

A tradíció innovációjának kérdőíves vizsgálata a Debreceni Egyetem hon- és népismerettanár szakos hallgatóinak körében

Juhász Eszter

Debreceni Egyetem TNDI, Debrecen

eszterjuhasz7@gmail.com

A tradíció fontos lételeme az életünknek, így világra gyakorolt hatásával foglalkozni kell.¹ A tradíció tehát alapvetően határozza meg a kultúrát és annak a kontinuitását. Következésképp a tradíció a közösségekben él, folyamatosan fejlődik és az aktuális körülményekhez igazodik. Mivel a kultúra, a világ nem statikus, hanem folyamatosan átalakul, ebből következően a tradíció is formálódik. Jóllehet a köztudatban gyakran a tradíciók alatt a régmúlt korok szellemi kulturális örökségeit értik. A hagyományok megismertetése ugyanakkor az aktuális életünk tartalmainak felfedezését és megértését is jelenti. A hagyomány - változás - oktatás összefüggő, egymást kiegészítő fogalmak. Viszonyuk feltérképezését, a tradíció innovációját a 21. századi felsőoktatásban résztvevő hallgatók felmérésével végzem. A Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszékén tanuló hon- és népismerettanár szakos hallgatók körében végzett mérés célja feltérképezni a digitális nemzedék múlttal való kötelékét, attitűd formáló szerepét. A felmérés eredményével betekintést kívánok nyújtani a jelenlegi tanárképzésben résztvevő hallgatók tradícióval kapcsolatos meglátásairól, tudásáról. Ezek az ismeretek meglátásom szerint támpontként szolgálhatnak a felsőoktatási képzés metódusának fejlődésében.

Módszer

A tanulmányomban egy folyamatban lévő vizsgálat előzetes eredményét ismertetem, melyet a Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszékén lévő hon- és népismerettanár szakos hallgatóinak körében végzek.

A mérés kérdőív segítségével történt. A felmérésben résztvevő hallgatók anonim módon, egyénileg, online tölthették ki a Google Űrlappal készített kérdőívet. Az online formátum mellett szólt, a vírushelyzet és a névtelenség.

A kérdőív kérdései zárt és nyílt végűek voltak. A nyílt kérdések alaptípusai közül a rövid, tényszerű közlést igénylő kérdéseket használtam. A zárt kérdésekben előre megadott válaszlehetőségekre korlátoztam a választ. A zárt kérdések altípusai közül a feleletválasztást, az intenzitáskérdéseket használtam. Az intenzitáskérdések kapcsán numerikus

¹ AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLOGIAI MINISZTERIUM ÚNKP-21-3-II KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.

érték segítségével kértem a válaszadókat, hogy jelöljék az egyetértés vagy az elutasítás mértékét (Kontra, 2011). Az intenzitáskérdések válaszlehetőségeit az ún. Likert-skála/lineáris-skála alapján szerkesztettem. A skála válaszlehetőségeinek száma páros, vagyis négy választási lehetőség volt. Ez az ún. kényszerválasztás, mivel nincs középút a válaszlehetőségekben (Zerényi, 2016; Mayer, 2018.).

A kérdőívet 3 nagy blokkra osztottam. Az első blokkban a szociodemográfiai felmérés kapott helyet, a nem, életkor és a lakóhely adatainak megadásával. A második blokk a *Személyes hagyomány* címmel a hallgatók egyéni tapasztalataira, nézeteire épít. A harmadik blokk címe *Hagyomány és oktatás*, melyben a tradíció oktatásban betöltött szerepéről, hatásáról és a digitalizáció okozta fejlődésről kérdeztem a hallgatókat.

A célkitűzésem, hogy választ kapjak arra, hogy a digitális nemzedék múlttal való kontaktusa, a hagyományismereti tudása és szemlélete mit tükröz. Hogyan viszonyulnak a szellemi kulturális örökség továbbadásához. A hagyomány, mint attitűd formáló erő, hogyan alakítja a hallgatók tradícióval kapcsolatos meglátásait és tudását.

Hagyomány

Miért is fontos a hagyomány és annak a vizsgálata? A hagyomány jelentése a tudományos és a hétköznapi használatban is ellentmondásos. Keszeg Vilmos szerint (2014) a hagyomány közösséget formál, emlékezetet termel és biografikus funkcióval rendelkezik (Vajda, 2016). Németh László szerint a hagyomány: egy nemzet válasza életkörülményeire, a nemzet igazi személyisége, mellyel az időben önmagához és feladatához hű maradt. Alapvetően azt látjuk, hogy a néprajztudománynak egy igazán fontos fogalmáról van szó, melynek fő feladata a kulturális javak továbbadása.

Kétféleképpen jelenik meg a közvéleményben is. Egyesek úgy tartják, hogy a hagyomány lassítja, hátráltatja a fejlődést. Mások viszont úgy tartják, hogy a hagyomány nélkül nincs fejlődés, tehát egyfajta alapot jelent (Bihari Nagy, 2015).

Ugyanakkor fontos azt is látnunk, hogy a hagyomány erősen etnicizált fogalommá vált. Vagyis gyakori jelenségnek számít a köztudatban, hogy a magyar hagyományok alatt a néphagyományokat értik (Voigt, 2007).

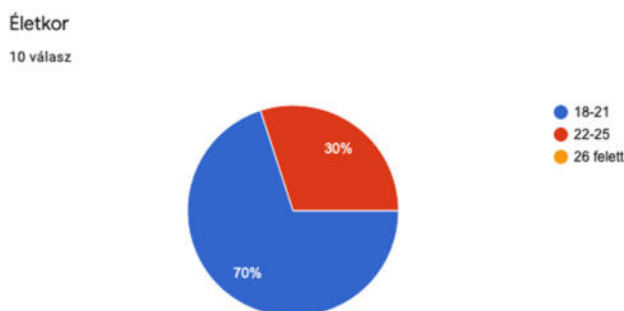
A tradíciók az oktatásban is lényeges szerepet töltenek be. A hagyományismeret, a kulturális örökség átadás folyamatos átalakulásra kényszerül, mivel változik a befogadó közeg igényének módosulásával. A lényegretörő, élményszerű tudásátadás napjaink sikeres oktatásának fő alappillére. A vizsgálatban a hon- és népismerettanár szakos hallgatók tradícióval kapcsolatos ismereteire, nézőpontjára helyezem a hangsúlyt.

A felmérés eredményei

A 2021/22-es tanév első félévében kezdtem el a hagyománnyal kapcsolatos kérdőíves felmérést, a Debreceni Egyetem, Néprajzi Tanszékén, a hon- és népismerettanár képzésben résztvevő hallgatók körében. Folyamatosan változó világunkban az alapvető fogalmak, így a hagyomány értelmezését is újra és újra meg kell ismerni. Így alapvető kérdésként merült fel bennem a tanárszakos hallgatók hagyománnyal kapcsolatos nézőpontjának megismerése.

A vizsgált időszakban a hallgatók közül 10 fő töltötte ki a kérdőívet. A résztvevők nemek alapján való megoszlása 70% férfi, 30% nő. A kérdőívet kitöltők életkorával kapcsolatban elmondható, hogy 18-25 év közöttiek, melynek megoszlása alapján 70%-a 18-21 év közötti, és 30%-a 22-25 év közötti. A 26 év feletti válasz nem érkezett (1. ábra).

1. ábra. A válaszadók életkora



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

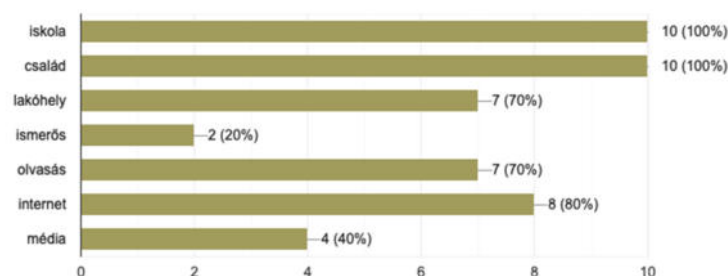
A harmadik kérdésben a hallgatók lakóhelyének nevét vártam. A visszajelzések alapján a válaszadók jelentős többsége Debrecen vonzáskörzetéhez tartozó települések valamelyikében él, úgymint Hajdúnánás, Berettyóújfalu, Komádi, Téglás, Nyíradony, Hajdúszoboszló, Hajdúböszörmény és Debrecen. Egy kivétel volt, Szatmárcseke, mely Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéhez tartozó település. A válaszok alapján elmondható, hogy a 10 hallgató más-más helységről származik. Ennek jelentősége a hagyománnyal való viszonyulásukban kereshető. A felmérésben résztvevők megye szerinti és településtípusok szerinti megoszlása 90-10%. A válaszadók 90% városban él, Hajdú-Bihar megyében és 10% községben, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében.

A második blokk, *Személyes hagyomány* címet viseli. Ebben a részben a hon- és népismerettanár szakos hallgatók tradícióval kapcsolatos ismeretét és a személyes tudását, zárt és nyitott végű kérdésekkel vizsgáltam.

A blokkhoz tartozó első kérdésben a hagyományok ismeretének forrását mértem. A zárt, többszörös jelölési lehetőségben az alábbi forrásokat adtam meg: iskola, család, lakóhely, ismerős, olvasás, internet, média. Az eredményt összesítő 2. ábra alapján látható, hogy a hallgatók hagyománnyal kapcsolatos ismereteinek fő forrásait az iskola és a család jelentik (100%). A következő nagyszámú forrás (80%) az internetet jelölte.

Az 2. ábramon látható, hogy a legkevesebb jelölést az ismerősöktől származó információk jelentik (20%).

2. ábra. A hagyományok ismeretének forrása



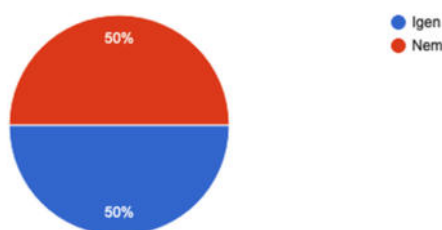
Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A hon- és népismerettanár szakos hallgatók tradícióval kapcsolatos tudásának mérését nyitott kérdéssel végeztem. Arra vártam legalább három szót, hogy a hagyomány fogalma számukra mit jelent. A válaszok alapján elmondható, hogy számos alkalommal (50%) feltűnt az örökség, a szokás kifejezés (30%). A hagyomány fogalmához a népi jelzőt többször csatolták (30%), például népi élet, népi kultúra, népi viseletek, néptánc, népzene. A kultúra kapcsán kiemelném, hogy a válaszok között találunk kultúra, népi kultúra és paraszti kultúra kifejezéseket is. A válaszokat összesítve a kultúra szót emelem ki, melynek előfordulása 40%. A hagyomány kapcsán nemcsak fogalmakat, hanem helységeket, például Hollókőt, valamint tevékenységeket, szokásokat is nevesítettek. A válaszok alapján érezhető az etnicitás hatása a hagyomány fogalom kapcsán.

A hallgatók hagyományról kialakult ismereteit nagymértékben formálja az oktatási intézményekben kapott tudás is. Ebből adódóan a kérdőívben két kérdés az oktatási intézmények szerepére irányult. Ezzel a zárt végű kérdéssel arra kerestem a választ, hogy volt-e a válaszadóknak az alapfokú oktatásban hon- és népismeret tanórájuk. A felmérésben 50-50%-os eredmény született (3. ábra). Az értékek alapján elmondható, hogy a hagyomány megismertetése nem kifejezetten csak a hon- és népismeret órákon történik. Tehát a tradíció az oktató-nevelő munkában nem tantárgyhoz kötött.

3. ábra. A válaszadók hon- és népismeret tanórán való részvétele

10 válasz

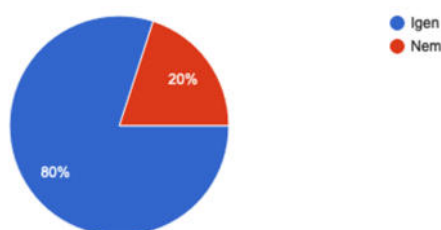


Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

Mivel a hagyomány a közoktatási rendszernek része, a következő kérdéssel arra kerestem a választ, hogy milyen hagyományokról tanultak az alacsony és a középfokú közoktatási rendszerben. A válaszokat illetően vannak konkrét megnevezések, valamint általánosítások. Ide kapcsolódva az általánosítások alatt az alábbi meghatározásokat értem: magyar hagyományok, keresztény hagyományok, ünnepek. Mindkét megfogalmazás egyszer jelenik meg és más-más válaszadótól származik. A konkrét meghatározások során a jeles napokat, húsvétot, karácsonyt, busójárást, búcsúztatókat, beavatásokat, öltözködést, szüretet emelték ki. Kiemelkednek a válaszokban a népi vonatkozású hagyományok.

A „Személyes hagyomány” során a tradíció gyakorlásra is irányult kérdés. A 10 megkérdezett közül ketten adták azt a választ (80-20%), hogy nem gyakorolnak semmilyen hagyományt (4. ábra).

4. ábra. A válaszadók hagyomány gyakorlásának megoszlása

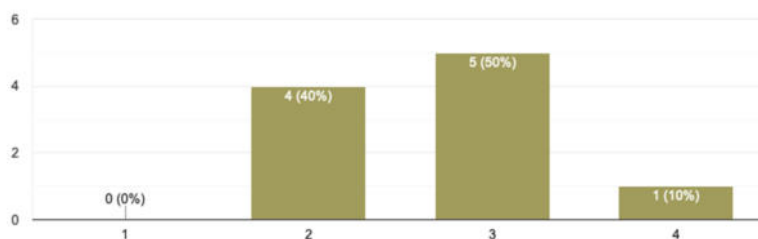


Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

Az előző témára két nem válasz is érkezett, így a következő kérdésre való válaszuk nem volt releváns. A „Sorolja fel, milyen hagyományt gyakorol” kérdésre változatos válaszok érkeztek. Ezek között voltak részletező, valamint néhány szavas válaszok is. A visszajelzésekben közös, hogy az ünnepekre (nemzeti, vallási, családi ünnepek) gyakran kitérnek. A másik jellegzetesség az étel készítésekre utal. A húsvéti, karácsonyi szokásokkal kapcsolatos mozzanatok egyaránt megjelennek a válaszok között. Például kiemelték a válaszadók a húsvéti ételszentelést, sárgatúró készítést, újévi rétes sütését és lencse főzését, karácsonyfa feldíszítését. Az egyik válaszadó konkrét dátumokhoz csatolva sorolta fel az általa gyakorolt hagyományokat. Szó esik újévről, január 6-ról, húsvétról, október 31-ről, december 6-ról és december 24-ről. Egy másik sajátos válasz a bajusz viselésre, mint hagyomány gyakorlásra érkezett.

A blokkhoz tartozó további kérdésekre a lineáris skálán (1-4 fokozat) megadott érték alapján kellett válaszolni. Az 1. fokozat az *egyáltalán nem* értéket, a 4. fokozat a *teljes mértékben* értéket jelentette. A hagyomány hatását a személyes példák által is mérhetjük. Itt arra szerettem volna választ kapni, hogy a hallgatók életét mennyire határozza meg a hagyomány.

5. ábra. A hagyomány hatása a válaszadók életére

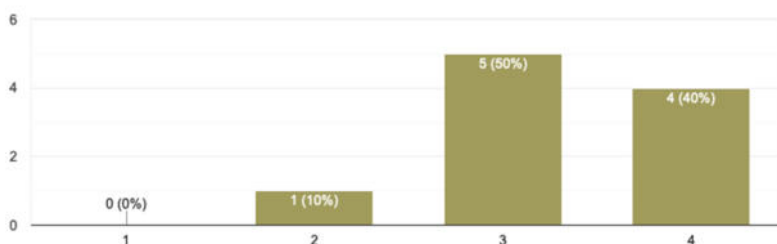


Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A válaszadók 40%-a úgy tartja, hogy nincs hatással a hagyomány az életére. A hallgatók 50%-a szerint hatással van, és 10%-a jelölte azt, hogy teljes mértékben hatást gyakorol rá a hagyomány (5. ábra).

A következő kérdésben a hagyományok gyakorlásának fontosságára vártam a választ. A válaszadók közül egy személy gondolta úgy, hogy a hagyományok gyakorlása kevésbé fontos. A legtöbb válasz a 3. értékre érkezett, vagyis a válaszadók 50% egyetért, 40% pedig teljes mértékben egyetért a hagyományok gyakorlásával (6. ábra).

6. ábra. A hagyományok gyakorlásának fontossága a válaszadók szerint

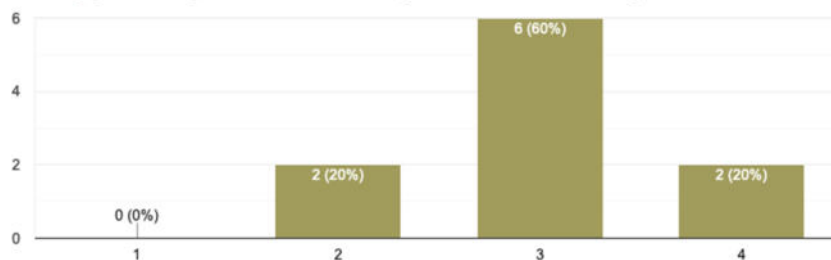


Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A kérdőív harmadik blokkja, a *Hagyomány és oktatás* témakörhöz kapcsolódott. A zárt kérdésekre továbbra is a lineáris skálán kellett jelölni a válaszokat.

A blokkhoz tartozó első kérdésben a hagyomány nevelő szerepét hangsúlyoztam. Arra vártam a választ, hogy a tanárszakos hallgatók hogyan vélekednek a közoktatási nevelés ezzel kapcsolatos irányáról. A válaszok kapcsán látható, hogy a 1. fokozatot senki nem jelölte. A válaszadók 20% gondolja úgy, hogy a tradíció kevésbé van hatással a nevelésre. A hallgatók 60% viszont a 3. fokozatot, 20% teljes mértékben fokozatot jelölte. A hallgatói válaszok alapján elmondható, hogy a hagyomány hatással van a nevelésre (7. ábra).

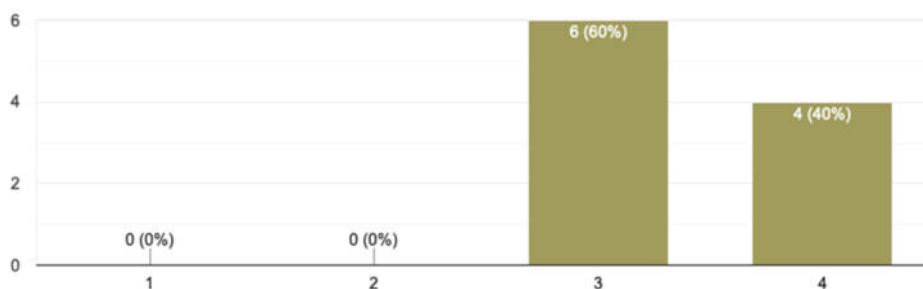
7. ábra. A hagyomány nevelést meghatározó szerepe a válaszadók szerint



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A tradíciók tanítását a közoktatásban 60%-a tartja fontosnak és 40%-a vallja teljes mértékben lényegesnek (8. ábra). Az eredmények alapján a hon- és népismerettanár szakos hallgatók fontosnak tartják a hagyományok tanítását a közoktatásban.

8. ábra. A válaszadók véleménye a hagyományok tanításáról a közoktatásban

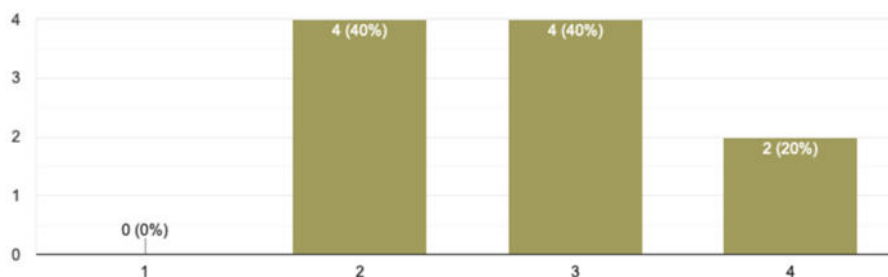


Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A következő nyílt végű kérdésben arra vártam a választ, hogy szerintük, milyen hagyományok oktatására van szükség a közoktatási intézményekben. Az ünnepekhez (nemzeti, vallási, lokális) kapcsolódó hagyományok tanítását 50% jelölte. Emellett a jeles napok szokásrendszerének, az alapvető tárgyi ismereteknek, és az idősek tiszteletének fontosságát és a Kárpát-medencei magyarok hagyományainak tanítását is hangsúlyozták a válaszokban.

A tradíció idomulása a mai körülményekhez szükségszerű. Ezzel kapcsolatosan arra kerestem a választ, hogy a hallgatók ezt mennyire tartják lényegesnek. A tanárszakos hallgatók közül 40% jelölte a 2. fokozatot, vagyis nem tartja fontosnak a tradíció idomulását. Ugyancsak 40% egyetért a kijelentéssel és 20% szerint teljes mértékben idomulnia kell a mai körülményekhez a tradíciónak (9. ábra).

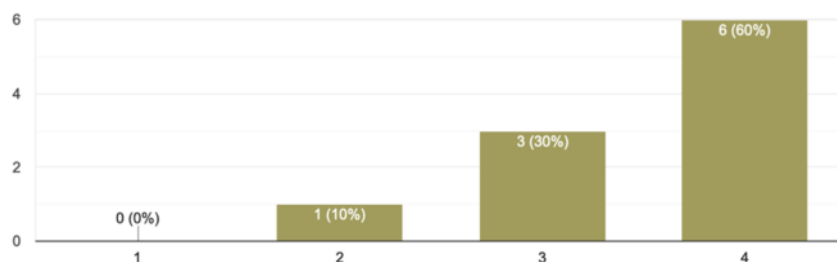
9. ábra. A tradíció idomulásának fontossága a mai körülményekhez a válaszadók szerint



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A kérdőívben következő néhány kérdés konkretizálja a hagyományokkal kapcsolatos kérdéseket. A néprajzi tájakkal foglalkozó kérdés előfutára a kérdőív végén található topográfiai ábráknak. Arra kerestem a választ, hogy a hallgatók szerint szükséges-e a néprajzi tájak tanítása során a térképek használata. A válaszok alapján 60% teljes mértékben egyetért, 30% egyetért, 10% nem ért egyet a térképek használatával (10. ábra).

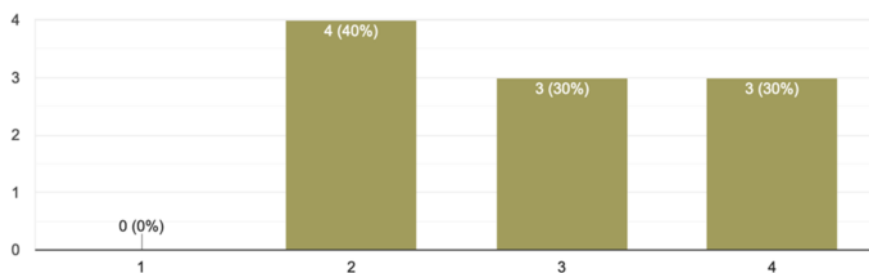
10. ábra. A hallgatók válasza a néprajzi tájak tanításához használt térképek fontosságáról



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A következő kérdésben továbbra is a véleményeket a páros skálán kellett elhelyezniük. A hon- és népismeret oktatásához kapcsolódva páros skálán kellett jelölni, mennyire tartják szükségesnek a digitális eszközök használatát az órákon. Az eredmények alapján 40% úgy véli, hogy nem szükséges, 30% szerint szükséges, 30% szerint teljes mértékben indokolt a digitális eszközök használata a hon- és népismereti tanórákon (11. ábra).

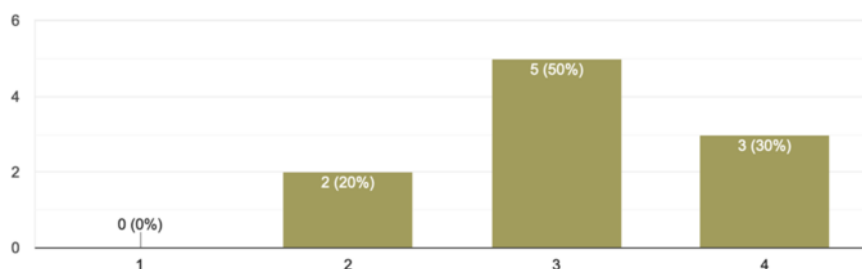
11. ábra. A hallgatók válasza a digitális eszközök alkalmazásáról a hon- és népismeret órákon



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

Páros skálán kellett arra is választ adniuk a hallgatóknak, hogy egyetértenek-e azzal, hogy az internet nagymértékben befolyásolja a nemzeti kulturális örökségünk megőrzését. A válaszok alapján 20% nem ért egyet, 50% gondolta úgy, hogy befolyásolja, és 30% szerint teljes mértékben befolyásolja az internet a nemzeti kulturális örökségünk megőrzését (12. ábra).

12. ábra. A nemzeti kulturális örökségünket a válaszadók szerint az alábbi mértékben befolyásolja az internet



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A kérdőív zárásaként kontúrtérképeken kellett jelölniük a felsorolt nagytájakat és néprajzi tájakat. A tájak térképen való jelölése megtöri a kérdőív eddigi zárt és nyitott kérdésrendszerét, más perspektívát igényel. A két kontúrtérképes feladat jelenlétét szükségesnek tartom, mivel a hagyományok oktatásában egyaránt fontos szerepük van, például a helyi példák megismertetésében. Két gyakorlati példát kértem a válaszadóktól.

Az egyik feladatban a magyarországi nagytájak kontúrtérképén az Alföldet, Alpokalját, Kisalföldet, Északi-középhegységet, Dunántúli-dombságot, Dunántúli-középhegységet kellett jelölni.

A kontúrtérképen 100% aránnyal jelölték Alföldet és az Északi-középhegységet. A többi nagytáj megfelelő elhelyezésében más-más eredmények születtek: Alpokalja 90%, Kisalföld 80%, Dunántúli-dombság 80%, Dunántúli-középhegység 90% pontossággal helyezték el a térképen.

Az arányok mellett azt kaptuk, hogy nem minden esetben a helyes választ jelölték a térképen. A Dunántúli-középhegység és a Dunántúli-dombság kapcsán egy válaszadó ellentétesen jelölt. Kisalföldet illetően

látható egyfajta bizonytalanság, hiszen egy válaszadó Alpokalja helyére, egy másik válaszadó pedig a Dunántúli-dombság helyére jelölte.

A második gyakorlati feladatban Kárpát-medence léptékű kontúrtérképen az alábbi néprajzi tájakat kellett jelölni: Hajdúság, Hortobágy, Órség, Rábaköz, Kalotaszeg, Nagykunság, Erdély, Székelyföld, Felföld, Moldva. A két néprajzi nagytáj (Felföld, Erdély) a kontúrtérképen kék színnel jelenik meg, egyfajta segítségként. Meglehetősen sokszínű eredmények születtek, mivel gyakori volt a néprajzi tájak helytelen ábrázolása.

Erdély és Felföld, mint kakukktójas jelenik meg mivel azok néprajzi nagytájaknak számítanak. Éppen ezért a számokat segítségképpen kék színnel jelöltem. A két néprajzi nagytáj közül Felföldet 90%-ban pontos földrajzi helyére jelölték, míg Erdély kapcsán a pontosság 50%.

A kontúrtérképen való tájékozódásban gondot jelentett Hajdúság, Hortobágy, Kalotaszeg, Székelyföld. Az Órség és a Nagykunság kapcsán 90%-ban, Rábaközt 80%-ban pontos helyére jelölték. Székelyföldet 60%, Moldvát 70% helyezte a pontos földrajzi fekvésre (13. ábra).

13. ábra. Néprajzi tájakat ábrázoló kontúrtérkép

Néprajzi tájak



Forrás:

http://szbattyan7b.5mp.eu/honlapkepek/szbattyan7b/UXxZXFekfM/nagy/karpat_medence_domborzata.jpg

Eredmények összegzése

A felmérés középpontjába a hallgatók hagyománnyal kapcsolatos ismereteit és nézeteit állítottam. Az eredmények alapján jól látszik, hogy a tradíciók az életük minden területén jelen vannak. A többségnek (60%) befolyásolja az életét. A hagyománnyal kapcsolatos ismeretek jelentős részét az iskolában, az oktatás során sajátítják el. (100% jelölte az iskolát, mint a hagyományok ismeretének forrását.) Ezért ők maguk is elengedhetetlennek tartják a hagyományok iskolában való oktatását. Itt a fontosság mértékében van különbség közöttük. 80% szerint a hagyomány hatással van a nevelésre, tehát a nevelő-oktató munka fontos eleme kell, hogy legyen. S mivel az edukáció elengedhetetlen feltétele a modern, világhoz való alkalmazkodás, a hagyomány átadásában is meg kell, hogy jelenjen a

digitalizáció (60%). Az oktató-nevelő munka eredményessége függ attól, hogy a pedagógus mennyire nyitott az online világ használatára. A szellemi kulturális örökség a digitális világ által láthatóvá, hallhatóvá és élményszerűvé tehető. A hagyomány oktatásához számos módszertani ötlettár áll rendelkezésre, melyek digitálisan elérhetőek. Az internetet már a hagyományápolástól sem lehet elválasztani. A megkérdezettek 80%-a vallja, hogy az internet befolyásolja nemzeti kulturális örökségünk megőrzését.

A hagyományátadás mellett fontosnak tartom a témákhoz kapcsolódó topográfiai ismeretek bővítését is. Indokolja ezt a hallgatók körében is megfigyelhető kontúrtérképen való tájékozatlanság, pontatlanság, valamint a véleményük. 90% voksolt a térkép használat fontossága mellett.

Úgy vélem, hogy a gyakorlatorientált, debreceni hon- és népismerettanár képzés továbbra is megadja a lehetőséget hallgatóinak számos új irány felfedezésére, tudásátadás módszertani gazdagságának megismerésére, esélyt a folyamatos megújulásra.

Irodalomjegyzék

- Bihari Nagy É. (2015). Hagyományismeret - népismeret - innováció. In Maticsák Sándor (szerk.), *Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgypedagógiai tartalmi megújításáért - bölcsészettudományok* (pp. 5-269). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Keszeg V. (2014). Tradition, patrimoine, société, memoire. In Keszeg V. (szerk.), *Á qui appartient la traditions?/ Who owns the tradition?* (pp. 7-15). Cluj-Napoca: Erdélyi Múzeum Egyesület.
- Kontra J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- Mayer A. (2018). *A likert-skála fogalma és 3 fajta módszer az elemzésére*. Letöltés <https://spssabc.hu/kutatasmodszertan/likert-skala-fogalma-elemzese/> [2022.01.04].
- Vajda A. (2016). Hagyomány, örökség, érték. A hagyomány használatának változó kontextusai. In Jakab A. Zs., & Vajda A. (szerk.), *Érték és közösség. A hagyomány és az örökség szerepe a változó lokális regiszterekben* (pp. 2-27). Kolozsvár: Kriza János Néprajz Társaság.
- Voigt V. (2007). A hagyomány modern fogalma. In Török József (szerk.), *Hagyomány és modernitás. IX. Közművelődési Nyári Egyetem Szeged. július 2-6.* (pp. 10-13). Szeged: Csongrád Megyei Közművelődési, Pedagógiai és Sportintézmény.
- Zerényi K. (2016). A Likert-skála adta lehetőségek és korlátok. *Opus et Educatio*, 3 (4), 470-478.

Identitások és kultúrák között

Podlovics Éva Livia

Tokaj-Hegyalja Egyetem, Sárospatak
eva.podlovics@gmail.com

Tanulmányomban a manapság nem túl divatosan hangzó multikulturalizmus – még specifikusabban egyik válfaja, a nemzeti kisebbségi lét – társadalmi jelenségére; valamint az oktatással való kapcsolatára reflektálok. A multikulturalizmus terminust – mely bár manapság több szinten is idejétmúlnak tűnik –, azért érdemes szem előtt tartani a tudományos diskurzusban, mert az égisze alatt elért vívmányok a kultúrák közti együttéléssel kapcsolatban innovatív ötleteket, célokat, illetve jó gyakorlatokat, „recepteket” adhatnak; míg a terminológiai problémák oldására további tudományos diskurzusra van szükség. Mindazonáltal a multikulturális nevelés megvalósulása Magyarországon továbbra is várat magára. Az interkulturalitás terminussal éppúgy leírható jelenség deficitje okán pl. a Magyarországon élő legnagyobb kisebbségnek, a romáknak, továbbra sem megoldott az iskolai, s ebből következően, társadalmi integrációja. Épp ezért a témában a (tudományos) diskurzusra továbbra is szükség van; hiszen az oktatás szerepe a sokszínű társadalomban való békés egymás mellett élés megteremtésében továbbra is jelentős.

A multi-, vagy interkulturalizmus korunk egyik jellemző társadalmi jelensége. Az erről szóló diskurzusok történetileg is értelmezhetők, s különbözőképpen tematizálhatók. Tanulmányomban a jelenségéhez kapcsolódó diskurzusok típusairól, valamint a vonatkozó magyarországi helyzetről ejtek szót azzal a céllal, hogy felhívjam a figyelmet arra, hogy Magyarországon a társadalmi sokszínűség, kulturális gazdagság tudatosítására, alkalmazására, kiaknázására a pedagógiában szükség van, a feladat ugyanis még nem fejeződött be. Másrészt arra hívom fel a figyelmet, hogy a témában lezajlott diskurzusok eredményeként a multikulturális iskola fogalmában kumulálódó elvi és tartalmi célkitűzések legnagyobb kisebbségünk, a romák esetében is alkalmazhatók. A társadalmi változások eléréséhez elengedhetetlen a vonatkozó diskurzusok elmélyítése, kritikai szemlélete a továbblépés igényével. Előbbiek ugyanis magát az áhított változást (integrációt, inklúziót), valamint a sztereotípiák csökkentését segíthetik elő.¹

¹ Utalok itt Aronson *Társas lény* című írásának azon belátására, mely a törvényi keretek szükségletén túl, az együttes munkálkodást, a közös tevékenykedést mutatja fel a sztereotípiák csökkentésének, újbóli átgondolásának módszereként (Aronson, 2001).

Multi-, és interkulturalizmus a társadalomban

A multikulturalizmus jelenségéhez való hozzáférés többféleképpen történhet. A történelmi tényezők számbavételén kívül vizsgálat tárgyát képezhetik kutatásainak irányvonalai, vagy a témában kivitelezett hatástanulmányok feldolgozásai is (Torgyik, 2015). Történetiségét tekintve általában amerikai és európai gyökerét említik a kutatók (Torgyik, 2008, 2015; Mogyorósi & Virág, 2015). Észak-Amerikában az afroamerikai polgárjogi mozgalmak révén először *etnikai tanulmányokat*, majd *multietnikus oktatást* folytattak a résztvevők, majd az újabb csoportok megjelenésével (nők, fogyatékosok) az *interdiszciplinaritás* szakasza; végül pedig a korábbi tudományos eredmények *egységesítésének* szakasza következett. Európában a multi-, illetve interkulturalitás első szakaszában a bevándorlóakra, s iskoláztatásuk problémáira terelődött a figyelem (1960-70-es évek), majd a második szakaszban (1980-as évek) a multi-, interkulturális nevelés eredményeinek híján, annak kritikája fogalmazódott meg. Ezt követően (1990-es évek) a nevelés előbbi két irányzatának képviselői továbbfejlesztették elméletüket és gyakorlatukat is, mely a jelenben is tart (Mogyorósi & Virág, 2015). Megjegyzendő, hogy Európában a multi-, illetve interkulturalitás jelenségére ható tényező maga az Unió is, melynek egyik deklarált célja a tagállamok sokszínűségének megtartása (Európai Parlament, 2021). Fontos szempont a kérdésben az is, hogy a közép- és kelet-európai államoknak általában nem kívülről származó beáramló néptömegekkel kellett szembenézni (hanem az országhatárok megváltozásából eredő nehézségekkel), illetve a már az államok területén élő különböző népcsoportok egymás mellett élését megvalósítani. Összegezve, egy adott államhoz kapcsolódóan a multi- interkulturalizmus generálója lehet a bevándorlás,² másrészt pedig az adott ország határain belül élő *kisebbségek* együttélése a többséggel.³

A multikulturalizmussal, mint *társadalmi heterogenitással* kapcsolatosan Feischmidt (1997) a jelenség hármasságát említi. Ez a szerző szerint attól függ, hogy milyen az adott társadalom viszonya a jelenséghez (vagyis, mivel a már kialakult viszonyok reflexióját is jelzi az adott társadalomban, ez a felosztás egyben hatásokat is magában foglal,

² Magyarországra vetítve mindezt, a jogszerűen és huzamosan Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok száma: 2018 elején 156.000 fő (1,6%), 2019-ben 180.773, 2020 első félévéig 200.150 fő volt, akiknek 65%-a európai (Ukrán (15,41%), Román (11%), Német (9,14%), Szlovák (5,2%) – vagyis a már jelenlevő kisebbségekhez tartozó személy; míg 26% Ázsiából, 3,0% Afrikából, 3,79% pedig az amerikai kontinensről származott. Forrás: Európai Unió, *Magyarország: A népesség - demográfiai helyzet, nyelvek, vallások*, 2021. Letöltés https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-35_hu [2022.01.05].

³ Magyarországon, a 2011. CLXXIX törvény (a nemzetiségek jogairól szóló tv.) tizenhárom nemzeti kisebbséget különböztet meg (bolgár, görög, horvát, lengyel, német, örmény, roma/cigány, román, ruszin, szerb, szlovák, szlovén, ukrán), mely csoportoknak az Alaptörvény lehetőséget biztosít *anyanyelvük* gyakorlására, s az azon való oktatásra, kultúrájuk gyarapítására, önkormányzatiságra stb.

értelmez). Ez alapján beszélhetünk *deskriptív*, *normatív*, és *kritikai* multikulturalizmusról. A *deskriptív* beszédmód a multikulturalizmust ténynek, adottságnak tekinti, mely *illúzió*nak tekinti a remélt kulturális toleranciát.⁴ A *normatív* társadalmi diskurzusokban a multikulturalizmust az etnikailag homogén nemzetállam és a kulturális változatosság kezelésére alkalmazott technikák válságára adott válaszként értelmezik (pl. Kanada, Ausztrália). Ebben a társadalmi helyzetben a nemzeti intézmények pluralista átalakítása történik, valamint olyan intézményi keretek jelennek meg, melyekben a kisebbségek úgy őrizhetik meg kulturális örökségüket, hogy közben nem veszítik el a társadalmi egyenlőség esélyét.⁵ A harmadik, *kritikai* multikulturalizmus során az érdekeltek élő párbeszéd folytatására törekszenek a társadalmon belül. A kulturális sokféleség tényéből indulnak ki, s felülvizsgálják az uralkodó és a kisebbségi kultúrák által használt fogalmakat, diskurzusokat azzal a céllal, hogy egy nyitottabb és demokratikusabb közös kultúrát alakítsanak, egyben a fennálló kánonokat bírálják a heterogenitás fenntartása érdekében. Céljuk a korábbi normatív/fejlesztő dialógusok átalakítása.⁶

Multikulturalitás az oktatásban

A multi- avagy interkulturális szempontok érvényesítése az oktatás célkitűzése is lehetne – s kellene, hogy legyen –, hiszen az etnikai különbözőségekből, a rossz szociális körülményekből, speciális nevelési igényből eredő hátrányos helyzetet; avagy a „puszta” másságból eredő kirekesztettséget, esélytelenséget próbálja csökkenteni. Módszertanát tekintve ismeretes, hogy a multikulturális oktatás központi eleme a projektpedagógia, és a kooperatív tanulási formák. Ezekről Aronson (2001) alapművének megjelenése óta tudjuk, hogy hatékonyan működhetnek közre a sztereotípiák felszámolásában, s a tanulás eredményességének növelésében. A komplex oktatási stratégiát nyújtó, pl. KIP módszer érvényessége a kisebbségi, vagy hátrányos helyzetű gyermekek integrációja kapcsán szintén nyilvánvaló (K. Nagy, 2019). A KIP módszerhez hasonlóan, a multi- vagy interkulturális nevelési szemlélet is akkor lehet hatékony, ha egy-egy iskolai közösség egészét áthatja. Ez a típusú oktatás annyiban mutat túl a pusztán kompetenciafejlesztésen, hogy *a gyermekek identitását a saját kultúrájuk megismerésével fejleszti* (s egyben bővíti az iskolában résztvevő más diákok, valamint a szűkebb-tágabb környezetet is egy másik kultúra ismeretével). A kérdésben fontos

⁴ A médiában pl. továbbra is előfordul a cigányságot lebecsülő, sztereotípiákat közvetítő tartalmak megjelenítése (Bernáth, 2003; Király, 2011).

⁵ Érdekes példa itt Wales esete, ahol bár a jogi keretek biztosítják, s hivatalosan is használható mindkét - tehát az angol, és a wales-i nemzet nyelve is (National Assembly for Wales, 2013) -, Williams (2009) mélyreható elemzése szerint a békés egymás mellett élés mégsem valósult meg, s a társadalomban továbbra is jelen van a korábbi kolonizációból fakadó ellenérzés a britekkel szemben.

⁶ Ezzel a szemlélettel csak elvétve, s hathatós változások nélkül találkozhatunk a társadalomban (Orsós, 2020).

és eredményes lehet az osztálytermi reziliencia fejlesztése is, mely a gyermeki tevékenységek során a személyiségre ható erősítő, rugalmasságot fejlesztő tényezőként működik (Erdei, 2018, 2021; Podlovics, 2021a, 2021b).

Az iskolai multi- interkulturális szemlélet további kiindulópontja (a 2011. évi CLXXIX-es tv. a nemzetiségek jogairól mellett) a gyermekek egyenlő jogainak és esélyeinek intézményes biztosítása, mely országunk jogrendjében is világosan tükröződik. Ismeretes, hogy az 1989. 11. 20-án New Yorkban kihirdetett Gyermekjogi Egyezmény (UNICEF),⁷ törvénybe iktatása Magyarországon az 1991-es LXIV. törvénnyel történt meg. Ezt egészítette ki az 1997-ben kihirdetett XXXI-es, *A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásáról* címet viselő törvény, mely manapság is ez az egyik legfontosabb kiindulópontja a gyermekekkel kapcsolatos jogi kérdéseknek.

A gyermekek jogait illető törvényi erő mellett azért is fontos mindez – vagyis az ország kulturális sokszínűségének és az esélyegyenlőségnek a fel- és elismerése –, mert az országban a legutóbbi 2011-es, KSH által végzett népszámlálás adatai alapján kb. 770.000 ember vallotta magát más nemzetiségűnek magyar állampolgársága mellett (Bátorfy, 2011). Ezt az adatot módosítja a Debreceni Egyetemen végzett vizsgálat, mely szerint a Magyarországon élő roma lakosok száma ugyanebben az időszakban (2011-2013 között), megközelíti a 900.000 főt (Pénzes, Tátrai, Pásztor, 2018). A lakossághoz viszonyított nagyszámú kisebbség indokoltá teszi tehát a rendszer-szintű módszertani változtatásokat. Éppen ezért szükséges, hogy a társadalmi sokszínűség tényének felismerése után a gyerekeket homogén tömegként kezelő stratégiákat felváltsák az érzékenyebb, a különbözősre, másságra nagyobb gondot viselő módszerek. Különösen igaz ez az ország azon területein, melyeken az országos szinten kisebbségként tekintett lakosok száma a nevelési intézményekben valójában már többségbe hajlik.

Teendők Magyarországon

Az országos helyzetet értékelő áttekintő tanulmányában Orsós így számszerűsít: *„A 2015-ben végzett kutatásunk szerint a romani és/vagy beás nyelvet oktató köznevelési intézmények száma nem érte el a harmincat, míg cigány/roma nemzetiségi népismeretet 383 intézményben tanítottak. [...] A vizsgálat során kiderült, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények többségében – a szükséges személyi és tárgyi feltételrendszer hiányosságai miatt – jellemzően rendkívül alacsony az oktatás minősége és a spontán módon létrejött szegregáció „legalizálására” is alkalmas”* (Orsós, 2020).

Előbbi felismerés számszerű adatait tartalmazza a következő táblázat, mely az OH letölthető köznevelési adatai, statisztikai kimutatásai közül a

⁷ Az a tény, hogy manapság a gyermeki jogokról beszélhetünk, „természetesen” egy meglehetősen hosszú folyamat eredménye, melynek jó kiindulópontjaként ragadható meg a II. világháború után, 1948-ban az ENSZ által megfogalmazott Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata; majd 1959-ben a Nyilatkozat a Gyermekek Jogairól (ENSZ).

11. *Idegennyelv oktatásban résztvevő tanulók száma*, és a 12. *Nemzetiségi nevelésben, oktatásban résztvevő tanulók száma* című adatsorok összehasonlítását mutatja három különböző évfolyamon.

A 2019/20-as tanévben a köznevelésben nappali tagozaton összesen 1.550.585 gyerek vett részt. Közülük 80.176 fő részesült nemzetiségi oktatásban. Ennek a számnak jelentős részét a németül tanuló diákok teszik ki (67.017 fő). A *külön felsorolásban* közölt adatok szerint cigány kisebbségi oktatásban 30.502 diák részesült, míg nyelvoktatásban mindössze 1.349 fő. Ezek a számok magukért beszélnek, s miközben megerősítik Országos álláspontját, beláthatjuk, hogy a kulturális sokszínűség megvalósulása ellen hatnak.

Épp ezért, ha megtekintjük a kínálatot – vagyis az Oktatási Hivatal Nemzetiségi Pedagógiai Oktatási Központja (NPOK) pedagógusoknak nyújtott képzési palettáját –, akkor azt láthatjuk, hogy több nemzetiségi program (román, német, szlovák, roma) képzésére jelentkezhetnek az érdeklődő tanítók vagy óvodapedagógusok (Nemzetiségi..., 2021). Ezek azonban egyrészt nem intézményi szintű változást eredményeznek – hiszen egy-egy pedagógus végzi el a képzést –, másrészt viszont fontos megjegyezni, hogy a roma kisebbséggel kapcsolatban pusztán a gyermekek *felzárkóztatását* célzó programok vannak a továbbképzési lehetőségek között. A multikulturalitás szemléletébe vágó, saját kultúrájuk értékeit a gyermekekkel megismertetni kívánó programokat ennél a kisebbségnél nem találhatunk (OH, NPOK, 2020). A helyzetet tovább ronthatja, ha a vonatkozó 17/2013-as EMMI rendeletben meghatározott minimum nyolc, ugyanabba a nemzetiségbe tartozó szülőnek valamilyen nem sikerül a nemzetiségi programok megszervezését kérelmezni a helyi óvodában, iskolában.

Irodalomjegyzék

- A Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről, LXIV. törvény. (1991).
- Aronson, E. (2001). *A társas lény*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó.
- Bátorfy A. (2011). *Magyarország nemzetiségi térképe*. Letöltés <https://atlo.team/magyarorszagnemzetisegiterkepe/> [2021.04.05].
- Bernáth G. (2003). Hozott anyagból. A magyar média romaképe. *Beszélő*, (6-7), 38. Letöltés <http://beszelo.c3.hu/03/06/07bernath.htm> [2021.04.05].
- ENSZ (1948). *Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*. Letöltés https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/hng.pdf [2021.04.15].
- Erdei R. (2018). *A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei*. Eger: Líceum.
- Erdei R. (2021). Az optimális fejlődést támogató védőfaktorok. In *Örökség és megújulás. Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, 28. (pp. 25-46). Eger: Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
- Európai Parlament. (2021). *Ismertetők az Európai Unióról. Kultúra*. Letöltés <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/hu/sheet/137/kultura> [2021.04.05].

- Feischmidt M. (1997). *Multikulturalizmus*. Budapest: Osiris.
- K. Nagy E. (2019). A roma tanulók iskolai sikerességének kérdései. *Magyar Tudomány*, 180 (11), 1638-1648.
- Király E. (2011). *Romák megjelenése a médiában és „az ördög gyöngyös patájának” kapcsolata*. Letöltés <http://www.csagyi.hu/hirek/item/227-romak-megjelenese-a-mediaban-es-az-ordog-gyongyos-patajanak-kapcsolata> [2021.04.05].
- KSH (2011). *Népszámlálás 2011. Nemzetiségi adatok*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf
- Mogyorósi Zs., & Virág I. (2015). *Iskola a társadalomban - az iskola társadalma*. Letöltés http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/index.html [2021.04.05].
- National Assembly for Wales. (2013). *Official Language Scheme*. Letöltés <https://senedd.wales/NAfW%20Documents/About%20the%20Assembly%20section%20documents/ols/ols-en.pdf> [2021.02.01].
- Nemzetiségi POK, Pedagógusok képzése, továbbképzése, önképzésének segítése* (2021). Budapest: Oktatási Hivatal.
- Orsós A. (2020). Szükségletek és a jogi szabályozók - avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio*, 29 (3), 394-408.
- Pénzes J., Tátrai P., & Pásztor I. Z. (2018). A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*, 58 (1), 3-26.
- Podlovics É. L. (2021a). Reziliencia és pedagógiai gyakorlat. *Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, (28), 71-83.
- Podlovics É. L. (2021b). A reziliens pedagógus szemléletváltása. In Fodor R., Karai-Gombocz O., & Miklós Á. K. (szerk.), *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája III*. (pp. 359-367). Budapest: Szaktudás Kiadó Ház.
- Rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról, 17. (III. 1.) EMMI (2013).
- Torgyik J. (2008). *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Torgyik J. (2015). Multikulturalizmus, interkulturális nevelés. In Varga A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium.
- Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, XXXI. (1997).
- Törvény a nemzetiségek jogairól, CLXXIX. (2011),
- Törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról, III. (1993).
- Williams, E. (2009). Language attitudes and identity in a North Wales town: „Something different about Caernarfon”? *International Journal of the Sociology of Language*, 195, 63-91.