

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences
Centre for Social Sciences
Institute for Minority Studies

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés

Az elmúlt néhány évben a magyar pedagógusok tömegei ismerkedtek meg az etnikum fogalommal (hibásan azonosítva ezt a hazai cigánysággal), valamint a multikulturalizmussal, a multikulturális és az interkulturális neveléssel, ismét csak elsősorban a cigányság iskolázására tett erőfeszítésekkel kapcsolatban. Kevés azonban az olyan írás, amely megpróbálná kifejteni és összefüggéseiben bemutatni ezeket a fogalmakat. (A *Valóság*, az *Educatio* és a *Regio* egy-egy tanulmánya foglalkozik vele.) Ez a tanulmány sem pótolja a kérdések rendszeres és alapos áttekintését. Azt szeretném érzékeltetni, hogy olyan koncepcióról (paradigmáról) van szó, amely a társadalmi együttélés javítását, az együttműködés, a kölcsönösség és a partnerség kialakítását tűzi ki célul. Olyan kísérlet ez, amely egy, az egyesülő Európa számára létfontosságú kérdésre próbál választ adni: hogyan őrizhetik meg a kis népek önálló kulturális arculatukat, s hogyan segíthet ebben az iskola?

(*Multikulturális/multiethnikus társadalmak*) Amikor a nyolcvanas évek közepén hozzákezdtünk a multikulturalizmusról szóló szakirodalom kutatásához, meglehetősen kilátástalannak látszott a helyzet (Forray, Hegedűs, 1990). Magyarországon multikulturalizmus címszó alatt alig akadt az országos könyvtárakban tanulmány. A másik kapaszkodó, a pluralizmus többnyire tisztán politikai témákat tartalmazott: többpártrendszer, többféle társadalmi csoport érdekérvényesítése. Végül kitárulkozott a keresett témakör, sokféle szakterület címszavai mögé rejtve: történelem, szociálintropológia, szociológia, pedagógia, politológia, politikai tényirodalom, közgazdaságtan, statisztika, demográfia, társadalom- és szociálpolitika, oktatáspolitikai és -elmélet, kultúrák, vallások, pszichológia és szociálpszichológia. Kutatásunk során úgy láttuk, van néhány általános trend. Ilyen egyrészt az, hogy az etnikumok, a nemzetiségek világszerte „ébrednek”, újjászületnek, s azonosságtudatuk erősödik. Másrészt a multikulturalizmus jelensége politizálódik; vagyis bármilyen arculatával foglalkozott is egy-egy tanulmány, mindig felbukkant a politika (még az oktatástechnikával foglalkozó cikkekben is), s ez nyilvánvalóvá tette, hogy a kérdés elválaszthatatlan a politikától. Harmadrészt az utóbbi évtizedekben – de a történelem során lassú folyamatok eredményeként is – kialakuló multikulturális helyzetek oka jobbra a vándorlásokban keresendő: ezzel függ össze, hogy a népesség mozgására vonatkozó szakirodalom meglehetősen nagy fejezet a multikulturalizmus problémájában.

A multikulturális helyzetek rendkívül sokfélék, összetettek, és szinte helyenként változnak. A politikai töltet túlnyomórészt konfliktushelyzetet jelent, ritkán fordul elő „békés egymás mellett élés”-ként. A leggyakoribb modell az elnyomók és elnyomottak, vagyis a többség és egy vagy több kisebbség együttélése. Van, ahol az elnyomók alkotják a számszerű kisebbséget, viszont az ő kezükben van a hatalom. Vannak országok, ahol etnikumok sokasága él együtt, mindegyik használhatja a saját nyelvét, ápolhatja a kultúráját, s közös nyelven kommunikálnak. Van, ahol az őslakosság részbeni vagy teljes kipusztításával egy domináns kultúra vetette meg a lábát, de hamarosan még néhány más kultúra, majd egyre több etnikai töredék is helyet kapott, s ma már együttesen alkotnak tarka szövedéket (Észak- és Dél-Amerika, Ausztrália).

Néhol az etnicitás szigorúan területhez kötődik (baszkok, katalánok, walesiek, tiroliak).

A multikulturalizmus – eredetét tekintve – létrejöhetett hosszú távú (történelmi), középtávú (munkaerő-vándorlás) folyamatok és rövid távú események (háborúk, határkiigazítások, politikai „rendezések”) eredményeként. Sokat emlegetett és közismert példa a felvidéki magyarok esete. A századforduló körül született, ma már kihalóban levő nemzedék – anélkül, hogy egy tapodtat is mozdult volna szülőföldjéről – megélhette az Osztrák–Magyar Monarchiát, a Csehszlovák Köztársaságot, Magyarországot, majd újra a Csehszlovák Szövetségi Köztársaságot vagy a Szovjetuniót. Multikulturális közegbe született bele, öt-nyolc nyelv, hatféle vallás vette körül, s multikulturális, csak éppen más összetételű állam polgáraként hal meg.

Multikulturalizmus létezhet globális, makro-, mezo- és mikroszinten. Globálisnak nevezzük (természetesen magát a világot is multikulturális rendszernek tekintve) a több országból összeálló, nemzetek feletti közösségeket, például az Európai Közösséget. Makroszintűnek tekinthetők a szövetségi államok (Svájc, Jugoszlávia), mezoszintűnek – persze, nem nagyságra – a sokféle etnikumú országok (Egyesült Államok stb.). Mikroszintűek a kis csoportok, például bevándorlók kis közösségei és az egyén. Az ember egymagában is képviselheti a multikulturalizmust, amennyiben származásánál, neveltetésénél fogva, több nyelvet beszélve egyszerre több kultúrát hord magában.

(A multikulturális/interkulturális oktatáskoncepciók alakulása) Kozma (1993) az etnocentrizmus gyűjtőnévvel foglalta össze azokat az oktatáspolitikákat, amelyek – nagyjából századunk kezdete óta – az etnikai kultúrák megőrzésére vagy, épp ellenkezőleg, teljes beolvasztására törekedtek. Bár a gyűjtőfogalom kiválasztásával vitatkozhatunk, szellemessége kétségtelen: hiszen etnocentrizmus az uralkodó nemzet dominanciára törekvése és erre reagálva az etnikai színezetű ellenállás.

Az „olvasztótégely-iskola” az uralkodó ideológia jegyében arra törekszik, hogy olyan államot teremtsen, amelyben egyetlen nyelv, egyetlen kultúra létezik. Ennek a törekvésnek voltak eredményei (különösen a gyarmatbirodalmakban), országonként (jobbára gyarmattartóként) virágoztak az ágai, altípusai. Sajátos eszköze a történelem kezelése: ezek az oktatási rendszerek mindig átírták a történelmet. A spanyol és a portugál verzió az indián örökséget a kereszténységével helyettesítette, a brit változatban csak az angol történelmet tanították, a francia változat az arab történelmet alakította úgy, hogy más értelmezést adott ugyanazoknak a históriáknak, az orosz változat új történelmet kreált, az amerikai verzió egyszerűen elhanyagolja a történelmet.

A kétnyelvű oktatás kialakulását az első világháború utáni területi átrendezések tették szükségessé: az oktatáspolitikai olyan kisebbségi nyelvekkel (kultúrákkal) találta szembe magát, amelyek nemrég még saját kultúrájának részei voltak. Az egyes nemzetállamokban (Svájctól Magyarorszáig) a kisebbségeknek – legalábbis az elismert, anyaországgal is rendelkező nemzetiségeknek – önálló iskoláik, sőt, esetenként önálló iskolarendszerük volt, s a többnemzetiségű szövetségi államokban is kialakult a kétnyelvűség. Kozma (1993) szerint a jelenlegi etnikai reneszánsz fő forrása a jóléti állam. A megállapításban sok igazság van, hiszen a jóléti állam magas fokú szervezettsége bizonyosan hozzájárul ahhoz, hogy egyes etnikai csoportok saját jogokat követeljenek és vívjanak ki a szolgáltatások, például az oktatás területén is. Az interna-

cionalista nevelés csődjét magunk is tapasztalhattuk, ez a fajta „olvasztótégely” térségünkben valójában alig működött.

A multikulturális oktatás eszméje Európában azért bontakozott ki, mert a különböző indítékú „vándorlások” következtében Európa gazdag országai többetnikumú (multietnikus) területekké váltak. A multikulturális pedagógia reagálás, reflexió erre a helyzetre, egyúttal kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitikai és az ennek ellenálló kisebbség között. Ideológiai és konkrét politikai töltete igen erős, hiszen az etnikai kisebbségeknek „hatalmat” juttat a nemzetállamok oktatási rendszerében. Az európai társadalmak multikulturalizmusának kialakulását a gyarmatbirodalmak felbomlásától datálják, amikor az egykori gyarmattartó országok multietnikussá váltak (Lesznyák, Czachesz, 1995). Az Európán kívülről beköltözők milliói nyelvileg és általában kulturálisan nemcsak a gazdaságban, hanem az oktatásban is válságos helyzetet teremtettek. Nagy-Britanniában a kudarcok okát eleinte csak a szociális háttérben keresték, s csak a hatvanas évek liberális klímája tette lehetővé azokat az egyéni tanári kezdeményezéseket, amelyeknek nyomán kialakult a multikulturális nevelés eszméje és gyakorlata. A kontinens sok országában – Németországban, Svájcban, a Benelux államokban stb. – a vendégmunkások megjelenése vezetett ugyanerre az eredményre, valamint az a felismerés, hogy az új bevándorlók nem ideiglenesen dolgoznak a vendégországban, hanem ott kívánnak maradni.

A multikulturális nevelési koncepciók fejlődésének a nyolcvanas évek elejéig tartó első szakaszában elismerték a kultúrák egyenértékűségét, és szorgalmazták a kulturális sokféleség elfogadását. A kulturális sokféleség koncepciója (cultural plurality, kulturelle Vielfalt) az interkulturális nevelés első nemzedéke. Alapelve a kulturális sokféleség (plurality, diversity, variety) felismerése, a kultúrák egyenlősége és ennek oktatáspolitikai, pedagógiai értelmezése. Az iskolára vonatkoztatva ez eredetileg minden olyan gyermeket érintett, akinek a kulturális háttere eltérő volt a többségtől, később azonban fokozatosan a bevándorlókra szorítkozott. A bírálók a koncepció gyermekbetegségei közé sorolták az egyoldalú kultúrára irányultságot, következésképpen a gazdasági és politikai problémák elhanyagolását, valamint azt, hogy miközben a kisebbség problémáira koncentráltak, a társadalom számára maga a kisebbség tetszett problémának.

Az antirasszista nevelési koncepció kialakulása és térhódítása választ adott ezekre a problémákra is, jóllehet ennél szélesebb körben definiálja önmagát: az intézményes diszkrimináció és a társadalomba beidegződött rasszizmus ellen irányul. Valójában a két irányzat az iskolai gyakorlatban és a hivatalos oktatáspolitikában alig különböztethető meg egymástól (Lesznyák, Czachesz, 1995). Lynch (1986) rendszerezésében jól érzékelhető a törekvés, hogy az etnikai reneszánsz gondolati egységébe foglalja az oktatáspolitikai történéseket. A hosszú alakulási folyamat és szakaszolása elsősorban az észak-amerikai típusú társadalomfejlődést modellezi. A laissez faire fázisában a politika, a társadalomirányítás semmibe veszi vagy nem is érzékeli, hogy új társadalmi és kulturális jelenséggel áll szemben. A problémát vagy aktívan vagy passzívan elutasítja, s a XIX. századi nacionalizmusok kulturális hegemóniára törekvése dominál.

Az asszimilációs fázisban a szociális nyomás és nyugtalanság hatására a bonyolult problémák halmazából kiemelik a gyermekkérdést. Ennek megoldására már születnek különféle intézkedések, például a kisebbséghez tartozó gyerekeket szétosztották az iskolákban, buszoztatták őket, speciális iskolákat szerveztek nekik. Mindezek nyomán a szándékoktól függetlenül a kisebbségi gyerekek marginalizálódnak.

A deficit vagy az integracionalizmus fázisában az oktatáspolitikai tudomásul veszi, hogy léteznek alternatív, legitim kultúrák, s hangsúlyt kap a folklór. Az identitás, az etnikai öntudat ebben a fázisban strukturális hátrányt jelent, mert az etnikum csak az iskolarendszer egyes szervezeti elemeiben van jelen.

A multikulturális fázis akkor valósul meg, ha a nevelési stratégiák és a rendszeres reformok révén érvényre jut a fejlődésében harmonikus, kultúrájában heterogén társadalom. A kulturálisan plurális fázis címzettje a gyermek.

Az antirasszista fázisban politizáló, kritícista társadalom jön létre, amelyben a kulturális eltérésekhez semminemű hatalmi pozíció nem társul. A gondolatmenetet politikai elkötelezettség jellemzi, amely az antirasszista társadalom képébe utópikus vonásokat elegyít; a multikulturális pedagógia hatalmas társadalomszervező erőként jelenik itt meg.

Az OECD-országokban az interkulturális/multikulturális nevelési koncepciók kialakulása összekapcsolódott azokkal az oktatáspolitikákkal, amelyek a nagyobb esélyegyenlőség megteremtését tűzték ki célul. Egyszerűbben: három nagy súlyú társadalmi jelenségre (kihívásra) kellett választ találni. Az 1970-es évektől felerősödött az állampolgári és emberi csoportok hangja, amelyek a bevándorlókkal és az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos diszkriminációért az egynyelvű és egykultúrájú nevelési rendszert is felelőssé tették. Az egyenlőtlenség és a diszkrimináció, az emberi és állampolgári jogok megsértése akadályozza a szociális integrációt.

Az elmúlt évtizedekben világossá vált, hogy a társadalmi, technikai és tudományos fejlődés a nemzeti gazdaságok egyre nagyobb mértékű kölcsönös függőségének kialakulása felé halad (globalizáció). Ez minden nemzeti oktatásügyet arra ösztönöz, hogy a fiatal nemzedékeket mind nagyobb mértékben képessé tegye a magas szintű tudományos-technikai műveltség elsajátítására. Következésképpen megnőtt a (nemzetek feletti) tudomány jelentősége a nemzeti oktatásügyekben. E szempontból azok az oktatási rendszerek a leghatékonyabbak, amelyek legrugalmasabban képesek alkalmazkodni, s a legsikeresebbek a kulturális és nyelvi partikularizmusok módosításában.

Ugyanakkor az is nyilvánvaló immár, hogy a gazdasági-kulturális fejlődés sok tartalékot halmozott fel azokban az iskolákban, ahol az etnikai kisebbségek gyermekei tanulnak. Ez a tartalék csak akkor hasznosítható, ha az iskolák elég adaptívak, s a különböző kultúrájú gyerekek otthon tudják magukat érezni bennük (partikularizmus, regionalizmus). Kérdés, hogyan oldható fel az az ellentét, amely a kétféle társadalmi igény között feszül. Feloldása – az ideológiák által hordozott értékektől függetlenül – azért fontos, mert minden társadalom nagyon is érdekelt abban, hogy a társadalmi konszenzusnak legalább a minimumát elérje. A probléma súlyát jelzi, hogy az Európa Parlament 1991-ben külön költségvetést szavazott meg az interkulturális nevelésre (Onestini, 1996).

Már 1968-ban akadt kezdeményezés a Nyugat-Európán belüli oktatási problémák kezelésére a munkavállalói mobilitás ügyében. 1976-ban az Európai Közösség oktatási miniszterei elfogadták az első akcióprogramot a bevándorlók gyermekeinek tanítására, különösen a nyelv és a kultúra oktatására. Ez kimondja a harmadik világból érkezettekkel szembeni diszkrimináció tilalmát. A szociális kérdésekkel foglalkozó hivatal (Social Affairs Council) 1977-ben irányelveket fogalmazott meg, s úgy határozott, hogy figyelemmel kíséri a fejlődést, s jelentéseket tesz róla. Az Európai Unió, illetve jogelődje 1976 és 1994 között összesen harminchat többéves tervezetet finanszírozott.

Az Európa Parlament 1991-ben hárommillió ECU-t különített el az interkulturális oktatásra, a célcsoportok a cigányok (a váltakozó foglalkozású csoportok) és a bevándorlók voltak. (Dührkop–Dührkop-Resolution, 1992, a kulturális többféleség elismeréséről és a bevándorlók gyermekeinek oktatásáról.) Abból indultak ki, hogy az elmúlt időkben világossá vált: a migráció általában nem időleges, a vándorlók nem „útközben” (in transit) vannak, hanem részévé váltak a befogadó ország társadalmának, különösen a második-harmadik nemzedékük. Következésképpen a közösség tagországainak olyan oktatáspolitikát kell kialakítaniuk, amely képessé teszi a nemzeti oktatásügyet arra, hogy a bevándorlók hátrányos helyzetét kiegyenlítsék, s egyúttal alkalmassá teszi őket a fokozott népességmozgáshoz való alkalmazkodásra.

Régebben az európai intézmények nem avatkoztak be az oktatásügyi kérdésekbe. A maastrichti szerződés 126. cikkelye viszont kimondja, hogy a tagországoknak együtt kell működniük az interkulturális oktatás támogatásában, a kulturális és nyelvi sokféleség iskolai megőrzésében. Ez a cikkely a törvényes alapja az EU oktatási programjainak. A Socrates-program (1995) célja az oktatás minőségének javítása, az új, nyitott Európa megteremtése az oktatási együttműködés segítségével, európai dimenzió kialakítása az oktatásban, az „Európa-polgárság” szellemének erősítése. A közoktatásra irányuló Comenius-program úgynevezett második akciója kizárólag az interkulturális oktatásra irányul. Céljai: az iskoláztatás interkulturális dimenziójának erősítése, hogy a tanulókat felkészítsék a többkultúrájú és többnyelvű társadalomban való életre; az iskolák elérhetővé tétele a bevándorlók, a cigányok és a vándorló foglalkozást űzők gyermekeinek számára; a rasszizmus és az idegengyűlölet elleni küzdelem.

A program olyan projekteknek ad elsőbbséget, amelyek „interkulturális dimenziót visznek az iskolai tantervekbe”, támogatja a tananyagkészítést (különösen a történelem, a földrajz és az irodalom területén), teljes iskolai programok elkészítését, valamint az általános tantervfejlesztést. Ennek az a feltétele, hogy a programok újszerűek és fontosak legyenek az oktatásügy számára.

(Multikulturális vagy interkulturális?) Az OECD-CERI által készített 1989-es áttekintés szerint a multikulturális nevelés fogalmát kétféleképp használják, s e két értelmezéshez eltérő nevelési gyakorlatok, kutatási irányok fűződnek. Az egyik értelmezésben a multikulturális oktatás-nevelés az iskolai órák rendjébe illeszkedő diszciplínát, pontosabban tantárgyat jelent, amelynek a tantervben meghatározott helye van, éppúgy tanulják a gyerekek, mint a matematikát vagy az idegen nyelvet. A másik értelmezés meghatározott szemléletet jelent, amelynek formálásához az iskola keretet és segítséget ad. Eszerint a multikulturális nevelés célja az, hogy a gyereket másokkal szembeni türelemre, megértésre tanítsa, s kritikai attitűdöket alakítson ki bennük a társadalommal szemben. A multikulturalizmus felteszi a kérdést: hogyan fejlődjön az oktatás és az oktatásügy, ha kulturális és nyelvi sokféleséggel szembesül?

Az interkulturalizmus és az interkulturális nevelés koncepciója eszerint nagyobb távlatokra és a társadalom egészére irányul, képviselői az autochton (őshonos) és a bevándorló kisebbségek asszimilációjának megakadályozását tűzik ki célul, s arra törekednek, hogy a bevándorlók gyermekei megőrizzék eredeti hazájukhoz és kultúrájukhoz fűződő kapcsolataikat. Az interkulturális nevelés értelmezhető úgy, mint az etnikai aktivitások helyzete, e szemszögből a fogalom a bevándorlók és a bevándorló etnikai kisebbségek gyermekeire vonatkozik. Értelmezhető úgy is, hogy a tanárok

a számukra szervezett kurzusokon megtanulhatják, miképp viselkedjenek a különböző kultúrájú, bőrszínű, más-más országokból érkezett gyermekekkel. Ezenkívül általános nevelésfilozófiának is tekinthető, amely az egész curriculumot átfogja.

Mindkét fogalom a kultúrák közötti dialógust megkönnyítő, a különböző kultúrák fennmaradásának a lehető legnagyobb esélyt adó szemléletet és módszereket kívánja elterjeszteni az iskolában és a társadalomban, s ebben az értelemben közösek a politikai, morális és nevelési elkötelezettségeik. Az interkulturalizmus a társadalomfejlődés hosszú távú céljait, ideáljait vázolja fel és tartja szem előtt, olyan társadalom képét, amelyben több kultúra élhet egymás mellett. A multikulturalizmus rövidebb távú, a jelen és a közeljövő problémáira és feladataira koncentrálna, valamilyen állapotot jelöl, míg az interkulturalizmus a kölcsönhatásokat hangsúlyozza.

A multikulturalizmus és az interkulturalizmus fogalom használatában koránt sincs olyan világos elkülönülés, mint ahogyan az imént idézett jelentés érzékelteti. Úgy látom, inkább arról van szó, hogy ma az európai szakirodalom az interkulturalizmus szót akkor használja, ha dinamikáról van szó: a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról. Tehát inkább interkulturális nevelésről, oktatáspolitikáról beszélnek, mint multikulturálisról. A multikulturalizmus fogalmával viszont inkább a társadalom adott állapotát jellemzik, például multikulturális társadalomról írnak (ez tágabb fogalom, mint a multietnikus társadalom). Ugyanakkor inkább az európai szakirodalom szereti így használni a fogalmakat, az amerikai viszont multikulturális nevelésről szól. (Az EU-programok is ezt használják újabban.) Ebben a tanulmányban magam is inkább az interkulturális nevelés fogalmát alkalmazom, szemben korábbi szóhasználatunkkal (Forray, Hegedűs, 1990).

Van azonban más indoka is az interkulturalizmus fogalom efféle használatának. Ha az inter szót mélyebben megvizsgáljuk, az interakcióra gondolhatunk, vagyis közvetítésre, kicserélésre, nyitottságra. A kultúra ebben az összefüggésben életstílusokra, szimbolikus reprezentációra utal, amit az emberek és csoportok a kapcsolatukban kifejeznek. Az ilyen interakciókban mindkét fél benne van. Vagyis az interkulturális szó dinamikát, folyamatot fejez ki. Az interkulturális cselekvés, magatartás a társadalom minden összetevőjének és szereplőjének interakciójára utal. Ugyanakkor referenciapontot, módszert és cselekvési távlatot is jelöl. Egy társadalom akkor is multikulturálisnak nevezhető, ha a benne élő kultúráknak nincsen közük egymáshoz. Az interkulturalitás fogalmába viszont beletartozik, hogy kapcsolat van a különböző kultúrájú emberek között.

Oktatás vagy nevelés? Bár a nevelés szó a marxista ideológia hegemoniája idején devalválódott, mégis ezt találok helyénvalónak az interkulturalizmussal (multikulturalizmussal) összefüggésben. Ugyanis ebben az eszmében legalább akkora, ha nem nagyobb hangsúly van a személyiség átalakításán, mint az ismeretek átadásán. Így az oktatásügy, oktatáspolitikai fogalmakat használom, amikor az iskolarendszerről van szó, s interkulturális nevelésről írok, amikor a modern törekvéseket tárgyalom.

Az interkulturális nevelés Európa-szerte a tantervek fontos eleme. Definíciója, ahogyan a gyakorlat is, sokféle. Ekstrand (1994) az interkulturális és a multikulturális nevelés sok meghatározását összegyűjtötte. Az interkulturális nevelésen gyakran a különböző célcsoportra irányuló oktatási programokat értik. Ilyen célcsoportok lehetnek a nyelvi vagy kulturális kisebbségek, ideiglenes vagy állandó bevándorlók, menekültek, cigányok stb. Más összefüggésben az interkulturális nevelés a nemzetközi oktatási programokba való bekapcsolódást jelenti (lásd a különféle nemzetközi iskolákat), mindenekelőtt a kisebb közösségek kapcsolódását volt hazájukhoz. Végül

az interkulturális nevelés olyan általános szemléletmód, tantervi elem, amely része a nemzeti curriculumoknak. Ebben az értelemben a célcsoportba tartozik minden tanuló és diák.

Megkülönböztethetők interkulturális programok aszerint is, melyik intézményi szint a kezdeményező. Ha a program a nemzeti tanterv része, a minisztériumok vagy más oktatási hatóságok egyeztetnek és együttműködnek. Nő azoknak a helyi kezdeményezéseknek a száma is, amelyek egy-egy ország vagy régió társadalmi szükségleteit próbálják kielégíteni. A helyi kísérletek között sok olyan van, amelyekben az interkulturális nevelési programot több intézmény – az önkormányzat, az iskolák, egyéb helyi szervezetek – együttesen indítja útjára és hajtja végre. Oktatáspolitikai szempontból az interkulturális nevelés sok célnak és az elérésükre szolgáló módszernek a közös elnevezése. A programok így is csoportosíthatók: meghatározott célcsoportok kulturális vagy nyelvi sokféleségének megőrzése (például anyanyelvi osztályok), integráció az oktatási rendszerbe (például vendéglátó osztályok, a befogadó ország nyelvének oktatása), a nyelvi és kulturális csoportok közötti megértés erősítése (például a rasszizmus elleni harc).

Allemann-Ghionda (1995) az 1980-as évek közepétől tanulmányozta az európai térségben a főként a munkamigráció – majd 1989-től a kelet- és közép-európai országok politikai változásai – következtében felgyorsuló bevándorlás hatásait Franciaország, Németország, Olaszország és Svájc oktatásügyében. Általános kérdése, hogy az interkulturális nevelés milyen koncepció alapján értelmezhető és alkalmazható legjobban az oktatásügyi kutatásban, az oktatáspolitikában és az oktatási gyakorlatban. A nemzetközi (szupranacionális) és a nemzeti (nacionális) oktatásügyi dokumentumokban a korai kilencvenes évektől egyre gyakrabban azt javasolják az iskoláknak, hogy legyenek tekintettel az egyes országokban növekvő nyelvi és kulturális sokféleségre. Ennek ellenére azt figyelték meg, hogy a nyelvi és kulturális sokféleség iskolai befogadásának kísérletei éppen ott hiányoznak, ahol a bevándorlók élnek. A tanárok ezt azzal indokolják: nem akarják diszkriminálni tanítványaikat annak hangsúlyozásával, hogy ők mások. Ami az interkulturális nevelésre irányuló gyakorlati lépéseket illeti, ezek általában csupán az iskolarendszer vagy az iskolai oktatás-nevelés egy-egy elemére irányulnak, csak egy-egy iskolában figyelhetők meg, egy-egy innovatív pedagógus vagy kisebb tanár-csoport próbálkozik velük (OECD-CERI, 1991). Ez azt jelenti, hogy nem ment végbe mély változás a nemzetállamoknak a XIX. században kialakuló oktatásügyében.

Az interkulturális nevelés koncepciójának válságjelei is megfigyelhetők, egyre gyakoribb a kritikus hang. Az oktatási statisztikák alapján ugyanis újra felvetődik a kérdés: miért kevésbé sikeresek a bevándorlók az oktatásban, mennyi köze van ennek az interkulturális oktatáshoz vagy annak hiányához? Lehetséges, hogy a bevándorlók sikertelensége egyszerűen csak azt bizonyítja, hogy a gyermek szociokulturális háttere az egyedüli meghatározó tényező az iskolai teljesítményben? Ez annak ellenére így van, hogy az interkulturális nevelés teoretikusai igen nagy hangsúlyt helyeznek a teljesítmények javulására. Ám feltűnően kevés az empirikus anyag, a kutatás, de még a statisztika is, amelyekkel valódi választ próbálnának adni ezekre a kérdésekre.

Az interkulturális nevelés kutatásának több fő területe van. Az egyik a kérdés történeti szempontú vizsgálata, az, hogy miképp jelenik meg az oktatásban a nyelvi-kulturális sokféleség. Tendenciaszerűen érvényes, hogy Európában egyre gyakoribb a „többnyelvű oktatás”, s a kisebbségeknek egyre több nyelvi és kulturális joga van.

A jelenlegi oktatáspolitikai gyakorlatban az EU a nyelvi és kulturális sokféleség

elismerését javasolja, s ezzel a tagországok egyetértenek (a semleges Svájc is). Az egyes országok oktatáspolitikai dokumentumai azonban ellentmondásosak. A nemzeti oktatáspolitikák döntéshozói támogatják az EU politikáját, de azt mondják, hogy eddig még nem volt módjuk (idejük, pénzük stb.) arra, hogy ezt a saját gyakorlatukban megvalósítsák. Az EU-intézmények megpróbálják kialakítani a nyelvi és kulturális sokféleség „európai” oktatáspolitikáját, de úgy vélik, minden tagország önálló politikát akar követni ebben a kérdésben. Ahol mégis alkalmazták ezt az elvet, ott szakadékok találunk: a szegény, a bevándorló, a kisebbségi nyelvű gyerekek interkulturális pedagógiája elkülönül a gazdag, a helyi, a többségi nyelvű gyerekek nemzetközi, kétnyelvű vagy többnyelvű iskoláitól. Nyugat-Európában a nemzeti visszafordulás bizonyos jelei is megfigyelhetők, s ez éppen a nyelvi és kulturális sokféleség oktatásügyével kapcsolatban lehet hangsúlyos. Franciaország a példa erre: az 1994-es oktatási reform a francia nyelv primátusát hangsúlyozza.)

A harmadik terület a pedagógiai kutatás, a politikaformálás és a pedagógiai gyakorlat kölcsönhatásának vizsgálata. Az lenne az ideális, ha a tanárok és a szülők kezdeményeznének, s a helyzettel való elégedetlenségükre válaszulna az oktatáspolitikára. Ez a folyamatos információáramlást, visszacsatolást jelentő bottom-up modell azonban a legnagyobb ritkaságnak számít. Gyakoribb a lépcsőzetes modell, azaz hogy a pedagógiai kutatás eredményei esetleg elérnek a politikai döntéshozókig, ők pedig deklarálják, hogy a többnyelvűséget és a kulturális sokféleséget elismerik. Elindítanak néhány kísérletet, de azt is kimondják, hogy az elérendő célok egyelőre távoliak, mindez csak később, bizonyos feltételek között valósítható majd meg az iskolai gyakorlatban. Ilyen feltétel az, hogy legyenek szakmailag és mentálisan jól képzett pedagógusok, türelmes és a „túl sok idegen” ellen nem tiltakozó szülők, s a társadalmi és politikai légkör barátságosabbá váljon. A négy állam közül a két centralizált, Franciaország és Olaszország látszik merevebbnek, míg a decentralizált struktúrájú, szövetségi rendszerű Svájc és Németország oktatáspolitikája adaptívabb.

A legtöbb nyugat-európai társadalomban a kulturális sokféleség iskolai kezelésével inkább a földrajzi szomszédsággal vagy a közös európai identitással kapcsolatban próbálkoznak. Mint hangsúlyozzák, a nemzeti oktatásügyeket úgy kell átformálni, hogy alkalmasak legyenek két- vagy többnyelvű oktatásra. Be kell vezetni azokat a tantárgyakat, amelyek „európai dimenziókat” visznek az oktatásba. Az interkulturális oktatás és az európai dimenzió közötti kapcsolatot példázza, hogy Nordrhein-Westfalen iskoláiban – a Gesamtschulében és a gymnáziumokban – bevezették a Lernen für Europa tantárgyat (Luchtenberg, Nieke, 1994).

Az iskolai valóság általában eltér az elméletileg kívánatostól: egyre gyakoribb a bevándorlók és az őshonosok elkülönített oktatása. Azaz tendenciaszerűnek látszik, hogy a kulturális sokféleség a „külföldi gyerek az osztályban” problémára szűkül. Az oktatáspolitikát az a feladatot fogalmazza meg, hogy az iskola tanítsa meg a gyereket eligazodni és viselkedni a kulturálisan sokféle valóságban. Ezt viszont a tanügyi dokumentumok arra a gyakorlatilag megvalósíthatatlan célra „fordítják le”, hogy minden gyerek ismerje meg az iskolába járó valamennyi más gyerek kultúráját. A feladat az lenne, hogy a gyerekek tanulják meg többféleképpen látni és értelmezni a világot, gondolkodjanak, s lépjenek egymással interakcióba. Ehhez azonban nem kellene az iskolába járó gyerekeket a különböző kultúrák reprezentánsaiként felhasználni.

Fontos volna megtalálni a közös pontokat az alapvető értékekben. A nyugati zsidó–keresztény kultúra alapértékei nem feltétlenül egyeznek meg más kultúrákéval,

s ez mély konfliktusok forrása lehet. Ilyen volt például Franciaországban a mozlím lányok fejkendője vagy Németországban és Svájcban a rájuk erőszakolt úszóosztályok. Etnokulturális konfliktusok nyilván többször előfordulnak, mint ahányszor a média tudósít róluk. Ennek egyebek mellett az etnikai csoportok növekvő öntudata és növekvő száma lehet az oka, valamint a befogadó ország türelmetlen attitűdjei, amelyek fundamentalista reakciókat provokálnak, s az etnikai csoportok „fundamentalista” reakciói, amelyek növelik a türelmetlenséget.

Az interkulturális pedagógiai programok fő céljai közé tartozik, hogy a kisebbségi tanulók tanulmányaikban sikeresek legyenek (ehhez keresnek módszereket, tankönyveket, taneszközöket), s az önértékelésük növekedjen a társadalmi sikeresség érdekében (Banks, 1992). Az interkulturális nevelés elmélete annyiban lép túl a hátrányos helyzet és a felzárkóztatás elméletén, hogy a tanulmányi sikerességgel legalábbis egyenrangúnak tekinti a társadalom különböző helyzetű tagjai és csoportjai közötti szociális kapcsolatokat, azaz nagy súlyt helyez a csoportközi viszonyok javítására és az együttműködésre. Az interkulturális nevelés specifikumát úgy fogalmazom meg, hogy meg kell tanítani és tanulni, hogyan viselkedjünk, hogyan éljünk, s hogyan működjünk együtt többféle kultúra képviselőivel. Ebből következik, hogy az interkulturális pedagógia egyik kulcsfontos pontja a kommunikációs készségeket, a kommunikatív kompetenciát tartom.

(*A kommunikációs készségek*) Watzlawick és munkatársai (1971) szerint a kommunikatív kompetencia az interakciókban a szociális összefüggést követi, beleértve az interakció tartalomfüggő részeit, valamint a beszélő és a megszólított közötti viszonytal vázban a bántó módok készségeit is. Igen fontos ezen belül a mindennapi tudás (például köszönöm, kérem) is. A gyermek bizonyos értelemben már akkor beszél és ért, mielőtt megtanul beszélni. Kétéves kora körül nyelvi különbséget tud tenni mind a szociális csoportokkal való kommunikációban (fiatalabb gyerekek, felnőttek), mind a tartalmi és érzelmi megnyilvánulásokban. Egyidejűleg kifejlődnek metakommunikatív képességei is. A metakommunikatív kompetencia már az iskoláskor előtt kialakul (szerepfüggő beszéd), majd a gyerekek a beszédbeli szociokulturális szabályokat is megtanulják. Az egyazon kultúrán belüli (intra-kulturális) és a kultúrák közötti (interkulturális) kommunikáció nyelvfilozófiai szempontból alig különbözik egymástól. Lényege, hogy a kommunikációs partnerek képesek megérteni egymást – tekintet nélkül a nyelvi vagy kulturális különbségekre –, ha eléggé motiváltak az együttműködésben és a kommunikációban. A kommunikatív kompetenciával szembeni kritika a kommunikatív képességekkel kapcsolatos: az a tanuló, aki idegen nyelvet tanul, máris birtokában van a szükséges „kommunikatív kompetenciának”.

Habermas (1981) szerint a kommunikációnak négy feltétele van: a tisztelet, az adekvátság, az érthetőség és az igazság. Ezeket elegendőnek tartja mind az intra-, mind az interkulturális kommunikációban. Szerinte ugyanis a kommunikáló személyek az életről alkotott képüket, az életvilágukat (Lebenswelt) osztják meg egymással, s közös képet alakítanak ki kommunikáció közben. Kérdés azonban – hangsúlyozzák a bírálói –, hogy elengedhetetlenül szükséges-e ez a közös életvilág, problémavilág a hatékony kommunikációhoz. Az azonos kultúrán belüli kommunikáció nyilván közös világképre épül, ám a kultúrák közötti kommunikációnak a közös világkép nem alapja, hanem célja. A kérdés tehát inkább így vetődik fel: hogyan válhat képes-

sé az ember, illetve milyen készségekre van szüksége a kultúraközi kommunikációban?

A kommunikáció rendszerint a többség nyelvén zajlik, így a kisebbséghez tartozó alárendelt szerepben van. Hinnenkamp (1989) felnőttek közti face to face kommunikációs helyzeteket elemzett ebből a szempontból. Bebizonyította, hogy vannak olyan kulturális különbségek, amelyek majdnem mindig a kommunikáció interferenciájára vezetnek a különböző szociális háttérű emberek között. Azt is igazolta, hogy létezik olyan (tudatos) etnikai identitás, amely dominálni kívánja a kommunikációt, s létezik „etnikai habitus”, azaz a kulturális viselkedési minták tanultak, s befolyásolják a kommunikatív viselkedést. Az interkulturális kommunikációnak vannak olyan sajátosságai, amelyek az egykultúrájú, egynyelvű helyzetben nem jellemzők (Luchtenberg, 1995). Ilyenek például bizonyos metakommunikatív készségek és nyelvi formák (hogy megbizonyosodjunk, megértett-e minket a partner), a nyelvbottlások, a nyelvi hibák elfogadása, az ismétlési készség, alternatív formulák és viselkedésmódok választása, nem verbális interakciós startégiák használata, az értelmezésből eredő konfliktusok elkerülésére való törekvés, az ismeretlen világképek, életfelfogások elfogadása (ez magában foglalja a kétértelmű és eltérő szerepfelfogás iránti toleranciát is).

Külföldiekkel kommunikálva lényegében hasonló készségekre van szükség a nyelvtanilag hibás beszéd megértésében, alternatívákat kell felkínálni, ha nem értik, amit mondani akarunk, metakommunikatív stratégiák kellenek a megértési nehézségek áthidalására (például gesztikulálás, mosoly), rugalmasság igényeltek a nyelvi és a szociokulturális magatartásban (a másik magatartásának elfogadása, gesztusainak a megértésére való törekvés stb.). Vannak helyzetek, amelyekben a lingua franca (manapság leggyakrabban az angol nyelv) használata része a kommunikációs helyzetnek, például nemzetközi konferenciákon, üzleti tárgyalásokon. Az ilyen helyzetek sajátossága, hogy az érthetőség és a szociális minták mindig bizonytalanok. Csökkeneti ezt a bizonytalanságot, ha a partnerek gyakorlottak az ilyen helyzetekben, s mint szakmájuk részét ismerik a követelményeket. Ilyenkor egyik partner sincs domináns vagy hátrányos helyzetben, s ha egyikük sem az anyanyelvén beszél, nem tudnak értelmezni egy szemantikai problémát. A kommunikációs partnerek eldönthetik, melyikük szociokulturális mintáit akarják használni.

Mivel a különböző etnikai háttérű személyek közötti kommunikáció rendszeresnek számít a modern társadalmakban, fontos feladatnak kell tekinteni, hogy az oktatás során a gyerekek elsajátíthassák a sikeres kommunikációhoz szükség készségeket. Ezért el kell kerülni a multikulturális valóságban a bevándorlókkal vagy a más etnikai háttérű személyekkel szembeni diszkriminációt. Kerülni kell az asszimilációs kényszert, vagyis az egyik csoport (rendszerint a többség) dominanciáját a kommunikációs szabályokban. Az interkulturális kommunikációs kompetencia érdekében az iskolai szocializáció során fejleszteni kell a mobilis és multikulturális társadalom igényeit kielégítő készségeket, s erősíteni kell az antirasszista magatartást, ugyanis ez a multikulturális társadalom és a kommunikáció feltétele. A fejlesztendő készségek közé tartoznak a metakommunikatív készségek a félreértések elkerülésére vagy tisztázására, a segítségnyújtás a kommunikációban, az ismétlési készség stb., a szokatlan viselkedés elfogadásának készsége a nyelv, a nem verbális kifejezésmódok és a szociális szabályok területén, valamint a kommunikációval kapcsolatos eltérő koncepciók ismerete és elfogadása. A fentieket összefoglalva olyan személyiségvonások és attitűdök erősítéséről van szó, mint az empátia, a szereptávolság, az ambivalencia el-

viselése, az együttműködési készség erősítése. Mindez összetett identitást követel, azaz új és más világképek befogadását, az irántuk való nyitottságot.

Kissé kitekintve a szűkebben vett pedagógia terepéről a „szociolektusokkal” kapcsolatos megfontolásokra is hivatkozom (Pribersky, 1993, Trudgill, 1995). A tájnyelvek, a regionális nyelvek – általában a beszélt nyelv, a „parole” – a kultúrának ugyanúgy legitím részei lehetnek, mint a sztenderd, irodalmi nyelv. Gyakorlatilag minden európai országban vannak olyan tájnyelvek, amelyeket a kihalás fenyeget a nyelvi homogenizációs folyamat miatt. Bourdieu (1985) fogalmaival: a sztenderd nyelv használata a legitím habitus része. Nem szabad azonban megtagadni az emberektől az általuk beszélt népnyelvnek járó méltóságot. (A norvég társadalomban hátráltalan a nyelvi tolerancia: a törvény kimondja, hogy a tanároknak nem szabad tanulói nyelvhasználatát az iskolában megváltoztatniuk (Trudgill, 1995). Más országokban azonban többnyire a sztenderd (irodalmi) nyelv használatát követelik meg. Trudgill (1995) szellemesen és élesen fogalmaz: „Ha valaki rasszizmusból kifolyólag diszkrimináció áldozata lesz, nem szoktuk azt javasolni, hogy változtassa meg a bőre színét, bár sajnálatosan hosszú azoknak az eseteknek a sora is, amikor négernek fehérnek igyekeznek látszani. Ha valaki szexizmusból kifolyólag lesz diszkrimináció áldozata, szintén nem szoktuk azt javasolni, hogy változtassa meg a nemét, bár több híres történelmi epizód szól arról, hogy nők férfiaknak adták ki magukat azért, hogy az előítéletekkel szembeszálljanak. Ha valaki az általa beszélt dialektus miatt lesz diszkrimináció áldozata, a diszkriminációt kell megszüntetni, nem pedig a dialektust.”

Az interkulturális pedagógia itt egy határvonalat lép át, s felmerül a kérdés: a különbözőség, a szokatlanság iránti nyitottság, az empátia, a tőlünk különbözőkkel való együttműködés készsége vajon csak a más-más etnikai kultúrák hordozóira vonatkozó követelmények-e. A fent bemutatott – tanítható, gyakoroltatható – viselkedésminták nyilván alkalmasak arra, hogy mindenféle különbözőség (divatos hazai szóval: másság) közötti kommunikáció, interakciók alapjai legyenek.

(A partikularizmus, az univerzalizmus és a különbözősége nevelés) A fentiekben már utaltam arra, hogy az interkulturális nevelést kialakulása óta bírálják. A kritikák rendszerint nem az alapeszmére irányulnak, hanem a megvalósulás módjára és főként eredményeire. Nincs ugyanis átütő eredménye annak, hogy az interkulturális oktatás az elmúlt negyedszázadban nagymértékben hozzájárult volna a célcsoportok (bevándorlók, rossz szociokulturális helyzetű kisebbségek), iskolai eredményességének, társadalmi integrációs készségének fokozásához. Az áttekintett szakirodalom nem közöl ilyen jellegű empirikus eredményeket. (A magyar kutatók menségére szolgálhat, hogy alig néhány évesek az első kezdeményezések.) Nemcsak arról van szó, hogy – miként Allemann-Ghionda 1995-ben megfogalmazta – az egyes nemzeti oktatáspolitikák nem sietnek elterjeszteni ezeket a kezdeményezéseket. Nyilván az is nehezíti a feladatot, hogy az eredménymutatók nem felelnek meg egyértelműen az iskolai előrehaladás mutatóinak. Ráadásul a kutatás és az iskolai gyakorlat még mindig nem találta meg az együttműködés megfelelő módját. Legfőképpen pedig azt lenne érdemes mérlegelni, hogy mit ad a társadalomnak – végső soron ez az iskola legfőbb értelme – az új szemlélet.

Am az eredményesség és hatékonyság kérdései úgy is feltehetőek, hogy megkérdezzük, mi közötti válszthatunk. Elvi-elméleti kérdésekről van szó, amelyek jól mutatják mindkét véglet társadalmi előnyeit és hátrányait. Az interkulturális/multikulturális

lis paradigma körüli viták ugyanis újabban másképp is megfogalmazódnak: választási kényszer a partikularizmus és az univerzalizmus között. Ebben az értelmezésben a többféle kultúra támogatása a partikularitást erősíti, a kultúra egységének deklarálása pedig az univerzalizmust jeleníti meg. Az előbbinek általában az a veszélye, hogy felveheti a provincializmus, az etikai relativizmus közönyének vagy az agnoszticizmusnak a formáját. Az univerzalizmus viszont etnocentrizmusra vagy nacionalizmusra, morális abszolutizmusra vagy vallási fanatizmusra vezethet. A rendszerező áttekintés jól érzékelteti, hogy az univerzalista (asszimilációs) oktatáspolitikáé éppúgy az etnocentrizmus és a fanatizmus forrása lehet, mint a kulturális pluralizmus, a kultúrák megőrzését hangsúlyozó oktatáspolitikáé (Allemann-Ghionda, 1995).

Az univerzalista megközelítés előnyeiről és veszélyeiről szólva az asszimilációs oktatáspolitikáé előnyei nem ismeretesek, veszélyei viszont bőven akadnak: a kisebbségek hátrányos helyzetben vannak, az oktatás egynyelvű habitusát senki nem kérdőjelezi meg, a kisebbségek etnikailag radikálizálódnak, s az interetnikai konfliktusok erősödnek. Az interkulturális nevelés elutasításának is vannak előnyei: a kultúra és az etnicitás központi szerepének tagadása, a közösség hatásának elhanyagolása, az osztály- és a hatalmi struktúrákra fordított nagyobb figyelem, az egyenlő esélyek elvének hangsúlyozása. Veszélyei közé sorolandó, hogy az iskola egynyelvűsége, egykultúrájúsága erősödik, az oktatáspolitikáé asszimilálja a tanulókat, s a befogadó ország értékeit mint univerzalisztikus értékeket deklarálják (etnikai abszolutizmus).

A partikularista megközelítésen belül a kulturális pluralizmus koncepciójának előnyei a következők: a kisebbségek megerősödnek, a többség és a kisebbség alternatívként jelenik meg, s elutasítják a xenofóbiát, a rasszizmust, valamint az egykultúrájú és egynyelvű oktatást. Hátrálynak számít azonban a hiperkulturalizálódás, a triviális multikulturalizmus, a szociokulturális tényezők és az egyenlő esélyek elhanyagolása, a partikularizmus dogmatikussá válása, az interetnikai konfliktusok és a nacionalizmus erősödése, az interkulturális tolerancia meg az „univerzális” jogok közötti konfliktus lehetőségeinek figyelmen kívül hagyása, valamint az erkölcsi relativizmus. A különbözőségekre nevelésnek ellenben tudomásunk szerint csak előnyei vannak: elismerik a kulturális és a szociokulturális tényezők szerepét, a kulturális dimenziót a különbözőség egyik tényezőjeként értelmezik, s a különbözőség „normális”-nak számít.

Látjuk, hogy az előny-veszély skála két végpontja ismeretlen: az asszimilációs oktatáspolitikának nem ismerjük az előnyeit, a különbözőségekre nevelésnek pedig, úgy tetszik, nincsenek hátrányai. Nyilván felvethető, hogy az asszimilációs oktatáspolitikáé előnyeit az elmúlt évszázad már bizonyította (erről szól a legtöbb teljesítménymérés). Ám szem előtt kell tartani, hogy az asszimilációs oktatáspolitikáé csődjének is tulajdonítható az az eredménytelenség, amelyet a hátrányos helyzetű kisebbségek tömegei az oktatásban, következésképpen a társadalomban is elszenvednek. Jóllehet a száken értelmezett oktatás szempontjából az asszimilációs oktatáspolitikáé a többség számára eredményes lehet, a társadalmi együttélésben semmilyen előnnyel nem kecsegtet, annál ismertebbek azonban a hátrányai. Az etnikai szempont előtérbe helyezése is számottevő veszélyforrás lehet, nem utolsósorban azért, mert elhanyagolja a gazdasági és politikai szempontokat, továbbá az etnikai feszültségek élesedésére vezethet.

A továbblépés iránya az lehet, hogy a pedagógia (az iskola, a nevelés) nem ragadja ki az etnicitást az egyén (csoport) lehetséges identitásai közül, s ezzel nem ad neki abszolút elsőbbséget. Erősíteni kell a minél összetettebb identitás kialakulását, s

azt a felfogást kell a középpontba állítani, hogy a különbözőség normális dolog. Ez természetesen semmiképpen sem jelentheti azt, hogy a kulturális különbözőséget nem létezőnek tekintjük, inkább csak egynek (esetenként talán a legfontosabbnak) a lehetséges önazonosságok közül. Nem arról van szó, hogy az etnicitás valamifajta devianciaként kezelendő a kábítószer-függőséggel, a homoszexualitással, a bűnözéssel együtt. Csak annyit tehetünk, hogy tudatosítjuk: minden társadalom igen összetett, többféleképpen tagolódik, s az emberek még azonosságtudatukat vállalva is egyszerre kötődhetnek többféle szociális dimenzióhoz. A fejlődés útja az lehet, ha az interkulturális oktatás koncepcióját a különbözőségeire nevelés pedagógiája váltja fel. A kulturális többféleséget nem szabad eltúlozni (például a hiperkulturalizálódás veszélye miatt), ehelyett a különbözőségek egyéb (nyelvi, vallási, szociális, szexuális stb.) formáival együtt be kell vonni az iskolai nevelésbe. Az együttműködés, a kommunikáció készsége így nem korlátozódik az eltérő etnikumok, kultúrák közötti kapcsolatokra, hanem a sokféle valósággal való kapcsolattartás lehetőségével bővül.

IRODALOM

- Allemand-Ghionda, C.: Managing cultural and linguistic plurality in West-European education. Obstacles, patterns and innovations. *European Journal of Intercultural Studies*, 1995/2.
- Banks, J. A.: Multicultural education: approaches, development and dimensions. In: Lynch, J., Modgil, S., Modgil, C. (szerk.): *Education for cultural diversity and the schools*. Falmer Press, London, Washington, 1992.
- Bourdieu, P.: Sozialer Raum und „Klassen“. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1985.
- Ekstrand, H.: Multicultural education. In: Husén, T., Postlethwaite, T. N. (szerk.): *The international encyclopaedia of education*. Oxford, Elsevier, 1994.
- Forray R. K., Hegedűs T. A.: *A cigány etnikum újjászületőben*. Budapest, Akadémiai, 1990.
- Habermas, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalitytät und gesellschaftliche Rationalisierung I. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft II*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1981.
- Hinnenkamp, V.: *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen, Niemeyer, 1989.
- Kozma, T.: Etnocentrismus. *Educatio*, 1993/2., 195–210. l.
- Lesznák, M., Czachesz, E.: Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. *Valóság*, 1995/11., 88–95. l.
- Luchtenberg, S.: Intercultural communicative competence – a challenge in multicultural and anti-racist education. *The European Journal of Intercultural Studies*, 1995/2., 12–24. l.
- Luchtenerg, S., Nieke, W. (szerk.): *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension*. Münster, New York, Waxmann, 1994.
- Lynch, J.: *Multicultural education. Principles and practice*. Routledge/Kegan, London, Boston, Henley, 1986.
- OECD-CERI: *One school, many cultures*. Párizs, 1989.
- OEDC-CERI: *Education and cultural and linguistic pluralism (ECALP), synthesis of case studies. Effective Approaches in School*. Párizs, OECD, CERI, 1991.
- Onestini, C.: *Intercultural education within European education programmes*. *European Journal of Intercultural Studies*, 1996/9., 49–53. l.
- Pribersky, A.: *Ön- és idegenkép*. *Educatio*, 1993/2.
- Trudgill, P.: *Dialektusok és szociolektusok az új Európában*. *Valóság*, 1995/11.
- Watzlawick, P., Beavin, H., Jackson, D. D.: *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Hans Huber, 1971.