

Kulcsár Beáta

Multikulturalizmus Magyarországon**(1990-2017)****Tartalom**

1. Multikulturalizmus és multikulturalizmus-kritika	4
1.1. Bevezetés a multikulturalizmusba	4
1.2. Konzervatív kritika	6
1.3. Liberális kritika	7
1.4. Feminista kritika	7
1.5. Baloldali, antikapitalista kritika	8
1.6. Korai antirasszista kritika	8
1.7. Politikusok kritikája	8
2. Multikulturalizmus és multikulturalizmus-kritika Magyarországon	10
2.1. Fogalmi meghatározás	10
2.1.1. Deskriptív multikulturalizmus	10
2.1.2. Normatív multikulturalizmus	11
2.1.3. Történeti multikulturalizmus	11
2.2. A fogalom eltérő definiálásából származó viták – példa	13
2.3. A hazai multikulturalizmus rövid története	15
2.4. Értelmezések, kérdésfelvetések	18
2.5. Kritikák, viták	22
2.5.1. Antirasszista kritika	22
2.5.2. Liberális kritika	22
2.5.3. Multikulturalista válaszok	25
2.5.4. Konzervatív kritika	30
2.5.5. Egyéb kritikák	31
2.6. A multikulturalizmus gyakorlata	32
2.7. „Dekoratív” multikulturalizmus, „integratív” multikulturalizmus	34
3. Multikulturalizmus az oktatásban	36
3.1. A multikulturális/interkulturális oktatás jelentése	37
3.2. A multikulturális oktatás céljai és sajátosságai	40
3.3. A kulturális különbség paradigmája	43

3.4.	Kulturális modell a multikulturális neveléshez.....	44
3.5.	A kisebbséghez tartozók iskolai adaptációjának modellje	45
3.6.	A multikulturális pedagógia kritikája	46
3.7.	A multikulturális nevelés története külföldön.....	47
3.8.	A multikulturális nevelés története és sajátosságai Magyarországon („siker- és probléma-katalógus”).....	48
3.9.	Multikulturális nevelés a szakpolitikában	57
3.10.	Multikulturális egyetem?	60
4.	Összefoglalás	66
5.	Felhasznált irodalom	67

Multikulturalizmus Magyarországon

(1990-2017)

Végel László vajdasági esszéista egyik írásában az osztrák Hemito von Dorer egyik munkáját, a „Slunji vízesés”-t mutatta be röviden, egy bekezdés erejéig. A 19. század végén kezdődő történet Bécsben indul, de a cselekmény helyszínei (Bécs, Budapest Zágráb, Belgrád, Bukarest) tulajdonképpen felölelik az egész régiót. A különböző nemzetiségekhez tartozó szereplők (kereskedők, gyárosok, bankárok, szállodatulajdonosok, ügyvédek) közösen dolgoznak a polgári világ megalapozásán; közben meg „otthonosan mozognak” a régióban, „megértik egymás különbségeit”, „élvezik egymás hasonlóságait”. Végel szerint a regényben „teljes egészében felragyog Közép-Európa és a Balkán multikulturális panorámája”. (Végel 2002, 15.) A fogalommal talán a sokféleségre utal a szerző, esetleg a különböző kultúrákhoz tartozóknak egy közös vízió által megalapozott harmonikus együttélésére. Mindenesetre a szerző számára meglepetésszerűen, sőt otrombán hathat(ott) a magyar miniszterelnöknek egy strassbourgi sajtótájékoztatón elhangzott határozott kijelentése, mely szerint „mi sohasem voltunk multikulturális társadalom” (2015). De vajon mi az igazság? Jelen írás, mely arra tesz kísérletet, hogy a multikulturalizmus jelentését, tartalmát, a nyilvános diskurzusokban való használatának gyakorlatát feltárja, reményeink szerint a fenti dilemma megoldásához is hozzájárulhat.

A tanulmány első nagy egysége elsősorban a diszkurzív térre fókuszál. Célja bemutatni, összefoglalni a multikulturalizmusnak a nemzetközi és hazai nyilvánosságban jellemző fogalmi meghatározottságait, alapvető ideológiai sajátosságait, irányzatait, kérdésfelvetéseit, a multikulturalizmussal szemben megfogalmazott kritikákat és a kibontakozó vitákat. A vizsgálat elsősorban a tudományos diskurzusokra terjed ki. Az érthetőség kedvéért, a teljesebb kép felvázolása érdekében néha olyan szövegeket is bevonok a vizsgálatba, melyek a politikai-közéleti nyilvánosságban jelentek meg. A közszereplők ugyanis importálták a fogalmat a maguk terminológiai készletébe, szókincsébe.

A második nagy egység a magyarországi multikulturális/interkulturális pedagógia kérdését tárgyalja. Az elemzés célja a tudományos diskurzusok vonatkozó tartalmainak: a multikulturális pedagógiai alapelveknek, elképzeléseknek, célrendszereknek a bemutatása, továbbá a szakpolitika viszonyának megállapítása a multikulturális neveléshez. Az elemzés a diskurzusokon túli területet, a tényleges eredményeket, gyakorlatokat, a közoktatásban, a

felsőoktatásban kimutatható multikulturális tartalmakat is vizsgálja. Munkámat elsősorban szakirodalmi áttekintésnek tekintem, elsődleges célom a szakirodalom által felvetett kérdéseknek, és megállapított folyamatoknak, jelenségeknek a bemutatása.

1. Multikulturalizmus és multikulturalizmus-kritika

1.1. Bevezetés a multikulturalizmusba

A modernkori globalizációs folyamatok, a homogenizációs trendek közepette, részben ezek ellenében született meg a multikulturalizmus, mint normatív rendszer, mely a társadalmi, kulturális másságok megőrzését, a különböző kategóriákhoz (etnikum, faj, nem, szexualitás) tartozó identitások, a tág értelemben vett kultúra védelmét szorgalmazza. A multikulturalizmus elsődlegesen az asszimiláló nemzetállam és az ennek alárendelt domináns kultúra bírálataát közvetíti. De a liberális államot is kritizálja, ugyanis úgy véli, hogy bár törvényei által védeni igyekezett a kisebbségek tagjait a diszkriminációtól, nem segítette őket kellőképpen önreprezentációjukban, kultúrájuk felvállalásában. A fogalmat deskriptív értelemben is használják a sokféleség leírására.

A normatív multikulturalizmus a nagyarányú migráció által érintett, az asszimilációs politikával felhagyó országokban (Egyesült Államok, Kanada, Ausztrália) nyert teret, néhányban állami ideológiává vált, de számos nyugat-európai ország lakosságának politikai és kulturális identitására is jelentős hatást gyakorolt.

A multikulturalizmus legalapvetőbb vonásait összegző alábbi bekezdésekben elsősorban Feischmidt Margit írásaira támaszkodom (Feischmidt 1997, Feischmidt 2016). A szerző szerint a multikulturalizmus nem pusztán a nemzeti és etnikai különbségek újfajta szemlélete, hanem egy átfogóbb diskurzus része, mely az identitás, a politika és a kultúra viszonyát új összefüggésbe helyezte. A multikulturalizmusra hatással voltak az egyéni és a társadalmi identitásról, valamint a kultúráról szóló újabb értelmezések, diskurzusok.

A normatív multikulturalizmus két alapvető kiindulópontja a kulturális relativizmus és az elismerés politikája iránti elkötelezettség. Vagyis a kultúrákat egalitárius szemlélettel közelíti meg, és az identitások valamint a közösségi kollektív jogok elismerését irányozza elő. Meggyőződése, hogy a sokféleség akceptálása nem veszélyezteti az ország politikai integritását, a társadalmi élet működését. Charles Taylor, a multikulturalizmus politikai filozófiájának megalapozója szerint a 20. században az egyenlő elismerésért folytatott küzdelemnek két alapvető eszköze volt: az univerzalizmus politikája (alapja minden polgár egyenlő méltósága, univerzális emberi képessége), és a különbség politikája (az elismerés tárgya személyek vagy csoportok egyedi identitása, kultúrája, különbözősége). A

multikulturalizmus hívei az utóbbi elképzeléssel azonosulnak. Taylor szerint a kollektív célokkal rendelkező társadalom is lehet liberális.

A multikulturalizmus felfogható mint morális kategória, vagy mint a fennálló politikai rendszert bíráló politikai ideológia is. A cselekvési politikák részeként a multikulturalizmus társadalomszervezési stratégiának, vagy „saját ideológiával rendelkező társadalomtechniká”-nak (Feischmidt 1997, 7.) tekinthető. Az állami politika szintjén a multikulturalizmus érvényesítésének két alapvető iránya van: az intézményrendszer pluralista átalakítása, és olyan intézményi keretek megteremtése, melyek biztosítják a kisebbségek számára kulturális örökségük megőrzését. A multikulturális társadalomszervezéstől nem idegen bizonyos speciális „technikáknak” (pl. a pozitív diszkriminációnak) emancipációs célzatú használata.

Egyesek különbséget tesznek különbségtelű és kritikai multikulturalizmus között: a különbségtelű multikulturalizmus hívei számára a kultúra az etnikai identitás szinonimája, és erre mint változatlan tényre tekintenek, stratégiájuk egy önálló intézményi struktúra létrehozása. A kritikai multikulturalizmus számára a kultúra nem objektív adottság, hanem változásra képes és a politikai cselekvés számára konstruált rendszer. A hangsúly nem egy kialakult (etnikai) kultúrán és annak elkülönítő intézményrendszerén van, hanem a kultúrateremtésen, azon a képességen, hogy a társadalom minden tagja és csoportja képessé váljon arra, hogy megalkossa és megjelenítse önmagát. Fontos számára a közös kultúra is, de olyat tud támogatni, amely tükrözi a társadalom pluralizmusát. Terence Turner szerint az etnikai identitással egybeeső multikulturalista identitáspolitika legfőképpen azért veszélyes, mert esszencializálja a kultúrákat, túl nagy hangsúlyt fektet zártságukra és különbözőségeikre, és nem vesz tudomást a kulturális kontinuitás és identitás köztes területeiről.

A multikulturalizmus az egyenlőség és az emancipáció melletti elkötelezettsége okán baloldali mozgalomnak tűnik, de a csoportidentitások, a partikularizmusok iránti elkötelezettsége miatt eltér a baloldal univerzalista szemléletétől. „Vagyis egyszerre partikularisztikus és univerzalista, modern és antimodern, amiből számos értelmezési nehézség származik, ugyanakkor azt az esélyt is hordozza, hogy a politikai ideológiák dichotómiáit meghaladja” (Feischmidt 2016, 158).

Abból, hogy a multikulturalisták elfogadták a kulturális relativizmust, nem következett a kultúrák közti különbségtétel teljes hiánya. A differenciálás azonban értelemszerűen nem értékhierarchián alapul. Will Kymlicka a közösségek eredete szerint tett különbséget történelmi eredetű kisebbségek és bevándorlók közt, és azt hangsúlyozta, hogy nem szabad egyazon normák, elvárások szerint kezelni, egyazon „forgatókönyv” szerint támogatni őket – hiszen adottságaikból adódóan másra van szükségük. A nemzeti kisebbségek a

bevándorlókkal szemben nem az állampolgárságot, hanem az autonómia különféle változatait célozzák meg, állampolgársággal és intézményekkel ugyanis már rendelkeznek. A többségi nemzethez való viszonyuk is más, mint a bevándorlóké. Kymlicka úgy vélte, hogy a történelmi gyökerű kisebbségi lét tartalmilag sokkal komplexebb, és sokkal több érzékenységet hordoz magában. (Kymlicka 1995)

Thomas Hylland Eriksen szerint a normatív multikulturalisták úgy gondolják, hogy az egyének joga van kulturálisan meghatározott etnikai, vallási, egyéb közösségekhez tartozni, ugyanakkor azokból kilépni is. (Eriksen 2008, 203.)

A multikulturalistáknak azonban több mindennel is szembesülniük kellett. A legkellemetlenebb felismerés talán az volt, hogy a multikulturális társadalom egyes csoportjainak magatartása, belső szabályrendszere, vagy annak néhány eleme elfogadhatatlan a többségi társadalom számára, bizonyos gyakorlatok ellentmondásba kerülnek a befogadó államban érvényes standardokkal, normákkal. Természetesen felmerült a kérdés, hogy hogyan békíthetők össze a sajátos közösségi szokások a befogadó kultúra normatív tartalmaival. Hogyan kerülhető el az, hogy a multikulturális társadalomban a közösségek, a kultúrák destabilizálják a törvényes rendet? Egyáltalán, elérhető-e az integráció, a békés együttélés a diverzifikált, multikulturális társadalomban? A későbbi fejlemények arra utalnak, hogy a multikulturalizmus képviselői nem tudtak ezekre a kérdésekre megnyugtató válaszokat adni. A multikulturalizmus liberális kritikusai azt is felvetették, hogy az individualisztikus modern jogra épülő liberális állam értéksemlegessége kérdésessé válik, ha elismeri a csoportokat, a kollektív jogokat. Az alábbiakban a multikulturalizmussal szemben megfogalmazott főbb kritikákat, és a legalapvetőbb vitákat mutatom be.

1.2. Konzervatív kritika

A konzervatívok értelemszerűen elutasítják a kulturális relativizmust, és az értékhierarchia alapján egy dominánsnak tekintett kultúra védelmében lépnek fel. A bevándorlók elutasítása néha egyéb csoportok (feministák, homoszexuálisok) elutasításához társul, kritikai viszonyukat olykor „realizmusként” interpretálják.

1.3. Liberális kritika

A liberálisok a procedurális rend és az egyéni jogfelfogás alapján elsősorban a multikulturalizmusnak a kollektív jogokhoz való viszonyát bírálják. Felfogásukban a multikulturalizmus a partikularizmust, a csoportok szeparatizmusát, az etnicitás reneszánszát támogatja, az univerzalizmus, az egyéni szabadságjogok helyett. Azáltal, hogy eltereli a figyelmet az integritást szavatoló közös elvekről, normákról (liberális univerzáliakról), a destabilizálódást segíti elő. A multikulturalizmussal szembeni érvek közül a leghangsúlyosabb az volt, hogy a védett közösségek között akadnak olyanok, melyeknek egyes tradíciói, gyakorlatai ellentmondásba kerülnek a polgári demokráciák alapvető értékeivel, elvárásaival. (Feischmidt 2014, 159.) A másik ellenérv az volt, hogy a kisebbségek lényegében párhuzamos struktúrákat hoznak létre, szegregálódnak és a „kulturális identitás autenticitásába vonulnak vissza” (reaktív-fundamentalista multikulturalizmus) (Radtke 1997, 42).

Thomas Hylland Eriksen 2003-ban megjelent írásában ugyanakkor arról számolt be, hogy a vitában részt vevő felek többsége ekkora már valamilyen szinten szükségesnek tartotta a normatív multikulturalizmus és a tiszta individualizmus közötti szembenállás meghaladását. (Eriksen 2008, 202.) Elsősorban Will Kymlicka nevéhez köthetők a multikulturalizmus és a liberalizmus kibékítésére irányuló erőfeszítések, úgy hivatkoznak rá, mint a kisebbségi jogok liberális elméletének megalkotójára. (Lásd: Kymlicka 1995).

1.4. Feminista kritika

A nyugati multikulturalisták egy része a nemi emancipációt a modern világban befejezettnek tekintette. Ezzel szemben a nyugati feministák úgy gondolják, hogy még mindig léteznek kulturális és vallási előírások által teremtett, fenntartott, az egyenlőséget tagadó és a nők pozíciót gyengítő gyakorlatok. Szerintük egyes elismert és tolerált csoportok tradíciói a női emancipáció ellen hatnak. Susan Moller Okin arra figyelmeztetett, hogy ha a közösségek kultúramegőrző törekvését mérlegelés nélkül támogatják, akkor a nőket diszkrimináló gyakorlatokat is támogatják. Azokat a kisebbségi kultúrákat, melyek a nemi egyenlőség normájával, az emancipációval szemben érvelnek, nem lehet, és nem is szabad megvédeni. Érvelésével a privát szférára irányította a multikulturalisták figyelmét. (Moller Okin 1999, 22. Feischmidt 2016, 160.) Az anti-multikulturalista feministáknak is akadtak kritikussai. Leti Volpp például azzal vádolta őket, hogy a nem európai nőktől elvitatják az ágenciára való képességet, azt, hogy nem csak elszenvedik, de alakítják is sorsukat és a patriarchális viszonyokat. Ráadásul a patriarchális viszonyok részben globális, transznacionális folyamatokból következnek. Szerinte a kultúrafogalom megnehezíti, hogy a patriarchális rend

eredőit pasztikusán lássuk. (Volpp 2001). Nurah W. Ammat'Ullah az etnikai-vallási meghatározottságokat helyezi előtérbe, és a nemi identitást tekinti másodlagosnak. Elutasítja a nyugati feminizmust, szerinte intoleráns minden közösségi és világnézeti elkötelezettséggel szemben, ezért egy muszlim nő számára riasztó. Feischmidt Margit szerint a multikulturalizmus és a feminizmus megfér egymással, azonosak a strukturális adottságok. (Feischmidt 2016, 160, 162-163.)

1.5. Baloldali, antikapitalista kritika

A baloldali anti-multikulturalizmus egyik irányzata kulturális relativista pozíciója miatt, az egyetemes emberi jogok és a kiszolgáltatottak védelmében támadja a multikulturalizmust. Slavoj Žižek szerint az emberek elfogadták a kapitalizmust, a gazdasági globalizáció által meghatározott viszonyokat, és küzdelmeiket, vitáikat kulturális szintre terelték. Vagyis a multikulturalizmus a valódi problémákat fedi el, felső- és középosztályi problematikáknak enged teret. Ráadásul a multikulturalizmus etikája hamis, legitimálja az embertelen szokásokat, lemond a társadalomszervezésről, és nem áll ki az emberi jogok mellett. Szerinte meg kellene törni a gazdasági globalizáció és a partikularizáció „ördögi körét” az univerzalitás dimenzióját erősítve. (Kerekes 2016, 242-259.)

1.6. Korai antirasszista kritika

Az 1980-1990-es években az antirasszista diskurzusnak főként brit és amerikai képviselői azzal vádolták a multikulturalizmust, hogy utópisztikus, és a kultúra idealisztikus, naiv fogalmára épül, nem foglalkozik megfelelő módon a rasszizmus, a diszkrimináció, az egyenlőtlenségek kérdésével, és nem ismeri fel a kulturális reprezentációknak a hatalommal való összefüggéseit. A kritikusok álláspontjának egyik pillére az volt, hogy a kultúra nem kollektív valóság, hanem konfliktusok, a reprezentáció miatti küzdelmek terepuma (May 2002, 129-130.).

1.7. Politikusok kritikája

A multikulturalizmus halálára vonatkozó gondolat 2006-ban, a londoni robbantás évfordulóján kapott nagyobb figyelmet a brit sajtóban. Angela Merkel pedig 2010 októberében a multikulturális társadalom elépítésének kudarcáról beszélt, néhány hét múlva Nicolas Sarkozy is ugyanígy fogalmazott. Nagyjából ugyanekkor, első miniszterelnöki beszédében David Cameron kritizálta az „állami multikulturalizmus tanát”. „Azt fejtegette,

hogy az előző, munkáspárti brit kormányok elkülönült létezésre ösztönözték a különböző kultúrákat ahelyett, hogy arra biztatták volna őket: különbségeik megtartásával vallják magukat britnek vagy például londoninak. Azaz állampolgárként a nemzeti vagy helyi azonosságtudatuk legyen számukra fontosabb, mint, mondjuk, a szalafi muszlim ideológia.” Mit értett közös értékek alatt? „Szólásszabadság. Vallásszabadság. Demokrácia. Joguralom. Egyenlő jogok, tekintet nélkül rasszra, nemre, szexuális irányultságra. [...] Ez határoz meg bennünket mint társadalmat. Idetartozni annyi, mint hinni ezekben a dolgokban.”

Számos kommentátor szerint a konfliktus közvetett forrása az, hogy a multikulturalizmus elvét nem Európában és nem Európára találták ki. Az európai baloldal politikájában a nyugat-európai akadémikus értelmiség közvetítésével jelent meg, mint politikai elv viszont Észak-Amerikában született, miután felbomlott a „fehér-angolszász-protestáns” hegemonia rendszere. Székely János felhívja arra a figyelmet, hogy a nyugat-európai országokban a többség „őslakos”, és a távolról érkező migránsok és leszármazottaik vannak kisebbségben. „Amikor tehát a nyugat-európai baloldal mint eszményi modellt átvette a multikulturalizmust, csak úgy tehetette állami politikává, ha Észak-Amerikával ellentétben nem fölértékelte az őslakos kultúrát, hanem viszonylagosan leértékelte az összes többihez – a nem európai, most fölértékelt kultúrákhoz – képest. A történelmi jóvátétel vagy vezeklés ideológiája – és a tárgyismeret hiánya – minden kulturális kritikát megakadályozott, úgyhogy Nyugat-Európa lényegében csak 2001. szeptember 11. után ébredt rá, hogy mindaddig vak volt a radikális iszlámista behatolásra és annak vahhabita (szaúdi „civil”) finanszírozására. Egyáltalán arra, hogy a radikális iszlámizmus létezik. Ekkor azonban már késő volt. Ide vezetett az, hogy egy vonzó, a maga helyén igazságos elméleti-politikai konstrukciót a valóságos helyzet felmérése nélkül, más viszonyok közé próbáltak áterőszakolni.” (Székely 2015)

2. Multikulturalizmus és multikulturalizmus-kritika Magyarországon

2.1. Fogalmi meghatározás

A multikulturalizmus/multikulturalitás divatos és népszerű fogalomnak tekinthető Magyarországon. Sokszor csak a tanulmány címében vagy néhányszor a szövegben fordul elő, és mint „dísznek” az a funkciója, hogy korszerű nyelvezettel gazdagítsa a textust. Ugyanakkor érdemi kommentárokkal is találkozhatunk a hazai társadalomtudományos, pedagógiai és közéleti diskurzusokban. A multikulturalizmusnak számos jelentése létezik, az alábbiakban a három legalapvetőbbet, a deskriptív, a normatív és a történeti multikulturalizmus sajátosságait mutatom be. A fogalmat olykor több értelemben is használják egyetlen szövegen belül. Egy szerző szerint legelőször deskriptív jelentést hordozott, később ruházták fel normatív tartalommal. Szerinte ugyanis a multikulturális társadalom „eredetileg a kulturális sokféleséget, a hagyományait és identitásukat őrző különböző etnikumú és kultúrájú csoportok kooperatív egymás mellett élését elfogadó társadalmak leírására szolgált. Idővel azonban normatív (előíró) fogalomként vált, amely a modern társadalmat etnikailag szükségképpen heterogénként mutatta be, és a kisebbségek kezelésének lényegében egységes szociális módszertanát írta elő.” (Póczik 2008, 106.)

2.1.1. Deskriptív multikulturalizmus

A fogalom jelölheti az etnikai, kulturális heterogenitást, „a javak sokféleségét a fogyasztói társadalomban.” (Feischmidt 1997, 8.)

„A régió *multikulturalizmusa* sok szempontból egyedi Közép- és Kelet-Európában. A régió mai politikai, társadalmi, gazdasági, etnikai, nyelvi, vallási stb. sokszínűségét a hosszú távú történeti folyamatok, jelentős részben a hatalmi változások révén bekövetkezett területi átrendeződések határozták meg.” (Hajdú 2008, 179.)

„A *multikulturalizmus* olyan tény, amely sajátos problémákat generál: egyrészt tovább él a monokulturalizmus hagyományának ápolása és féltése, másrészt kezelni kell a társadalmi-kulturális diverzitást.” (Albert-Lőrincz 2011, 54.)

2.1.2. Normatív multikulturalizmus

A fogalom jelölheti a posztmodern kor heterogén társadalmi számára kidolgozott normatív rendszert:

„a *multikulturalizmus* szerint a késő modernitás társadalmainak politikai pluralizmusát ki kell egészíteni jogi eszközökkel garantált kulturális pluralizmussal.” (Egedy 2001, 228.)

Egyesek kiemelik, hogy bár sokféle értelemben használják a terminust, mégiscsak egy neologizmus, ami a posztmodern viszonyokhoz illeszkedő normatív rendszert jelöl: „A multikulturalitás nem újkeletű jelenség, mégis neologizmusnak kell tekintenünk nyelvünkben. A kultúrák találkozása a nagy hódítások, népvándorlások és vallásmissziók korában kezdődött el. A mai értelemben vett multikulturalitásról akkor még nem beszélhetünk, habár kultúrák kerültek egymáshoz közel. Multikulturalizmusról csak akkor beszélhetünk, ha egymás mellé került kultúrák (nyelvek, szokások, hagyományok, kollektív tudatok, vallások) nem egymás megsemmisítésére (asszimilálására), hanem egymás megértésére és elfogadására törekszenek. A multikulturalitás azt jelenti, hogy az egymás mellett élő kultúrák szimmetrikus értékviszonyban állnak egymással, egyik sem alárendeltje vagy kiszolgálója a másiknak, kölcsönösen elismerik, hogy mindegyik kultúra emberi teljesítmény, az egyforma értékeket valló emberi közösségek kollektív produktuma.” (Albert-Lőrincz 2011, 68.) A fogalom „fegyelmezett”, normatív értelemben való használata Magyarországon elsősorban a politológusok, filozófusok szövegeiben mutatható ki. Az oktatási szakemberek esetében – ahogy azt látni fogjuk – ez kevésbé mondható el.

2.1.3. Történeti multikulturalizmus

A terminus jelölheti a heterogén társadalomban a közösségek kiegyensúlyozott koegzisztálását a történelem egy adott pontján. Történeti multikulturalizmusról akkor beszélhetünk, ha a szerző a deskriptív és/vagy a normatív jelentést visszatolja a múltba:

„Európa a római kortól kezdve etnikai alapú *multikulturalizmusban* él, amely a nemzetállami eszmék fellépéséig természetes volt.” (Ardamica 2015, 69.)

„A kultúrák egymás mellett élése és keveredése – ez Közép-Európa egyik legfontosabb jellemzője. Mondhatnám úgy is: Közép-Európa multietnikus és *multikulturális*. Az egymás mellett élés azt jelentette, hogy mindenki követte, követhette saját vallási, a vallásiból derivált kulturális, illetve nemzeti normáit. Annak ellenére, hogy a Habsburg Monarchia megvalósította az emberek és eszmék szabad áramlásának gyakorlatát, nem volt a 20. századi értelemben vett belső kolonizáció; egyetlen népcsoport és vallás sem tudta

rákényszeríteni a maga nyelvét és normáit a másokra. [...] A közép-európai multietnicitás, *multikulturalizmus* tömegkulturális együttéléses modellje leginkább az étkezési kultúrában érvényesült.” (Gerő 2007, 14, 16.)

Az alábbiakban további eseteit mutatom be annak, hogy a multikulturalizmus deskriptív és/vagy normatív jelentését a szerző a múltba tolja. Hidas Judit egyik munkájában a tradicionális sokszínűség és ennek megőrzése esetében használja a multikulturális és a multikulturalizmus fogalmakat. Szerinte a multikulturalitást védelmező különböző mozgalmak, mint a tradícióőrzés, vagy a hungarikum fogalmának erősödése a homogenizációs, globalizációs folyamatra adott protekciós válaszok. A szerző tehát historizálja a terminusokat, vagyis a posztmodern előtti társadalom viszonyainak leírására is használja. (Hidas 2014, 54-60.)

Neumann Victor ugyanígy jár el: a Bánságról szóló írásában a régió multietnikus voltát, az etnikumok békés együttélését, egymással szembeni toleráns magatartását a „multikulturális identitás”, a „multikulturális életmód”, a „multikulturális gondolkodás” fogalmakkal írja le. Ez azonban nem új jelenség a Bánságban, ennek a jellegzetességnek itt múltja, hagyománya van, az újonnan érkezők a „bennszülöttektől” veszik át a sajátos „multikulturális életmódot”. Véleménye szerint a történelem folyamán sikerült kialakítani egy, a toleranciára épülő modus vivendit, az itt élő közösségek „alapvető társadalmi és pszichológiai egyensúlyá”-t. Az itteni „multikulturális megközelítéseket” azonban erősen próbára tették az előző rezsim nacionalista-kommunista csoportjai. A szerző tehát a multikulturalizmusnak a normatív jelentését historizálja. (Neumann 1997, 3-18.)

Albert-Lőrinczy szerint bár a fogalom ugyan a jelenkori társadalmi változások kényszere alatt jelent meg, és akkor került be a szakterminológiába, amikor a világon megjelentek a globalizáció tendenciái, a multikulturalitásnak korábbi megnyilvánulásai is voltak: „minden olyan esemény vagy folyamat, amely a történelem során egymáshoz közelített népeket, csoportokat, közösségeket vagy egyedeket, eszméket és ideológiákat, hiteket és vallásokat, kisebb vagy nagyobb méretben, a multikulturalitás jegyeit hordozza.” (Albert-Lőrincz 2011, 61-62.)

A historizáló szemlélet Végel László vajdasági esszéíró kérdésfeltevésében is kiválóan „detektálható”. Végel szerint „A nyugati világ, mindenekelőtt a nagyhatalmak, a multikulturális társadalmak kiépítését tűzték ki célul. Vajon nem ez az érték, amellyel a térség, Közép-Kelet-Európa és a Balkán egyaránt saját, Versailles előtti tradíciójához kapcsolódik? Vajon a multikulturalizmus csak tűzoltásra való nyugati eszme, vagy a közép-kelet- és délkelet-európai társadalmak hiteles hagyománya, amelyet nem vett tekintetbe sem a nyugati liberális politikai filozófia, sem a versailles-i nemzetállam-építő béketeremtő program?” A szerző a

térségben tapasztalható interetnikus együttműködést a „multikulturalizmus hagyományával” hozza összefüggésbe, a korábbi multikulturalizmus folytatásaként értelmezi. Végel úgy látja, hogy a nacionalista politikumnak a mindennapi életben azért nem sikerült súlyos következményekkel járó konfliktust kirobbantania, mert „a mindennapi életben továbbra is működtek azok a hagyományok, amelyek a nagy politikai diskurzusokban nem juthattak kifejezésre, mert államilag elnyomták őket. Vajdaságban fennmaradtak annak a multikulturális tradíciónak a nyomai, amelyek a néhai Osztrák–Magyar Monarchiában fogalmazódtak meg, és amelyek a totalitárius rendszerben eltorzulva ugyan, de beépültek a politikai életbe. Vajdaság némely kérdésben a kommunista rendszert is saját hagyományának a szellemében mintázta át.”

A „multikulturális közszellem” érvényesülését látja abban, hogy a „transznacionális impériumban” (a Monarchiában) tíz nyelv volt hivatalos használatban, vagy abban, hogy az újvidéki városi vezetőségben a pravoszlávok és a katolikusok ugyanakkora képviselettel rendelkeztek. Továbbá úgy véli, hogy a „multikulturális régiók” több száz éves egységek, és hogy a multikulturalizmus (mint interetnikus kooperáció) alapvető volt a régió gazdasági fellendülésében. (Végel 2002).

Ezekben az értelmezésekben a multikulturalizmus elsősorban az etnikumok kooperációját kifejező attitűd, amely organikusan fejlődik ki, a személyközi, kultúráközi kapcsolatokban jön létre (mindennapi multikulturalizmus), tradícióként hagyományozódik, és nincs szüksége az állam által biztosított legitimitációra. Nem az állam vagy egy nagyobb régió intézményesített, felülről bevezetett hivatalos politikája.

2.2. A fogalom eltérő definiálásából származó viták – példa

(1) Strassbourgi sajtóértekezletén Orbán Viktor kijelentette: „Ha önök végigmennek ma Európán, akkor láthatják ezeket a konfliktusokat, és én meg vagyok arról győződve, hogy miután nekünk, magyaroknak az ilyen típusú konfliktusok kezeléséhez nem fejlődtek ki a képességeink, mert mi sohasem voltunk multikulturális társadalom, sohasem fogadtunk be a gyarmatainkról érkezett bevándorlókat, ezért a közép-európai térségben a bajok még annál is nagyobbak lennének, mint amit ma számos nyugat-európai országban látunk.” (2015. május) (http://mandiner.hu/cikk/20150520_ezt_mondta_orban_a_multikulturalizmusrol)

Később pedig ezt olvashatjuk: „A multikulturalizmus párhuzamos társadalmakat hoz létre Európában, ez pedig megkérdőjelezheti az európai élet pilléreinek számító értékeket - mondta Orbán Viktor miniszterelnök abban a péntekre virradó éjjel adásba került interjúban, amelyet a spanyol Intereconomía TV nevű csatornának adott madridi látogatásakor. A

párhuzamos társadalmak azt jelentik, hogy az európai élet pillérei – a szólás- és a vallásszabadság, a jogegyenlőség, a nemek közötti egyenlőség – mind megkérdőjeleződhet. Ezért nem támogatja a párhuzamos társadalmakat - jelentette ki a kormányfő. Kifejtette, hogy ha az unióba érkezők megtartják saját, különböző értékeken alapuló közösségeiket, akkor az együttélés miatt előbb-utóbb az európaiaknak is el kell fogadniuk azokat. Így az egyetlen út nem engedni belépni őket, és nem hagyni, hogy párhuzamos társadalmakat hozzanak létre - mondta. A magyar kormányfő szerint Európának meg kell őriznie értékeit, és ha komolyan veszi hagyományait, keresztény gyökereit, képes lesz újra virágozni és naggyá válni. Ugyanakkor hibának nevezte, hogy az Európai Unió alapvető dokumentumaiban nincsenek rögzítve az európai keresztény gyökerek. Anélkül pedig "hogyan is védhetnénk azokat?" - jegyezte meg. Hozzátette: a migrációs krízis jó alkalom arra, hogy világossá tegyünk, az európai élet keresztény értékeken alapul." (2015. október)

(<http://www.kormany.hu/hu/a-miniszterelnok/hirek/a-multikulturalizmus-parhuzamos-tarsadalmakat-hoz-letre-europaban>)

Orbán Viktor a multikulturalizmus fogalmát normatív értelemben használta. Szövegének érdekessége, hogy a konzervatív és a liberális kritika érveit egyaránt alkalmazta a multikulturalizmus politikájával szemben, azt sugallva, hogy a keresztény gyökerek és az emberi jogok protekciója egyaránt fontos a számára.

(2) Tchet Péter újságíró a HVG online-on publikált heves kommentárt, melyből kiderül, hogy a fogalmat másként definiálta: a normatív helyett a deskriptív jelentést társította hozzá (etnikailag heterogént értett alatta). Ezért a miniszterelnök által mondottak számára abszurdumnak tűntek:

„Magyarország mindig is egy multikulturális társadalom volt – noha tény, hogy a történelemben sokat tett ellene a magyarság. Ha egy kis, homogén bajor falu sörsátrában feláll az asztalra a helyi, már kissé spicces CSU-s politikus zárás előtt, s imbolyogva közli, hogy nem vagyunk multikulturális társadalom, akkor taps fogadja – a kicsit szélesebb hazájában meg fejcsóválás. Ha azonban Kelet-Közép-Európában áll ki egy politikus, s közli, hogy nem vagyunk multikulturális társadalom, akkor csak röhögni lehet. Először. Utána meg nagyon komoly kérdéseket kell feltenni neki. [...] Nem elég azonban a szélsőjobboldali kormányfő nyilatkozatát egy kézlegyintéssel elintézni, mert amint eddig a szociális politikában a kényszermunka bevezetésével, most a társadalom- és kultúrpolitikában valósít meg egyre határozottabban szélsőjobboldali programot. [...] Magyarországon ma nem egy jobboldali és egy szélsőjobboldali párt viaskodik az első helyért – hanem egy szélsőjobboldali és egy ultranáci párt. Ők együtt ma megjelenítik a magyar társadalom több mint kétharmadát – már ha hinni lehet a közvélemény-kutatásoknak. Azaz nemcsak Orbán

Viktor, de a magyar társadalom többsége se tudja, hogy multikulturális. Nem ártana, ha a magyar emberek egyszer megnéznék a nevüket, a családfájukat – vagy ha tényleg magyar nevük van, és tényleg színmagyar származásúak, akkor legalább azokét megnéznék, akiket felmenőik halálba küldtek vagy kitelepítettek, vagy mindezt nyugodtan végignézték. Mert nem Orbán Viktor a magyar történelemben az első, akinek az az ötlete támadt, hogy Magyarország nem is multikulturális – de legalábbis ne legyen az. [...] Ez az a szemlélet, amely 1918 óta diktatúrákba, háborúkba, szegénységbe, jelentéktelenségbe taszította a térséget. Az orbáni szemlélet, azaz a nacionalizmus, az idegenellenesség, a multikulturalizmus elutasítása vezetett például Trianonhoz is.” (2015. május)

http://hvg.hu/velemenypublicisztika/20150521_De_multikulturalis_tarsadalom_vagyunk

Széky János leleplezte a félreértést. (2015. május)

<http://parameter.sk/rovat/paravelemenyp/2015/05/22/az-nem-ugy-van-6-multikulturalizmus-es-nacionalizmus>

2.3. A hazai multikulturalizmus rövid története

Magyar nyelvű multikulturalizmus-irodalom több módon keletkezett az 1990-es évektől kezdődően. A társadalomtudományos folyóiratok (Korunk, Kritika, Valóság, Kisebbségkutatás, Magyar Kisebbség) felületet nyitottak a multikulturalizmusról, különböző kultúrák együttéléséről szóló írásoknak, néha különszámot is szenteltek a témának. Olyan elemzések is napvilágot láttak, melyek különböző országok interetnikus kapcsolatait mutatták be, és a helyi multikulturális gyakorlatokról, integrációs kísérletekről, bevándorlás-politikákról tájékoztattak. Az érdeklődők számára a multikulturalizmus irodalmának klasszikusait is fordítani kezdték. A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Kommunikáció Tanszékén, a Kulturális Antropológia specializáció tanrendje keretében a multikulturalizmusról szóló szemináriumot szerveztek. (Feischmidt 1997, 7.) A multikulturalizmus a legkülönbözőbb diszciplínák (politológia, szociológia, történelem, irodalom, kulturális antropológia, regionalizmus-kutatás stb.) képviselőinek érdeklődését felkeltette.

Az 1990-es években azonban dilemmákat is felvetett. 1996. szeptember 12-én „A multikulturalizmus kérdései” címmel több intézmény szervezésében, és elsősorban szociológusok részvételével konferenciát rendeztek Debrecenben. A konferenciakötet szerkesztője a bevezetőben úgy vélte, hogy bár divatos téma, nem eldönthető még, hogy a multikulturalizmus naiv utópia vagy legitimációs szereppel bíró komoly paradigma: „És még

mindig nyitva maradó kérdés, hogy realitás vagy értelmiségi kevesek utópiája fejeződik ki benne, politikai divat-e vagy legitimációs szükséglet mellette vagy ellene kiállni?” (Kiss 1997)

A multikulturalizmus-kritika is korán teret nyert, a multikulturalizmus és annak bírálata lényegében egy időben jelentkezett szakmai és közéleti berkekben. A hazai értelmiség egy része úgy gondolta, érzékelte, hogy a politikai ideológiák, programok kaotikus kavalkádja bontakozott ki a politikai, közéleti és tudományos nyilvánosságban. Gombár Csaba a multikulturalizmus megjelenését időszerűtlennek tartotta. Szerinte zavaró párhuzamosságok keletkeztek: miközben a magyar politikai kultúra „premodern” (sérelmi politizálás, „alattvalói mentalitás”, „kurucos attitűd” stb.), addig az intézményrendszer rohamosan modernizálódik; viszont az eszmei tájékozódás, a jövőképek megfogalmazása már posztmodern feltételek között történik, és a modernizmus kritikájával terhes. Vagyis a rendszerváltozás után a modernizmus és a posztmodernizmus egybecsúszott: miközben az ország a megszakított modernizációt próbálja folytatni, az értelmiség a posztmodern gondolkodást és irányzatokat importálja és erőlteti. Az ország ennél fogva posztmodern kétségek, „paranormális” viszonyok között modernizálódik. Szövegével arra utalt a szerző, hogy először a modernizációs programot kellene befejezni, s csak azt követően kísérletezni a posztmodern ideológiák, programok adaptálásával. (Gombár 1994).

A kritikák ellenére a multikulturalizmus fogalma, sajátos tartalma népszerűsége tett szert, bekerült a tudományok, közéleti diskurzusok nyelvezetébe, és jelentéstartalma bővült a használat során. Bár a különböző társadalmi kisebbségekre is vonatkoztatták, döntően az etnikai, nemzeti, nemzetiségi tematikák esetében alkalmazták a fogalmat.

A multikulturalizmus diskurzusát a 2010-es évek elejéig az országos és a regionális kérdések határozták meg. Vagyis olyan témákkal összefüggésben használták, mint a hazai nemzetpolitika kérdése, a cigányság szociokulturális helyzete és integrációs lehetőségei vagy a határon túli magyar kisebbség viszonyai és körülményei (pl. a román „multikulturális” politikák vagy a vajdasági autonómikus változások).

A multikulturalizmussal rokonszenvező értelmiségiek azonban hiányolták ezeknek a vitáknak, ajánlásoknak a konstituáló erejét. Úgy érzékelték, hogy az új irányzat nem tudta átalakítani a gondolkodást, és nem bírt befolyással a szakpolitikákra, a társadalomszervezés gyakorlataira. Az antiszemitizmus és a multikulturalizmus kapcsolatát vizsgáló kutató 2001-ben azt tapasztalta, hogy bár a multikulturalizmusnak látható módon voltak hívei, a multikulturalista társadalom eszméjének megjelenése nem rendezte át jelentősebb mértékben a gondolkodást. Ez a zsidóság esetében azt jelentette, hogy az asszimilációs paradigma, az asszimiláció mint érték nem került veszélybe. (Balassa 2001, 29.) Egy másik kutató 2010-ben pedig arra panaszkodott, hogy a társadalomtudományos viták nem tudták

áttörni a politikum falait: „Magyarországon a multikulturalizmus diskurzusa éppoly kevésbé tudott meggyökeresedni, mint bármely a kulturális sokféleséget támogató politika. Három próbálkozásról van ismeretünk, amikor a tudományon keresztül próbálták e normatív megközelítésnek érvényt szerezni. Az egyik egy egyetemi tankönyv volt (Feischmidt 1997), a másik az elismerés politikájának a szociálpolitikában, illetve a magyarországi kisebbségpolitikában való alkalmazhatósága melletti állásfoglalás (Szálai 2000), a harmadik pedig a fogalomnak, illetve a szemléletnek a jogfilozófiai gondolkodásba való bevezetésére irányuló törekvés (Majtényi 2007).” Szerinte a liberális és a nemzeti oldalról érkező kritikák hatásosabbak voltak, és maguk alá gyűrték a multikulturális gondolkodást. „Hasonlóképpen visszhangtalan maradt Salat Levente kolozsvári politikai filozófus próbálkozása is, aki Will Kymlicka nyomában próbált a kisebbségi nacionalizmussal szemben a kommunitarizmus paradigmájának érvényt szerezni a romániai magyar közéletben. (Salat 2001).” (Feischmidt 2010, 17.)

2010 után több változásnak lehetünk tanúi. A multikulturalizmusról való diskurzus – legalábbis közéleti szinten – intenzívebbé vált. A diskurzus tartalmát nagyban meghatározta a Magyarországra is kiterjedő migráció, a multikulturalizmus kérdése egyre gyakrabban a migrációs tematikák kapcsán került szóba. A diskurzusba a kormányzat is bekapcsolódott: orientációjából, a bevándorláshoz való viszonyából adódóan nyíltan szembement a multikulturalizmus programjával és a nyílt társadalom víziójával. Feischmidt Margit 2016-ban úgy érzekelte, hogy „a férfiak és nők, szexuális és etnikai kisebbségek egyenlőségét megkérdőjelező politikai diskurzusok terjedése” jellemző a közbeszédre, amit a kritikai és emancipációs diskurzusok megújulásáról szóló írása „közéleti apropójá”-nak tekintett. Leszögezi azt is, hogy a multikulturalizmus ellenideológiája az európai országok többségében szintén erősödött abban az időszakban. (Feischmidt 2016, 152.)

Ezzel nem szoros összefüggésben, de ezzel párhuzamosan a társadalomtudományos körökben is az elbizonytalanodás volt jellemző, a hazai szakirodalom a multikulturalizmus halálról szóló súlyos megállapításokat is közvetítette az olvasók számára. Ezeket a kétségeket értelemszerűen nem a migráció kategorikus elutasítása okozta, hanem a gyakorlati multikulturalizmus megvalósításának akadozása. Ravasz Ábel a multikulturalizmus akkori helyzetére vonatkozó értékelését a Steven Vertovec – Susanne Wessendorf szerzőpáros által szerkesztett, a multikulturalizmus kritikáit tartalmazó tanulmánykötet (*The Multiculturalism Backlash: European Discourses and Practices*. London, 2010) ismertetésén keresztül bontotta ki. A szerző úgy vélte, hogy Közép-Európában, akárcsak Nyugat-Európában a multikulturalizmus is diszkurzív fordulaton esett át azáltal, hogy a kilencvenes évek optimizmusát a nyugati közbeszéd trendjei által inspirált ellenállás váltotta fel. „A nagy ideológiák harcában a multikulturalizmus veszíteni látszik, Közép-Európában még azelőtt,

hogy megérkezhetett volna.” Ugyanakkor ismertette Will Kymlickának a multikulturalizmus bukását kétségbe vonó véleményét is, mintegy reményt csíholva a multikulturalizmus hívei számára. Eszerint a multikulturalizmus haláláról szóló diskurzus túlzó, ugyanis az azt alátámasztó eszmeiség továbbra is jelen van a politikákban, társadalmi programokban és az újabban használt fogalmakban (diverzitás, interkulturális, transzkulturális megoldások). Valódi visszaesés a bevándorló muszlimok esetében látható: az esetükben a nyugat-európai államok fokozatosan keményebb álláspontokhoz jutottak el a kilencvenes években tapasztaltakhoz képest. Nem beszélhetünk a multikulturalizmus totális kapitulációjáról, inkább a multikulturalizmus kontinuitásaként felfogható, de a diverzitást valamelyest másként kezelő hibrid modellek kialakulásáról (Ravasz 2015, 223-227.)

2.4. Értelmezések, kérdésfelvetések

Az alábbiakban a hazai tudományos szakirodalomban megjelent további jelentésadásokat, a multikulturalizmussal kapcsolatos kérdésfelvetéseket, megállapításokat mutatok be.

Magyarországon is találkozhatunk az alapvető jelentésektől eltérő, modellbe rendeződő jelentésadással, értelmezéssel. Dessewffy Tibornál a multikulturalizmus nem intézményesített társadalmi program, nem normatív rendszer, hanem „társadalmi feltétel”. Multikulturalizmusról akkor lehet beszélni, ha három feltétel teljesül: felbomlik a hegemonia, a felbomlás artikulált (a kultúrák képesek társadalmi szinten megjeleníteni saját értékeiket, képesek megfogalmazni programjaikat), a társadalomra a nyitott és toleráns hozzáállás jellemző. „Összefoglalva: multikulturalizmusról – az én értelmezésemben – akkor beszélhetünk, ha egy társadalom/közösség saját kulturális tagoltságát felismeri, valamint helyet és lehetőséget biztosít a különböző csoportok többszólamú kórusának megszólalására és működésére.” (Dessewffy 1998, 56-57.) A szerző szerint a multikulturalizmushoz a legelőnyösebb „szellemi, intellektuális attitűd” az „ironikus-liberális” (az irónia biztosítja, hogy figyelni tudjunk más csoportok hangjára is, a liberális hozzáállás pedig azt, hogy nyitott, toleráns viszony jöjjön létre). Vagyis Dessewffy szerint a multikulturalizmus nem más, mint a kultúráknak a felkészültsége, késztetése arra, hogy a kulturális pluralitás békés körülmények közti megvalósítását lehetővé tegye. Ugyanakkor rá is igaz, hogy a fogalmat több értelemben használja (pl. „a Monarchia – legendák kódébe burkolózó – multikulturalizmusa inkább az olyan metropolisokban volt tipikus, mint Budapest vagy Prága.” Máshol viszont: „Magyarországon soha nem állt fenn a multikulturalizmus mint társadalmi feltétel.” - Dessewffy 1998, 57, 61.)

A hazai szakemberek számos, a multikulturalizmussal összefüggő kérdést vizsgáltak (a multikulturalizmus szerepe, a kultúrák közti kapcsolatok a multikulturális társadalomban, a

multikulturalizmus és az integráció viszonya stb.), megállapításaik a külföldi szakirodalom eredményeivel rendszerint összhangban voltak. Példának okáért Berkes Lilla a multikulturalizmus lehetséges szerepeit vizsgálva arra jutott, hogy a fogalom nemcsak kulturális és politikai elvekre és elgondolásokra vonatkozik, nem pusztán annyi a küldetése, hogy biztosítsa a csoportok megjelenését, hanem az is, hogy átformálja a társadalmi környezetet: elősegítse az „egyensúlyteremtést” fajok és nyelvek között, kereteket biztosítson a szociális egyenlőségnek. Emellett pedagógiai program is. (Berkes 2011, 24-25.)

Egy másik szerző az egymás mellett élő kultúrák viszonyát elemezve két lehetőségre is felhívta a figyelmet: a multikulturalizmus „az egymás mellett élő kultúrák aktív, egymásra ható voltát jelöli,” a különböző kultúrák spontán módon is hatást gyakorolnak egymásra. Vagyis a multikulturalizmus vizsgálata egyben a kulturális kölcsönhatások vizsgálatát is jelenti. Később azonban – Micheline Rey nyomán – a szerző statikus plurikulturalizmusként definiálta a fogalmat, vagyis olyan rendszerként, ahol a kultúrák mozaikszerűen élnek egymás mellett, és gyenge az interakció közöttük. A kultúrák egymás mellett élése ebben az esetben nem implicálja a kölcsönhatást, csak a kölcsönös tiszteletet, a semleges viszonyulást, az autonómiát. (Albert-Lőrincz 2011, 68, 237.) A differencia a különbségtől és kritikai multikulturalizmus korábban már bemutatott, egymástól különböző kultúrafelfogására, célrendszerére utal.

Berkes Lilla a multikulturalizmus reaktív szerepére is felhívta a figyelmet, szerinte a multikulturalizmus az integrációs politikák kudarcát és a globalizmus homogenizáló hatásaival szembeni ellenállást tükrözi vissza, és a differenciákat védelmezi: „Nem arra törekszik tehát, hogy integrálja őket a társadalomba, hanem hogy fenntartsa az általuk képviselt sokszínűséget, ezáltal téve a különböző kultúrákhoz tartozókat lojálisá az adott államhoz. Célja kettős: megelőzni a súrlódásokat, másrészt gazdaságilag hasznosítani a sokszínűséget.” (Berkes 2011, 27.)

Dessewffy Tibort a multikulturalizmus „Achilles sarka”, a kulturális relativizmus is foglalkoztatta. Szerinte tartózkodnunk kell az univerzalizmustól, ugyanakkor lennie kell egy társadalmi–kulturális minimumnak, aminek a betartását minden elismert kultúrától el lehet várni. Bizonyos vitatott kulturális szokásoknak a megakadályozása pedig nem jelenti feltétlenül azt, hogy abszolutizáljuk a szokásainkat, hiteinket, normáinkat. Tisztában lehetünk saját értékeink konstruált és relatív voltával, „mégis rendíthetetlenül kitarthatunk mellettük”. Ha beavatkozunk, azért tesszük, mert az értékeinket relativitásukkal együtt saját kultúránkban alapvetőnek tartjuk, az ezzel ellenkező gyakorlat összeroppantaná a közösség kulturális tartópilléreit. (Dessewffy 1998, 68.)

Egy másik tanulmányban a normatív multikulturalizmushoz „vonzódók” köréről, társadalmi pozícióiról találunk adatokat. A szerző multikulturalizmusnak tekintette azt a „késő modernkori” gondolkodást, mely az etnikai, vallási, nemzeti kisebbségek különbözőségét, másságát értéknek tartja, de úgy, hogy ne sérüljön az esélyegyenlőség, az egyenlő bánásmód elve. Szerinte „A multikulturalizmus hívei elsősorban fiatalok és középkorúak, nők, magasan iskolázottak és inkább a középosztályi illetve a felsőbb rétegekben fordulnak elő. Kulturális, társadalmi és gazdasági erőforrásokkal ellátottak. A legtöbb társadalmi-demográfiai változó szerint azon csoporttal mutat rokonságot, amely az asszimilációt pozitív dolognak tartja, de toleráns. Társadalmi-demográfiai mutatók szintjén talán azt a különbséget említhetném, hogy az asszimilációs–toleráns csoportban mintha nagyobb arányban lennének a sikeres, hamar csúcsra került fiatalok.” A tanulmány szerzője egy további fontos dologra hívja fel a figyelmet: „a multikulturalizmus nem jellemezhető a hagyományos liberalizmus-konzervativizmus ellentéppárral, mivel mindkét nézetrendszerből táplálkozik.” A vizsgálat szerint a multikulturalistaként felfogott csoport heterogén a politikai ideológiák tekintetében, hiszen a különböző jelenségekhez (homoszexualitás, kábítószer-fogyasztás, halálbüntetés, vallásosság, nemzeti érzület stb.) való viszonyuk alapján egy részük liberálisnak, másik részük konzervatívnak számítana. „A mindenféle mássággal szembeni tolerancia liberális, a hagyományos értékek, a vallásosság, a nemzeti érzület (ezek mind segíthetnek egy csoport fennmaradásában és identitásának kialakításában vagy újrafelfedezésében) megőrzésének fontossága pedig konzervatív érték és a multikulturalizmusban ezek együtt egymást kiegészítve jelennek meg.” (Balassa 2001, 41-42.)

Balassa Szilvia arra is felhívta a figyelmet, hogy a csoportokban való gondolkodás és az asszimiláció elítélése nemcsak a multikulturalizmus, hanem az etnocentrizmus, a szélsőséges gondolkodás sajátja is lehet. Lényegében a magyarországi antiszemita is felfogható az etnokulturális pluralizmus híveiként. A megjegyzés alapja az, hogy a rasszizmus, a nacionalizmus és a multikulturalizmus egyaránt a „különbségteremtő identitáspolitikák” közé sorolhatók. Meglátása szerint az, hogy hogyan tekintünk a csoportokra, a gondolkodás kereteként felfogott paradigmán múlik, vagyis nem mindegy, hogy a multikulturalizmus vagy „tradicionális” gondolkodási szisztémák keretén belül beszélünk a csoportokról: „Multikulturalista paradigmán belül pedig egészen mást jelent külcsoportként felfogni bármilyen kisebbségnek tartott csoportot. Ezen ideológián, eszmerendszeren belül a különbözőség értéként jelenik meg, amelynek fenntartására, megőrzésére minden magát másnak, különbözőnek tartott csoportnak joga van. Magyarországon azonban – legalábbis ami a zsidóságot illeti – a multikulturalista ideológia még nem nyert teret. Hagyományosan antiszemitának számít az, aki külcsoportként fogja fel

a zsidóságot, vagyis megkérdőjelezi asszimiláltságának voltát. Ennek történelmi okai vannak.” Ugyanez a tanulmány arra is rámutatott, hogy a Magyarországon megjelenő multikulturalista gondolkodás 2001-re nem tudta megváltoztatni a zsidóságról, mint csoportról való gondolkodást. (Balassa 2001, 11-13, 29.)

Hazai berkekben viták tárgyát képezte az a kérdés, hogy a migráció nyomán diverzifikálódott nyugati társadalmak posztmodern állapotára „kódolt” multikulturalizmus mennyiben alkalmazható hazai viszonyokra. Egyáltalán kell-e foglalkozni vele? Tanácsos-e bevezetni a fogalmat? A multikulturalizmus politikája könnyen adaptálható a helyi viszonyokhoz? Tóth Zoltán szerint bár importált fogalom, nem kerülhetjük meg multikulturális jelenségek „saját viszonyaink közti azonosítását”. (Tóth 1994) Salat Levente arra hívta fel a figyelmet, hogy a nyugati társadalmakban a multikulturalizmus bevezetése azon oknál fogva is egyszerűbb, mert nem kell olyan kihívásokkal számolniuk, mint a demokratikus berendezkedés bevezetése, az új államiság stabilizálása vagy a kisebbségek öntudatos fellépése. (Salat 2001) Bodó Barna úgy vélte, hogy akkora a különbség a nyugati és közép-kelet-európai adottságok között, hogy a hagyományos multikulturalizmus értelmezhetetlen a közép-kelet-európai viszonyok között. Itt ugyanis nem instabil identitású, bizonytalan kulturális pozíciójú és történelmi gyökerekkel helyben nem rendelkező bevándorlókról van szó. A nemzeti kisebbségek esetében másfajta protekcióra van szükség, a multikulturalizmus alapján álló védelem („adomány”) még árthat is a helyi regionális közösségeknek: „A lokális kultúrtörténeti gyökerek elemzése ellentmondani látszik a multikulturalitás olyan értelmezésének és politikailag támogatott programjának, hogy a megnyilvánuló – jelen esetben etnikai gyökerű – különbözőségek létét nem elismerni kell, hanem ezekre valamilyen csökevényként értelmezett jelenségre, kiegyenlítő politikákkal kell válaszolni. Miközben a regionalizmus lokális identitásképző értékek létét feltételezi, a multikulturalitás a helyi hagyományok elvesztésének a tételéből indul ki, s ilyen kontextusban fogalmaz meg esélykiegyenlítő programokat. (...) A multikulturalizmus közép-európai elfogadása annak az elfogadását is jelentené, hogy ami az egyik közösség számára jog tárgya, a vele együtt élő történelmi kisebbségnek adományként jelenik meg. Az adomány politikai akarat kérdése, társadalmilag nem kötelező. A regionalizmus története viszont éppen arról szól, hogy létezik egy, a hagyományokban gyökerező lokalitás-tudat, s az így létrejövő regionális összetartozás felülír(hat)ja az aktuális politikai kereteket. A multikulturalizmusnak tehát a régióhoz lényegi köze nem lehet.” (Bodó 2001, 24.)

2.5. Kritikák, viták

2.5.1. Antirasszista kritika

„ez a kisebbségekről való beszéd megteremt egy olyan nyelvezetet, amely nemcsak a 'sokféleség édes hasznát' hirdetheti, de felhasználható kirekesztő nézetek megfogalmazására is. Ahogy Erős Ferenc írja: 'az európai szélsőbaloldal, Le Pentől a német 'republikánusokig' és Haideréig, magyar elbarátaikról nem is szólva, minden skrupulus nélkül hirdetik a 'másságot. Ha más vagy, legyél más, viselj sábeszdeklit, étkezzél kóseren, add elő népi szerszámaidon népi kultúrádat, szívesen meghallgatjuk, tapsolunk is neki, de ne keveredj velünk, ne asszimilálódj, ha bent vagy, menj ki, ha meg még nem vagy bent, maradj is kint'." Szerinte ez a gondolkodás ugyan elismeri a másságot, de a hasonlóságot és az egyenlőséghez való jogot nem. (Balassa 2011, 14-15.)

2.5.2. Liberális kritika

A multikulturalizmus gondolata mellett a multikulturalizmus kritikája is hamar megjelent, amiben térségspecifikus, sokat emlegetett körülmények is jelentős szerepet játszhattak. Magyarországon, az első demokratikus kormány (Antall-kormány) idejében megjelent a nemzeti diskurzus, a „nemzetpolitikáról”, a „nemzeti elkötelezettségről” való gondolkodás, ami az értelmiség egy részében gyanakvást keltett. Úgy érzékelték/értelmezték, hogy feléledt a nacionalizmus, és a térségben „megerősödött az etnikai konfliktusosság” (A. Gergely András). Alapvető élményt jelentett a délszláv háború, melynek kirobbanásáért és következményeiért elsősorban a nacionalizmust, az etnocentrikus gondolkodást okolták. Ezek a folyamatok az értelmiségi körökben kritikus viszonyt alakítottak ki a multikulturalizmussal, mint a kollektív identitásokat elismerő posztmodern politikai-társadalmi ágendával szemben.

A Politikatudományi Szemle 1994. évi 3. számában Gombár Csaba politológus közölt írást „Társadalomszemléletünk etnicizálódása (Pizkos pöttyök a posztmodern politika palettáján)” címmel, melyben a multikulturalizmussal kapcsolatos álláspontját is kifejtette. Kiindulópontja a címben is kifejeződő meggyőződés volt, hogy a korabeli Magyarországon és a térségben jellemzővé vált az etnicizálódás, az etnocentrikus gondolkodás és cselekvési logika. Megjelent az etnokrácia, mint az etnikai erőfölényt érvényesítő hatalmi berendezkedési elv és gyakorlat. A szerző meggyőződése, hogy ártalmas mivolta miatt el kell utasítani a kibontakozó etnikus szemléletet.

Írásában Gombár anakronisztikusnak, a modernitással összhangban nem lévőnek értékeli az etnocentrikus folyamatokat, amelyek szerinte a premodern készletések és a posztmodern

jelenségek (pl. a multikulturalizmus) „összjátékára” vezethetők vissza: „Társadalomszemléletünk etnicizálódása nem pusztán komor premodern reakció a modernitás ellenében, nem vagy nemcsak a régi fajelméletek és etnikai kizárólagosságok továbbélése, hanem a kulturális *multiidentitás* új keletű zavara is az egyre növekvő posztmodern feltételek közepette.” A posztmodern tartalmát itt a multikulturalizmus képviseli, mely az értelmiség által elvárt fejlődési irányhoz képest más utat kínál fel: „A 19. század nagy történetfilozófiai magyarázatai és sajátlagos jövőképeket sugárzó úgynevezett nagy elbeszélései helyébe a *multikulturalizmus* és multiidentitás miniatűr diskurzusai lépnek, s a biopolitika következtében immáron genetikailag kódolt beszédmodok a csillámlóan szép és megejtő modern *multikulturális* világban egyszerre csak kitermelik a goromba kulturális szeparatizmusokat.”

A multikulturalizmus hívei tehát a „miniatűr” világokra, kultúrákra, közösségekre és azok kollektív jogaira irányítják a figyelmet, a „kulturális szeparatizmus”-t, a közösségi fundamentalizmust segítik elő, ahelyett, hogy az univerzálisokat, a nagy víziókat, az egyéni jogokra építő berendezkedést támogassák. A szerző elsősorban az etnikumok, nemzetek kollektív jogainak elismerését nehezményezi. Ugyanis ez nem más, mint újabb privilégiumok gyártása, a „rendi társadalom jogkiterjesztő gyakorlata”, ami az „etnikai reneszánsz” pozícióit erősíti, és nem nyújt megoldást az etnikai konfliktusokra. Az etnikai párt „idegen test” a modern politikai rendszerben, és az etnokratikus elv intézményesíttetésével egyenértékű. Ráadásul az etno- és a biopolitika térnyerése eltereli a figyelmet a fontos témákról (szociális hátrányok, szociális kisebbségek). Szerinte az egyéni szabadságra kell helyezni a fókuszot, az egyéni jogok védelme és a procedurális rend elégséges a többségi társadalom hegemoniájának megakadályozásához. Az etnikai-nemzeti kérdést pedig depolitizálni kell, az állam vonuljon ki a nemzeti, kisebbségi ügyekből, az etnicitás a valláshoz hasonlóan váljon magánügyé.

Gombár érvelésében a liberális multikulturalizmus-kritika érvrendszerének több ismert eleme és stratégiája kimutatható: a kulturális szeparatizmus és radikalizmus veszélyére való hivatkozás, a multikulturalizmusnak anakronizmusként való értékelése, és a kollektivitás elismerésének liberális jogi abszurdumként való értékelése. Érvelése lényegében arra épül, hogy a premodern politikai kultúra és a posztmodern feltételek (a multikulturalizmus) a modernitás pozícióit gyengítik, és avitt, ártalmas folyamatoknak (etnocentrizmusnak) engednek teret. A szerző az etnikai-nemzeti partikularitások és autonómiák helyett a közös kultúrát támogatja, és Vaclav Belohradskyt is idézi, aki szerint a különböző etnikumokat, nemzeteket integráló, közösen elfogadott kultúra elvesztette korábbi szerepét és erejét. (Gombár 1994)

Gombár Csaba írása vitaindítónak bizonyult, és a Politikatudományi Szemle több választ is közölt a folyóirat 1995/1-2. számaiban (Bíró Gáspár: „Etnikai pártok, állampolgárság, lojalitás, etnopolitika.”, Garai László: „Kunfajta nagy szemű legény”, Balassa Péter: „Az eltorzult társulás”, A. Gergely András: „Megapolitika, mikropolitika és virtuális kisebbség.”, Szilágyi Ákos: „Virágozzék ezer nemzetállam!”.) Ezek közül azokra érdemes majd figyelmet irányítanunk, melyek nemcsak kiegészítették a leírtakat, de érdemi kritikát is megfogalmaztak.

Gombár Csaba álláspontja nem számított unikálisnak az értelmiség körében. Konrád György 1996-ban – Gombár Csaba narratívájára emlékeztető módon – úgy érvelt, hogy a posztmodern szeparálódás, a multikulturalizmus felelős a Balkánon zajló eseményekért. Szerinte „Az univerzalista, az emberi jogokra épülő nézőponttal szemben adódik a posztmodern elkülönülés, amelynek varázsa különösképp Boszniában volt érzékelhető. A dühösség a hamis összetartozás ellen valamennyi felet elfogta. Ez az új – univerzalizmus- és integrációellenes romantika hat át minden indulatos felaprózást. Hogy a posztmodern romantikából miképp lesz politika, ehhez Bosznia az ábra.” (Konrád 1996, 12.)

Szintén ebbe az áramlatba sorolható Heller Ágnes filozófus írása is, amelyben elsősorban a multikulturalizmushoz kapcsolt „biopolitikával” (mint „szimulált tudományos gondolkodással”) szemben fogalmazott meg heves kritikát. Szerinte nem üdvös a politikai érvelést a faj és a nem kérdése köré szervezni. A test „prepolitikai”, a politika ugyanis „ott kezdődik, ahol a biológiai kötelékek és meghatározottságok már nem ívelnek át mindent, ahol a közös politikai testben betöltött tagságnak elsőbbsége van a biológiai testtel vállalt szolidaritással szemben.” A test politikaivá tétele a náci faji ideológiával, a totalitárius gondolkodással hozható összefüggésbe. A biopolitika fenyegetést jelent az egyénre (kiszolgáltatottá teszi a csoporttal szemben), és az egész politikumra is: olyan helyzetet idézhet elő, hogy az politikai kérdésben állást foglaló egyén számára fontosabbá válhat a testi (faji, nemi) meghatározottsága, a racionális érvelésnél és az egyetemes igényű céloknál. Ez a „biopolitika” „primitív kulturális forradalom”, a modern tömegtársadalom, a munkavállalói társadalom terméke, mely a szociális helyett a „kulturálist” helyezi előtérbe, a „bioidentitást” agresszíven, ellenségein keresztül szervezi, és az államot a társadalom „szolgálójává” kívánja tenni. (Heller 1994, 5-15.)

2.5.3. Multikulturalista válaszok

A. Gergely András szociológus, politológus, kulturális antropológus későbbi nyilatkozatai fényében nehezen sorolható multikulturalista oldalra, azonban az áttekinthetőség kedvéért mégis itt tárgyaljuk a válaszát. A. Gergely szerint „abban, amit Gombár Csaba sokoldalúan érvelve és példákból építkezve alapvetésként megfogalmazott, mélyen igaza van.” Ugyanakkor néhány kérdésben egyet nem értését fejezte ki. Szerinte az etnikai és nemzeti identitás nem kezelhető egy kategóriaként. Emellett az etnicitást nem lehet minden körülmények között destruktívnak tekinteni. Az erős etnikai identitás, a kulturális és politikai szeparatizmus mint „önvédelmi célzatú bezáródás”, a „túlélő egzisztálás” eszköze, a hegemon törekvésekre és a globalizmusra adott válasz az etnikum megmaradását és az egyén magányérzetének oldását, a kapaszkodót szolgálja. A multikulturalizmusra utalva szerinte a „posztmodern politikai tolerancia” összhangban van a perszonális és kisközösségi etnicitással. Ráadásul korszpecifikus jelenség, a kortárs viszonyok (globalizáció, homogenizálódás, „etnikai-regionális tér-átrendeződés”) közepette elkerülhetetlen a „szeparatizmusok”, a mikropolitikák kialakulása. Viszont egyetértett azzal, hogy az etnopolitika, mint államnacionalizmus idejét múlt „veszélyes korjelenség” („azon a századvégen, amidőn a nemzetek nagy egységei látszatuk és lényegük szerint szétesnek, totális anakronizmus”, „a megkésett vagy retardált kultúrállam politikája”), és „ellentmond mindennemű becsületes demokrácia-fogalmunknak”. Ugyanakkor úgy vélte, hogy szükség van az etnikai kérdések kezelésére és a radikalizmus megakadályozására hivatott kormányzati etnopolitikára. A. Gergely a biopolitikák tekintetében is vitába szállt Gombárral. Vagyis A. Gergely különválasztotta a mikro- és a makropolitikai közeget, és eltérő szerepet, jelentőséget tulajdonított a mikroszintén létező etnicitásnak és a makroszinten megnyilvánuló nacionalista etnopolitikáknak, valamint nem tartotta üdvösnek az etnikai kérdés totális depolitizálását. Az etnicizált önmeghatározást, cselekvést azonban válságjelenségek következményének tekintette, hiszen „Normális életvilágban az etnikus másságnak deklarálására csakis szorongatott helyzetben, korlátozott szabadságban vagy félelemben van szüksége.” A. Gergely írása valójában nem a multikulturalizmus védelmére szolgált (nem derül ki pontosan, hogy milyen viszonyt tételez a multikulturalizmus és a kelet-közép-európai „eticizálódás” között), az azonban világos, hogy a posztmodern jelenségeket, a multikulturalizmust nem tekintette romboló, a premodern viszonyokat konzerváló jelenségnek. Ahogy a kisközösségi etnicizmusokat sem ártalmas archaizmusoknak. Gombár Csaba és A. Gergely András narratívái a nacionalistának tekintett első magyar kormány leplezetlen kritikáját tartalmazzák.

Szilágyi Ákos írásában vitába szállt Gombárral, szerinte a posztmodern folyamatok, a multikulturalizmus nem játszanak össze a premodernitással, és nem konzerválják a

tradicionális struktúrákat. Ellenkezőleg: elősegítik a hagyományos, nacionalista etnopolitikák bukását. Szilágyi pontosítani próbálja a multikulturalizmus fogalmát. Szerinte „a posztmodern multikulturalizmussal összefüggésbe hozható etnicizáló szemlélet és etnicista törekvések modernitás utániak, és így nem is a 19. századi értelemben vett nemzetállamok megteremtését célozzák (ami valóban anakronizmus lenne a második ezredforduló globalizálódott világában), hanem éppenséggel a nemzetállamok lebontását és azoknak az új, különválva, önállósulva sikeresebb, mozgékonyabb gazdasági alanyoknak a megteremtését, amelyek a világ gazdaság nagy szupranacionális integrációit alkotni fogják.” Szükségszerű elválasztani egymástól a lokalitások etnikai szemléletét, mint a helyi társadalmak elkülönülésének „nem-politikai támadás-ideológiáját”, a hagyományos politikai közösség, a nemzetállam védekező jellegű etnicitásától. A posztmodern értelemben vett etnikai közösségek nem a szuverén nemzetállamiság megteremtésére törekednek, hanem arra, hogy „saját jogukon” (saját gazdasági teljesítményük, vízióik alapján) illeszkedjenek be a „szupranacionális világintegrációba”. Szerinte ebben az értelemben az etnicizálódás nem visszaesés valamilyen archaikus szintre, hanem túlhaladás a modernitás, a politikai közösség nemzetállami fokán. A nemzetállam ennek természetesen ellenáll, és erőnek erejével akarja megakadályozni a szupranacionális intergációs keret alanyainak kialakulását, kiválását a „politikai nemzettestből”. A nemzetállam reakciója és etnicitása nem posztmodern, hanem „rég modern képlet”. A multikulturalizmus „forró égőve” alatt buján tenyésző identitások [...] nem egymás iránt tanúsítanak türelmetlenséget és kérlelhetetlenséget, hanem mindig azok ellen az átfogó, egységes, normatív, univerzalisztikus kulturális és politikai elvek, intézmények, gondolkodásmódok, integrációs keretek ellen irányulnak, amelyek a modernitásban alakultak ki, s amelyek mindenféle kulturális, civilizációs, regionális másság elnyomására, „féken tartására”, asszimilálására, háttérbe szorítására épültek, ideologikusan legitimálva a kényszert és erőszakot, amely ezeket a modern építményeket összetartotta.” A szerző az erdélyi magyarságot is a posztmodern értelemben etnicizált közösségek közé sorolta.

A három szerző értelmezései számos ponton eltérnek egymástól. Gombár Csaba az „eticizálódás” minden formáját elutasította, és azt a liberális demokráciával, a modernitással konfliktusban álló anakronizmusként, premodern jelenségként értelmezte. A. Gergely András és Szilágyi Ákos ezzel szemben különbséget tettek a mikro- és a makroközösségek etnicizmusa, a kisközösségek, régiók kulturális, gazdasági „szeparatizmusa” és az állami szintre emelt nacionalista etnopolitika között. A „politika alatti”, moderált kisközösségi etnicizmust elfogadhatónak, a korral összhangban lévőknek, de válságra utaló jelenségnek tekintették. Ennek a típusú etnicitásnak az akceptálhatóságát A. Gergely a közösség természetes önvédelmi reflexeivel, Szilágyi Ákos pedig a szupranacionális viszonyokba való

eredményesebb beilleszkedést elősegítő közösségi érdekvédelemmel magyarázta. A szerzőknek a multikulturalizmushoz való viszonya is különbözött. Gombár Csaba, aki a modernitás védelmében fejtette ki álláspontját, úgy vélte, hogy az „eticizálódás” folyamatáért a posztmodern jelenségek, köztük a multikulturalizmus is felelős. Szilágyi ellenben úgy vélte, hogy a nacionalista állampolitika nem premodern, hanem nagyon is a modernitás tartozéka, megerősödéséhez pedig semmi köze sincs a multikulturalizmusnak vagy a kisközösségi etnicizmusnak. A posztmodern feltételek mellett kifejlődő kisközösségi etnicitás éppen hogy a meghaladott modernitás, a modernkori nacionalizmus ellenében jön létre, nem viszi tovább kontinuos módon a korábbi etnikai értelmezéseket. Bár A. Gergely és Szilágyi érvelése közel áll a multikulturalistákéhoz, sajátos abban, hogy amikor a lokalitások „kulturális szeparatizmusa” mellett állnak ki, nem a kulturális relativizmusra, a kultúrák közti egyenlőségre hivatkoznak. Szükségszerűségüket azzal igazolják, hogy ezek a jelenségek a hagyományos nemzetállami törekvésekkel szemben fogalmazódtak meg és működnek. Érvelésük arra utal, hogy a 90-es évek elejére jellemző viszonyok (a nemzeti diskurzus megjelenése, a szomszédos államokban lévő etnikai ellentétek) zavarodottságot okoztak az értelmiség egy részében, a multikulturalizmus elleni vagy melletti kiállásukat a nemzetállamisággal összefüggésben fogalmazták meg.

A nézeteltéréseket nemcsak a modernitáshoz és a posztmodernhez való viszony határozta meg, hanem az is, hogy (1) a szokatlannak tűnő jelenségekre általános magyarázó elvet kerestek, (2) írásaikban nem számoltak a multietnikus régió komplexitásával, (3) legfeljebb két, egymástól független dimenziót, homogén kategóriát (állami szintű etnopolitika, kisközösségi etnicitás) vettek figyelembe.

Dessewffy Tibor szociológus a multikulturalizmus védelmében írott szövegében – Szilágyi Ákoshoz hasonlóan – elutasította a multikulturalizmus és a háború közti kapcsolatteremtést: „Ezzel szemben én úgy látom, hogy a boszniai háború borzalmának nem a posztmodern és a multikulturalizmus volt az okozója, hanem egy par excellence modern projekt, a nemzetállam létrehozása során az egymást kizáró nacionalista univerzalizmusok véres összecsattanása. Ennek fényében a multikulturalizmus kívánatosabbnak tűnik, mint valaha.” Dessewffy értelmezésében képtelenség multikulturalizmusról beszélni abban az esetben, ha a kulturális pluralitás nem nyitott és toleráns közegben létezik. Az egymással súlyos, olykor gyilkos konfliktusban álló „kulturális aspektusok”-nak nem a posztmodernitásból táplálkoznak, hanem a modernitásból nyerik előzményeiket. (Dessewffy 1998, 54.)

Írásában Dessewffy Tibor kifejezetten nehezményezte a multikulturalizmusnak az értelmiségiek körében tapasztalható elutasítottságát: „A multikulturalizmus az utóbbi időben a magyar közbeszéd egyik gyakran használt kifejezésévé vált. Miként divat lett a

posztmodern fogalmán élcelődni azzal, hogy ugyan mit tehet hozzá világunk megértéséhez, a multikulturalizmus is az ironikus odamondogatás kulcsszavaként jelenik meg a hazai közgondolkodás porondján – mint a diszkreditálás elegáns(nak vélt) és szellemes(nek képzelt) módozata. Valóban érdekes lenne elmerengeni azon, hogy a modernitás szörnyűséges sztálini államszocialista időszakát elszenvedve a magyar értelmiség miért tömörül falanxba a posztmodern szkepszis és szerénység elutasításakor, vagy – az előbbiekkal szoros összefüggésben – a kulturális homogenizáció, a cenzúra és az uniformizáció évtizedei után miért ez a nagy szörnyülködés az értékrendek, identitások és narratívák sokszínűségét, egyenértékűségét és egymás mellett élését hirdető multikulturalizmussal ellen.” Szerinte a multikulturalizmus „a jelenleg dúló valódi és értelmiségi-ideológiai háborúk elsődleges terepe és eszköze.” (Dessewffy 1998, 53.)

Wessely Anna és Kim Lane Scheppele szerzőpáros egy 1995-ben, a Világosság hasábjain megjelent, közösen írt tanulmányban Heller Ágnes említett kritikus reflexióira (Heller 1994) reflektálva kelt a multikulturalizmus védelmére. A szerzők egyszer sem írták le a terminust (multikulturalizmus), vélhetőleg azért, mert az irányzatot nem egy újszülött politikai-társadalmi paradigmaként, hanem liberalizmusként („valódi” liberalizmusként) értelmezték.

A tanulmány az élményekkel, benyomásokkal kezdődik: „Budapesten azt hallani, hogy az amerikai értelmiség totalitárius gondolkodási rohamban szenved. A 'politikailag helyes beszéd' maga alá gyűrte az egyetemeket; a feministák és az öntudatos faji csoportok képtelen helyzeteket teremtenek a politikában. Sajátos antiindividualista 'csoportgondolkodás' uralkodott el, ami szítja az intoleranciát. Az egyetemi állások, politikai jelölések és minden, egykor az érdemek alapján elnyerhető pozíció elosztása biológiai jegyek alapján történik. A liberalizmus nagy bajba jutott az egykori 'szabad világ' kellős közepén. Amerika-szerte új kötelező ideológia van terjedőben.” A szerzők meglepőnek találták, hogy a multikulturalizmus kritikája „egyre népszerűbb azon liberális közép-európai értelmiségiek körében, akiktől a demokrácia és a tolerancia elveit képviselő s a szellemi élet elnyomó szabályozását elutasító gondolkodás támogatását várnánk.” Szerintük a hazai liberálisok a velük egyet nem értők erővel való kiszorítására törekcsenek, és azon amerikai konzervatívok aggodalmait veszik át, akik „szeretnék megóvni a maguk hagyományos eljárásait minden komolyabb kihívástól.”

Az írás a következő alapvető állításokra épül. (1) Az új orientáció nem antiliberális, nem célja egy újfajta hierarchia kialakítása. Az orientáció hívei arra törekcsenek, hogy szembesítsék a liberalizmust saját értékeivel, hogy arra szorítsák, hogy tartsa magát saját eszményeihez. Azt hívánják elérni, hogy a liberális demokráciák akadályozzák meg a kirekesztést, vessenek véget a nemi, etnikai megkülönböztetésnek, és érvényesítsék az egyenlőség elvét. A

multikulturalisták liberalizmusa abban is megmutatkozik, hogy elutasítják a magán- és a nyilvános szféra hagyományos dichotómiáját. A liberalizmus értékeit oly fontosnak tartják, hogy azok nem korlátozódhatnak a magánszférára. (2) A „politikailag korrekt” beszédmód nem ártalmas, ellenkezőleg, a nyitottság bizonyítéka és az együttműködést segíti elő. (3) A faji és nemi kutatások, a „biopolitika” valójában nem a totalitárius ideológia tünete. A biológia (etnikum, faj, nem) nem elhanyagolható kategória, nagyon is fontos alapja egyéni gondolkodásunknak, politikai felfogásunknak, ezért számolni kell vele. A korábbi liberális politikai gondolkodás is számolt vele abban az értelemben, hogy bizonyos fajú és nemű embereket diszkriminált, megtagadva tőlük a teljes politikai részvételt. A nem és a faj kérdése a multikulturalizmus számára valójában nem biológiai, hanem társadalmi ügy: nem biológiai esszencializmusról, hanem a társadalompolitika újragondolásáról van szó. Olyan társadalompolitikáról, mely számol a biológiai adottságokkal is, és melynek az a célja az, hogy az egyenlőtlenségek felszámolását segítse elő. (4) A biológia azonban csak a legalapvetőbb szint. Ezeknek a csoportoknak a tagjai közti szolidaritást valójában nem a biológia, hanem a közös kultúra teremti meg. (5) Az egyén nem különíthető el a csoporttól, a csoportok kulcsfontosságúak lehetnek az egyéni szabadság védelmezésében. (6) Ha egy közösség identitásában központi elem a nem és a faj, akkor ezeknek feltehetően valamilyen fontossága van: ilyen esetben nem az a kérdés, hogy figyelembe veheti-e a politika a nemi és az etnikai hovatartozást, hanem az, hogy hogyan. (7) Az új orientáció másként fogja fel a kultúrát, és elutasítja a „magaskultúrán nevelkedett kritikusok” antiegalitárius, fölényes szemléletét, az elitkultúra-tömegkultúra dichotómiáját.

Az írás a multikulturalizmus egalitárius szemléletének főbb tételeit tartalmazza. A szerzők a multikulturalizmust liberális orientációként fogták fel, olyan liberális irányzatként, mely érzékeny a társadalmi problémákra, és mely korábban kevésbé divatos kategóriákat (nem, etnikum, faj) is alapvetőnek tart a társadalomszervezés folyamatában.

Csepeli György álláspontja ugyan nem tekinthető prototipikus multikulturalista álláspontnak, de mivel írása a multikulturalizmus kedvező megítélését tartalmazza, észrevételeit ebben a fejezetben tárgyalom. Csepeli a nemzetpolitikát külön kezelte a többi „biopolitikától”. A már említett liberális kritikusokhoz hasonlóan bírálta a nemzeti diskurzus megjelenését, és azt szociális frusztrációkkal, a nyugati homogenizációs mintával magyarázta. Szerinte a csalódottaknak saját kulturális identitásuk újrafelfedezésében kellett vigaszt keresniük, és „demokratikus szólamok” mellett vágtak bele a nemzetépítésbe. Azonban törekvéseik megkésették, korszerűtlenek. Mivel a jelenséget monokulturális, tekintélyelvű mintának gondolta, leválasztotta a pluralitásra épülő multikulturalizmusról – a nemzeti identitásnak nem sok köze lehet a multikulturalizmushoz. Csepeli szerint a multikulturalizmus nemcsak a heterogenitásra, hanem a kooperációra is vonatkozik: „A multikulturalizmus nem egyszerűen

a kulturális pluralizmust jelenti, hanem a vágyat, hogy halljuk meg az emberi hangot, függetlenül attól, hogy milyen kulturális formák fátylazzák.” Viszont kétségtelen, hogy nem lép fel azzal az igénnyel, hogy feloldja a kultúrák találkozásából szükségszerűen adódó konfliktusokat. A multikulturalizmus a hagyományos határvonalak nélküli világot tükrözi („A választóvonalak beférkőznek a lelkekbe.”) A jövőre való tekintettel ezt fogalmazza meg: „Teljesen új feladatokra és megoldásokra kell felkészülnünk, ha az egymástól térben és időben elszakított kultúrák bábeli találkozásának, és együttélésének akarva-akaratlanul történő bekövetkezésére gondolunk. Feltehetően bele kell nyugodnunk, hogy szent helyeink mások számára is szentek lehetnek. (...) A nyelvzavart áthidalandó közös nyelvet kell keresnünk, melyet megtanulva a racionális diskurzus szabályai szerint kommunikálhatunk egymással, miközben megmaradhatunk saját irracionálisaink meghitt homályában.” (Csepeli 1996)

2.5.4. Konzervatív kritika

Egedy Gergely szerint „A multikulturalizmus által támasztott igények, az uniformizáló modernitással szemben kibontakozó posztmodern identitáspolitika követelményei a mai konzervativizmus számára is kihívást jelentenek.” Akárcsak az egyéni központú liberalizmus számára – teszi hozzá.

A szerző részletesen bemutatja a normatív multikulturalizmus főbb tételeit, törekvéseit. Értelmezésében a multikulturalizmus ellenfelének tekinti az egységes nemzeti kultúrát, a többség és kisebbség viszonyának gyökeres újraértelmezésére és átrendezésére törekszik, és a többségi és a kisebbségi kultúrák ötvözéséből egy új, közös kultúrát kíván létrehozni. Bár a célkitűzések a konzervativizmus számára elfogadhatatlanok, a kollektív jogok elismerése nem jelent számára gondot. Egedy a domináns (nemzeti) kultúra perspektívájából, annak védelmében fogalmazza meg bírálatát.

Szerinte (1) a multikulturalizmus esetében a szubjektív szándékok és az objektív következmények igen könnyen ellentmondásba kerülhetnek: a politikai eszközökkel támogatott, néha kikényszerített etnicizálás révén a multikulturalisták épp ahhoz járulnak hozzá, amit meghaladni szeretnének: az identitáskategóriák megmerevítéséhez, a szegregációs tendenciák felerősödéséhez (2) ellenségképeket gyárt, (3) az értékrelativizmus jellemző rá, miközben nem minden érték egyformán értékes (az egyes kultúráknak az emberiség fejlődéséhez való hozzájárulása nem azonos mértékű), (4) a legkülönbébb közösségeket 'egyidejűsíteni' próbálja (5) hiányzik a legitimitáció (a konzervatívok számára a politikai intézmények legitimitációjának alapja egy választott kultúra), (6) erodálja azt a kultúrát, mely kohéziós szerepet tölt be a társadalomban, (7) nemcsak a társadalom és a

domináns kultúra krízisét okozza, de a „posztmodern szubjektum” töredezettségét, instabilitását is – amit meg kell akadályozni, (8) bár a multikulturalizmus a globalizmus homogenizáló tendenciáival szemben pozicionálja magát, mégis annak eszközévé válik, és végső soron a homogenizációt szolgálja (mivel destabilizálja az identitásokat); az egyediséget fenyegető világban a nemzet tud a legjobban ellenállni a nyomásnak.

A szövegen átüt az érzelmi-indulati töltet (akárcsak Feischmidt Margit későbbi, a multikulturalizmust pártoló szövegén: Feischmidt 2016), valamint jellemző rá az a meggyőződés, hogy a multikulturalisták és ellenfeleik vitája a jó és rossz küzdelme, „huzakodásuknak” pedig komoly tétje van a világ jövője szempontjából. (Egedy 2001, 227-238.)

2.5.5. Egyéb kritikák

„Úgy látom, hogy nemzeti állagromlások és globalizációs erőhatások nem civilizációs törésvonalakat formálnak, nem kulturális repedéseket eredményeznek, hanem inkább egy ezeknél sokkal szelídebb, de kétesebb kimenetelű formációt erőltetnek. Ez pedig a multikulturalizmus – amelyről a naiv képzet annyi, hogy a sokféleség édes haszna lengi be, békés egymás-mellett-élésben teljesedik ki, s egyensúlyosan kap benne szerepet számos együtt egzisztáló és egymástól is többszörös függésben létező csoportozat. A „multizás” ugyanakkor elmos, elfed, elsilányít különbségeket, közhelyessé teszi az interetnikus viszonyokat, lebecsüli az erőfölény és az alárendeltség készleteit, a hozott hagyományokat és a kitaláltakat, a felszíneseket és a szokásjogiakat stb. Annyiból azonban mindenképp gondolnunk kell arra, mi következhet együttélő (és együtt nem okvetlenül jól élő) népek kulturális kölcsönhatásaiból, gazdasági stratégiáiból, nyílt vagy rejtett háborúiból; viszont nem lehet nem számolni azzal (Salat példái és Kántor–Majtényi részbeni „jóslatai” is számolnak a kimenekülő, elvándorló, migrációs lehetőségeket kihasználó tömegekkel!), hogy az a diák, aki magyarul tud, románul tanult, s mindkettőnél jobban beszél immár angolul, az három nyelvtudással bír, három kultúrába kóstolt bele, s ez nem csupán hátránya, de előnye épp annyira lehet... Érdemes nemcsak figyelembe vennünk, de meg is neveznünk azt, hogy a „fogyó magyarság” harangjait kongatva el tetszünk felejteni, hogy a vegyes házasságokban született és felnövekedett gyermekek nem félkultúrájúak, hanem kettős kultúrájúak, nem „fél-emberek”, hanem „duplák” – mint erre a legutóbbi magyarországi diaszpóra-vita előadói közül Kovács Éva utalt, aki ezt az interkulturális kölcsönhatás-rendszert (bár nem román és magyar viszonylatban, hanem osztrák és magyar közösségek esetében, de) a határ mindkét oldalán egyformán igazolva látta” (A. Gergely András 2004)

2.6. A multikulturalizmus gyakorlata

Természetesen felmerült az a kérdés is, hogy a gyakorlatban hogyan megvalósítható a multikulturalizmus. Salat Levente terjedelmes munkájában erre vonatkozóan fogalmaz meg egy lehetséges „programot”. A megoldás tekintetében Will Kymlicka munkásságából, a kisebbségi jogok liberális elméletéből indul ki, és figyelembe veszi a nyugatitól eltérő regionális sajátosságokat. Meglátásai a kolozsvári magyar egyetemi autonómia megteremtésének kudarcos kísérletei során szerzett tapasztalatokat tükrözik (rektorhelyettese volt az intézménynek, majd egy botrány nyomán lemondott hivataláról).

A szerző abból indul ki – Kymlickával egyetértésben –, hogy az egyetemes emberi jogok hagyományos elmélete, a politikai filozófia klasszikusainak munkái nem kínálnak megoldásokat, a többség uralmaként felfogott demokrácia pedig kifejezetten akadályozza a kisebbségi érdek- és akaratérvényesítést, és újratermeli az etnokulturális konfliktusokat. A többségi kultúra képviselői ugyanis élnek a többségi elvű képviseleti demokrácia kínálta lehetőségekkel (folyamatosan leszavazzák a kisebbség kezdeményezéseit). Emellett a multikulturalizmus fogalmát érdekeiknek megfelelően, ideologikus alapon használják, fenntartják a jogállam etnokulturális semlegességének mítoszát, és az érdekeit védelmező kisebbségek ajánlásaihoz rosszhiszemű értelmezéseket társítanak. Ezáltal a kisebbségben nő a kiszolgáltatottságérzet, melynek következménye az etnopolitikai mobilizáció, a közösség szegregációs-önvédelmi törekvései. A szerző szerint a kisebbségi jogegyenlőséget akadályozza az a körülmény is, hogy nem sikerült széles konszenzust kialakítani a kollektív jogok természetét, jogállását illetően, és az a körülmény, hogy a kérdésben a nyugati vélemények megoszlanak, gyakran játszik a kezére a közép- és dél-kelet-európai térségben a kisebbségi politikák akadályozóinak. Kymlicka szerint a hagyományos emberi jogokat kisebbségi jogokkal kell kiegészíteni.

Kymlicka megoldásként az etnokulturális méltányosság nyugati modelljét javasolja, amely a liberális demokráciákban élő többségi népek nemzetépítő törekvései számára három alapkövetelményt ír elő: 1. az állampolgárság biztosítását az adott ország területén élő és az ezt igénylő összes polgár számára; 2. a nemzeti identitás uralkodó fogalmának, az eltérő etnokulturális sajátosságokkal rendelkezők integrálására irányuló elképzeléseknek és gyakorlatnak a pluralitása, toleranciája, a magán- és a nyilvánosság vonatkozásában egyaránt; 3. lehetővé kell tenni azt, hogy a nemzeti kisebbségek kibontakoztathassák a maguk nemzetépítő törekvéseit, illetve hogy megőrizhessék sajátos szocietális kultúrájukat.

Salat azonban felhívja a figyelmet néhány alapvető akadályra. A közép- és kelet-európai demokráciák nemrég jöttek csak létre, és még mindig a demokrácia alapozása, az államiság megerősítése zajlik. Ilyen körülmények között az etnokulturális másság elismerése és

intézményesítése a szuverenitásukat, integrációjukat veszélyeztető lépésként hathat. „Az etnokulturális szempontból megosztott országok demokratizálódási folyamatának tehát egyidejűleg két, egymásnak ellentmondó célt kell követnie: egyfelől az államiság és szuverenitás biztosítását (kiépítését), a belső struktúrák (közösségek) összhangján alapuló és a vonatkozó nemzetközi követelményeknek megfelelő belső rend érvényesítése által, másfelől az etnokulturális változatosság intézményes beágyazását, a rivalizáló közösségek konkurens nemzetépítési folyamatainak a hivatalos elismerése révén, aminek ugyancsak tekintettel kell lennie a nemzetközileg elfogadott – és, mint láttuk, a szuverenitás elvének ellentmondó – kisebbségi jogokkal kapcsolatos ajánlásokra. (...) Ami ebből a sajátos ördögi körből elkerülhetetlenül következik, az nem más, mint kölcsönös fenyegetettségérzésből táplálkozó közösségi félelmek megjelenése, amelyek, mint láttuk, kizárják az autentikus demokrácia kialakulásának a lehetőségét. Ilyen körülmények között „élet-halál kérdéssé válik az, hogy melyik csoport tartja ellenőrzése alatt az államot, és így sem az állam struktúrája, sem pedig a nemzeti kisebbségek biztonsága nem szavatolt.”

Salat szerint bár kockázatosnak és félelmetesnek tűnhet a többségi nemzet számára a kisebbségek „emancipálása”, a „tényleges egyenlőség” biztosítása, nincs más út: „Megítélésem szerint az etnopolitikai mobilizációt kiváltó okok mindaddig nem fognak megszűnni, amíg az etnokulturális igazságosság és méltányosság elvei, a kisebbségi jogok liberális elméletében megfogalmazottaknak megfelelően, vagy más, esetleg tökéletesített változatban, nem válnak elfogadottá, és nem kerülnek alkalmazásra egy ahhoz fogható nemzetközi konszenzus keretében, amely az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának az elfogadását tette lehetővé. Nem kell túlzottan pesszimistának lennünk ahhoz, hogy felmérjük, milyen esélyei lennének egy hasonló kezdeményezésnek a belátható közeljövőben. Személy szerint meg vagyok győződve azonban afelől, hogy mindaddig, amíg az etnokulturális közösségek közötti tényleges egyenlőséghez való jog – amely, mint láttuk, kiegészíti az egyetemes emberi jogokat, és lehetővé teszi azok maradéktalan érvényesülését az etnokulturális megosztottság körülményei között is – fenntartásokkal van kezelve, illetve egyes népcsoportok morális szempontból önkényesnek nyilvánítható körülmények között élveznek privilégiumokat másokhoz képest, addig a világ stabilitását annak az emberiség számára csöppet sem megtisztelő tényállásnak a tudatos fölvállalására lehet csak alapozni, hogy a liberális és demokratikus jogállam eszméje nemes fikció csupán, és hogy az emberiség nagyobbik részének a politikai, szellemi és kulturális értelemben vett jólétét csak annak árán lehet biztosítani, ha ugyanezeket a jogokat megtagadjuk a földkerekség népességének egy nem elhanyagolható kisebbségétől.” (Salat 2001)

2.7. „Dekoratív” multikulturalizmus, „integratív” multikulturalizmus

A domináns kultúrák néha „dekoratív” multikulturalizmust építenek („valódi” helyett), vagy az „integratív” multikulturalizmusra való hivatkozással próbálják megghiúsítani a nemzeti kisebbség anyanyelvi törekvéseit, autonómiáját.

Végel László a szerbiai viszonyok között azonosítja be a „dekoratív” multikulturalizmus jelenségét. „A nemzeti közösségek közötti összetűzések ellenére a hivatalos politika a multikulturalizmust propagálja. Rendezvényeket szerveznek a nemzeti kisebbségek számára, a közelmúltban pedig bejelentették, hogy felújítják Josip Jelačić bán szülőházát Péterváradon. Úgy tűnik, hogy ápolják a multikulturalizmus hagyományát a Vajdaságban, valamint az itt születettek emlékét, akik nem szükségszerűen a többségi nemzethez tartoztak. A Vajdasági Horvátok Demokratikus Közösségének elnöke, Tomislav Žigmanov számára a multikulturalizmus a jogintézmények jól kigondolt programját, támogatási politikát és a tartalom megvalósítását feltételezi, amely hozzájárul ahhoz, hogy több népet, amely ugyanazon a területen él, egyenlő módon ismerjenek el. 'Szükség van arra, hogy egyenlő lehetőségeket teremtsenek a fejlődésük számára, s hogy egyenlő mértékben legyenek láthatóak a nyilvánosság számára. A meglévő intézményi rendszerektől függetlenül, nem mondható el, hogy Vajdaságban jelenleg ez a helyzet' – ecsetelte Žigmanov, hozzátéve, a pénzek közösségek közötti elosztásában egyenlőtlenség tapasztalható, ami 'semmiképpen sincs összhangban a multikulturalizmus eszméjével, amely szerint minden kultúra egyformán értékes, és egyenlő esélyt kell biztosítani számukra a fejlődésre.'” Végel László szerint multikulturalizmusról a Vajdaságban egyre kevésbé lehet beszélni, és inkább „dekoratív multikulturalizmusról” van szó, amely folklór rendezvényekre és kisebbségi színházi fesztiválokra: „Ez lényegében kirakat.” A szerző szerint a „valódi” multikulturalizmus-hoz hiányoznak bizonyos intézmények (nemzeti kisebbségi pártok, nemzeti tanácsok, a véleménycseréhez szükséges közös politikai tér). (Végel 2017) A dekoratív multikulturalizmus elsősorban pótcselekvésnek tekinthető.

„Míg a magyar kisebbséghez tartozók többsége szükségesnek tartja az önálló magyar tannyelvű egyetem létrehozását, addig a románok többsége úgy véli, hogy elegendő egy multikulturális egyetemen belül biztosítani a magyarok számára az anyanyelvű oktatást.” (Demény 2002, 1.) A fenti mondat zavarosnak tűnhet, hiszen a normatív multikulturalizmus és a kisebbség igénye az önálló intézményre nem állhat ellentmondásban. A zavar abból adódik, hogy a domináns kultúra csak olyan multikulturális intézményt tud elképzelni, mely „integratív”, mely a kultúrák egymásmellettségét és a kulturális cserét biztosítja, de nem az egyes kultúrák teljes intézményi autonómiáját (saját szemléletében a „szegregációját”).

Vagyis az történik, hogy a nemzetállam képviselői a multikulturalizmust elsősorban integrációs politikaként értelmezik, és instrumentalizálják a fennálló struktúrák, a nemzetállam védelmében. Ennek jegyében rendszerint fundamentalistának tüntetik fel a kisebbségi identitásokat és politikai-közéleti reprezentációs törekvéseiket, és éppen a multikulturális nézőpontot, a kooperatív attitűdöt kéri számon rajtuk. Furcsa helyzet áll elő: a multikulturalizmust alkalmazzák (retorikai) eszközként, hogy elkerüljék a normatív multikulturalizmus korszerű programjának bevezetését. Horváth István a romániai viszonyok kapcsán ezt így fogalmazza meg: "A multikulturalizmus Romániában mindenekelőtt ideologikus jelentőséggel bíró eszköz (...) amelynek bevetése azt a célt szolgálta, hogy segítségével visszaszoríthatók legyenek az RMDSZ pretenciói a politikai nemzet fogalmának az újraértelmezésére vonatkozóan. Mind a fogalom szemantikai hálója, mind az a körülmény, hogy divatos dolog rá hivatkozni, alkalmassá tette a terminust arra, hogy ilyen módon instrumentalizálódjék. Mi több, a fogalom arra is alkalmasnak bizonyult, hogy a rá való hivatkozás révén lekerüljön a napirendről a politikai nemzetfogalom újraértelmezésének a kérdése, így ugyanis a kisebbségi nacionalizmust nem kell immár a többség érdekeire és értékeire hivatkozva visszaverni, hanem föl lehet azt tüntetni elítélhető, minden legitimitást nélkülöző színekben, egy integrációs ideológia nevében. Ahelyett tehát, hogy az elismerés politikájának a szerepét játszaná el, a multikulturalizmus, a fogalom Romániában elterjedt értelme szerint, a kisebbségi nacionalizmus korlátozására alkalmazott eszköz; ahelyett, hogy az eligazodás ideológiai céljait szolgálná, ideológiai fegyverré minősült át." (Horváth 1999, 9-10.)

A világszerte tapasztalható integrációs és tolerancia-problémák, az integráció lehetőségeinek keresése, a közös kultúra, a metakultúra meghatározását célzó kísérletek, a multikulturalizmus azon irányának megerősödése, mely a kultúrát nem tekinti adottnak, és a kultúra zárt egységként való megőrzése helyett a kultúrateremtésre és a kultúraközi kapcsolatokra helyezi a hangsúlyt (kritikai multikulturalizmus), lehetőséget kínáltak, érveket szolgáltatottak a többségi társadalom számára ahhoz, hogy az „integratív multikulturalizmus”-ra való hivatkozással törje le az autonomikus kisebbségi törekvéseket. Ezt az eszközt különösen a Babes-Bolyai Egyetem vezetése és a román értelmiség egy része veti be azok ellen, akik az önálló magyar egyetem létrejöttéért állnak ki (ahogy azt majd látni fogjuk).

Az alábbi szövegekben az érintettek bár elutasítják az integratív multikulturalizmus kényszerét, a multikulturalizmus fejlettebb formájaként értelmezik:

„A Vajdaságban lévő népek együttéléséről a Dveri mozgalom köztársasági parlamenti képviselője, Marija Janjušević a 021-nek azt mondta, az a legfontosabb, hogy egyetlen nemzetre se kényszerítsünk rá semmit. Véleménye szerint az ifjúságnak olyan elemnek kell

lennie, mely hordozza a kölcsönös tiszteletet: 'Ki kellene használniuk a multikulturalizmus által nyújtott gazdagságot, tisztelve a sajátjukat és a másét is. Természetesen, amennyiben szeretnék. Fontos, hogy senkire se kényszerítsük rá ezt. Teljes mértékben elegendő, ha követjük az Alkotmányt, amely szabályozza a népek és a nemzeti kisebbségek jogait és kötelezettségeit. Azt, hogy gyakran bezárkóznak a saját közösségükbe, legyen az kávézó vagy kultúrotthon, nem az állam kényszeríti rájuk, se nem a szerb többség Vajdaságban. Feltételezem, hogy saját maguk választják ezt, mert megpróbálják megőrizni saját nemzeti identitásukat. Mindenképpen fel kell kínálni nekik a multikulturalizmus való integratív megközelítését, de nem kényszeríthetjük őket, s az sem korrekt, ha a többségben keressük a bűnöst' – részletezte Janjušević." (Végel 2017)

„Aleksandar Popov [a Regionalizmus Központ igazgatója] szerint az egész rendszer a szegregatív multikulturalizmusra helyeződik. A fiatalokat kiskoruktól kezdve elválasztják egymástól, elkülönülnek az óvodában, az iskolában, a kávézóknak. Véleménye szerint a multikulturalizmus abban az értelemben van jelen, hogy multikulturális közösség vagyunk, melyben sok nép él egy meghatározott területen, 'ami semmit nem mond el ezeknek a viszonyoknak a minőségéről'. Ő is úgy véli, hogy az integráló multikulturalizmus irányába kellene menni, amelyben a kultúrák áthatják egymást, így az emberek jobban megértenék egymást." (Végel 2017)

3. Multikulturalizmus az oktatásban

A multikulturális/interkulturális nevelés fogalma és gyakorlata Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban jelent meg a diverzifikált társadalmi viszonyok és a polgárjogi mozgalom következményeként az 1960-1970-es években. A multikulturális nevelés fogalma és programja a hazai szakpedagógiai nyelvezetben és oktatásban is meghonosodott, korspecifikus jelenségekkel összefüggésben. A 20. században ugyanis fokozódott a heterogenitás, Magyarországon is megnőtt a tartósan vagy átmenetileg itt tartózkodó külföldiek, bevándorlók száma. Emellett az etnikai és társadalmi kisebbségek, mindenekelőtt a hátrányos helyzetben lévő cigányság problémái is előtérbe kerültek. Az Európai Unió tagság pedig aktuálissá tette az adaptációt, a nyugati nevelési gyakorlatokhoz való felzárkózást. Az új kihívásokra a politikum is felfigyelt, 2005-ben az oktatási minisztérium útmutatót adott ki az interkulturális pedagógiai programok bevezetéséhez. (OM 2005)

De miért fontos a multikulturális oktatás, mi a tétje a szakirodalom szerint? „A kulturális vagy másfajta diverzitás a társadalmakban ugyanis csak akkor vezet kulturálisan plurális társadalmakhoz, ha a diverzitásra vonatkozó nézetek és értékek, illetve az ezt megerősítő társadalmi gyakorlat azt lehetővé teszi, illetőleg normatív vagy egyéb módokon kikényszeríti azt.” A változás elérésének egyik eszköze pedig az oktatás. (Gordon 2014, 10.) Andrea Voyer a diverzitással foglalkozó képzéseknek a multikulturális tartalmak terjesztésében játszott fontos szerepére hívta fel a figyelmet. Írásában azt vizsgálta, hogy a különböző képzések (diverzitási tréning, antirasszista tréning, interkulturális tréning) hogyan építik be a mindennapi gyakorlatba a multikulturalitás eszméit és politikáját. (Voyer 2011)

3.1. A multikulturális/interkulturális oktatás jelentése

A multikulturális pedagógia „nehezen definiálható gyűjtőfogalom” (Boreczky 2014, 32.), a meghatározásokból csupán néhányat sorolunk fel az alábbiakban:

„A multikulturális a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, etnikai és kulturális csoportokhoz, különböző nemekhez és szociális osztályba tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja hozzásegíteni valamennyi diákot ahhoz a tudáshoz, olyan attitűdökhöz, viszonyulásokhoz és képességekhez, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, és amelyek a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciókat, a kommunikáció sikeres működését segítik annak érdekében, hogy a társadalom és a morál a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja.” (Banks és Bankst idézi: Torgyik 2008, 11.) Az interkulturális oktatás legfőbb célja a tanulók segítése abban, hogy megtanulják, hogyan éljenek egy etnikai és kulturális szempontból összetett társadalomban nemzeti és globális szinten egyaránt. (Kiss–Németh 2014, 9.)

A fenti két definíció szerint a multikulturális pedagógia célja egyenlő nevelési, oktatási lehetőségek biztosítása a különböző csoportokhoz tartozó diákok számára, továbbá olyan tudás (interkulturális kompetenciák) kialakítása a diákokban, mely a plurális társadalomhoz való adaptációt, a hatékony együttműködést segíti elő.

„A multikulturális nevelés a kulturális és etnikai kisebbségek képzésének a múlt század hatvanas évei után Észak-Amerikában és Nyugat-Európában terjedő perspektívája, amely az intézményes nevelés minden szintjén a különböző kultúrák elismerését és együttélésük humánus minimumát kívánja kialakítani.” (Lesznyák–Czachesz, 1995.) Ez a definíció tehát nem az egyén, hanem a közösség felől közelít, és azt állítja, hogy a multikulturális nevelésnek az a szerepe, hogy a közösségek, kultúrák megbecsültségét emelje, és hogy a

harmonikus kultúraközi kapcsolatokat segítse elő. Ugyanakkor nem áll ellentmondásban az individualista nézőponttal: úgy kell nevelni, hogy az egyén fejlődése a közösségre is jótékony hatással legyen.

A multikulturális nevelés felfogható a sokkultúrájú társadalom népességének integrálását célzó oktatáspolitikai stratégiaként és pedagógiai eszköztárként is (Kovács 1997, 57.).

„A multikulturális nevelés napjainkban a pedagógia egyik fontos problémája. A probléma lényege az azon csoportokért érzett aggodalom, melyeket történelmileg diszkriminációval sújtottak.” (Raicsné Horváth 1997, 82.) A multikulturális pedagógia politikai mozgalomnak is tekinthető, mely arra törekszik, hogy biztosítsa a társadalmi igazságosságot a korábban jogfosztottak számára (Nguyen 2014, 10-11, Boreczky 2014, 32.)

A definíciókból látható, hogy a fogalom jelölhet normatív és objektív tartalmat, vagyis felfogható szemléletként, a kultúrákhoz való viszonyként vagy konkrét oktatástechnikák, eljárások halmazaként. Kapcsolódik az egyén fejlesztéséhez és/vagy a közösség érdekeihez. A multikulturális pedagógia felfogható békés nevelésként vagy „militáns” pedagógiaként, amennyiben a „társadalmi igazságtétel” jegyében alapvető, rendszerszintű társadalmi változásokat sürget és irányoz elő. A különbségek ellenére mindegyik a heterogenitás problémájára fókuszál, valamint a kultúraközi kapcsolatokra. Főbb alapelvek: (1) az oktatás nem ölthet monokulturális jelleget, (2) az oktatás keretei között szerzett tudás és kompetenciák (tolerancia, megértés, kulturális ismeretek) elősegíthetik a plurális társadalom működtetését. A definíciókból az is látható, hogy a multikulturális nevelés nemcsak a kisebbségek, de a többségi társadalomhoz tartozók kompetenciáinak fejlesztésére is vonatkozik. A „pedagógiai multikulturalizmus” alapvetően morális érvekre támaszkodva kívánja a kultúraközi iszonyokat alakítani (Feischmidt 1997, 9.)

A multikulturális nevelés jelentéstartalma azonban tovább bonyolódik: ma már magában foglalja a nemi, társadalmi, gazdasági, nyelvi, képességbeli különbségek által felvetett oktatási kihívásokat, nehézségeket is. (Raicsné Horváth 1997, 82.) Magyarországon a multikulturalizmus keretei között tárgyalják a legkülönbözőbb kulturális-nevelési feladatokat: a nemzetiségi kisebbségi oktatást, a roma felzárkóztató programokat, a külföldi cserediákkapcsolatokat vagy a bevándorlók integrációját célzó pedagógiát.

Ugyanakkor egyesek arra figyelmeztetnek, hogy a nevelés különböző területei nem tárgyalhatók egyazon elméleti kereten belül, a klasszikus nemzetiségi oktatás nem kapcsolható a multikulturalizmus paradigmájához. (Forray 2000). Forray R. Katalin szerint a nemzetiségi oktatás különbözik a multikulturális oktatástól, mivel „csak őshonos és csak nyelvi kisebbségekre terjed ki, olyanokra, amelyek társadalomban való elhelyezkedésük és kultúrájuk főbb vonásait tekintve lényegében nem különböznek az ország többségi

lakosságától. A nemzetiségek közösségként, kollektív jog alapján ápolhatják nyelvüket és kultúrájukat az iskolarendszerben, és pedig optimális esetben saját, elkülönült szervezeti egységekben.” A nemzetiségi oktatás tehát egy hierarchikus rendbe illeszkedik, ahol a többségi nemzet kultúrája a döntő, elsősorban a nyelv megőrzésére koncentrál, nem vonatkozik a bevándorlókra és a „kulturális nevelés” elszigetelten, elkülönült intézményekben zajlik. (Forray 1998) „a multikulturális nevelés, történetéből következően, elsősorban az újonnan érkező bevándorlók, illetve a kasztszerű kisebbségek oktatásával-nevelésével foglalkozik. Az úgynevezett történeti nemzetiségek vagy autonóm kisebbségek oktatása külön témakör a szakirodalomban, mivel e kisebbségek a társadalmi integráció más fokán állnak, s az oktatással szemben támasztott elvárásaik is nagyban különböznek a kasztszerű kisebbségeiktől.” (Lesznyák–Czachesz 1995, 96-97.)

A multikulturális nevelés néha sajátos tartalmat nyer. Forray R. Katalin szerint a multikulturális/interkulturális paradigma az iskolázáshoz, a saját kultúrához való jogot egyéni, állampolgári jogként értelmezi, nem foglalkozik a kollektív jogokkal. Éppen ezért a multikulturalista állam nem szervez szükségszerűen saját iskolát az egyes népcsoportok számára. Vagyis a nemzetiségi iskola azért nem kapcsolódhat a multikulturalizmushoz, mert kollektív jogot szimbolizál. (Forray 2000, 242-244.) Az értelmezés ellentmond a multikulturalizmus tradicionális jelentésének. Az oktatási szakirodalomban elég gyakran tekinthető, hogy a hangsúly nem a közösség protekcióján, hanem a kulturális öntudat kialakításán, az interkulturális kommunikáción és az esélyegyenlőség érdekében tett erőfeszítéseken van a hangsúly. Ennek megfelelően az ideális multikulturális iskola kulturálisan heterogén, mert a kultúrák interakcióját ez biztosítja. (Forray 1998, 52-53. Lesznyák–Czachesz 1995, 104-105.)

Bár a multikulturális elsősorban a „sokféle kultúra egymás mellettiségét”, az interkulturális pedig „a kulturális csoportoknak az egymással való kapcsolatba lépését, interakcióját jelenti” (Udvarhelyi 2010, 37.), az interkulturális és a multikulturális nevelés rendszerint egymás szinonimáiként fordulnak elő a szövegekben. Mivel a korszerű oktatás integrált keretek között zajlik, és az etnikailag, kulturálisan heterogén közegben elkerülhetetlenek a kultúrák közötti interakciók, az interkulturalitás fogalma központi jelentőségű az oktatás szférájában. A nyolcvanas évektől kezdve „a multikulturális jelzöt Európában elsősorban a soknemzetiségű, soketnikumú társadalomra vonatkoztatják, az oktatásban pedig egyre inkább az interkulturalitást, a kultúrák egymásrahatását, ezzel a folyamatjellegét hangsúlyozzák.” (Czachesz 2007, 4.)

3.2. A multikulturális oktatás céljai és sajátosságai

A multikulturális/interkulturális nevelésnek alapvetően három fő célja van (Kozma 1995). Megvalósításuk esetén a multikulturális nevelés az egyén, a csoport (egy etnikum, az iskolaközösség) és a társadalom szintjén is változást idéz elő, és mindannyiuk érdekét szolgálja:

- a személyiség fejlesztése, mely arra irányul, hogy a diákok előnyként éljék meg az eltérő kulturális hátteret,
- a kisebbségi kultúra fenntartása, a vallás, a nyelv, a normák, tradíciók, társadalmi értékek, társas kapcsolatok ápolása,
- átfogó értékek felkarolása, fejlesztése, amely a kisebbség és a többség számára is alapvető

Az alábbiakban a multikulturális oktatás összetett célrendszerét mutatom be a rendelkezésre álló szakirodalmak alapján (Lesznyák – Czachesz 1995, Raicsné Horváth 1997, Fodor 2002, Forray 2003, Czachesz 2007)

A személyiség fejlesztése egyfelől vonatkozik a kisebbségi, másfelől a többségi társadalomra. Vagyis a multikulturális iskola célja, hogy valamely kulturális közösség, kisebbség tagjaiban elősegítse a saját kultúrájukhoz való pozitív viszonyt, az önbecsülést és a kulturális, politikai öntudatoság kialakítását. Alapvető, hogy a kisebbség megfogalmazza saját céljait, mert a multikulturális oktatáspolitikához elengedhetetlen a kulturális identitás megőrzésének igénye. Önbecsülésük növekedése teljesítményüket is fokozhatja.

A személyiségfejlesztés a többségi társadalom tagjaira is vonatkozik, a multikulturális iskola egyik fő célja ugyanis a többségi társadalomhoz tartozók gondolkodásának formálása, a kultúrák iránti érzékenységének növelése, kulturális ismereteinek bővítése. Az egyenlőtlenségek kritikus szemléletének kialakítására is törekszik. Az interkulturális pedagógia nem a kisebbségek problémáinak láttatja a társadalmi és iskolai integráció nehézségeit, hanem általános, a többséget és kisebbséget erősen érintő művelődési, szociális, oktatási kérdésnek. A többségi társadalom gondolkodásának alakítása „kulturalizáló folyamatként” is felfogható („az intézményes nevelés, mint kulturalizáló folyamat lehetőséget kell biztosítson arra, hogy a növendékek meghaladják saját kultúrájuk szféráját, s megközelítsék mások kultúrájának egyes elemeit, azokkal szemben nyitott, elfogadó-megértő viszonyulásokat fejlesszenek ki, ugyanakkor arra, hogy betekintést nyerjenek idegen kultúrák szellemiségébe, s az ennek következtében föllépő kontraszt-hatás révén saját műveltségüket is minél tisztábban észlelhessék és értékelhessék.” Fodor 2002, 180.)

A személyiségfejlesztés a megfelelő személyközi, kultúraközi kapcsolatok kialakításának képességére is vonatkozik, vagyis az interkulturális nevelés feladatának tekinti, hogy kialakítsa a tanulóknál az egymás iránti nyitottságot, a sztereotípiák, előítéletek nélküli, kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolatok fenntartásában való jártasságot, és hogy javítsa a különböző csoportokhoz tartozó egyének közti jó kapcsolatot.

A multikulturális nevelés személyiségfejlesztő dimenziója a pedagógusra is vonatkozik: a pedagógustól ugyanis elvárja a sajátos hozzáállást, nyitottságot. A tanár az oktatási folyamatban (tanítás, értékelés, stb.) tekintetbe veszi a diák kulturális meghatározottságait.

A multikulturális nevelés értelemszerűen nemcsak az egyén formálását, hanem valamely kisebbségi csoport, a közösség protekcióját is célozza. Ennek több módja van: az egyének megfelelő nevelése, számos szubkultúra nézőpontját láttató tanterv kidolgozása, működtetése, kulturális ismeretterjesztés stb. Központi cél a minden csoportra kiterjedő egyenlő elismerés és a társadalmi esélyegyenlőség megteremtése.

A multikulturális iskola nemcsak kulturálisan, de szociálisan is érzékeny, egyik célja a hátrányos helyzetűek felzárkóztatásának, integrációjának elősegítése. Kiindulópontja az, hogy bizonyos kisebbségek, etnikumok, társadalmi csoportok a diszkriminációból és sajátos körülményekből adódóan hátrányos helyzetbe kerültek. Segítséget kell nyújtani a számukra az esélyegyenlőség jegyében. Az interkulturális nevelés elmélete annyiban lép túl a hátrányos helyzet és felzárkóztatás elméletén, hogy a tanulmányi sikerességgel egyenrangúnak tekinti a szociális kapcsolatokat a társadalom különböző helyzetű tagjai és csoportjai között, azaz nagy súlyt helyez a csoportközi viszonyok javítására, az együttműködésre.

Mivel a multikulturális pedagógiának összetett célrendszere van (lásd feljebb), egyik fő irányzata a kulturálisan heterogén iskolák létrehozását támogatja. (Forray 1998, 52-53. Lesznyák–Czachesz 1995, 104-105.)

A multikulturális pedagógia felfogható úgy is, mint „kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitiká és az ennek ellenálló kisebbség között”. (Forray 2003, 19.) Kompromisszumként, amely a többség és a kisebbségi csoportok között új hatalmi egyensúly kialakulásához vezethet. (Kozma 1995, 134-138.)

A multikulturális nevelésbe tehát sok minden besűrítendő, többek között: a hátrányos helyzetűek „gondozása”, az egyén fejlesztése, az interkulturális kapcsolatok és kommunikáció fejlesztése, a csoport elismerésének érzékeltetése, a kulturális ismeretek bővítése, az állampolgári-demokratikus műveltség fejlesztése, az öntudatos polgár nevelése.

A multikulturális iskola a következő legalapvetőbb sajátosságok alapján felismerhető (Bankst idézi Gócsál 1995, Torgyik–Karlovitc 2006, 42-45. Lesznyák–Czachesz 1995, 100-104.):

- a nevelőtestületnek demokratikus hozzáállása, értékrendje van, és járatos különböző kultúrákban
- a nyelvi, kulturális, társadalmi, etnikai pluralizmus értéket jelent az iskolában, és ezt az iskolai normák is tükrözik
- etnikai egyenrangúságra törekednek, és ezt a tanulók is érzékelik
- a tantervet a kulturális adottságokhoz igazítják (a tanterv átalakítása történhet a hozzájárulás, a kulturális bővítés, az átalakítás és a társadalmi felelősségvállalás szemléletének megfelelően; az utóbbi a legmerészebb, célja ugyanis nemcsak az ismeretterjesztés, hanem a cselekvőképesség, a politikai tudatosság növelése is)
- a tanítási és értékelési módszertant a tanulókhöz, a kulturális adottságokhoz igazítják
- a tanítási anyagok ismereteket terjesztenek és bemutatják a különböző fogalmak és problémák etnikai vonatkozásait
- demokráciára, aktív állampolgári attitűdre nevelnek
- a tanárok és a tanulók elsajátítják a rasszizmus felismerésének és az ellene való küzdelemnek a képességét
- a multikulturális pedagógiai törekvések a pedagógia minden területére kiterjednek (tananyag, tanár-diák kapcsolat, motiváció, iskolai környezet, stb.)

A multikulturális nevelés és sikere tehát nemcsak az iskolai működésen (megfelelő tananyag, tanári attitűd, iskolai légkör), hanem a befogadó környezet (tanulók) percepcióján is múlik. Vagyis a siker annak függvénye, hogy az iskola hajlandó-e igazodni a multikulturalista elvekhez, gyakorlatokhoz, és hogy a tanulók érzékelik-e ennek hatásait a mindennapokban.

A multikulturalista/interkulturalista nevelés eszköztárának lehetséges elemei (lásd pl. Torgyik-Karlovitc 2006, 36-38, 44-45.):

- gyerekbarát, gyerekekre figyelő pedagógia, empátia
- rugalmasság, figyelem az eltérő igények és szükségletek irányában
- esztétikus iskolai miliő, mint motiváló erő kihasználása
- az inkluzív/integrált oktatás

- a multikulturális nevelésre felkészített oktatói kar
- csoportmunka
- tapasztalati tanulás (pl.rojektnapok, terepmunka, csereprogramok közben)
- „átbeszélés” (pl. osztályfőnöki órán társadalmi témák megbeszélése)
- együttműködés a szülőkkel
- multikulturális tananyag használata (a történelem, földrajz, irodalom, nyelv oktatása során megfelelő kiadványok használata stb.)

Az alábbiakban a sikeres multikulturális pedagógia néhány további fontos feltételét, kérdését tárgyalom.

3.3. A kulturális különbség paradigmája

A multikulturális nevelés a plurális társadalomban kap szerepet, jelentőséget. Bár a multikulturális nevelés elősorban a nyugati társadalmaknak a migrációs folyamatokra adott válasza, a fogalom közép-európai viszonyok között is használható, mivel a történelmi kisebbségek jelenléte révén ez a régió sem tekinthető monokulturálisnak. Ezekről a kisebbségekről többféle módon beszélhetünk:

- Az alárendeltség paradigmája: a kisebbség biológiai-genetikai megközelítése, mely szerint a kisebbséghez tartozók genetikailag, fizikailag gyengébbek, gyengébb iskolai eredményeik is erre vezethetők vissza.
- A kulturális depriváció (megfosztottság) paradigmája: a kisebbség szociológiai megközelítése, mely szerint a gyenge iskolai teljesítmény, az iskolai teljesítmény különbözősége a szociokulturális háttérrel magyarázható.
- A kulturális különbség paradigmája (*a multikulturális pedagógia egyik kiindulópontja*): a dominánstól eltérő kultúrákat nem depriválnak, hanem másnak kell tekinteni. Eszerint a gyerekek iskolai tapasztalataira sok személyes és kulturális adottság (faj, kulturális háttér, társadalmi pozíció, nyelv stb) hatással van, amit azonban nem kell korlátozni (Gocsál 1995, 121-123.)

Ugyanide kapcsolódik a kulturális deficit modell és a kulturális különbség modell.

- Kulturális deficit modell: a szubkultúra deficitjét próbálja a nevelés eszközeivel pótolni. Erre a modellre támaszkodnak a hazai cigány felzárkóztatási programok, melyek egyoldalúan hátrányos helyzetűként kezelik őket.

- Kulturális különbség modell – Ez a modell a kisebbségi kultúrák egyediségére helyezi a hangsúlyt anélkül, hogy tudomást venne a többségi és kisebbségi kultúra társadalmon belüli viszonyáról. (Raicsné Horváth 1997, 88-91).

Feischmidt Margit felhívja a figyelmet arra, hogy jelentősége van annak, hogy a hátrányos helyzetű tanulók hátrányát miként értelmezik (kulturális különbségként vagy társadalmi deprivációként), ugyanis az eredményességét növelő programok tartalma, jellege az értelmezéstől függ. Továbbá bemutatja, hogy milyen következményei voltak annak, hogy a cigányságot hátrányos helyzetű csoportként kezelték. (Feischmidt 2006, 205.)

A szűk értelemben vett multikulturalizmus alapján állva multikulturális nevelésnek leginkább azokat a diskurzusokat és oktatási programokat tekinthetnénk, melyek a kulturális különbség paradigmájára épülnek. A kulturális depriváció modelljére épülő nevelés – elvileg – nem tekinthető multikulturálisnak, mivel nem teszi egyértelművé az asszimilációt, az akkulturációt elutasító és kulturális relativista álláspontját. Az oktatási irodalomban ez a szigorú differenciálás nem jellemző.

3.4. Kulturális modell a multikulturális neveléshez

A multikulturális nevelést néha kulturális modellekkel alapozzák meg teoretikus szinten. A transzmissziós modell (Thomas Kuhn) szerint az oktatás nem más, mint kulturális transzmisszió, a kultúra átadása. Kulcsfogalma a paradigma, mely egy közösségben érvényes sajátos látásmód, vélekedések, elméletek, metodológiai felfogások összessége. Az oktatásban ez például a tankönyvek tartalmában, szókincsében tükröződik. A különböző kultúrák eltérő paradigmák szerint építkeznek, ezek között nincs átjárás, egymással össze nem mérhetők, mindegyik a maga totalitásában érvényes.

A transzformációs modell (Carl Popper) szerint a paradigmák „mitikus keretek”. Egy nyitott tudományos közösségben a társadalmi intézmények mentesek a mitikus elemektől, dogmáktól, és a szokásjog helyett az ésszerűségnek engednek teret. Az ésszerűség érvényesüléséhez szükséges, hogy az egyén más, az övétől vagy a paradigmájától eltérő nézőpontokat is tekintetbe vegyen. A transzformációs modell alapján kialakult tantervelméletek az ún. „transzformációs curriculum”-ban öltenek testet.

A szakirodalom egyike szerint a transzmissziós modell több oknál fogva sem alkalmas arra, hogy a multikulturális nevelés alapját képezze. Kizárja ugyanis azokat, akiknek kétségeik vannak, és csak társadalmi szinten ad lehetőséget a multikulturalitásra. Azonban „a társadalmi szinten megnyilvánuló sokszínűségnek az az ára, hogy az egyén szintjén elnyomják a sokszínű szubkultúrákat.” A transzformációs modell ezzel szemben felkínálja a

multikulturális nevelés lehetőségét, mert arra bátorítja az egyént, hogy vállalja kultúráját, választásait mindazokkal a konfliktusokkal, problémákkal egyetemben, amelyet ez a vállalás jelent. (Raicsné Horváth 1997, 83-84.)

A fentiek több szempontból is tanulságosak. A szerző szemléletében a multikulturális nevelés nem a kulturális önmegjelenítés bátorítására, hanem a kultúraközi kapcsolatok építésére hivatott. Elítélendőek azok a törekvések, melyek a „paradigma” bilincsébe, a „mitikus keretek” közé kényszerítik a választástól „megfosztott” egyént. Vagyis a szocializáció során elsajátított kulturális tudás vállalása helyett inkább a kultúrák átjárhatóságán van a hangsúly. A kulturális identitást változónak gondolja, és nem preferálja azt a fajta multikulturalizmust, mely nem a kultúraközi párbeszédet, a kultúrák interakcióját mozdítja elő.

3.5. A kisebbséghez tartozók iskolai adaptációjának modellje

A kisebbségek multikulturális nevelése esetében jól használható modellnek tűnik az ún. bikulturális szocializáció modell (Adler), amely a családi (elsődleges) és az intézményes (másodlagos) szocializáció egymáshoz való viszonyára vonatkozik. Egyesek szerint az iskolai eredményesség, majd a társadalmi integráció sikeressége elsősorban attól függ, hogy a két szocializációs tér között mekkora az átfedés és az eltérés. Megoldást jelenthet a két tér átfedésének kiszélesítése, ami a multikulturális nevelésben a résztvevő felek kölcsönös adaptációját, a kultúrába való tudatos, átgondolt „beavatást” jelenti. A sikeres bikulturális szocializáció eredményes kultúraközi szocializációt jelent.

A kultúraközi adaptációban döntő lehet a kultúrák között közvetítő ágensek szerepe. Az ún. translétor (kulturális fordító) olyan egyén, aki ugyanabból a kisebbségi kultúrából jön, mint a szocializálandó. Már sikereket ért el a beilleszkedésben, és képes megosztani tapasztalatait. A mediátor a többségi kultúra képviselője, aki szintén a kultúrák közvetítésben vesz részt (pl. a pedagógusok). A modellek olyan egyének, akik a kisebbségi és a többségi kultúrában érvényes viselkedés teljes repertoárjának modelljét tudják nyújtani, különösen a nonverbális kommunikáció terén. A szocializálandó személy adaptációja számos egyéb tényezőn is múlik (az átfedés mértéke, a korrigáló funkciójú visszacsatolások mennyisége és típusa, a kisebbségi csoport tagjának kognitív stílusa és problémamegoldási módszere, az egyén kétnyelvűségének szintje, a kisebbséghez tartozó külső testi különbözőségeinek jellege stb.). (Furray R. – Hegedűs 1998, 391. Raicsné Horváth 1997, 88-91.)

3.6. A multikulturális pedagógia kritikája

A multikulturalista nevelési gyakorlatokat több kritika is érte, részben a remélt sikerek elmaradása miatt: „Nem látszik ugyanis átütő eredménye annak, hogy az interkulturális oktatás és nevelés az elmúlt negyedszázadban jelentős mértékben járult volna hozzá a célcsoportok – különösen a rossz szociokulturális helyzetű kisebbségek – iskolai eredményességének és a társadalom befogadókészségének fokozásához.” (Forray 2003, 25.) A bírálatok jellemzően nem az alapeszmére, hanem a megvalósításának módjára vonatkoztak.

Egyesek azt kritizálták, hogy az etnikai identitásnak túl nagy jelentőséget tulajdonítanak a multikulturális nevelésben, éppen ezért „A továbblépés útja lehet, ha a pedagógia (az iskola, a nevelés) nem ragadja ki az etnicitást az egyén (csoport) lehetséges identitásai közül, s ezzel nem ad neki abszolút elsőbbséget. Erősíti a minél összetettebb identitás kialakulását, és azt a felfogást állítja középpontjába, hogy a különbözőség normális dolog. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy a kulturális különbözőséget nem létezőnek tekintjük: viszont csupán egynek (esetenként talán a legfontosabbnak is) a lehetséges önazonosságok közül.” (Forray 2003, 26.)

Mások úgy találták, hogy a multikulturális/interkulturális oktatás bizonyos formái nem elég merészek. A transzformatív multikulturalizmus hívei azt a fajta multikulturalista pedagógiát illették kritikával, mely a kogníciót, az attitűdöket alapjaiban megváltoztató nevelési gyakorlatok helyett, felszínes aktusokat, egyszerű kulturális ismeretterjesztést szorgalmaz („ünnepi multikulturalizmus”, „konzervatív multikulturalizmus”). (Boreczky 2014, 27-28.) Az interkulturális oktatás ugyanis több mint más kultúrák értékeinek közvetítése. Egy „információs csomag” szolgáltatása egy másik kultúráról nem teszi lehetővé, hogy megtanuljunk, hogyan éljünk egy etnikailag és kulturálisan heterogén közösségben. Szerintük mélyreható oktatástechnikai változásokra van szükség (pl. arra, hogy az „ők” és a „mi” szavak nélkül engedjenek betekintést más kultúrákba, hogy lehetővé tegyék, hogy a kisebbségi és a többségi csoportokhoz tartozó diákok kritikus szemmel is megvizsgálják saját kultúrájukat, és észre vegyék annak összetettségét stb.). (Kiss–Németh 2014, 9-10.)

Megint mások éppen a merész eltökéltséget (megszállottságot) kárhoztatták. Christian Joppke szerint: „a multikulturalista mozgalom kezében 'a kultúra már nem az etnikai csoportok közötti egyenlőséget, hanem az etnikai öntudatnövelést szolgálja': az egyetemi ethnic és racial studies programokat többnyire az érintett csoportok tagjai látogatják, akikben a tanulmányok a kollektív elköteleződést növelik, s nem az elemzőképességet.” (idézi: Feischmidt 2006, 207.) Vagyis nehezményezte, hogy a multikulturális nevelés adott esetben

nem a kultúrák védelmét, az érintkezések bátorítását célozza, hanem a kultúrák gerillaszerű protekcióját, bizonyos értelemben konstituálását.

3.7. A multikulturális nevelés története külföldön

A multikulturális pedagógia egyik kiindulópontja Nagy-Britannia volt, kialakulása elsősorban egyéni, tanári kezdeményezésekre vezethető vissza. Már a nyolcvanas években megjelent az új pedagógia antirasszista kritikája, melynek nyomán módosultak a multikulturális nevelés elképzelései, és közeledett egymáshoz a két irányzat. A multikulturális nevelés szempontjából az Amerikai Egyesült Államokban zajló folyamatok is meghatározóak voltak, itt a polgárjogi mozgalmak nyomán vezették be a pedagógiába a multikulturalista megközelítést. Az amerikai irányzatok inkább pragmatikus jellegűek voltak, mintsem ideológiaiak (Lesznyák–Czachesz 1995, 97-98.).

Az Amerikai Egyesült Államokban a multikulturális nevelés története az ún. *ethnic studies*-szal kezdődött, ami azt jelentette, hogy az 1970-es években bevezették a színes bőrű etnikai csoportok történelmével, kultúrájával való ismerkedést a köz- és a felsőoktatásban, valamint könyvek, programok, tananyagok és oktatási segédanyagok egész sorát publikálták a témában. A multikulturális nevelés *második időszakában* az oktatási szakemberek átfogó oktatási reformok végrehajtására törekedtek az iskolaügy egészében. Célként fogalmazták meg az etnikai kisebbségek sajátos igényeire való odafigyelést, illetve a többségi társadalomhoz tartozó tanulóknak a rasszokhoz és a kisebbségekhez való viszonyának a megváltoztatását (demokratizálását). A multikulturális nevelés *harmadik korszakában* a *nők* és a *fogyatékkal élők* kerültek a fókuszba. A fogyatékos emberek elérték oktatásuk törvényi szabályozását, és azt, hogy a fogyatékos tanulók számára ingyenes legyen az oktatás. Az egyetemeken és a főiskolákon. A multikulturális nevelés *negyedik* szakaszában „az elmélet és a gyakorlat magasabb szintre jutását, a különböző *kutatási* irányvonalak továbbfejlődését jelenti.” (Torgyik 2008, 11-13., Torgyik–Karlovtz 2006, 33-38.)

Feischmidt Margit a metodológia oldaláról közelítve foglalta össze a multikulturális nevelés kezdeteit. A „felzárkózást” kezdetben mindenki – Magyarországon is – a többségitől elkülönített oktatási intézményekben, elkülönített tanítási osztályokban képzelte el. A helyzet paradoxona az volt, hogy miközben fizikailag szegregáltak, a hangsúly a kulturális integráción volt (azon, hogy a speciális helyzetű tanuló minél rövidebb idő alatt képessé váljon a közoktatásba való beilleszkedésre). Később rájöttek, hogy a sikertelenségnek nemcsak metodológiai és a tanuló szociokulturális adottságai által determinált okai lehetnek, ezért a figyelmet a kulturális sajátosságokra irányították. Feischmidt szerint ez a fordulat a pedagógiában és az oktatáspolitikai diskurzusokban egybeesett azokkal a politikai vitákkal,

melyekben az egyén és a közösség, a bevándorlók és befogadó társadalom viszonya volt a vita tárgya. Majd amellett foglaltak állást, hogy ezek a felfedezett kulturális tartalmak nem kapcsolódhatnak egy változatlanul hagyott nemzeti kánonhoz, vagyis egy olyan kulturális integrációt kell végrehajtani, mely lehetővé teszi, hogy a kisebbség reprezentációja szervesen beépüljön a „közösbe”. James Banks szerint az integrálásnak két módja van: az additív (a változatlan nemzeti kánonhoz illesztik a kisebbség elitje által kanonizált szövegeket), a transzformatív (a teljes tanterv átalakítása). Az európai oktatáspolitikai követte az amerikai példát, és bár eltérő irányokban fejlődött, mindenütt megtörtént az elmozdulás a multikulturális oktatás irányába. (Feischmidt 2006, 205.)

3.8. A multikulturális nevelés története és sajátosságai Magyarországon („siker- és probléma-katalógus”)

Az oktatással foglalkozó szakemberek írásai alapján összeállítható egy „siker- és probléma-katalógus”, amiből a magyarországi multikulturális nevelés „fejlődéstörténete” is kiolvasható valamelyest.

- A rendszerváltozás előtt a kisebbségi kérdés sem a politikai diskurzusokban, sem a közbeszédben nem volt napirenden. A rendszerváltozás után került fókuszba a kisebbségi kérdés, a kisebbségi törvényt 1993-ban fogadták el. 1994 és 1998 között emelkedett ki a kisebbségi kérdéskör az érdektelenségből. (Forray 2000, Szalai 2000)
- Forray R. Katalin szerint „csak a rendszerváltás után bekövetkezett társadalmi-gazdasági változások hívták fel a többség figyelmét a kisebbségi csoportok eltérő szükségleteire, igényeire az oktatásban. Ekkor kezdtek odafigyelni a legnagyobb hazai etnikai kisebbségi csoport, a cigányság helyzetére, oktatási lemaradásaira, kudarcos pályájára.” (Forray–Karlovit 2006, 35.) Ugyanakkor „a magyar multikulturalizmus mindvégig figyelmen kívül hagyta a bevándorlókat. Romániából érkezett magyar bevándorlókra irányult ilyen szempontból eleinte csekély figyelem, de nem foglalkozott például a Kínából beköltöző családok, gyermekek iskolázásának problémáival. Ez természetesen következett a nemzetiségi oktatáspolitikai szemlélet szelleméből és tradícióiból.” (Forray 2008)
- A kisebbségi kérdés iránti érzékenység jeleként értelmezhető az áttekinthetetlenül sok szakmai kiadvány a cigányság helyzetéről, gondjairól, a felzárkóztatásuk lehetőségeiről, programokról, melyek az 1990-es évek első felétől kezdve napvilágot láttak. Ebben a vonatkozásban alapvetőek Forray R. Katalin írásai. Réger Zita a

cigány gyermekek nyelvi gondjairól (Réger 1995), Szatlóczkyné Gajdóczki Zsuzsanna a cigány kisebbség társadalmi integrációja és az oktatás közti viszonyról írt (Gajdóczki 1994), Kállai Gabriella a romológia és a felsőoktatásban tanulók cigányságképe közti kapcsolatot tárta fel (Kállai 2009), stb.

- Az 1990-es évek elején megjelent pedagógiai munkákban már megjelent a fogalom, tárgyalták, definiálni próbálták a multikulturális pedagógiát. Az 1995-ben publikált „Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában” című szöveggyűjteményben Kozma Tamás az oktatást az etnocentrizmus, az olvasztótégely képzet elleni eszköznek tekintette. Szerinte az oktatásnak számot kell vetnie a modern világ (kulturális értékek, normák, tradíciók) sokféleségével, és szükség van az etnocentrizmussal szembehelyezkedő multikulturális oktatásra. A szerző a multikulturális oktatás lényegét, definícióját is megfogalmazza. A korai szövegekben is felmerült az a kérdés, hogy mi a kapcsolat a multikulturális oktatás és a korábbi többnyelvű, nemzetiségi oktatás között. A szerző szerint a kétnyelvű oktatás a multietnikus társadalmi realitásra adott korai válasz. (Kozma Tamás 1995, 118, 119, 130.)
- A külföldi pedagógiai fogalmak később is „utat találtak” a hazai pedagógiai irodalomba, példának okáért a „kultúraazonos” vagy „kulturálisan érzékeny”, „kulturálisan releváns” (culturally responsive, Geneve Gay). Torgyik Judit szerint azt a pedagógiát, amely tudatosan épít a tanuló kulturális tudására, mintáira, kereteire és formáira, nevezzük kultúraazonos/kulturálisan érzékeny/kulturálisan releváns pedagógiának. (Torgyik 2008b, 7.)
- A multikulturális pedagógia megismertetésének egyik eszköze a kérdést tárgyaló kiadványok publikálása, terjesztése volt. (1) Megjelentek olyan munkák, melyek a külföldön lévő gyakorlatokról, a kontinentális példákról tájékoztattak, és bemutatták a kulturális kisebbségek nevelésének lehetséges modelljeit (pl. Lesznyák – Czachesz 1995, Forray 2003). (2) Elkezdődött a külföldi szakmunkák magyar nyelvű fordításainak publikálása, folyóiratokban, tanulmánykötetek formájában. Ennek egyik példája a Torgyik Judit által szerkesztett tanulmánygyűjtemény (2008), mely Frederick Erickson, Hans R. Reich, Mikael Luciak, Fons Coomans, Pieter Batelaan és mások sokat idézett írásaiból közölt egyet-egyét. Szintén Torgyik Judit szerkesztésében jelent meg az a kötet (2008), melyben Nigel Grant, Donna M. Gollnick, Rita Dunn, Geneva Gay stb. írásai olvashatók. (Kulturálisan érzékeny iskola. Utóbbi a pedagógusok mindennapi szakmai feladatainak ellátáshoz nyújt segítséget. Lásd még Cates 1998.) (3) Emellett olyan kézikönyveket is megjelentettek részben

egyetemi kiadványokként, melyek a pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek nyújtottak elméleti és gyakorlati segítséget a kulturális sokszínűség kezeléséhez és a multikulturális oktatáshoz (pl. Czachesz 1998, B Nagy–Boreczky–Kovács 2008, Torgyik–Karlovitz 2006). Olyan munka is napvilágot látott, mely a fiatalok és felnőttek iskolarendszeren kívüli interkulturális neveléséhez adott támpontot. (lásd Gomes 2006, ami viszonylag gyors magyar fordítása a 2004. évi eredetinek)

- A multikulturális nevelés magyarországi bevezetésének kezdeti momentumai között említésre méltók a civil szféra kezdeményezései. A Másképp Alapítvány a Multikulturális Oktatási Program keretén belül a 16-18 éves korosztálynak szóló multikulturális tankönyvet, munkafüzetet, tanári kézikönyvet dolgozott ki, és tréningeket szervezett tanárok részére. A multikulturális oktatási programot főként vidéki iskolákban és táborokban „tették próbára” (a székesfehérvári Teleki Gimnáziumban, a tiszaujvárosi Eötvös Gimnáziumban, a jászényszarui Bakancsos táborban, a nagyatádi drámatáborban).
- Az idővel kialakított intézményes háttér (pl. Educatio, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) lehetővé tette az előrelépést a multikulturális pedagógia területén. Az Educatio a multikulturális pedagógiát népszerűsítő, elméleti és gyakorlati útmutatásokat tartalmazó kiadványokkal jelentkezett, 2008-ban két, a multikulturális oktatást tárgyaló füzetet is megjelentetett, az Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek sorozat keretében, Torgyik Judit szerkesztésében („Minden nap ünnep – Multikulturális gyakorlatok itthon, „Világjáró – Szempontok a multikulturális neveléshez.”). A kiadványok egy multikulturális tanári továbbképzést követően kidolgozott jó gyakorlatok leírásait tartalmazzák. A képzés végeztével ugyanis a pedagógusok bemutatták, hogy hogyan hasznosították iskolájuk napi gyakorlatában a képzésen tanultakat. A multikulturális gyakorlatok segítségével a pedagógusok kulturális ismeretközvetítést valósítottak meg annak érdekében, hogy a diákok megtanulják egymást megérteni, elfogadni, tisztelni, hogy nyitottá váljanak különböző kultúrák iránt; illetve, hogy az esélyegyenlőséget növeljék, a hátrányos helyzetűeken segítsenek.
- Az Európai Unió csatlakozását követően a Nemzeti Fejlesztési Tervhez kapcsolódóan pályázatok, szakmai programok tették lehetővé a multikulturális szemlélet terjedését az oktatásban. Több intézmény is élt a lehetőséggel: a tanárok továbbképzéseken vettek részt, és a tudást beépítették a helyi tantervbe. Volt ahol ünnepnapok köré szervezték a tanultakat, volt ahol Európa napot tartottak stb. (Torgyik 2009).

- A multikulturális nevelés népszerűsítésének, megszervezésének másik fontos fóruma a felsőoktatás. Az ELTE PPK-n létrejött az Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet, mely 2017 szeptemberétől elindította az interperszonális és interkulturális pszichológia specializációt (a pszichológia MA-n belül). A képzés az interkulturalitást egyfelől elméletileg alapozza meg, másfelől a gyakorlati alkalmazására is nagy hangsúlyt fektet. A hallgatók későbbi munkájuk során akár kutatóként, akár gyakorlati szakemberként hasznosítani tudják az itt megszerzett tudásukat. <http://www.ppk.elte.hu/ippi/specializacio> A kisebbségek tanulmányozásának főbb egyetemi fórumai, műhelyei: kisebbségpolitika MA (BCE), kulturális antropológia MA (ELTE, ME), a társadalmi nemek tanulmánya (gender studies) MA képzések.
- Idővel megfogalmazódott az igény a cigány kultúra tanulmányozására a köz- és a felsőoktatási intézményekben. Ennek megfelelően a különböző pedagógusképző intézmények egyre-másra indítottak romológia kurzusokat és szemináriumokat. (Torgyik 2008) A Pécsi Tudományegyetem romológia szakot indított, úttörő szerepet vállalva a cigány kultúra, az etnikai tanulmányok hazai terjesztésében (az egyetemen indult képzés történetét Forray R. Judit, a romológia tanszék akkori vezetője mutatta be, „Romológia a Pécsi Tudományegyetemen” címmel.). (Forray R. 2000)
- A cigány kultúra a tanár- és tanítóképzésben többnyire a választható stúdiumok, kurzusok között szerepel. „Az ideális az lenne, ha az országban élő különböző szempontból kisebbségi csoportba tartozó társadalmi rétegek helyzetének tanulmányozása, hasonlóan az Egyesült Államokhoz, nálunk is bekerülne a tanárképzési és a közoktatási tantervi előírásokba, követelményekbe kötelező stúdium formájában, nem csupán szabadon választható tárgyként”.(Torgyik 2008) Ebben a tekintetben már történt előrelépés, jó példa erre a Debreceni Református Hittudományi Egyetem intézkedése. Az egyetem 2016-ban ugyanis úgy határozott, hogy valamennyi szakján a hallgatók számára kötelező romológiai képzést ír elő. „A hat, illetve négy kredités modul keretében minden szak tanrendjébe beépülnek azok a tanegységek, amelyek részben a cigányság történetével, kultúrájával, hazai társadalmi helyzetével foglalkoznak, részben pedig szakma-specifikus ismereteket közölnek az adott szakon a romák között végzendő munka speciális aspektusairól. [...] A képzés bevezetését a fenntartó Tiszántúli Református Egyházkerület is támogatja, a tanítói és egyházi munkához szükséges további kompetenciák elsajátítása mellett legalább ugyanolyan fontosnak ítélve a hallgatók érzékenyítését is. A romológiai tantárgyak a tanító, informatikus könyvtáros, teológia, teológus-lelkész szak, valamint a hittantanári és hitoktatói képzésbe épülnek be, és felmenő rendszerben, 2016 szeptemberétől válnak kötelezővé. A képzés szervezésére az

egyetem Romológia tanszékét állít fel. A tanszék vezetésére és a szakmai munka irányítására Szabóné dr. Kármán Judit romológus kapott megbízást, aki 2016. január 1-ejétől kezdi meg a tantárgyi programok kidolgozását. A DRHE további tervei között szerepel a tanító szak – nemzetiségi tanító szakképzettség [cigány-roma képzési irányultság] beindítása is.” (DRHE 2016)

- Számos közoktatási intézményben (óvodákban, általános iskolákban, középiskolákban) a multikulturális pedagógiába illeszkedő „jó gyakorlatokat” vezettek be az elmúlt évek folyamán. Ezek egy része megismerhető a gyakorlatokat bemutató kiadványokból. Pásztor Miklósné munkájában (Pásztor Miklósné 2012) az óvodai multikulturális nevelés legfőbb nevelési céljait, módszereit összegzi, illetve néhány óvoda konkrét multikulturális gyakorlatát is leírja. A Bartók Béla Nevelési Központ Négy színvirág Óvodája, Bölcsődéje (Vésztő) „Hagyományok, mesterségek, szokások” címmel vezetett be gyakorlatot, melynek célja a cigányság kultúrájának megjelenítése, a közös értékek bemutatása szülők és gyermekek körében, a különbözőség elfogadására, tiszteletére nevelés különböző foglalkozásokon keresztül. „A cigányság kultúrájának és a magyarság kultúrájának párhuzamos bemutatásával közös értékeink gazdagságát, színességét tárjuk a szülők és gyermekek elé, egyenlő esélyt biztosítva mindenki számára identitástudatának fejlődéséhez. [...] Évente kétszer (ősszel és tavasszal) valósítjuk meg [...] A bevont partnerek roma és nem roma művészek, helyi kismesterek (kosárfonó, fafaragó, szövő), szülők. A jó gyakorlat eszközei: a helyi népművészek által behozott tárgyak, összegyűjtött múltidéző tárgyak, kapcsolódó szakirodalom. Az eredményesség megmutatkozik a gyermekek szociális kompetenciájának fejlődésében, a szülők szemléletének pozitív változásában, aktivitásukban.” A gyakorlat nemcsak a szélesebb közönségnek nyújt tapasztalati élményeket a cigány kulturális tartalmairól, de a cigány résztvevőkben is erősíti a csoportidentitást.
- A Kenessey Albert Általános Iskolában (Gerj) a különböző népek kulturális szokásainak megismerését tűzték ki célul. A program hét témakört érint, az ország földrajzát, történelmét, építészetét, képzőművészetét, irodalmát, zenéjét, táncait, népszokásait, gasztronómiai világát. Énekelnek, táncolnak, piramist építenek, sajátos népi ételeket készítenek, az ország érdekes jegyeit ismerik meg. A gyerekek jórészt önállóan, tanórán kívül, játékos formában ismerik meg az egyes országok jellemzőit, amelyhez tanári segítséget is kaptak. További példák itt: Torgyik 2009.
- Amennyiben az óvodai és iskolai multikulturális gyakorlatokat szeretnénk megismerni, érdemes a köznevelésben bevezetett innovációkat archiváló oldalon, az

iskolataska.educatio.hu –n tájékozódni. Gondot jelent azonban, hogy a keresőprogramba nem építettek be a keresést könnyítő és kifejezetten a multikulturalizmusra, interkulturalitásra vonatkozó kategóriákat. Ezért ha jó gyakorlat után nyomozunk, kénytelenek vagyunk olyan alkalmazási területeket beállítani, mint az „önismeret és társas kultúra fejlesztése”, „hátránycsökkentés”, „társadalmi kapcsolatok”, „érzelmi, erkölcsi és közösségi nevelés”, „szociális kompetencia”.

- Olvasmányélményeim alapján az a benyomásom, hogy a jó gyakorlatok bevezetése nem illeszkedik központi vízióba: az iskolák kreativitása, nyitottsága esetleges, a jó gyakorlat kitalálása, bevezetése jellemzően egy-egy lelkes oktató egyéni teljesítménye. Kevés az olyan iskola, mely pedagógiai programjában vállalja az interkulturális kompetenciákat fejlesztő, multikulturális vonatkozású kreatív megoldásokat (jó gyakorlatokat). Hiányoznak az iskolák esetében a tapasztalatcserék és az egyeztetések.
- A neveléstudományi szakemberek keresték a kapcsolatot a nemzetiségi és a multikulturális nevelés között. Kérdésként merült fel, hogy a hazai nemzetiségek és a cigányság oktatása értelmezhető-e, megújítható-e a multikulturalizmus, a multikulturális pedagógia keretein belül, vajon lehet-e használni a cigányság oktatására a multikulturalista nevelés paradigmáját. Forray R. Katalin szerint a két pedagógia között különbségek feszülnek, és a nemzetiségi oktatás csak tág értelemben besorolható a multikulturális/interkulturális oktatás fogalmkörébe. A multikulturális/interkulturális paradigma elvileg lehetőséget ad arra, hogy a cigányság nemzetiségi (anyanyelv, kultúra) és szociális problémáit egységes rendszerben szemlélni és kezelni lehessen. Ebbe a keretbe beférnének a kis létszámú etnikai csoportok, a bevándorlók is, akik az oktatásban valószínűleg a jövőben sem rendelkeznek majd önálló szervezetekkel. (Forray 1998). A multikulturális nevelés egyik célja éppen az lett, hogy a cigányság kulturális értékeit tudatosítsa és megismertesse. (lásd a Világjáró 2008, Minden nap ünnep 2008 jó gyakorlatait).
- A szakemberek arra jutottak, hogy korrekciókra lenne szükség ahhoz, hogy a multikulturális paradigma a hazai kisebbségekre alkalmazható legyen. Forray szerint „szakítani kellene a történetileg begyökerezett, hagyományos nemzetiségi oktatási szemlélettel. Ebbe az irányba mutat a NAT fent említett újdonsága (interkulturális oktatás).” „A másik lehetőség az volna, ha a nemzetiségi oktatás elvét általánossá téve minden nemzeti kisebbség gyermekei – ha legalább nyolc gyermek szülője kívánja – azonos szerkezetű programokban vehetnének részt (anyanyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató). Ebből az következik, hogy a cigányság oktatásában is a

nemzetiségi csoportok, osztályok, iskolák szervezését kellene támogatni. Így viszont a felzárkóztatás, mint a cigányság nemzetiségi programja elveszítené létjogosultságát. Egyéb következménye az lenne, hogy más nemzetiségekhez hasonlóan meg kellene szervezni a felsőoktatásban – legalább – a pedagógusképzést az óvodapedagógustól az egyetemi szintig, továbbá a felzárkóztatást más logika szerint kellene kialakítani.” (Forray 1998) Az intézményi átalakítások mellett azonban a megítélés megváltoztatására is szükség van. A cigányságot ugyanis sokáig szociális kategóriának, hátrányos helyzetű csoportnak, iskolázási gondjaikat a halmozottan hátrányos helyzetből eredő hiányosságoknak tekintették, ezért csak felzárkóztató programokat fogalmaztak meg. A kulturalitás nem került szóba sokáig, vagyis a cigányságra nem kultúraként, hanem szociális zárványként tekintettek. (Feischmidt 2006). Adódik a kérdés: nem lenne eredményesebb a cigányság oktatása, felzárkóztatása, ha a cigányságot és a többségi társadalmat a multikulturális pedagógiának megfelelően oktatnák, nevelnék?

- A cigánysághoz való pedagógiai viszony tekintetében változások észlelhetők. A multikulturalitást, az interkulturális pedagógiát tematizáló kiadványok, az iskolában bevezetett jó gyakorlatok elmozdulást mutatnak a pusztán felzárkóztató jellegű programokhoz képest. Ezekben a cigányság, mint kulturális közösség tételeződik, a cigány kultúra és nyelv megőrzése értéként jelenik meg. A kiadványok, a jó gyakorlatok a cigányság és szokásainak bemutatására, megismertetésére, elfogadtatására törekcsenek.
- Az interkulturális/multikulturális pedagógia és a nemzetiségi oktatás összekapcsolása a kutatásokban is tetten érhető. Az egyik a cigány gyerekek iskolai viszonyait, integrációs kudarcait az interkulturális nevelés paradigmáján belül értelmezte. A kutatás egyik alapvető kérdésfelvetése az volt, hogy a roma szülők és a tanárok kommunikációja mennyire tekinthető interkulturálisnak, és a negatív kapcsolat okait mennyire tulajdonítják a felek eltérő kulturális háttérüknek. A tanulmány azt is kutatta, hogy milyen tényezők befolyásolják az interkulturális oktatás bevezetését, a hatékony integrációt. (Kiss – Németh 2014). Lásd még Bradea 2010.
- A magyar nyelvű szakirodalom a multikulturális pedagógiával kapcsolatos kételyeket, kritikákat is közvetítette, viszonylag korán: „A kétkedést fokozza a multikulturalitás fogalmának inflálódása. Egyfelől valamennyi szubkultúrára, kisebbségre kiterjedt, a nemi kisebbségektől a deviáns szubkultúrákig. Ez a vonulat a civil szervezetek, mozgalmak világába vezet el, távol került a formális iskolázás kérdéseitől. Másfelől kérdésessé vált, hogy a 'hiperkulturalizmus' nem éppen az eredeti céllal ellentétes

irányba visz-e: erősíti az etnocentrizmust, negligálja a szociokulturális, hatalmi és egyéb társadalmi tényezők szerepét.” A szerző felvetette, hogy az egyén óhatatlanul is több közösséghez tartozik, több identitása is van/lehet. (Forray 1998, 52.)

- A 2000-es években a nagyobb arányú demográfiai mozgások, a migránsok képviselőiben új „célközönséget” konstituáltak a multikulturális nevelés számára. A bevándorlók oktatásával kapcsolatos irodalmak a migránsok nevelését célzó kihívásokat, problémákat tematizálják. (Feischmidt 2008, Jakab 2011, Szerepi 2014)
- Az utóbbi időben a multikulturalitással kapcsolatos kutatások tapasztalatai is napvilágot láttak, pl. az 2009. évi, „A tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára” című, az OTKA által támogatott kutatás (OTKA K-79143) eredményei (Gordon 2014, Nguyen 2014).
- De hogyan látták a hazai multikulturális pedagógia lehetőségeit, helyzetét a szakemberek? Az alábbiakban helyzetértékeléseket foglalom össze.
- Egy 2006. évi helyzetértékelés pozitív fejleményekre hívta fel a figyelmet: „Az utóbbi időben azonban egyre inkább hallatják hangjukat a többi, társadalom peremén élő csoport tagjai is, miközben ugyancsak erősödő felelősségvállalás jellemző a központi irányítás szintjén is a fogyatékkal élők, a nők, a szegények, az elesettek, a különböző szempontok szerint marginális helyzetbe kerültek védelme érdekében. Egyre több cikk, tanulmány jelenik meg a kisebbségek oktatási, nevelési helyzetéről, formálva, alakítva a multikulturális nevelés hazai arculatát és jellemző jegyeit. Napjainkban az etnikai csoportok oktatási kérdései mellett ugyanolyan fontos helyet kap a társadalom többi mikrokulturális csoportja is, így az oktatásügyben a nőnevelés, a fogyatékkal élők inkluzív nevelése, a társadalom peremére került leszakadó rétegek, az idősek tanulásának megoldása ugyancsak a mindennapi oktatási kérdések közé tartozik a pedagógiai szaksajtóban és az oktatáspolitikában.” (Torgyik – Karlovitz 2006, 35-36.)
- Egy másik helyzetértékelés ennél rosszabbnak festette le a helyzetet, több oknál fogva is. (1) A közoktatás nem tudott a transzformatív multikulturalizmus igényeinek megfelelően átalakulni, pl. a társadalomismeret tantárgy oktatása nem megy olyan irányba, hogy politikai, szociális mintákat közvetítsen, kritikus szemléletű, öntudatos polgárokat neveljen. Ennek ellenére voltak kísérletek, hogy a társadalom- és állampolgári ismeretek tanítását ebben a szellemben megújítsák, ide sorolható a Kurt Lewin Alapítvány által szerkesztett tankönyvek, tantervek. (2) Továbbá sem a politikai aktorok, sem az iskolák hozzáállása nem kielégítő, az iskolákra sok esetben a problémakerülés jellemző: a tantervük ellentmond az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet honlapján és a reformtervekben olvasható

irányelveknek: a tanórákon kerülnek a kérdéseket, amelyek a társadalmi, etnikai konfliktusokat megjelenítenék. A nemzeti identitás problémáinak elhallgatása is jellemző. (Feischmidt 2006). (3) Minden előrelépés ellenére a hagyományos kisebbségi oktatás (a nemzetiségi iskolák oktatási gyakorlata) maradt a jellemző, mely a nemzetiségi nyelv oktatására fókuszál, és nem vesz tudomást a kulturális konfliktusokról, kölcsönhatások tényéről. A hagyományos kisebbségek esetében a nyelven kívül a kisebbségi kultúra más elemei nincsenek jelen az oktatásban. A multikulturalizmus elsősorban a kisebbségek ügye maradt, és a többséghez tartozó gyermekek társadalomszemléletét és szociális kompetenciáit nem újíttotta meg. (4) A kisebbségekkel kapcsolatos iskolai problémakezelés a társadalom önképét érintetlenül hagyta. Nem vált jellemzővé sem a többségi, sem a kisebbségi gyermekek számára az, hogy velük élő kultúrákról való programszerű tájékoztatást kapjanak az iskolázásuk folyamán, így nem fejlődött a plurális társadalomban való hatékony működés kompetenciája. (5) Ugyan a minisztériumi dokumentumokban, a nemzeti alaptantervben, a pedagógiai irodalomban, a főiskolai, egyetemi szintű képzésben is megjelent az interkulturális oktatás, a multikulturális gondolkodás, hiányzott az átgondolt stratégia a külföldi gyerekek integrálására, kultúrájuknak a magyar gyermekekkel való megismertetésére. Továbbra is a kisebbségi oktatás hagyományos formája a domináns. (Feischmidt 2006)

- Egy 2007. évi helyzetértékelés az interkulturális oktatás intézményesülésére hívta fel a figyelmet: „A hazai interkulturális oktatás is most kezdi kiépíteni a szervezeti kereteit. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a hazai pedagógiai elmélet és gyakorlat eddig nem reflektált volna az oktatási diskurzusban bekövetkezett perspektívaváltásra, a nemzetközi tendenciákra. A kilencvenes évektől sok és sokféle irányból megfogalmazott helyzetfeltáró- és értelmező írás jelent meg a hazai szakirodalomban, illetve oktatási kísérlet szerveződött a legnagyobb hazai kisebbség, a cigány tanulók oktatási integrációjára.” (Czachesz 2007)
- Egy 2008. évi helyzetértékelés szerint a pedagógusokkal szemben ekkor már elvárás volt az interkulturális nevelésre vonatkozó nyitottság és kompetencia: „Napjainkban a pedagógusokkal szemben hazánkban is elvárás, hogy képesek legyenek interkulturális programok alkalmazására, a sajátos nemzeti hagyományok, európai és egyetemes értékek elsajátíttatására, miközben segítik tanulócsoportjuk fejlődését, az egyének és kultúrák közötti különbségek megértését, s fejlesztik a tanítványaikban az együttműködés, az elfogadás, a nyitottság képességét. A Nemzeti Alaptanterv arra ösztönzi a pedagógusokat, hogy diákjaikat ismertessék meg mind saját kulturális

örökségünk jellemzőivel, mind pedig az egyetemes kultúra, az emberi civilizáció tága értelmzett eredményeivel is.” (Minden nap ünnep 2008)

- Egy 2009. évi megállapítás szerint egyre többen a társadalom peremén élők közül is hallatják a hangjukat. A fogyatékkal élők helyzetét sokáig az elkülönítés jellemezte, a szegregált iskolai megoldások voltak jellemzőek, de egyre inkább az integratív megoldások terjednek. (Torgyik 2009) Viszont nincs komolyabb előrehaladás a pedagógusképzésben, ami a fogyatékkal élőket segítő pedagógiát illeti, csak speciális kollégiumok keretében hallanak a kérdéstről a pedagógusjelöltek. Továbbképzés keretében gondolni kell azokra a tanárookra is, akik a diplomájukat régen szerezték. (Torgyik 2009)

3.9. Multikulturális nevelés a szakpolitikában

A pedagógiai jelenségek, folyamatok nem egy neutrális térben keletkeznek és formálódnak, és szoros kapcsolatban állnak a kormányzati szakpolitikai célokkal, törekvésekkel, víziókkal. Az alábbiakban elsősorban arra keresem a választ, hogy milyen makropolitikai viszonyok között bontakozott ki a multikulturális pedagógia. Főbb kérdések: mi volt a multikulturális nevelés törvényi háttere? Hogyan viszonyultak az oktatáspolitikusok a multikulturális neveléshez? Milyen oktatáspolitikai paradigmákhoz kapcsolódtak a köz- és felsőoktatásra vonatkozó elképzelések?

A rendszerváltozás előtt a kisebbségi kérdés sem a politikai diskurzusokban, sem a közbeszédben nem volt napirenden. A kényszerasszimiláció leginkább a cigányságot sújtotta, ugyanis megfosztották etnikai pozíciójától: a cigánypolitikát szociálpolitikává transzformálták. A rendszerváltozás után fókuszba került a kisebbségek kérdése, 1993-ban a kisebbségi törvény (LXXVII. tv.) kollektív jogokat, kulturális autonómiát biztosított a nemzeti és etnikai kisebbségeknek. A cigánykérdésben ezúttal a szociális mozzanat oldódott fel. Szalai Júlia szerint a törvényi szabályozás valójában nem biztosította a cigányság számára a kollektív önvédelmet. (Szalai 2000).

A kisebbségek jogaira és az interkulturalitás kérdésére a köznevelési törvény (2011. CXCV. tv) és a Nemzeti Alaptanterv is kitér. A köznevelési törvény biztosítja a lehetőséget a kisebbségek számára, hogy nemzetiségi iskolákat alapítsanak, az iskolák oktatási nyelve részben vagy egészben a kisebbségi nyelv. A NAT (2012) célként tartalmazza az interkulturális nevelést, ugyanis az idegen nyelvek műveltségi terület leírásakor az interkulturális kompetencia fejlesztése a nyelvtanulás célrendszerét alkotó elemek egyikeként tűnik fel:

„A nyelvtanulás célrendszere a következő: [...] A célnyelvi műveltség és az interkulturális kompetencia fejlesztése: a tanulók legyenek képesek a saját és más kultúrák különbségeinek, illetve hasonlóságainak értelmezésére, váljanak nyitottabbá és érzékenyebbé más kultúrák irányába. [...] Különösen fontos a tanulás és tanítás során a nyelvtanuló interkulturális tudatosságának kialakítása, fejlesztése, azaz a diák legyen képes felismerni és megérteni a saját és az idegen kultúra jellegzetességeit, a köztük lévő hasonlóságokat és különbségeket, továbbá ismerje és alkalmazza a más kultúrák képviselőivel való kapcsolatteremtéshez szükséges stratégiákat. [...] Az idegennyelv-tanulás többek között olyan nyelvi, kulturális, szociokulturális, történelmi és interkulturális ismeretekkel gazdagíthatja a tanulókat, amelyeket más tantárgyak esetében is hasznosíthatnak.” A fejlesztési területek között az egyik az interkulturális kompetencia: „Interkulturális kompetencia: A klasszikus kultúrákkal való ismerkedés során a diákok olyan világgal találkozhatnak, amely jelentősen eltér a mai valóságtól, értékhordozó jellege mégis egyértelmű. A megismerkedés a klasszikus nyelvekkel és kultúrával lehetővé teszi, hogy a tanulók rálássanak európaiságunk kulturális forrásaira.” (NAT 2012)

A várakozásokkal ellentétben a 2007. évi NAT szövegében kevesebbszer fordul elő a fogalom, és az idegen nyelvek esetében az interkulturális nevelés nincs a célrendszer tételei között.

A fentiekén kívül talán érdemes még megemlítenünk a tanárképzésről szóló 15/2006. (IV.3.) OM rendeletet, melynek mellékelte részletezi azokat a kompetenciákat, amelyekkel a pedagógusoknak rendelkezniük kell. A rendelet kimondja, hogy „a tanár képes a különböző társadalmi rétegekhez, kulturális, nemzeti vagy etnikai csoportokhoz tartozó szülőkkel partnerként együttműködni; képes felismerni az előítéletesség és a sztereotípiákon alapuló gondolkodás megnyilvánulásait, és képes azokat szakszerűen kezelni az iskolában és azon kívül is; képes a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe venni, tiszteletben tartja a tanulók személyiségét, a családok nevelési szokásait és törekvéseit, támaszkodik az ezekben fellelhető értékekre; érzékeny a hátrányos társadalmi helyzetből, a szegénységből, az előítéletekkel övezett kisebbségi létből fakadó nehézségekre; személyes példájával és a közösségi viszonyok szervezésével hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók nyitottá váljanak a demokratikus társadalomban való aktív részvételre, a helyi, a nemzeti, európai és egyetemes emberi értékek elfogadására.”

Neumann Eszter „Politika a padosrok között” címmel elemezte a 2002 és 2010 közötti időszak oktatáspolitikai karakterét, számba véve azokat a víziókat, értékeket, tudásokat, melyek az állami beavatkozás alakításában befolyást nyertek. Mivel írásában az előzményekre is kitér, érdemes felvázolni a szerző által kidolgozott modellt. Szerinte a

kilencvenes években befolyásos esszencialista (nemzetiségi, majd multikulturális) döntéshozó, tanácsadói kör nem volt átfedésben a kétezres években az ún. integrációs politikát kidolgozó HHH-s szakpolitikai-tanácsadói közösséggel. Az oktatással összefüggő közpolitikai paradigmák nem feltétlenül estek egybe az egyes kormányzatok „regnálásának” időszakával.

Szerinte 1995-ig a későbbi integrációs elképzelésekkel sok tekintetben ellentétes nemzetiségi paradigma volt érvényben. Ezt a multikulturális közpolitikai rendszer váltotta fel, mely az 1995 és 2002 közti időszakot ölelte fel. 2002 és 2004 között a deszegregáció, majd 2004 és 2007 között az integrációs közpolitikai paradigma vált jellemzővé a tervezésben és a döntéshozatalban. A 2010-ig terjedő három évet az esélyegyenlőségi közpolitikai paradigmához kapcsolhatjuk. A szerző a tervezésben részt vevő oktatáspolitikusok, szakemberek, társadalomtudósok elképzelései, céljai, eszköztára alapján kidolgozott oktatási elképzelések, programok tekintetbe vételével korszakolta a rendszerváltozás utáni 20 évnyi időszakot. Számunkra elsősorban a multikulturális közpolitikai paradigma (1995-2002) az érdekes.

A szerző szerint a 90-es évek közepén a multikulturális diskurzus térhódítása kezdődött a minisztériumban, és az akkor befolyásos szerephez jutó „multikulturális közpolitikai közösségnek nevezhető csoport” a kulturális elismerés politikája jegyében interkulturális oktatási gyakorlatok elterjesztésében gondolkodott. Elterjedt az a nézet, hogy az iskola feladata a romák esetében a tanulmányi siker lehetőségének megteremtése, az identitás megválasztásának felkínálása asszimilációs kényszerek nélkül. A cigány „felzárkóztató programokat” felváltották a „cigány kisebbségi programok”, és megjelentek az első komolyabb szegregációkritikák. Az oktatási szakemberek azt szorgalmazták, hogy megfelelő, a szociokulturális adottságokat számításba vevő csoportspecifikus intézményi válaszokat dolgozzanak ki. A 2002 utáni időszak közpolitikai elképzelései azért nem kapcsolhatók a multikulturális paradigmához, mert a kultúra helyett az integráció vált a közcselekvés kulcsfogalmává. (Neumann 2013)

Ahogy látjuk, a szerző – a pedagógiai irodalom egyes szerzőivel ellentétben – azokat a politikákat, melyeknek a fókuszában az integráció és nem a kultúra áll, nem tekinti multikulturálisnak, akkor sem, ha kisebbségekhez tartozók jogainak és érdekeinek védelméről van szó.

3.10. Multikulturális egyetem?

Az alábbiakban arra hozok példát, hogy a multikulturalizmus eltérő értelmezése hogyan vezet kultúraközi konfliktushoz. (Ez a fejezet kapcsolódik a 2.7. „Dekoratív” multikulturalizmus cím fejezethez)

A Babes-Bolyai Tudományegyetemen (BBTE) az egyetemi szenátus az 2006. február 20-i közgyűlésen elutasította a magyar karok létrehozására vonatkozó, a Bolyai Kezdeményező Bizottság (BKB) által megfogalmazott követelést. A feszültséget fokozta, hogy Andrei Marga, az egyetem akadémiai tanácsának elnöke bejelentette, magánemberként beperli Kertész Imre író. A fenyegetőzés előzménye az volt, hogy Kertész Imre, más neves Nobel-díjas tudóssal együtt aláírta azt a petíciót, mely az önálló magyar kar létrehozását sürgette Kolozsváron (a kiáltványt Hantz Péter és Sógor Csaba, az RMDSZ szenátora 2006. február 21-én Brüsszelben átadta José Manuel Barrosónak, az Európai Bizottság elnökének). Gyémánt László, az egyetem Judaisztikai Intézete képviselője azonban nem állt ki követelés mellett.

A BKB két tagja, Hantz Péter és Kovács Lehel egy korábbi, a többnyelvű feliratok kihelyezéséről szóló döntés (2005. május) végrehajtásának halogatása miatt, 2006. november 22-én magyar feliratokat helyeztek ki az egyetemen, ami miatt az egyetem feljelentést tett a rendőrségen, majd az egyetemi szenátus kizárta őket az egyetemi oktatók sorából. Az egyetem magyar oktatói szolidaritási nyilatkozatot, a Fizika Kar magyar oktatói, és a két magyar rektorhelyettes (Nagy László, Salat Levente) külön tiltakozást fogalmaztak meg. Az eset számos tiltakozást és támogató nyilatkozatot generált a politikai és a civil szférában (tiltakozott pl. az RMDSZ Kolozs megyei szervezete, MIT, Miért, EMNT, egyházi vezetők, akadémikusok, nyugalmazott egyetemi tanárok stb.) A dékánhelyettesek a menesztés elleni tiltakozásként végül lemondtak egyetemi tisztségeikről. (Szabadság, 2006 novemberi számai)

Az incidensek során/után keletkezett nyilatkozatok elemzése láthatóvá teszi, hogy a felek a multikulturalizmusra, a demokratizmusra és az emberi jogokra hivatkoztak álláspontjuk kifejtésekor. Főként a magyar nyilatkozatokra volt jellemző az, hogy a demokratizmus eszméjét részesítették előnyben, és akkor utaltak a multikulturalizmusra, ha az egyetemet akarták saját eszményével, a működésében rejlő ellentmondásokkal szembeállítani.

Az Erdélyi Nemzeti Tanács „kirakati multikulturalizmus”-nak nevezte az egyetem orientációját. (Szabadság, 2006. 11. 29.) A Magyar Ifjúsági Tanács és a Magyar Ifjúsági Értekezlet pedig azt állította, hogy a román többségű szenátus multikulturálisnak álcázott keretek között etnikai diszkriminációt folytat. (Szabadság, 2006. 11. 29.) A Szabadság újságírója pedig azt állította, hogy „a BBTE multikulturalitása egyetlen dologban merül ki,

abban, hogy ezt a multikulturalitást szélteben-hosszában hangoztatja.” (Szabadság, 2006. 11. 23.) Egy komoly vád még mindenképpen elhangzott: Hantz Péter szerint a vezetőség arról tett tanúbizonyságot, hogy „kriptokommunista beidegződésű”. (Szabadság, 2006. 11. 28.) Vagyis az önálló egyetem magyar támogatói a demokratizmus, a multikulturalizmus megsértésével és maradisággal vádolták meg a román felet, utóbbi a nacionalizmus vádját jelentette.

De hogyan foglalt állást a román fél? A Hantz Péter és Kovács Lehel kizárásáról szóló szenátusi határozatot ismertető Paul Serban Agachi rektorhelyettes többek között azt mondta, hogy a két oktató az Európai Unió szellemiségével összeegyeztethetetlenül etnikai konfliktusokat gerjeszt (Szabadság, 2006. 11.) Vagyis annak a meggyőződésének adott hangot, hogy az önálló egyetemért folytatott küzdelem nem „szalonképes”, és szélsőséges mivolta miatt illeszkedik a korszerű kontinentális folyamatokba (a multikulturalizmusba).

A szenátusi ülés után közvetlenül nyitották meg a Hegyalja (Plopiilor) utcai, úgynevezett egyetemi vendéglő mellett azt a BBTE multikulturális jellegét reklámozó kiállítást, amelyet Brüsszelben is megismerhettek az érdeklődők. Az akció – az újságíró szerint – hihetetlenül rövid volt: délben megnyitották, és egy órákor már zárt ajtó fogadta a látogatókat. (Szabadság, 2006. 11. 28.) A szövetség europarlamenti megfigyelői (Kónya-Hamar Sándor, Szabó Károly és Kelemen Attila) uniós fórumok elé terjesztett beadványukban a kolozsvári egyetem Brüsszelben (is) bemutatott kiállításának üzenete és az otthoni valós helyzet közötti ellentmondásra hívták fel a figyelmet (Szabadság, 2006. 11. 29.)

A revista22online.ro érdekes összeállítással jelentkezett még márciusban: több értelmiséginek is tolmácsolta – a folyóirattal közölt – álláspontját.

Kovács Lehel azzal érvelt, hogy a BBTE struktúrája nem teszi lehetővé, hogy egyenlő módon vegyenek részt a döntéshozatalban: a magyar tagozat ugyanis nem élvez döntéshozatali és pénzügyi autonómiát. A magyar tagozat projektjei, javaslatai könnyen elutasíthatók a román többség szavazatai által. Szerinte a BBTE struktúráját újra kell beszélni. A multikulturalitásnak „valódivá” kell válnia, saját ügyek, projektek esetében vétőjogot kéne biztosítani. Kovács két autonóm egyetemből (Universitatea “Babes”, Universitatea “Bolyai”), álló „egyetemi föderációra” tett javaslatot, saját rektori hivatallal, karokkal. A Colegiu Academic pedig a „föderáció” vezető testülete lenne. A szeparálódás nem vonatkozna az infrastruktúra megosztására. Kovács szerint a döntéshozatali autonómia hiánya a szenátus február 20-i ülésén is látható volt, ezen antidemokratikus módon, szavazati eljárással elérték, hogy a magyar tagozat javaslata ne váljék napirendi ponttá, és így azt ne kelljen tárgyalni. Szerinte sürgető a strukturális reform, az intézmény működésének elvi újragondolása.

A másik magyar megkérdezett, *Magyari-Vincze Enikő* hangsúlyozta, hogy a román félről bár az a benyomás, hogy a felsőoktatást nem etnikai dimenzióban akarja kezelni, valójában enged a nacionalista gondolkodásnak, mely a magyar kérést, mint egy „román nemzetállami” intézmény elleni támadást értékeli. Személy szerint nem ért egyet azzal, hogy a román és magyar közti különbségtételt az európai (haladó) és a nemeurópai (maradi) distinkciójával állítják párhuzamba. Emlékeztetett arra, hogy mindkét közösségben vannak olyan értelmiségiek, akik az együttélés új stratégiáit keresik, és közben kritikát fogalmaznak meg a nacionalizmussal szemben. A nyilatkozó úgy vélte, hogy 1998 után, a multikulturalizmusról szóló viták kibontakozását követően javult a helyzet az intézményben, a magyar nyelvhasználat tekintetében is. Nem mondható, hogy az intézmény még mindig monokulturalista lenne, vagy hogy a kommunista idők viszonyait idézné. Az elszakadást nem támogatja, kiindulópontja az, hogy szükség van a kapcsolódásra, és hogy a változások időigényesek.

Marta Petreu határozottan kijelentette, hogy a BBTE multikulturális jellegét tagadni képtelenség. Véleménye szerint tragédia lenne a szétválás, ebből a döntésből mindkét fél vesztesként kerülne ki. Az egyetemet 1995-ben új szellemben építették újjá: a korszerűség, a demokratikusság és az európaiság jegyében. Ennek megfelelően lehetővé teszi az anyanyelvi használatot. Akárcsak Erdély, az egyetemre is a sokszínűség, a diverzitás a jellemző. A BBTE mai formájában egymás megismerésének esélyét biztosítja. A szétválás eredménye az „etnikai kulturális-nyelvi univerzumba” való bezárkózás lenne, ami semmi jóhoz nem vezet, ellenkezőleg: gyanakvást, kölcsönös intoleranciát szülne. Szerinte a szeparatista akciók egy kisebbséghez kapcsolódnak. Bár elismeri, hogy van még min javítani, elutasítja, hogy magyarellenes diszkrimináció jellemezné az oktatást. Állítása alátámasztására százalékos adatokat is közölt: 43.000 diákból 8.288 magyar (ebből 6.401 tanul magyarul). A diákság 81,05% románul tanul, 14,88% csak magyarul, 2,38% csak németül, 0,21% részben héberül. A nemzetközi vizsgálatok is őt igazolják, hiszen a kisebbségi jogok tekintetében mindent rendben találtak. Az oktató abbéli aggodalmát fejezte ki, hogy a magyarok a bezárkózás útjára lépnek. Azt javasolta, hogy amennyiben egy „exkluzív”, etnikai alapú, monokulturális egyetemet szeretnének románok részvétele nélkül, forduljanak az államhoz. Terveiket, vágyaikat ne a BBTE struktúrájának megbontásán keresztül érik el. „A mi egyetemünk egy jól sikerült kísérlet, egy újdonság.”

Gyémánt László, az egyetem Zsidó/Héber Tanulmányok Programjának vezetője saját és kollégái nevében úgy nyilatkozott, hogy az intézmény az egyetem multikulturális jellegének köszönheti létét. Úgy gondolják, hogy a történetek romboló hatással vannak az elmúlt 10-15 év eredményeire, köztük a Zsidó Tanulmányokra is, melynek létrejöttét a rektor, Andrei Marga kezdeményezte. Ezek a kísérletek egy szűk, ám agresszív és hangos kampányt

folytató csoportnak az akciói. Elutasítják egyúttal azt is, hogy a mondottak céljaik érdekében neves zsidó személyeket (Elie Wiesel, Kertész Imre), azok nevét, támogatását használják fel, olyanokét, akik még sosem jártak a BBTE-n, és akiket félretájékoztattak az egyetem tekintetében. Mint a holokauszt túlélői elutasítják a módszereiket, és az egyetem multikulturális jellegének megőrzését szorgalmazzák.

A többi megkérdezett oktató (*Wilfried Schreiber, Rucsandra Cesereanu*) nyilatkozatai lényegében a korábban elmondottak ismétlései voltak. Hangsúlyozták, hogy ugyan támogatják a magyar egyetem létrejöttét, de nem értenek egyet a BBTE szétdarabolásával, mert az a multikulturális jelleg megszűnéséhez vezetne. Az etnikai alapú elkülönülés és az integráció (az aktuális Európai Unió integráció) nem fér meg egymással, ráadásul a szeparálás a színvonal, a presztízs esésével járna.

A nyilatkozatokból több minden is látható. Az önálló magyar egyetemért küzdők az egyetem nyilvános fórumokon hangoztatott, az egyetemi Chartában vállalt, kiállítások formájában reklámozott multikulturalitását hamisnak, a valódi gyakorlattal ellentétesnek gondolták („dekoratív multikulturalizmus”, „kirakati multikulturalizmus”) – hiszen nem biztosítja a kisebbség számára az egyenlő részvételt a szenátusi döntéshozatalban. A „lázadók” a „valódi multikulturalizmust” az önálló intézményi működéssel azonosították. Úgy vélték, hogy a fennálló viszonyok (a BBTE többségi elvű döntéshozatali rendszere) nem biztosítják a kisebbség önvédelmét, kulturális javainak újratermelését. Ennélfogva nem látnak más megoldást, mint az elkülönülést. A szeparáció nyomán létrejövő magasabb fokú önkormányzatiság, az intézményesség tekintetében való előrelépés (az önálló Bolyai Egyetem) hatékonyabban biztosítja majd a kultúra fennmaradását. A másik fél lépéseit nemcsak anti-multikulturalistának, de antidemokratikusnak, és nacionalizmusánál fogva maradinak is tekintették.

A román fél minderről épp az ellenkezőjét gondolta. Kiállt amellett, hogy multikulturalizmusa valódi, hiteles és integratív. A „szeparatisták” érveit morális reflexiókkal utasították el: a kisebbségek kirekesztők, nem lojálisak, destabilizálnak. A román megszólalók valójában az anti-multikulturalisták vádjait mozgósították: a kisebbségek semmibe veszik a többségi társadalom szempontjait, érdekeit, az integráció helyett szegregációt valósítanak meg a destabilizálás árán is. Az elszakadási vágyat ráadásul nacionalista érzelmek, törekvések alapozzák meg, ami miatt követeléseik nem tekinthetők az európai folyamatokkal konformnak. Az érdemi kritikákra (pl. a döntéshozatali visszasságokra) nem válaszoltak. Érvelésükkel valójában elfedték azt a tényt, hogy nem nyitottak a teljes autonómia biztosítására. Ellenkezőleg, az önrendelkezés helyett integrációs követelményt fogalmaztak

meg a kisebbségekkel szemben, és valójában azt várták el, hogy az eredményes önvédelem helyett a többségi társadalomnak kedvező intézményi struktúrákat védelmezzék.

Ha a vitát kiemeljük történeti-helyzeti kontextusából (vagyis nem vesszük figyelembe azt, hogy a vitát meghatározzák a hosszú múltra visszatekintő etnikai ellentétek, a nemzetállami törekvések, az etnocentrizmus), a vita felfogható úgy is, mint a különbségelvű multikulturalizmus és a kritikai multikulturalizmus konfliktusa, vagy mint a kulturális értékek megőrzésére fókuszáló multikulturalizmus és a kultúrákőzi kapcsolatok erősítésére, a kulturális cserére összpontosító multikulturalizmus vitája.

*

Az elmúlt években ugyan nem jött létre az önálló magyar egyetem, de történt előrelépés a magyar tagozat autonómiája irányába. Az egyetem alapszakjai és mesterszakjai külön szerepelnek a román jogszabályokban, ami azt jelenti, hogy a magyar szakokat külön területnek ismeri el a román oktatási minisztérium. Így ezeket a szakokat már nemcsak az egyetem szabályzata, de a törvény is elismeri. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a magyar tannyelvű szakok tanrendje eltérhet a román szakok tanrendjétől, ami a magyar tagozatnak az eddiginél nagyobb mértékű oktatásszervezési önállóságot biztosít. A magyar tagozat ezáltal saját oktatási célokat követhet, „például tekintettel lehet a magyar közösség sajátos munkaerőpiaci érdekeire, jobban felhasználhatja a romániai magyar oktatók és a magyarországi vendégtanárok felkészültségét, a különböző karokon működő magyar szakok pedig összehangoltabban egyeztetethetik közös foglalkozásaikat, aminek köszönhetően hatékonyabbá tehető a képzés.” (Magyari Tivadar, a BBTE rektorhelyettese). A rektorhelyettes egy sajtótájékoztatón ugyanakkor kiemelte, hogy a magyar szakok „még nem érték el a maximális törvényes biztosítékok felé vezető út végét.” (2010)

(<https://www.nyest.hu/hirek/kolozsvar-ujabb-lepes-az-onallo-magyar-tagozat-fele>)

A BBTE-n pillanatnyilag magyar tagozat működik, mely magában foglalja a magyar karokat, a magyar intézeteket, a vegyes tannyelvű intézeteken belül a magyar tannyelvű oktatási tevékenységet végző intézeti tagozatokat, a tagozat egyetemi személyzetét. A BBTE Magyar Tagozata „az egyetem Chartájának szellemében, az erdélyi magyar felsőoktatás hagyományából, valamint a XXI. századi oktatási szükségletekből és fejlesztési követelményekből kiindulva, a romániai magyarság fennmaradását és szülőföldjén való gyarapodását elősegítő képzési igényekkel összhangban szervezi meg és fejti ki tevékenységét.” A magyar tagozat két alapvető döntéshozó, irányító szerve a tagozat Tanácsa, mely a legfőbb kérdésekben, a fejlesztési irányokról, célokról dönt, illetve a tagozat Igazgatótanácsa, mely vezető és végrehajtó testületként „a BBTE szenátusi határozatainak

és a hazai felsőfokú oktatás fejlesztési normáinak”, valamint a magyar tagozat Tanácsa határozatainak megfelelően megszervezi a magyar nyelvű oktatási és kutatási tevékenységeket, és napi szervezési kérdésekben hoz határozatokat. A magyar tagozat érdekeit tagozatvezető rektorhelyettes is képviseli, védi. A magyar tagozat képviselői részt vesznek az egyetemi szenátus munkájában, a magyar „szenátorok” a tagozat egyetemen belüli részarányának megfelelően kapnak helyet a szenátusi bizottságokban. A tagozat legfőbb képviselői (rektorhelyettesek, a magyar karok dékánjai, a magyar tagozatért felelős gazdasági aligazgató, a magyar diákok egyetemi szintű képviselője) az egyetemi szintű Vezetőtanács munkájában is részt vesznek, ahol „egyetértési joguk” van a tagozatot érintő kérdésekben.

A tagozat az egyetemi struktúrába illeszkedik, és nem élvez teljes döntési szabadságot. Néhány példa erre: a tagozati tisztségviselőket az összegyetemi választások alkalmával az egyetemi Charta által meghatározott vezető beosztásokba választják meg. A tagozat szervezeti és működési szabályzatát az egyetem Szenátusa hagyja jóvá. Saját bevételeiből a tagozat önállóan gazdálkodik, de csak a közös egyetemi és kari szintű felhasználásra kerülő jövedelemrész levonása után fennmaradó pénzalapból. Az egyetemi szenátus döntéshozatali gyakorlatában továbbra is az egyszerű többség elve érvényesül. (4.b.9)

http://www.ubbcluj.ro/hu/despre/organizare/linia_maghiara

http://senat.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Regulamentului-Senatului_adoptat-in-14-martie-2016-1.pdf

4. Összefoglalás

A multikulturalizmus ahogy azt láttuk, sok mindent magában foglalhat: normát, objektív adottságokat, társadalomszervezési programot. Ugyanakkor jelentése a beszélő pozíciójától is függ, attól, hogy mely diszciplína tagjaként kapcsolódik be a multikulturalizmusról szóló diskurzusba. A politológusok, filozófusok és társadalomtudományos műveltséggel rendelkezők rendszerint fegyelmezettebbek a fogalom jelentését, használatát tekintve, a pedagógiai szakírók azonban egy nehezen körvonalazható gyűjtőfogalommá bővítették a terminust. A multikulturalizmus ideológia és társadalomszervezési stratégia, melynek kulcsfogalmai az identitás és a kultúra. Legfőbb célja az, hogy a kultúrák védelmét szolgálja, és a kultúrák harmonikus együttélését segítse elő a plurális társadalomban. Ugyanakkor instrumentummá válhat azok kezében, akiket ezzel ellentétes szándékok motiválnak. A multikulturalizmus szerteágazó kritikája jól érzékelteti, hogy gyakorlati alkalmazása nehézségekbe ütközik. A multikulturalizmus-diskurzus keretében kibontakozó vitákat az összetett viszonyok, az eltérő paradigmatis preferenciák, az eltérő víziók, félelmek, várakozások, és a fogalommal kapcsolatos félreértések táplálták/táplálják.

*

További lehetséges vizsgálatok, kutatások, célok:

- a sikeres multikulturális gyakorlatokat, példákat bemutató szakirodalom gyűjtése, feldolgozása
- a „mindennapi multikulturalizmus” kutatása (vagyis a mikroközösségek interkulturális gyakorlatainak, eljárásainak kutatása)
- a 2010 utáni kormányzati oktatáspolitikai kutatása, az összegyűjtött adatoknak már létező, a korábbi időszakokra vonatkozó modellek keretén belül való értelmezése (hozzásegítene egy átfogó kép kialakításához, a rendszerváltozás óta eltelt időszak oktatáspolitikai elképzeléseiről, gyakorlatairól)
- a tudományos és a politikai-közéleti diskurzusok részletes feltárása
- a tudományos és közéleti „mezőben” keletkezett szövegek közti különbségek, kapcsolódási pontok, kölcsönhatások megállapítása
- az iskolák által bevezetett multikulturális jellegű „jó gyakorlatok” gyűjtése, a tapasztalatok megosztása az iskolákkal
- az iskolai pedagógiai programok elemzése a multikulturális oktatás, nevelés szempontjából
- stb.

5. Felhasznált irodalom

- A. Gergely 1995: A. Gergely András: „Megapolitika”, mikropolitika és virtuális kisebbségiség. (Hozzászólás Gombár Csaba tanulmányához). *Politikatudományi Szemle*, 1995. 2. 87-101.
- A. Gergely 2004 = A. Gergely András: Kisebbség vagy relatív többség? *Magyar Kisebbség*, 2004. 1-2. sz. 121-134.
http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/pdf/2004_1-2_10_gergely.pdf
- Albert-Lőrincz 2011 = Albert-Lőrincz Márton – Albert-Lőrincz Csanád: *Multikulturalitás és demokrácia*. Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó, 2011.
- B. Nagy–Boreczky–Kovács 2008 = B. Nagy Éva – Boreczky Ágnes – Kovács Mónika: *Multikulturális tartalmak – interkulturális nevelés. Képzési csomag pedagógusképző felsőoktatási intézmények számára*. Budapest, 2008.
- Balassa 2001 = Balassa Szilvia: Antiszemitizmus és multikulturalizmus. In: Ivony Éva (szerk.): *Tanulmányok az antiszemitizmusról. Elmélet és empiria I.* Budapest, ELTE Szoc.Intézet, 2001. 9-42.
- Berkes 2011 = Berkes Lilla: A multikulturalizmus fogalmáról In: Gerencsér Balázs – Takács Péter (szerk.): *Ratio legis, ratio iuris: ünnepi tanulmányok Tamás András tiszteletére 70. születésnapja alkalmából*. Budapest, Szent István Társulat, 2011.
- Bodó 2001 = Bodó Barna: A táj-történeti régiókról az euróregiókig avagy a multikulturális regionalizmus üveggömbje. In: Cholnoky Győző (szerk.): *Kárpát-medencei önismeret: tanulmányok a régió kultúrájáról és történelméről*. Budapest, Lucidus, 2001. 9-24. <http://bodo.adatbank.transindex.ro/belso.php?k=16&p=939>
- Boreczky 2014 = Boreczky Ágnes: Multikulturalizmus – multikulturális pedagógia. In: Gordon Győri János (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 K., 2014. 21-36.
- Bradea 2010 = Bradea, Adela: Határ menti nemzetiségi oktatás multi- és interkulturális megközelítésben. In: Bálint Péter (szerk.): *Határ-helyzetben.edagógiai-módszertani tanulmányok*. Hajdúböszörmény–Debrecen, Didakt Kft., 2010.
- Cates 1998 = Cates, Cip: Oktatás egy jobb világért: a globális oktatás és az idegennyelv-tanítás kapcsolata. *Modern Nyelvoktatás*, 1998. 4. sz. 9-16.

- Czachesz 1998 = Czachesz Erzsébet (szerk.): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára.* Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 1998.
- Czachesz 2007 = Czachesz Erzsébet: A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 2007. 8. sz. 3-11.
- Csepeli 1996 = Csepeli György: A multikulturalizmus kihívása Közép-Kelet-Európában. Kultúra és identitás a kultúrák kereszttüzében. In: Szabó Károly (szerk.): *Közművelődési tanulmányok.* Pécs, JPTE, 1996. 116-131.
- Demény 2002 =
<http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=cimek&lapid=19&cikk=m020218.html>
- Dessewffy 1997 = Dessewffy Tibor: *Kedélyes labirintus.* Budapest, Új Mandátum, 1997.
- DRHE 2016 = <http://ttre.hu/hirek/intezmeny/kotelezo-romologia-tantargyak-a-drhe-n>
- Egedy 2001 = Egedy Gergely: (Multi)kultúra – konzervatív olvasatban. In: uő: *Konzervativizmus az ezredfordulón.* Budapest, Magyar Szemle Könyvek, 2001. (eredetileg itt: *Magyar Szemle*, 2001, április/3-4.)
- Eriksen 2008 = Thomas Hylland Eriksen: *Etnicitás és nacionalizmus. Antropológiai perspektívák.* Budapest-Pécs, Gondolat, 2008.
- Feischmidt 1997 = Feischmidt Margit: Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus.* Budapest, Osiris, 1997. 7-29.
- Feischmidt 2006 = Feischmidt Margit: A „másság” az iskolában és a társadalomban. In: Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban.* Budapest, MTA – KI, 2006. 205-236.
- Feischmidt 2008 = Feischmidt Margit: Kulturális különbségek az iskolákban: a magyar oktatási rendszernek a migrációs háttérrel rendelkező gyermekekhez való viszonyáról szóló kutatás néhány elméleti következtetése. In: Bali János et al (szerk.): *A kultúra kódjai: a 60 éves Kapitány Gábor köszöntésére.* Budapest, MOME, 2008. 239-252.

- Feischmidt 2010 = Feischmidt Margit: Megismerés és elismerés: elméletek, módszerek, politikák az etnicitás kutatásában. In: uő (szerk.): *Etnicitás: különbségteremtő társadalom*. Budapest, Gondolat-MTA, 2010. 7-29.
- Feischmidt 2016 = Feischmidt Margit: A kritikai és emancipációs diskurzusok megújulásáról. In: Takács Judit – P. Tóth Tamás (szerk.): *Kisebbség, többség, többszörösség. Kisebbségi-többségi viszonyok a magyar társadalomban. Neményi Mária 70. születésnapja alkalmával*. Budapest, MTA SZI, 2016. 151-166.
- Fodor 2002 = Fodor László: Stratégiális módozatok a közoktatás interkulturális irányultságának fokozására. In: *A kulturális térségek szerepe a regionális fejlesztésben. Válogatás a II. Székelyföld Konferencia (2001. október 10-11.) előadásaiból*. Székelyföld 2000 Munkacsoport, Csíkszereda, 2002. 178-189.
- Forray 1998 = Forray R. Katalin: Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio*, 1998. 1. sz. 50-66.
- Forray 2003 = Forray R. Katalin: A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 2003. 6. sz. 18-26.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_01_8-026.pdf
- Forray–Hegedűs 1998 = Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: *Cigány gyermekek szocializációja*. Budapest, Aula Kiadó, 1998.
- Forray 2000 = Forray R. Katalin: A nemzetiségi-kisebbségi oktatás, 1994-1998. In: uő (szerk.): *Romológia – ciganológia*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 2000. 241-271.
- Forray Katalin: Romológia a Pécsi Tudományegyetemen.
https://www.academia.edu/1520250/Romol%C3%B3gia_a_P%C3%A9csi_Tudom%C3%A1nyegyetemen
- Gajdóczki 1994 = Szatlóczkyné Gajdóczki Zsuzsanna: A multikultúra és az interkultúra hazai esélyei? A cigány kisebbség társadalmi integrációjának elősegítése. Az oktatói rendszer lehetőségei. *Tanítvány*, 1999. 4. sz. 102-108.
- Gocsál 1995 = Gocsál Ákos: A multikulturális oktatás szociológiai okai. In Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában*. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, 1995. 119–134.

- Gombár 1994 = Gombár Csaba: Társadalomszemléletünk etnicizálódása (Pizskos pöttyök a posztmodern politika palettáján). *Politikatudományi Szemle*, 1994. 4. sz. 78-114.
- Gomes 2006 = Rui Gomes (szerk.): *"Te is más vagy, te sem vagy más" képzők könyve. Ötletek, segédletek, módszerek és gyakorlatok fiatalok és felnőttek informális, iskolán kívüli interkulturális neveléséhez.* Budapest, Mobilitás Európai Fejleszt. Ig., 2006. 205.
- Gordon Győri 2014 = Gordon Győri János: Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. In: Gordon Győri János (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 K., 2014. 7-20.
- Hajdú 2008 = Hajdú Zoltán: Kárpátalja multikulturalizmusa a modernizáció időszakában: etnikum, nyelv és vallás. In: Kupa L. (szerk.): *Vallás és etnikum Közép-Európában. Tanulmányok.* Pécs, B&D Stúdió, 2008. 179–188.
- Heller 1994 = Heller Ágnes: Megváltoztatta-e a biopolitika a politika fogalmát? *Világosság*, 1994. 11. sz. 5-15.
- Hidasi 2014 = Hidasi Judit: Interkulturális kommunikáció – multikulturális kontextus. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.): *Nyelv, társadalom, kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I-II.* Budapest, Tinta, 2014. 54-65.
- Horváth 1999 = Horváth István: *Multiculturalismul în România: alternativa sau eschiva?* In: Irina Culic – István Horváth – Cristian Stan (szerk.): *Reflectii asupra diferentei.* Cluj, Editura Limes, 1999, 1-11.
- Jakab 2011 = Jakab György: A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2011. 8-9. sz. 144-164.
- Kállai 2009 = Kállai Gabriella: Romológia és multikulturális nevelés témájú kurzusok hatása a felsőoktatásban tanulók cigányságképeire. In: Kállai Ernő – Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában. Beszámoló egy empirikus vizsgálat tapasztalatairól.* Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2009. 222-263.

- Kerekes 2016 = Kerekes Erzsébet: A multikulturalizmus zizeki kritikája. Zizek versus Pál? In: Ungvári Zrínyi Imre (szerk): *Identitás, konfliktus és politikai közösség*. Kolozsvár, Pro Philosophia, 2016.
- Kiss 1997 = Kiss Gabriella (szerk): *Multikulturalizmus*. Debrecen, KLTE, 1997.
- Kiss–Németh 2014 = Kiss Natália – Németh István Péter: Interkulturális vagy/és integrált oktatás – Mennyire számít interkulturális helyzetnek a roma gyerekek oktatása? *Dunakavics*, 2014. 9. sz. 5-27 p.
- Konrád 1996 = Konrád György: Eszmények vására. In: uő: *Áramló leltár*. Budapest, Pesti Szalon, 1996.
- Kovács 1997 = Kovács Sándor: Interkulturális oktatás-nevelés (szócikk). In: Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II*. Budapest, Keraban Kiadó, 1997. 57.
- Kozma 1995: Kozma Tamás: Etnocentrizmus. Vastagh Zoltán (szerk.): *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. Szöveggyűjtemény*. Pécs, 1995. 79-92.
- Kymlicka 1995 = Kymlicka, Will: *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, Clarendon Press, 1995.
- Lesznyák–Czachesz 1995 = Lesznyák Márta – Czachesz Erzsébet: Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. *Valóság*, 1995. 11. sz. 97–106.
- Majtényi 2007 = Majtényi Balázs: *A nemzetállam új ruhája: multikulturalizmus Magyarországon*. Budapest, Gondolat, 2007.
- May 2002 = May, Stephen: Multiculturalism. In: David Theo Goldberg – John Solomos (ed.): *A Companion to Racial and Ethnic Studies*. Malden-Oxford, 2002. 124-141.
- Moller Okin 1999 = Moller Okin, Susan: *Is Multiculturalism Bad for Woman?* New Jersey, Princeton Univ. Press, 1999.
- NAT 2012 = A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről, alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. június 4. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- Neumann 1997 = Neumann Victor: Multikulturális identitás a régiók Európájában - Bánát példája. A multietnikus, többnyelvű és többfelekezeti Bánát múltja és jelene. *Regio*, 1997. 3-4. sz. 3-18.

- Neumann 2013 = Neumann Eszter: Politika a padosorok között. Az oktatási integrációs közpolitika Magyarországon (2002-2010). In: Berényi Eszter – Erőss Gábor – Neumann Eszter (szerk.): *Tudás és politika*. Budapest, L'Harmattan, 2013. 117-167.
- Nguyen 2014 = Nguyen Luu Lan Anh: Budapesti tanárok multikulturális attitűdje. *Neveléstudomány*, 2014. 2. sz. 10-23.
- OM, 2005 =
<http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis>
- Parekh 2002 = Parekh, Bhikhu: *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge, Massachusetts, Harvard Univ, Press, 2002.
- Pásztor Miklósné 2012 = Pásztor Miklósné: *Hátrányos helyzetű 3–7 éves korú gyerekek integrált óvodai nevelése. A Biztos Kezdet Óvodai Program háttér tanulmányai. 3. kötet Az inter- és multikulturalitás elmélete*. Budapest, Educatio, 2012.
- Póczik 2008 = Póczik Szilveszter – Dunavölgyi Szilveszter: *Nemzetközi migráció – nemzetközi kockázatok*. Budapest, HVG-ORAC, 2008.
- Radtke 1997 = Radtke, Frank-Olaf: Az idegenség konstrukciója a multikulturalizmus diskurzusában. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Budapest, Osiris Kiadó, 1997. 39-46.
- Raicsné Horváth 1997 = Raicsné Horváth Anikó: A multikulturális nevelés elmélete. In: Raicsné Horváth Anikó – Hajdú István (szerk.): „Senkié vagyok – lehetnék mindenkié”: *tanulmányok a cigányságról: Bács-Kiskun megye, 1994-1996*. Baja, Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat, 1997.
- Ravasz 2015 = Ravasz Ábel: A multikulturalizmus-bumeráng. In: Böcskei Balázs – Sebők Miklós (szerk.): *50 könyv, amit minden baloldalinak ismernie kell*. Budapest, Kossuth, 2015. 223-227.
- Réger 1995 = Réger Zita: Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 1995. 24. 102-106.
- Salat 2000 = Salat Levente: Szempontok a multikulturalizmus fogalmának romániai értelmezéséhez. *Magyar Kisebbség*, 2000, 1. sz.
<http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=cimek&lapid=14&cikk=m000121.html>

- Salat 2001 = Salat Levente: *Etnopolitika – a konfliktustól a méltányosságig: az autentikus kisebbségi két normatív alapjai*. Marosvásárhely, Mentor K, 2001.
- Silye 2002 = Feketéné Silye Magdolna: Nyelvi kompetencia-elvárások a multikulturális munkaerő piacon. *Agrártudományi Közlemények*, 2002. 1. sz. 11-14.
- Szalai 2000 = Szalai Júlia: Az elismerés politikája és a "cigánykérdés". A többségi-kisebbségi viszony néhány jelenkori problémájáról. I-II. *Holmi*, 2000. 7-8. sz. 779-793, 988-1004.
- Széky 2015 = Széky János: *Az nem úgy van 6. – Multikulturalizmus és nacionalizmus*. <http://parameter.sk/rovat/paravelemen/2015/05/22/az-nem-ugy-van-6-multikulturalizmus-es-nacionalizmus>
- Szerepi 2014 = Szerepi Sándor: Multikulturalitás a menekülttábor oktatási-nevelési közegében. In: Láczy Magdolna (szerk.): *Társadalomtudományi dimenziók az oktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2014. 86-95.
- Szilágyi 1995 = Szilágyi Ákos: Virágozzék ezer nemzetállam! *Politikatudományi Szemle*, 1995. 2. sz. 102-110.
- Torgyik–Karlovitcz 2006 = Torgyik Judit – Karlovitz János Tibor: *Multikulturális nevelés*. Budapest, Bölcsész Konzorcium, 2006.
- Torgyik 2008 = Torgyik Judit: *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Budapest, Educatio, 2008. 9-24. (bevezető)
- Torgyik 2008b = Torgyik Judit (szerk.): *Kulturálisan érzékeny iskola. Szöveggyűjtemény a multikulturális nevelés szakirodalmából*. Budapest, Educatio, 2008.
- Torgyik 2009 = Torgyik Judit: Jó gyakorlatok a multikulturális nevelés köréből. In: Kállai Ernő – Kovács László: *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2009. 31-41.
- Tóth 1994 = Tóth Zoltán: A történelmi Magyarország multikulturális hagyományai. *Regio*, 1994. 2. sz. 145-156.
- Udvarhelyi 2010 = Udvarhelyi Éva Tessza: Vándorok kultúrák között. *Szín*, 2010. 6. sz. 37-42.
- Végel 2002 = Végel László: Multikulturális régiók: a 20. század adóssága. *Provincia* 2002, 6-7. sz. 15.

- Végel 2017 = Végel László: *Valóság vagy mítosz a vajdasági multikulturalizmus?*
<https://www.vajma.info/cikk/tukor/7367/Valosag-vagy-mitosz-a-vajdasagi-multikulturalizmus.html>
- Volpp 2001 = Volpp, Leti: *Feminism versus Multiculturalism? Columbia Law Review*, 2001, no. 5., 1181-1218.
- Voyer 2011 = Voyer, Andrea: *Disciplined to diversity: learning the language of multiculturalism. Ethnic and Racial Studies*, 2011, no. 11, 1874-1893. (lásd ehhez: Juhász Gergely Ákos recenzióját: *Sokféleségre nevelve: A multikulturalizmus nyelvének megtanulása. Kisebbségkutatás*, 2011. 4. sz. 643-646.)