A helyidentitás vizsgálata öröm-bánat térképpel magyarországi és ausztriai iskolások körében

Lőrincz Ildikó – Lampert Bálint – Alexandra Wojnesitz – Kövecsesné Gősi Viktória
Széchenyi István Egyetem, Győr – Széchenyi István Egyetem, Győr – Universität Wien, Bécs– Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Az alábbiakban bemutatott kismintás kvalitatív vizsgálat témája a helyhez való kötődés, a közvetlen környezet pozitív és negatív aspektusainak érzékelése a fenntartható közösségek és benne a környezet sokszínűsége szempontjából. A vizsgálatot, két, földrajzilag közeli, de szociológiailag, szociolingvisztikailag és pedagógiailag eltérő kontextusban, magyarországi és ausztriai tanulók körében végeztük, és arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a vizsgált tanulók hogyan látják városi környezetüket, a közösségük életterét. A környezetükről alkotott nézetekben megjelenik-e, hogy felelősséget éreznek a közvetlen környezetükért és tudatában vannak-e életük természeti és társadalmi környezetre gyakorolt hatásának.

1. Fenntartható közösségek és nevelés

Napjainkban az emberi társadalom számára az egyik legnagyobb kihívás a környezetünk megóvása. Az UNESCO 17 fenntartható fejlődési célt (FFC) fogalmazott meg a fenntarthatóság keretrendszereként (UNESCO 2017a, b[1]). Mindegyik fenntartható fejlődési célt kognitív, szociális-érzelmi és viselkedési célokra bontották tovább. A 11. cél a fenntartható városokra és közösségekre összpontosít, ezeket újfajta felelősségek és szolidaritások tudnak fentarthatóvá tenni, és amelyeket a befogadás, biztonság, ellenállóképesség jellemzi (UNESCO 2017a: 27). A 11. cél kognitív tanulási célokra lefordítva például azt jelenti, hogy a tanuló megérti az emberek alapvető fizikai, szociális és pszichológiai szükségleteit, vagy tudja, hogy ezeket a szükségleteket hogyan elégíti ki saját fizikai környezete. A társadalmi-érzelmi tanulás területén többek között képes arra, hogy saját szükségleteit a körülöttük lévő tágabb ökoszisztémák szükségleteihez viszonyítva mérlegelje, továbbá felelősséget érez személyes életmódja környezeti és társadalmi következményeiért, és képes kapcsolatot teremteni a helyi közösségi csoportokkal. Végül a viselkedési tanulási célok megvalósítását fenntarthatóságra összpontosító közösségi projektek tanulói tervezése megvalósítása és értékelése támogatja (Fenntartható fejlődési célok oktatása 2017b: 22–23).

A környezetünk fenntarthatóságért megfogalmazott 17 cél megvalósításában az UNESCO dokumentum az oktatást „kulcsfontosságúnak nevezi” (UNESCO 2017a: 7), átfogó környezeti és szociológiai keretbe helyezve a fenntarthatóság pedagógiáját. Ez a pedagógiai megközelítés az egész életen át tartó tanulási folyamatban „olyan informált és tevékeny állampolgárokat kíván nevelni, akik kreatív, problémamegoldó gondolkodással rendelkeznek, eligazodnak a természet- és környezettudomány, a társadalom, a jog és a gazdaság terén, és felelős elkötelezettséget vállalnak egyéni vagy közös intézkedésekben” (Havas 2004: 23).

[1] magyar nyelven: Világunk átalakítása. Fenntartható fejlődési keretrendszer https://nefe.kormany.hu/download/b/e7/c2000/Vil%C3%A1gunk%20%C3%A1talak%C3%ADt%C3%A1sa%20Fenntarthat%C3%B3%20Fejl%C5%91d%C3%A9si%20Keretrendszer%202030.pdf (letöltve: 2021.11.10.)

2. A kutatás fogalmi kerete és módszertana

Elemzésünk a mindennapi környezethez való kötődéssel kapcsolatos nézetekre, véleményekre összpontosít: a közvetlen környezetre, ahol az ember él és/vagy iskolába jár. Ezért a vizsgálat egyik központi fogalma a helyidentitás (*place attachment* – Proshansky–Fabian 1987; Scannell–Grifford 2009), amely elsősorban személyes kapcsolatot jelent az egyén és hely között, és amely kötődés kialakulásában a biztonság iránti pszichológiai igény kielégítése játszik kiemelt szerepet. Három komponense van: ki, milyen megnyilvánulási formákban és mihez kötődik egy adott kontextusban. A helyidentitás, a helyhez való kötődés kiemelt fontosságú az egyén életében, biztonságot, időbeli és térbeli folytonosságot biztosít számára. Ha azt szeretnénk elérni, hogy a felnövekvő nemzedék kötődjön szűkebb és tágabb környezetéhez, törekedjen a vele való együttműködésre, szükség van olyan élményt nyújtó programokra, amelyeken keresztül ezt a kötődést megélheti, kifejezheti, tudatosíthatja.

A fenntartható közösségek és a társadalmi sokszínűség összefüggéseit a nyelvi, kulturális változatossággal kapcsolatos nézeteken keresztül közelítjük meg, amelynek vizsgálatához városi környezetben kézenfekvő fogalom a nyelvi tájkép. A nyelvi tájkép a köztéri táblák, reklámok kereskedelmi egységek feliratai és kormányzati épületek illetve bármilyen köztéren található írott anyag egy adott helyszínen (Landry–Bourhis 1997). Ezek a tájékoztató funkción túl utalnak az adott közösségben előforduló nyelvek demográfiai, politikai, gazdasági, kulturális státuszára, és így a közösség rétegzettségére. Cenoz és Gorter (2006) a nyelvi tájképben szintén a városok szociolingvisztikai környezetében jelen lévő nyelvek hatalmi és státuszviszonyait látja megnyilvánulni: a környezetben a nyelvhasználat módja, írott megnyilvánulásai közvetlenül befolyásolják, hogy az egyén hogyan fogja érzékelni és képviselni a nyelveket és azok státuszát. Vagyis a nyelvi tájképen keresztül következtethetünk a közösség nyelvi ideológiájára (Shohamy−Gorter 2009), mert utal a társadalom sokszínűséghez való viszonyára, a politikai ideológiákra és a nyelvhasználatra. (Gal 2006; Bartha és mtsai. 2013).

Módszertani szempontból tanulmányunk keretét az összehasonlító neveléstudomány adja, amely „(...) az oktatási jelenségeket és tényeket a társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális stb. kontextussal való kapcsolatukban vizsgálja, összehasonlítva hasonlóságaikat és különbségeiket két vagy több régióban, országban, kontinensen, (...) annak érdekében, hogy jobban megértsük az egyes jelenségek egyediségét a saját oktatási rendszerükben (...)” (Van Daele 1993: 16–17). Komprehenzív (átfogó) megközelítésben egyes kontextusokban tapasztalt oktatási jelenségek és tények megértése a célunk, anélkül, hogy azokat megpróbálnánk általánosítani (Regnault 2017: 12–13). Ez a megközelítés kvalitatív és nem prediktív.

3. A minta

A minta ausztriai (Bécs) és magyarországi (Győr) felső tagozatos és középiskolás tanulókból áll. A 9 fő bécsi tanuló szakközépiskolás, 14–18 éves, szociokulturális hátterük változó, részben hátrányos, jellemző a migráns háttér. Az adott iskolában 38 származási nyelvet tartanak nyilván[2]. A győri általános iskolában 22 fő 14–15 éves vett részt a kutatásban, szociokulturális hátterük inkább kedvező, az iskola nyelvi összetétele az adatok szerint homogén, mert csak 3 fő külföldi (ukrán, szlovák) tanulót tartanak nyilván, közülük is a szlovák állampolgár a magyar nyelvű kisebbségből származik. A tanulók részvételéhez a szülők előzetesen hozzájárultak. Az akciókutatás és az adatfelvétel 2020 februárjában zajlott.

[2] Csökkenő sorrendben az első 12 nyelv a beszélők száma szerint az iskolában: török, német, szerb, bosnyák, albán, arab, csecsen, horvát, román, lengyel, dari, pandzsábi.

4. Kutatási eszközök

Az adatokat egy nyitó és egy záró kérdőívvel, a terepi sétán készített „öröm-bánat térképpel" és fókuszcsoportos interjúval gyűjtöttük. Az akciókutatás során először elmagyaráztuk a résztvevő tanulóknak az akciókutatás témáját, célját, az öröm-bánat térkép fogalmát, majd a tanulók kitöltötték a nyitó kérdőívet. A nyitó kérdőív (Lampert 2017) 13 kérdésből állt, ebből három a tanulók szociológiai jellemzőire kérdezett rá: életkor, nem, lakóhely. Hat kérdés a kötődés tárgyát és az ahhoz való érzelmi viszonyt vizsgálta, a környezetük jellemző, pozitív és negatív jellemzőit felsorolva, például „Mi tetszik neked a kerületben, ahol laksz? Hova jársz szívesen? Mit tnnél fel az „öröm-bánat" térképedre?

Négy kérdés a környezet statikus vagy változó (pozitívnak vagy negatívnak ítélt) jellemzőire kérdezett rá, azok észlelésére volt kíváncsi, illetve a környezet érdekében a cselekvési hajlandóságot kívánta feltárni, például „Mit változtatnál a Belvárosban?"

A bevezető foglalkozás után a tanulók részt vettek a terepi sétán, és feladatuk szerint egy üres várostérképen jelölték meg a környékük pozitív vagy negatív jellemzőit. Fotókat is készíthettek. Így alakították ki környezetük öröm-bánat térképét (Lampert 2017), amely valójában a természetes és épített környezetükről érzelmileg konnotált észleléseiket ábrázolja.

A fókuszcsoportos interjú célja az öröm-bánat térképpel és a terepi séta után a záró kérdőívvel gyűjtött adatok összevetése és elmélyítése a szóbeli közlésekkel, a tanulók által ténylegesen fontosnak tartott és ezért újra felidézett elemek beazonosítása. Az irányított interjú hat kérdése az öröm-bánat térképen rögzített jelenségek kiválasztásának okáról, a környék sokszínűségének észleléséről, valamint az alanyok által beszélt nyelvekről gyűjtött információt.

5. Eredmények

5.1. A kötődés tárgya a győri és bécsi mintában

A nyitó és a záró kérdőív alapján a kötődés tárgya hasonló a győri és bécsi mintában: városi környezetről lévén szó, nem meglepő módon a leggyakrabban a tanulók az épített környezetet, pl. épületeket, tágas tereket, bevásárló utcákat és éttermeket, továbbá tervezett zöld területeket említik meg, mint környezetük kedvelt, jellemző elemeit.

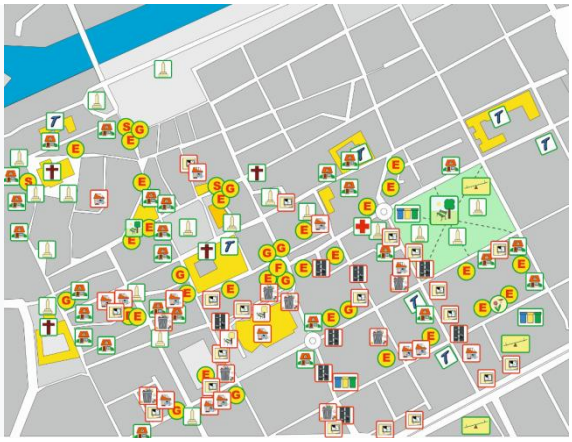
Győri tanulók:

- „Színház, Városháza, Dunakapu tér, Széchenyi tér, Székesegyház „Batyi"[3]
- „örömtérképre a Széchenyi teret raknám, ott sok ember találkozik minden nap", „sok szép park, terek", „a régi és az új sok helyen keveredik."

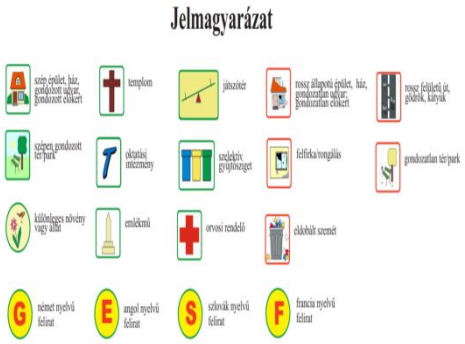
Bécsi tanulók:

- „Azt hiszem, hogy a parkok és a könyvtárak a legszebbek."
- „Megvan még az átmenet, ott, lehet látni a szép régi házakat."
- „Tetszettek az épületek. A változatosság a házakon."

[3] Batthyány tér elnevezése a kerületben élők szóhasználatában.



1. ábra A győri tanulók összesített öröm-bánat térképe és a térképe
Forrás: saját szerkesztés 2021.



2. ábra A térkép jelmagyarázata
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A kötődés affektív jellemzőire a kérdőívekben és interjúkban használt melléknevek alapján következtettünk. A leggyakrabban használt minőség mindkét helyen a tiszta/gondozott/friss/csendes szembeállítva a piszkos (mocskos), gondozatlan, elhanyagolt jelzőkkel, amelyet a bécsi tanulók a nyugodt /zajos, tömeg ellentétpárral egészítettek ki.

Győri résztvevők:

- „kellemes, tiszta utcák”, „tiszta levegő”, „szép, felújított épületek,”
- "Nem vigyáznak a fiatalok a tisztaságra”, „a levegő nem annyira jó”, „Hangos, büdös, koszos, nincs kert, nem lehet kutya.”

Bécsi résztvevők:

- „Azért fotóztam le ezt a helyet, mert sok új épület van ott, és nagyon csendes, jó hely, ezért is jelöltem be.”
- „Nagy a tömeg... De Bécsben ez általában így van, szép helyek (vannak), de vannak igazán ronda helyek, amiket nem tartanak rendben. A gondozott helyek általában azok, ahova csak a turisták járnak.”
- „Lefotóztam azt is, ami nem tetszett, például amikor kicsit koszos volt valami, vagy túl sok autó volt ott, vagy építkeztek, és ezért hatalmas zaj volt, ez az, amit csináltam.”

A helyek jellemzése során megjelenik a régi és az új jelzőpáron keresztül a kötődés másik motívuma. A győri tanulóknál mindkét minőséget pozitívnak tekintik; a régi a hagyományhoz, a megőrzendő örökséghez kapcsolódik, a következő generációknak való átadás és a megőrzés igénye a kérdőívekben és az interjúban is határozottan kifejezésre jut:

- „Az épületeket meg kell őrizni az utókornak.”, „(…) a következő generációnak is meg kell tapasztalni a város által nyújtott élményket.”

A bécsi tanulóknál inkább az új a pozitív minőség, de a régi-új helyett a változatos – egyforma (uniformizált) ellentétpár jellemzőbb a közlésekben, ez egyébként a győri nézetekben nem jelenik meg.

- „Azért fotóztam le ezt a helyet, mert van sok új épület és nagyon csendes, és kellemes, ezért is jelöltem be."
- „Mi nem tetszett? – A Mecki*, mert mindenhol Mecki* van, és mindenki Meckibe* megy."
- „Tetszettek az épületek. Ez a változatosság a házakon."

5.2. A helyhez kötődés

A helyhez kötődés mindkét mintában a személyközi kapcsolatokkal együtt él; a helyeket főként a társas kapcsolatokkal kapcsolatban említik, ahhoz a család, barátok, iskola adott helyen való jelenléte miatt kötődnek. Ez összecseng Chawla (1992) kutatásával, aki elsősorban gyermekek helyhez kötődésének vizsgálata során azt tapasztalta, hogy a helyekkel és dolgokkal kapcsolatos érzéseik az anyával való kapcsolatának kiterjesztéseként fejlődnek ki. Ez a kamaszok esetén is jellemzőnek tűnik. Az épített környezetet a megkérdezett tanulók Bécsben és Győrben is a találkozások, a társas kapcsolatok helyszíneként írják le, ahol az ember jól érzi magát. Eltérés viszont, hogy a bécsi tanulók a kötődés leírásakor a migrációs előéletet, életutat is megjelenítik és a jelen mellett visszautalnak a múltra: utalnak a migrációs élményekre, emlékekre, a kiemelt helyszín hasonlít a származási országra.

Győri résztvevők:

- „Ide járok iskolába és minden napomat itt töltöm."
- „A barátaim, az iskolám."
- „Szeretek itt élni, mert sokszor tudok találkozni a barátaimmal."

Bécsi résztvevők:

- „a családom, a gyerekkorom,"
- „a migráns háttér,"
- „Ez nálunk is kapható, az országomban, Koszovóban... Strudl."
- „Ez [a változatosság] nekünk normális és jó, de vannak idős emberek, akik azt mondják, hogy ez már túl sok."
- „Azért csináltuk ezt a képet, mert ez egy olyan ritka hely, ami a Balkánhoz és a hazánkhoz hasonlít."

Az interjúk megerősítik, hogy a kötődés affektív szinten egyfajta konfortérzetet jelent*:* otthon vagyok.

- „(…) teljes mértékben. mert mondjuk én külvárosban, mondjuk, ahol vannak a gyárak, a lakóparkok, én ott nem, én ott nem annyira érezném magamat konfortosan (ühm), mert ott annyira tömörülve van minden, nem annyira figyelnek a dolgokra, satöbbi és akkor az, hogy mondjuk, kilépek reggel és egy szép környék fogad, (…) az nyilván egy pozitív érzéseket tud bennem kiváltani (ühm) igen."

Bécsben ez a komfortérzet a származási nyelv használatának lehetőségét is jelenti.

- „Például nem kell németül beszélni, vannak orvosok, minden törökül van, meg mindenféle..."

5.3. A társadalmi változatosság észlelése

A társadalmi változatosság észlelésének mértéke, módja eltér a két mintában. A bécsi tanulók a nyelvi-kulturális változatosságot észlelik és kedvelik, akár a saját származási nyelvüket jelölik be, akár más nyelveket.

- „Szóval ez a Favoritner Straße, lefényképeztem, ami érdekelt, például ahol nem németül vannak szavak, vagy zenészek, például olyan zenészek plakátjai, amik nem németül vannak, hanem például törökül."

Egy katolikus templom előtti többnyelvű plakátról mondja az egyik bosnyák származású résztvevő.

- „Ott az összes nyelvet látod, csak így, csak így, ... a legtöbb nyelvet, szerintem ez szép."
- „Önmagam: albán, német, angol, orosz, orosz, macedón … már ez így is olyan színes keverék."
- „Szóval beszélek arabul, németül természetesen, angolul még nem tudom, hogy ez így van-e, és emellett törökül is tanulok, ha errefelé élsz, akkor törökül is tanulsz ... ez is egy előny, mert megtanulod a nyelvet, ha beszélsz valakivel."

Ugyanakkor a győri tanulók közléseiben a nyelvi, kulturális változatosság jelentéstartománya nem jelenik meg: sem a térképeken, sem a kérdőívekben nem történik erről említés. A fókuszcsoportos interjú során érzékelhető a téma kapcsán némi zavar. A társadalmi sokszínűséggel kapcsolatos nézetek sematikusak, a kulturális sokszínűséget a programok változatosságára értik, vagy a turizmushoz kapcsolják.

- „Hogyan viszonyulsz a város sokszínűségéhez és a környék többnyelvűségéhez?
- Erre a kérdésre nem igazán tudok pontos választ adni.
- Jó, ö eehö, mennyire látod sokszínűnek a várost? ÖÖ … akár programokban, akár emberekben, akár nyelvben ... mit tapasztaltál eddig ... vagy tapasztaltad-e ezt?
- Hát, nyilván azt, hogy mindenki más, és körülnézel (Ühm) és akkor, akkor nem fogsz ugyanolyan embert látni..., meg amúgy az is pozitív, hogy mindig vannak programok."
- „…nagyon öö fura ö, hogy tényleg nagyon sok külföldit hallok, ö..nyilván sietek, így nem tudom betájolni, hogy körülbelül hova tartoznak, de, de (mosolyog) furcsa, hogy mennyit…"

5.4. Tisztaság és a zöld minőség fejlesztésében rejlő felelősség

A kérdőívek alapján a felsorolt tervezett cselekvésekből úgy tűnik, hogy a tanulók mindkét vizsgált csoportban felismerik a felelősségüket a nevesített pozitív minőségek, elsősorban a tisztaság és a zöld minőség fejlesztésében, ez a közösség fenntarthatóságának feltétele számukra.

Győri résztvevők:

- Tisztaság: „tisztábbá tenném", „Sokkal tisztább lenne.", „Feltakarítatnám a koszos utcákat.", „Kevesebb szemét", „Leszedetném a régi plakátokat."
- Fenntartható városfejlesztések, zöldítés konkrét és átvitt értelemben: „több zöld terület legyen", „több fát ültetnék", " pl. lehetnének elektromos buszok, mert az áram olcsóbb, mint a benzin és nem környezetszennyező", „kerékpározás", „[bevásárló?] központokat egymástól messzebbre tenném."

Bécsi résztvevők:

- „több zöldterület", „forgalom csökkentése", „házak szebbre festése", „több szemetes, több takarító", „több fa ültetése", „azonos építési stílus", „kevesebb építkezés" „kevesebb szakadt plakát", „gördeszka park".

Úgy tűnik továbbá, hogy az öröm-bánat térkép, mint a környezeti érzékelés fejlesztésének egy lehetséges eszköze a lassú változást is érzékelhetővé teszi. Ez fontos értéke, mivel Takács–Sánta (2008) a habituációt a környezeti érzékelés egyik fontos akadályaként írja le.

– „Igazából az, hogy öö, én azt gondoltam, hogy őő romosabban van Győr belvárosa, mert mondjuk nem a szépre figyeltem, ö hanem arra, mondjuk, ami nem a legpozitívabb."

6. Következtetések

Az adatok alapján a kutatásban résztvevő fiatalok mindkét mintában tudatában vannak a deklarációk szintjén a felelősségüknek a közvetlen környezetük fenntarthatóságában, ugyanis az UNESCO célokban megjelölt fenntarthatósági tematika több témakörben megjelenik a közlésekben. A felelősségvállalás tartalmaként a környezetvédelem, a zöld tematika mindkét csoportban fontos: a zöld terek, a hulladék szelektálása, az egészséges életmód, a város tisztasága. A helyhez kötődésben, a helyidentitásban az épített környezet mellett a társas kapcsolatok határozzák meg a kötődést. A nyelvi, kulturális sokszínűséghez való viszonyban a Riley (1992) megállapításához hasonlóan a helyi tapasztalás az adott kultúrához kapcsolódó tipikus és ideális jellemzőkről alkotott elképzeléseket meghatározza, a tipikus lesz az ideális, az értékes. A társadalmi sokszínűségen belül a nyelvi, kulturális változatosság érzékelését a két mintában minden bizonnyal a szociolingvisztikai, demográfiai és a tantervi tényezők befolyásolják. Így a magyar kontextusban a szociológiai jellemzők, az egynyelvű oktatási paradigma (Lőrincz és mtsai. 2021) és az egység és azonosság, mint a társadalomban és így a pedagógusok között is sokak által preferált érték (Nguyen 2014) lehetnek a sokszínűséggel kapcsolatos elképzelésekre befolyással. Ezzel szemben Ausztriában, különösen a nagyvárosokban a mindennapokban is észlelhető, hallható, szemmel látható a nyelvi és kulturális sokszínűség, amely a tantervekben is megjelenik.

6.1. Szociolingvisztikai, demográfiai tényező

Magyarországon az uralkodó nyelvi paradigma az egynyelvűség. Ennek oka, hogy a Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint Magyarországon még mindig alacsony, a lakosság 1,6%-a az életvitelszerűen élő idegen anyanyelvűek száma (KSH 2020), a betelepülő külföldiek pedig főként európaiak (ukránok, szerbek, románok)[4]. A 2019/2020-as magyar tanévben a nem magyar anyanyelvű iskolások száma (6–18 évesek) 12 575 fő volt, ez az összes iskolás 0,096 százaléka (Oktatási Hivatal, Közérdekű adatok 2020). Ezek a tanulók vagy a szüleik munkavállalása miatt költöztek Magyarországra, vagy a szomszédos országok magyarnyelvű kisebbségeiből származtak, így eleve (többé-kevésbé) kétnyelvű, magyar nyelvet is beszélő gyermekek. Végül a külföldi tanulók elenyésző számban menekült családok gyermekei. Utóbbiakról pontos oktatásügyi adat nincs az adagyűjtés módszertana miatt, ugyanis a magyar közoktatásban a tanulók nyelvi adatait több kategóriában gyűjtik: "külföldi", "migráns", "menekült", "kettős állampolgárság" (Bukus 2011).

Ugyanakkor Ausztriában a *Statistik Austria* adatai szerint 2018-ban az ausztriai népesség 22,8 százalékának egyik szülője sem Ausztriában született (Statistik Austria 2018: 23). A közoktatásban Ausztriában a többnyelvű, hibrid identitású tanulók aránya 23,8%, Bécsben 50%. A származásuk sokszínű, részben európai, de jelentős az ázsiai, afrikai, ezért láthatóan "más" betelepültek aránya is (BMB 2016: 23).

[4] Országos Idegenrendészeti Főigazgatóság, 2020. http://www.bmbah.hu/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=492&Itemid=1259&lang=en (letöltve: 2021.10.24.)

6.2. Tantervi tényező

A győri iskola pedagógiai programját (Pedagógiai program 2018), azaz helyi tantervét a vizsgált időszakban a 2012. évi kerettanterv alapján (51/2012 EMMI rendelet, és annak 1. és 2. számú melléklete), illetve felmenő rendszerben a 2020. évi új Nemzeti alaptanterv alapján dolgozták ki. A pedagógiai programok átfogó témája a NAT előírás szerint az egészség- és környezeti nevelés, 2004 óta a magyar iskoláknak a tanterv részeként környezetvédelmi és egészségnevelési programot kell kidolgozniuk, amely a helyi tantervek átfogó elemét képezi, így ennek a győri program is külön fejezetet szentel. A programból a teljesség igénye nélkül a következő oktatási-nevelési célok lehetnek hatással a tanulóknak a környékükről alkotott nézeteire. Történelemből cél felső tagozatban a helyi történelmi örökség ismerete és a hagyományok tisztelete, idegen nyelvi műveltségterületen az országok környezeti problémáinak, más emberek egészségét elősegítő ötleteinek, kampányainak és akcióinak megismerése, matematika műveltségi területen a tanult környezeti összefüggések matematikai módszerekkel történő értelmezésének képessége, természetismeret műveltségi területen, földrajzból a saját környezetében bekövetkező változások érzékelése, (6–9. oldal). Az attitűdök területén fejlesztendő a „(…) másság elfogadásának képessége (...) elősegíteni az összetartozás érzését, a közösséghez való tartozást". A program a Nemzeti Alaptantervre építve a fenti célokat a többségi csoportra összpontosítva kívánja megvalósítani, a nemzeti tanterv a magyar kulturális nemzetet (azonos kulturális örökséggel rendelkező közösség) fenntartó jövőképet ápol. A társadalom sokszínűségét szintén több szempontból, az életkori csoportok közötti párbeszéd hangsúlyozásával, nemek közötti egyenlőség tárgyalásával, a Kárpát-medencei történelmi kisebbségek és a roma kisebbség történelmének tárgyalásával tematizálja. „A kulturális sokszínűség és a biológiai sokféleség megőrzésének értékké és küldetéssé tétele" általános nevelési cél. Ugyanakkor a kulturális sokszínűség elsősorban a különböző európai vagy észak-amerikai országok magaskultúrájának (irodalom, történelem, művészetek) szelektált tanulmányozását jelenti. A sokféleség tematikája tehát fontos a tantervben a pedagógiai tartalmak és az attitűd célok terén, de a társadalmi környezet felszínen tapasztalható viszonylagos nyelvi-kulturális homogenitása miatt és a környezeti nevelés átfogó, tantervközi jellege miatt a figyelem inkább a természetes környezet biológiai diverzitására és a környezetvédelemre terelődik. Így a természetes környezettel és az élhető, fenntartható természeti környezettel kapcsolatos felelősségvállalás szándéka örvendetes módon megjelenik a győri tanulóknál, de a városi környezetben a társadalom változatossága, akár a tárgyalt kategóriákban (életkor, nemek, nyelvhasználat) a nyelvi tájkép „olvasásakor" (Moore et al. 2013) nem.

Ausztriában a sokszínűség a tantervekben a nyelvi, kulturális sokféleség átfogó tantervközi jellegében nyilvánul meg (RIS 2022: 2.3; BMUKK 2009: 26). A német mint tannyelv központi szerepet kap, de az oktatásban két pluráis jellegű megközelítés irányadó. Egyfelől a származási és kisebbségi nyelvek figyelembevétele a pedagógiai folyamatban a német, mint második nyelv és egy harmadik (idegen) nyelv tanulása során is. A legújabb irányelvek a német nyelv népszerűsítését tették az osztrák nyelvpolitika elsődleges céljává, bevezetve a nyelvvizsgákat és a németórákat azon tanulók számára, akiknek a nyelvtudása túl alacsonynak minősül. Ugyanakkor a minisztérium továbbra is kínál nyelvoktatást 26 származási nyelven, így például szuahéli, török vagy magyar nyelven (BMBWF 2019: 7). Továbbá a német mint anyanyelv tanterv nem anyanyelvi beszélők számára készült kiegészítései továbbra is utalnak az első nyelv fontosságára annak elsajátítása szempontjából, javaslatként megfogalmazva, hogy azt vegyék figyelembe a tanítás-tanulás során. A származási nyelvek oktatásával kapcsolatos kezdeményezéseket a regionális minisztériumokhoz vagy a szövetségi minisztériumhoz közvetlenül kapcsolódó intézmények teszik, mint például a nyelvoktatással, nyelvi neveléssel foglalkozó Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum hálózat. Másfelől a nyelvi és nem nyelvi tárgyakban az

interkulturális megközelítés tetten érhető, vagyis a különböző tantárgyak keretein belül figyelembe veszik a különböző kultúrákból származó tanulók tapasztalatait, megközelítését, a nézeteket interakciók formájában megvitatják. A kölcsönös tisztelet és megértést szintén alapérték (Candelier et al. 2019).

Összegzés

A vizsgálat a helyidentitás, a helyhez kötődés jellemzőinek vizsgálata során hasonlóságokat, illetve a kontextusban gyökerező eltéréseket is feltárt. Hasonló a kötődés tárgya, amely mindenütt a személyes kötődés kiterjesztése és így egyfajta biztonságérzetre törekvést tükröz. Az eltéréseket elsősorban a társadalmi sokszínűséggel kapcsolatos észlelés területén a résztvevők szociokulturális háttere és a környezet szociológiai jellemzői magyarázzák. A bécsi tanulók számára fontos elem a nyelvi-kulturális sokszínűség, amit pozitívnak tartanak, ez az identitásuk része. A győri tanulók a sokszínűség kérdéskörét a biológiai sokféleség megőrzésén keresztül közelítik meg, vélhetően a tantervi hangsúlyokra és a vizsgált kerületben a felszínen nyelvileg, kulturálisan viszonylag homogénnek látszó társadalmi környezetre visszavezethetően. A társadalmi, benne a nyelvi és kulturális környezet változatosságának érzékelése fejleszthető, de rendszerességet igényel, és érdemes ennek fejlesztését már a kisiskoláskortól kezdeni kézzelfogható, az „itt és most” adta lehetőségeken keresztül (életkori, nemi eltérések pl. a kommunikációban, öltözködésben, nézőpontváltás képességének fejlesztése stb.). Végezetül, az öröm-bánat térkép jól használható taneszköznek tűnik az élményszerű tanulásban, különösen a környezeti nevelés témakörében, és alkalmas a lassú változások, a megszokás során nem érzékelt jelenségek felismertetésére is.

Irodalom

Bartha Cs.–Laihonen, P.–Szabó T. 2013. Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 23(3): 13–28. http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2013/ProMino-1303-02-bartha-laihonen-szabo.pdf (letöltve: 2021.01.03.)

BMB (ed.) 2016. SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. (Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 2 – 2016/17, 18e éd.).

BMBWF (Hrsg.) 2019. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19. (Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 5/2020, 21. Aufl.).

BMUKK (ed.) 2009. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2009, 13. Aufl.).

Bukus B. 2011. A migráns hátterű tanulók körére vonatkozó fogalmak és az adatgyűjtés összefüggésrendszere. *Iskolakultúra* 21(1): 99−107. https://www.academia.edu/4142752/Migrant_student_statistics (letöltve: 2021.01.03.)

Candelier, M.–Schroeder-Sura, A.–Vetter, E. 2019. Le développement de l’éveil aux langues et des approches plurielles: concepts et mises en œuvre. Les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme dans les pays germanophones. *Interculturality and Awakening to languages (Éveil aux langues): challenges and opportunities to formal and non-formal educational contexts. 8th Edilic Conference*, Konferencia előadás. Lisszabon, 2019. július 12.

Cenoz, J.–Gorter, D. 2006. Linguistic Landscape and Minority Languages. *International Journal of Multilingualism* 3(1): 67–80.

Chawla, L. 1992. Childhood Place Attachments. In: Altman, I.–Low, S.M. (eds.): *Place Attachment. Human Behavior and Environment (Advances in Theory and Research)* 12. Boston, MA: Springer.

Gal, S. 2006. Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe. In: Stevenson, P.–Molinero, C. (eds.): Language Ideologies and Practices. Basingstoke: Palgrave Macmillian, 13–27.

Havas P. 2004. *Fenntarthatóság pedagógiája A remény paradigmája a 21. század számára*. kézirat https://docplayer.hu/32977574-Fenntarthatosag-pedagogiaja-a-remeny-paradigmaja-a-21-szazad-szamara.html (letöltve: 2019.08.23.)

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) n.é. Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok földrészek, országok és nemek szerint, január 1 (1995−) [https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnvn001b.html (letöltve: 2020.07.05.)

Lampert B. 2017. Öröm-bánat térképpel a helyidentitás és környezettudatosság erősítése érdekében. *Fókusz* 151: 6–12. http://www.fokusz.info/index.php?cid=1687304874&aid=1993795388&sch=1 (letöltve: 2021.01.03.)

Landry, R.–Bourhis, R.Y. 1997. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1): 23–49.

Lőrincz I.–Boldizsár B.–Makkos A.–Sherwin H. 2021. Multilingualism at Schools in Hungary: Towards an Integrated Approach to Languages. In: Metselaar, J.–Rietveld, J.–Haan, A.–Kuipers, R.J.–Bosker, F. (eds.): *The Power of Research and Connections within the Society*. Amersoort: Boiten Bookprojects, 245–253.

Moore, D.–Dagenais, D.–Sabatier, C. 2013. Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche plurilingue intégrée. In: Cortier, C.–Cavalli, M. (eds.): *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue Langues d'ici, langues d'ailleurs*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 25–29.

Nemzeti alaptanterv 2012. Magyar Közlöny 66: 10639–10847.

Nemzeti alaptanterv 2020. Magyar Közlöny 17: 290−446.

Nguyen, L.L.A. 2014. Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In: Gordon Győri (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 41–55.

Oktatási Hivatal. 2020. Közérdekű adatok. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozerdekuadatok (letöltve: 2020.07.08.)

Pedagógiai program. Széchenyi István Egyetem Öveges Kálmán Gyakorló Általános Iskola. 2018. https://gyakorloiskola.sze.hu/pedagogiai-program-1 (letöltve: 2021.01.03.)

Proshansky, H.M.–Fabian, A.K. 1987. The Development of Place Identity in the Child. In: Weinstein, C.S.–David, T.G. (eds.): *Spaces for Children*. New York: Plenum, 21–40.

Regnault E. 2017. *L'Éducation comparée, entre mesure et culture, entre global et local*. Paris: L'Harmattan.

Riley, R.B. 1992. Attachment to the Ordinary Landscape. In: Altman, I.–Low, S.M. (eds.): *Place Attachment*. New York: Plenum Press, 13–37.

Scannell, L.–Gifford, R. 2009. Defining Place Attachment: A Tripartite Organizing Framework. *Journal of Environmental Psychology* 30: 1–10. https://web.uvic.ca/~esplab/sites/default/files/2010%20Tripartite%20Scannell.pdf (letöltve: 2021.01.03.)

RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes). 2022. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemein bildende höhere Schule:

https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 (letöltve: 2021.09.08.)

Shohamy, E.–Gorter, D. (eds.) 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York/London: Routledge.

Statistik Austria 2018. Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2018. Wien: Statistik Austria. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Migration-Integration-2018.pdf (letöltve: 2021.09.08.)

Takács-Sánta A. 2008. *Bioszféra-átalakításunk nagy ugrásai*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

UNESCO. 2017a. Világunk átalakítása. Fenntartható fejlődési keretrendszer. https://nefe.kormany.hu/download/b/e7/c2000/Vil%C3%A1gunk%20%C3%A1talak%C3%ADt%C3%A1sa%20Fenntarthat%C3%B3%20Fejl%C5%91d%C3%A9si%20Keretrendszer%202030.pdf (letöltve: 2021.01.03.)

UNESCO. 2017b. Fenntartható fejlődési célok oktatása. Tanulási célok. Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/fenntarthato_fejlodesi_celok_oktatasa_unesco_2017.pdf (letöltve: 2021.01.03.)

Van Daele, H. 1993. *L'éducation comparée*. Paris: PUF.