gyermekvállalás. A romák termékenységének változása néhány „gettósodó” aprófaluban (1970–2004)*. PhD-értekezés.
- MESSING Vera–MOLNÁR Emília
2011 Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái. *Esély* 1. 44–60.
- NEMES NAGY József
2005 *Hét Felső- és Közép-Tisza-vidéki kistérség gazdasági potenciálja, fejlődési pályája*. Budapest, MTA-ELTE Regionális Kutatócsoport.
- SZUHAY Péter
1999 Foglalkozási és megélhetési stratégiák a magyarországi cigányok körében. In: Kemény István (összeáll.): *A cigányok Magyarországon*. Budapest, MTA, 22–37.
- SZELÉNYI Iván–LADÁNYI János
2006 *Patterns of Exclusion: Constructing Gypsy Ethnicity and the Making of an Underclass in Transitional Societies of Europe*. New York, Columbia University Press.
- SZABÓ Árpád Töhötöm
2008 *Kooperáló közösségek. Munkavégzés és kapcsolatok a falusi gazdaságban*. Marosvásárhely, Mentor.
- VIGA Gyula
2009 *Bodrogközi néprajzi tanulmányok*. Miskolc, Osiris.

Elektronikus források

- <http://www.liganet.hu/page/316/artID/9040/html/a-valtozas-velem-kezdodik-informalis-gazdasag-es-szakszervezeti-teendok.html> [2021. január 13.]
- <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/terstat/2004/05/wfaluv.pdf?lang=hu> [2020. december 15.]

http://melyszegeenyseg.hu/dokumentumok/dokumentumtar_tartalma/TAMOP513_szoc_modszertani_edok.pdf [2021. január 11.]

Helyi statisztikai adatok Bodrogek (www.ksh.hu) [2021. január 10.]

Táblázatok forrásai

1. táblázat. A 18-64 évesek száma és megoszlása gazdasági aktivitás szerint (Karcsa és Pácin). Forrás: http://melyszegeenyseg.hu/dokumentumok/dokumentumtar_tartalma/TAMOP513_szoc_modszertani_edok.pdf [2020. január 11.]
2. táblázat. A háztartások átlago nettó havi és egy főre jutó jövedelme 2012-ben (Karcsa és Pácin). Forrás: http://melyszegeenyseg.hu/dokumentumok/dokumentumtar_tartalma/TAMOP513_szoc_modszertani_edok.pdf [2020. január 11.]

Ábrák forrásai

1. ábra. A közfoglalkoztatottak, nyilvántartott álláskeresők, tartós munkanélküliek száma 2010–2011. Forrás: KSH, Jegyzői adatlapok. URL: www.ksh.hu [2020. január 5.]

Válaszadók

V1: 51 éves magyar nő

V2: 55 éves magyar férfi

V3: 39 éves roma nő

V4: 43 éves roma férfi

V5: 35 éves roma nő

V6: 67 éves magyar nő

PERSPEKTÍVÁK – AZ ONLINE OKTATÁS KIHÍVÁSAI

KRÍZIS VAGY SEM – LÁTENS VÁLSÁG A ROMÁN OKTATÁSPOLITIKÁBAN

Bevezető

Jelen tanulmányunk egy empirikus, alkalmazott kutatás során elvégezhetővé vált narratívaelemzés eredményeit foglalja össze, és helyezi általános elméleti kontextusba. A szerzők egyúttal lehetőséget nyújtanak arra, hogy betekintést kapjunk a krízis oktatáspolitikai vonatkozásaiba, különös tekintettel az oktatási intézmények vezetői, illetve a szülők percepciójára.

Az empíria összefüggésében egyedi vállalkozásról van szó, amennyiben 2020. november végén a Planificatio Kft. Survey Monkey előfizetése alapján reprezentatív szülői panelt vásárolt, mely leírja a Centru régió (NUTS 2 régió Romániában, kódja RO12) szülői népességét – az első osztályosoktól a tizenkettődikeskig. A mérés hibahatára 6,95%, összesen 250 teljes kitöltés mellett, amely 475 válaszadó részleges és teljes kitöltéseiből állt össze. Természetesen a szülői kérdőív 38 kérdése nem kerül teljes mértékben ismertetésre jelen szövegben, itt csak a válság percepciójára és az erre vonatkozó narratívára koncentrálnak.

Az online kérdőív a Hargita Közösségközi Fejlesztési Társulás megbízásából készült a DigEdu2030 akcióterv keretén belül, melyet Hargita Megye Tanácsa megbízásából rendeltek meg a Planificatio Kft.-től. Jelen szöveg szerzői az akciótervért felelős szakértők, akik részt vettek a két kérdőív elkészítésében. További felmérés is szerepet játszik jelen elemzésben, mivel az akcióterv keretén belül, szintén a Survey Monkey platformon keresztül, a DigEdu2030 kezdeményezéshez csatlakozhattak a Hargita megyei általános iskolák és középfokú oktatási intézmények. A 17 kérdésből álló kérdőívet 37 intézmény nem töltötte ki, 74 teljes kitöltés érkezett be.

A szülői kérdőív elsősorban azt a célt szolgálta, hogy megismerjük a szülők percepcióját és értékelését a pandémia összefüggésében megváltozó oktatási helyzetre vonatkozóan, míg az iskolák előzetes regisztrációja elsősorban azért készült el, hogy pontos képet lehessen kialakítani a szükségletekről, elvárásokról – ez minden hatékony közpénzügyi döntés alapvető előfeltétele kellene legyen. Utóbbi kérdőívben kiemelten érdekesek ugyanakkor azok a válaszok, amelyek a további, digitalizációval kapcsolatos, poszt-Covid elképzelésekre vonatkoznak.

Rövid kríziselmélet

Jelen tanulmány tehát empirikus alapokon áll, ugyanakkor egy kifejezetten elméleti igényű kérdésfeltevés megfogalmazására és megválaszolására vállalkoztunk. Súlyos válság van elvileg, olyan krízis, amelyik alapvetően átforgalmazta mindennapjainkat, és zárójelbe helyezett korábban megingathatatlanak tekintett szabadságjogokat, így a gyülekezési, a szabad mozgással és letelepedéssel kapcsolatos jogokat csakúgy, mint az iskolai egyenlő és ingyenes oktatáshoz való jogot. Természetesen ezeknek az intézkedéseknek az oktatáspolitikai eleme nem feltétlen explicit ebben a vonatkozásban, hiszen az oktatáshoz való jogot *de jure* senki sem függesztette fel Romániában.

Mi történt ugyanakkor *de facto*? Az Eurostat adatai szerint 2019-ben a Centru régióban a háztartások 16%-a nem rendelkezett internet-hozzáféréssel. Ugyanakkor az alacsony digitális készségekkel rendelkező diákok aránya 32%, szemben az EU27 átlagában mért 11%-os aránnyal. Ebben az értelemben feltételezhető, hogy jelentős hátrányba kerültek egyes diákok, akik

- nem rendelkeztek internettel,
- nem rendelkeztek megfelelő digitális készségekkel,
- nem rendelkeztek egyéni digitális eszközzel.

Míg az iskolaépület, a tanóra és az ingyenes tankönyv mindenki számára nagyobb nehézségek nélkül elérhető ma Romániában – leszámítva a szegregátumokban élők egyes csoportjait vagy a mozgásukban súlyosabban korlátozottakat, a látásukban korlátozottakat –, addig az online átállás már jelentősen szelektált, hiszen aligha képzelhető el, hogy aki a felsorolt három tényezőből egy esetben is érintett, az teljes értékű hozzáférést kaphatott volna az oktatási intézmények nyújtotta szolgáltatásokhoz.

Felmérésünkben nyilván nem látunk rá azokra a családokra, ahol nincs digitális eszköz és internet, hiszen szülői reprezentatív felmérésünk eleve online platformon zajlott, azaz a diákok egy részéről nincs információnk. De mielőtt rátérünk a válaszok elemzésére, vizsgáljuk meg, mit értünk válság alatt.

A latin *crisis* szó jelentése angolul *crisis*, *decision* a Tufts egyetem Perseus programjában elérhető 1879-es oxfordi latin szótár szerint (Lewis 1879). A szó görög eredetű, a κρίσις pedig választást, megkülönböztetést, ítéletet, döntést jelentett. Válság, választás, elválasztás, szakaszhatár, fordulat, ahonnan nincs visszaút. A francia *crise* is ismerős a magyar nyelvben, amennyiben egészségi krízisekről, epe- és vesekrízisről beszélünk, ami tudható módon fordulópontot jelent a kór lefolyásában. Súlyos helyzetre utal a kifejezés, amennyiben tudatosan használjuk, és jelen helyzetben egészen találó orvosi eredete, amit a latinhoz közel álló francia változat jól képvisel. A német *Krise* is a betegségre rímel, hogy Goethét idézzük: „alle Übergänge sind Krisen, und ist eine Krise nicht Krankheit?” (Grimm 2021).

1 Magyarul: minden átmenet krízis, ne volna egy krízis betegség?

Nem hagyhatjuk itt figyelmen kívül a válságelméletek kiemelkedő alakját, Edmund Husserl osztrák filozófust, a fenomenológia atyját, aki az *Európai tudományok válsága* című művében (Husserl 1998), melyet röviden csak *Krízis* címen hivatkozik a magyar filozófiatörténet is, a válságot valójában abban látja, hogy a tudomány értelemvesztése megvalósult az emberi élet vonatkozásában, az életvilággal, és így a természetes világgal sincs érdemi összefüggése, ennek következtében tudományos értéke is veszendőbe megy. Az értelemvesztés természetesen bő száz évvel a *Krízis* megjelenése után már nem problémaként tételeződik, hanem adottságként tárul fel az elemző számára, különös tekintettel a posztmodern és az azt követő irányzatok összefüggésében. Ugyanakkor a krízis értelmezésében a *Krízist* mégis segítségül hívhatjuk, amennyiben ez a permanenssé váló értelemvesztés és az ezzel járó félelmek, veszteségérzésünk alapélménnyé vált a 21. századi ember számára – mert egy igazi krízis valóban ilyen: nincs visszaút, mivel fordulópont, kritikus szakasz, amelyen áthaladva új időszak veszi kezdetét, akár bölcséleti, akár orvosi értelemben élünk ezzel a kifejezéssel.

A romániai jelenség elemzésekor nem tekinthetünk el a *Román értelmező szótár* szócikkétől sem (DEX 2009): itt a válság mint gazdasági, politikai, társadalmi válság jelenik meg, feszült, zavaros időszak, kritikus, akut helyzet – akár a gazdaságban, akár az egészségben –, ugyanakkor depresszív lelkiállapotot is jelöl. Érdekes itt megjegyezni, hogy a román értelmezés részben tehát eltér a szó etimológiájától, amennyiben ezek a feszült időszakok elmúlhatnak, mintha azzal kecsesgetne egy-egy válság, hogy visszatérhetünk a nyugodt, kiegyensúlyozott időszakba, vagy legalábbis egy új, nyugodt időszak következne minden válság után. Itt sokkal kevésbé a fordulat, a kritikus jelleg a meghatározó, mint a kivételesség, a zavaros helyzet, amely nyilván kitisztul.

Idézzük *A magyar nyelv értelmező szótárát* is: „Általában olyan nehéz, súlyos helyzet, ill. (sors)döntő esemény, amely rosszra is, jóra is fordulhat” (Bárczi–Országh 1962).

Összegezzük tehát a válság, a krízis ismérveit:

1. valaki tudomást szerez erről,
2. ismert, hogy mi ez,
3. fordulópontjellege van,
4. egész egzisztenciánkat, de legalábbis fontos céljainkat érinti.

Ezeknek a feltételeknek tehát akármelyik válsághelyzet meg kell feleljen, ebben egyöntetű a szó jelentésmezeje: gondoljuk csak el, hogy lehet krízis valami, amiről senki sem tud? Krízisnek nevezhető bármilyen nagyméretű, ember előtti kataklizma? Aligha, hiszen a fordulópontot senki sem ismeri fel, hiányzik belőle a tudatosítás gesztusa. A helyzetre vonatkozó konkrét ismeretek nélkül „nemkrízist” élünk meg, ugyanis ilyenkor csak megalapozatlan félelmeink lehetnek. Ha nincs fordulópontjellege, akkor a helyzet nem válságos, hiszen még visszafordítható. Ugyanígy, ha nem jelent számunkra valamilyen felismert veszteséget, ha nem érinti egyéni vagy közösségi, társadalmi céljainkat, akkor az csak egy

mellékszál, akármilyen sorsdöntő, ha az nem a mi sorsunk – gondoljunk csak a csillagászatban ismert, évmilliókkal ezelőtt összeomló csillagrendszerre, amelyek jóval az emberiség megjelenése előtt történtek, ha csak most kapunk is hírt felőlük. A krízis tehát csak akkor felel meg a feltételeinknek, ha a felsorolt négy kritérium egyaránt teljesül.

A digitális oktatás szülői percepciója a Centru² régióban

Ezt követően végezzük el a Covid-19 összefüggésében megtapasztalt romániai oktatáspolitikai „krízis” próbáját, vajon teljesülnek-e azok a feltételek, amelyek szükségesek ahhoz, hogy valóban krízisnek nevezhessük a kialakult helyzetet!

1. táblázat. *Hogyan változott az oktatás minősége a Covid-19 előtti időszakhoz képest?*

Iskolai tevékenység típusok	megszűnt	sokkal rosszabb	romlott
Informatika tantárgy oktatása	32,0%	11,3%	12,0%
Testnevelés	27,0%	19,6%	32,5%
Történelem	21,3%	12,8%	10,6%
Egyéni segítség, konzultáció	20,3%	17,2%	10,9%
Gyermek aktivitása az órán	20,0%	12,9%	12,9%
Készségtárgyak oktatása (zene, művészetek, technológia, rajz)	14,1%	30,8%	25,0%
Értékelés/osztályzás korrektsége	13,9%	15,4%	13,9%
Szülőkkal való kapcsolattartás, visszajelzések a gyerek fejlődésével kapcsolatban	13,4%	8,3%	13,4%
Földrajz, fizika, biológia, kémia	11,3%	9,7%	19,4%
Házi feladat kiadása általában	9,2%	15,8%	14,5%
Házi feladat ellenőrzése	6,0%	12,1%	18,1%
Matematika	5,4%	16,3%	15,2%
Második idegen nyelv	4,9%	9,8%	8,4%
Román nyelv és irodalom	2,5%	10,1%	8,9%
Első idegen nyelv	1,9%	14,8%	8,3%

Forrás: Planificatio Kft. 2020 – DigEdu2030 szülői kérdőív

2 A tanulmányban használt „Centru” régióknak nincs hivatalos magyar megnevezése, ezért a szerzők az EU Területi Statisztikai Nomenklatúrájában szereplő megnevezést alkalmazzák, azzal a megjegyzéssel, hogy más forrásokban a Központi vagy Közép régió kifejezések fordulnak elő.

Az 1. táblázat eredményei azt a szemléletet tükrözik, hogy az iskolában az idegen nyelv oktatása, a román nyelv és irodalom, a matematika és a házi feladatok kiadása és ellenőrzése viszonylag jól teljesít a Covid-19 iskolai lezárás időszakában is, a többi esetben azonban akár az esetek 11–32%-ában meg is szűnt az adott tevékenység, a tevékenységek pedig legalább a diákok 18%-a esetében rosszabbnak ítéltetnek meg a szülők részéről, mint annak előtte. Kimagaslóan nagy a leromlás a készségi tárgyak esetében, de a rendszer egész célszerűségét jelentősen megkérdőjelezi, hogy az esetek 32%-ában éppen az informatika tantárgy szűnt meg, ami esetleg segíthetett volna a digitális készség hiányok leküzdésében.

Egészen meghökkentő, hogy a szülők mindössze 27%-a ajánlaná másnak azt az iskolát, ahová a gyereke jár, ugyanakkor 46%-uk kifejezetten eltanácsolna másokat az intézménytől. Hasonlóképpen a nemzeti oktatáspolitikai elfogadottsága és elérése is kérdéses.

2. táblázat. *Kérdezze meg gyerekét, milyen eszközt használna legszívesebben a digitális oktatásban a jelenlegi helyett! Mit választana ezek közül?*

Eszköz	százalék
új laptop	73,8%
PC/asztali számítógép	23,0%
Táblagép	17,1%
nagyobb kijelzővel rendelkező okostelefon	7,1%
nincs szüksége más eszközre	6,0%
Iphone	4,4%
Ipad	4,0%
felújított laptop	4,0%

Forrás: Planificatio Kft. 2020 – DigEdu2030 szülői kérdőív

Jól látható, hogy a szülők szerint gyerekeik laptopot-notebookot választanának, ezzel a megoldással 96% értene egyet, talán megfelelőnek gyermeke számára – ugyanakkor a nemzeti programokban az iskolák számára beszerezhető eszköz, azaz a tablet vagy táblagép, mindössze a szülők 17%-a szerint megfelelő megoldás.

Vizsgáltuk azt is, hogy a román oktatáspolitikai másik nagy digitalizációs eleme, azaz az ingyenes szoftver- és applikáció-hozzáférés mennyire elterjedt. Sajnos azt találtuk, hogy az egyébként teljesen ingyenes és iskolai e-mail címmel aktiválható, ingyenesen letölthető Microsoft Office 365 mindössze 5%-os penetrációval bír, a legelterjedtebb, 40% a saját ingyenes Google-felhasználó. Hiába érhető el tehát a teljes ingyenes szoftvercsomag, ez még a pandémia összefüggésében sem terjedt el – hasonlóan a táblagépek helyzetéhez, a szülők szerint a nemzeti szoftverprogram sem ért el átütő eredményeket.

3. táblázat. *Mindannyian várjuk, hogy a pandémia után visszatérhessenek a gyerekek az iskolába. Mik azok az elemek, amelyeket megtartana a digitális oktatás időszakából, ami jobbá, hatékonyabbá teszi az oktatási-nevelési folyamatot?*

Pandémia után is megtartható elemek	százalék
audiovizuális tananyag használata	24%
e-katalógus/e-napló	13%
házi feladat beadása	12%
házi feladat értékelése	10%
egyéni konzultációs lehetőség	10%
házi feladat kiadása	6%

Forrás: Planificatio Kft. 2020 – DigEdu2030 szülői kérdőív

A digitális oktatás egyes elemeinek továbbvitele kapcsán a szülők inkább elutasító álláspontra helyezkednek: 33%-uk egyáltalán nem választott ki olyan elemet, amit érdemes lehet a digitális oktatásból a pandémia utáni oktatási folyamatokba is átemelni – a 3. táblázatban csak az 5%-nál több szülő által említett lehetőségeket ábrázoltuk. Ezek alapján elmondhatjuk, hogy azokat a lehetőségeket illetően, amelyeket a digitális oktatás megjelenít, talán csak az e-naplónak van elfogadottsága a szülők számára, amiről viszont tudnunk kell, hogy a legtöbb iskolában nem volt ilyen, azaz gyakorlatilag üres halmazt jelöltek meg a szülők, itt az e-katalógus a felmérés pirézének szerepét játszotta el. Az audiovizuális tananyag használata pedig nem kifejezetten a digitális oktatáshoz köthető, annak csak egy speciális formája.

Ebben az összefüggésben arra a következtetésre juthatunk, hogy

1. az iskolarendszer általában nem megfelelő a szülők szerint,
2. a Covid-19 összefüggésében a „fontos” tárgyakat leszámítva jelentősen romlott a tevékenység szülői megítélése,
3. a nemzeti oktatáspolitikai nem célravezető a szülők szerint,
4. a digitális oktatás eredményeit a szülők nem ismerték fel, és nem kimondottan támogatnák a digitalizáció elemeinek továbbvitelét a pandémia utáni oktatási helyzetbe.

A digitális oktatás intézményvezetői percepciója Hargita megyében

Intézményi szinten a nemzeti szakpolitika penetrációja jóval erősebb, ahogy az adatokból kiderül:

- az iskolák $\frac{3}{4}$ -e pályázott valamilyen módon az EU Alapokból finanszírozott eszközbeszerzési felhívásra,
- 82%-uk kapott a kormány táblagépakciójából is eszközöket,

– az iskolák 55%-a részt vesz a kormány EU Alapokból finanszírozott széles sávú internetet biztosító programjában.

A nemzeti programok tehát elérték az iskolákba, de hogyan látják az intézményvezetők, ezek célszerűek voltak-e, segítették-e az oktatási folyamatot? Ennek megválaszolására minősítési rendszert alkalmaztunk, egytől öt csillagot lehetett adni az alábbi kérdésekre:

1. Mennyire megfelelő segítséget és irányítást kapott az iskola a digitális oktatásra való átálláskor a minisztériumtól és intézményeitől?

2. A diákok mennyire feleltek meg a digitális oktatás által támasztott kihívásoknak?

3. A tanárok mennyire feleltek meg a digitális oktatás által támasztott kihívásoknak?

Az értékek rendre: 1,9; 3,3 és 3,8 csillag, lásd a 4. táblázatot.

4. táblázat. *Nemzeti oktatáspolitikai, diákok és tanárok értékelése a digitális átállás összefüggésében*

Kérdések	*	**	***	****	*****	súlyozott átlag
Mennyire megfelelő segítséget és irányítást kapott az iskola a digitális oktatásra való átálláskor a minisztériumtól és intézményeitől?	46,0%	27,0%	18,9%	4,1%	4,1%	1,93
A diákok mennyire feleltek meg a digitális oktatás által támasztott kihívásoknak?	5,2%	9,1%	42,9%	37,7%	5,2%	3,29
A tanárok mennyire feleltek meg a digitális oktatás által támasztott kihívásoknak?	1,3%	3,9%	20,8%	57,1%	16,9%	3,84

Forrás: Planificatio Kft. 2020 – DigEdu2030 oktatási intézmények előzetes regisztrációja

A 4. táblázatban szereplő adatok nagyban árnyalják a képet: a nagy intézményi penetrációval futó nemzeti programok elérték az iskolákba, de minden valószínűség szerint nem erre lett volna szükség az intézményvezetők értékelése alapján. Hogy mire lett volna szükség, az nem képezte az említett felmérés tárgyát, így erre a kérdésre nem válaszolhatunk a rendelkezésre álló adatok alapján.

Megvizsgáltuk ugyanakkor azt is, hogy a Covid-19 utáni időszakban, bármikor következzen is be ez, mit alkalmaznának az iskolák:

– 88% felhasználná a digitális oktatásban szerzett tapasztalatokat,

– 59% alkalmazná a hibrid oktatást a pandémia után, legalább a mozgáskorlátozott vagy beteg diákok esetében,

– 88% inkább támaszkodna a digitális eszközökre a pandémia után.

Itt szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy az iskolák 12%-a úgy szeretne digitális eszközöket kapni az említett akcióterv keretén belül, hogy nem szeretné hasznosítani a digitális oktatás során szerzett tapasztalatokat, és nem támaszkodna a digitális eszközökre a pandémia után sem. Azt is látjuk, hogy bár a programban minden tanterem okos tanterem lenne, azaz a tanóra maga otthonról is online elérhető lenne minden diák számára, az iskolák 41%-a nem alkalmazná a digitális oktatás elemeit, azaz a hibrid rendszert még a mozgáskorlátozott vagy beteg gyerekek érdekében sem. Ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy egyes oktatási intézmények vezetői számára a digitális eszközök tanári használata és a diákok eszközökkel való ellátása nem vág egybe a digitális eszközökkel és módszerekkel támogatott oktatás konkrét intézményi alkalmazásával.

Következtetések

A digitalizáció oktatáspolitikai összefüggéseit vizsgáló kutatásunkban áttekintettük a szülők és az intézményvezetők percepcióját – ez a két szereplő kifejezetten meghatározó szerepet játszik az oktatás digitalizációja tekintetében (Brevik et al. 2019; Eş et al. 2019; Velez et al. 2013), csakúgy, mint az egyébként szintén meghatározó más szereplők, azaz a tanárok, a tanárképzésben részt vevők (Hennessy et al. 2013), a szakpolitikusok és a diákok (Young 2017).

Azt látjuk tehát, hogy a szülői percepcióban meghatározó módon, az intézményben pedig kikövetkeztethető módon a válság tárgya valójában nem az oktatási válság általában, vagy az oktatási válság a pandémia összefüggésében, hanem maga a digitális oktatás.

A nemzeti politika elvét a célszerűség lehetőségét, nem felel meg sem az intézményi, sem pedig a szülői elvárásoknak, penetrációja a diákok esetében elenyésző, az iskolák esetében pedig bár meghatározó, de nem hatásos.

A digitális oktatásra való átállás ideiglenesen lezajlott, de jellemzően nem vinnék tovább az eredményeket a szülők – jó eséllyel az eleve rosszul teljesítő iskolák miatt lehet ez így, különös tekintettel az 1. táblázatban bemutatott negatív változások hatása alatt lehetnek. Márpedig az, hogy pl. az informatika tárgy oktatása megszűnik, az nem a digitális oktatás jellemzője, éppen ellenkezőleg.

Az iskolák esetében egyfajta bizonytalanság figyelhető meg, amennyiben a digitális eszközöket igénylik, de nem egyértelmű, hogy mire kívánják majd használni ezeket – ebben a bizonytalanságban szerepet játszhat az is, hogy az intézményvezetők is érzékelik a szülői elutasítás jelentős erejét, azaz a társadalmi elvárás is elbizonytalaníthatja a digitalizáció eredményeinek továbbvitelét.

A digitalizáció, legalábbis a pandémia alatti digitális oktatás formájában tehát nem az oktatás megújításának lehetőségeként jelenik meg a két elemzett szereplő számára, hanem éppen egy sajátos, ám fogalmilag helytelen krízisfogalom tárgya lesz: a bajt itt maga a digitális oktatás jelenti.

Amennyiben tehát meg kívánjuk vizsgálni, hogy a két meghatározó szereplő válságérzékelése megfelel-e a jelen tanulmányban választott négy kritériumnak, akkor azt találjuk, hogy a válságot nem tudatosítják a szereplők, bár nyilvánvalóan mindenki egy bizonyos válságról beszél nyilvánosan. Azonban a szereplők nem az oktatás válságát vagy az oktatás pandémia összefüggésében vett válságát tekintik problematikusnak, hanem magát a digitális oktatási megoldást, azaz elvétik a célt, miként a nemzeti oktatáspolitikai táblagépekre és széles sávú internetre fókuszáló elemei is teszik. Olyan érzésünk támadhat, hogy a cél itt nem egy sorsfordító esemény beteljesítése, sokkal inkább a korábbi *status quo*-hoz való visszatérés álma lebeg a szemek előtt – ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy ez a *status quo* nem egy optimális, hanem eleve elutasított, nem javasolt állapot, legalábbis szülői percepcióban.

Szakirodalom

BÁRCZI Géza–ORSZÁGH László

1962 *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

BREVIK, Lisbeth et al.

2019 Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education* 86. 1–15.

DEX

2009 *Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită)*. Bukarest, Academia Română, Institutul de Lingvistică.

EŞ, Hüseyin–BOZKURT Altan, E–GÜMÜŞ, Irfan

2019 Examination of students' and their parents' experiences of out-of-school science experimentation within the context of parents' roles. *Acta Didactica Napocensia* 12(1). 201–211.

GRIMM, Jacob–GRIMM, Wilhelm

2021 *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21. URL: <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB> [2021. november 21.]

HENNESSY, Sara–LONDON, Laura

2013 Learning from International Experiences with Interactive Whiteboards: The Role of Professional Development in Integrating the Technology. *OECD Education Working Papers*. 89.

HUSSERL, Edmund

1998 *Az európai tudományok válsága I–II*. Budapest, Atlantisz.

LEWIS, Charlton–SHORT, Charles

1879 *A Latin Dictionary. Founded on Andrews' edition of Freund's Latin dictionary. revised, enlarged, and in great part rewritten by. Charlton T. Lewis,*

Ph.D and Charles Short, LL.D Clarendon Press, Oxford. URL: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0059%3Aentry%3Dcrisis> [2021. november 21.]

VELEZ, Alicia P. et al.

2017 The role of adults in children digital literacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 237. 887–892.

YOUNG, Ju Joo et al.

2017 Students' expectation, satisfaction, and continuance intention to use digital textbooks. *Computers in Human Behavior* 69. 83–90.

TOLMÁCSHALLGATÓK ONLINE OKTATÁSA. LEHETŐSÉGEK ÉS KIHÍVÁSOK

Bevezetés

A 2020 márciusa óta fennálló járványügyi helyzetben szükségszerűen bevezetett távolléti oktatás új helyzet és új kihívások elé állította a teljes oktatási folyamat valamennyi résztvevőjét, beleértve a felsőoktatási intézményeket is. A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Karán működő Fordító és tolmács szakon is 2020. március 17. óta kizárólag online oktatás folyik, így fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy az online oktatásnak milyen hatása volt a tolmácsolás oktatására. A jelen cikk célja megvizsgálni azokat a fogalmakat, amelyek a koronavírus-világjárvány idején zajló oktatási folyamatban alapvető fontossággal bírnak. Így tárgyaljuk a távoktatás, távolléti oktatás, online oktatás fogalmát, bemutatjuk ezen oktatási formák főbb vonásait, a közöttük levő hasonlóságokat és különbségeket, illetve hogy ezek a fogalmak értelmezése miként alakulhat a jelen helyzet figyelembevételével.

A tolmácsolást a munkaerőpiacon és az oktatási folyamatban is az élő kommunikáció jellemzi, éppen ezért nagyon nagy kihívás volt az online oktatásra való gyors áttérés. Az online oktatás több mint egyéves tapasztalata indokoltá teszi, hogy bevonjuk hallgatóinkat is a kutatásba, hiszen véleményük nagymértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy a megszerzett tapasztalat hosszú távon hasznosítható legyen a hagyományos, jelenléti oktatás során is, így hallgatóink részt vettek a jelen cikkben bemutatásra kerülő kutatásban (válaszadói minőségben).

1. A távoktatás meghatározása és rövid bemutatása

A távoktatás azt az oktatási formát jelenti, amelynek fő jellemzője, hogy az oktató és a tanulók fizikailag (földrajzilag) más-más térben tartózkodnak az oktatási folyamat során (Kovalik-Deák 2020. 7.). Ezen oktatási folyamathoz szükség van a technológia vívmányaira, amelyek megkönnyítik az oktató és tanuló munkáját, illetve a közöttük levő kommunikációt. Eleinte a távoktatás fő célcsoportja az olyan speciális helyzetű hallgatók csoportja volt, akik sajátos helyzetükből fakadóan nem tudtak volna részt venni az osztálytermi órákon. A későbbiek során a távoktatás elterjedt, és más célcsoportok számára is lehetőséget kínált.

Az AEÁ-ban például 2009-ben 5,6 millió olyan főiskolai hallgató volt, aki legalább egy online kurzust felvett, szemben a 2002-es évvel, amikor ez a szám csak 1,6 millió volt.¹ Az internet megjelenésével és a szélesebb tömegek számára való elérhetővé válásával egyidejűleg terjedt el és vált népszerűvé az *e-learning* is, hiszen a képi és hanganyagok elektronikus úton való tárolási és továbbítási lehetősége megkönnyítette a tanítási-tanulási folyamatot.²

Szűk értelemben a távoktatás két fő komponense a távtanulás és a távtanítás, főbb változatai pedig az *e-learning* vagy *online learning*, amikor az internetet használják közegként, a *levelező formában* történő oktatás, amikor a hallgatók képzése levelezés (ma már többnyire e-mail) formájában történik, és a *nyílt tanulás*, amely Európában jellemző inkább, és amely a nyílt egyetemek (open universities)³ révén történik.

A távoktatásnak fő jellemzői a földrajzi távolságon kívül, hogy a távoktatás intézményes keretben és akadémiai környezetben zajlik valamilyen interaktív távközlési médium segítségével, nem autodidakta tanulásról van szó, és az intézmények akkreditációja ugyanolyan szempontok alapján történik, mint a hagyományos oktatást kínáló intézményeké (Barker–Frisbie–Patrick 1989. 25–26.).

A közegtől függetlenül az interakció elengedhetetlen része a távoktatásnak, de az egyre fejlettebb kommunikációs eszközök és a közösségi média lehetővé teszik a fizikai jelenlét nélküli kapcsolattartást (Taylor–White 1991. 10.).

2. Az online oktatás

Kényszerhelyzet nélkül is létezik online iskola, ebben az esetben a tanulók nem egy szükséghelyzet miatt, hanem saját akaratukból választják ezt az oktatási formát. A diákok a tananyagokat az interneten keresztül kapják meg, így tartják a kapcsolatot a tanárokkal is, egyéni ritmusban haladhatnak előre tanulmányaikban, valamint az osztályközösség is online létezik. Az online iskola a hagyományos iskolákhoz hasonlóan lehetőséget biztosít a továbbtanulásra is. Ez az oktatási forma különösen népszerű az Egyesült Államokban, ahol a 20,6 millió főiskolai hallgató körülbelül egyharmada felvesz legalább egy online kurzust is.⁴ Az Egyesült Államokban szinte minden felsőoktatási intézmény kínál legalább egy online programot.⁵

1 <https://www.britannica.com/topic/distance-learning/Academic-issues-and-future-directions>

2 <https://www.efeb.hu/e-learning/hirek/a-tavoktat-as-tortenete>

3 A nyílt egyetemek (open universities) azok az oktatási intézmények, amelyek a távoktatás lehetőségével élve képzést biztosítanak szinte minden tanulni vágyó felnőttnek (Bates 1983. 70.).

4 Evan Thompson: *History of Online Education*. URL: <https://thebestschools.org/magazine/online-education-history/> [2021. április 10.]

5 Uo.

3. A távolléti oktatás meghatározása és jellemzői

A távolléti oktatást, amely tulajdonképpen szinonim fogalom az online oktatással, jelen esetben azért használjuk különálló fogalomként, mivel a koronavírus-világjárvány miatt előállt kényszerhelyzetben valamennyi iskolának és felsőoktatási intézménynek át kellett térnie az online oktatásra. Alkalmazásának oka, hogy az egyébként hagyományos, jelenléti oktatás folyamatának résztvevői valamilyen külső ok, kényszer (jelen esetben a járványügyi helyzet és a járvány terjedésének lassítása érdekében meghozott korlátozó intézkedések) miatt nem tartózkodhatnak egyazon helyen (Robin 2020. 19.).

A távolléti oktatás során az oktatók elektronikus formában készítik el a tananyagot, a hallgatók pedig szintén elektronikus formában kapják azt kézhez és használják fel (Komenczi 2014). Bár ebben az esetben is fizikai jelenlét nélkül történik az oktatás, mégis távoktatás helyett távolléti oktatásról beszélünk: különböző helyeken tartózkodó személyek egy időben, de órarend szerinti közös oktatási tevékenységben vesznek részt valamely, ebből a célból kialakított platform segítségével, és az oktató is aktívan részt vesz az oktatási folyamatban.

Elmondható tehát, hogy míg a távoktatás a tanulási környezetet definiáló kategória, addig a távolléti oktatás egy társadalmi szükségszerűség által életre hívott, meghatározott időszakra létrehozott rendszer, amelyben az oktatás ideiglenes jelleggel megvalósulhat (Kovalik-Deák 2020. 9.).

4. Távolléti oktatás a tolmácsképzésben

A tolmácsolás online oktatásának tekintetében elmondható, hogy ez nagy kihívást jelent az oktatóknak és több nehézséget okoz a hallgatóknak is, mivel a tolmácsórák keretében fontos a valós kommunikációs helyzetek szimulálása, ehhez pedig valós közönségre és fizikai jelenlétre van szükség (Seleskovitch-Lederer 1989). Mindennek ellenére a tolmácsolás oktatásában is szükség van az *e-learning* eszközeire. Már jóval az internet és az *e-learning* megjelenése előtt is felhasználták a legfrissebb kommunikációs csatornákat, hogy autentikus beszédek, előadások szerezzenek (nyelvi laborokban készült magnófelvételek, VHS-technológia). További módszerek számítottak a tolmácsolás gyakorlásának megkönnyítése érdekében, hogy a hallgatók tranzisztoros rádióval rövidhullámú adásokat hallgattak meg az egyes munkanyelveken, mivel ezek frissebb információkkal szolgáltak, mint a nyomtatott újságok információi (Gile 1995, idézi Seresi 2020. 94.). Ezek a távolléti tolmácsolás előzményének tekinthetők.

A nyilvánvaló hátrányoktól eltekintve elmondható, hogy ha az online tolmácsórák keretében a hallgatók tolmácsolásaikról hangfelvételt is készítenek, lehetőség van arra, hogy később visszahallgassák tolmácsolásaikat, ez pedig megkönnyítheti fejlődésük nyomon követését is (a hallgató a félév végén összevetheti

a tolmácsolásait). Ha az oktató az online óra menetébe beépíti az interneten szabadon elérhető hanganyagokat, sokkal több témával találkozhatnak a hallgatók, ez pedig felkészülésüket segítheti. További előny a hallgatók szempontjából – bár ez az oktató részéről nagyon sok időt igényel –, hogy a hangfelvételek beküldhetőek az oktatónak, aki így minden hallgatónak visszajelzést adhat, ez pedig hozzájárulhat a hallgatók fejlődéséhez és a hibák kiküszöböléséhez.

A Sapia EMTE az online platformok közül a Google Classroomot és a Google Meetet választotta, és mind az előadások, mind pedig a szemináriumok/laboratóriumi tevékenységek valós időben tanári és hallgatói jelenléttel zajlottak/zajlanak ezen platformok segítségével, ehhez minden hallgató és oktató Google-alapú intézményi e-mail címet kapott, ezáltal biztosított volt számukra a platformhoz való hozzáférés.

4.1. Osztálytermi tolmácsórák és a digitális tanteremben zajló tolmácsórák összehasonlítása

Az osztálytermi tolmácsórák keretében általában sokkal természetesebb körülmények teremthetők, könnyen és célszerűen lehet különböző éles tolmácsolási helyzeteket szimulálni, ritkábban kell előre felvett hanganyaghoz folyamodni, jóval spontánabb a munkacsoportok (*tolmács teamek*) megszervezése, mivel a személyes jelenlét és a természetes csoportdinamika ezt lehetővé teszik. Az osztálytermi tolmácsórák nagy előnye, hogy igénybe vehető a tolmácsberendezés és a tolmácskabin, ami valószerűvé teszi a tolmácsolási aktust. Ezt tovább segíti az a tény, hogy a tolmácsolandó előadások is élő előadások, hiszen legtöbbször a hallgatók egy része megadott témából otthon felkészül és az óra keretében előadást tart, a többiek pedig tolmácsolják azt, és egy harmadik csoport figyeli a tolmácsolást, kiegészíti a hiányosságokat, reflektál a tartalmi és nyelvi problémákra, majd mindannyian közösen megbeszélik, hogy milyen aspektusokra kell jobban odafigyelniük a jövőben. Mindezt a tevékenységet természetesen az oktató irányítja, értékeli, és visszajelzést ad élőszóban a teljes csoport számára.

Több szimulációs feladat is végezhető: az osztályterem átalakítható közjegyzői irodává, ahol a tolmácsjelöltnek blattolnia kell, tárgyalóteremmé, ahol a tolmácsjelölt a fülbesúgást gyakorolja bírósági tolmácsként, konferenciateremmé, ahol a tolmácsjelölt tolmácskabinból tolmácsol, stb.

Az osztálytermi órák során sok memóriagyakorlat végeztethető a hallgatókkal (pl. történetlánc: mese tolmácsolása úgy, hogy csak a mesélő és egy tolmács van jelen, aki a később bejövő hallgatónak elmondja, amit megjegyzett; számmemória- és szómemória-gyakorlatok: mindenki sorban mond egy számot, a többieknek ülési rendben meg kell ismételniük valamennyi elhangzó számot, ugyanez megismételhető szavakkal, intézménynevekkel, történelmi eseményekkel stb.). Az osztálytermi tolmácsórák során a hallgatók egymás tevékenységének értékelését szóban végzik. Az oktató is szóban ad visszajelzést a hallgató tevékenységét illetően.

A digitális tanteremben, a Google Meet segítségével megtartott online tolmácsórák sokkal nagyobb előkészítő és tervezőmunkát igényelnek. A spontaneitásra és a természetes emberi interakcióra nem lehet számítani, éppen ezért feladatlapokat készítettünk, amelyek pontosan tartalmazták az óra menetét, az egyes feladatokra szánt időkeretet, a közös megbeszélésekre szánt időkeretet.

A memóriafejlesztő gyakorlatok közül csak azokat lehet könnyen alkalmazni, amelyek egyénileg is végezhetőek (tekintettel arra, hogy sok esetben a technikai feltételek nem megfelelőek egymás látására és hallására). Az online órák keretében nagyon sok interneten szabadon elérhető hanganyagot alkalmaztunk: YouTube-videók, Speech Repositoryn található szövegek, Speech Pool oldalán található szövegek. Ezeket általában a hallgatók az oktatóval közösen meghallgatják, ezután az oktató kiosztja a feladatokat, majd az oktatói instrukciók alapján a hallgatók elvégzik a tolmácsolási feladatot. Egy másik feladattípus, ami hatékonyan alkalmazható az online tolmácsórák keretében, a Ted Talk beszédei alapján készült adaptált transzkriptek oktató általi felolvasása.

Nagyon nehéz a szimulációs feladatok beépítése az online tolmácsórák tananyagába, hiszen a személyes interakció és a közvetlen kommunikáció érdekelténné és vontatottá tenné a feladatot. Ezen feladatok helyét átvették az interaktív megbeszélések, ahol a hallgatók saját nehézségeikre, hibáikra reflektálnak. Az online tolmácsórák keretében nagyon nagy szerepet kap az önértékelés (írásos formában, egy erre kidolgozott értékelési szempontrendszer alapján), illetve egymás értékelése és az oktatói értékelés (a G. Láng Zsuzsa által kidolgozott Értékelőlap alapján).

5. A felmérés

A felmérés célja, hogy információkat gyűjtsünk a diákok online tolmácsórák keretében szerzett tapasztalatairól, illetve hogy betekintést nyerjünk a válaszadók elképzeléseibe, igényeibe, ami a jövőbeli tolmácsoktatást illeti. A felmérés elvégzése érdekében egy kérdőívet készítettünk, a Google Forms kérdőív linkjét 2021 márciusában küldtük ki a hallgatóknak a Google Classroom üzenőfalának segítségével. A felmérésben azok az aktív hallgatók vettek részt, akik jelen pillanatban is tanulnak tolmácsolást a virtuális órák keretében (másodéves, harmadéves és mesteri képzésben részt vevő hallgatók). A kérdőívet 27+16 válaszadó (a Marosvásárhelyi Karon működő alapképzésben és a Csíkszeredai Karon szervezett mesteri képzésben részt vevő hallgató) töltötte ki. Az alapképzésben részt vevő diákok 70,4%-a harmadéves hallgató, 29,6%-a másodéves hallgató volt (első éven még nem tanulnak tolmácsolásgyakorlatot). A mesteris válaszadók között fele-fele arányban találhatunk első- és másodéves hallgatókat. A válaszadók munkanyelveit a szakjuk határozza meg (alapképzésen magyar–angol/német–román, mesterin magyar–angol–román).

5.1. A kérdőív

A kérdőív összehasonlító jelleggel is bírt, mivel szerepeltek benne olyan kérdések, amelyek arra kérdeztek rá, hogy milyen különbségeket érzékeltek a hallgatók a jelenléti oktatásban és a távolléti oktatásban zajló tolmácsórák között. A kérdőív közvetlen célja, hogy láthatóvá váljon, milyen előnyeit és hátrányait érzékelik a hallgatók a két oktatástípusnak, továbbá hogy kiderüljön, milyennek ítélik a hallgatók az osztálytermi kommunikációt a két oktatási forma esetében. Emellett szerettünk volna információt gyűjteni arról, hogy a válaszadó hallgatók szeretnék-e visszatérni a jelenléti oktatásra (hagyományos tolmácsórákra), vagy inkább maradnának a digitális tanteremben.

A kérdőív struktúráját tekintve három fő részből áll:

1. 1–4 kérdések (személyes kérdések: képzés, szak, évfolyam, munkanyelvek);
2. 5–10 kérdések (személyes szakmai tapasztalatok: online oktatás terén és tolmácsolás terén szerzett tapasztalatok);
3. 11–26 kérdések (a tolmácsolás oktatására, tanulására vonatkozó kérdések).

5.2. Eredmények

Az eredmények bemutatása során a kérdőívből az alábbi táblázatban található kérdésekre kapott válaszokra fókuszálunk.

1. táblázat. A kérdőívből elemzésre kiemelt kérdések

(5)	Volt-e (van-e) az egyetemen kívül szerzett tolmácsolási tapasztalata?
(7)	Szeretne a szak elvégzése után tolmácsként tevékenykedni, vagy csupán tantárgyként tekint a tolmácsolásra?
(8)	A járvány előtt volt-e távolléti oktatás területén szerzett tapasztalata (online kurzusok, idegennyelv-tanulás, idegennyelv-oktatás pl. Skype segítségével, továbbképzők stb.)?
(13)	Egy 1-től 5-ig terjedő skálán milyen mértékben hasznosak a tanári magyarázatok az online tolmácsolás során? (1 = egyáltalán, 5 = teljes mértékben)
(14)	Egy 1-től 5-ig terjedő skálán milyen mértékben hasznosak a külső források az online tolmácsórák során (szótárak, adatbázisok, glosszárriumok, lexikonok)? (1 = egyáltalán, 5 = teljes mértékben)
(17)	Egy 1-től 5-ig terjedő skálán milyennek ítéli a tolmácsórákon létrejövő osztálytermi kommunikációt a <i>valós osztályteremben tanár és diák</i> között? (1=nem kielégítő, 5=nagyon jó)
(18)	Egy 1-től 5-ig terjedő skálán milyennek ítéli a tolmácsórákon létrejövő osztálytermi kommunikációt a <i>digitális tanteremben tanár és diák</i> között? (1=nem kielégítő, 5=nagyon jó)

-
- (19) Egy 1-től 5-ig terjedő skálán milyennek ítéli a tolmácsórákon létrejövő osztálytermi kommunikációt a *valós osztályteremben a diákok között?* (1=nem kielégítő, 5=nagyon jó)
-
- (20) Egy 1-től 5-ig terjedő skálán milyennek ítéli a tolmácsórákon létrejövő osztálytermi kommunikációt a *digitális tanteremben a diákok között?* (1=nem kielégítő, 5=nagyon jó)
-
- (25) Ha választhatna hosszú távon a tolmácsoktatás vonatkozásában, mit választana?
-

5.2.1. Az alapképzésben, illetve a mesteri képzésben részt vevő diákok válaszainak összehasonlító bemutatása

Az (5) kérdésre adott válaszok alapján megállapítást nyer, hogy az alapképzésen tanuló válaszadók csupán 18,5%-ának volt előzetes tolmácstapasztalata, 81,5%-ának pedig nem volt ilyen jellegű tapasztalata. Akinek volt tolmácstapasztalata – amint az a (6) kérdésre adott szöveges válaszokból kiderül –, főként önkéntesként szerezte azt meg, különböző jótékonyági események keretében, vagy pedig barátok, családtagok kommunikációját elősegítve.

Az (5) kérdésre adott válaszok alapján kiderül, hogy a mesteri képzésben részt vevő válaszadók 62,5%-ának nem volt egyetemen kívül szerzett tolmácstapasztalata, 37,5%-ának pedig volt ilyen jellegű tapasztalata. A (6) kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy akik rendelkeznek tolmácsolási tapasztalattal, főként kísérő tolmácsolás területén szereztek azt meg, hétköznapi helyzetekben, munkalátogatásokon, külföldi turistacsoportok vezetése során. Egy válaszadó nyilatkozta, hogy Angliában szerzett angol–magyar–román tolmácstapasztalatot, igaz, csak informális keretek között. Elmondható tehát, hogy a legtöbb tolmácstapasztalattal rendelkező hallgató főként informális keretek között szerezte meg azt, mindeddig szakmaszerűen nem művelte a tolmácsolást.

A (7) kérdésre adott válaszok alapján elmondható, hogy az alapképzésen tanuló válaszadók 40,7%-a csak tantárgyként tekint a tolmácsolásra, 51,9%-a még nem határozott e tekintetben, és 7,4%-a szeretné művelni ezt a szakmát.

A (7) kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a mesteri képzésben részt vevő válaszadók 50%-a nem döntötte el, hogy akar-e a szak elvégzése után tolmácsként dolgozni, 37,5%-a szeretne tolmácsolással foglalkozni, míg 12,5%-a csak tantárgyként tekint a tolmácsolásra. Az összes válaszadó választát figyelembe véve megállapítható, hogy a felmérésben részt vevők megközelítőleg fele nem döntötte el, hogy akar-e a jövőben tolmácsként tevékenykedni, az alapképzésben részt vevők több mint negyven százaléka biztos abban, hogy a tolmácsolás számára csak tantárgy, ez az arány sokkal alacsonyabb a mesteris hallgatók körében, s csak alig több mint tíz százaléka tekint tantárgyként a tolmácsolásra. Az alapképzésben részt vevők kevesebb mint tíz százaléka szeretne később tolmácsolni, ez az arány sokkal nagyobb a mesteris válaszadók körében. Ez a különbség

nem meglepő, hiszen a mesterin tanuló hallgatók már sokkal határozottabbak a tekintetben, hogy mit szeretnének a szak elvégzése után, míg az alapképzésben tanulók még csak szárnypróbálgatásaik korát élik, több mindent ki szeretnének próbálni a jövőben, akár egy második alapszakot is terveznek elvégezni.

Az elmondottak összegzését az alábbi táblázat tartalmazza:

2. táblázat. *Szeretne a szak elvégzése után tolmácsként tevékenykedni, vagy csupán tantárgyként tekint a tolmácsolásra?*

	Igen	Nem, csak tantárgy számára	Nem döntötte el
Alapképzés	7,4%	40,7%	51,9%
Mesteri	37,5%	12,5%	50%

A (8) kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy az alapképzésen tanuló válaszadók közül senkinek sem volt távolléti oktatás területén szerzett tapasztalata, ez nem véletlen, tekintettel arra, hogy a hallgatók többsége egyenesen a közoktatási rendszerből került az egyetemi oktatási rendszerbe, és a másod- és harmadéves diákok még hagyományos oktatásban részesültek érettségi vizsgájuk előtt.

A (8) kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a mesteri képzésben részt vevő válaszadók 12,5%-ának volt járvány előtt online oktatás során szerzett tapasztalata. A mesterin tanuló hallgatók különféle online továbbképzések során szereztek tapasztalatot a digitális oktatás terén (pl. a Future learn program keretében), azonban jelen pillanatban többüknek van ilyen jellegű tapasztalata oktatóként (sokan közülük tanárként tevékenykednek). Ez a tény befolyásolhatja, hogy miként viszonyulnak az online órákhoz, hiszen többük számára unalmasnak, vontatottnak tűnhetnek a kisebb mértékű interakciót biztosító órák, mivel nem állt eddig módjukban megtapasztalni az online órák esetleges előnyeit, nincs olyan előismeret, pozitív tapasztalat, amire építhetnének. Ezzel a válasszal hozhatók összefüggésbe a (25) kérdésre adott válaszok is. Mindkét válaszadó csoport esetében elmondható, hogy húsz százalékos alatti azon válaszadók aránya, akik teljesen áttérnének online oktatásra (12,5% a mesteris hallgatók esetében, 16% az alapképzésben tanulók esetében).

A (13) kérdésre adott válaszok alapján elmondható, hogy egy 1-től 5-ig terjedő skálán az alapképzésen tanuló válaszadók 7,4%-a kevésbé elégedett az online tolmácsórák keretében nyújtott tanári magyarázatok hasznosságával, 14,8%-a közepesen elégedett, 40,7%-a elégedett, míg 37%-a teljes mértékben elégedett. A (13) kérdésre adott válaszok rámutatnak arra, hogy egy 1-től 5-ig terjedő skálán a mesteri képzésben részt vevő válaszadók 37,5%-a elégedett, 62,5%-a pedig teljes mértékben elégedett a tanári magyarázatok hasznosságával az online tolmácsórák keretében.

A tanári magyarázatok minden oktatási forma szerves részét képezik, az online oktatás esetében ugyanolyan fontosak, mint a hagyományos oktatás ese-

tében. Az online oktatás során a hallgatóknak több lehetőségük van egyéni kutatásra az elhangzó információk vonatkozásában, ezzel magyarázható, hogy léteznek olyan válaszadók (igaz, csak az alapképzésen tanulók között és tíz százalék alatti arányban), akik nem tartják hasznosnak a tanári magyarázatokat, inkább saját maguk számára szerzik meg a szükséges háttérinformációkat és adatokat. Az alapképzésen és a mesteri képzésen tanulók egyaránt nagyobb arányban ítélik hasznosnak, illetve nagyon hasznosnak a tanári magyarázatokat, ez pedig fontos adat abból a szempontból, hogy az oktatókban tudatosulnia kell annak, hogy adaptálniuk kell módszereiket, magyarázataikat az online képzéshez, mivel szükség van rájuk az oktatás hatékonyságának növelésére.

A (14) kérdésre adott válaszok alapján megállapítható, hogy egy 1-től 5-ig terjedő skálán az alapképzésen tanuló válaszadók 3,7%-a haszontalannak ítéli a külső forrásokat (ide soroltuk az adatbázisokat, glosszáriumokat, szótárakat) az online tolmácsórák keretében, 14,8%-a közepesen hasznosnak, 18,5%-a hasznosnak és 63%-a nagyon hasznosnak ítéli azok használatát a digitális tanteremben. A (14) kérdésre adott válaszokból látható, hogy egy 1-től 5-ig terjedő skálán a mesteri képzésben részt vevő válaszadók 25%-a kevésbé hasznosnak, 12,5%-a hasznosnak és 62,5%-a nagyon hasznosnak ítélte a külső források használatát az online tolmácsórák keretében. A válaszadók több mint hatvan százaléka mindkét csoport esetében hasznosnak tartja a külső forrásokat a tolmácsolási feladataik elvégzése során. Ez a válasz is nagyon fontos az online tolmácsórák módszertanának jövőbeli fejlesztése során, mivel az oktatóknak folyamatosan figyelembe kell venniük, hogy a hallgatók fejlődését milyen eszközök segíthetik a legnagyobb mértékben. Tekintettel arra, hogy az e-learning esetében elhanyagolhatatlan az internet által kínált lehetőségek bevonása, fontos, hogy az oktató úgy tervezze meg óráit, hogy a hallgatóknak legyen lehetőségük és egyéni munkaidő a forráskeresésre, a forráskritikára és az adekvát forráshasználatra is.

A (17) kérdésre adott válaszok arra mutatnak rá, hogy egy 1-től 5-ig terjedő skálán az alapképzésen tanuló válaszadók 3,7%-a ítélte nem kielégítőnek a tanár és diák közötti kommunikáció minőségét a hagyományos osztályteremben. A válaszadók 22,2%-a közepesen kielégítőnek ítélte azt, 33,3%-a kielégítőnek és 40,7%-a teljes mértékben kielégítőnek. A (17) kérdésre adott válaszok szerint egy 1-től 5-ig terjedő skálán a mesteri képzésben részt vevő válaszadók 87,5%-a teljes mértékben kielégítőnek és 12,5%-a kielégítőnek ítélte a tanár és diák közötti osztálytermi kommunikáció minőségét a hagyományos tanteremben (a skála alsó szegmensére senki sem sorolta azt).

A (18) kérdésre adott válaszok szerint egy 1-től 5-ig terjedő skálán az alapképzésen tanuló válaszadók 3,7%-a ítéli nem kielégítőnek a tanár és diák közötti kommunikáció minőségét a digitális tanteremben. A válaszadók további 3,7%-a kismértékben kielégítőnek ítéli azt, 29,6%-a közepesen kielégítőnek, 48,1%-a kielégítőnek, míg 14,8%-a teljes mértékben kielégítőnek tekinti azt. A (18) kérdésre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a mesteri képzésben részt vevő vá-

laszadók 37,5%-a véli úgy, hogy a digitális tanteremben zajló tanár-diák kommunikáció minősége teljes mértékben kielégítő, míg az e csoporthoz tartozó válaszadók 12,5%-a kielégítőnek és 50%-a közepesen kielégítőnek ítéli azt (a skálán senki sem ítélte azt 1-es vagy 2-es szintűnek).

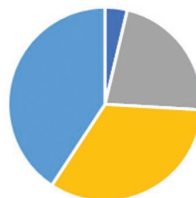
A (17) és (18) kérdésekre adott válaszokat az 1. és 2. ábra összegzi:

Mesteri képzésben részt vevő
válaszadók válaszainak
megoszlása



- Teljes mértékben megfelelő (5)
- Megfelelő (4)

Alapképzésben részt vevő
válaszadók válaszainak megoszlása



- Nem megfelelő (1)
- Kis mértékben megfelelő (2)
- Közepesen megfelelő (3)
- Megfelelő (4)
- Teljes mértékben megfelelő (5)

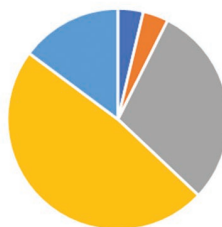
1. ábra. Tanár és diák közötti osztálytermi kommunikáció
a valós osztályteremben (1-től 5-ig terjedő skálán)

Mesteri képzésben részt vevő
válaszadók válaszainak megoszlása



- Nem megfelelő (1)
- Kis mértékben megfelelő (2)
- Közepesen megfelelő (3)
- Megfelelő (4)
- Teljes mértékben megfelelő (5)

Alapképzésben részt vevő
válaszadók válaszainak megoszlása



- Nem megfelelő (1)
- Kis mértékben megfelelő (2)
- Közepesen megfelelő (3)
- Megfelelő (4)
- Teljes mértékben megfelelő (5)

2. ábra. Tanár és diák közötti osztálytermi kommunikáció
a digitális tanteremben (1-től 5-ig terjedő skálán)

A (19) kérdésre adott válaszok alapján megállapítható, hogy egy 1-től 5-ig terjedő skálán a diákok közötti osztálytermi kommunikációt az alapképzésen tanuló válaszadók 3,7%-a ítéli nem kielégítőnek. A válaszadók 18,5%-a közepesen kielégítőnek ítéli azt, 29,6%-a kielégítőnek, 48,1%-a pedig teljes mértékben kielégítőnek tartja azt. A (19) kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy a mesteri képzésben részt vevő diákok közötti, hagyományos tanteremben zajló kommunikáció sikerességének vonatkozásában ugyanazok a válaszok születtek, mint a tanár-diák kommunikáció sikerességére vonatkozó kérdés esetében.

A (20) kérdésre adott válaszok alapján látható, hogy a digitális tanteremben zajló diákok közötti kommunikációt az alapképzésen tanuló válaszadók 14,8%-a egy 1-től 5-ig terjedő skálán nem tekinti kielégítőnek, 22,2%-a pedig kismértékben kielégítőnek ítéli azt. Továbbá, a válaszadók 25,9%-a közepesen kielégítőnek ítéli azt, 29,6%-a kielégítőnek, míg 7,4%-a teljes mértékben kielégítőnek tartja a diákok közötti kommunikáció sikerességét. Amint az a (20) kérdésre adott válaszokból kiderül, a digitális tanteremben zajló diákok közötti kommunikáció sikerességének vonatkozásában egyetlen olyan mesteri válaszadó sem volt, aki nagyon elégedett lett volna a Google Classroomban történő kommunikáció minőségével. A válaszadók 25%-a kielégítőnek ítéli azt, míg 75%-a közepesen kielégítőnek.

A (19) és (20) kérdésekre adott válaszokat a 3. és 4. ábra összegzi:

Mesteri képzésben részt vevő
válaszadók válaszainak
megoszlása



- Teljes mértékben megfelelő (5)
- Megfelelő (4)

Alapképzésben részt vevő
válaszadók válaszainak
megoszlása



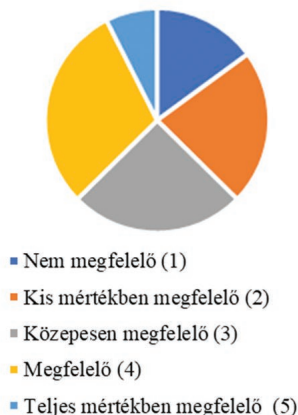
- Nem megfelelő (1)
- Kis mértékben megfelelő (2)
- Közepesen megfelelő (3)
- Megfelelő (4)
- Teljes mértékben megfelelő (5)

3. ábra. Diákok közötti osztálytermi kommunikáció a valós osztályteremben (1-től 5-ig terjedő skálán)

Mesteri képzésen részt vevő
válaszadók válaszainak
megoszlása



Alapképzésben részt vevő válaszadók
válaszainak megoszlása

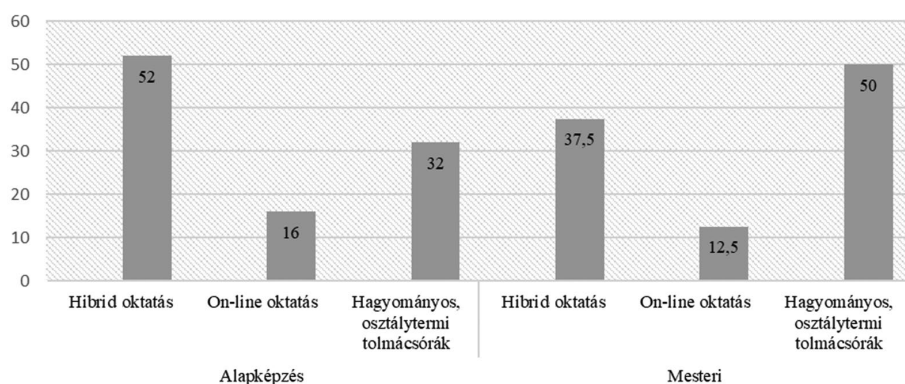


4. ábra. A diákok közötti osztálytermi kommunikáció a digitális tanteremben (1-től 5-ig terjedő skálán)

A hagyományos osztályteremben sokkal spontánabb a kommunikáció mind a diákok, mind pedig a tanár és a diákjai között. Ezt a kijelentést megerősítik a kifejtendő kérdésekre adott válaszok is, főként azok, amelyek az online órák és a hagyományos órák előnyeire, illetve hátrányaira kérdeznek rá. A (17–18) kérdésekre, illetve a (19–20) kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy a hagyományos osztálytermi kommunikációt mindkét válaszadó csoport tagjai sokkal sikeresebbnek ítélik, mint a digitális tanteremben zajlót. Ennek oka, amint az szintén a szöveges válaszokból kiderül, hogy sok esetben szakadozik az internetkapcsolat, hiszen nem mindenkinél azonos minőségű a sávsebesség, továbbá hogy a fizikai távolság miatt nincsen lehetőség a gesztusok, a testbeszéd követésére, sőt még a szemkontaktust is nehezebb felvenni kamerán, mint személyes találkozások során, és adott esetben még a hangsúly sem mindig azonosítható be pontosan (nem mindig jön át mikrofon és fülhallgató vagy hangfal segítségével például az ironia vagy az egyes érzelmek). Erre azonban szükség van a tolmácsolási aktus során a munkavégzés sikerességének érdekében.

A (25) kérdésre adott válaszok rámutatnak arra, hogy az alapképzésben tanuló válaszadók 32%-a a hagyományos osztálytermi tolmácsolóórákat tartja ideálisnak, 52%-a a hibridoktatást tartaná megfelelőnek, és csak 16%-a szeretne áttérni teljes mértékben az online tolmácsolóórákra. Amint azt a (25) kérdésre adott válaszok mutatják, a mesteris válaszadók 50%-a választaná a hagyományos osztálytermi tolmácsolóórákat, 37,5%-a választaná a hibrid oktatást, és csupán 12,5%-a térne át teljesen az online tolmácsolóórákra. A kizárólagosan online tolmácsolóórákra való áttérést mindkét válaszadó csoport esetében húsz százaléknál kevesebben választanák.

A fenti adatok az alábbi ábra segítségével értelmezhetők:



5. ábra. *Ha választhatna a tolmácsoktatás vonatkozásában hosszú távon, mit választana?*

A (25) kérdés számadatait a (26) kérdésre adott válaszok magyarázzák legjobban. Íme a (26) kérdésre kapott válaszok összegzése:

a) A hibrid oktatást választó válaszadók döntésüket azzal indokolták, hogy mivel mindkettőnek van előnye és hátránya is, jó lenne ötvözni a kettőt úgy, hogy minél több előny származzon az oktatási folyamatból. Legtöbbször a hibrid oktatást választanák, ezt úgy indokolják, hogy a hibrid oktatás megoldást tud nyújtani minden felmerülő kérdésre, és betekintést nyújthat mindkét oktatási módszerbe. A válaszadók egy további elképzelése az, hogy az elméleti tárgyakat hibrid vagy online oktatás formájában tanítsák, de úgy vélik, hogy a tolmácsolás semmiképp nem tartozik az online oktatható tárgyak körébe, mivel fontos, hogy a hallgatók olyan helyzetben gyakoroljanak, ami a leginkább hasonlít egy valódi éles helyzetre.

b) Akik a hagyományos osztálytermi oktatást választanák, úgy vélik, hogy ennél semmi nem lehet hatékonyabb, annak ellenére, hogy a tanárok és diákok egyaránt próbálkoznak, illetve a technológia is nagyon fejlett. Mindenképp szükségesnek tartják a hagyományos oktatást, mivel ebben a szakmában fontos nyitottnak lenni és fontos a szorongás oldása, ami az online oktatásban a válaszadók szerint nagyon csalóka lehet, hiszen az ember egyedül ül a szobájában, és nem kell szembenéznie másokkal, miközben dolgozik, ez pedig bár rövid távon kényelmes lehet, de hosszú távon hátrányt jelenthet a későbbi, élesben történő tolmácsolások esetében. Akik az osztálytermi oktatást választanák, azt is indokként hozzák fel, hogy jobban lehet tanulni egy tanulásra kialakított tanteremben, mint otthon, továbbá, hogy a személyes találkozást nem pótolja semmi, és az osztályteremben a kommunikáció is könnyebb lenne.

5.3. A felmérésből levonható következtetések

A fenn bemutatott számszerűsíthető válaszokból, továbbá a válaszadók által a kifejtendő kérdésekre adott válaszokból több következtetés is levonható. Ezek közül azokat mutatjuk be, amelyek hasznosíthatók lehetnek mind az online oktatás tovább folytatódásának esetében, mind pedig akkor, ha megtörténhet az osztálytermi órákra való visszatérés.

A válaszadók szerint az osztálytermi tolmácsolás nagyon stresszes tevékenység, mivel nehéz nyilvánosan kiállni a hallgatótársak elé. Voltak azonban a válaszadók között olyanok, akik úgy ítélték meg, hogy a hagyományos osztálytermi tolmácsolás során jobban tudtak összpontosítani a megadott feladatra, és úgy vélték, hogy a face-to-face interakció sokkal hatékonyabb. Legtöbb válaszadó úgy vélte, hogy az osztálytermi órák jó hangulatban teltek, és lehetőség nyílt megtanulni az egymásra való odafigyelést. A válaszadók azt is kiemelték, hogy az osztálytermi órák jobban hasonlítottak az éles helyzetre, és nagyon sok segítséget kaptak a tanártól. Volt olyan válaszadó is, aki egyenesen unalmasnak ítélte az online tolmácsórákat, mivel ennek keretében nincs meg a kapcsolat a tanár és diák, illetve diák és diák között.

A válaszadók rámutattak arra, hogy a hagyományos osztályteremben főként a konszekutív tolmácsolást, blattolást, a fejhallgatóval történő szinkrontolmácsolást gyakorolták, előkészítő feladatként pedig a szójátékokat, terminológiai adatbázisok készítését, mesetolmácsolást, memóriafejlesztő gyakorlatokat és a *shadowingot* alkalmazták. A válaszadók kiemelték, hogy az osztálytermi oktatáson sor került a jegyzeteléstechnikák kialakítására is. A válaszadók elmondása szerint a digitális tanteremben főként szinkrontolmácsolást és a konszekutív tolmácsolás különféle formáit művelték, kevesebb idő jutott blattolásra, és az előkészítő feladatok száma és változatossága is csökkent, amit viszont hiányoltak. Többetként viszont megemlítik, hogy a digitális tanteremben sor került a hangfelvételre való konszekutív és szinkrontolmácsolási feladatok elvégzésére, illetve az elvégzett feladatokra vonatkozó önértékelők elkészítésére, és mindennek a Google Classroomban kiírt feladathoz való feltöltésére, ezt pedig abból a szempontból ítélik hasznosnak, hogy az oktató szinte azonnal személyre szabott visszajelzést tud adni hallgatói számára. Többen kiemelték, hogy a hagyományos órák keretében bizonyos illemszabályokat is elsajátítottak a tolmácsolás protokolláris részére vonatkozóan, ez viszont szinte teljesen elmaradt az online tolmácsórák során, hiszen a személyes jelenlét hiánya miatt csökkent ennek pillanatnyi jelentősége. Külön feladatként említik a tolmácsnaplók elkészítését, amit mindkét órátípus során el kellett készíteniük otthoni, egyéni munkaként.

A tényleges tolmácsolási feladatot megelőző felkészülési folyamat vonatkozásában elmondható, hogy a hallgatók ugyanazon feladattípusokat említik meg mindkét órátípus esetében, ezek közül kiemelték a szöveg átolvasását/az audio-szövegek meghallgatását, az ismeretlen terminusok kiszótárzását, online szótárakban való böngészést. A válaszadók megemlítették azt is, hogy mindkét órátí-

pus esetében magának a témának is utána kell nézniük, közösen megbeszélik azt, a tanár pedig ehhez további háttér-információkkal szolgál. Rámutattak viszont arra, hogy a hagyományos órák keretében a felkészülés során a hallgatók nagyon sokat segítettek egymásnak, és a tanár is gyakorlatiasabb jellegű segítséget tudott nyújtani, mint az online órák során. A válaszadók az online tanteremben való felkészülés pozitív hozadékanak tekintik, hogy mivel mindenki egyedül, csendben készülhet a feladat elvégzésre, és semmi sem vonja el a figyelmét, jobb tolmácsolásokat produkálnak, mint a hagyományos tanteremben.

A digitális órák legnagyobb előnyének számít a válaszadók szerint a mobilitás és a rugalmasság, bárki bárholnan be tud jelentkezni az online órákra, ez különösen fontos akkor, ha esetleg munkahelye is van a hallgatónak, vagy más szakon is egyetemi hallgatói státussal bír. Hátrányként élik viszont meg valamilyenien, hogy teljesítményük minősége nagymértékben függ a rendelkezésre álló technikai eszközöktől.

Összegzés

Már a koronavírus-világjárvány előtti időszakban is jellemző volt az oktatási technológia bevonása az oktatási folyamatba,⁶ a technológia használata jelentős mértékben növekedett a járvány kitörése után, így mind a nyelvi alkalmazások, mind pedig a virtuális oktatóprogramok, videokonferencia-eszközök, illetve online tanulási szoftverek igénybevétele megnövekedett a világjárvány kezdete óta.⁷

A távolléti oktatás az online tanulás és a távoktatás fogalmát ötvözi. Az online oktatásnak nagyon sok előnye van, azonban az összes előny kihasználása érdekében összehangolt erőfeszítésekre van szükség, amely révén biztosíthatók azok az platformok és módszerek, amelyek által lehetőség nyílik túllépni egy fizikai óra/előadás keretein (egyszerű *streaming* jellegű oktatás), és a rendelkezésre álló eszközök és megfelelően kidolgozott módszerek használatával elősegíteni a hatékonyabb befogadást és a személyre szabást.

Vannak azonban kihívások, amelyek felül kell emelkedni. Sok hallgató megbízható internet-hozzáférés és/vagy technológia nélkül küzd a digitális tanulásban való részvételért; ez a különbség a hallgató vagy a család anyagi háttere miatt jelenik meg. Fontos, hogy az online oktatást vagy a hibrid oktatást kínáló intézmények támogatást nyújtsanak azoknak a hallgatóknak, akik nem rendelkeznek a megfelelő technikai eszközökkel.⁸

6 A globális edtech-beruházások 2019-ben elérték a 18,66 milliárd dollárt, és becslések születtek arról, hogy az online oktatás általános piaca 2025-re várhatóan eléri a 350 milliárd dollárt.

7 <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>

8 A válaszadó hallgatóknak lehetőségük volt tanulási célra laptopot kérni a kartól, erről már az online oktatás első hetében értesítették a hallgatókat.

Azok számára, akik valóban hozzáférnek a megfelelő technológiához, az online tanulás több szempontból is hatékonyabb lehet, főként amiatt, hogy nem kell órát mulasztaniuk, mivel bárholnan be tudnak jelentkezni a tanórákra. Az online oktatás egyik pozitív hozadéka az egyéni sajátosságok előtérbe hozatalának lehetősége. A hallgatók saját tempójukban tanulhatnak, visszatérhetnek az egyes fogalmakra és újraolvashatják vagy újrhallgathatják a nehezebben érthető részeket, illetve kihagyhatják a már ismert fogalmakat vagy azokat, amelyek számukra kevésbé relevánsak.⁹

Vélhetőleg az információs technológiának az oktatásba való integrációja tovább gyorsul, és ennek eredményeképpen az online oktatás végül általában az oktatás és így a tolmácsoktatás szerves részévé is válik. Annak ellenére, hogy összességében a hagyományos oktatás módszerei alkalmasabbak a tolmácsolás oktatására, mint a távolléti oktatás eszköztára, fontos, hogy a tolmácsolás oktatásával foglalkozók a hagyományos osztálytermi órákra való visszatérés után is éljenek a technika által felkínált lehetőségekkel, figyelve arra, hogy ezt mindig az oktatási folyamat sikerességének és hatékonyságának fokozása érdekében tegyék.

Az empirikus kutatás rámutatott arra, hogy a tolmácsolásoktatás során nagyon fontos a hallgatók szempontjából a személyes jelenlét, hiszen a tolmácsolás mint műfaj erősen jelenléti, fontos az előadóra való ráhangolódás, ami fizikai jelenléttel könnyebben megtörténhet. Az eredmények ennek ellenére arra engednek következtetni, hogy a hallgatók alkalmazkodókészsége igen erős, és nagyon jól tudják hasznosítani az online oktatás által kínált lehetőségeket úgy, hogy közben nem feledkeznek meg a jelenléti tolmácsórák jellemzőiről sem, folyamatosan törekedve arra, hogy a szimulációs gyakorlatokat részesítsék előnyben, ami meglátásuk szerint segíti gyakorlati felkészülésüket is. Éppen ezért kell az oktatásszervező intézeteknek elgondolkodniuk egy olyan hibridizációs folyamat megvalósíthatóságán, ami lehetővé tenné a hallgatók és az oktatók számára is az újonnan szerzett tudás és digitális készségek, illetve lehetőségek beépítését a hagyományos osztálytermi tolmácsképzésbe.

9 Bobby Chernev: 27 Astonishing E-learning Statistics for 2020. <https://techjury.net/blog/e-learning-statistics/#gref>

Szakirodalom

BARKER, B. O.–FRISBIE, A. G.–PATRICK, K. R.

1989 Broadening the definition of distance education in light of the new telecommunications technologies. *The American Journal of Distance Education* 3. 1. 20–29.

BATES, A. W.

1983 Adult learning from educational television: The open university experience. In: Howe, Michael J. A. (ed.): *Learning from Television: Psychological and Educational Research*. London, Academic Press, 57–77.

KOMENCZI Bertalan

2014 Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai. *Új Pedagógiai Szemle* 17. 11–12. 31–49.

KOVALIK-DEÁK Szilvia

2020 Fordítástechnika szemináriumok hibrid oktatási környezetben. In: Seresi Márta–Eszenyi Réka–Robin Edina (szerk.): *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolásban. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid-19 idején*. Budapest, ELTE Fordító- és Tolmácsoló Tanszék, 6–11.

TAYLOR, J. C.–WHITE, V. J.

1991 Faculty attitudes towards teaching in the distance education mode: An exploratory investigation. *Research in Distance Education* 3. 3. 7–11.

ROBIN Edina

2020 Virtuális osztályterem a fordítástechnika oktatásában. In: Seresi Márta–Eszenyi Réka–Robin Edina (szerk.): *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolásban. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid-19 idején*. Budapest, ELTE Fordító- és Tolmácsoló Tanszék, 17–39.

SELESKOVITCH, Danica–LEDERER, Marianne

1989 *A Systematic Approach to Teaching Interpretation*. Washington, Registry of Interpreters for the Deaf (Translation by Jacolyn Harmer, 1995).

SERESI Márta

2020 Konzekutív tolmácsolás online oktatása aszinkron módszerekkel. In: Seresi Márta–Eszenyi Réka–Robin Edina (szerk.): *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolásban. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid-19 idején*. Budapest, ELTE Fordító- és Tolmácsoló Tanszék, 91–111.

Internetes források

BERG, Gary A.–SIMONSON, Michael

1998 *Public Policy on Distance Learning in Higher Education: California State and Western Governors Association Initiatives*. URL: <https://www.britannica.com/topic/distance-learning/Academic-issues-and-future-directions> [2021. április 10.]

XXX

2017 E-learning hírek. *A távoktatás története: a levelező iskolától az online tanfolyamok világáig*. URL: <https://www.efeb.hu/e-learning/hirek/a-tavoktatas-tortenete> [2021. április 17.]

BARBOURA, Michael K.–REEVES, Thomas C.

2008 *The Reality of Virtual Schools: A Review of the Literature*. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131508001450?via%3Dihub> [2021. április 17.]

BERE Gábor.

2020 *Google Meet használata. Online kapcsolattartás*. URL: https://hasznosit.blog.hu/2020/03/20/google_meet_hasznalat [2021. április 21.]

CHERNEV, Bobby

2020 *27 Astonishing E-learning Statistics for 2020*. URL: <https://techjury.net/blog/elearning-statistics/#gref> [2021. április 21.]

THOMPSON, Evan

2021 *History of Online Education*. URL: <https://thebestschools.org/magazine/online-education-history/> [2021. április 17.]

XXX

2021 World Economic Forum: *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how...* URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> [2021. április 17.]

PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN SPAȚIUL ON-LINE

1. Preambul

Contextul pandemiei de COVID-19 a schimbat radical sistemul de învățământ din întreaga lume. Atât profesorii, cât și studenții au fost nevoiți să formeze împreună o clasă la distanță și să comunice exclusiv, folosind diverse platforme, în mediul virtual. În acest articol ne propunem să evidențiem câteva dintre dificultățile și provocările pe care le-am întâlnit în predarea limbii române ca limbă străină în acest nou context. Totodată, vom face o paralelă între predarea limbii române în spațiul on-line și cel offline și vom oferi ca exemple răspunsurile studenților la diverse teme propuse în timpul orelor de curs. Ținem să menționăm că analiza noastră are la bază practicile educaționale din România, fără a lăsa însă deoparte literatura internațională de specialitate. Rezultatele cercetării empirice au scos la iveală provocările învățământului on-line, provocări de natură tehnologică (folosirea greoaie a platformelor și a softurilor educaționale sau conexiunea slabă la internet), dar și provocări ce țin de lipsa unui feedback real, deoarece componenta nonverbală și paraverbală este foarte puțin perceptibilă în spațiul virtual. De asemenea, prin prezentarea unor metode didactice folosite în învățământul tradițional și transferate ulterior în mediul on-line am reliefat un factor important: adaptarea și găsirea unor soluții potrivite prin care procesul educațional să nu aibă de suferit. Toate aceste aspecte au fost evidențiate pornind de la experiența avută în predarea limbii române ca limbă străină (RLS) la anul pregătitor.

Dacă în învățământul *in situ* profesorul și elevii sau studenții creează o relație prin care sunt coroborate retenția și feedbackul, iar profesorul poate sesiza imediat gradul de determinare și participare activă în procesul educativ al învățăcelului, în învățământul online, acest raport se schimbă, iar „platformele digitale redefinesc rolurile profesorului și elevului, plasându-i într-o clasă virtuală. Activitatea elevului se modifică mai cu seamă din perspectiva implicării și a self-managementului, deoarece profesorul se află la distanță, iar monitorizarea efortului și a motivației intră în sarcina lui” (Glava 2020. 191.). De menționat despre sala de clasă, care devine una virtuală, ar mai fi platformele online folosite pentru procesul de predare, învățare și evaluare care devin instrumentul palpabil de a organiza cursurile: „platformele de învățare online reprezintă cea mai concretă obiectivare tehnologică a ceea ce numim, din perspectivă techno-

logică, elearning” (Glava 2020. 191.). În sistemul de învățământ *elearning* atât rolurile elevilor/studentilor, cât și cele ale profesorului se modifică: „profesorul și elevul asumă conștient că predarea și învățarea în mediul online îl obligă pe cel din urmă să se implice în mod responsabil în propria formare. Rolul profesorului se schimbă și el: acesta devine un manager al activității de învățare a elevilor, un coordonator, un moderator și, în același timp, tutorele și administratorul platformei”(Glava 2020. 191.), însă această afirmație nu este validă decât în accepțiunea în care rolul profesorului este altul decât facilitator al învățării. Responsabilitatea este caracteristica ce își modifică ponderea atunci când aducem în discuție elearningul în ceea ce privește elevii/studentii, iar manageriatul devine, alături de organizarea materialelor și a activităților, una dintre principalele atribuții ale profesorului. Unul dintre elementele centrale care produce un dezavantaj major în cazul învățământului on-line este realizarea unui feedback veritabil și substanțial: „obținerea unui feedback real și consistent rămâne una dintre provocările platformelor digitale actuale. Principalele neajunsuri identificate de utilizatorii platformelor digitale vizează tocmai imposibilitatea de a construi o relație emoțională în grupul clasei virtuale și dificultatea realizării feedbackului. Platformele profesionale oferă instrumente, într-adevăr, limitate, de oferire de feedback, în afara celui vizual sau auditiv obținut prin sistemele de streaming” (Glava 2020. 199.). Feedbackul oferit de mediul virtual este lipsit de emoția umană și de legătura care se stabilește între profesor și elevi/studentii.

Predarea unei limbi străine în contextul pandemiei de COVID-19, ca de altfel și a celorlalte discipline, s-a dovedit a fi un proces pătruns de provocări și de dificultăți. Sunt asistent universitar doctorand la Facultatea de Litere și Arte din Sibiu, iar activitatea mea didactică se axează în principal pe predarea limbii române ca limbă străină (RLS). În acest an universitar sunt înscriși studenți din Germania, Israel, Africa de Sud, Azerbaidjan, Australia, Columbia și Algeria. Toate cursurile s-au desfășurat în spațiul on-line prin intermediul platformelor virtuale. Una din principalele dificultăți a fost obținerea unui feedback veridic, deși, într-adevăr, suportul audio-video ne-a ajutat în acest demers. Nu doar feedbackul a fost cel care a avut de suferit prin transferarea cursurilor on-line, ci și alte aspecte ale procesului de predare-învățare-evaluare. Cristina Iridon, în articolul „Provocări ale predării on-line a receptării de mesaj scris și oral la anul pregătitor. Studiu de caz” enumeră alte câteva dezavantaje: „învățarea este centrată mai mult pe lucrul individual, iar lipsa interacțiunii umane, a socializării, a formării de grupuri de lucru are efecte negative pentru că studenții nu sunt implicați într-o atmosferă competitivă” (Iridon 2020. 247.). Aceste dezavantaje au fost identificate și în cazul cursurilor pe care le-am avut în acest an universitar, deoarece studenții au fost mult mai greu de motivat în a-și pune în practică abilitățile competitive, dar și de identificarea de metode adaptate pentru a crea sarcini care să le solicite lucrul în echipă și, implicit, capacitatea de a relaționa cu ceilalți studenți. Este bine cunoscut faptul că anumite platforme au ca setare

formarea de grupuri mici care să permită de la distanță colaborarea și îndeplinirea de sarcini comune, dar rolul profesorului de supraveghetor și îndrumător, este în acest caz diminuat, pentru că nu poate să aibă tot timpul acces la elaborarea și modul de lucru al grupelor formate de studenți. Astfel, și în clasa virtuală „profesorul își poate pondera rolul de membru al grupului de învățare, dar și pe cel de facilitator și expert atunci când este chemat să folosească această atribuție” (Hanna–Glowacki–Dudka–Conceição–Runlee 2000. 20.).

Panagakos și Paskey au analizat modul de lucru al elevilor/studentilor în activitățile de grup din spațiul on-line (mai exact discuțiile pe forumuri) și au ajuns la următoarele concluzii: „în comparație cu dezbateră în persoană, participarea obligatorie la forumurile de discuții oferă elevilor un cadru în care să se exprime, care este mai puțin conflictual și poate șterge unii markeri sociali care duc la favorizare. În ceea ce privește subiectele controversate, cum ar fi etica în antropologie, am observat că studenții noștri au fost mai deschiși să dezbată între ei on-line pe forumurile de discuții decât studenții din sălile de clasă tradiționale care lucrau în grupuri mici la aceleași studii de caz. De asemenea, forumurile de discuții permit studenților o perioadă mai lungă de implicare cu un subiect; participanții on-line se bucură de un ritm mai lejer pentru a-și posta gândurile originale, a aduna resurse suplimentare, a răspunde colegilor de clasă și a se implica critic cu materialul” (Panagakos–Paskey 2010. 9.). Forumurile on-line sunt un bun exemplu de activitate de grup pe care o putem folosi, deoarece au numeroase puncte tari ce favorizează gândirea critică și schimburile de idei dintre elevi/studenti. În plus, și folosirea predării reflexive care „implică autoevaluarea de către profesor a teoriei practice prin care își expune convingerile personale de predare” (Pawan 2003. 30.) este un procedeu ce poate fi utilizat pentru a ne îmbunătăți aptitudinile de predare, cu atât mai mult cu cât „învățământul la distanță on-line și bazat pe web este despre crearea accesului. Predarea reflexivă se încadrează în acest principiu, prin faptul că oferă profesorilor și colegilor lor, oriunde s-ar afla în lume, acces la expertiza celui alt” (Pawan 2003. 33.).

În mod cert actul de predare este perturbat și de alte elemente exterioare care nu ar apărea în învățământul *in situ*, elemente precum conexiunea la rețea și celelalte situații care decurg din acest aspect: întreruperile, incapacitatea de a comunica auditiv datorită microfoniilor care se creează sau a zgomotelor auzite din mediul din care studenții se conectează la cursul virtual, dar mai ales, așa cum am menționat în paragraful anterior, lipsa unei comunicări totale care să includă, așa cum este firesc, elementele nonverbale foarte importante pentru ca profesorul să știe în ce direcție să continue cu prezentarea materialului abordat: „o comunicare virtuală care pune în paranteze nu numai limbajul corpului, cu gesturile, expresiile faciale și contactul vizual, ci și experiența fizică, cu interacțiunea socială și interpersonală, în favoarea distanțării sociale, nu are cum să optimizeze actul predării unei limbi străine. În plus, o comunicare sincopată de cele mai multe ori fie de probleme tehnice, fie de o microfonie dizgrațioasă, fie

de o muzică din fundal, fie de alte voci existente în spațiile intime ale studenților, contribuie negativ la calitatea actului de predare” (Andrei 2020. 265.). Toate aceste neajunsuri și interferențe au fost întâlnite și în cazul nostru în timpul actului de predare a orelor de RLS și nu de puține ori aceste situații au influențat negativ acest proces.

Ceea ce vrem să scoatem în relief în cadrul acestui articol este următorul fapt: „eroarea cea mai frecventă este de a crede că educația online înseamnă a „turna” același conținut care face obiectul procesului de învățare offline într-o formă electronică. Mai pe scurt, a realiza o variantă .pdf a manualelor existente și a o trimite pe acea tabletă magică. Nu! Este vorba, mai curând, despre regândirea conținutului și a pedagogiei ca atare, despre transformarea lor în totalitate. Provocarea centrală o reprezintă crearea conținutului și adaptarea pedagogiei la mediul digital și la obiceiurile de atenție, de lectură, de învățare ale noilor generații (conceperea de conținut audio-video, de info-grafice și info-stories, apelul la experiențe, simulări, gaming, storytelling, realitate augmentată, chiar inteligență artificială – chatbots, profesori virtuali, care „învață” să se adapteze la răspunsurile elevilor, la ritmul lor de învățare)” (Bârgăoanu 2020. 267.). Este evident că atât pentru profesori, cât și pentru elevi, acest nou cadru în care se desfășoară învățământul, platformele on-line, este unul încă necunoscut, un teren care nu doar ne face pe noi profesorii să ne redescoperim creativitatea, ci și să folosim metode de predare-învățare-evaluare din cele mai diverse și mai interactive prin care să putem capta atenția studenților pe care nu-i mai putem supraveghea la fel ca într-o sală de clasă.

Criza provocată de pandemia de COVID-19 a copleșit și a schimbat modul de funcționare din multe sectoare de activitate, iar învățământul nu face excepție. Această situație ne-a prins într-un moment în care timpul a fost cel mai mare dușman, deoarece predarea la distanță necesită pregătire tehnică și metodică: „dacă predarea online presupune parcurgerea prealabilă a unor etape riguroase, de durată (de la verificarea cu atenție a informațiilor furnizate pe platforme educaționale online, efortul colaborativ al experților în domeniu, al designerilor și al specialiștilor în tehnologie, colectarea de date despre procesul de predare-învățare cu scopul de a obține un feedback și elaborarea de politici până la instruirea și formarea cadrelor didactice angajate în procesul de predare a unei limbi străine), nu la fel putem spune despre predarea la distanță cu care ne-am confruntat în ultimele două luni din al doilea semestru de studii și cu care ne vom mai confrunta, cel mai probabil, în anul universitar care stă să vină” (Bârgăoanu 2020. 26-264.). Actul de predare a trebuit să fie regândit, iar materialele folosite adaptate și structurate pentru a putea fi folosite în mediul on-line, iar cunoștințele deținute de profesor au fost suplimentate de cele ce țin de domeniul tehnologic: „în contextul învățării digitale, fiecare profesor are nevoie de cunoștințe integrate specifice unui concept tridimensional, format din cele trei sfere de cunoaștere: a conținutului (CK), pedagogică (PK) și tehnologică (TK),

concretizându-se într-o abordare interdependentă între acestea (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK)” (Lazăr-Pănișoară 2020. 277.). În cadrul învățării on-line, profesorul nu trebuie să fie doar un bun pedagog din punct de vedere al livrării conținuturilor predate și al modului în care este realizat acest aspect, ci are nevoie de cunoașterea tehnologiei necesară pentru a putea realiza actul didactic: „predarea online necesită o perioadă considerabilă de timp pentru a proiecta, dezvolta și oferi un curs. În mediul online, chiar mai mult decât în mediul față în față, este esențial ca pedagogul să depășească noțiunile tradiționale ale profesorului ca transportator de informații pentru a reprezenta rolul de mult înscris în literatura de educație a adulților de dascăl ca facilitator. Profesorul trebuie să câștige confort și competență în utilizarea webului ca principală conexiune pedagog/student pentru a preda eficient, fără indicii vizuale și verbale” (Conceição 2007. 5.). Cu alte cuvinte, pentru ca procesul educativ în spațiul on-line să fie unul eficient, profesorul trebuie să stăpânească foarte bine programele și softurile folosite în activitățile didactice.

2. Metode folosite în predarea on-line a RLS

Direcția paradigmei educaționale actuale propune, încurajează și dezvoltă o gamă variată de metode interactive centrate pe elev/student, iar predarea on-line este mediul în care este relevantă necesitatea folosirii acestor instrumente care fac ca procesul de predare-învățare să fie unul eficient: „rolul pedagogului on-line este unul de sprijin în procesul de predare-învățare și se caracterizează prin sarcini noi. Predarea și învățarea devin un parteneriat rezultat din mediul centrat pe cursant. Aceste medii nu sunt controlabile și previzibile; ele cer ca profesorii să se gândească la ei înșiși în mod foarte diferit decât au făcut-o în trecut, să recunoască schimbările din paradigma educațională, să se angajeze în noi tipuri de activități și să reconsidere sensul de a fi expert” (Conceição 2007. 5.). Această direcție de reconsiderare și reevaluare a rolurilor pe care profesorul le are în activitatea didactică a fost subiectul multor dezbateri, dar activitatea on-line a făcut ca implementarea și aplicabilitatea acestora să fie urgentată. În cele ce urmează vom prezenta câteva dintre instrumentele și metodele folosite în predarea RLS, precum și modul în care acestea au fost adaptate din mediul offline în cel on-line.

Manualul

Învățarea electronică (elearning) „se referă la o modalitate de livrare a conținuturilor printr-o varietate de tehnici, instrumente și abordări instrucționale ne-tradiționale, precum proiectarea, dezvoltarea, gestionarea și evaluarea procesului de învățare. Acest tip de învățare ia în considerare nevoile celor care învață,

disponibilitatea tehnologică și competențele profesorilor și are o serie de caracteristici general recunoscute: flexibilitate, accesibilitate, fezabilitate, colaborare” (Ceobanu 2020. 32-33.). Manualul este un instrument extrem de util și de folosit în actul pedagogic. Acesta îndeplinește, din perspectiva pedagogică, următoarele funcții: „transmiterea de cunoștințe funcționale prin metode active, formare și dezvoltare de capacități, consolidarea achizițiilor, evaluare, integrarea achizițiilor, informare, educație socială și culturală” (Ilie 2014. 25-26.). Limba română ca limbă străină a căpătat în ultimul timp o creștere în ceea ce privește interesul în spațiul academic universitar, iar pe piața manualelor au apărut și cele de limba română ca limbă străină. Dintre acestea enumerăm: *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1–A2* de Elena Platon, Ioana Sonea și Dina Vilcu, *Limba română de bază. Manual pentru studenții străini* de Ana Dorobăț și Mircea Fotea, *You CAN speak ROMANIAN!* de Dana Cojocar, *Limba română. Manual pentru studenții străini din anul pregătitor. Nivel A1–A2* de Cristina-Valentina Dafinoiu și Laura-Elena Pascale, *Româna la prima vedere. Manual pentru începători* de Raluca Suciș și Virginia Fazakaș etc.

Bineînțeles că manualul nu este un instrument singular folosit de profesori și elevi și trebuie coroborat cu alte instrumente prin utilizarea de metode adaptate nivelului sau, în contextul actual, învățării la distanță. La orele de RLS, manualul este o unealtă foarte utilă pe care am folosit-o atât în învățământul *in situ*, cât și în cel on-line. Prin scanarea acestuia și obținerea unei variante PDF care poate fi prezentată prin intermediul funcției „Prezintă acum” a platformei digitale folosite, manualul poate fi adaptat contextului pandemic în care ne desfășurăm activitatea. De aceea, „am propune suplimentarea manualelor deja existente cu o variantă digitală – o practică răspândită în cazul manualelor pentru alte limbi europene” (Chirilă 2020. 259.). Dorim, însă, să accentuăm ideea de la începutul acestui paragraf: „trebuie regândită importanța manualului în sistemul școlar, el fiind unul dintre instrumentele de bază folosite deopotrivă de doi actori principali ai sistemului de învățământ, elevul și profesorul. De asemenea, trebuie revizuită ideea că acesta ar trebui să constituie singura sursă de informare, alături de rolul său pedagogic și funcția pe care o îndeplinește” (Lazăr-Pănișoară 2020. 273.). Manualele reprezintă un instrument important în procesul de predare-învățare, dar acesta nu trebuie să fie folosit singular, ci însoțit, de exemplu, de fișe de lucru create de profesor în funcție de subiectul abordat la lecția discutată la curs.

Un exemplu de fișă de lucru axată pe subiectul unei lecții din manualul *Româna la prima vedere. Manual pentru începători* folosit la disciplina „Redactare și compoziție” în cadrul anului pregătitor de limba română poate fi consultată în Anexa 1. Fișa are ca punct de plecare „Lecția 4 – Conversație: să comandăm la restaurant.” În manual apar două dialoguri: primul prezintă o discuție telefonică dintre un potențial client și un lucrător al restaurantului în care clientul face o rezervare pentru ziua de luni, 14 februarie, la ora 19.30, iar al doilea dialog

este axat pe cina propriu-zisă a clientului însoțit de soția sa și are ca situație de comunicare comanda mâncării și a băuturii din seara respectivă. Din acest punct putem crea exerciții diferite care să fie axate pe vocabularul învățat în cadrul acestei lecții și, totodată, să valorifice capacitatea de retenție și transferul informațiilor. Atât în spațiul on-line, cât și în învățământul desfășurat în sala de clasă este necesară, pe lângă folosirea manualului, integrarea acestor mijloace didactice care au scopul de consolida și evalua conținuturile predate.

Imaginile

În învățarea unei limbi străine, imaginile sunt de mare ajutor în ceea ce privește exercițiile de compoziție. Acest tip de mijloace de învățare pot fi folosite atât în spațiul on-line, cât și cel offline. În clasa virtuală, sarcina de lucru care are ca punct de plecare imaginea, poate fi utilizată prin prezentarea ecranului profesorului. Putem să înlocuim, de asemenea, imaginea cu ceva concret: descrierea propriului dormitor sau dacă activitatea s-ar fi desfășurat în sala de clasă cu descrierea sălii respective. De asemenea, pe baza imaginilor se pot formula întrebări prin care se poate verifica însușirea vocabularului sau se pot construi dialoguri.

Videoclipul

În articolul „Avantajele și posibilele obstacole în utilizarea suportului audio-video la orele de RLS online”, Ludmila Braniște analizează „utilizarea suportului video în cadrul lecțiilor de RLS” (Braniște 2020. 232.). Suportul video este definit de cercetătoare în următorul mod: „dispozitiv de contextualizare a competențelor de exprimare orală - presupune o varietate de exerciții, ca să evite tehnicile de predare au devenit rutină” (Braniște 2020. 233.). Tipurile de exerciții care derivă din utilizarea videoclipurilor sunt variate și au ca obiectiv suplimentar evitarea monotoniei și oferirea de vivacitate procesului de predare. Dintre acestea enumerăm: „comentarea orală a materialului vizionat cu întrebări declanșatoare pentru comunicare liberă – un exercițiu extrem de util, mai ales, la disciplina Redactare și compoziție, unde unele răspunsuri pot fi trecute și în scris” (Braniște 2020. 237.) sau „vizionarea secvenței cu sunet, fără sunet sau doar cu subtitrare, în dependență de nivelul de cunoaștere a limbii de către cursant” (Braniște 2020. 239.). Deși nu sunt foarte multe materiale video didactice pe care le putem folosi în predarea RLS, acestea pot fi regândite de noi sau pot fi discutate videoclipuri muzicale sau secvențe din filme. De exemplu, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, accesând linkul http://video.elearning.ubbcluj.ro/?page_id=1567, pune la dispoziție gratuit elevilor și profesorilor videoclipurile realizate. Acestea sunt grupate în funcție de subiectul abordat: familie, locuință, mâncare și băutură, mijloace de transport, ocazii speciale, orașul, profesii, timp liber, vacanțe-călătorii. Utilizarea videoclipurilor în predarea RLS

produce numeroase beneficii și creează oportunitatea de a utiliza o gama variată de itemi, iar platformele virtuale folosite ne permit folosirea acestor instrumente necesare pentru a crea un curs interactiv și interesant.

Jocul

„Jocul poate deveni un adevărat instrument educativ și didactic, o bază a metodelor de instruire și educație, nu doar în învățământul preșcolar și școlar; cercetări numeroase arată că jocul poate căpăta aplicabilitate pedagogică și un conținut instructiv bine determinat, chiar dacă cel care se joacă nu are această intenție sau nu este conștient de ea” (Ilie 2014. 11.). În cadrul orelor de RLS, în spațiul on-line am aplicat această metodă sub diverse forme.:

– „Caută-i perechea”: În funcție de vocabularul tematic al cursului respectiv, am creat două bilete. Un exemplu concret este următorul: pe un bilet am scris substantivele extrase din lecția respectivă, iar pe cel de-al doilea antonimele acestora. Fiecare elev a avut la dispoziție un timp-limită în care trebuia să găsească perechea potrivită, iar câștigătorul a fost cel care a rezolvat cel mai repede sarcina de lucru. Acest tip de joc cu aplicabilitate pedagogică este interactiv și în sala de clasă stârnește competitivitatea și animă orele de curs. În spațiul on-line am adaptat acest tip de joc prin stabilirea unui timp limită mai scurt. Am prezentat lista substantivelor prin partajarea ecranului laptopului și lista cu antonime am scris-o în chatul platformei virtuale. Cel care termina, folosea funcția „Ridică mâna.”

– „Intrusul”/ „Find the odd one”: Atât în spațiul on-line, cât și în sala de clasă, acest tip de joc poate fi folosit în activitatea didactică, mai ales în activitățile de evaluare. În cadrul orelor de RLS, am utilizat acest joc de mai multe ori. Le-am oferit studenților o listă de cuvinte, iar ei trebuiau să găsească termenul care nu se încadrează în categoria respectivă. De exemplu: listă cu substantive articulate amestecate cu substantive nearticulate sau articulate nehotărât, listă cu verbe amestecate cu alte părți de vorbire, listă cu anumite cuvinte care aparțin unei tematici amestecate cu unele care nu se încadrează în acel subiect etc.

– „Joc de fantezie”: Acest tip de joc oferă studenților străini un mod distractiv de a-și exersa abilitățile de comunicare în limba română și a da frâu liber imaginației. La cursul cu tematica „Sala de curs”, studenții străini au avut de rezolvat următoarea sarcină: „Imaginează-ți că ești în anul 2040. Descrie o sală de clasă din viitor” (răspunsul uneia dintre studente se regăsește în Anexa 2).

– Joc de creație: „Prin intermediul lui elevii își exersează capacitatea de exprimare corectă și adecvată a limbii române, de argumentare a propriilor opinii, de socializare, dar mai ales creativitatea se poate utiliza indiferent de vârsta participanților” (Ilie 2014. 117.). La disciplina „Redactare și compoziție”, acest tip de joc a fost o metodă foarte eficientă prin care studenții au aplicat și și-au consolidat vocabularul achiziționat în timpul orelor de curs.

– Metoda contrastivă: Luiza Marinescu, în articolul „Auto-evaluarea prin corectarea grafică a mesajelor audio în condițiile predării simultane la distanță/on-line a limbii române pentru studenți străini: studiu de caz”, aduce în discuție o situație care intervine atât în sala de clasă tradițională, cât și în spațiul on-line: folosirea limbii intermediare în învățarea limbii române ca limbă străină. Procesul didactic, la început cel puțin, este realizat prin folosirea limbii engleze, iar studenții străini au o limbă maternă diferită. Cercetătoarea evidențiază următorul aspect: „e foarte limpede că orice student străin care învață limba română printr-o altă limbă de circulație internațională (engleza sau franceza) gândește în limba maternă” (Marinescu 2020. 271.). De aceea, opinează cercetătoarea, „utilizarea metodei contrastive pentru confruntarea cu limba maternă sau cu limba internațională de contact, are rolul de a suprapune și compara sistemele gramaticale pentru fixarea semantică a cuvintelor românești. Studentul traduce în limba maternă și repetă pronunția conștient de semnificație” (Marinescu 2020. 274.). Este o metodă prin care sensurile cuvintelor sunt explicate și înțelese, iar analogia dintre cele două limbi oferă studentului pârgiile necesare pentru a cunoaște contextul în care se folosesc, dar și semnificația acelor cuvinte. Această metodă evidențiază dificultățile pe care le au studenții în învățarea RLS, deoarece, de cele mai multe ori, limba-punte nu este foarte bine stăpânită de aceștia, iar explicațiile oferite de profesor sunt înțelese eronat sau trunchiat.

Anca Gâța, în articolul „Limba română ca limbă străină în clasa virtuală”, discută despre mediul on-line ca un cadru temporar care în caz de situații de urgență, în acest caz urgența epidemiologică, devine o ambianță care poate înlocui corespunzător și temporar învățământul *in situ*: „studiul de față se fundamentează pe convingerea că mediul digital furnizează elementele de bază pentru ca în situații de urgență și de criză educația academică să continue la parametri comparabili cu cei din situații normale și cu rezultate asemănătoare o perioadă de timp definită” (Gâța 2020. 219.). Ulterior, Anca Gâța explică diferența dintre educația în situațiile de urgență și educația la distanță. Astfel, „educația în situațiile de urgență este caracterizată în documentele UNESCO ca imposibil de planificat conform tradiției și dezideratelor din perioadele de normalitate, activitățile organizându-se pe baza unor scenarii variate,” (Gâța 2020. 220.) pe când „educația la distanță este o modalitate de predare-învățare planificată care folosește un spectru larg de tehnologii pentru a ajunge la cursanți de la distanță, gândită pentru a încuraja interacțiunea dintre cursanți și recunoașterea prin certificare a învățării” (Gâța 2020. 220.). Ceea ce a creat dificultăți în procesul de predare nu a fost distanța sau folosirea mediului virtual, ci neputința de a putea planifica activitățile didactice conform unui scenariu unic sau cert. Incertitudinea a fost elementul care a însoțit de mai bine de un an învățământul din toată lumea și principala cauză generatoare de nemulțumire, atât în cazul studenților, cât și al profesorilor. „Transferul activității pedagogice în clasa virtuală presupune, într-un anumit sens, cel puțin: a) o oarecare pasivizare a cursantului;

b) dispariția activităților colaborative (de grup sau în echipă); c) suplimentarea suporturilor tradiționale prin utilizarea unui instrument digital, ideal calculator desktop sau laptop, tabletă sau telefon inteligent. Utilizarea acestora din urmă drept canal și suport de comunicare complică sarcina profesorului și a cursantului” (Gâța 2020. 222.). Principalele schimbări care pot fi percepute între învățământul tradițional și învățământul on-line sunt vizibile în următoarele aspecte: lipsa implicării active a studenților în procesul didactic, diminuarea sau chiar eliminarea sarcinilor care implică mai mulți studenți și, așa cum am menționat și anterior, multiplele interferențe care apar în folosirea mediului on-line ca spațiu al procesului de învățământ. Referitor la afirmația anterioară dorim să precizăm următorul aspect: fenomenul de „diminuare sau chiar eliminare a sarcinilor care implică mai mulți studenți” apare în cazul aplicării unor metode de lucru folosite cu preponderență în sălile de clasă tradiționale. Însă, există modalități și softuri care se bazează tocmai pe colaborarea dintre elevi/studenți. Trebuie doar să le cunoaștem și să le aplicăm. Acest minus care apare în activitatea didactică on-line este mai degrabă o chestiune legată de opțiunea individuală a profesorilor, din punctul meu de vedere, și nu un fenomen generalizat.

La întrebarea adresată studenților străini; „Care credeți că sunt principalele diferențe dintre învățarea on-line și învățarea in-situ”, aceștia au dat următoarele răspunsuri: problemele tehnice (semnalul slab al internetului, faptul că sunt distrași de membrii familiei care fac alte activități în același spațiu în care ei se conectează pentru cursuri, căderea conexiunii la internet), lipsa legăturii afective care se stabilește cu ceilalți colegi de grupă, petrecerea de timp pentru studiu, dar și în scop recreativ cu ceilalți studenți, pierderea concentrării și a interesului mult mai ușor decât în sala de cursuri. Dintre acestea, cea mai mare nemulțumire a studenților străini revelată de această întrebare este lipsa interacțiunii student-student/student-profesor. Această mare lacună a învățământului on-line a fost reliefată și de cercetătorii tot mai numeroși în ceea ce privește educația digitală: „învățarea colaborativă presupune implicarea simultană a elevilor într-un efort coordonat de a rezolva o sarcină. Interacțiunea dintre elevi și profesori facilitează această învățare, iar absența interacțiunii reprezintă principala sursă de nemulțumire privitoare la activitățile educaționale online” (Măirean 2020. 144.). Metodele de activitate în perechi sau în echipe în care elevul/studentul are un rol activ sunt în mediul on-line mai greu de utilizat, iar învățarea centrată pe elev/student are de suferit în acest context, dar, în opinia mea, acest lucru depinde foarte mult de aptitudinile individuale ale profesorului cu privire la cât de bine stăpânește programele sau softurile on-line. Problemele majore vor apărea atunci când profesorul folosește greoi sau cu reticență aceste resurse.

3. Concluzii

În prefața studiului *Educația digitală*, Ciprian Ceobanu, Constantin Cucos, Olimpius Istrate, Ion Ovidiu Pănișoară trag următoarea concluzie referitoare la învățământul desfășurat în mediul on-line: „astfel, s-au evidențiat disfuncții privind următoarele activități-suport pentru învățare: comunicarea autentică și relaționarea umană, sprijin personalizat pentru elevii cu nevoi speciale de învățare, lipsa unui dialog autentic cu clasa, imposibilitatea urmării notițelor elevilor, dificila administrare a probelor evaluative” (Ceobanu 2020. 16.). În ciuda acestor dificultăți, profesorii trebuie să găsească soluții pentru ca procesul de învățare să-și realizeze obiectivele: transferul informației și retenția acesteia, precum și dobândirea de competențe specifice disciplinei predate. Astfel se recomandă ca în mediul on-line „conținutul trebuie să fie dat în secvențe mici, urmat de sarcini diverse de exersare, teste de autoevaluare, link-uri cu materiale ajutătoare. Trebuie să ne concentrăm pe informații utile, esențiale și pe care să le organizăm într-o manieră cât mai simplă și mai clară, pentru a fi înțelese de toți elevii” (Sălăvăstru 2020. 254.).

În cadrul orelor de RLS, dificultățile comune întâlnite și în cadrul predării altor discipline, au fost însoțite de unele suplimentare. Mulți dintre studenții din anul pregătitor, datorită faptului că orele de curs s-au desfășurat în mediul on-line, au rămas în țara lor de origine și au pierdut, pe lângă interacțiunea la cursurile tradiționale dintre studenți și profesori, respectiv interacțiunea cu studenții străini și cei români, și interacțiunea cu membrii comunității sibiene (în cazul acesta) care i-ar fi ajutat extrem de mult la însușirea limbii române, dar și pentru a înțelege mai ușor cultura românească.

Drept urmare, predarea limbii române ca limbă străină în spațiul on-line a pus aceleași dificultăți ca în cadrul celorlalte cursuri, doar că acestea au fost sporite de lipsa contactului direct cu nativii din România. Conținuturile predate necesită o regândire de la învățământul *in situ* la cel on-line, iar metodele tradiționale trebuie transformate și adaptate clasei virtuale. Modul în care am adaptat aceste metode la predarea on-line a fost exemplificat tocmai cu scopul de a reliefa un aspect important accentuat de-a lungul acestei cercetări: educația on-line nu înseamnă să punem în format electronic conținuturile folosite în învățământul *in situ*, ci face apel la creativitatea și la cunoștințele profesorului cu privire la componenta tehnologică a programelor folosite, o regândire totală a acestora. În pofida tuturor acestor provocări, învățământul on-line rămâne o alternativă viabilă nu doar în situații de urgență (în acest caz o urgență epidemiologică) și poate fi îmbinat cu învățământul tradițional pentru a crea și obține un act educativ eficient, centrat pe student/elev și bazat pe metode interactive.

Bibliografie

ANDREI, Elena Mihaela

2020 Predarea RLS, în contextual pandemiei, prin intermediul exclusiv al mijloacelor multimedia. In: Jieanu, Ana–Netedu, Loredana–Nanu, Paul (coord.): *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină, actualitate și perspectivă*. Finlanda, Universitatea din Turku, 263-269.

BÂRGĂOANU, A.

2020 [10 septembrie 2020]: Digitalizarea educației – un demers care are puțin de-a face cu pandemia [on-line]. *Gândul*. URL: <https://www.gandul.ro/opinii/alinabargaoanu-digitalizarea-educatiei-un-demers-care-are-putin-de-a-face-cu-pandemiaopinie-19503134> [7 martie 2021]

BRANIȘTE, Ludmila

2020 Avantajele și posibilele obstacole în utilizarea suportului audio-video la orele de RLS online. In: Jieanu, Ana–Netedu, Loredana–Nanu, Paul (coord.): *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină, actualitate și perspectivă*. Finlanda, Universitatea din Turku, 231-243.

CEOBANU, Ciprian

2020 Reconfigurări educaționale în era tehnologiei digitale. In: Ciprian et alii (eds.): *Educația digitală*. Iași, Editura Polirom, 21-37.

CHIRILĂ, Arina

2020 Predarea limbii române online: metode și tehnici. In: Jieanu, Ana–Netedu, Loredana–Nanu, Paul (coord.): *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină, actualitate și perspectivă*. Finlanda, Universitatea din Turku, 231-243.

CONCEIȚĂO, Simone, C.O.

2007 Understanding the Environment for Online Teaching [Înțelegerea mediului pentru predarea on-line]. *New Directions for Adult and Continuing Education* 113. 5-11.

GÂȚA, Anca

2020 Limba română ca limbă străină în clasa virtuală. In: Jieanu, Ana–Netedu, Loredana–Nanu, Paul (coord.): *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină, actualitate și perspectivă*. Finlanda, Universitatea din Turku, 219-231.

GLAVA, Cătălin

2020 Platforme de învățare online. Premise, categorii, caracteristici esențiale. In: Ceobanu, Ciprian et alii (eds.): *Educația digitală*. Iași, Editura Polirom, 191-201.

HANNA, D.–GLOWACKI-DUDKA, M.–CONCEIȚĂO-RUNLEE, S.

2000 *147 Practical Tips for Teaching Online Groups: Essentials of Web-Based Education [147 sfaturi practice pentru predarea online la grupuri: elementele esențiale ale educației bazate pe web]*. Madison, Wis, Editura Atwood.

ILIE, Emanuela

2014 *Didactica limbii și literaturii române*. Iași, Editura Polirom.

IRIDON Cristina

2020 Provocări ale predării on-line a receptării de mesaj scris și oral la anul pregătitor. Studiu de caz. In: Jieanu, Ana–Netedu, Loredana–Nanu, Paul (coord.): *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină, actualitate și perspectivă*. Finlanda, Universitatea din Turku, 243-257.

LAZĂR, Iuliana–PĂNIȘOARĂ, Georgeta

2020 Manualele digitale și formarea competențelor la elevi. In: Ceobanu, Ciprian et alii (eds.): *Educația digitală*. Iași, Editura Polirom, 273-288.

MARINESCU, Luiza

2020 Auto/evaluarea prin corectarea grafică a mesajelor audio în condițiile predării simultane la distanță/on-line a limbii române pentru studenți străini: studiu de caz. In: Jieanu, Ana–Netedu, Loredana–Nanu, Paul (coord.): *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină, actualitate și perspectivă*. Finlanda, Universitatea din Turku, 269-279.

MĂIREAN, Cornelia

2020 Modificarea profilului învățării individuale în era tehnologiilor digitale. In: Ceobanu, Ciprian et alii (eds.): *Educația digitală*. Iași, Editura Polirom, 136-148.

PANAGAKOS A.–PASKEY A.

2010 Flexible Teaching Methods: The Good, the Bad and the Ugly of Online Courses [Metode de predare flexibile: binele, răul și partea urâtă a cursurilor on-line]. *Anthropology News* 51. 6. 9-11.

PAWAN, F.

2003 Reflective teaching online [Predarea reflexivă on-line]. *TechTrends* 47.4. 30-34.

SĂLĂVĂSTRU, Dorina

2020 Mediarea pedagogică în era digitală. In: Ceobanu, Ciprian et alii (eds.): *Educația digitală*. Iași, Editura Polirom, 243-256.

Linkuri utile: (Braniște 2020. 241.)

<https://www.pitt.edu/~filmst/romanianfilmseries/index.html> (film românesc)

[https://cinepub.ro/scurtmetraje/\(filmul_și_scurtmetrajul_românesc\)](https://cinepub.ro/scurtmetraje/(filmul_și_scurtmetrajul_românesc))

[http://video.elearning.ubbcluj.ro/?page_id=1567\(exerciții video RLNM - Cluj\)](http://video.elearning.ubbcluj.ro/?page_id=1567(exerciții_video_RLNM_-_Cluj))

<https://documentare.rightbe.com/category/documentare-romanesti-2> (documentare românești).

Anexa 1

1. Se dă următoarea situație de comunicare: Te numești Ionel/ Ionela. Ești la restaurant împreună cu un prieten/o prietenă. Alcătuiește un dialog în care să discuțați despre ce veți comanda de mâncare și de băut.

2. Care este mâncarea ta preferată? Precizează ingredientele și modul de preparare.

3. Se dă următoarea situație de comunicare: îți este foame și vrei să comanzi mâncare de la restaurantul tău preferat. Alcătuiește un dialog între tine și lucrătorul restaurantului. Specifică ce vrei să bei și să mănânci, unde dorești să fie livrată mâncarea și cere informații despre preț și durata comenzii.

4. Maria este curioasă să afle mai multe informații despre mâncarea tradițională din țara ta. Prezintă un fel de mâncare tradițional (ingrediente, mod de preparare, când se mănâncă de obicei).

Anexa 2

„Imaginează-ți că ești în anul 2040. Descrie o sală de clasă din viitor.”

Răspunsul studentei: Vorbim despre educație viitoare, ne imaginăm cum poate fi o universitate sau școală. Toate lucrurile vor fi din dispozitive electronice, de exemplu: scaunul electronic pentru studenți, care poate fi controlat la spate, ce oferă confort mai mare pentru studenți, astfel încât fiecare student să aibă propriul spațiu în clasă și să aibă propriul computer sau carte electronică.

A DIGITÁLISTÉR-DIMENZIÓ ÖSSZETEVŐINEK ÉS SZEREPLŐINEK FELMÉRÉSE: A DEBRECENI EGYETEM ÉS GYAKORLÓ ISKOLÁI¹

1. Bevezetés

A Covid-19 járvány 2020 tavaszán elérte az európai országokat, melynek következtében a teljes oktatási rendszer átállt a „nem jelenléti oktatás”-ra, amely azt jelentette, hogy a tanórák, az ismeretek átadása online formában, digitális alapokra építve, online segédeszközök segítségével otthoni munkavégzéssel jött létre. Az utóbbi években szinte az élet minden területén elterjedt a digitális átalakulás, transzformáció, átállás kifejezés, de az elmúlt egy évben mindenki számára ismert lett. Mit is jelent ez? A digitális transzformáció a digitális technológia használatára és hatására vonatkozik.

Az oktatásban kétféleképpen definiálhatjuk a fogalmat. Egyrészt jelenti a digitális technológia alkalmazását, másrészt az IKT-műveltséget, melyrészről meghatározzák a kognitív készségeket, IKT-keretrendszert, a digitális szakadék fogalom bekerül a köztudatba, és mérés-értékelés, valamint tudásátadás szintjén is változásokat okoz. Ezen kívül jelentheti a digitális technológiák átfogó alkalmazását, mely feltételezi a digitális kompetencia meglétét, az eszközök magas szintű használatát és információs írástudást (Racsko 2017). „A digitális átálláson tehát azt a folyamatot értjük, amely során az IKT-műveltség kiteljesedése valósul meg a humán teljesítménytámogató technológia eszközrendszerének alkalmazásával, az információs társadalom technológiáinak (IKT-eszközök) elterjesztése és integrálása révén. Ennek során kiemelt szerepet kapnak az eszközök és azok virtuális környezetei (applikációk, internet), illetve azok a készségek és kompetenciák, amelyek által ezek az elemek magabiztos, kritikus és problémacentrikus alkalmazása valósul meg a tanulás-tanítás céljából, a tartalomhoz való kötöttség nélkül, a megfelelő oktatási célokhöz kapcsolódó új tanulási környezetek kialakításával” (Racsko 2016. 23.).

1 A publikáció elkészítését az EFOP-3.6.1-16-2016-00022 számú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

2. Válság

2.1. Tudástranszfer

Mit is jelent a gondolkodás, a tudásátadás? Hogyan és mikor történik meg a transzfer? Milyen párhuzamot vonhatunk a technológia fejlődésével a tudástranszfer változásában?

Mindennapi életünk része a tudás, és annak alkalmazása a tanulási szituáción kívül is. A diákok az iskolában elsajátítják a tudást, az alapkultúrához megfelelő információkat, viszont ezeket nem minden esetben tudják alkalmazni a mindennapokban. Felmerül a kérdés, hogy az oktatás milyen szerepet játszik ebben a folyamatban (Molnár 2002).

A tudásmegosztás nehezen szabályozható, két részből áll: a tudástartalom továbbításából és befogadásából, tehát a kódolás és a dekódolás folyamatából. A folyamat első része, a tudás elérhetővé tétele önmagában nem állja meg a helyét, mindenképp szükség van a befogadásra is, hogy tudásmegosztásról beszéljünk. Az utóbbi években a tudástranzakció térben és időben is kitágult. Ez azt jelenti, hogy akár fizikai térben, személyes jelenléttel, vagy közvetett módon, a fejlett infokommunikációs technológiák segítségével is megvalósulhat, mind valós időben vagy időbeli eltéréssel (Garaj 2005). Azonban a technológia fejlődése nemcsak gazdasági és kommunikációs szférában ért el sikereket, hanem az oktatásban, a tanulásban is. Az elektronikus szolgáltatások, mint például az e-learning rendszerek változásokat generáltak, a tér dimenzió szemmel láthatóan háttérbe szorult. „Az elektromosság segítségével a világ bármely pontjáról olyan kapcsolatot létesíthetünk egymás között, mintha egy kis faluban élnénk. (...) A ma embere lényegében mindannak a méretét, hatókörét megnövelte, amit a testével szokott megtenni” (McLuhan 2001. 294.).

A tömegkommunikációs csatornák felváltják a közvetlen kommunikációt, de mégis életszerűnek tekinthető, hiszen megjelenik a rádióban a beszéd, a tévében pedig a nem verbális jellemzők is. Hátrányuk, hogy ez a fajta kommunikáció csak egyirányú, a befogadó személynek nincs lehetősége reagálni, válaszolni. Viszont a folyamatos fejlődésnek, a digitalizációnak köszönhetően egyre több formában elérhetővé válik a kétirányúság, s a platformfüggetlen hozzáférés is megkönnyíti a közvetítést, ezáltal a konvergenciához is hozzájárul. Negroponte *Digitális létezés* című művében így fogalmazott erről: „Az egyes médiumok közötti határok elmosódnak, az eddig különálló médiumok összeolvadva, multimédia termékek formájában új entitást hoznak létre, s végül is győzedelmeskedik a konvergencia” (Forgó 2009. 1.; Negroponte 1995). A multimédia olyan technológia, amely segíti a számítógépes kommunikációt és interakciót, ezt összetett, interaktív rendszerrel, vizuális és auditív megjelenési formákkal valósítja meg (Forgó 2007).

Az ipari társadalom egyik fő jellemzőjének a frontális oktatás tekinthető, ahol a cél az adatok, tények megtanulása volt. Ma, az információs társadalom-

ban, vagy másképpen tudástársadalomban, tudásalapú társadalomban élünk (Molnár 2017). Több értelmezésben találkozhatunk a globális jelzővel is, mely a társadalom egyik legmeghatározóbb ismérve, hiszen a globalizáció, az informatikai forradalom és a tudásalapú társadalom kérdésköre nagy hatással van a gyorsan változó, modern világra (Forgó 2007). Az internet emellett mint globális kommunikációs és médiarendszer jelent meg, ami információt és tudást terjeszt, és elősegíti az információs társadalom tagjai közti interakciót. Változásokat okozott a tudás és ismeretszerzés rendszerében is. Alapműveltségünk interaktivitásához járult hozzá a digitalizáció és a könnyű elérhetőség. Az ismeretek bármikor, bárhol, gyorsan elérhetőek (Szűts 2021). Hulyák-Tomesz Tímea szerint az információs kor előtt „a tudás letéteményese”, azaz az információ birtokosa a tanár volt, s ezáltal jutott tekintélyhez. Jelenleg azonban ez a szerep és feladat már átalakult, s a hangsúly a módszertanra került (Hulyák-Tomesz 2019).

A virtuális térbe kerülnek át a kommunikáció színterei, ahol a fiatal generációk nagyon jól érzik magukat, hiszen számukra ez a digitális világ a szocializáció színtere, ebben nőnek fel. A közösségi oldalak, a Facebook mindennapi használatával egyre jobban leszakadnak az idősebb generációktól. Ez a közöttük létrejövő tudásátadást is gátolja, megnehezíti. Az utóbbi években megjelent a fordított szocializációs generáció, akik az információkat nem az előző generációktól szerzik meg, hanem kortársaiktól vagy az internet segítségével (Dobos 2016).

2.2. Generációs elméletek

Számos (jellemzően társadalom- és bölcsészettudományi) tanulmány, tudományos cikk foglalkozik a generációváltások különböző aspektusaival. Ezeknek megfelelően a nemzedékek elnevezése is igen sokszínű: veterán, baby-boomer, X, Y, Z, alfa-nemzedékek, millenárisok, netnemzedék, internetgeneráció, bitnemzedék stb. A magyar szakirodalom az X, Y, Z generáció kifejezéseket részesíti előnyben, azért, mert a digitális bennszülött és bevándorló megközelítés is ezeket a jelzéseket használja. Az oktatásban sokszor felmerül a kérdés: az információs társadalomban ki van előnyben a másikkal szemben: a digitális bevándorló tanár, vagy a digitális bennszülött diák? Elviekben lassan eltűnik a digitális tér-dimenzióban érzékelhető feszültség. A probléma azonban ott folytatódik (és nem zárul le), hogy az oktatásban nélkülözhetetlenül fontos digitális kompetencia nem egyértelműen egyenlő az e-eszközök használatának természetességével, ahogyan arra már kitértem. Generációs konnotációban a pedagógusok az Y vagy Z, a diákok már az alfa-nemzedékhez tartoznak (Dani 2012). Bizonyos kutatások szerint az idősek 20–25%-a érdeklődést mutat az internetes világ iránt, s használják a modern technika eszközeit, de ez annak is köszönhető, hogy egyre több a magas iskolai végzettségűek aránya az idősebb korosztályban. A generációk közötti kommunikáció csak akkor működik, ha mindkét félnek közös előismeretei vannak, amit a generációk különbözősége, eltérő érdeklődése, életszemlélete megnehezít (Dobos 2016).

Egy kutatás alapján a Magyarországon együtt élő hat generációra kommunikációszegénység jellemző. A családok kevés időt, napi négy-öt percet fordítanak beszélgetésre, melynek nagy része logisztikai feladatokból áll. Endrei Judit szerint „Újra meg kell tanulnunk – sok egyéb miatt is – a generációs együttműködés érdekében beszélgetni, hiszen a generációk együttélése nagy tapintatot, önzetlenséget, kompromisszumkészséget, odafigyelést igényel” (Endrei 2015. 83.). A generációs szakadéknak három okát határozták meg: a gyors technikai fejlődés, a társadalmi értékrend megváltozása, a generációk elkülönült világa. Ezen kívül fontos kiemelni a korábban már említett virtuális szakadékot, amely jelentősen közrejátszik abban, hogy a generációk egyre távolabbra kerülnek egymástól (Dobos 2016).

3. Változás

3.1. A digitális oktatás módszertana

A digitális kompetenciák fejlesztése kapcsán érdemes külön kezelni a pedagógusok és a tanulók digitális kompetenciáit. A pedagógusok esetében továbbá szükséges szétválasztani azon digitális kompetenciaelemeket, amelyek a saját, személyes életre irányulnak, és azokat, amelyek célzottan a pedagógiai tevékenységüket hivatottak támogatni (Borbély 2019). Az oktatás sikerességét tekintve nem elég, hogy a pedagógusok nyitottak a digitális eszközök integrálásával megvalósuló tevékenységek iránt, azokat hatékonyan kell felhasználniuk a tanítási-tanulási folyamat támogatására, amihez elengedhetetlen a munkájuk külső támogatása (például: célirányos továbbképzésekkel, támogató kollégákkal, szakemberekkel, honoráriummal stb.). Pedagógusokkal szemben határozott elvárás az IKT-eszközök tanítási célú használata, integrálása. Fontos megtanítani a diákoknak az eszközök tanulási célú használatát, ismertetni a szabályrendszereket, az információkeresés alapvető törvényeit (Faragó 2019).

Általánosságban elmondható, hogy a fiatalok, diákok számára már-már természetes a digitális eszközök jelenléte, használata (Tóth-Mózer 2013), viszont a használat és a digitális írástudás között nagy különbségek vannak (Molnár-Nyirő 2016). A tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztése kapcsán a pedagógusok feladata nem egy-egy IKT-eszköz használatának megtanítása, hanem sokkal inkább a digitális térben való eredményes, kreatív és biztonságos tevékenységre való felkészítés, valamint a 21. századi kompetenciák fejlesztése digitális eszközökkel támogatva (Molnár-Orosz 2020). A digitális környezet hatása az oktatás több szegmensében is érezhető; nem csupán a tanítási-tanulási folyamatokban, hanem a tanár-diák szerepkörökben is, amit a digitális szakadékkal magyarázhatunk, mind hozzáférési, mind használati szinten. Felmerül a kérdés, hogyan lehet így hatékony a digitális eszközök által támogatott oktatás, lehetséges-e a hatékony együttműködés. A válasz igen, ha megfelelő tanári és tanulói attitűd alakul

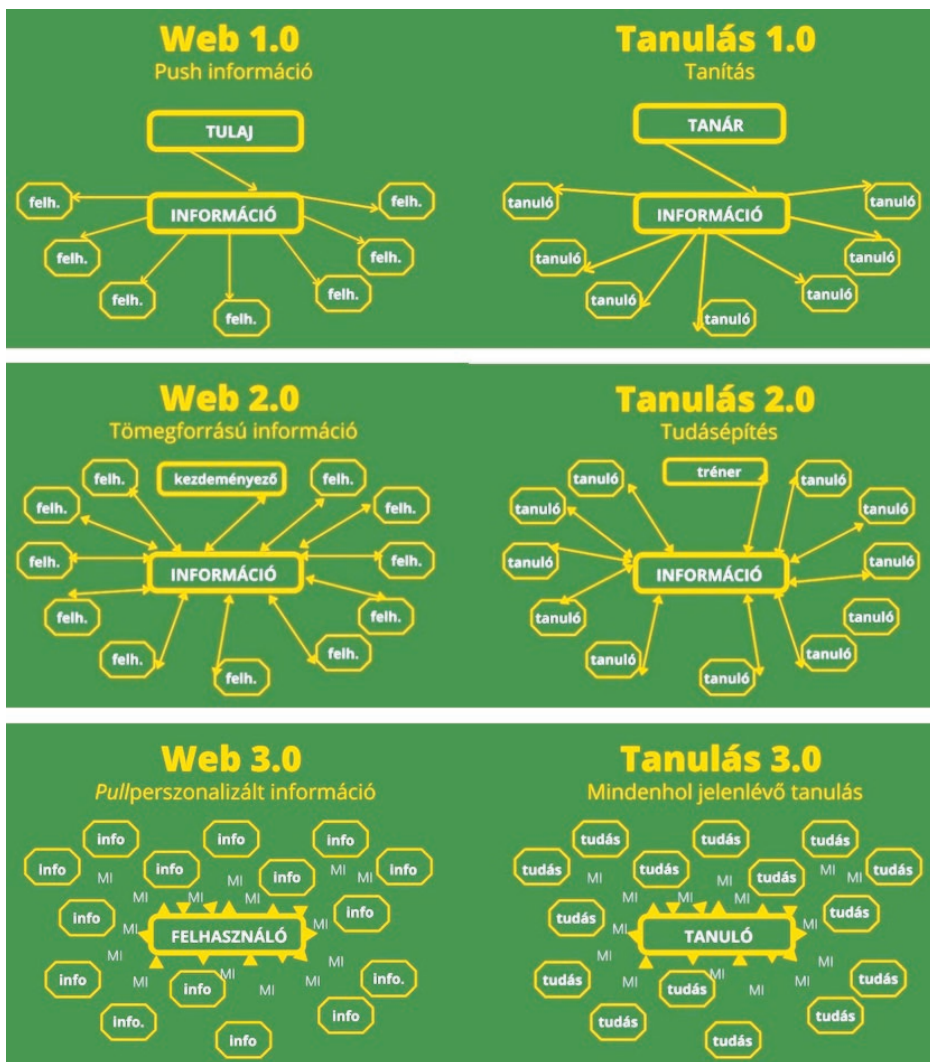
ki. De vajon a pedagógusnak vagy a diáknak kell az IKT-eszközöket használni? Ki az, akinek tájékozottnak kell lennie a platformokkal, oktatásinformatikai eszközökkel kapcsolatban? Fontos, hogy az eszközök motiválják a tanulókat, s ez csak úgy lehetséges, ha tudatosan használják őket akár a tanórán, akár otthoni körülmények közötti tanulás céljából (Turzó-Sovák 2020).

A módszertani tudatosság részét képezi a tanulási környezet megválasztása, megváltoztatása is. A tanároknak olyan környezetet kell megteremteni, ahol a tevékenységek a digitális világ eszközeivel is megvalósulhatnak (Lengyel 2010). Viszont az oktatási intézmények sem módszertanilag, sem technikailag nem állnak készen erre a szemléletre. Az OECD- és az Eurydice-vizsgálatok alapján Magyarországon a közoktatásban alacsony a digitális technológiával támogatott tanórák aránya (Eurydice 2019). Az egyik legalapvetőbb probléma, hogy a köztudat a pedagógusok IKT-használatát, -kompetenciáit vizsgálja, kritizálja, miközben a tanulók lehetőségeit is figyelembe kell venni, s nem feltétlenül tanításközpontúan gondolkodni, hanem a tanulásra, a tanulási folyamatokra fókuszálni (Molnár 2020).

3.2. Oktatás és Z generáció

A digitális bennszülött korosztály a Z generáció, melynek tagjai életük kezdetétől digitális eszközökkel vannak körülvéve. „Ez a generáció tekinthető az első globális nemzedéknek, hiszen függetlenül attól, hogy a világ mely táján élnek, ugyanazt a zenét hallgatják, ugyanazt a mozifilmet nézik, ugyanazért a divatért, márkáért rajonganak. Ez a generáció jelentősen különbözik a korábbi generációktól abban is, hogy ez egy digitális generáció, ők a dotcom gyerekek, beleszülettek a digitalizált világba” (Duga 2013. 3.).

Mit sem érnének ezek a csoportosítások, a személyek kategorizálása, ha a technológiai fejlődés mellett nem alakulna át az oktatás, a tanulás. Néhány évtized alatt rengeteget fejlődött az információátadás. A Web 1.0 rendszerben egyirányúságot figyelhetünk meg. Ezt a passzív információfogyasztást váltotta fel később az együtt alkotás, ami a Web 2.0-ban jelenik meg, majd lehetővé tette az információ lekérdezését is a Web 3.0 programokkal, melyek már perszonalizáltak. A technológiai változások az oktatási folyamatot is befolyásolták, s a diákközpontú tanulást segítette elő, ahol a tanár által közvetített tudásátadás egy kollaboratív tudásépítő folyamatot generál. Ezáltal a tanulás időben és térben függetlenné vált. Tehát a Web-es és tanulási folyamatok generációi párhuzamosan fejlődnek (Molnár–Turcsányi-Szabó–Kárpáti 2019).



1. ábra. Web és tanulás párhuzamos fejlődése (Turcsányi-Szabó 2011. 33.)

3.3. Az ismeretátadás oktatásban betöltött szerepe

Sokszínűség, érdeklődés, aktualitás és még további szavakkal lehetne jellemezni a transzfer oktatási szerepkörét. A transzferek különböző típusai biztosítanak teret a tanulási tapasztalatoknak, sikeressé teszik az oktatást, és hangsúlyozzák a tanulás fontosságát (Molnár 2002). A generációs ismeretátadás hiányában ma már a kortárs csoportok kaptak nagyobb hangsúlyt. Az egyenrangú partnerek

között kétirányú tudásmegosztás zajlik, melynek hatékonyságát a normák és szabályok befolyásolhatják (Kocsis 2004).

Mint már korábban említettük, az infokommunikációs technikák fejlődése az oktatásra is kihatott, melynek következtében új lehetőségek jelentek meg a tanításban, tanulásban és az információfogyasztásban (Forgó 2009). Előtérbe került a konstruktív pedagógia, melynek jellegzetességei közé tartozik a helyzetfüggő gondolkodás, az ismeretek „lehorgonyzása”, a problémaalapú tanulás, az alkotó tanulás, a konstrukcionizmus és a kutató tanulás. A tananyagot kisebb részekre tagolják, a hangsúly a fontos fogalmakra helyeződik, a gyerekek kérdései előtérbe kerülnek. Ezen kívül kiemelt figyelmet kap az információkeresés, és a megfelelő adatforrásokkal, illetve manipulatív eszközökkel is megismerkednek a diákok. A pedagógusok elvetik a frontális oktatást, helyette a gyerekek gondolkodásmódját derítik fel és párbeszédre törekuszenek. A diákok ezáltal tudáshálózatokkal ismerkedhetnek meg és hálózatokban fognak gondolkodni (Dombi–Babics 2013). Ezt a folyamatot is magába foglalja az előbbi ábra a web és tanulás fejlődése kapcsán. A tanulók saját maguk dönthetik el, mikor, hol és hogyan tanulnak, hiszen ma már elég egy hordozható laptop, telefon és egy elektronikus tananyag ahhoz, hogy tudásunkat gyarapítsuk. Két szóval jellemeznénk ezt az új szituációt: bárhol, bármikor. A kényszeres tanulást felváltotta a szabad gondolkodás és az önképzés (Ollé 2020).

A mobil tanulás és az egész életen át megszerelhető tudás kapcsán Benedek kifejti, hogy „Az oktatás optimális tartalmáról és a tananyag ideális terjedelméről folytatott örök vitához való hozzászólás lehetősége helyett itt arra érdemes felhívni a figyelmet, hogy a tananyag elemi információs egységekre bontása (mikrolearning) szempontjából a mobilkommunikációs eszközök rendkívül rugalmas technikát kínálnak” (Benedek 2007. 1159.). A pedagógusoknak ehhez az új szituációhoz kell alkalmazkodni, s az informatikai forradalom lehetőségeit ki kell használniuk a tanteremben és azon kívül is. Hiszen a folyamatosan változó világ innovatív módszereket, hatékonyságot vár el tőlük, s így tudnak „megfelelni” az egész életen át tartó tanulásnak is (Forgó 2009).

2020-ban ehhez a lassú folyamatban lévő, átmeneti fejlődéshez hozzájárult a Covid-19-pandémia, mely hirtelen változtatta meg az oktatást. A kikényszerített távoktatásnak több fajtája ismeretes: hagyományos vagy klasszikus, azaz papíralapú távoktatás, és elektronikus, tehát világhálón történő távoktatás, amely általánosságban egy olyan stúdium, ahol az oktatás térben és időben függetlenebb, az oktató személye által irányítva, médiumok által történik. A legtöbbször tanulmányi útmutatásokkal irányítják a diákokat, s feltételezik az oktató és diák között létrejövő információcserét. A pedagógusoknak tehát egy új szerepet kellett megtanulniuk, s kilépniük a katedráról a többnyire frontális oktatásból, ez pedig a tutor-, mentorszerep, amikor a fő cél a tanulás támogatása. A legnagyobb problémát nem az eszközök használata jelentette/jelenti ebben a periódusban a pedagógusok számára, hanem az adatok digitális feldolgozása, a számítógép kö-

telező használata az oktatásban, valamint az interaktivitás, a motiváció. Ennek ellenére az új oktatásinformatikai módszerekkel sokkal hatékonyabb és gyorsabb az ismeretátadás (Forgó 2007).

A digitális kultúra tehát egységesen alakítja át az oktatási tartalmakat, módszereket, és a tudásátadás, -befogadás módját is. Az új technológiák vagy keretet szabnak, eltérhetnek a korábbi ismeretbefogadástól, vagy még jobban korlátozzák a diákokat, oktatókat. Viszont a Web 2.0, 3.0 oktatásinformatikai használatához nincs szükség tanult technikai ismeretekre. Az egyéni tanulási utak lehetővé teszik az önszabályozott tanulást, s a diákok motivációja fontos szerepet kap. A digitális világban személyre szabottan tanulhatunk különböző módszerek segítségével.

3.4. Online tanulási formák

A tudástranszfert hagyományos oktatási körülmények között az oktató és az oktatási rendszer befolyásolja. Az oktató átadja a tudást, míg a rendszer meghatározza a transzfer idejét, helyét, körülményeit. Ezzel szemben az e-learning felületek által a diák és oktató között nincs közvetlen kapcsolat, mivel az oktató csak a tartalomért felelős (Nagy 2020).

Az online tanulás több módon mehet végbe, annak függvényében, hogy van-e tanári irányítás vagy nincs. Amikor jelen van a tanár, akkor az idő határozza meg a cselekvést: vagy jelen időben történik az oktatás, vagy késleltetve. Ha elmarad, akkor a diák saját maga dönthet a tanulás módjáról, idejéről. Az e-learning technológia már 30–40 éve megjelent az oktatásban is. Forgó definíciója szerint „Az e-learning olyan számítógépes hálózaton elérhető nyitott – tér- és időkorlátoktól független – képzési forma, amely a tanítási-tanulási folyamatot megszervezve hatékony, optimális ismeretátadási, tanulási módszerek birtokában a tananyagot és a hallgatói forrásokat, a tutor-hallgató kommunikációt, valamint a számítógépes interaktív oktatószoftvert, egységes keretrendszerbe foglalva, a hallgató számára hozzáférhetővé teszi” (Forgó 2007. 1.).

Az e-learninget többféleképpen lehet definiálni:

- technológiai megközelítésből,
- az elérhetőség útjából kiindulva,
- kommunikáció és interakció fókuszpontilag,
- új oktatási paradigmaként.

Használata egyszerű, időben és térben független, a diákok egyéni tempóban, különböző módszerekkel sajátíthatják el a tudásanyagot. A tevékenységek a tanárok és a diákok számára is nyomon követhetők, ellenőrizhetők. Az egyedi tanulási útvonalak által a diákok kiválaszthatják azokat a modulokat, amelyeket el akarnak sajátítani, tesztelhetik magukat, s ha korábbi ismereteik vannak a megadott témákról, kihagyhatják azokat és igazolhatják tudásukat. Akár mesterséges intelligencia által, előzetes tudásfelmérés után, a rendszer is felajánlhat tanulási útvonalakat (Lu 2004). Viszont a kommunikáció lassabb és nehezebb, ami aka-

dályozza a diákokat (Kondás–Szikora 2020). Khan is az e-learning előnyeit emeli ki a tanulócentrikusságra összpontosítva: „Az e-learning a tanulási környezetnek egy olyan, mindenkinek, tértől és időtől független innovatív megközelítése, ami jól megtervezett, tanulócentrikus, interaktív tanulást biztosít” (Nagy 2020. 34.).

Nagy szerint az e-learninget mindenképp a jelenléti oktatás komplementereként lenne érdemes használni. Ez azt jelenti, hogy a hangsúly a korlátoktól való megszabadulásra helyeződik, ahol az oktató digitális megoldásokkal teszi lehetővé mindezt (Nagy 2020).

A digitális kultúra élményét a felgyorsult kommunikációs folyamat biztosítja. Viszont fontos megemlíteni az egész életen át tartó tanulást is, hiszen a tanulás mindenki számára elérhető és biztosított forrás (Fischer 2001). Tehát az oktatást nem szabad leszűkíteni a négy fal közé és intézményesíteni, hanem olyan cselekvésre kell gondolni, amely otthon, munkahelyen, szabadidős elfoglaltság közben is elérhető.

A mikrotanulás módszerét is támogatja az e-learning. Ennek során a diákok a tananyagot kisebb részekre osztják és tanulási egységenként sajátítják el, melyhez elengedhetetlen az önálló időbeosztás (Nagy 2020). A továbbiakban ehhez kapcsolódva az e-learning rendszerrel alkalmazható oktatási formákat mutatjuk be röviden a fogalomtisztázás érdekében.

1. Webalapú tanítás/számítógéppel segített tanulás

A webalapú tanítás minden oktatási formát magába foglal, amely webes technológiát alkalmaz. Emellett a számítógéppel segített tanítás során a hangsúly a számítógépre mint eszközre tevődik, nem feltétlenül kell webes technológiát alkalmazni. Tehát a tudástranszfer elsődleges eszköze a számítógép (Nagy 2020).

2. Saját ütemű képzés

A képzés során egy mentor vagy adminisztrátor segítségével a diákok dönthetnek a tanulás folyamatáról. A tutor irányít és korlátoz, de ezen kívül saját maguk határozzák meg a haladási időt és módot. A tananyag az e-learning rendszeren belül érhető el, s ezt interaktív módon sajátíthatják el (Forgó 2007).

3. Szinkron képzés

Az élő online tanórákat foglalja magába a szinkron jelző, mely során a tanár és a térben egymástól távol lévő diákok egyszerre használják a felületet, információcsere zajlik. A diákok ebben az esetben is maguk határozhatják meg a tanulás ütemtervét. Az online óra folyamán lehetőség nyílik kérdésekre, vitára, azonnali visszacsatolásra, válaszolásra, melyet az élő kommunikáció tesz lehetővé (Forgó 2007).

4. Aszinkron képzés

A szinkron képzés ellentétes variációja az aszinkron oktatás, amikor a tartalom az online felületen érhető el, viszont a tanári segítség nem folyamatos, s ezáltal csökken az interaktivitás. Az oktató egy előre meghatározott időkeretet biztosít a kijelölt anyag rész elsajátítására, ezen belül tetszőleges ütemben haladhatnak a diákok. A kommunikáció online csatornákon történik (Forgó 2007).

5. Blended learning

A kevert képzés szinonimái a vegyes képzés, hibrid képzés. Ez a képzési forma nem tudna megvalósulni az e-learning rendszerek nélkül, hiszen a vegyes tanulási módszer, azaz a blended learning magába foglalja a hagyományos, jelenléti oktatást és az online konzultációt is, mindkét technológia előnyét kihasználja. Tehát mind a hagyományos és virtuális tantermi tanulási forma, mind a személyes és online konzultáció is megvalósul (Forgó–Kis–Tóth–Hauser 2004). A tanár döntheti el, milyen arányban használja ki a lehetőségeit, s milyen arányban valósul meg a kurzus online és jelenléti formában (Nagy 2020). Ez egy olyan infopedagógiai stratégia, amely tér- és időkorlátok nélkül biztosítja az ismeretátadást és -elsajátítást, valamint jó tanulási lehetőségeket, főként tudásellenőrzés és ismétlés céljából (Drysdale 2013).

6. Online learning

A blended learninggel ellentétben ebben a formában nincs lehetőség konzultációra, ami sok tanulási nehézséget von maga után. Több típusát különböztetjük meg attól függően, milyen a tanár és diákok kapcsolata (Kondás–Szikora 2020).

7. Gamifikáció

A játékosítás egy oktatás-módszertani eszköz, amely segíti a tanulók hatékony ismeretbefogadását, a tudás elsajátítását, a tanulás folyamatát. Egyszerre biztosít motivációt a diákoknak a gyorsabb tanulásra, valamint a tudás elmélyítésére is (Nagy 2020).

8. MOOC

A Massive Open Online Courses, tehát tömeges nyílt online képzések olyan online elvégezhető kurzusok, amelyek bárki számára elérhetőek, széles körű kínálattal rendelkeznek, és akár párhuzamosan is végezhetőek (Kennedy 2014). Elsőként az egyetemeken (Harvard, MIT) jelentek meg ezek a kurzuslehetőségek, így reklámozva az oktatási tevékenységüket, mely során megszerzik a felhasználók figyelmét és idejét, pl. ahol a standard képzéseket kurzusokra tagolva e-learning formában is elvégezhetik a hallgatók. A felhasználókat tekintve biztosságot nyújt az e-learning rendszer és az anonimitás, hiszen a hallgatók biztonságban érzik magukat, s nem félnek attól, ha esetleg rossz választ adnak meg, esetleg ismételni kell a vizsgát, vagy befolyásolva érzik magukat a társaik válaszai miatt (Szűts 2021). Ezáltal egy másik kontinensről is elvégezhetjük ezeket a többnyire ingyenes kurzusokat. A gyakorlatban egy MOOC 2-3 hónapig tart, több videós tananyagból áll, s a tudásátadás után online számonkéréssel ellenőrzik a hallgatókat (Nagy 2020). Jelenleg csak a felsőoktatásban találkozhatunk MOOC-kal, viszont nem kizárt, hogy hamarosan a középiskolás tantárgyak is megjelennek online kurzusok formájában, s így az iskolák egy-egy matematika- vagy irodalomkurzust meghirdetve online tanulói adatbázist építhetnek. Viszont a kevesebb anyagi tőkével rendelkező felsőoktatási és közoktatási intézmények nem valószínű, hogy élni tudnak ezzel a lehetőséggel. Az elit intézmények ezáltal még jobban elkülönülnek majd az átlagtól (Szűts 2021).

9. Távoktatás, távtanulás

A távtanulás tágabb fogalom, hiszen a tanulást nem korlátozza le az oktató-tanuló kapcsolatra, hanem bármilyen tudásmegszerzésre használhatjuk, amelyben van közvetítő és távolság. Emellett a távoktatás a távtanulás egy fajtája, ahol szerephez jut az oktató, s szervezett keretek között támogatja a tanulási folyamatot. A távoktatás folyamán használunk e-learning rendszereket, ami, mint korábban említettük, hozzájárul a tér-idő korlátok lebontásához, mely a távoktatás lényege (Nagy 2020).

10. Közösségi média

A web 2.0 platform közösségi média felületei lehetővé teszik a nonformális tanulást. Mivel egy-egy oktatási intézmény nem tud létrehozni hasonló közösségformáló platformot, ezért globális megoldásra kell törekedniük, de nem szabad sztenderdként tekinteni rájuk (Szűts 2021). Kiemelkedő funkcióval rendelkezik a Facebook, ahol a sokcsatornás kommunikáció uralkodik, ezáltal a pedagógiai célok elmosódnak, ezenkívül a normáktól való eltérés következtében kommunikációs zavar és konfliktus alakulhat ki (Nagy 2020).

A Covid-19 vírus által bekövetkezett digitális munkarend során a pedagógusok körében is megjelentek különböző törekvések, zárt csoportok, melyekben tapasztalatokat, jó gyakorlatokat osztottak meg egymással a szakmabeliek, leendő pedagógusok és a szülők is. Céljuk a távoktatás hatékonyságának növelése és egymás biztatása, segítése volt (Szűts 2021).

4. Perspektívák

A legújabb kutatások szerint a tanulók 49%-a vett részt valamilyen online kurzuson (Duffin 2020). Emellett kimutatták a legjelentősebb e-learning motívációs tényezőket, melyek közül 95%-ban a tanulási tempó, 84%-ban az utazás megszűnése jelent meg (Wildi-Yüne-Cordero 2015). Pezold felmérései alapján az e-learning 25-60%-kal növeli a hallgatók magatartási arányát (Pezold 2017). Nem lehet elmenni a mellett az adat mellett sem, miszerint az általános iskolások 45%-a az online videókat vagy digitális oktatójátékokat jelölték meg kedvenc tanulási módjuknak (Gallagher 2018). Végül a 2008-as évi 6,1%-ról 2016-ra 27,3%-ra nőtt azok aránya, akik online képzésben vettek részt, s szerezték meg az érettségit (Snyder-De Brey-Dillow 2019).

Ez csak néhány friss kutatás, melyek a rendszer pozitívumait emelik ki. Az e-learning rendszer pedagógiáját több kritika is érte. A vita tárgya, hogy a magára hagyott diákok egyedül, önállóan is képesek-e tanulni, motiváltak-e a virtuális világban is, vagy szükségük van az osztályteremre és a közösségre (Nagy 2020).

Ezen kívül a tudástranszfer mérhetősége is megkérdőjelezhető, hiszen a megszerzett tudás tesztelése vagy akár az elégedettség mérése sem adhat kielégítő választ, mert ezek a felmérések csak a végállapotot mutatják, a hatékonyság és a hatássóság folyamatát azonban nem mutatják ki.

5. Kutatás

A 2020/2021-es tanév 2. szemeszterében kvalitatív kutatást folytattunk a Debreceni Egyetem 5–6. éves tanítási gyakorlatot végző tanár szakos hallgatóival. Az 5. éves hallgatók B típusú gyakorlatukat töltik, ami azt jelenti, hogy 1-1 rövidebb féléven keresztül 1-1 szakjukkal gyakorló iskolákban végzik gyakorló pedagógusi tevékenységüket. Míg a 6. éves végzős hallgatók egyéves összefüggő gyakorlaton vesznek részt az egyetem gyakorló vagy partneriskoláiban, mialatt mindkét szakjukat tanítják. A kutatás célcsoportja a Z generációhoz tartozik, akik már az interneten élnek, amiből arra következtethetünk, hogy tanulmányaik során a hagyományos órák mellett webes tanulásban is részük van (Kondás–Szikora 2020).

Összesen 25 strukturált interjú készült 2 hónap alatt. Összesen 13 fő 5. éves hallgató és 12 fő 6. éves gyakorlatát töltő tanár szakos válaszai álltak rendelkezésünkre, akik többsége humán szakpárral rendelkezik. A felmérés a COVID–19 járvány által bekövetkezett digitális munkarendben zajló tanítási tevékenységüket vizsgálta, melynek főbb témái:

1. Kihívások – megoldások: Milyen kihívásokkal találkozhatnak az oktatók/tanárok és a hallgatók/diákok, és milyen egyéni megoldások születtek?

2. Intézményi/egyéni digitális egyenlőtlenségek: Milyen lehetőségeket biztosít az oktatási rendszer, mennyire segítette a munkát, milyen méreteket öltött a digitális megosztottság?

3. Tudástranszfer: Mennyire mutatkozik hatásosnak a digitális oktatás? Képes-e az oktató/tanár ugyanazt a tudásanyagot átadni, mint jelenléti oktatásban? Milyen mértékben valósul meg a tudástranszfer? Avagy a web 1.0-3.0 analógiájára milyen impaktokkal rendelkezik a tanulás 1.0-3.0?

4. Legitimáció: Lehet-e legitimációja az online oktatásnak a jövőben?

Kihívások – megoldások

Ahány ember, annyi szokás, annyi érzelem és vélemény. Az interjúalanyok nagyon változatosan élték meg a digitális paradigmaváltást. Volt olyan, aki számolt ezzel, s már készült az iskola a digitális oktatásra, ezek az előkészületi folyamatok rugalmasabbá, gördülékenyebbé tették a váltást. Többben megemlítették, hogy ha megfelelő digitális kompetenciával rendelkeztek, akkor nem volt gondjuk, viszont volt olyan, aki szerint hiába digitális bennszülött már a leendő pedagógusgeneráció, nem lehet felkészülni arra, „ami ne csak abból álljon, hogy beszkeneljük a könyvet és elküldjük a hallgatóknak, mert ez nem digitális oktatás”. Tehát ebből is láthatjuk, hogy eleinte kiforrotlan volt a rendszer, de az internethasználat, a digitális oktatásinformatikai módszerek mégis hatalmas lehetőséget rejtnek magukban.

A hivatástudat többeket is megragadott, s a „muszáj kategóriába” zárta ezt a korszakot, kötelező volt alkalmazkodni, és a kezdeti ideges és egyben idegen

hozzáállásból kialakult egy platformbarát attitűd, ami által a tanítás is könnyebb lett. De ennek az ellenkezője is megjelent; a kezdeti lendület hamar zuhanó tendenciát vett, s egy idő után több gyakorlótanár is megterhelőnek érezte ezt az időszakot, ami a rengeteg munka periódusa.

Az interjúalanyok különböző tanítási formákat választottak, vagy bizonyos megkötések szerint végezték oktatási tevékenységüket. Általában a hibrid módszer tekinthető elterjedtnek, de volt, ahol nem lehetett szinkron órákat tartani. Ebben az esetben felvették videóra a tanári munkát, s később a diákok bármikor lejátszhatták ezeket. A vidéki iskolákban többnyire elmaradtak a kontaktórák. Többen is előnyben részesítették az interaktív, játékos formát, digitális anyagok használatát. Ezek az új módszerek, az irányított oktatás pozitív fejlődést idézett elő.

„Nem tehetjük meg, hogy bekapcsolatjuk velük a kamerát” – hangzott el egy válasz az egyik interjú során. A tantermi hatás eltűnt. Személytelenné, jellemtelenné vált az oktatás, amit a láthatatlanság generált. Sokszor a rendszer hibájából, mert lefagyott, túlterhelt volt, de többször a diákok szabad akaratából, hiszen nem voltak hajlandóak bekapcsolni a kamerájukat. Örülhettek a tanárok, ha beszéd közben láthatták a gyerekeket, vagy egyáltalán válaszoltak a kérdésekre. Zárkózottabbak lettek, mint jelenléti oktatásban, mely által a digitális egyenlőtlenség problémaköréről is beszélhetünk. „Abban sem vagyok biztos, hogy ott vannak az órám, mert néha visszajelzéseket sem kapok, még ha felszólítom őket, akkor se” – a tanár-diák interakció minimálisra szorult vissza. A tanár beszél, de a diákok nem szólnak vissza, nem válaszolnak a kérdésekre, „a kommunikációra tényleg könyörögni kell”. „Türelemmel bírni a csendet” – hangzott el a gondolat, mely után a tanár szakos hallgató kifejtette, hogy úgy érzi, mintha sok-sok képzeletbeli barátja lenne, s ők jelennek meg a képernyőn is, bár kép nélkül. „Hatásszünet volt a beszédben. Ha nagy volt a csend, én is hallgattam”; „Nagyon rossz érzés egy sötét képernyőnek beszélni 45 percig úgy, hogy semmilyen visszajelzést nem kapok”.

Viszont kiemelték, ha kötetlenebb módon, beszélgetéssel kezdték a tanórákat, vagy „lazább” óra volt, kooperációs megoldásokkal dolgoztak, több szempárt láthattak a képernyőkön. Sok diákot lekötött, hogy telefont használhattak a tanóra során, főleg általános iskolában. De a figyelmet így sem lehetett sokáig fenntartani. A saját, otthoni környezetükben nagyon hamar elkalandoztak. Létrejött egy új diáktípus, ez pedig a magányos diák, aki viszont olykor szabadabban felvállalta a véleményét, így, hogy a pedagógus nincs a közelben.

De a gyakorló pedagógusok számára sem volt egyszerű ez a periódus. A tanórák előkészítése, a felkészülés a többség szerint sokkal több időbe került. Ez hullámvölgyeket is okozott, hiszen a változatos és interaktív órák kreativitást és időt igényeltek. A „túlélés időszakának” is nevezték néhányan, akik nem feltétlenül megterhelőnek, hanem nehéznek ítélték meg a helyzetet, ami a felkészületlenségből adódott. Mások viszont testi és lelki megterhelést, feszültséget is éreztek. Viszont az ismeretlen rejtett képességeket hozott ki mind a diákokból, mind a

leendő pedagógusokból. „Fel legyünk vértézve az összes linkkel, videóval és tudással, informatikai tudással, hogy le tudjuk adni az órát úgy, ahogy elterveztük.” Az online tér keretek közé szorítja a tanárjelölteket, ahol a jól megtanult módszereket átültetve, azokat hasznosítva nagyon jó órákat lehet tartani. „Számomra ismeretlen területen kell dolgoznom, és nem tudom azt, hogy mennyire tudom átadni az anyagot, mert nem látom a gyerekeknek se a bólogatását, se az értetlenségét. Részt vesznek az órámon, legalábbis bejelentkeznek.” A visszacsatolás és reakció hiánya mindenkit váratlanul és negatívan ért. A tanár szakos hallgatók 4-5 év után jutnak el oda, hogy gyakorlati tevékenységet végezhetnek, s akik nagy vágyakozással voltak, azokat még rosszabbul érintette ez a szituáció.

Az egyik legnagyobb negatívum, melyet a válaszadók kiemeltek, a motiválás. Nagyon nehéz feladatnak érezték a gyerekek megszólítását a hiányos motivációs eszköztár miatt. Mivel az oktatás is lassabb dinamikát követelt, így a motiválás módszertana is változott, más opciókat kellett keresni, mint ha a tanteremben lennének az óra résztvevői. Bár volt, aki szerint online formában „több anyagot lehet leadni”, mégis kérdésként merült fel többekben, hogy a gyerekek egyedül mennyi tananyagot képesek feldolgozni, s hogyan tudják őket tanulásra bírni, amikor sokkal nehezebb lehet számukra az órai jegyzetelés. De nem szabad elmenni amellett, hogy a digitális kompetencia és írástudás mindkét oldalról fejlődő tendenciát mutat. S ez az értékelésben is visszatükröződött nemcsak pozitívumként, hanem negatív oldalairól is. Többek jelezték, hogy kevésbé mérhető így a tudásszint, nem találják a megfelelő platformot és módszert, hogy értékeljék a diákok tényleges tudását. Ezen hónapok alatt rohamosan fejlődött a puskázási technika.

Intézményi/egyéni digitális egyenlőtlenségek

Több körülményt is meg szerettünk volna vizsgálni, melyek közé az iskola, tantestület és a korábbi módszertani ismeretek tartoztak. Sok esetben a digitális átállás megszüntette a tanórán kívüli szerepkört, a válaszadók közül csak néhányan láthattak bele az iskolai életbe, a tantestület munkájába. A gyakorló iskolák a mentor és konzulens, vezetőtanáron kívül a rendszergazda segítségét ajánlották fel a gyakorlaton lévő tanár szakosoknak. Bár volt, aki online formában egyre kevesebb alkalommal konzultált a mentorral, esetleg tájékoztatót, szakmai előadást, belső képzést tartottak az ajánlott online platformról. Ez nagyon pozitív kezdeményezés mellett, hogy volt olyan intézmény, ahol a vezetőség korlátozta az oktatást, s a gyakorló tanár akaratán kívül nem tarthatott szinkron órákat.

A módszertani előképzettséget tekintve egyesek kiemelték az egyetemi szakmódszertani kurzusokat, ahol szó volt az online oktatásról, a digitális lehetőségekről, de valaki pont az ellenkezőjét állította, azaz hogy nem adott semmilyen útmutatást a módszertani óra. Viszont néhányan elmondták, hogy saját tanítási módszereik nem sokat változtak a jelenléti oktatáshoz képest. Ezáltal láthatjuk azt, hogy az egyes tantárgyakhoz, szakokhoz kapcsolódó szakmódszertani elő-

készítés különbözik. Többen megemlítették a mintatantervben is szereplő IKT gyakorlati kurzust, melyet hasznosnak ítélnék az interjúalanyok, viszont egyesek szerint nem terjedt ki a távoktatásra, az e-learning rendszerre, míg mások hallottak már ilyen lehetőségekről. „(...) legnagyobb kihívás az volt, hogy erre nem készítették fel minket”; „Az egyetemen alapszinten tanultunk online rendszerekről, de ezt elsajátítani nem igazán lehetett, inkább úgy fogalmaznék, hogy ismereti szinten hallottunk róla és tanultunk róla, de felhasználói szinten nem”. Viszont többen szóltak arról, hogy korábban egy szabadon választható kurzus keretein belül oktatásinformatikai interaktív megoldásokkal, élménypedagógiai módszerekkel ismerkedhettek meg, melyeket nagyon hasznosnak találtak.

A szakirodalom olvasására többnyire nem szakítottak időt a gyakorlótanárok, viszont volt, aki maximalizmusa által ezt megtette, vagy tutorial videókat és az Oktatási Hivatal módszertani videóit tanulmányozta. Viszont sokkal többen csatlakoztak a korábban említett közösségi média felületeken létrejövő csoportokhoz, ahol gyakorló pedagógusok és tanár szakosok gyűltek össze módszertani támogatás és ötletek miatt.

És végül a saját infrastruktúrára is rákérdeztünk, „arról viszont nincsen szó, hogy mi a helyzet akkor, ha nincsen se kép, se hang, se kamera, és 38 gyerek vár a másik oldalon”. „Vannak olyan diákok, akik vagy nem engedhetik meg maguknak, vagy olyan körülmények között élnek, hogy nem biztos, hogy ezt a saját csoporttársaikkal, nemhogy még a tanárjukkal szeretnék megosztani” – hangzott el több gondolat. A tanárképzés, az egyetem nem támogatta a tanárjelölteket eszközökkel, nem volt kötelessége. Mégis voltak olyanok, akik nem rendelkeztek megfelelő informatikai háttérrel, s az online átálláskor kellett több eszközt is vásárolniuk. A diákok viszont, főleg az általános iskolai oktatás terén, több alapítvány, egyesület és magánszemélyek által kaphattak tabletet, laptopot, számítógépet.

Tudástranszfer

A gyakorlótanárok többsége nem tartja hatásosnak a digitális térben történő oktatást. „Semennyire. Semennyire. Ennek nincs értelme.” A hatékonyság romlott, a gyakorlati tudást nem lehet teljes mértékben átadni. Sokan a „megüszös” módszert választották, ami azt jelentette, hogy nem tartottak kontakt/szinkron órákat, hanem kiküldték a feladatokat a diákoknak, majd esetlegesen leellenőrizték azokat és számonkérték. „Ha valaki komolyan veszi, annak hatásos, de aki csak előtte ül, annak véleményem szerint hatástalan” – tehát a közös munka, módszerek is egyértelműen meghatározzák a hatékonyságot. Többen észrevették, hogy online sokkal fontosabb szerepet töltenek be a ráhangoló, rávezető feladatok, játékok, és ezt alkalmazva aktívabbak lettek a diákok, még akkor is, ha nem érzik a kényszert, hogy tanuljanak. Hiába sokkal szájbarágóbb, időt igénylő az oktatás, lesznek deficitesebb részek, s az igazi hatást majd két-három év múlva fogjuk látni. Többen kitértek a humán-reál tárgyak közti különbségre is. Úgy vélik, hogy

a humán tantárgyak, nyelvek megtanítására sokkal alkalmasabb a digitális tér, mint a matematika, a földrajz vagy épp a kémia tárgyak esetében.

Több variáns létezik arra vonatkozóan, hogyan valósították meg az órákat az interjúalanyok. Nagyobb arányban tartottak szinkron órát, mint aszinkron vagy saját ütemű képzést. Volt olyan intézmény, ahol kötelezték erre a tanárokat, „a leszűkített időintervallumot kihasználom, annyira, amennyire csak lehet”. A digitális kollaborációs teret sokan használták kooperatív munkára, s kevesebbet alkalmazták a tankönyvet. „Mindig a maximumot kihozni” – „Volt „A” tervem, de volt B és C tervem is”. Többen is megjegyezték, hogy ebben a formában nem hatékony az oktatás. Bár attól is függ, „a diák befogadóképessége mennyire effektív”. Az interaktív megoldások jó irányt mutatnak, viszont egy köztes állapot, egy egységes platform az, amire a leendő pedagógusok vágnak, nem elfelejtve az egyetemi szintű kereteket sem; „az egyetemen kapnának a hallgatók olyan képzést, segítséget, amivel kifejezetten erre készülnek, hogy mit, hogy lehet, akkor úgy gondolom, hogy ez a későbbiekben nagyon hasznos lenne”.

Az információ, a tudás átadása is átalakult. A motiváció és figyelemfelkeltés hiánya, nehézsége következtében csökken a tanulók információbefogadása, nem figyelnek az órákon, „a cél ébren tartani a diákot”. A gyerekek lemaradhatnak, nem úgy tanulják meg a tananyagot, mint a jelenléti oktatás során, félvállról veszik az oktatást. Ami abban is látszik, hogy a tanárok szürke képernyőket látnak, a kérdéseik a levegőben lógnak, nem kapnak rá válaszokat. „Mert amit most csinálunk, az nem online oktatás. Az egy jelenléti oktatás beleerőszakolva az online térbe. Ennél többre lenne szükség.” De nem szabad elfelejteni a pozitívumokat sem. Mindamellet, hogy több lehetőségünk van vizuális megerősítésre, fejlődik az információkeresés, a digitális kompetencia, a médiatudatosság erőteljesebben jelenik meg. „A személyes oktatás nem pótolható.”

Legitimáció

A digitális oktatás hosszú távú következményeiről is megkérdeztük a gyakorlótanárokat. Többen kifejtették, hogy várhatóan jobban elterjed a digitális tananyagok használata jelenléti oktatásban is, hiszen a tanárok nyitottabbak lettek az IKT-eszközök használatára. A pedagógus életpályamodell-követeléseinek eleget téve digitáliskompetencia-fejlődés lesz megfigyelhető. Ezek a digitális megoldások több interaktivitást váltanak ki, amivel háttérbe fog szorulni a frontális oktatás. Viszont itt is akadályba ütköztek/ütköznek az elmaradottabb területek, ahol az infrastruktúra hiánya gondot okoz: nincs eszköz, kapacitás. Általánosságban kiemelhető, hogy a diákok bizonyos lemaradásra tehetnek szert, ellustulnak, esetleg elbutulnak, miközben, mint már korábban említettük, fejlődik a digitális írástudásuk, s tudatosabb médiafogyasztókká válnak. Ennek elkerülésére érdemes lehet külön tanmenetet kidolgozni a digitális oktatásra, hiszen a lassabb dinamika miatt a személyre szabás sokat segítené ezen a problémán. „Nem szín-

vonalas és nem olyan hatásos, mint a jelenléti” – az utóbbival szinte minden interjúalany egyetértett. Volt, aki szerint a felére csökkenhet a tanítás hatásfoka, de nincs ennél jobb megoldás ebben a kényszerhelyzetben. „Legalább oktatás címszó alatt valami történik”, bár az iskolai szocializáció hiánya is negatív következményeket vonhat maga után.

Elképzelhető az alacsony érettségi és középiskolai felvételi színvonal, valamint a nemzetközi felmérések eredményei is rosszabbak lehetnek. „A magyar oktatási rendszer bennmaradt ebbe a monotonitásba.” De ez más országokban is hasonló tendenciát mutathat. Hogy miben látják konkrét legitimitációját a válaszadók? A felnőtt- és felsőoktatásban, elméleti oktatásban, a magánórák, nyelviskolák esetében. Sokak számára elérhető lehet az oktatás, akik ma nem tehetik meg, hogy egy másik városba költözzenek, például a levelező képzések esetén. Akár már a középiskolai 11–12. évfolyamon hibrid oktatásban is megjelenhet, főként a „melléktantárgyakban”.

A helyzet megköveteli a fejlődést. De mindenképp új gondolkodásmódra és mindemellett a tanári szerepre van szükség. „Az online oktatás nem fog eltűnni, hanem ez majd szépen be fog épülni.” Ennek a kiegészítő szerepnek a megtalálása a cél. De vajon el kell-e engedni a papíralapú oktatást?

6. Összegzés

Két szóval jellemeznénk ezt az új szituációt: bárhol, bármikor. A kényszeres tanulást felváltotta a szabad gondolkodás és az önképzés. Az online oktatás mint oktatásmódszertani paradigmaváltás mindenki számára kihívást jelentett. A digitális bennszülött generáció és az oktatási rendszer is profitált a módszertani váltásból, mivel a hagyományos oktatás már nem tud olyan eredményeket elérni, mint korábban. Felszínre kerültek a digitális egyenlőtlenség/megosztottság problémái, megerősödtek a generációk közötti digitális, technikai felkészültség-különbségek, felerősödött a digitális keretrendszerek értéke. Nagy szerepet kapott ebben a folyamatban a szakmai igényesség, az önfejlesztés, s a pedagógusok motivációja is. Ezt a fejlődést szakmai képzések és tananyagok is támogatták.

Az interjú során 25 nézőpontot ismerhettünk meg, melyek hasonló digitális generációból és oktatási környezetből erednek. Mégis mennyire különböző megközelítésekkel talákoztunk! A válaszok megerősítették, hogy elkezdődött a digitális pedagógia fejlődése és terjedése. Mint a 2020-ban bekövetkezett tavaszi átállás során gyakorló pedagógus, én is örömmel látom ezt a pozitív változást. Sok tekintetben egyezik a véleményem az interjúalanyokkal, s szerencsésnek mondhatom magam, hogy én is a digitális zsonglőrök csoportjába tartozom. Azonban „A személyes oktatás nem pótolható”, s a digitális eszközök használatakor is a pedagógián van a hangsúly.

Szakirodalom

BENEDEK András

2007 Tanulás és tudás a digitális korban. *Magyar Tudomány* 9. 1159–1162.

BORBÉLY Mária, Eszenyiné

2019 Pedagógus hallgatók digitális kompetencia mérése 2019. In: „Az én könyvtáram” program. *Módszertani mozaikok: Kutatások és válogatott tanulmányok gyűjteménye*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 226–277.

DANI Erzsébet, Bujdosóné

2012 Neumann kontra Gutenberg-galaxis? Különös tekintettel a generációs olvasási szokásokra. *Könyv és nevelés* 4. 14. 48–59.

DOBOS Csilla

2016 A generációk közötti kommunikációs és tudástranszfer sajátosságai. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 9. 1. 29–39.

DOMBI Alice, Fáyné–BABICS Edit, Sztanáné

2013 *Pedagógus mesterség*. URL: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersegV2/93_konstruktv_pedaggia.html [2021. március 21.]

DRYSDALE, Jeffery. S. et alii

2013 An Analysis of Research Trends in Dissertations and Theses Studying Blended Learning. [A vegyes tanulást tanulmányozó disszertációk és tézisek kutatási trendjeinek elemzése]. *Internet and Higher Education* 17. 90–100.

DUFFIN, Erin

2020 *E-learning and digital education – Statistics and Facts [E-learning és digitális oktatás – Statisztika és tények]*. Statista. URL: <https://www.statista.com/study/17598/e-learning-and-digital-education-statista-dossier/> [2021. március 1.]

DUGA Zsófia

2013 Tudomány és a fiatalok kapcsolata – irodalomkutatás. In: Töröcsik Mária: *Tudománykommunikáció a Z generációnak*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 1–52.

ENDREI Judit

2015 *Korhatártalanul – 50 után is aktívan*. Budapest, Endrei Könyvek Kiadó.

EURYDICE REPORT

2019 *Digital Education at School in Europe [Digitális oktatás az európai iskolákban]*. European Commission.

FARAGÓ Boglárka

2019 *Az IKT-eszközök tanulási alkalmazásának több módszerű elemzése: IKT-eszközök kontrollálatlan használatának vizsgálata felsőoktatásban tanuló körében*. PhD-értekezés. Eger, Eszterházy Károly Egyetem.

FISCHER, Gerhard

2001 Lifelong learning and its support with new media. [Az egész életen át tartó tanulás és támogatása új médiával]. *International Encyclopedia of Soci- al and Behavioral Sciences* 13. 41. 1–7.

FORGÓ Sándor–KIS-TÓTH Lajos–HAUSER Zoltán

2004 Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra* 12. 123–139.

FORGÓ Sándor

2009 A tudástranszfer lehetőségét támogató IKT-technológiák pedagógiai vonatkozásai. Agria Media. EKF Líceum Kiadó, 49–56.

FORGÓ Sándor

2007 A korszerű – a gyors technológia váltások és tudástranszfer lehetőségét támogató oktatási módszerek és IT technológiák alkalmazásának lehetőségei és gyakorlata a szakképzésben. In: Szabó István (szerk.): *Technológia – Tudomá- ny – Szakképzés. Kutatási jelentés*, NSZI, 273–295.

GALLAGHER, Sean

2018 The Beginning of a New Era in the Online Degree Market [Új korszak kezdete az online diplomapiacon], *EdSurge*. URL: <https://www.edsurge.com/news/2018-10-30-thebeginning-of-a-new-era-in-the-online-degree-market> [2020. június 4.]

GARAJ Erika

2005 A bizalom szerepe a tudástranszfer folyamatában. *Vezetéstudomány. Budapest Management Review* 36. 12. 2–18. URL: <https://www.forbes.com/sites/paycom/2017/02/14/learning-managementsystems-101-rethinking-your-approach-to-employee-training/> [2021. január 15.]

HULYÁK-TOMESZ Tímea

2019 *Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés*. *Filológia.hu* 1–2. URL: http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf [2021. február 2.]

KENNEDY, Jolie

2014 Characteristics of massive open online courses (MOOCs): A research review 2009-2012 [A hatalmas online tanfolyamok jellemzői (MOOC-ok) 2009–2012]. *Journal of Interactive Online Learning* 13. 1.

KOCSIS Éva

2004 A tudásmegosztás hatékonysága. Menedzseri szemlélet versus gazdaságméleti megközelítés. *Társadalom és Gazdaság* 26. 1. 39–55.

KONDÁS Vivien–SZIKORA Péter

2020 Online jobb? E-learning kurzusok hatékonysága. *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században* 2. HUNGARNET Egyesület.

LENGYEL Piroska, Szegediné

2010 Élménypedagógia a virtuális térben. In: *Társadalmi jelenségek és vál- tozások*. II. Nemzetközi Tudományos Konferencia Tanulmánykötet. Selye

- János Egyetem. URL: <https://www.statista.com/topics/3115/e-learning-and-digital-education/> [2020. december 10.]
- LU, Jie.
2004 A personalized e-learning material recommender system [Személyre szabott e-learning ajánló rendszer]. *International Conference on Information Technology and Applications*. Macquarie Scientific Publishing, 374–379.
- MCLUHAN, Marshall
2001 *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Budapest, Trezor Kiadó.
- MOLNÁR Gyöngyvér
2002 A tudástranszfer. *Iskolakultúra* 2. 65–74.
- MOLNÁR György–NYIRŐ Péter
2016 A gyakorlati programozás tanításának játékefejlesztésen alapuló, élménypedagógiai alapú módszerének bemutatása. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. Komarno, International Research Institute, 89–98.
- MOLNÁR György–OROSZ Beáta
2020 Digitalizációs folyamatok aktuális kérdései változó digitális környezetben. In: Klarovitz János Tibor–Torgyik Judit (szerk.): *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. Komarno, International Research Institute, 120–130.
- MOLNÁR György–TURCSÁNYI-SZABÓ Márta–KÁRPÁTI Andrea
2019 Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig. *Új Pedagógiai Szemle* 11–12, 53–70.
- MOLNÁR Tünde Lengyelne
2017 A humán teljesítménytechnológia. *Könyv és nevelés* 19. 3. 97–109.
- NAGY Vitéz
2020 *E-learning értékelési módszerek = E-learning evaluation methods*. Doktori (PhD) értekezés, Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola.
- NEGROPONTE, Nicholas
1995 *Being Digital [Digitális lét]*. London, Hodder–Stoughton. URL: <http://hvg.hu/Tudomany/20060221negroponte.aspx>
- OLLÉ, János
2020 A tanulás forradalma – Az oktatás válsága. In: Polonyi Tünde–Abári Kálmán–Kiss Tamás (szerk.): *Válságok megelőzése és kezelése*. Budapest, Oriod és Társai K., 99–117.
- PEZOLD, Stacey
2017 LMS 101: Rethinking Your Approach to Employee Training. *Forbes*. URL: <https://www.forbes.com/sites/paycom/2017/02/14/learning-management-systems-101-rethinking-your-approach-to-employee-training/?sh=439af319755b>

RACSKO, Réka

2016 *Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról. Doktori disszertáció.* Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.

RACSKO, Réka

2017 *Digitális átállás az oktatásban.* Iskolakultúra-könyvek, 52. Budapest, Gondolat Kiadó.

SNYDER, Thomas D.–DE BREY, Cristobal–DILLOW, Sally A.

2019 *Digest of Education Statistics 2017 [Az oktatási statisztikák összefoglalója 2017].* National Center for Education Statistics. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020009.pdf> [2020. június 4.]

SZŰTS, Zoltán

2021 Az online kommunikáció új horizontjai. A digitális kultúra és pedagógia összefonódása. In: Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság.* Budapest, Hungarovox Kiadó, 24–33.

TÓTH-MÓZER, Sándor

2013 Gyermekkép az információs társadalom hajnalán. In: Ollé János et alii (szerk.): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 31–56.

TURCSÁNYI-SZABÓ, Márta

2011 Fenntartható innováció a tanárképzésben – az elmélettől a gyakorlatig. *Oktatás-Informatika* 3–4. 32–44.

TURZÓ-SOVÁK Nikolett

2020 Pedagógushallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 8. 2. 164–173.

WILDI-YUNE, Jeanny–CORDERO, Carlos

2015 *Corporate Digital Learning [Vállalati digitális tanulás].* KPMG. URL: <https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/pdf/2015/09/corporatedigital-learning-2015-KPMG.pdf> [2021. március 4.]

KIVONATOK / REZUMATE

BERETVÁS Gábor

CE NE ÎNVAȚĂ CEL CARE NE ÎNVAȚĂ?

CARACTEROLOGIA PROFESORILOR DIN PRIMELE

DECENII ALE FILMELOR SONORE MAGHIARE

În studiul de față am examinat cei douăzeci și cinci de ani de istorie ai cinematografului maghiar. De la începutul filmului sonor (care conform multor specialiști poate fi datat în 1931) urmăresc ce schimbări au suferit caracterele de profesori din filmele maghiare pe parcursul diferitelor ere politice. În perioade diferite, puterea pune uneori în prim-plan caracterul învățătorului și încearcă să îl folosească ca model de propagandă, alteleori acest tip de caracter pare să dispară, în timp ce rolul profesorului se grefează pe un alt tip de personaj, mai relevant pentru putere, cel al secretarului de partid. În aceste creații profesorul, școala și elevii apar ca modele sociale. În multe cazuri, prezentarea lor este utopică, apar drept machete ale unor modele sociale imaginare. Prin urmare, putem întâlni creații, în care profesorul este prezentat ca un erou, care se străduiește spre realizarea unei utopii, sau creații în care profesorul transmite copiilor ideologia impusă de către putere, și în mod indirect către societate. De asemenea, putem observa, că odată cu slăbirea regimului dictatorial și figurile de profesori se eliberează de atitudinile impuse de către puterea de stat.

Cuvinte cheie: istoria filmului, film maghiar, politică culturală, antisemitism, profesor, epoca Rákosi, sematism

CSÁK László–TÓDOR Erika-Mária

CRIZĂ SAU NU – CRIZĂ LATENTĂ ÎN POLITICA

EDUCAȚIONALĂ DIN ROMÂNIA

Autorii studiului încearcă să găsească răspunsuri la principalele manifestări de criză în politica educațională românească în perioada COVID-19. Punctul de plecare al analizei este, pe de o parte, etimologia conceptului de criză și, pe de altă parte, datele unei cercetări empirice efectuate în lunile noiembrie și decembrie a anului 2020. S-au stabilit principalele criterii de definire a conceptului de *criză*, pe baza cărora s-au analizat calitativ datele referitoare la părinți, precum și la reprezentanți ai managementului educațional și s-a ajuns la concluzia că respondenții au perceput educația digitală din timpul pandemiei ca pe o criză din care există posibilitatea revenirii la starea inițială, dar pe care nu ar recomanda-o altora.

Cuvinte cheie: criză, educație digitală, politică educațională, COVID-19

DEACONU (TICĂRĂU) Iulia-Maria

A ROMÁN MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA AZ ONLINE TÉRBEN

A COVID-19 világjárvány mindenütt gyökerestől megváltoztatta az oktatási rendszert. A tanároknak és diákoknak közösen távoktatási osztályokat kellett létrehozniuk, és kizárólag a virtuális térben, küldönböző platformokon keresztül kellett kommunikálniuk. Ebben a tanulmányban a román mint idegen nyelv tanításának néhány nehézségét és kihívását emeljük ki ebben az új kontextusban. Ugyanakkor párhuzamot vonunk a román nyelv online és offline tanítása között is, példákkal illusztrálva a tanórákon megbeszélte különböző témákkal kapcsolatos tanulói válaszokat.

Kulcsszavak: online órák, a román mint idegen nyelv, nehézségek

DERGEZ-RIPPL Dóra

RÂSUL, ELANUL VITAL ȘI ABSURDITATEA MECANICISMULUI – IMPORTANȚA PSIHOLICĂ A TEORIEI RÂSULUI FORMULAT DE BERGSON

Pentru Bergson, comicul este în esență un fenomen social, care își poate îndeplini funcția prin intermediul artei, folosind forme artistice pentru a arăta manifestarea sa în viață. În cadrul artistic al comediei, Bergson face distincție între mai multe tipuri de comedie. Analizând comicul de caricatură, arta clovnului scriitor, comicul de situație și de expresie, parodia, ironia, comicul de caracter și comicul de birou, el subliniază faptul că, de fapt, comedia este singura formă de artă care, aflată la granița dintre viață și artă, se adresează publicului larg și, prin faptul că prezintă calități, caractere și tendințe umane, este cât se poate de apropiată de viață. Semnificația filozofică a comicului este că ne ajută în achiziția tehnicilor de observare a vieții. Artistul intuiește intenția vieții ca fiecare ființă umană ar dori să se autocontemple fără interese. Bergson numește această contemplare dezinteresată intuiție, în posesia căreia omul se poate întoarce spre sine însuși. Această abilitate este dovedită de capacitatea estetică a omului, având drept finalitate căutarea celui mai adânc punct, a celui mai intrinsec, „coincidența eului cu sinele”, care dincolo de intelect sugerează noi posibilități ale autocunoașterii. Logica proprie comicului transcende raționalitatea, motiv pentru care studiul răsului are un rol epistemologic special. Pentru Bergson, capacitatea umană de a râde nu este doar o reacție fiziologică cu semnificație evolutivă, ci un instinct filozofic care poate fi explorat prin investigație psihologică: capacitatea umană intuitivă de a simți viața.

Mai mult, am putea spune că atunci când râdem într-o situație comică, de fapt, filozofăm. Ceea ce vreau să accentuez în prelegerea mea este că acest lucru este, de asemenea, o parte integrantă a mecanismului de autoapărare a omului din secolul XXI: teoria lui Bergson de acum o sută de ani este încă relevantă astăzi.

Cuvinte-cheie: intuiție, filozofie, psihologie, artă, râs, umor

DOSZPOLY Roland

STRATEGII DE SUBZISTENȚĂ DIN TIMPUL PANDEMIEI ÎN LOCALITATEA KARCSA DIN REGIUNEA BODROGKÖZ

Cercetarea strategiilor de subzistență nu se referă numai la cercetarea sărăciei sau la descrierea ei, astfel în acest studiu se acordă o atenție deosebită, mai degrabă, caracteristicilor etnice și diferențelor specifice ale strategiilor de subzistență – indiferent dacă este vorba despre familii sărace sau de familii cu situații financiare mai bune. Astfel, ne vor preocupa strategiile de subzistență ale unei populații cu identități și etnii (romi sau ne-romi) diferite din localitatea Karcsa. Urmărim ce fel de forme de subzistență există încă de la schimbarea regimului, ce forme noi au apărut în contextul pandemiei din 2020, ce schimbări au avut loc și ce alternative s-au conturat în domeniul strategiilor de subzistență.

Cuvinte cheie: subzistență, strategie, pandemie, Karcsa, localitate, șomaj, piața formală a muncii, piața informală a muncii, schimbare

MAGYARI Sára

UMORUL COVID ÎN MASS-MEDIA

Odată cu apariția coronavirusului, sute de neologisme au intrat în limbajul nostru (Veszelszki 2020a) și, în același timp, constituie surse de umor unele evenimente, denumiri, chiar metodologii care pătrund în viața noastră prin intermediul reglementărilor epidemiologice (Veszelszki 2020b).

Lucrarea abordează modul și finalitatea activării situațiilor de umor de comunitatea vorbitorilor maghiari, în actuala situație de criză (Magyari-Szabó 2020). Metoda de cercetare aplicată se constituie din observația participativă și studiul surselor de internet, iar demersul investigativ s-a desfășurat în două etape: (a) în primăvara anului 2020, am analizat neologismele și expresiile cu caracter comic legate de apariția epidemiei și de dispozițiile de restricție, iar (b) în iarna anului 2021, am analizat elementele de vocabular și de umor din modul de prezentare a campaniei de vaccinare.

Cuvinte cheie: neologism, umor, virusul Corona, vaccin

NAGY-MENYHÁRT Szidónia

CRIZA IDENTITĂȚII LOCALE ÎN CONTEXTUL MIGRAȚIEI FORȚEI DE MUNCĂ

În zilele noastre migrația pentru muncă în străinătate este un fenomen social reprezentativ. După schimbarea regimului, granițele s-au „deschis”, migrația forței de muncă în străinătate s-a intensificat, iar acest proces nu prezintă tendințe de scădere nici în prezent. Motivele care stau la baza migrației forței de muncă în străinătate vizează, în primul rând, satisfacerea nevoilor individuale/

familiale, dar și dorința de a explora lumea și posibilitatea realizării aspirațiilor personale. Migrația în spațiul transnațional permite individului să fie atașat de mai multe locuri în același timp, datorită posibilităților oferite de călătorii rapide și de mijloacele avansate de comunicare. Există, de asemenea, multe exemple în care membrii familiei rămași acasă decid să se alătore capului familiei care lucrează în străinătate. O astfel de decizie poate avea un impact semnificativ asupra vieții familiei, restructurând identitatea locală sau asociindu-se chiar cu sentimentul eșecului provocat de schimbări. În studiul meu, voi prezenta pe baza datelor unei cercetări empirice, câteva aspecte ale crizei identitare cauzate de migrația pe termen lung a forței de muncă.

Cuvinte cheie: migrație, identitate locală, mobilitate, pierdere de localitate

NOVÁK Anikó

CONTRIBUȚII LA LITERATURA REFUGIULUI – OTTÓ TOLNAI

Pornind de la textele relevante ale lui Ottó Tolnai, lucrarea interpretează reprezentările literare ale crizei refugiaților. În operele sale autorul include reflecții asupra fenomenelor sociale actuale, astfel capătă expresie în volumele „Nem könnyű” și „Szeméremékszerek” situația actuală a refugiaților de la granița dintre Ungaria și Serbia. Caracteristica lui Tolnai este de a da o interpretare inedită și acestei teme, văzând în masa de oameni care traversează regiunea o posibilitate, nu un pericol. Bazându-se pe teoriile postcoloniale, lucrarea abordează problematica migrantului, a străinului, a trecerii de frontieră, a literaturii refugiaților și a migrantilor. Totodată, studiul integrează și elemente ale literaturii maghiare și universale în legătură cu problema refugiaților.

Cuvinte cheie: criza refugiaților, literatura refugului, teorii postcoloniale, Ottó Tolnai

PÉTERBENCZE Anikó

MODELE NOI DE DEZVOLTARE A COMUNITĂȚII ÎN AMELIORAREA CRIZEI IDENTITARE

Această lucrare prezintă concluziile unei cercetări de trei decenii, concretizată într-o teză de doctorat. Criza de identitate, ca și categorie istorică sau ca proces istoric, reprezintă o trăsătură constantă a societăților moderne. Din momentul în care starea de criză s-a asociat cu alte elemente care au accentuat-o, cum ar fi de exemplu criza de identitate etnică, acest fenomen trebuie examinat din mai multe perspective. În această lucrare, voi încerca să formulez răspunsuri prin care voi arăta în ce măsură cultura de dans, modelele noi și vechi de divertisment socio-comunitar, sunt potrivite pentru păstrarea și/sau recrearea identității etnice ceangăiești-maghiare și ce impact vor avea noile procese de globalizare ale secolului XXI asupra reprezentărilor identitare. Consider

că în afară de dependența situațională la care se referă cercetările anterioare ale identității, problema de la care trebuie să pornim este caracterul complex al acestei entități culturale, a cărei verbalizare în contextul cercetării este extrem de controversată. Voi încerca să punctez acele dimensiuni care pot fi relevante în studiul relației individ-comunitate-societate, la nivel micro, mezo și macro. Pentru rezolvarea problemei, trebuie să ne raportăm la nivelurile de reprezentare a conștiinței individului, adică la interacțiunea dintre conștiința de sine și sinele comunitar, precum și la dimensiunile socio-politice ale sinelui. În ultimii ani ai deceniului trecut, s-a conturat un nou model de constituire a comunității și studiind efectele acestuia consider că există posibilitatea apariției unei noi subculturi moldovenești, care în timp ar putea înlocui legăturile identității etnice cu limba maternă, iar acest model cultural ar putea deveni un nou element purtător de identitate în comunitățile studiate din jurul Bacăului.

Cuvinte cheie: criză de identitate etnică, entitate culturală complexă, subcultură nouă, nou purtător de identitate

PUPP Réka

**PĂRȚILE DE VORBIRE ALE COMPLEMENTULUI DIRECT
ÎN LIMBA MAGHIARĂ ȘI FORMELE DE FLEXIUNE
CU ARTICOLUL HOTĂRÂT ȘI NEHOTĂRÂT**

Fiecare limbă are propriile particularități fonetice, morfologice, sintactice, pe care acum trebuie să le transmitem și să le înțelegem și în spațiul online, astfel încât elevii, vorbitori nativi de limba română, să le învețe și să le folosească de preferință nu doar online. Predarea limbii maghiare ca limbă străină exclusiv în spațiul digital ne-a pus de multe ori în situații de criză, deoarece lipsa contactului vizual a determinat ca feedbackul imediat să-și piardă efectul, reducându-se, de asemenea, și situațiile de comunicare spontană, și implicit exersarea orală a limbii.

Una dintre problemele lingvistice care au apărut în această perioadă a fost recunoașterea și utilizarea caracterului hotărât-nehotărât al obiectului, care este în parte și o problemă de morfologie. Este foarte importantă în acest caz conjugarea corectă a formei verbale de bază, determinată de obiect (complement). Pe lângă un obiect (complement) cu flexiune realizată cu articolul hotărât, forma verbală de bază este întotdeauna hotărâtă, iar în cazul persoanei întâi și a doua, precum și în cazul obiectului (complementului) nehotărât și verbul rămâne nehotărât. Cred că o soluție posibilă poate fi complementul exprimat prin verb la infinitiv. Eficiența soluției este dată de faptul că forma complementului exprimată prin infinitiv este simplă și nu prezintă dificultăți de recunoaștere: în formele „akar aludni”, „enged játszani” verbul în cele mai multe cazuri rămâne cu formă nehotărâtă, generală, ceea ce se poate exersa astfel. Pe de altă parte, chiar și complementul exprimat prin infinitiv poate avea un complement propriu exprimat prin infinitiv, iar con-

jugarea formei verbale depinde de caracterul hotărât al celui de al doilea element: „szeretnék fagyit enni (nehotărât)”, szeretném a fagyit enni (hotărât). Exersarea paralelă a acestor structuri sintactice se poate realiza cu ajutorul exercițiilor scrise.

Cuvinte cheie: complement, flexiune cu articol hotărât, flexiune cu articol nehotărât, complement pentru persoana a treia

SÁROSI-MÁRDIROSZ Krisztina-Mária
**PREGĂTIREA ONLINE A STUDENȚILOR ÎN DOMENIUL
INTERPRETĂRII – POSIBILITĂȚI ȘI PROVOCĂRI**

În ultimele decenii, globalizarea, lumea accelerată și dezvoltarea tehnologiei de informare oferă noi oportunități pedagogiei și metodologiei e-learningului. Înainte de apariția pandemiei, era greu de imaginat pregătirea interpreților în lipsa orelor de contact. Introducerea educației online în martie 2020, pe care Seresi-Eszenyi și Robin o numesc educație la distanță (în volumul *Educație la distanță în formarea traducătorilor și interpreților*, publicat în 2020) a oferit noi oportunități, dar și noi provocări atât pentru profesorii universitari, cât și pentru studenți. În prezentul studiu încercăm să ilustrăm prin ce metode au putut fi recuperate orele de contact, cum au funcționat clasele virtuale pe parcursul orelor de interpretare, și ce fel de tipuri de exerciții s-au dovedit a fi eficiente în pregătirea profesională a studenților. De asemenea, în cadrul acestui studiu, vom prezenta rezultatele unui chestionar, care a fost realizat în timpul educației online, cu participarea studenților Universității Sapientia din Târgu-Mureș și Miercurea Ciuc de la programele de studiu din domeniul traducerii și interpretării, nivel licență și masterat. Obiectivul cercetării constatative a vizat, pe de o parte, identificarea dificultăților cu care s-au confruntat studenții în cadrul lecțiilor de interpretare, iar, pe de altă parte, relevarea posibilităților care, din perspectiva studenților, au contribuit la eficiența procesului de învățare.

Cuvinte cheie: educație la distanță, educația online, lecție de interpretare, formarea intrepereților

SUBA Réka
**TRĂSĂTURI LINGVISTICE NOI, APĂRUTE ÎN
CONTEXTUL PANDEMIEI COVID19**

Luna martie a anului 2020 a marcat începutul unei perioade fără precedent în viețile noastre, punând la încercare adaptabilitatea, practicile de lucru consacrate, obiceiurile de învățare și de predare și chiar uzul limbii. Una dintre măsurile restrictive severe introduse în urma epidemiei Covid-19 a fost trecerea imediată la munca și la învățământul de la distanță. Ca urmare a acestui fapt, de la o zi la alta, s-a trecut la desfășurarea muncii și a instrucției prin intermediul unui nou canal de informare și comunicare. Noua situație și noua formă de viață

au reconfigurat în mod semnificativ practicile anterioare: aducând schimbări nu numai în contextul relațiilor interumane, ci și în obiceiurile de exprimare. Acestea se referă la folosirea conștientă a intonației datorită dificultăților tehnice, la formarea unei articulare mai bune și la apariția unor expresii noi, la schimbări de sens în cazul unor unități lexicale sau la introducerea unor elemente lexicale inexistente anterior. Finalitatea urmărită în această lucrare constă în inventarierea noilor trăsături lingvistice pe baza unui corpus lingvistic constituit din materialele adunate din articolele aleatoriu selectate de pe cele mai vizitate portaluri și din presa digitală maghiară din România.

Cuvinte-cheie: trăsături lingvistice noi, expresii noi, sensuri schimbate

SZABÓ Dóra–DANI Erzsébet

**STUDIUL COMPONENTELOR ȘI AL ACTORILOR
SPAȚIULUI DIGITAL: UNIVERSITATEA DIN DEBRECEN
ȘI ȘCOLILE SALE DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ**

În 2020, nu este surprinzător să citim mult despre educația digitală, despre provocările, chiar și despre părerile negative și pozitive pe care le generează. Pandemia a afectat viața întregii comunități. A generat o situație în care cadrele didactice, elevii și studenții au fost nevoiți să se mute într-un cadru online, după cum procesul instructiv-educativ a fost mutat în spațiul digital. În această situație forțată, au apărut variatele forme ale platformelor online, prin care au ieșit la iveală și calitatea experiențelor, deprinderilor anterioare ale profesorilor și elevilor, studenților. Instrucția online, ca schimbare de paradigmă metodologică, a reprezentat pentru toți factorii o nouă provocare. Au ieșit la lumină problemele inegalității digitale, diferențele intergeneraționale în privința pregătirii digitale și tehnice. În cadrul cercetării, am propus formularea de răspunsuri la următoarele întrebări: 1. Cu ce fel de provocări s-au întâlnit profesorii și elevii/studenții și ce fel de rezolvări s-au conturat? 2. Inegalități digitale la nivel instituțional/ individual: Ce fel de oportunități au fost asigurate de sistemul de învățământ, în ce măsură a sprijinit desfășurarea muncii? 3. Transferul de cunoștințe: Cât de eficientă este educația digitală? În ce măsură este capabil profesorul să transfere cu aceeași eficiență cunoștințe ca și în cazul predării față în față? În ce măsură se realizează transferul de cunoștințe? Sau, prin analogie cu web 1.0-3.0, care sunt implicațiile învățării 1.0-3.0? 4. Legitimitate: Va avea legitimitate educația online în viitor? În cadrul acestei cercetări, dorim să examinăm trei aspecte: elevul, profesorul și sistemul de învățământ. S-au realizat 25 de interviuri structurate cu studenți despre experiențele de practică pedagogică. În cadrul cercetării privind competențele digitale ne putem raporta la rezultatele anterioare ale cercetărilor, realizate la Universitatea din Debrecen.

Cuvinte cheie: educație online, competență digitală, evaluarea competenței, transfer de cunoștințe, metodologie

ABSTRACTS

Gábor BERETVÁS

IS THE TEACHING PROFESSION IN CRISIS? THE CHANGING ROLE OF THE TEACHER IN HUNGARIAN FILM REPRESENTATIONS

This article offers a survey of around twenty-five years of the Hungarian film culture, beginning with the emergence of sound cinema, which dates back to 1931. I examine changes in the representation of the teacher's figure in consecutive political systems. Depending on the period in focus, the teacher's character is either foregrounded and portrayed as a role model, an agency of propaganda, or is pushed into the background giving room to the politically more relevant figure of the party secretary who serves educationalist functions.

The cinematic teacher, school, and students make up a community modelling society in the works I focus on, often the prototype of an imaginary and utopian society. In some films, the teacher is portrayed as the everyday hero working towards the achievement of utopian goals, while in others the educator is expected to convey the political élite's ideological teachings towards students and, indirectly, towards the audience. With the weakening of the authoritarian political system, teacher heroes also lose attitudes forced on them by politics.

Keywords: film history, Hungarian film, cultural policy, antisemitism, teacher, Rákosi era, schematism

László CSÁK–Erika-Mária TÓDOR

CRISIS OR NOT – LATENT CRISIS IN ROMANIAN EDUCATIONAL POLICY

In the present paper, the authors tried to identify the characteristic features of the crisis of school policy in Romania as a public policy, during the COVID-19 period. We used two sources: the etymology of the term and an empirical applied research carried out online in the period of November–December 2020. We suggest using a simple set of criteria to decide whether a situation is a perceived crisis or not. Based on the qualitative analysis of the representative parental survey and using the data obtained from the school managers' survey, we concluded that most of the actors involved understood the whole digital education period during school closure as a crisis that should pass by, and one would switch back to the previous, otherwise utterly not recommendable, status quo.

Keywords: crisis, digital education, school policy, COVID-19

Iulia-Maria DEACONU (TICĂRĂU)

**TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
IN THE ONLINE SPACE**

The context of the COVID-19 pandemic has radically changed the education system around the world. Both teachers and students had to form a distance classroom together and communicate exclusively by using various platforms in the virtual environment. In this article, we aim to highlight some of the difficulties and challenges we have encountered in teaching Romanian as a foreign language in this new context. At the same time, we draw a parallel between teaching Romanian language in the online and offline space, and we provide answers to students concerning the various tasks proposed during the classes as examples.

Keywords: online courses, Romanian as a foreign language, difficulties

Dóra DERGEZ-RIPPL

**LAUGHTER, VITALITY, AND THE ABSURDITY OF
AUTOMATISM – THE PSYCHOLOGICAL IMPORTANCE
OF BERGSON'S THEORY OF LAUGHTER**

For Bergson, humour is a social phenomenon, and it needs artistic media to work well. Humour has a specific logic pointing beyond rationality. An epistemological investigation of laughter is theoretically required because the human ability of laughing – according to Bergson – is not a mere evolutionary reaction but a philosophical-psychological instinct, namely the ability for intuition of life. Within the confines of comedy, Bergson distinguishes several types of humour. He intends to emphasize that comedy stands on the boundary between life and art, and thus it trends to the universal. The philosophical relevance of humour reveals itself in being conducive to learning the technique of paying attention to life. The artist feels this human aim: the desire to contemplate ourselves free from external interests. Bergson calls this contemplation intuition. With this ability, one can turn to one's own self. According to Bergson, this willingness proves the aesthetical ability of mankind, which has a subtle aim: to search for ourselves beyond our sense. In my paper, I would like to present the main elements of Bergson's theory of laughter. Furthermore, I would like to emphasize that Bergson's centenarian theory is still relevant.

Keywords: intuition, philosophy, psychology, art, laughter, humour

Roland DOSZPOLY

**LIVELIHOOD STRATEGIES DURING THE COVID-19
PANDEMIC IN KARCSA, BODROGKÖZ (HUNGARY)**

Research on livelihood strategies is not primarily focused on poverty research or poverty mapping, but rather the ethnic characteristics and differences of livelihood strategies will be relevant, regardless of whether we focus on poor or better-off families. Thus, we will analyse the livelihood strategies of the peoples of different identities and ethnicities (Roma and non-Roma) living in Karcsa (Bodrogköz, Hungary) since the change of regime, what forms are still alive and what forms have been developed in the coronavirus situation since 2020, what changes have taken place, and what alternatives to livelihood strategies have emerged.

Keywords: livelihood, strategy, pandemic, Karcsa, locality, unemployment, formal labour market, informal labour market, change

Sára MAGYARI

THE CORONAVIRUS AND HUMOUR IN THE MEDIA

With the coronavirus, hundreds of neologisms have appeared in our language (Veszelszki 2020a) on the one hand, and events, names, and methodologies that interweave our lives through epidemiological regulations are also present as objects of humour on the other hand (Veszelszki 2020b). In my research, I present the purpose and way in which the Hungarian language community operates the elements of humour in the current crisis situation (Magyari–Szabó 2020). The adopted research methods are participatory observation and Internet resource research, which had two phases: (a) interpretation of neologisms and humorous expressions related to the epidemic and epidemiological regulations emerging in the spring of 2020 and (b) presentation of the vocabulary and humour elements of the vaccination campaign launched in the winter of 2021.

Keywords: neologism, humour, coronavirus, vaccination

Szidónia NAGY-MENYHÁRT

**THE CRISIS OF LOCAL IDENTITY IN THE
PROCESS OF LABOUR MIGRATION**

Migration for the purpose of working abroad is a defining social phenomenon today. After the change of regime, the borders were “opened”, labour migration abroad became more intensive, and this process does not show a decreasing trend even today. The reasons and motivation behind working abroad are primarily to meet individual/family needs; however, the potential to explore the unknown world and self-realization are becoming more and more attractive,

too. Migration in a transnational space enables an individual to be connected to multiple places at the same time due to fast travel options and advanced means of communication. There are also several examples of family members at home who decide to follow the father/mother working abroad. Such a decision significantly affects the life of the family, restructures place identity, and at the same time relocation can be associated with a sense of loss. In my study, based on the results of my empirical research so far, I describe some aspects of the crisis of place identity that occurred due to long-term labour migration.

Keywords: migration, place identity, mobility, loss of place

Anikó NOVÁK

**CONTRIBUTIONS TO REFUGEE LITERATURE – TOLNAI'S
REFUGEE AFFAIRS**

The paper attempts to interpret the literary representations of the refugee crisis based on the relevant texts of Ottó Tolnai. The author's works constantly reflect on current social phenomena, so the refugees who are still present on the Hungarian–Serbian border also play an important role in his volumes entitled *Nem könnyű* [Not Easy] and *Szeméremékszerek* [Public Jewellery]. Tolnai generally interprets things in unusual ways, so in these works he views migrants as an opportunity rather than a danger. Building on postcolonial theories, the paper deals with issues such as migrant, stranger, border crossing, refugee literature, and migrant literature. Furthermore, the study compares the analysed texts with relevant works of Hungarian and world literature from the perspectives of refugee issues.

Keywords: refugee crisis, refugee literature, postcolonial theories, Ottó Tolnai

Anikó PÉTERBENCZE

**NEW MODELS OF COMMUNITY BUILDING
IN MANAGING IDENTITY CRISIS**

The study presents the conclusions of the doctoral dissertation completed at the end of a thirty-year research process. Identity crisis – as a historical category, or rather as a historical process – has long haunted modern societies. However, when this crisis phenomenon is coupled with other elements that exacerbate it, such as ethnic identity crisis, it needs to be examined in several other dimensions. My research question is whether the researched dance culture, the social community entertainment model is suitable in its old and new form and, if so, to what extent it is suitable for the preservation and/or re-creation of the Csángó-Hungarian ethnic identity and, if this is true, how new, 21st-century globalization processes will affect the representation of identity.

I believe that in addition to the situational dependence that arises in identity research, the most important problem is that identity is a complex cultural pattern, the verbalization of which is highly controversial in the medium under study. Finally, I try to shed light on the dimensions that are worth exploring in the individual–community–society aspect at the micro-mezzo-macro levels. To solve the problem, we need to examine the mapped levels of the individual's consciousness, i.e. the interaction between self-awareness, the social self, and the social policy dimensions that surround the individual. In the last few years of the past decade, a new community-building model was operating, the effects of which I see today as a chance for a new Moldavian subculture to replace the bond of ethnic identity with the mother tongue; and this cultural model can be a new identity carrier in the observed local communities in the Bacău region.

Keywords: ethnic identity crisis, complex cultural pattern, new subculture, new identity carrier

Réka PUPP

**THE DIRECT OBJECT AND THE DEFINITE/
INDEFINITE CONJUGATION IN HUNGARIAN**

Each language has its own phonetic, morphological, and syntactic features, which now have to be taught online so that Romanian-speaking students can master and use them, preferably not just online. Teaching Hungarian as a foreign language exclusively online has often brought us into a crisis situation since in the absence of eye contact the realization of immediate feedback is lost, and there are far fewer opportunities for spontaneous linguistic expressions, for oral practice. One of the linguistic problems that arose during this period was the recognition and use of the definite/indefinite nature of the direct object, which is partly a matter of word type. The correct conjugation of the verb, which is in fact determined by the object itself, is particularly important here. In addition to the definite third-person object, for example, the basic member of a verb is always definite, but in the case of a first- or second-person or indefinite object, the verb also has an indefinite conjugation. A direct object expressed as a verb in the infinitive may offer a solution. Primarily because the form of the object expressed by a verb in the infinitive is simple, it is not difficult to recognize: *akar aludni* 'want to sleep', *enged játszani* 'let play', and in such cases the base verb has most often indefinite conjugation, which can be practised this way. Secondly, a direct object expressed by a verb in the infinitive can also have its own object expressed by a noun, and the conjugation of the base verb depends on the definiteness or indefiniteness of that second object: *szeretnék fagyit enni* 'would like indefinite conj. to eat ice-cream', *szeretném a fagyit enni* [would like definite conj. the ice-cream to eat]. The parallel practice of these syntactic structures (multiple objects) seems achievable with the help of written assignments.

Keywords: direct object, definite conjugation, indefinite conjugation, third-person object

Krisztina-Mária SÁROSI-MÁRDIROSZ

**ONLINE STUDENT TRAINING IN THE DOMAIN OF
INTERPRETING – CHALLENGES AND PERSPECTIVES**

In recent decades, globalization, the ever-accelerating world, and the development of information technology have offered new pedagogical and methodological opportunities. However, before the pandemic broke out, it had been hard to imagine training interpreters without face-to-face sessions. The online education introduced in March 2020, which Seresi, Eszenyi, and Robin refer to as distance learning (in the book edited by them and launched in 2020), has created new opportunities and raised new challenges for both university teachers and students. In this paper, we want to present the methods used to replace face-to-face classes, to show how the virtual classroom could be used during interpreting classes, and to present the tasks that proved to be useful for the professional training of students. In addition, we present the results of a questionnaire survey conducted during the period of online education with the participation of Sapientia Hungarian University of Transylvania undergraduate and master's students studying translation and interpreting in Miercurea Ciuc and Târgu-Mureş. The aim of the survey is, on the one hand, to explore the difficulties that students faced in online interpreting classes and, on the other hand, to shed light on the opportunities that students felt made the learning process more efficient for them.

Keywords: distance education, online education, interpreting class, interpreter training

Réka SUBA

**NEW LINGUISTIC FEATURES RESULTING
FROM THE COVID-19 PANDEMIC**

From March 2020, an unprecedented period began in the lives of all of us, which put our adaptability, work practices, learning and teaching habits, and even our language use to the test. One of the strict restrictive measures introduced following the outbreak of the COVID-19 pandemic was the regulation on immediate transition to online work practice and education. The current situation and work schedule significantly transformed the previous practices: it changed not only interpersonal relationships but also our speaking habits due to the difficulties and interruptions of technical communication, starting from the development of better sound formation and articulation to the use of new expressions, vocabulary units with altered meanings, or lexical

elements never heard before. Our aim is to take stock of some of these newly developed features.

Keywords: new linguistic features, new expressions, changed meanings

Dóra SZABÓ–Erzsébet DANI

**A SURVEY OF THE COMPONENTS AND ACTORS OF
DIGITAL SPACE: THE UNIVERSITY OF DEBRECEN AND
ITS PEDAGOGICAL PRACTISING SCHOOLS**

In the year 2020, it is no longer surprising to read a lot about digital education, the challenges it generates, and the related negative and positive opinions. The pandemic has affected the lives of all of us. It has resulted in a situation where educators, teachers, and students have all been forced to go online – teaching/educating has entered the digital space. In this forced situation, innumerable forms and variations of educational forms and online platforms have emerged, reflecting the skills and prior experiences of the educator/teacher and the student in the digital world. Online education as a paradigm shift in teaching methodology has been a challenge for everyone. The problems of digital inequality/division have surfaced, and the differences in digital and technical skills between the generations have intensified. In our research, we are looking for answers to the following questions: 1. Challenges – solutions: What challenges do educators/teachers and students face and what individual solutions have been found? 2. Institutional/individual digital inequalities: What opportunities does the education system provide, how much has it helped the work, and to what extent has the digital divide taken hold? 3. Knowledge transfer: How effective is digital education? Is the educator/teacher able to transfer the same knowledge material as in face-to-face education? To what extent is knowledge transfer realized? Or, by analogy with the web 1.0–3.0, what impacts does learning 1.0–3.0 have? 4. Legitimacy: Can online education have legitimacy in the future? In our research, we intend to examine three agents: the student, the teacher, and the educational system. We carried out our research primarily among the students and lecturers of the University of Debrecen, but we are also curious about the situation in public education.

Keywords: online education, digital competence, competence measurement, knowledge transfer, methodology

A KÖTET SZERZŐI / AUTORII VOLUMULUI

BERETVÁS Gábor PhD-hallgató, Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest / doctorand Universitatea de Artă Teatrală și Cinematografică, Budapesta, filmerszeny@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6172-8519.

CSÁK László egyetemi adjunktus, Babeș-Bolyai Tudományegyetem / lector universitar, Universitatea „Babeș-Bolyai”, laszlo.csak@ubbcluj.ro. ORCID: 0000-0002-2274-7039.

DANI Erzsébet tanszékvezető egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Debrecen / conferențiar universitar, director departament, Universitatea din Debrețin, Debrețin, dani.erzsebet@arts.unideb.hu. ORCID: 0000-0002-8771-8335.

DEACONU (TICĂRĂU) Iulia-Maria egyetemi tanársegéd, PhD-hallgató, Lucian Blaga Egyetem, Nagyszeben / asistent universitar drd., Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, ticaraiuliamaria@yahoo.it. ORCID: 0000-0002-9322-9749.

DERGEZ-RIPPL Dóra egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Pécs / lector universitar, Universitatea din Pécs, Pécs, ripdor@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8694-2311.

DOSZPOLY Roland PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Debrecen / doctorand, Universitatea din Debrețin, Debrețin, doszroli@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9143-4100.

MAGYARI Sára egyetemi docens, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad / conferențiar universitar, Universitatea Creștină Partium, Oradea, saramagyary@yahoo.com. ORCID: 0000-0002-0485-4316.

NAGY-MENYHÁRT Szidónia PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program / doctorand, Universitatea din Debrețin, Școala Doctorală de Sociologie și Politică Socială, nagymenyhartszidonia@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3984-2745.

NOVÁK Anikó egyetemi docens, Újvidéki Egyetem, Újvidék / conferențiar universitar la Universitatea din Novi Sad, aniko.novak@ff.uns.ac.rs. ORCID: 0000-0003-2172-8431.

PÉTERBENCZE Anikó egyetemi oktató, Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus / cadru universitar, Universitatea „Eszterházy Károly”, Campusul din Jászberény, aniko.peterbencze@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4179-6511.

PUPP Réka egyetemi adjunktus, Bukaresti Egyetem, Bukarest / lector universitar, Universitatea din București, București, puppreka@yahoo.com. ORCID: 0000-0003-3198-1270.

SÁROSI-MÁRDIROSZ Krisztina-Mária egyetemi adjunktus, Sapiientia EMTE, Marosvásárhely / lector universitar, Universitatea Sapiientia, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste, Târgu Mureș, sarosikrisztina2015@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2562-8203.

SUBA Réka egyetemi docens, Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar / conferențiar universitar, Universitatea Sapientia, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu Mureș, reka0406@yahoo.com. ORCID: 0000-0001-6114-3660.

SZABÓ Dóra PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Debrecen / doctorand, Universitatea din Debrețin, Debrețin, szabo96dora@gmail.com. ORCID: 0000-0002-1547-2073.

TÓDOR Erika-Mária egyetemi tanár, Sapientia EMTE, Csíkszeredai Kar / profesor universitar, Universitatea Sapientia, Facultatea de Științe Economice, Socio-Umane și Inginerești, Miercurea Ciuc, todorerika@uni.sapientia.ro. ORCID: 0000-0002-2584-941X.

Editura Scientia Kiadó

400112 Kolozsvár (Cluj-Napoca)
Mátyás király (Matei Corvin) u. 4. sz.
Tel./fax: +40-364-401454
E-mail: scientia@kpi.sapientia.ro
www.scientiakiado.ro

Korrektúra / Corectură lingvistică:

Szenkovics Enikő
Simona Dombi

Tördelés / Pregătire pentru tipar:

Dobos Piroska

Tipográfia / Tipografia:

Könczey Elemér

Készült az F&F INTERNATIONAL nyomdában /

Tipărit la tipografia F&F INTERNATIONAL

Igazgató / Director: Ambrus Enikő

A válság folyamatosan változó világunk állandó összetevője, társadalmi rendszerek működésének szükségszerű velejárója. Mindazonáltal az utóbbi időszak történései, nagy léptékű változásai felerősítették az egyetemes válságtudatot. A problémakör széles körű aktualitására rezonálva, de a bölcsészettudományok szűkebb kereteire hangolva, a jelen tanulmánykötet azoknak a témáknak és kérdéseknek kíván fórumot teremteni, amelyek közösségi szinten tapasztalt válságjelenségekre, változási folyamatokra, illetve a válság kontextusában perspektívaként megmutatkozó elgondolások, modellek, stratégiák lehetőségeire reflektálnak.

Criza reprezintă o constantă a lumii noastre aflată în permanentă schimbare, constituind o necesitate a funcționării sistemelor sociale. Evenimentele și schimbările majore din ultima perioadă au sporit conștientizarea ideii de criză universală. Rezonând la actualitatea largă a problemei, dar în consens cu temele și preocupările aparținând domeniului mai restrâns al științelor umane, acest volum își propune să ofere un cadru propice temelor legate de formele de manifestare ale crizei la nivel comunitar, de procesele schimbării, problematizând perspectivele posibilelor soluții, modele și strategii de rezolvare.

ISBN 978-606-975-058-2
ISBN 978-606-975-057-5



9 786069 750575