

A multikulturális/interkulturális nevelésről

Baranya megye az országnak az a térsége, amely talán a legtöbbféle nemzetiségnek, etnikumnak ad otthont. Voltak korok és időszakok, amikor a politika és a társadalom ezt vagy problémaként kezelte, vagy nem vett tudomást róla. Ma egyre inkább értéknek tekintjük, amit a többnyelvű, többkulturájú valóság felmutat. Az egyes nemzetiségekhez, népcsoportokhoz, etnikumokhoz tartozó egyének érdeke és joga, hogy kultúrájukat átörökíthessék gyermekeik számára az iskolarendszer keretei között is.

A sokszínűség megtartása, ápolása mindannyiunknak érdeke, akik ebben az országban élünk. A még mindig nagyon is egynyelvű, egy-kulturájú Magyarországon a nemzeti kisebbségek nyelvének, történetének, kultúrájának iskolai megismertetése, oktatása végre abba az irányba mutat, ami Európa legnagyobb kulturális értékének számít: a kulturális sokféleség megőrzése felé. Más szempontból is európai dimenzióba illeszkedik a nemzeti kisebbségi oktatás: ez a két- és többnyelvűség elterjesztése. Bele kell tanulnunk abba a helyzetbe, hogy olyan világrészben élünk, utazunk, dolgozunk, ahol a határok virtuálisak, szabadságunkat pedig ténylegesen csak akkor élhetjük meg, ha egynél több nyelv világában, több kultúrában mozgunk otthonosan.

A nemzeti, etnikai kisebbségek ebből a szempontból előnyös helyzetben vannak, mivel gyermekekoruktól – többé vagy kevésbé – legalább két kultúrában, nyelvben szocializálódnak. Ezért valószínűleg rugalmasabbak más kultúrák (normák, értékek) elfogadásában, és könnyebben alakíthatják ki önmagukban a „többnyelvű habitust” is, azaz annak magától értetődő természetességét, hogy nyelvhasználatukat a szociális helyzeteknek megfelelően szabályozzák.

A többséghez tartozóknak ebben az összefüggésben az a „hasznuk” származhat, hogy megismerkedve a kisebbségek történetével, kultúrájával, esetleg nyelvével, könnyebben szoknak majd hozzá, könnyebben adaptálódnak tágabb hazánk, Európa nyelvi és kulturális színességéhez.

Nemcsak a többségi – tehát nemzeti, etnikai kisebbséghez nem tartozó –, hanem bármely kisebbségi csoport tagja számára is fontos, hogy megismerje a szomszédságában élő többi népcsoport kulturális értékeit. Az ismeretek bővítése önmagában is fontos feladat, szellemi gazdagodás. Meghatározó azonban mégis az a személyiségformáló élmény, amely rádöbrent, hogy milyen gazdag a mi világunk; érdeklődővé és nyitottá tesz a miénktől valamely tekintetben eltérő kultúrák iránt. Nem tételezhetjük fel axiómaként, hogy a kisebbséghez tartozók – csak mivel kénytelenek elsajátítani a többségi kultúra alapvető elemeit – mintegy automatikusan képesek arra, hogy a másik, a másfajta kisebbség értékeit is fel- és elismerjék. A fentiek alapján erre lehetnek bizonyos diszpozícióik, ám ezek fejlődése és fejlesztése számukra is külön feladatot jelent. (Ne higgyük, hogy valaki csak azért, mert roma, már nem lehet antiszemita, vagy a kisebbségek más csoportjait is belevéve a gondolatok körébe, például homofób!)

A nemzetiségek, kisebbségi népcsoportok oktatásának pedagógiai kérdései abba az irányba vezetnének, hogyan mutassuk be az egyes nemzetiségi vagy nem nemzetiségi is-

kolákban kisebbségeink kultúráját. Az idő, a gyerekek ideje, iskolában töltött ideje azonban véges, mindent nem lehet megtanítani. Ha minden egyes tanulóknak meg kell tanulnia az együtt élő összes etnikai kisebbség kultúráját, akkor nemigen marad idő az egyetemes kultúra, esetleg történelem megtanulására. Az amerikai társadalomtudományi nevelés hasonló, ám gyakorlati problémáiról bő évtizede írt *Mátrai Zsuzsa* alapos tanulmányt: az „ethnic studies”, a „black studies”, a „women studies” térhódítása, majd dominanciája lehetetlenné tette a kronologikus történelem oktatását, ami visszaütött mind a tanulók tudásszintjében, mind pedig a felsőoktatásra való felkészítésében.

Talán nem érdektelen, ha másfajta megközelítést választunk. Az egymás mellett élő, s ami még fontosabb, egymásra ható kultúrák tanulmányozásának személyiség- és magatartásformáló hatása abba a paradigmába illeszkedik, amelyet multikulturális vagy interkulturális nevelésként ismerünk. A következőkben erről lesz szó.

Multikulturalizmus

Az elmúlt néhány évben a magyar pedagógusok tömegei ismerkedtek meg az „etnikum” fogalmával – hibásan azonosítva ezt a hazai cigánysággal –, a multikulturalizmus, a multikulturális és az interkulturális nevelés fogalmaival, ismét csak a elsősorban a cigányság iskolázására irányuló erőfeszítésekkel kapcsolatban. Ez a szemlélet, paradigma olyan kísérlet, amely az egyesülő Európa számára létfontosságú kérdésre próbál választ adni: hogyan őrizhetik meg a kis népek önálló kulturális arculatukat és hogyan segíthet ebben az iskola.

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban ma már gyakran alkalmazott fogalmak történeti-társadalmi hátterét vizsgálva az alábbiakat emelhetjük ki:

- az etnikumok, nemzetiségek, népcsoportok „ébredését”, újjászületését, azonosságtudatának erősödését világszerte;
- az etnikai mozgalmakat, etnikai feszültségeket, az utóbbi években a legszonyosabb, etnikai eredetű háborúkat Európában;
- ennek a jelenségnek általános politizálódását: vagyis ha bármilyen, akár a legbékésebb arculatával foglalkozik is egy-egy tanulmány, mindig előbukkan a politika; ez nyilvánvalóvá teszi, hogy ez a kérdés elválaszthatatlan a politikától;
- az utóbbi évtizedekben – de a történelem során lassú folyamatok eredményeként is – kialakult multikulturális helyzeteket Európában jobbra vándorlások hozták létre; ezzel függ össze, hogy a népesség mozgására vonatkozó szakirodalom meglehetősen nagy fejezetét adja a multikulturalizmus problémájának.

A multikulturális oktatás eszméje Európában annak eredményeképpen bontakozott ki, hogy a különböző indítékú migrációk következtében Európa gazdag országai többetnikumú (multietnikus) területekké váltak. A multikulturális pedagógia reagálás erre a helyzetre, egyúttal kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitikára és az ennek ellenálló kisebbség között. Benne az ideológiai és a konkrét politikai töltet azért nagyon erős, mert az etnikai kisebbségeknek juttat „hatalmat” a nemzetállamok oktatási rendszerében.

Az európai társadalmak multikulturalizmusának kialakulását a gyarmatbirodalmak felbomlásától datálják, amikor az egykori gyarmattartó országok multietnikussá váltak. Az Európán kívülről beköltözők milliói nyelvileg és általában kulturálisan nemcsak a gazdaságban, hanem az oktatásban is válságos helyzetet hoztak létre. 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, amelyek nyomán ott kialakult a multikulturális nevelés elmélete és gyakorlata. A kontinens sok országában – Németországban, Svájcban, a Benelux-államokban stb. – a gazdasági fellendülés, ennek következtében a vendégmunkások megjelenése, valamint az a felismerés vezetett ugyanerre az eredményre, hogy az „új bevándorlók” nem ideiglenesen dolgoznak a

vendégországban, hanem ott kívánnak maradni, gyermekeik úgy illeszkednek be a befogadó ország társadalmába, hogy őrzik nyelvüket, vallásukat, egyes szokásaikat.

A multikulturális nevelési koncepciók fejlődésének a nyolcvanas évek elejéig tartó első szakaszát a kultúrák egyenértékűségének elismerése és a kulturális sokféleség elfogadásának szorgalmazása jelentette.

A kulturális sokféleség koncepciója („cultural plurality”, „kulturelle Vielfalt”) az interkulturális nevelés „első nemzedéke”. Alapkonceptiója a kulturális sokféleség felismerése, a kultúrák egyenlősége és ennek az oktatáspolitikában, a pedagógiai gyakorlatban való értelmezése. Az iskolára vonatkoztatva ez a pedagógia eredetileg minden gyermeket érintett, akinek kulturális háttere eltért a többségétől, majd fokozatosan a bevándorlóakra szorítkozott. Bírálói a koncepció „gyermekbetegségei” közé sorolták a kultúra-centrikus szemléletet, következőképpen a gazdasági és politikai problémák elhanyagolását. Bíralták azt is, hogy az összpontosítás a kisebbség gondjaira azzal a következménnyel járt, hogy a kisebbség léte látszott a társadalom számára problematikusnak, nem pedig a többségi társadalom és intézményeinek merevsége, alkalmazkodási nehézségei.

Az antirasszista nevelési koncepció kialakulása és térhódítása válasz volt ezekre a bírálatokra is, jóllehet ez a koncepció ennél szélesebb körben határozza meg önmagát, amennyiben az intézményes diszkrimináció és a társadalomba beivódott rasszizmus ellen irányul. Valójában a két irányzat az iskolai gyakorlatban és a hivatalos oktatáspolitikában alig különböztethető meg egymástól.

A multikulturális pedagógia reagálás erre a helyzetre, egyúttal kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitikával és az ennek ellenálló kisebbség között. Benne az ideológiai és a konkrét politikai töltet azért nagyon erős, mert az etnikai kisebbségeknek juttat „hatalmat” a nemzetállamok oktatási rendszerében.

A nyugat-európai országokban az interkulturális/multikulturális nevelési koncepciók kialakulása összekapcsolódott az olyan oktatáspolitikákkal, amelyek a nagyobb esélyegyenlőség megteremtését tűzték ki célul. Egyidejűleg két nagy súlyú társadalmi jelenségre – kihívásra – kellett választ találni.

Az 1970-es évektől erősödött az állampolgári és emberi jogi csoportok hangja, amelyek a bevándorlókkal és az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos diszkriminációért

az egy-nyelvű és egy-kultúrájú oktatási rendszert is felelőssé tették. Hangsúlyossá lett az a felismerés, hogy az egyenlőtlenség és a diszkrimináció, az emberi és állampolgári jogok megsértése társadalomellenes, mivel akadályozza a szociális kohéziót. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdasági-kulturális fejlődés jelentős tartaléka halmozódott föl azokban az iskolákban, ahol az etnikai kisebbségek gyermekei tanulnak. Ez a tartalék csak akkor hasznosítható, ha az iskolák megfelelő mértékben adaptívak ahhoz, hogy a különböző kultúrájú gyerekek otthon tudják magukat érezni bennük.

Az elmúlt évtizedekben világossá vált, hogy a társadalmi, technikai és tudományos fejlődés a nemzeti gazdaságok egyre nagyobb mértékű kölcsönös függőségének kialakulása felé halad. Ez minden nemzeti oktatásügyet arra ösztönöz, hogy a fiatal nemzedékeket mind nagyobb mértékben tegye képessé a magas szintű tudományos-technikai műveltség elsajátítására. Megnőtt a – nemzetek feletti – tudomány jelentősége a nemzeti oktatásügyekben. Ebből a szempontból is azok az oktatási rendszerek látszanak a leghatékonyabbaknak, amelyek a legrugalmasabban képesek alkalmazkodni és a legsikeresebbek a kulturális és nyelvi elkülönülések csökkentésében.

A két problémacsoportot a regionalizmus és a globalizáció címszavakkal szokták leírni.

A regionalizmus (más megközelítésben partikularizmus) elnevezése arra utal, hogy a különböző társadalmi-területi egységeknek (régiók) önálló kultúrájuk, nyelvük van. Ezért a regionalizmus hangsúlyos elemei az emberi és állampolgári jogok, amelyek je-

gyében mindenkinek joga van örökölt kultúrája megéléséhez, továbbviteléhez és ezzel együtt társadalmi esélyeinek egyenlőségéhez. Az asszimilációs oktatáspolitikák ezekről nem vesz tudomást, a pedagógiai nyomásgyakorlás különböző módjaival a különbségek megszüntetésére, a nemzetállam többségi kultúrájának hegemoniájára törekszik.

A globalizáció (más megközelítésben univerzalizmus) legtágabb értelemben az emberiség, a világ nagy közös problémáira koncentrálnak (környezetszennyezés, az emberiség túlzott szaporodása stb.). Arra irányítja a figyelmet, hogy az egyediségek (regionalizmusok, partikularizmusok) ellenére az emberiség egységes, s közös feladataink megoldásában minden erőt össze kell fogni. E szempontból a nemzeti oktatáspolitikák is túlzottan kis léptékűek, egyedi, partikularisak. Hasznosnak látszik a közös nyelv, a kultúrák jelentős mértékű közelítése.

Ez a kétféle megközelítés nem jelenik meg ilyen élesen szétválasztva az oktatáspolitikákban, még kevésbé a pedagógiai gyakorlatban. Mindennapjainkban azonban minden egyes személy, család, iskola (és persze a kormányzat) is szembekerül olyan döntésekkel, amelyek vagy az egyik, vagy a másik irányba billentik a mérleget. Talán elegendő utalni a nyelvtanulás kérdésére. Mindennapi probléma nálunk is: saját kisebbségi nyelvet gyakorolja-e a gyerek az iskolában, vagy például angolul tanuljon; népének és országának történetét ismerje-e meg alaposabban, vagy mélyítse el számítógépes tudását.

Pusztán racionálisan szemlélve a dolgot nemigen lehet nyomós érvet találni a kisebbségi nyelvek megőrzésére, de a magyar nyelv megtartására sem. Ebben az értelemben volt racionális a felvilágosodás korában Herder sokat idézett jóslata a magyar nyelv kihálásáról. Ám az ember nem pusztán racionális lény, szociális és emocionális kapcsolatai nélkül nem is létezhetne. Ezért amit az előbb „puszta racionalitásnak” mondtam, teljesen irracionális és értelmetlen túlzása a globalizációnak, az univerzalista szemléletmódnak.

A regionalizmus eltűzése lenne, ha az oktatásban nemcsak az egyes kisebb népcsoportok, etnikumok nyelve, hanem például a tájnyelvek vagy egyes társadalmi rétegek elkülönülő nyelve is az előbbiekhöz hasonló elismerést kapna. Bármily képtelenségnek tűnik is, van olyan ország, ahol – legalábbis a pedagógiai kísérlet szintjén – komolyan próbálkoznak ezzel (például Norvégia). Fontos különbség a kétféle szélsőség között, hogy a regionalista, partikularista szélsőségeknek a társadalomra gyakorolt káros hatásairól nem tudunk, míg az asszimilációs politikák (társadalom- és oktatáspolitikák) hátrányainak könyvtárnyi szakirodalmunk van.

Korábban az Európai Unió (és jogelődjei) intézményei nem avatkoztak be a nemzeti oktatásügyekbe. 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. Ezek közül a legismertebb a SOCRATES (1995) program, amelynek megfogalmazott célja a oktatás minőségének javítása és egy új, nyitott Európa megteremtése az oktatási együttműködés segítségével. Ezt úgy is megfogalmazzák, hogy európai dimenzió kialakítása az oktatásban, az „Európa-polgárság” szellemének erősítése. A közoktatásra irányuló COMENIUS program úgynevezett „2. akció”-ja nyomatékosan az interkulturális nevelést és oktatást szorgalmazza.

Interkulturális nevelés

A multikulturalizmus/interkulturalizmus fogalmai közül ma az európai szakirodalom az interkulturalizmus fogalmát akkor alkalmazza, amikor dinamikáról van szó: a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról. Tehát inkább interkulturális nevelésről, oktatáspolitikáról van szó, mint multikulturálisról. (Az EU-programok is ezt használják újabban.) A multikulturalizmus fogalmát viszont a társadalom adott állapotának jellemzésére alkalmazzák, azaz annak a kifejezésére, hogy a társadalomban többféle kultú-

ra él együtt. Multikulturális társadalomról írnak, amely annyiban szélesebb fogalom a multietnikus társadalomnál, hogy a kultúra fogalmába nem csupán az enikai kultúrák tartoznak (hanem például a szegények, az ifjúság stb. szubkultúrája). Tudni kell, hogy az európai szakirodalom használja ebben az értelmezésben ezeket a fogalmakat, az amerikai például inkább a multikulturális nevelésről beszél hasonló tartalommal.

Bármilyen gyakran használt fogalom, az interkulturális paradigma még ma is inkább szemléletmód, stratégiai cél, mintsem kimunkált módszerek rendszere. Ezt mutatja az is, hogy többféle értelemben használják.

Az interkulturális nevelés jelentheti

– a különböző célcsoportra irányuló oktatási programokat; ilyen célcsoportok lehetnek a nyelvi vagy kulturális kisebbségek, ideiglenes vagy állandó bevándorlók, menekültek stb.;

– más összefüggésben a nemzetközi oktatási programokba való bekapcsolódást (ezt példázzák a különböző nemzetközi iskolák);

– az egyes kisebb közösségek, népcsoportok kapcsolódását nyelvnemzetükhöz vagy volt hazájukhoz;

– végül olyan általános szemléletmódot, tantervi elemet, amely része a nemzeti kurrikulumoknak; ebben az értelemben a célcsoportba tartozik minden diák, aki az adott tanterv szerint tanul.

Megkülönböztethetők interkulturális programok aszerint is, hogy melyik intézményi szint a kezdeményező:

– lehet az egyes nemzeti tantervek része, amelyeket minisztériumok vagy más oktatási hatóságok kezdeményeznek, egyeztetnek, illetve együttműködve hajtanak végre; Magyarországon a NAT ebben az értelemben beszélt interkulturális programról, amikor az egyes kisebbségi kultúrákat nemcsak az adott kisebbség, hanem az osztály vagy az iskola minden diákja számára megismerhetővé szándékozta tenni;

– lehet helyi kezdeményezés is, amely egy-egy ország vagy régió társadalmi szükségleteinek kielégítését tűzi ki célul; a helyi kezdeményezések között sok olyan van, amelyben az interkulturális nevelési programot többféle intézmény – az önkormányzat, az iskolák, egyéb helyi szervezetek – együttesen kezdeményezi és hajtja végre.

Oktatáspolitikai szempontból az interkulturális nevelés közös neve sok célnak és az elérésükre szolgáló módszernek. A programok ebből a szempontból is csoportosíthatók:

– a meghatározott célcsoportok kulturális vagy nyelvi sokféleségének megőrzése (például nemzetiségi iskolák, programok, mint nálunk);

– integráció az oktatási rendszerbe (például „vendéglátó osztályok”, a befogadó ország nyelvének oktatása); a nyelvi és kulturális csoportok közötti megértés erősítése (a rasszizmus elleni harc, illetve a rasszizmus kialakulásának megelőzése).

A nemzetközi (szupranacionális) és a nemzeti (nacionális) oktatási dokumentumokban a korai kilencvenes évektől egyre gyakrabban hangoztatott figyelmeztetés, hogy az iskolák legyenek tekintettel az egyes országokban növekvő nyelvi és kulturális sokféleségre. Ennek ellenére azt figyelhető meg, hogy a nyelvi és kulturális sokféleség iskolai befogadására irányuló kísérletek éppen ott hiányoznak, ahol a kisebbségek élnek. A tanárok ezt azzal indokolják, hogy nem akarják diszkriminálni tanítványaikat annak hangsúlyozásával, hogy ők „mások” volnának. Ismerős érvek és ismerős problémák nálunk is ezek, anélkül, hogy bárki tudna panaceát, mindenre érvényes gyógymódot e problémák kezelésére, különösen megoldására.

Ami az interkulturális nevelés gyakorlati lépéseit illeti, ezekre általában az jellemző, hogy az iskolarendszer vagy iskolai oktatás-nevelés egy-egy elemére irányulnak, ilyen program csak egy-egy iskolában jelenik meg, egy-egy innovatív pedagógus vagy kisebb tanárcsoport próbálkozik vele. Ez azt jelzi, hogy nem történt mély változás a nemzetállamoknak a 19. században kialakult, az asszimilációt előnyben részesítő oktatáspolitikájában és pedagógiájában.

Az interkulturális nevelésre irányuló kutatások fő területei az alábbiak.

A kérdés történeti szempontú vizsgálata, azaz annak vizsgálata, hogyan jelenik meg az oktatásban a nyelvi-kulturális sokféleség. Tendenciaszerűen érvényes – a fenti kritika ellenére –, hogy Európában egyre nagyobb teret hódít a többnyelvű oktatás, és a kisebbségeknek egyre több nyelvi és kulturális joga van.

Az oktatáspolitikai kutatások kimutatták a jelenlegi oktatáspolitikai gyakorlat ellentmondásait. Jellemzően az történik, hogy az EU javasolja a nyelvi és kulturális sokféleség elismerését, amivel a tagországok egyetértenek (a nem tag Svájc is elismeri). Az egyes országok oktatáspolitikai dokumentumai azonban ellentmondások: a nemzeti oktatáspolitikák döntéshozói támogatják az EU politikáját, de azt mondják, hogy eddig még nem volt módjuk (idejük, pénzük stb.) saját gyakorlatukban megvalósítani. Nyugat-Európában megfigyelhetők a „nemzeti visszafordulás” bizonyos jelei is, ami hangsúlyos lehet éppen a nyelvi és kulturális sokféleség oktatásügyével kapcsolatban. (Franciaország példázza ezt, ahol az 1994-es oktatási reform a francia nyelv primátusát hangsúlyozza.)

A harmadik terület a pedagógiai kutatás, a politikaformálás és a pedagógiai gyakorlat kölcsönhatásának vizsgálata.

Ideális az olyan kapcsolat lenne, ahol a tanárok és a szülők a kezdeményezők, és a helyzettel való elégedetlenségükre válaszolna az oktatáspolitikai. Ez a folyamatos információáramlást, visszacsatolást jelentő modell viszont a legnagyobb ritkaságnak számít.

Gyakoribb a lépcsőzetes modell, azaz hogy a pedagógiai kutatás eredményei esetleg elérik a politikai döntéshozókat, akik deklarálják a többnyelvűség és a kulturális sokféleség elismerését. Elindítanak néhány kísérletet, de azt is kimondják, hogy az elérendő célok egyelőre távoliak, azokat csak később, bizonyos feltételek között lehet majd az iskolai gyakorlatban megvalósítani. Ilyen feltételek lennének a szakmailag és mentálisan jól képzett pedagógusok, a türelmes szülők, a társadalmi légkör barátságosabbá válása stb.

A legtöbb nyugat-európai társadalomban a kulturális sokféleség iskolai kezelése területén főként a földrajzi szomszédság kihasználásával vagy a közös európai identitás kialakításával próbálkoznak. Azt hangsúlyozzák, hogy a nemzeti oktatásügyeket úgy kell átformálni, hogy alkalmasak legyenek két- vagy többnyelvű oktatásra, illetve be kell vezetni olyan tantárgyakat, amelyek az oktatásba „európai dimenziókat” visznek.

Az interkulturális pedagógiai programok fő céljai közé tartozik a kisebbségi tanulók tanulmányi sikerességének – ehhez keresnek módszerek, tankönyveket, taneszközöket – és önbecsülésének növelése a társadalmi érvényesülés érdekében. Az interkulturális nevelés elmélete annyiban lép túl a hátrányos helyzet és felzárkóztatás elméletén, hogy a tanulmányi sikerességgel legalábbis egyenrangúnak tekinti a szociális kapcsolatokat a társadalom különböző helyzetű tagjai és csoportjai között, azaz nagy súlyt helyez a csoportközi viszonyok javítására, az együttműködésre.

Az interkulturális nevelés specifikumát az jelentheti, hogy meg kell tanítani és tanulni, hogyan viselkedjünk, éljünk és működjünk együtt többféle kultúra hordozóival. Ebből következik, hogy az interkulturális pedagógia központi fogalmai a kommunikációs készségek, a kommunikatív kompetencia.

A kommunikációs készségek

A kommunikatív kompetencia a szociális összefüggésekhez való sikeres alkalmazkodást jelenti, beleértve az interakció tartalomfüggő részeit, valamint a készséget a beszélő és a megszólított közötti viszony kezelésére. Igen fontos ezen belül a mindennapi tudás (például a „köszönöm”, „kérem” alkalmazása, köszönés stb.).

A gyermek bizonyos értelemben „beszél” és „ért”, mielőtt megtanulna beszélni. Két-éves kora körül már 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 pedig már iskoláskor előtt kifejlődik (szerepfüggő beszéd). Iskoláskorban a gyerekek a beszédbeli szociokulturális szabályokat is megtanulják.

Az egyazon kultúrán belüli (intrakulturális) és a kultúrák közötti (interkulturális) kommunikáció alig különbözik egymástól nyelvfilozófiai szempontból. Lényege, hogy a partnerek képesek legyenek megérteni egymást – tekintet nélkül a nyelvi vagy kulturális különbségekre –, hogyha eléggé motiváltak az együttműködésben és a kommunikációban.

Az interkulturális kommunikációnak vannak olyan sajátosságai, amelyek az egykultúrájú, egynyelvű helyzetben nem jellemzők. Ilyen sajátosságok például

– bizonyos metakommunikatív készségek és nyelvi formák, hogy megbizonyosodjunk, megértett-e a partner;

– a nyelvbotlások, a nyelvi hibák elfogadása;

– készség az ismétlésre;

– készség alternatív formulák és viselkedésmódok választására;

– nem szóbeli interakciós stratégiák használata;

– az értelmezésből eredő konfliktusok elkerülésének készsége;

– az ismeretlen világképek, életfelfogások elfogadása (ez magába foglalja a kétértelmű és eltérő szerepfelfogás iránti toleranciát is).

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 különbségeket nem létezőnek tekintjük: viszont csupán egynek (esetenként talán a legfontosabbnak is) a lehetséges önazonosságok közül.

A fenti felsorolásból láthatjuk, hogy nem (nem csupán) egy második nyelv minél tökéletesebb elsajátításáról van szó, hanem a személyiség egészének mozgósításáról. Mivel a különböző etnikai háttérű személyek közötti kommunikáció inkább rendszeresnek, mintsem kivételesnek számít a modern társadalmakban, az intézményi oktatás fontos feladata, hogy a gyerekek elsajátíthassák a sikeres kommunikációhoz szükséges készségeket. Ezért el kell kerülni, hogy a multikulturális valóságban a más etnikai háttérű személyekkel szemben diszkrimináció érvényesüljön. Kerülni kell az asszimilációs kényszert, amely az egyik csoport (rendszerint a többség) hatalmát jelenti a kommunikációs szabályokban.

Fejlesztendő készségek:

– metakommunikatív készségek a félreértések elkerülésére vagy tisztázására;

– segítség a kommunikációban (az ismétlés készsége, megoldások felajánlása stb.);

– a szokatlan viselkedés elfogadásának készsége a nyelv, valamint a nem szóbeli kifejezésmódok és a szociális szabályok területén;

– a kommunikációval kapcsolatos eltérő koncepciók ismerete és elfogadása.

Az interkulturális pedagógia két ismert módszerére hivatkozom a fentiek jobb megértése érdekében. A példák azt is illusztrálják, hogy a társadalomtudományi kutatás egyes módszerei és eszközei nagyon jól alkalmazhatók az oktatásban is.

Az egyik a „szóbeli történelem” („oral history”) gyűjtése és közös elemzése a tanulókkal. Ennek során az a feladat, hogy a tanulók a tanár vezetésével interjútervet készítenek, majd felkeresnek más etnikumokhoz tartozó személyeket és családokat, s a terv alapján megkísérlik elmondani velük saját „történelmüket”. Ez az empirikus kutatásban is alkal-

mazott módszer átélhetővé és élményszerűvé teszi az együtt élő kisebbségek kultúráját más népcsoporthoz (például a többséghez) tartozó fiatalok számára is.

Széles körben alkalmazzák ma már nálunk is – elsősorban a munkapiaci képzésben és tréningekben, legkevésbé a közoktatásban – a szabályjátékokat („game”-ek). Ezek egyik legnevesebbike két „népcsoport”, az Alfa és a Béta kultúrájába vezet be. Mind a két kultúra finoman kimunkált, teljes értékű, de a lehető legnagyobb mértékben különbözik egymástól. (Például az egyik kultúrában kötelező egymás megérintése, beszélgetés, udvarias bókok váltása, s csak ezután következhet a munka, az üzleti tranzakciók. A másik kultúrában tilos a beszéd, szögletes gesztusokkal érintkeznek a kultúrához tartozók.) A játékosok két csoportja előbb megtanulja saját kultúrájának nyelvét, szabályait, értékeit, normáit, ezután meg kell próbálnia megismerni a másikat. A cél az, hogy az „idegen” kultúrában legalább egy sikeres üzenet bonyolítsanak le. Küldöncöket indítanak egymáshoz, akiknek feladata minél többet megérteni a másik kultúrából. A megoldáshoz nincsen más eszközük, mint a résztvevő megfigyelés, illetve azok az információk, amelyeket az előző küldönc visz népeinek. A játék végén a két csoport közösen beszél meg és értelmezi egymás kultúráját.

Különösen az utóbbi játék mutatja meg élesen, hogy az interkulturális nevelésben „csak” kiindulópont a kultúrák egyenértékűségének fel- és elismerése, ezen túlmenően olyan személyiségvonások és attitűdök erősítéséről van szó, mint az empátia, a szereptávolság, a kétértelműség elviselése, az együttműködési készség erősítése. Mindez összetett identitást követel, azaz új és más világképek befogadásának, az irántuk való nyitottságnak a készségét.

Felmerül a kérdés: a különbözőség, a szokatlanság iránti nyitottság, az empátia, a túllünk különbözőkkel való együttműködés készsége vajon csak az eltérő etnikai kultúrák hordozóira irányuló követelmények-e. A fent bemutatott – tanítható, gyakoroltatható – viselkedésminták valószínűleg alkalmasak arra, hogy mindenfajta különbözőség (divatos szóval: másság) közötti kommunikáció és együttműködés alapjai legyenek.

A különbözősége nevelés

Az interkulturális nevelést kialakulása óta bírálatok is érték. A bírálatok rendszerint nem az alapeszmére irányulnak, hanem a megvalósulás módjára és főként eredményeire. 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.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy nemcsak arról van szó, hogy az egyes nemzeti oktatáspolitikák nem sietnek elterjeszteni ezeket a kezdeményezéseket, hanem arról is, hogy az eredménymutatók nem fordíthatók le egyértelműen az iskolai előrehaladás mutatóira, még kevésbé mérhetően a személyiség fejlődésének eredményeire. Emellett valószínű, hogy a kutatás (elmélet) és az iskolai gyakorlat még mindig nem találta meg az együttműködés megfelelő módjait, azaz a kutatási eredmények a gyakorlatba nehezen ültethetők át.

Felvethető, hogy az asszimilációs oktatáspolitikai előnyeit az elmúlt évszázad bizonyította – erről szól a legtöbb teljesítménymérés. Ám az asszimilációs oktatáspolitikai csődjének is tulajdonítható az az eredménytelenség, amelyet a hátrányos helyzetű kisebbségek tömegei az oktatásban – következésképpen a társadalomban – elszenvednek. Más szóval a szűken értelmezett oktatás szempontjából az asszimilációs oktatáspolitikai többség számára eredményes lehet, a társadalmi együttélés szempontjából viszont semmilyen előnnyel nem kecsegtet.

Mindeddig nem volt szó arról, milyen problémákat vehet föl az etnikai szempont túllőtt mértékű előtérbe helyezése az oktatásban. Az erősen asszimilációs jellegű oktatás-

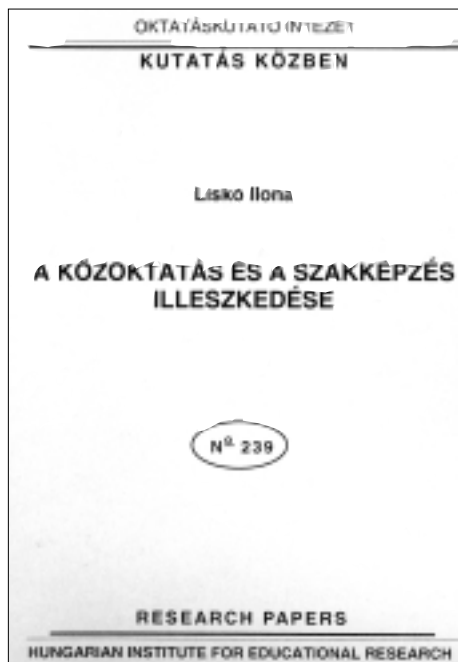
politika is elvezethet etnikai feszültségek létrejöttéhez, mivel a kisebbség egy ponton túl nem viseli el a nyelvétől, kultúrájától való hivatalos (állami) megfosztottságot. (A lázadás öltheti az értékrend megfordításának formáját: jól ismert jelszó például nálunk is „A fekete gyönyörű” – „Black is Beautiful” – amely éppen ezt tartalmazza.) De az ellenkezője is feszültségekhez vezethet, mivel az etnikai dimenziót a gazdasági és politikai szempontok kívül és fölött állónak mutatja. (Példaként a hazai cigányság körül kialakult vitákra utalhatunk.)

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.

Tudatosná kell tennünk annak természetességét, hogy minden társadalom igen összetett, többféleképpen tagolódik, az emberek pedig egyszerre kötődhetnek az identitás, az azonosságtudat vállalásával is többféle szociális dimenzióhoz.

Amikor egy-egy etnikai kisebbség mintegy megmutatja magát a többieknek, a kulturális különbözőség természetességét és szépségét fogalmazza meg. Ebben a vonatkozásban már nincsen értelme kisebbségről és többségről beszélni, hanem társadalmunk, kultúránk összetettségéről van szó.

Az „európaiság” ennek a sokféleségnek a tudatossá válását, értékének elismerését jelenti. Saját történetünk része az egésznek. Nehéz probléma, és sose ad „örökre szóló” megoldást annak megtalálása, mi az „egész” és mi a „rész”. Ma úgy tűnik, Európában kell a helyünket megtalálnunk, ahol más nemzeti történetek is a helyüket keresik és a jó megoldásokat a kultúrák okos együttműködésére. Erről szólnak mai vitáink is a történelem vagy a társadalom oktatásának kérdéseiről.



Az OKI könyveiből