

BAKA L. PATRIK – STRÉDL TERÉZIA –
HORVÁTH KINGA – HUSZÁR ZSUZSANNA –
NAGY MELINDA – TÓTH PÉTER – NÉMETH ANDRÁS

Pedagógusok narratív identitásának vizsgálata szlovákiai magyar környezetben – 1.¹

PATRIK BAKA L. – TERÉZIA STRÉDL – KINGA HORVÁTH – ZSUZSANNA HUSZÁR – MELINDA NAGY – PÉTER TÓTH – ANDRÁS NÉMETH
Exploring Teachers' Narrative Identity in a Hungarian Context in Slovakia – 1.

Keywords: pedagogues; narrative identity; in-depth interviews; life course analysis; Grounded Theory; Hungarian pedagogue dynasties in Slovakia

DOI: <https://doi.org/10.61795/fssr.v26y2024i3.02>

1. Problémafelvetés

Az elmúlt évtizedekben felerősödő globalizáció gazdasági és kulturális hatásai, a természeti környezet gyökeres változásai, a felgyorsuló migráció mind erőteljesebben vetették fel a nemzeti eszme, a nemzeti, többségi és kisebbségi identitás, valamint az európai és az idegen kultúrák kapcsolatának kérdéskörét. Ennek részeként az etnikai kisebbség ügyeinek fontosságát jól jelzi a német–dán határvárosban, Flensburgban 1996-ban alapított Európai Kisebbségügyi Központ (ECMI) ténykedése, amely független, nemzetközi interdiszciplináris intézményként a gyakorlati és szakpolitika-orientált

1 A tanulmány a Kisebbségi élethelyzetek, identitás és műveltség – a szlovákiai magyarok társadalmi önmegvalósításának stratégiái (Postavenie, identita, vzdelávanie menšin – spoločenské sebarealizačné stratégie maďarskej menšiny na Slovensku / Position, identity and education of minorities – societal self-realization strategies of the Hungarian minority in Slovakia) című VEGA-projekt részeként készült. A projekt kódja: 1/0117/19. Projektvezető: Prof. Dr. Németh András, DrSc. A dolgozat rövidített, angol nyelvű változata már megjelent Exploring the Narrative Identity of Hungarian Teachers In Slovakia (Baka–Strédl–Horváth–Huszár–Nagy–Tóth–Németh 2023) címen. Mindkét tanulmány a Selye János Egyetemen működő Ratio kutatócsoport munkája.

kutatások mellett tájékoztatást és dokumentációkat, valamint tanácsadói szolgáltatásokat nyújt az európaiak kisebbségi-többségi kapcsolatát érintő témákban.²

A fenti tendenciák hatására a neveléstudományi kutatásokban is megjelentek az etnikai identitás különböző pedagógiai relevanciájú témakörei. Ehhez a nemzetközi szinten is releváns irányhoz kapcsolódik a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán 2019-ben kezdődő kutatás, amely a szlovákiai magyar pedagógusok kisebbségi és szakmai identitásának sajátosságait vizsgálja. Kutatásunk három terület érintkezési zónájában, a pedagóguskutatás, az identitáskutatás és a kisebbségkutatás közös met-szetében értelmezhető. Vizsgálatunk célja a szlovákiai magyar nemzetiségi pedagógusok személyes identitását meghatározó tényezők, szakmaképük, deklarált pedagógiai nézeteik, valamint a szlovák többség és a magyar kisebbség viszonyával kapcsolatos véleményük, s az ezzel összefüggő kisebbségi identitásuk szervezőelemeinek feltárása. A fenti célok megvalósítása kvantitatív és kvalitatív módszerek (kérdőívek és narratív interjúk) segítségével történt. A kérdőíves vizsgálat aktív szlovákiai magyar pedagógusok körében saját fejlesztésű online kérdőívvel történt (l. részletesen Németh 2019; Pukánszky 2019; Huszár 2019; Horváth–Tóth–Németh 2019; Huszár–Nagy–Tóth–Pukánszky–Németh 2021).

Jelen tanulmányunk a narratív mélyinterjúkra épülő kutatási blokk eredményeinek bemutatására vállalkozik. Ez a kvalitatív nézőpontú megközelítés a többgenerációs pedagóguscsaládok kiválasztott tagjainak szociális mikrovilágát a hétköznapi megélés és az elbeszélő emlékezet oldaláról vizsgálva tárja fel a pedagógusi identitás belső, személyes, valamint annak részeként megjelenő kisebbségi identitás jellegzetes elemeit. Ám mielőtt még rátérnénk a konkrét kutatásra és eredményeire, előbb ejtünk pár szót a szlovákiai magyar kisebbségről és a narratív identitás kutatásának lehetőségeiről, nagy hangsúlyt fektetve a Grounded Theory módszerére, melyen a mi vizsgálatunk is alapul.

1.1. A szlovákiai magyar kisebbség demográfiai és pedagógiai jellemzői

A szlovákiai magyar kisebbség nem bevándorló, hanem történelmi kisebbség. A romániai, szerbiai és ukrainai magyar kisebbséghez hasonlóan a szlovákiai magyarok is az 1920-as trianoni békeszerződés értelmében váltak a felbomló Osztrák–Magyar Monarchia utódállamainak polgáraivá, ám immár nem többségi, hanem kisebbségi szerepben. (Szarka 1998; Simon 2012; Popély 2014)

A 2021-es népszámlálás adatai szerint Szlovákiában 456 184 személy vallotta magát magyarnak, ami az ország lakosságának 8,4%-át jelenti. Az eredményt árnyalja, hogy amíg a korábbi népszámlálásokon csak egy nemzetiséget lehetett bejelölni, addig a 2021-es

2 European Centre for Minority Issues = <https://www.ecmi.de/the-centre/our-mission>

népszámláláskor első és második nemzetiség is feltüntethető volt. Első nemzetiségként 422 065 (7,7%), második nemzetiségként pedig 34 089 fő (0,6%) jelölte be a magyart. A magyar kisebbség több mint 90%-a Dél-Szlovákiának a Magyarországgal határos déli sávjában, mintegy 8400 négyzetkilométernyi összefüggő területen él.³

A 2014. évi adatok szerint Szlovákiában a 263 magyar tanítási nyelvű iskola (29 715 tanulóval) az összes szlovákiai iskolának 12%-át teszi ki. Az óvodák többsége a magyarok által lakott településeken magyar nevelési nyelvű (263), de jelentős számmal működnek közös magyar–szlovák nevelési nyelvű óvodák (78) is. A magyar tan nyelvű középiskolák száma 26, ebből 7 kéttannyelvű, amelyekben 2014-ben 3657 diák tanult.⁴ A magyar pedagógusokat a pozsonyi Comenius Egyetemen, a komáromi Selye János Egyetemen és a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karán képzik.⁵

1.2. Főbb tartalmi fókuszok a kisebbségkutatásban

A kutatást megalapozó szakirodalmi áttekintés (Huszár 2019a, 2019b) a szociológiai és szociálpszichológiai megközelítéseket emeli ki a kutatási előzmények sorában, történeti, etnográfiai és nyelvészeti megközelítésekre is kitérve. Az 1970-es évektől a magyar nyelvű publikációk fókuszában a kisebbségi meghatározottság mibenléte, rétegzettsége, a demográfiai tendenciák, a kisebbségi önértelmezések és kisebbségi stratégiák, az asszimilációs folyamatok, a nyelvhasználat, a kisebbségi oktatáspolitikai és nyelvpolitika, valamint a kisebbségekről alkotott társadalmi sztereotípiák állnak, és önálló témacsoportként jelenik meg az identitás alakulása és komponenseinek feltárása is. (pl. Bárdi 2017; Feischmidt 2014; Bárdi–Fedinec–Szarka 2011; Gyurgyík 2006; Gyurgyík–Horváth–Kiss 2010; Morvai 2015; László 2000) A kisebbségi és az etnikai

3 Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2021 – Národnosť a materin. jazyk = <https://www.scitanie.sk/vysledky-v-kombinacii>

4 2024-es adatok: 358 óvoda közel 10 000 gyermekkel, 231 alapiskola közel 29 400 tanulóval, 20 gimnázium 3249 diákkal, 35 szakközépiskola 5475 diákkal. Fodor Attila, a Comenius Pedagógiai Intézet igazgatója: „673 olyan intézmény van, ahol magyar oktatás folyik, és ez 50 469 tanulót érint. Ez a szám a szlovákiai közoktatási rendszerben 5,6 százalékot tesz ki”. <https://napunk.dennikn.sk/hu/3950801/lelegetetogepen-a-szlovakiai-magyar-kozepiskolai-oktatas-mintegy-haromezer-diak-hianyzik-a-rendszerbol/>; Az állami óvodák 2023-as statisztikája: 259 magyar óvoda, 74 vegyes, szlovák–magyar óvoda (a magánóvodák tekintetében: 1/0, egyházi óvodákban: 24/0); osztály- és gyermeklétszámok a magyar nyelvű óvodákban: 535 és 9004 (magánóvodák: 2/6, egyháziak: 49/942). https://www.cvtisr.sk/cvtisr-edeka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602

5 Szlovákiai Magyar Adatbank – Databanka Maďarov na Slovensku = <https://adatbank.sk/lexikon-kategoriak/oktatasugy-3/>

identitás európai és regionális sajátosságait vizsgáló munkák (pl. Veres 2003) mellett a szlovákiai magyar kisebbségi és pedagógiai identitás kérdéskörét számos közelmúltban megjelenő munka vizsgálta. (Árendás 2009; Lampl 2001, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2018, 2019; Lanstyák 2009, 2011; Puskás 2000; Nagy–Strédl–Szarka 2018; Martonyik 2019)

2. A narratív identitás kutatásának elméleti háttere

Magát a narratívát olyan elbeszélő szövegtípusként határozhatjuk meg, amely időbelileg és ok-okozatilag összefüggő események láncolatáról értekezik. A történetek nemcsak körülvesznek bennünket, általuk értelmezzük a valóságunkat, általuk állítjuk rendbe életünk eseményeit és általuk hozzuk létre annak bizonyos olvasatát is. (László 2005, 94. p.; Barthes 1977, 79. p.) A narratív identitásról Alasdair MacIntyre beszélt elsőként; szerinte saját identitásunkra is amiatt tudunk egységként tekinteni, mert egész életünkre is akként tekintünk, s mivel az élettörténetünk ennek magunk által megfogalmazott leképezése, az identitásunkkal is azonosítható. (MacIntyre 1981, 218. p.; Taylor és Carr 1991; Mihalik 2016, 59. p.)

Az élettörténeti narratívák azáltal, hogy a megélt idő leírásának, valamint az élmények emlékezetben tartásának eszközei, az egyén által megélt realitás (re)konstrukciói is, melyek révén egyszersmind értelmet adunk az életünknek s abban önmagunknak. (Pólya 2008) A narrativitás úgy számít egyszerre a konstrukció eszközének és folyamatának, hogy közben bizonyos korlátok közé is szorítja azt. Egyfelől strukturálisan (kezdet, közép, befejezés), funkcionálisan (sűrítés, lényegkiemelés), valamint szociálisan is, hiszen a történetnek megoszthatónak kell lennie. (László 2005, 29. p.) Leggyakoribb szervezőstratégiái a kronológia, az elbeszélő horizontja, a megöröklött elbeszélői műfajok, a kiemelt események összekapcsolása stb. (Tókos 2006)

A narratív pszichológia terminust Theodor Sarbin 1986-os, azonos című köteté vezette be a köztudatba. Centrumában az élettörténeti narratívák vizsgálata áll, konkrétan az, hogy milyen eljárások révén válik a(z egyén) narratívá(ja) a valóság(a) pszichikus leképezésévé. Sarbin szerint az identitás az élettörténet elbeszélése során alakul ki, amikor is az elbeszélő (az angolban az „I”) megalkotja énjét (a „me”-t). (Sarbin 1986) Az elbeszélés megannyi tartozéka, amiként az abból kimaradt elemek is árulkodnak az egyénről, értékrendjéről, életének súlypontjairól. (Pataki 2001)

2.1. A narratíva mint gondolkodásmód (Jerome S. Bruner)

Bruner két alapvető gondolkodási módot különböztet meg. Szerinte az ember környezetét képző fizikai valósághoz jóval pragmatikusabb módon viszonyulunk – ellenőrizhetőnek, történéseit ok-okozatnak, függetlennek tartjuk –, míg az emberek közti viszonyokat, a társadalmi valóságot a történetek elbeszélésmintái szerint hozzuk létre, jóval

szubjektívebb megközelítéssel. Előbbit nevezi az emberi gondolkodás pragmatikus pólusának, utóbbit pedig elbeszélőinek. A pragmatikus általános érvényű igazságot keres, az elbeszélői inkább az életesemények közti kapcsolatok megtalálására törekszik. (Bruner 2001)

Bruner minden történetben két típusú mezőt különböztet meg. (Ehmann 2002) A cselekvés mezejének tartozékait a cselekvés folyamatában részt vevő elemek, a cselekvő, annak szándéka, a cselekvés szituációja és eszközei képezik. A tudatosság mezeje alatt ehhez képest azon tartalmakat érti, melyeket a részt vevő szereplők „tudnak, gondolnak és éreznek, illetve nem tudnak, nem gondolnak vagy nem éreznek”. (László 2005, 95. p.) A két mező segítségével egymástól szegregáltan kezelhetjük tehát az érzelmek és gondolatok, valamint a cselekedetek csoportjait.

2.2. Az én mint narratíva (Kenneth J. Gergen és Mary M. Gergen)

Gergen és Gergen szövegelemzési eljárásaira nagy hatást gyakoroltak az irodalomtudomány módszerei. Szerintük a történet nem véletlenül kezdődik el ott, ahol, nem véletlenül kapnak benne kitüntetett pozíciót a kiválasztott események – mind egy bizonyos végkifejlet felé mutatnak. Aszerint osztályozták az egyes narratívákat, hogy azok az időben előre haladva milyen irányba, milyen dinamika szerint fejlődtek. (Gergen–Gergen 1983).

Ennek alapján egy történet lehet:

- a. progresszív/emelkedő – az egyén szempontjából pozitív változást, fejlődést jelent;
- b. regresszív/ereszkedő – a történések mind rosszabbá válnak, az elbeszélő pedig pozícióvesztésen esik át;
- c. stabil – az ilyen narratívában nem áll be változás. A központi motívum általában valamilyen érték melletti kiállás, mely iránt az egyén az akadályok ellenére is elkötelezett marad.

A rétegzett narratívákban a fenti dinamikák valamely fordulópont, lényeges esemény révén megváltozhatnak, ezáltal jelezve a történet legfontosabb eseményeit, góc-pontjait. Az identitás változékonyságának fontos jelölője, hogy különböző helyzetekben nagyon eltérő módon közvetíthetjük az élettörténetünket is. Más-más célokra különböző identitásvariánsokat hozunk létre. Az élettörténeti elbeszélés ennek okán tételezhető társas konstrukciónak, hiszen interperszonális kölcsönhatások terméke. (Berán 2014, 72. p.; Pataki 2001, 250. p.)

2.3. Az élettörténet mint identitás (Dan P. McAdams)

McAdams munkásságában végig központi szerep jutott az identitás élettörténeti modelljének. A modell alapját a kognitív képességek fejlődése kapcsán végzett kutató-

sai, valamint Erik H. Erikson (Erikson 1997, 37. p.) identitáselmélete adta. McAdams az élettörténetet négy elemtípus által konstruáltként írja le, melyek mentén a narratíva tartalomelemzése is elvégezhető (McAdams 1988):

- a. nukleáris epizódok – az élettörténet kardinális életeseményei;
- b. imágók – azok a szereplők, akik a történetben kitüntetett jelentőséggel bírtak;
- c. ideológiák – azon etikai, világnézeti elvek és eszmék, melyek a háttérrel adják;
- d. a generativitás forгатókönyvei – az egyén jövőjébe vizionált képzei, motivációi és céljai, melyek végrehajtására képesnek véli önmagát.

Ezekhez kapcsolódik még a narratív komplexitás – amit a vizsgált személy énérettségi mutatójának tekint, hiszen ez szoros kapcsolatban áll a történetek rétegzettségével – McAdams kutatásai szerint az egyének egy, esetleg két nagyobb téma köré szervezik élettörténetüket, melyek dinamizmusait két, merőlegesen egymásba ékelhető tengelyen írhatjuk le. Az egyik tematikus vonalat az individualista és a közösségi törekvések tengelye, a másikat pedig a jobbra válás, valamint a romlás pólusai adják. (Adler et al. 2015)

2.4. Az énelbeszélés dramaturgiája (Pataki Ferenc)

Az identitás különböző állapotait Pataki Ferenc szerint leginkább az egyén számára kitüntetett életesemények révén lehet vizsgálni. Ilyennek ítéli a jelentős eredményeket, az antropológiai őselményeket (születés, halál), a meghatározó interperszonális kapcsolatokat, valamint a kudarcokat. (Pataki 2001) Általuk markánsan megfigyelhetők az egyén önreprezentációs stratégiái, helyzete és a jövőre vonatkozó lehetőségei is.

Pataki szerint a kardinális életesemények által a következő identitásképző módokat különböztethetjük meg:

- a. új identitáskategória felvétele az énrendszerbe – ráeszmélés, megvilágosodás;
- b. az identitáskategóriák komplexitásának növekedése – egy korábban már elszájtított kategória rétegzettebbé válása;
- c. levetett és elutasított identitáskategória – szembefordulás (akár egykor közeli) személyekkel, nézetekkel;
- d. devalvált, értéke fosztott identitáskategória – a kategória nem szűnik meg, de jelentősége csökken, maga pedig háttérbe szorul.

2.5. A narratívumok vizsgálata

A narratív pszichológiában az elbeszélt történetek elemzésének három meghatározó vizsgálati módja használatos.

A formális-strukturális elemzés a narratívák jelentésprodukciós funkcióira fókuszál, szerepe pedig az elbeszélések létrehozásakor és befogadásakor megvalósuló pszichológiai folyamatok megismerésében van. (Pólya 2008)

A tartalomelemzés kvantitatív analízisek segítségével vizsgálja a történeteket. Az egyes pszichológiai jelenségeket itt verbális jelölőkkel kapcsolják össze, s ekként végeznek empirikus vizsgálatokat. (Ehmann 2002)

A hermeneutikai elemzés az előző kettővel szemben a narratíva szociális, kulturális kontextusaira, valamint a történet és az elbeszélő kölcsönviszonyára koncentrálna vizsgálja a narratív identitás sajátosságait. (László 2008)

2.6. A Grounded Theory és a narratív identitás

A Grounded Theory – avagy megalapozott elmélet (Gelencsér 2003) – a narratív identitás kutatásának lehetséges elemzési módszere, melynek az előfeltevésekkel szembeni kétely a legmarkánsabb jellemzője.

A Grounded Theory letéteményesei Anselm L. Strauss és Barney Glaser amerikai szociológusok voltak. (Glaser–Strauss 1967) A megalapozott („grounded”) kifejezés arra utal, hogy a vizsgálat alapját a rendszeresen elemzett adatok, nem pedig valamilyen prekonceptiók képezik. Az adatcentrikus megközelítés ilyenformán egyszerre generálja és bizonyítja is az elméletet, az elemzés és a folyamatos adatgyűjtés kölcsönhatása révén. (Glaser–Strauss 1967, 17. p.) Az elemzés nem az objektív valóság, hanem a másik ember egyéni, egyedi valóságának megismerésére törekszik. Személyisége által meghatározott kérdései révén a kutató is nyíltan szerepet vállal benne, ám nem mintákat követ, hanem a helyzethez alkalmazkodva építkezik, közben pedig az előfeltevései is tisztázódnak. (Gelencsér 2003, 144. p.)

Az eljárást Glaser és Strauss kódolásnak nevezi, ami „azt jelenti, hogy a nyers adatokat részekre bontjuk, konceptualizáljuk, majd új formában rakjuk össze”. (Gelencsér 2003, 147. p.) Mindez a kutató feladata, és a legegyszerűbben mélyreható szövegelemzésként tekinthetünk rá. Legkisebb egységeit az empirikus mutatók jelentik, melyek a tulajdonképpeni adatoknak – a forrásokban szereplő események, megítélésük, szereplők interakciói – felelnek meg. Az összehasonlítások eredményeként logikusan, tematikusan összetartozó empirikus mutatók csoportokba szerveződnek azon koncepció alapján, amely felé mutatnak. A koncepció a kutató által megállapított, több adat révén is előhívott fogalom. Az elemzés harmadik szintjén az elvontabb kategóriák állnak, melyek több fogalomból tevődnek össze, s általuk egységesíthető maga az elmélet is. Minél több forrással, adattal dolgozunk, annál pontosabb, telítettebb jelentést hordoznak majd a kategóriáink. (Pandit 1996)

A megalapozott elmélet mindenekelőtt a különböző társadalmi szereplők interakcióinak mintáira és azoknak a körülmények hatása révén beállt változásaira kíváncsi. Noha az eljárás rendkívül időigényes, de adatok által alátámasztott vizsgálati módszer (Gelencsér 2003, 153–154. p.), mely a narratív identitás kutatásának frontján is alkalmazható, a Bruner, Gergen és Gergen, McAdams, valamint Pataki által kidolgozott megközelítés-rendszerekkel párhuzamosan.

3. Szlovákiai magyar pedagógusok narratív identitásának vizsgálata

A narratív identításra vonatkozó fenti megközelítési, elemzési stratégiák tapasztalatainak fényében a továbbiakban forduljunk a szlovákiai magyar pedagógusok identitásának vizsgálata felé. Ezzel kapcsolatos kutatásunk arra irányult, hogy a hétköznapi megélés és az elbeszélő emlékezet segítségével a vizsgálatba bevont személyek szociális mikrovilágán keresztül találjuk meg három egymást követő pedagógusgeneráció szakmai és kisebbségi identitásának főbb jellemzőit. Mindennek szellemében a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Melyek azok a visszatérő identitásmeghatározó elemek, amelyek kulcsszerepet játszanak a szlovákiai magyar pedagógusok narratív önidentitásának meghatározásakor?

2. Milyen jelentőséggel bír, s miként mutatkozik meg a szlovákiai magyar pedagógusok kisebbségi identitása oktatói tevékenységükben?

3. Milyen mintázatok figyelhetők meg az egyes pedagógusdinasztiák generációinak egymáshoz fűződő viszonyában, s mik a legfontosabb különbségek önidentitásuk meghatározásakor?

3.1. A minta és kialakítása

Kutatásunk forrásanyagaként azok az interjúk szolgáltak, melyeket a magyarlakta Dél-Szlovákia különböző régióiból származó pedagógusokkal készítettünk 2020 őszén és 2021 tavaszán. Az egész bolygót sújtó koronavírus-járvány okán kénytelenek voltunk eltérni eredeti tervünkől, mely szerint kizárólag személyes interjúkat készítettünk volna, hanganyagként rögzítve. A biztonsági korlátozások miatt végül vegyesen dolgoztunk hanganyagokkal és írásban kifejtett, nagyívű interjúkkal.

Összesen 9 interjút készítettünk. Közülük 5-öt hanganyag, 4-et pedig írott formában. Utóbbiak esetében az egyes témák köré szervezett kérdéseinket e-mailben juttattuk el az interjúalanyokhoz [lásd melléklet], kísérőlevelünkben hangsúlyozva az elbeszélés szabadságát, a megadott témától/kérdéstől való eltérés lehetőségét az interjúalany asszociációi, személyes ösztönzői szerint. Ugyanígy jártunk el a hanganyagok esetében is, melyek éppúgy online formában készültek el, audio- vagy audiovizuális keretben. A felvételek hossza 1,5–2,5 óra között mozgott. A személyes(ebb) forma, az interjút készítő kutató ösztönző ráhatása, anekdoták iránti nyitottsága és kíváncsisága e tekintetben általában kiterjedtebb eredményt hozott a megszövegezett lehetőségénél. Az írott interjúk esetében néhány alkalommal utólag megküldött rétegző/pótkérdések segítségével próbáltuk meg árnyaltabbá, kifejtettebbé tenni az eredményt. Interjúink formájukat tekintve a mélyinterjú és az életútinterjú határmezsgyéjén volnának elhelyezhetők, igaz, az írott formában megküldött kérdéseink óhatatlanul a strukturált interjú sajátosságait is bevonták.

Interjúalanyaink között 7 nő és 2 férfi szerepelt, mely aránytalanság csak látszólagos. Ha ugyanis számításba vesszük, hogy a szlovákiai magyar oktatási intézményekben a nő pedagógusok nagyarányú többséggel képviseltetik magukat, a jelzett elosztás indokolttá válik.

Kutatásunk egyik különlegességét az adja, hogy interjúalanyaink kivétel nélkül pedagógusdinasztiákból kerültek ki, ami alatt mi olyan családokat értünk, ahol legalább háromgenerációnyi pedagógus követte/követi egymást. Az interjúalanyok generációnként arányosan oszlottak el, tehát mindhárom generációs szintről 3 személyt interjúvoltunk meg. E törekvésünk fő célja az volt, hogy a pedagógusdinasztiák egyes nemzedékei közt fennálló tapasztalati különbségek, a szakmájukra, annak múltjára, jelenére és jövőjére vonatkozó értékelésük feltárása az eredményeinkből éppúgy kiolvasható legyen.

1. táblázat. Interjúalanyaink eloszlása

Generációk	Monogram és kor		
I.	KM (72) Nő	CsA (82) Férfi	FA (77) Nő
II.	GK (66) Nő	HI (60) Férfi	GyCs (28) Nő
III.	HS (29) Nő	CsK (61) Nő	DTR (30) Nő

3.2. A vizsgálat fókuszpontjai

Vizsgálatunk fókuszában az egyéni identitás mellett mindenekelőtt a professzionális identitás, konkrétan a pedagógusidentitás állt, melyre kérdéseink legjava is irányult. Megjelent azonban az ezekkel szorosan egybetartozó lokális, kollektív és vallási identitás is, melyek egymásra épülő és egymásba ékelődő rétegekként mutatkoztak meg az interjúalanyok identitásában.

A kérdezett személyek esetében a család és a szakma rétege is igen szorosan összekapcsolódott. Pedagógusdinasztiákról lévén szó, az egyes interjúalanyok sokszor egyszerre voltak módszertani minták átöröklői és megöröklői is. Láttunk példát azonban arra is, hogy a következő generáció tagjai tudatosan távol tartották magukat a szülő-pedagógus egyik-másik megoldásától.

Az egyes személyes identitásrétegek mellett tehát mindenekelőtt a pedagógusdinasztiák generációinak egymásra hatására, potenciális különbségeik kitapintására törekedtünk.

Kérdéseinket hét kérdéscsoportba rendeztük (vö. 1. melléklet), melyek sorrendje a beszélgetés menetéhez igazodva szabadon módosítható volt. Az elméleti részben bemutatott vizsgálati módszerek fókuszpontjait az interjúkérdéseink közé integráltuk. Az egyes kérdéscsoportok a következő kulcsszavakkal volnának meghatározhatók:

I. *Inspiráció*: a szakmaválasztás körülményeinek, dilemmáinak, az interjúalany (szakmai) példaképeinek, szociális közegének körüljárása, a pálya iránti elköteleződés gyújtópontjának meghatározása stb.

II. *Önmegvalósítás*: a szakmai életút alakulásának tárgyalása, egymás után térve ki szakaszaira (képzés helye, emlékezetes tanárok, munkahelyek, pozíciók), legmeghatározóbb sikereire, esetleges kríziseire stb.

III. *Családi hagyományok*: a család szerepének taglalása, a pedagóguselődök és emlékezetük, működésük legjellemzőbb mozzanatai, a saját életútra gyakorolt hatásuk, az utódok pályán tartására vonatkozó szándék, a szülő-pedagógushoz fűződő, közoktatásban megtapasztalt emlékek, szülő-pedagógusként való működés, a pedagógusszerep milyensége baráti körben stb.

IV. *Alapvetés*: vélemény a pedagógiáról, esetleg annak megváltozása, az alapkiindulás/cél meghatározása, sikerek és mélypontok, a nevelés/tudásátadás egymáshoz fűződő viszonya stb.

V. *Átalakulás*: a szakma jelenének értékelése, a pedagógusok pozíciójának, szerepének változásai (pozitív és negatív tapasztalatok), saját javaslatok a felsőbb vezetésnek stb.

VI. *Identitáskulcsok*: a magyar identitás és a kultúraápolás fontossága, megnyilvánulásai a szakmai életút során, az iskola szerepe a nemzeti identitásápolásban, tagság különféle szervezetekben (szakmai, kulturális, politikai), lokálpatriotizmus, hely- vagy iskolatörténet-írás stb.

VII. *Jövőkép*: a járványhelyzethez való alkalmazkodás sikeressége, vélemény/tapasztalatok az online oktatással kapcsolatban, tervek a remélt normalizálódást követően.

3.3. Az elemzés módszere és lépései

Vizsgálatunk kvalitatív módszerek szerint szerveződött. Az interjúkat mint narratív életutakat elemeztük, mindenekelőtt a diskurzuselemzés, valamint a tanulmányunk második szakaszában taglalt narratív identitáskutatási stratégiák közös tapasztalatai, kiemelten pedig a Grounded Theory lépcsőzetes eljárásai szerint.

Az interjúk elkészítése után az első lépés a hanganyagok szöveges átiratának létrehozása volt. Ezáltal a teljes minta textuális formát öltött. A további vizsgálatok így egységes keretrendszerben valósulhattak meg.

A következő lépés a narratív életutak diskurzuselemzése volt. A Glaser és Strauss által kódolásnak nevezett folyamat első mozzanatát az interjúk többszöri elolvasása adta. Ennek során folyamatosan jelöltük ki azokat az empirikus mutatókat (adatok, tények), amelyek a legtöbbször és ilyenformán kardinális szerepben voltak jelen az adott szövegben. Empirikus mutatónak számítanak az egyes események, de a megítélésük is, utóbbi származzon bár az elbeszélőtől vagy az általa megemlíttet egyéb (életút)szereplőtől. Sőt, voltaképpen maguk a megemlíttet szereplők is az empirikus mutatók közé sorolhatók.

Ezután a mutatók csoportosítása következett, tematikus és logikai alapon. Az így kialakuló csoportokat az a koncepció (kulcsfogalom) határozta meg, ami felé az egyes adatok mutattak. A koncepciót a kutató mint fölérendelt/összefogó fogalmat hozta létre. Mint kifejezés származhatott, de nem feltétlenül kellett az adott interjú szöveganyagából származzon.

A Grounded Theory harmadik elemzői lépése a kategóriák létrehozása. Ez a lépés újabb nagyarányú szűkítést jelent a struktúraalkotási folyamatban, hiszen a kategóriák úgy alakulnak ki a koncepciókból, ahogy az utóbbiak az empirikus mutatókból. Egy-egy textus esetében legfeljebb néhány centrális kategória kijelölése javasolt, utóbbiak alapján kerül ugyanis megállapításra a kutatási folyamat végső eredménye, a vizsgált csoportra vonatkozó ismeretháló.

A kódolásnak ezen a szintjén tehát minden interjú mint néhány kulcskategóriából álló egység írható le (3. szint), melyeket az a koncepcióhálózat hív elő (2. szint), ami az adott személy narratív interjújában szereplő empirikus mutatókon alapul (1. szint).

A kódolásnak e szakaszát a következő fejezetben az egyik interjúalany példáján írjuk le és modellezzük. Ezt követően azonban még nem a szlovákiai magyar pedagógusközösségre vonatkoztatott, összegző értékelésünket taglaljuk. Előbb önálló alfejezetekben tárgyaljuk a pedagógusdinasztiák egyes generációs szintjeinek eredményeit, tanulságait és tapasztalatait, hasonló formában, ahogy azt a következő, önmagában kezelt interjúnál tesszük. A generációs szintek értékelése azonban szűkebb lesz a szuverén interjú értékelésénél, hiszen csak azokat az empirikus mutatókat és koncepciókat integrálja majd, amelyek az adott genealógiai szinten álló pedagógusok közül többnél is felmerültek. A hatodik fejezetben összevetjük majd az egyes generációkhoz tartozó eredményeket – részben az összesített generációs koncepciók, mindenekelőtt azonban az azok által megrajzolt kategóriák mentén –, ezt követően pedig meghatározzuk a szlovákiai magyar pedagógusok narratív identitását leíró, összegző értékelésünket/elméletünket (4. szint).

Az elemző, szöveges kifejtésen túl mind az önálló interjú, mind az egyes generációs szintek összesített eredményeit is táblázati struktúrákba rendezzük majd.

4. Egy szabadon választott narratív-pedagógusidentitás-interjú kódolása és elemzése

GK interjúalany másodgenerációs nyugalmazott pedagógus. A vele készített interjú online, audio formában valósult meg, hossza 2 óra 22 perc volt. Az interjút készítő kutatót gyerekkora óta ismeri, egy községből származnak, tanítani mindazonáltal nem tanította. Ismeretségüknek köszönhetően az online forma nem jelentett akadályt a beszélgetésük során.

Az alábbiakban részletesen értekezünk a GK interjújából következő legfontosabb tapasztalatokról, kategóriák szerint taglalva az egyes koncepciókat és empirikus mutatókat.

4.1. GK narratív pedagógusidentitás-interjújának kategóriái

4.1.1. Familiáris mintakövetés

Az interjú legfontosabb szereplőjeként (imágó) az *apa alakját* emelhetjük ki, aki egyszerre töltötte be a követendő *minta* és az *ideál* pozícióját. GK szavaival élve ő volt a „mintaember, a mintapedagógus, az ideál”, valamint a „gerinces magyar ember” megtestesítője.

GK: *Aki előtt mindennap ott van a minta, az emberé, amilyennek érdemes lenni, annak nem sok esélye van a kitaposott útról letérni. Az édesapám az én szememben maga volt az ideál a pályaválasztást illetően.*

Az elbeszélés szerint kultúraszervező mindenek volt. Szakmáját néptanítóként kezdte, egy személyben volt azonban a helyi oktatási intézmény iskolaigazgató-tanítója, a falu Csemadok⁶-alapszervezetének titkára, községi képviselő, a népszámlálások helyi lebonyolítója, névadók és búcsúztatók ceremóniamestere, színpadi rendező, a férfi-dalólcsoport központi alakja, fényképész, mindezen felül pedig méhészt, fordító és elsősegélynyújtó a falusiak számára. Ennélfogva érthető, hogy a követendő tanári példák közt is első helyen állt, jóllehet a gimnáziumi évekből mellé sorakozott még az ipolyisági Vas Ottó, a felsőoktatási képzés során pedig Szeberényi Zoltán és Tözsér Árpád alakja is.

A GK által leginkább tisztelt, egyszersmind tanár példaképeitől átvett értékek között a kiterjedt *tudás*, a *gerinccesség* és a *szigor* szerepel. Az utóbbi kettő számtalan alkalommal, a legtöbb esetben egymás szomszédságában tűnt fel az interjúban, helyenként az *igaz magyar ember* képével összeforrva.

A szakmához köthető alapozásként, *eredő*ként tekinthetünk GK diákszínpadi szerepléseire, versmondásaira, hamar megszerzett előadói magabiztosságára.

A pályaválasztás tekintetében mindazonáltal ugyancsak az apa hatása minősült a legmeghatározóbbnak, kiegészülve a sorsszerűséggel. Utóbbit az elbeszélő azzal indokolta, hogy az építész-mérnöki és tanári felvételik egyazon napra estek, azzal viszont, hogy az „édesapám rámutatott arra, hogy az én fizikumomnak melyik is lenne jobb”, a döntéshozatalban játszott szerepe kikezdetlennek vált. Ilyenformán a családon belüli *szakmai kontinuitás* belülről ösztönzöttnek tekinthető. GK beszámolója szerint a saját gyerekei esetében maga nem annyira a tanári pozíció átöröklése mellett tört lándzsát,

⁶ Szlovákiai Magyar Művelődési Intézet = <https://csemadok.sk/>. Csemadok a szlovákiai magyar kisebbség legnagyobb taglétszámú, 1949-ben alapított kulturális szervezete.

mint inkább az egyetemi végzettség megszerzése mellett. A példa azonban többszörösen is adott volt: édesapja mellett férje ugyancsak tanítóként tevékenykedett. Mivel az utódok kezdetektől belülről látták a szakma működésmódját, erőit, árnyoldalait, talán épp a közeli rálátás révén végül mind azt választották. Lánya egy losonci „végvárban”, az oktatási intézményen belüli utolsó magyar osztályban tanít, fia pedig az ipoly-sági egyházi gimnáziumban.

GK: *Azért nehéz kérdés, mert nálunk minden a pedagógiáról szólt. Egy csúnya kifejezéssel élve, ha a végét lehúztuk, onnan is pedagógus jött. Ha ünnepi alkalommal összejött a család, legalább tíz pedagógus volt. [...] Minduntalan a pedagógia körül forgott minden. És forog a mai napig is. [...] Akkor olyan nagyon-nagyon nagy barátkozásokra nem volt alkalom, mert egyszerűen, ha az ember, ha kitette a lelkét, akkor este ötre érkezett haza. Na, akkor most itt van a család, a háztartás, akkor nem maradt egyszerűen. Fénymásolni kellett volna egyikünket-másikunkat.*

Az interjúalany orosz–magyar szakos tanárként végzett, több, de minden esetben szülőfalujához közeli oktatási intézményben tevékenykedett. Deménden és Ipolyszakál-loson párhuzamosan, majd Ipolyságon nyugdíjazásáig. Utóbbi munkahelyén több pozíciót is betöltött: a tantárgybizottság elnöke és igazgatóhelyettes is volt. E szerepvállalások azonban nem a szakmai kiteljesedéséhez járultak hozzá, épp ellenkezőleg: inkább az ellenségeskedés, a légből kapott feljelentések, a szakmai traumák melegágyaként emlékszik rájuk. Végül lemondott az igazgatóhelyettesi szerepköréről, de nyugdíjazásáig az intézményben maradt.

Bevallása szerint a baráti társaságok többszörösen is a szakma végett szorultak háttérbe. Egyfelől a nagyarányú energiaráfordítás miatt, másfelől azért, mert a családon belüli, közös témák csökkentették a barátok iránti igényt. A család és a szakma elsőbbséget élveztek.

GK határozott emlékeket őriz azt illetően, hogy iskolatársai több ízben is a kivételezés vádjával illették. Ezek miatt többször peremre szorult az apja által vezetett intézményben, noha emlékei szerint ténylegesen nem kivételeztek vele. Ő azonban, hogy fia-lánya osztályközösségében elejét vegye a vád átörökítésének, hathatósan többet követelt a gyerekeitől, mint osztálytársaiktól.

Ha lecseng a koronavírus, első dolgaként a családi sírokhoz szeretne kimenni, majd pedig a gyerekeit látogatná meg. Egy éve nem látta őket. Ez számára a legnagyobb veszteség a krízis kezdete óta.

4.1.2. Szakmai elhivatottság

GK a pedagógusi szakma alapvetéseként a gerincességét határozta meg. Azt, hogy a tanár egyenes jellem legyen, munkásságát hassa át a következetesség, jellemezze a jó követelményrendszer. Szeresse, amit csinál, ezen felül pedig soha ne hazudjon (ezt

többször nyomatékositotta). A tanár értsen a *gyerekek nyelvén* (tudjon azonosulni a világukkal, gondjaikkal), s ha látja, hogy nehézségekkel küzdenek, ösztönszerűen ébredjen benne a *segíteni akarás*.

GK a gyerekek szavaló- és kiejtési versenyekre, pályázatokra való felkészítésére hobbiként tekintett, a velük töltött mindennapokra pedig élményként. Ahogy fogalmaz: „Mindig gyerekpárti voltam, és ők ezt érezték.”

Véleménye szerint *szakmaiságról csak az iméntiek után beszélhetünk*, a pedagógus *először ember legyen és embert neveljen*. Utóbbi tehát elsőbbséget élvez a tudás-alapú eredményekhez képest. GK legfőbb céljaként ugyancsak erre tekintett, s a napjainkig megmaradt hangos köszönésekben, a mindennapjai iránti érdeklődésekben is ennek eredményességét látja, különösen hogy ezek ugyanolyan arányban származnak a roma kisebbség tagjaitól.

GK: *Hogy mit érjek el? Elsősorban embert nevelni. Az a biztos, hogy ezt el is értem, én úgy érzem, hogy nagyon-nagyon elértem, mert ha cigányok, romák jönnek, olyan szegényebb családokból, vagy a csibészek, akikkel rengeteg gond volt, akik magaviseletre kettést kaptak... Nem az én jóvoltomból, mondjuk rá, de azok ötven méterről köszönnek. Kibálnak. [...] Hogy tetszik lenni? Mit csinálnak a babák? Mennyi van magának? Érdeklődök. [...] És ezek szerint tudják, hogy én per pillanat most mivel foglalkozom.*

A nevelésen túl azonban GK a *szakmaiság kikezdetlenségét* is hangsúlyozza. Véleménye szerint „azt nem szabad megengedni egy pedagógusnak, hogy egy gyerek valamiben, valamely témában többet tudjon, mint ő”. A tanári pozíció erősségének éppúgy ez az alapja, s a *tiszteletkívívás is ezáltal érhető el*. Praktizálása során az oroszórakon például kizárólag oroszul beszélt, a legkeményebb fegyelmező eszköze pedig a hangfelemelés volt. Mindez azonban elégnek bizonyult.

4.1.3. Társadalomkritika

GK szerint a nevelés fontosságát erősíti az is, hogy a szülők mindinkább tudatosan és alibista módon az iskolára hárítják azt. GK állítása szerint hiányoznak az otthonról hozott alapok. A *gyerekek az ő megítélése szerint egyformák*. Ami mára megváltozott, az főként az, hogy a *szüleik nem rájuk, hanem önmagukra koncentrálnak*.

A szlovák államvezetés figyelmébe ajánlaná a Magyarországon már bevezetett *védett pedagógusi* státuszt, amire GK egyszerre tekint kompetenciaerősítésként s a pedagógusok elhalványult tekintélyének visszaszerzéséhez vezető út első lépéseként is. Az, hogy a tanár megtámadása büntetendő, alapvetés kellene, hogy legyen.

GK: *Hát például mint Magyarországon csinálják, hogy védett emberré tegyék. Hogyha megtámadják, ha leköpi, ha csúnyát mondanak rá, hogy az büntethető legyen. Itt kéne kezdeni szerintem, hogy ha egyszer valaki kikezd egy pedagógussal, akkor tudja, hogy mi vár rá, hogy ez azért nem a szomszéd gyerek. [...] Szóval*

ez a büntethetőség. Ez nagyon fontos lenne. Minden-minden úgy van most per pillanatnyilag beállítva, hogy mindig a gyerekek van igaza.

Ahhoz, hogy a tanárok pozíciója legalább valamit visszakapjon korábbi jelentőségéből, a szülőknek és a társadalomnak mindenekelőtt ezen kellene változtatnia.

A kortárs pedagógustársadalommal szembeni kritikaként fogalmazza meg azonban, hogy a *tanárok nem elég kultúrtevékenyek*. Például a kisvárosi színházi vendég-előadásokon szerinte minden helyi pedagógusnak ott kellene lennie, s a közösség- és kulturális programszervezésben nem kizárólag anyagi juttatásokért kéne részt vállalniuk. Ezekkel ugyancsak erősíteni lehetne a tanári pozíciót. Az anyagi juttatások megemlése nem elég, nem megoldás.

4.1.4. Klasszikus identitásrétegek

GK *magyar öntudatát* „abszolút” *kikezddhetetlenként* írja le. Minden jellegű szerepvállalását (előadói, pedagógusi, publikációs), funkcióját a „magyarsága kifejezésének eszközeként” látja, s „természetes” feladatának is. A múlt rendszerben ráadásul csak a kultúra adott lehetőséget az ilyen jellegű önkifejezésre.

Nemzeti identitása kapcsán az első kulcsemlék saját *„visszamagyarításának”* tapasztalata, ami ugyancsak az édesapjához kötődik. Egy gyerekkori betegsége folytán közel két évet töltött egy magas-tátrai szanatóriumban, ezzel párhuzamosan pedig az ottani iskolában. Mivel minderre kisiskolásként került sor, magyar identitása ennyi idő alatt háttérbe szorult, hazatérte után azonban az apa nagy erővel terelte vissza családjába nemzeti kultúrájához. A magas-tátrai időszaknak tudja be azonban azt is, hogy a szlovák nyelvvel soha nem volt problémája.

GK: Abszolút. Ha apám azt megcsinálta, hogy a saját gyereket visszakényszerítette magyar iskolába, akkor hát nekem minimum, akinek ilyen végzettsége volt, akkor minimum magyar iskolában tanítson. [...] Ha kecsegtettek volna esetleg fizetésemeléssel vagy funkcióval, az szóba nem jöhetett volna.

GK nemzeti elkötelezettségének egyik sarkalatos példajaként említi azt az esetet, amikor a múlt rendszerben több kollégájával is *kiállt a deméndi magyar tagozat fenntartása mellett*, amit az állam előbb csak meg akart, majd meg is szüntetett. Tiltakozásuk miatt végül a teljes magyar tantestületet szétszórták a környező iskolákba.

Az interjúalany *nemzeti öntudat erősítését* is célzó pedagógusi tevékenysége éppúgy markánsnak nevezhető. A rendszerváltás után ipolysági munkahelyén a nemzeti ünnepekre való megemlékezések főszervezője volt, s ő tartotta az ünnepi beszédeket is. Pedagógusi évei alatt az iskolában az ő szervezése alatt építettek jurtát, állítottak kopjafát, amin rovásírással – hogy ne két nyelven kelljen kiírni – az állt: „Még itt vagyunk”. A kopjafa talapzatába időkapszulát helyeztek, melyben a gyerekek listázott aláírásai, képeslapok, az iskolaújság számai kaptak helyet.

Kisebbségiként feladatának érezte a szlovák kollégák és intézményeik túlszárnyalását, hiszen csak szakmai többletnyújtással, egyediséggel, figyelemfelkeltő iskolareklámmal, a gyerekek jobb megszólításával lehetett érdemben helytállni a diákok toborzásáért folyó előnytelen versenyben. Ez alatt persze nem a másik érdemeinek kisebbsítését, lejáratását értette, hanem azt a célt, hogy szakmai tekintetben jobbat tudjanak ajánlani.

Meghatározó GK *lokálpatrióta* tevékenysége is. Készülő főműveként a saját falujáról, Százdról íródó monográfiájára tekint. Jelenleg 220 oldalnál jár, jóllehet évekre van még a befejezéstől. Ennek oka az alaposság, a kiterjedt gyűjtőmunka, a falubeliekkel készített interjúk, valamint aprólékos munkamódszere.

GK: *Olyan sok értelmes ember, nagyszerű lakos született, működött, dolgozott [Százdon]. Nem is hittem volna, hogy mennyi mindent össze tudunk hozni. És akkor senki nem tud róluk? Hát, ez pótolandó. Nekifogtam ennek a könyvnek. [...] Az embernek valami lábnyomot kell hagynia maga után. Hogy éltünk, voltunk és valamit csináltunk ebben az életben. [...] Ha az [a monográfia] olyan tökéletesre sikeredne, mint amilyenre én szeretném, akkor még nagyon sokat dolgoznék rajta. Hát igen, mert én annyira [...] szőrszálhasogató vagyok, szlovák kifejezéssel élve *puntičkár*, hogy én itt egy dátumra hónapokat is várok, de annak akkor is ott kell legyen. [...] Rengeteg fejezet van, és semmi nem maradhat ki. [...] Mikor már ott tartok, hogy valamit sikerült megcsinálni, akkor már azon izgulok, jaj, mit kell kitalálni? Azért a sors mindig úgy hozta, hogy akadt munkám.*

A monográfián belül községi iskolatörténettel éppúgy foglalkozik. Hosszú évekig vezet-e azonban a falukrónikát is, gondozott már memoárt, a folyamatosan feltárt eredményeit pedig rendszeresen publikálta/publikálja a Honti Lapok regionális lap hasábjain.

GK a maga községében meghatározó *kultúraszervező* tevékenységet is folytat. Tervei közt szerepel egy babamúzeum alapítása, ahol a világ országainak viseletét (volt diákjai közreműködésével mára 200 tételre rúg az ilyen jellegű, babákra szabott ruhácskái száma), a szlovákiai magyar falvak népviseletét (51 magyar és 3 szlovák tétel) állítaná ki. Az utóbbiakról éppúgy könyve készül, ahogy történt az az ugyancsak általa gyűjtött, hímezett falvédők esetében is.

Az interjúalany két éven át nagy energiákat fektetett a *családfakutatás*ba is. A leg-távolabbi felmenőinek adatai a genealógiai tábláján az 1600-as évekből valók, köztük több nemessel, akikről ha GK édesapja tudhatott volna – így vall az interjúalany –, bizonyosan nagy örömmel tölti el. A kutatás során azonban saját *községe valamennyi lakosának adatait* és felmenőiket is összegyűjtötte az elérhető adatbázisokból, archívumokból, így az egész közössége adatai a rendelkezésére állnak.

Szemben a kulturális tevékenységgel, a közéletben, különféle pártok munkájában soha nem kívánt részt venni. Ez a fajta *depolitizáltság* bevallása szerint az egész családjára, elődeire és utódaira egyaránt érvényes. Más azonban a helyzet a szakmai és kulturális szervezetekkel. *Tagja például a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsé-*

gének,⁷ jöllehet ennek soha nem tulajdonított akkora jelentőséget, mint a Csemadoknak, amit a legmeghatározóbbként tart számon a maga és a szlovákiai magyar közösség esetében is, s amelynek mindmáig hálás, amiért különféle ötleteit, könyveit, babákra szabott népviseletgyűjtését egyaránt támogatta.

4.2. Megalapozott kategóriák – avagy GK narratív-pedagógusidentitás-interjújának kiértékelése

A Grounded Theory munkamódszerének szellemében vizsgálódva GK narratív-pedagógusidentitás-interjújának empirikus mutatói és belőlük körvonalazódó koncepciói négy meghatározó kategóriába rendezhetők:

1. *Familiáris mintakövetés:* az interjúalany életének alakításában és pályaválasztásában közvetlen és közvetett formában is kardinális szerep jutott a pedagógus apa mintájának. A centrális értékek, a szakmai kontinuitás, a kulturális aktivitás megalapozása éppúgy hozzá vezethetők vissza, de végül áthatották az egész család ténykedését is. A pedagógusszakmával összefonódó család erős, de hermetikusan zárt háttérrel adott. Az interjúalany kiteljesedése így a családi szakmához, nem a pozíciószerezéshez kötődött. Utóbbiak ellátása inkább terhet jelentett. A saját és megöröklött pedagógusi módszerek finomhangolására törekedett.

2. *Szakmai elhivatottság:* az interjúalanyról szakma/munka/hobbi szinonimáknak tekinthetők. Elsődleges céljának a nevelést tartotta, ami viszont csak a tanár hitelessége esetén lehetett sikeres. Megítélése szerint a pedagógus gerincessége és következetessége, valamint szakmai kikezddhetetlensége egyaránt kulcsösszetevők.

3. *Társadalomkritika:* az interjúalany szerint a szülők által hanyagolt alapozás révén a nevelés feladata mindinkább az iskolára hárul. A tanári tekintély visszaszerzéséhez a fent említett tulajdonságok tökéletesítése mellett fontosnak tartja a tanárok önkéntes kulturális aktivitását is. Az állam mindezt a pedagógusok kompetenciaerősítésével, pozíciójuk védetté nyilvánításával támogathatná meg.

4. *Klasszikus identitásrétegek:* interjúalanyunknál a különböző identitásrétegek, a pedagógusi, a nemzeti és a regionális hatványozottan összekapcsolódtak. Magyarságát kikezddhetetlennek értékeli, amihez az apai minta, valamint a saját életesemények („viszszamagyarítás”, magyar tagozatért való kiállás) éppúgy hozzájárultak. Minden szereplésére magyarsága vállalásaként tekint. Ilyen lokálpatrióta (falumonográfia, falvédőkötet) és kultúraszervező (népviseleti babamúzeum) tevékenysége is. Ennek családi dimenziója a családfakutatás volt. A magyar iskolák megerősítésének fontos eszközeként tartja számon, hogy azok meghaladják a szlovák intézmények szakmai színvonalát. A politikai szerepvállalásban nem hisz, a szakmait (SZMPSZ) és kulturálisait (Csemadok) preferálja.

7 Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége = <https://szmps.sk/>

4.3. Az interjú adatainak táblázatos összegzése

Jelen alfejezetben a könnyebb áttekinthetőség érdekében táblázatba rendezve közöljük a GK-val készített interjú legfontosabb eredményeit. A szöveg szedése által az empirikus mutatók, koncepciók és kategóriák hierarchikus szerveződését is jelöljük.

2. táblázat. A GK narratív-pedagógusidentitás-interjúján elvégzett kódolás eredményei

Empirikus mutatók (adatok) → Koncepciók (fogalmak)							Kategóriák
apai minta/ideál (minta-ember)	átvett értékek: tudás, gerinces-ség, szigor, igaz magyar	családi ráhatás, kontinuum (minden szinten)	színpadi eredő (amatőr színját-szás)	kivétele-zés – tudato-sítja, maga ezért többet vár a sajátjaitól	baráti társasá-gok háttérbe, család, szakma elől	számos pozíció, ellenséges-kedések is	1. Familiáris mintaköve-tés
alapvetés a gerincesség, soha ne hazudjon, segíteni akarás, következetesség		a gyerekek versenyre készítése hobbi	elsődleges cél embert nevelni (tudás ezután)		szakmaiság kikezdhettlensége (ezáltal tiszteletkivívás) – a gyerek semmiben nem tudhat többet		2. Szakmai elhivatott-ság
a gyerekek egyformák, a szülők magukról hárítanak		védett pedagógus: HU minta, kompetenciaerősítés, támadás büntethetősége			kritika: nem elég kultúrtevékenyek a pedagógusok		3. Társada-lomkritika
apai minta az alap: visszama-gyara-rítás (két év kényszer szlovák iskola)	nemzeti öntudat hangsúlyos jelenléte: beszédek, megemlé-kezések (kopjafa állítása, jurtaépítés, időkap-szula); még a múlt rendszer-ben kiállítás a magyar tagozatért	kikezdhe-tetlen magyar öntudat, minden pozíció, szereplés a nemze-tiség vállalása – ezzel együtt cél a szlovák-ság túlszár-nyalása (iskolai, szakmai szint)	markáns lokálpat-rióta tevéken-y-ség (falumo-nográfia, cikkek, interjúk, falukróni-ka)	kultúra-szervező (világ országai-nak viselete babákon, felvidéki falvak népvise-lete, kötet a falusi falvédők-ről)	családi dimenzió: 17. századig családfa-kutatás	depolitizált-ság, vele szemben kultúrszer-vezeti aktivitás (hangsúlyos a Csema-dok)	4. Klasszikus identitás-rétegek

Melléklet

1. melléklet

Narratív-pedagógusidentitás-interjú

Potenciális kérdéssírányok

1. Hogy került a pályára?

- Ki vagy mi inspirálta?
- Van-e azzal kapcsolatban valami fontos emléke, amikor elhatározta, hogy pedagógus lesz?

2. Hogyan valósította meg magát?

- Hol tanult?
- Mi jött/jöhetett volna esetleg még szóba a pedagógia mellett?
- Milyen szakirányon végzett?
- Végig ezen belül maradt pedagógusként?
- Vett részt továbbképzéseken a későbbiekben?
- Ki volt a legmeghatározóbb tanára az egyetemi évekből? – Miért ő?
- Hogyan alakult a pályája? – Milyen intézményekben dolgozott?
- Milyen funkciókat, státuszokat töltött be (az egyes munkahelyeken)?
- Mi (volt) az alapvető célja pedagógusként? Mi volt az az alaptétel, az ön számára a legfontosabb, amihez mindig tartotta magát mint tanár, pl. a gyerekekkel szemben?
- Tudna mondani valami nagyon kedves személyes emléket, ami a pályafutásához kötődik? – Legalább egyet, de akár többet is.

3. A család szerepe?

- Voltak pedagógusok a családban? – Most vannak esetleg?
- Ha pedagógus volt valamelyik szülője, mennyire befolyásolta ez a maga viselkedését pl. gyerekként?
 - Volt valami minta, amit náluk látott, és azt átvette?
 - Hogy emlékszik, milyenek voltak ők tanárként?
 - Magát is tanították? Hogyan viszonyultak önhöz mint gyerekekhez a többiek között?
- A saját gyerekeire (ha vannak) ön szerint miként hatott az, hogy pedagógus volt?
 - Tanította is őket?
 - Hogy élték meg, mik ezzel kapcsolatban az emlékei?
 - És hogyan élte meg ön?

- Barátok/rokonok között milyen volt a szerepe? Hogyan tekintettek önre mint pedagógusra? – Befolyásolta ez esetleg valamiként a szerepét a körökben?
- Mennyire volt fontos az ön számára, hogy a gyerekei ugyanezt a pályát válasszák? – Mennyire és hogyan ösztönözte őket erre és miért?

4. Véleménye a pedagógiáról?

- Mi ön szerint az alapküldetés, a fő cél pedagógusként?
 - Hol a legfőbb hangsúlyok: a nevelésen vagy a tudásátadáson?
 - Változott esetleg az évek alatt a viszonya, véleménye a pedagógiáról?
 - Voltak mélypontok, amikor úgy érezte, inkább választhatott volna valamilyen más pályát?
- Mit tartott mindvégig fontosnak? Mire figyelt mindig?

5. Mit gondol a mai helyzetről?

- Miben más ma a pedagógusok pozíciója?
- (Rendszerváltás?)
- Milyen pozitív, milyen negatív változásra került sor ön szerint?
- Mit javasolna – akár az államnak –, min kellene változtatni és miért?

6. Identitáskulcsok:

- Mennyire volt fontos, hogy magyar iskolában tanítson?
- Mennyire tartotta lényegesnek a magyar kultúra művelését?
- Miként nyilvánult meg a magyarsága pedagógusként? Fontosnak tartotta ennek kifejezését?
- Milyen szerepet kellene betöltenie ön szerint az iskolának, pontosabban a pedagógusoknak a szlovákiai magyar kultúra ápolásában?
- Mi a véleménye a nyelvváltásról? Mit gondol az elmúlt évtizedekben végbement demográfiai változásokról vidékünkön?
- Miben áll ön szerint a pedagógusidentitás? Mi a lényege, alapja?
- Tagság különféle szervezetekben? Miben vállalt még szerepet?
 - Csemadok?
 - Politika?
 - SZMPSZ?
- Foglalkozott esetleg bármikor helytörténetírással? Milyen jellegűvel?
- Ezen belül iskolatörténettel véletlenül?

7. Hogyan éli meg a jelenlegi helyzetet?

- Mennyire tudott alkalmazkodni a járványhelyzethez?
- Mik a tapasztalatai az online oktatással kapcsolatban?

- És ha majd visszakerülünk a normális kerékvágásba, mi lesz a következő lépés?
- Mik a céljai a továbbiakban?

Köszönöm az interjút!

Felhasznált irodalom

- Adler, Jonathan M.–Turner, Ariana F.–Brookshier, Kathryn M.–Monahan, Casey–Walder-Biesanz, Ilana–Harmeling, Luke H.–Albaugh, Michelle–McAdams, Dan P.–Oltmanns, Thomas F. 2015. Variation in narrative identity is associated with trajectories of mental health over several years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108. Vol. 3. Issue. 476–496. p.
- Árendás Zsuzsanna 2009. A nemzet, szülőföld és hovatartozás elbeszélései. *Tabló*, 12. évf. 2. sz. 269–274. p. Online elérhető: https://epa.oszk.hu/03100/03125/00022/pdf/EPA03125_tabula_2009_2_269-274.pdf
- Baka, Patrik–Strédl, Terézia–Horváth, Kinga–Huszár, Zsuzsanna–Nagy, Melinda–Tóth, Péter–Németh, András 2023. Exploring the Narrative Identity of Hungarian Teachers In Slovakia. *Pedagogika – Pedagogy. Bulgarian Journal of Educational Research and Practice*, 95. Vol. 9. Issue. 1167–1184. p.
- Bárdi Nándor 2017. Álságos állítások a magyar etnopolitikában. A külhoni magyarok és a budapesti kormányzatok etnopolitikája. In Jakab András–Urbán László (szerk.): *Hegymenet. Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon*. Budapest, Osiris Kiadó, 130–155. p.
- Bárdi Nándor–Fedinec Csilla–Szarka László (szerk.) 2008. *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest, Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Bárdi, Nándor–Fedinec, Csilla–Szarka, László (eds.) 2011. *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. New York, Columbia University Press.
- Barthes, Roland 1977. *Introduction to the Structuralist Analysis of Narratives. Image – Music Text*. ed. and trans. Stephen Heath. New York, Hill and Wang, 79–124. p.
- Berán Eszter 2014. Feminista diskurzusok és a pszichológiai kutatás metszéspontjai: a narratív megközelítés. *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat*, 4. évf. 2. sz. 68–90. p.
- Bruner, Jerome 2001. A gondolkodás két formája. In László János–Thomka Beáta (szerk.): *Narratív pszichológia. Narratívák 5*. Budapest, Kijárat Kiadó, 27–58. p.
- Ehmann Bea 2002. *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartomelemzés*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Erikson, Erik H. 1997. Az emberi életciklus. In Bernáth László–Solymosi Katalin (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia Kiadó, 27–43. p.
- Feischmidt Margit 2014. Nemzetdiskurzusok a mindennapokban és a nacionalizmus populáris kultúrája. In Feischmidt Margit et al. (szerk.): *Nemzet a mindennapokban. Az újnacionalizmus populáris kultúrája*. Budapest, L'Harmattan–MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, 7–48. p.
- Gelencsér Katalin 2003. Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 13. évf. 1. sz. 143–154. p.

- Gergen, Kenneth J.–Gergen, Mary M. 1983. Narratives of the self. In Theodore R. Sarbin–Karl E. Scheibe (eds.): *Studies in social identity*. New York, Praeger, 254–273. p.
- Glaser, Barney–Strauss, Anselm 1967. *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine.
- Gyurgyik László 2006. *Népszámlálás 2001. A szlovákiai magyarság demográfiai, valamint település- és társadalomszerkezetének változásai az 1990-es években*. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó.
- Gyurgyik László–Horváth István–Kiss Tamás 2010. Demográfiai folyamatok, etnikulturális és társadalmi reprodukció. In Ablonczy Balázs–Bárdi Nándor–Bitskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor Palotában 2006–2008*. Budapest, Köztársasági Elnöki Hivatal, 67–123. p.
- Horváth Kinga–Tóth Péter–Németh András (szerk.) 2019. *Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség. A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása*. Komárom, Selye János Egyetem.
- Huszár Zsuzsanna 2019a. Kutatási előzmények a kisebbségi identitás vizsgálatában és a projektben tervezett kérdőíves felmérés tartalmi koncepciója. In Horváth Kinga–Tóth Péter–Németh András (szerk.): *Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség. A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása*. Komárom, Selye János Egyetem, 48–66. p.
- Huszár Zsuzsanna 2019b. Válogatott magyar nyelvű irodalom a „Kisebbségi helyzet, identitás, oktatás – a szlovákiai magyar kisebbségi identitás iskolai önérvényesítési stratégiái” kutatási programhoz. In Horváth Kinga–Tóth Péter–Németh András (szerk.): *Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség. A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása*. Komárom, Selye János Egyetem, 97–115. p.
- Huszár Zsuzsanna–Nagy Melinda–Tóth Péter–Pukánszky Béla–Németh András 2021. Szlovákiai magyar pedagógusok szakmaképe, kisebbségi és pedagógusi identitásának vizsgálata. In Engler Ágnes–Bocsi Veronika (szerk.): *Új Kutatások a Neveléstudományokban. Család a nevelés és oktatás fókuszában*. Budapest–Debrecen, MTA PTB – DE, 178–197. p.
- Lampl Zsuzsanna 2001. Nevelési területek preferenciája a gimnáziumban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 3. évf. 3. sz. 21–43. p.
- Lampl Zsuzsanna 2006. A szlovákiai magyarok politikai identitása. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 8. évf. 4. sz. 55–68. p.
- Lampl Zsuzsanna 2007. *Magyarnak lenni. A szlovákiai magyarok értékrendje*. Nostra Tempora 14. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Lampl Zsuzsanna 2008a. A kép és a tükör – avagy megfelel-e a jövő szlovákiai magyar értelmisége a saját maga által alkotott értelmiségképnek. In Fedinec Csilla (szerk.): *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia – Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, 61–83. p.
- Lampl Zsuzsanna 2008b. *Magyarok és szlovákok. Szociológiai tanulmányok nem csak az együttélésről*. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Lampl Zsuzsanna 2018. *A szlovákiai magyarok szociológiája*. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Lampl Zsuzsanna 2019. A 2018-as szlovákiai magyar identitáskutatás első eredményei. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 21. évf. 1. sz. 3–26. p.

- Lanstyák István 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 11. évf. 1. sz. 27–44. p.
- Lanstyák István 2011. Nyelvi problémák a szlovákiai magyar beszélőközösségben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 13. évf. 2. sz. 3–24. p.
- László Béla 2000. A szlovákiai magyar oktatásügy a kilencvenes években. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2. évf. 2. sz. 3–29. p.
- László János 2005. *A történetek tudománya: Bevezetés a narratív pszichológiába*. Pszichológiai horizont 3. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- László János 2008. Narratív pszichológia. *Pszichológia*, 28. évf. 4. sz. 301–317. p.
- MacIntyre, Alasdair 1981. *After virtue. A study in moral theory*. London, Duckworth.
- Martonyik, Juraj 2019. Az etnikai identitás összefüggései a szlovákok és a magyarok kölcsönös megítélésében. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 21. évf. 4. sz. 35–42. p.
- McAdams, Dan P. 1988. *Power, intimacy, and the life story. Personological inquires into identity*. New York, Guilford.
- Mihalik Judit 2016. *A leader identitás reprezentációja az élettörténeti narratívában* [doktori értekezés]. Budapest, Corvinus Egyetem.
- Morvai Tünde 2015. Az új szlovákiai magyar pedagógus generáció. *Kisebbségkutatás*, 24. évf. 4. sz. 39–65. p.
- Nagy Melinda–Strédl Terézia–Szarka László 2018. *Többség, kisebbség és tolerancia II. Kapcsolatok és identitások a számok tükrében*. Komárom, Selye János Egyetem.
- Németh András 2019. Az identitás értelmezésének fogalmi és elméleti megközelítései a kisebbségi és pedagógiai identitáskutatás nézőpontjából. In Horváth Kinga–Tóth Péter–Németh András (szerk.). *Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség. A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása*. Komárom, Selye János Egyetem, 9–30. p.
- Pandit, Naresh R. 1996. The creation of theory: a recent application of the grounded theory method. *The Qualitative Report*, 2. Vol. 4. Issue. 1–15. p.
- Pataki Ferenc 2001. *Élettörténet és identitás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Pólya Tibor 2008. A narratív értékelés hatása a szubjektív élmény észlelt minőségére. In Vincze Orsolya–Bigazzi Sára (szerk.): *Élmény, történet: A történetek élménye*. Pszichológiai Horizont 4. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 106–120. p.
- Popély Árpád 2014. *Fél évszázad kisebbségben: fejezetek a szlovákiai magyarság 1945 utáni történetéből*. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Pukánszky Béla István 2019. A szlovákiai pedagógus identitásvizsgálat történeti forrásai In Horváth Kinga–Tóth Péter–Németh András (szerk.): *Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség. A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása*. Komárom, Selye János Egyetem, 31–37. p.
- Puskás Tünde 2000. Nyelv, identitás és nyelvpolitika Európában. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2. évf. 1. sz. 15–23. p.
- Sarbin, Theodore R. 1986. The Narrative as a Root Metaphor for Psychology. In Sarbin, Theodore R. (ed.): *Narrative Psychology*, New York, Praeger, 3–21. p.
- Simon, Attila 2012. *The Hungarians of Slovakia in 1938*. New York, Boulder.
- Szarka László 1998. *Duna-táji dilemmák: nemzeti kisebbségek, kisebbségi politika a 20. századi Kelet-Közép-Európában*. Budapest, Ister.

- Taylor, Charles–Carr, David 1991. Discussion: Ricoeur on Narrative. In Wood, David (ed.): *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. Abingdon-on-Thames, Routledge, 160–188. p.
- Tókos Katalin 2006. Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív-kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 9. sz. 48–61. p. Online elérhető: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00106/2006-09-ta-Tokos-Enbemutatas.html>
- Veres Valér 2000. Az erdélyi magyarok és románok közösségi identitása a társadalmi struktúra tükrében. *Szociológiai Szemle*, 21. évf. 4. sz. 57–87. p.

Internetes források

- European Centre for Minority Issues – Mission*. Letöltés innen: <https://www.ecmi.de/the-centre/our-mission> (Utolsó elérés: 2024. január 8.).
- Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2021 – Národnosť a materin. jazyk (2021)* [Nép-, ház- és lakásszámlálás 2021 – Nemzetiség és anyanyelv]. Letöltés innen: <https://www.scitanie.sk/vysledky-v-kombinacii> (Utolsó elérés: 2024. január 8.).
- Szlovákiai Magyar Adatbank – Databanka Maďarov na Slovensku (2019)*. Letöltés innen: <https://adatbank.sk/lexikon-kategoriac/oktatasugy-3/> (Utolsó elérés: 2024. január 8.).
- Szlovákiai Magyar Művelődési Intézet*. Letöltés innen: <https://csemadok.sk/> (Utolsó elérés: 2024. január 8.).
- Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége*. Letöltés innen: <https://szmpsz.sk/> (Utolsó elérés: 2024. január 8.).

PATRIK BAKA L. – TERÉZIA STRÉDL – KINGA HORVÁTH – ZSUZSANNA HUSZÁR – MELINDA NAGY
– PÉTER TÓTH – ANDRÁS NÉMETH
EXPLORING TEACHERS' NARRATIVE IDENTITY IN A HUNGARIAN CONTEXT IN SLOVAKIA

The focus of this thesis is to investigate the narrative identity of Hungarian teachers in Slovakia and to identify their identity factors. In the first section of the paper, we present the demographic and pedagogical characteristics of the Hungarian minority in Slovakia. In the following, we discuss the concept of narrative identity and its research possibilities, with a special emphasis on the Grounded Theory method, on which our study is based. Then we present the specificities and focal points of our research, as well as the group of our interviewees, which consisted of teachers from different regions of southern Slovakia. A particularity of our research is that the interviewees were all from pedagogue dynasties. In other words, from families where at least three generations of teachers succeeded each other. The in-depth interviews therefore provide insights not only into the life histories of individuals, but also into the similarities and differences of experiences within and between generations. In the second half of the paper, we will analyse in detail the common lessons from the in-depth interviews, which we will group into categories according to the Grounded Theory methodology and interpret them according to the concepts (key terms). The four categories we have identified are 'dynastic patterns', 'professional grounding', 'critical horizons' and 'national identity and culture'. For reasons of space, this paper is published in two parts. The continuation will be published in the next issue.