

# VILÁGTÜKÖR

## Cseppben a tenger

### A NEMZETI LOJALITÁS ÉS A KULTURÁLIS IDENTITÁS KONFLIKTUSAI

Főként Európát, de számos jel szerint mindinkább az egész világot – benne hazánkat is – érintő súlyos gondokkal járnak a multikulturális együttélésnek, illetőleg az etnikai konfliktusoknak a problémái. A Kölnben kiadott *Bildung* und *Erziehung* évente négyszer megjelenő folyóirat érzékenyen és szakmánkban szokatlanul gyorsan reagált ezekre a konfliktusokra fenti című tematikus számában. Közreadott tanulmányainak központi kérdése: Mi az iskola és a képzés szerepe az etnikai csoportok egymáshoz és az adott államukhoz való viszonyának alakításában? A folyóirat módszere, amellyel tárgyát megközelíti: a multietnicitás széles nemzetközi mezőnyéből kiválasztott, egyes esetek bemutatása. A figyelem mindig egyik cikkben, természetesen főként a konfliktusos kapcsolatokra irányul, de majdnem az összes példa bizonyítja, hogy vannak konfliktusmentes kapcsolatok is.

Bár a feldolgozott esetek egyediek, a *Bevezetés* szerzőinek – *Mitter* és *von Kopp* – a véleménye szerint indokolt a kérdésfeltevés: elvileg mi az iskola, a képzés szerepe a nemzeti lojalitás és a kulturális identitás konfliktusában. Ezzel kapcsolatban mindenekelőtt azt kell tudomásul venni, hogy az iskola a következő meghatározott, *tipikus társadalmi szituációk*ba ágyazódik be:

- vannak kisebbségek, amelyek hosszú/ rövid ideje élnek az országban (e tekintetben tradicionálisan konfliktusosak/konfliktusmentesek), és vannak olyanok, amelyek szomszédos vagy távolabbi országban a domináns csoportot alkotják; mások, noha számszerűleg kisebbségben vannak, politikailag és gazdaságilag dominánsak az adott országban stb.;

- az etnikai csoportok együttélésének bizonyos állami és kulturális eszmék, valamint

- a jogi normák kerete szolgál alapul.

Az öt esettanulmány útmutatást ad arra, hogy mely adottságok ítélnétek konfliktust élezőnek vagy csökkentőnek, ez azonban a problematika összetett volta miatt nem ad módot szabványmegoldások alkalmazására. Noha a mai államalakulatokon belül nem is lehetséges a különböző etnikai csoportok tagjai együttélésének ideális módját létrehozni, mégis feltétlenül szükséges olyan kontrollmechanizmusokat keresni, amelyek legalábbis a legrosszabbtól segítenek megóvni.

Ami a különböző állami rendszereket illeti, napjainkban ismeretesek a nemzetek közötti és a nemzetek feletti fórumok létrehozásának, illetőleg egyes országok integrálódásának tendenciái. Mégis, legalábbis belátható időn belül, dominánsan nemzeti államok keretében történik a társadalmak gazdasági, technikai és kulturális szervezése, ahol az államba illeszkedik az egyén a többség vagy a kisebbség részeként. Mindezen túl, sok „fiatalabb” nemzet még saját identitásának kialakításán fáradozik, s minden nagyobb egységekbe tagolódási, kooperációs és integrációs készsége ellenére sem hajlandó nemzeti önazonosulásának a célját feladni.

Ami az *iskola szerepét* illeti a nemzeti lojalitás és a kisebbségi identitás konfliktusával kapcsolatban, három jellemzőt kell kiemelni.

Elsőként azt, hogy a iskola e vonatkozásban egyidejűleg *hatalmas és tehetetlen*. Kitüntetett szerepe van mind a nemzeti állam ideológiájának, mind az etnikai öntudatnak a kialakításában. Annak idején az érintett országokban bizonyára jelentős mértékben járult hozzá a „multikulturális tudat” kialakításához nemcsak olyan soknemzetiségű államokban, mint például az Amerikai Egyesült Államok, hanem az egykori Szovjetunióban és Jugoszláviában is. De az, hogy ez a tudat elveszett vagy gyengének bizonyult, nem írható az iskola számlájára. Nemcsak a két említett régióban jelentkező konfliktusok, hanem az USA-ban tapasztalható növekvő atomizálódás szintén arra mutat, hogy a mélyben rejlő centrifugális erők is globális mértékű – mindenkor specifikus módon megnyilvánuló – hatást gyakorolnak, függetlenül a társadalmi rendszerek jellegétől. Összességében, az iskola eredeti, konfliktust oldó befolyása korlátozott: amint az iskolán kívüli konfliktusok kiéleződnek, és a nacionalista propaganda eredményesnek bizonyul, ez a hatása már alig kimutatható. Az iskola ugyan jó katalizátora a nemzeti identitás kialakításának, de kérdés, hogy fekézdje-e a nemzeti felsőbbrendűség eluralkodásának.

Másodikként hangsúlyozni kell, hogy gyakorlatilag minden országban jelenek különböző etnikumból származó polgárok. A kisebbségek oktatási-képzési intézményekkel való ellátásának az igénye, legalábbis formálisan, kielégítést nyer. Sok országban azonban messze nem minden etnikai csoportot ismernek el kisebbségként, némely állam pedig általánosságban is elutasítja ilyen státus elismerését, vagy csak kivételes esetekben kész rá. Nemegyszer figyelhető meg, hogy az egyes etnikai csoportokat eltérő jogokban, illetőleg a jogoknak egy fokozati hierarchiájába sorolják be.

Végül: az iskola *meghatározott kultúrideológiák közvetítője*, amelyek tartalmazzák a nemzeti kultúra öndefinícióját, de más kultúráknak a meghatározását is. Gyakran ezek az önmeghatározások – legalábbis részben – azoktól a kultúráktól való elhatárolódáson alapulnak, amelyekhez a kisebbségek tartoznak. Az iskola által explicit vagy implicit módon közvetített „képzési tartalmak” szintén attól függhetnek, hogy a konkrét társadalmi helyzet többé vagy kevésbé terhes-e konfliktusokkal.

A tematikus szám *vezető tanulmánya* külön figyelmet érdemel, mivel *Wolfgang Mitter* az esettanulmányok egy részének ismeretében már vállalkozhatott elsődleges összehasonlító elemzésre is. Témája ennek megfelelően: *Iskolarendszer és lojalitáskonfliktus – összehasonlító történeti szempontból*. Központi kérdése: a lojalitáskonfliktus *megnyilvánulásai*.

Megállapítja, hogy a *közoktatás és a lojalitás* akkor kerül szükségképpen *konfliktusba*, ha az állam norma- és értékrendszerei nem egyeznek meg, hanem összeütködnek „kisebbségeinek” értékeivel. Az ilyen konfliktusok érintik mind a tanulókat, a szülőket, a tanárokat és a pedagógiai nyilvánosság elvárásait, mind magának a közoktatásnak a céljait, tartalmát és nevelési stílusát. Hatásaik annyiban érik el közvetlenül az iskolák mindennapi gyakorlatát is, amennyiben érintik a tanulókat és a tanárokat beállítódásait és magatartásait.

A konfliktusmező gyújtópontja az „*állampolgári nevelés*”, amely a tárgyalt téma szempontjából többdimenziós összefüggésben értelmezendő fogalom. A következőket öleli fel:

– egy világosan meghatározott tantárgy, amely különböző elnevezéssel szerepel a kurikulumban, például mint „politikai képzés”, „társadalomismeret”, „social studies”, „community instruction”, „civics”;

– tantárgyak feletti oktatási elv, amely az egész curriculumot, annak valamennyi tantárgyát áthatja, még ha a tantárgyak egy bizonyos körére koncentrálnak is

- történelem, földrajz, politikai képzés -, de amelyet szükségképpen az anyanyelv és az idegen nyelv tanítására is ki kell terjeszteni;

- meghatározott nevelési elv, amely mind curriculáris, mind szociális követelményeket és tevékenységeket foglal magában. Egyaránt érvényesül a formális és az informális tanításban és nevelésben, s átfogó meghatározása szerint mindazon folyamatokra irányul, amelyekben „állampolgárok közötti” kommunikáció, interakció megy végbe.

A konfliktusok különböző és semmiféleképpen sem harmonizálható megnyilvánulásai hozzárendelhetők a *lojalitás fogalmához*. Ez a terminus *Mitter* véleménye szerint pontosítja az „identitás” fogalom politikai összetevőjét, és hangsúlyozza annak az elkötelezettségnek az erejét, amelyet az „állampolgárok” adott helyzetekben tanúsítanak, és amelyet az állam elvár tőlük. Napjainkban a lojalitáskonfliktus aktualitása azon a történelmi tényen alapul, hogy a „nemzeti állam”, amely legitimitását állampolgárainak kulturális homogenitásából meríti korszakos jelentőségűnek bizonyult, amennyiben az újkor igényeinek megfelelően egyáltalában létrejött.

Köztudott, hogy a kultúra „*többdimenziós*” fogalom. Differenciált többek között a társadalmi réteg, az életkori csoport, a képzettségi szint és a politikai státus szerint. *Mitter*, ezeken túl, az „etnicitás” és a „nemzeti” kritériumokra összpontosít, mivel ezek napjainkban különösen jelentősek és kiélestedtek. Megközelítési módját a társadalmi-politikai időszűrésre való hivatkozás igazolhatja, amely a „multikulturalitásnak” alárendelt „multietnicitás” és a „multinacionalitás” köznevelést befolyásoló kritériumaira épül.

*Mitter* fejtegetései annak elfogadásán nyugszanak, hogy a curriculumban foglalt célok és tartalom identifikálása, azoknak tantervekben, tankönyvekben és más didaktikai eszközökben történő rögzítése, végső soron képzési és nevelési folyamatokba való áttétele a következő alapkérdésre vezetnek: *„Képes-e a közoktatás hozzájárulni a lojalitáskonfliktusok csökkentéséhez, és ha igen, milyen mértékben?”*

A szerző a továbbiakban olyan államokban él, marginális státusú etnikai csoportokkal foglalkozik, amelyeknek uralkodó csoportjai („államnemzet”) meghatározott politikai és kulturális előjogokat élveznek (illetve élveztek a múltban). Ezekben az országokban a teljesen vagy részlegesen monopolizált státusú „állami nyelv(ek)” a közigazgatásban, az igazságszolgáltatásban és a közoktatásban elsőbbséget élveznek. Számot vétnek ugyanis különböző etnikumú vagy nemzetiségű „polgárok” egy államban való együttélésének realitásával, még ha jogi szempontból nem is létezik a teljes „állampolgárság”.

*Mitter* megállapításai nemcsak a „hazai”, már meghonosodott kisebbségekre vonatkoznak, hanem a marginalizáltak „modern” csoportjaira – bevándorlókra, migránsokra, menekültekre – is, akik együtt élnek az „államnemzethez” tartozókkal egy politikailag-jogilag megalapozott közösségben. Ebből eredően – a szerző kérdésfeltevése szerint – minden „állampolgár” kerülhet lojalitáskonfliktusba, tehát azok is, akik például Németországban úgynevezett „társpolgárokként” igényelhetnének polgári jogokat, mégis ki vannak rekesztve a politikai jogokból.

A közoktatás, kiváltképpen az „állampolgári nevelés” számára az állampolgár fogalmának ez a tág felfogása alapvető jelentőségű, hiszen sok államban a különböző nemzetiségű, etnikai származású tanulókat úgynevezett multietnikai iskolákban oktatják-nevelik, állampolgári státusuktól függetlenül, amely őket (és szüleiket) teljes vagy társállampolgárnak tekintik.

Napjainkban a *lojalitáskonfliktusok* különböző társadalmi és politikai feltételek között nyilvánulnak meg. *Három típusuk* emelhető ki:

– olyan államok, amelyeknek eddigi, egy államnemzet által képviselt természetes létezését – egy „nemzeti állam” formájában – az öntudatosult „kisebbségek” megkérdőjelezik és vitatják, mint például Spanyolország;

– eddig a „multinacionalitás” elvére, valamennyi polgár formális jogi-politikai egyenjogúságára épülő államok, amelyek összeomlása új államok megalapítását (részben újr alapítását) vonta maga után, amelyekben az etnikai csoportok egymással vetélkednek az „államnemzet” státusának elnyeréséért, például az egykori Szovjetunió és az egykori Jugoszlávia utódállamai;

– államok, amelyek Afrikában, Ázsiában a második világháború után nyerték el függetlenségüket régebbi gyarmati uraik által – gyakorta egyes etnikai csoportok lakóterületein keresztül – megvont határaikon belül.

Az utolsóként említett típus azáltal nyer sajátos arculatot, hogy az érintett államok a „nemzetté válás” kezdeti szakaszában vannak, és hogy a „nemzetté nevelésnek” *alkotmányos* jelentőséget tulajdonítanak. A „hátrahagyott” európai nyelvek egyikét „nemzeti nyelvként” megtartják. Ennek során az etnicitás komplex jellege egymást kiegészítő, vallási és társadalmi manifesztációkban nyilvánul meg. E típus reprezentatív példája India.

A *közoktatási intézmények* közreműködése a *lojalitáskonfliktusok megoldásában* az iskoláktól és az iskolán kívüli intézményektől az állampolgári nevelés kidolgozását és gyakorlását követeli meg. Sikeresnek látásai egyfelől a képzési és nevelési folyamatok kibontakoztatásának és megvalósításának pedagógiai, didaktikai minőségétől, másfelől a tanárok, a nevelők és a művelődési szakigazgatáshoz tartozók elkötelezettségétől függenek. A legújabb világesemények arra mutatnak, hogy a közoktatáson belül valamennyi erőfeszítés kudarcra van ítélve, ha a lakosság az állam koherenciájának, korábbi egységének szükségességét kétségbe vonja, ha az uralkodó csoport kitarat a „nemzeti állam” elve mellett, vagy ha az etnikai „kisebbségek” „nemzeti” identitásukat a fennálló államon *küül* keresik, és ezáltal lojalitásukat iránta alapvetően megkérdőjelezzik. A békés megoldás csak akkor lehetséges, ha az adott az állam *demokratikus* lényege által, amelynek legfontosabb ismertetőjegyei az egyéni, személyiségi jogok alkotmányos garanciája, a hatalommegosztás és a szabad választások alapján való döntés. Ezzel összefüggésben a *Mitter*-tanulmány alapját képező érvelés irreleváns totalitárius és autoriter rendszerekre, amelyek – eltekintve saját természetüktől – meggátolják a lojalitáskonfliktusok megoldását, mivel *alapvetően* tagadják az etnikai kisebbségek tagjainak az igényét a teljes „állampolgárságra”.

A tematikus számban közreadott *esettanulmányok* nagyon különböző oldalakról és eltérő aspektusok kiemelésével közelíti meg tárgyát. Ennek ellenére ismételtelen világossá válnak olyan helyzetegyüttesek és összefüggések, amelyek csakúgy lehetővé teszik a különböző etnikai csoportok együttélését, megfelelő iskolai ellátással kapcsolatos igényeik kielégítését, mint az olyan körülmények megteremtését, amelyek megkönnyítik a nemzeti lojalítás kialakítását.

A szám olvasóinak figyelmét *Janusz Tomiak* tanulmánya a két legfiatalabb európai állambeli, a *belorusz* és az *ukrajnai helyzetre* hívja fel. A cikk előtérbe állítja azt, ami a két szituációt egyaránt jellemzi: a nemzeti függetlenség múltbeli hiányát és az elnyomást, valamint a mai erőfeszítést arra, hogy újraébredszék nyelvi és kulturális identitásukat, amelynek folyamatában a közoktatás mellett mindenekelőtt az irodalom jelentősége kiemelkedő. A szerzőben az a tény ébreszt óvatosságot, hogy a két népnél az oroszokhoz való viszonyát terhelő

történelmi múltja eddig még nem vezetett – az egykori Szovjetunió más államaihoz hasonlóan – sem katonai összeütközésekre, sem lényeges feszültségekre.

*Botho von Kopp* elemzése a volt Csehszlovákia példáján egy olyan soknemzetiségű állam iskoláinak az esetét mutatja be – 1918–1923-ig –, amely ma már nem létezik. Számunkra különösen érdekes a bennünket közelről érintő esettanulmány.

Csehszlovákia a Habsburg-Monarchia utódállamaként jött létre. Ez a múlt rányomta bélyegét az állam és a kisebbségek viszonyára. Befolyásolta azt továbbá az a *Herder* és *Fichte* nevéhez fűződő felfogás, amely szerint, *Rádl* megfogalmazásában: az államot és a népcsoporthoz (národnoszt) tartozást ugyanolyan következetesen szét kell választani, mint az államot és az egyházat.

Az esettanulmány részletesen foglalkozik a Csehszlovákiában élő etnikai csoportok és *nemzetiségek iskoláztatási helyzetével* a tárgyalt időszakban. *Tárgyát* a szerző ugyan főként a német kisebbség szempontjából világítja meg, de ezzel kapcsolatos megállapításai mellett sok olyan általánosítást is megfogalmaz, amelyek a magyar kisebbség csehszlovákiai iskoláztatási helyzete szempontjából fontosak.

A csehszlovákiai többségnek és kisebbségnek a feldolgozott időszakban tapasztalható változó viszonya *történeti perspektívában* érthető meg. Bár korábban, a XVIII. század előtt, nemzeti öntudatról nem beszélhetünk, az követően bizonyos történeti pillanatokban újra és újra ismétlődtek olyan események, jelentek meg olyan tendenciák, amelyek az etnikai ellentétek jellegét öltötték.

*Masaryk*, a Csehszlovák Köztársaság első elnöke – akinek demokratikus beállítottsága kétségtelen – olyan programod nyilatkozatot tett, amely éppen a Monarchia és a csehszlovák állam kisebbségi politikája közötti különbséget hangsúlyozta: „Az a feladatunk, hogy a kisebbségeket, amelyekkel együtt élünk, megnyerjük demokratikus köztársaságunk eszméjének. Nagy számuk és kulturális érettségük arra kényszerítenek bennünket és őket, hogy demokratikus egyetértésre jussunk. Magatartásunkat a kisebbségek irányában gyakorlatilag az osztrák–magyar uralom alatt szerzett tapasztalataink határozzák meg. Amit nem akartunk, hogy tegyék velünk, azt mi sem fogjuk tenni velük.”

A Csehszlovák Köztársaságban 1921-ben az akkor tartott első népszámlálás adatai szerint a következő *népcsoportok* éltek: csehszlovákok 64%, ebből pontosan 50% a cseh, 15% a szlovák (a statisztikák a két csoportot általában együtt kezelték); németek 22,9% (az ország cseh területén 32,6%); magyarok 5,5% (Szlovákiában 21,2%); kárpátukrajnaiak 3,4% (az adott területen 61,5%); újonnan regisztrált, zsidó nemzetiségűnek 1,3% vallotta magát. (A zsidók közül sokan egyéb nemzetiségűnek tüntették fel magukat; számarányuk ennél magasabb, mintegy a kétszerese volt a bevallottnak, amint az egy későbbi népszámlálás adataiból kiderült.) Ezenkívül még igen kis arányban voltak lengyelek és ott élő külföldiek.

A legkisebb *aránytalanság* a kisebbségi csoport *számaránya* és a neki megfelelő *iskolázás* között a szlovák területen élő szlovákok esetében volt tapasztalható, ahol a magyarosítás politikája arra vezetett, hogy az 1874-ben még működő 1870 szlovák tannyelvű elemi iskolából 1907-re már csak 502, az iskolák 12%-a) maradt. A kárpátukrajnai iskolák száma ugyanezen időszakban 313-ról 37-re, a németeké 206-ról 23-ra csökkent. A szlovákok számára ez azt jelentette, hogy 1907-ben gyermekeiknek csupán 21%-a részesült anyanyelven oktatásban. A többiek magyar tannyelvű iskolákba jártak. *Az első világháború vége felé* ez az arány tovább romlott, a szlovák nemzetiségű gyerekeknek már csak 8%-a részesült

anyanyelven oktatásban ukrán nyelvű iskolák pedig már egyáltalában nem léteztek. A XIX. században felállított középfokú magyar tannyelvű iskolákat bezárták. A legrövidebb időn belül – cseh tanárok beállításával, akik önként mentek tanítani egy időre Szlovákiába – létrehozták a szlovák középfokú általános és szakképzés rendszerét, valamint felállították a pozsonyi egyetemet. A csehek a szlovákoknál jobban el voltak látva anyanyelvi tannyelvű iskolákkal, a németek helyzete pedig viszonylag a legjobb volt.

Azt, hogy az egyes nemzetiségekből származó gyerekek számára ténylegesen milyen tannyelvű konkrét *alapfokú iskolák és gimnáziumok* álltak rendelkezésre, az 1926/27. tanévrnek az 1. táblázatba foglalt adatai mutatják.

A tanulók nemzetisége és a különböző tannyelvű nép- és polgári iskolák 1926-ban Csehszlovákiában (%-ban)

1. táblázat

→ Tanulók ↓ Iskola, tannyelv	cseh	kárpát- ukrán	német	magyar	lengyel	román	zsidó
cseh	99,1	7,2	2,6	5,1	4,8	1,2	36,4
kárpát-ukrán	0,0	88,5	0,1	1,1	0,3	1,8	31,7
német	0,3	0,0	96,1	0,6	5,8	0,3	5,3
magyar	0,1	0,3	0,1	85,7	0,0	—	13,5
lengyel	0,0	—	0,0	—	88,8	—	0,0
román	—	—	—	—	—	32,7	0,2
zsidó-héber	—	—	—	—	—	—	2,5

A táblázat tanúsága szerint az 1921. évihez viszonyítva a lengyelek kivételével (akiknek számaránya akkor 0,6% volt) valamennyi nemzetiség esetében csökkent az anyanyelvi tannyelvű iskolázásban való részvétel lehetősége. A csökkenés a magyar nemzetiség esetében volt a legnagyobb arányú.

Ugyanezen tanévben a *felsőoktatás* tannyelve a cseh, a német és a szlovák volt. A beiratkozott hallgatók nemzetiségi összetétele a következő volt: 54,1% cseh, 19,7% német, 13,2% kárpátukrajnai, 6,7% zsidó, 3,1% magyar, 0,5% lengyel és 2,6% egyéb.

Az egyes népcsoportok iskolával való ellátottsága a következő években lényegében keveset változott. A hitleri fasizmus időszakában és azt követően természetesen a németek helyzete ment át jelentősebb változásokon.

A *második világháború után* Csehszlovákiában megkezdődött a német és a magyar nemzetiségűek különböző mértékű kitelepítése. A németek száma 1961-re 1946-hoz képest a felére csökkent, azonban a magyarok tervezett kitelepítését Szlovákiából, illetőleg a népcserét a magyarországi szlovákokkal hamar leállították.

A létrejött Csehszlovák Népköztársaság explicite nem vallotta a „csehszlovákizmus” sajátos állameszméjét, és később a kommunista párt *tabunak* tekintette a *nemzetiségi ellentétek problematikáját*, ami *Gottwald* államelnököt nem akadályozta meg abban, hogy kinyilatkoztassa: a kommunista párt vezetése alatt „megszilárdult és biztosított államunk cseh és szlovák jellege”. Lényegében azonban érvényesült továbbra is a régebbi elv: az elismert nemzetiségekből származó gyerekek, amennyiben az technikailag lehetséges, azaz elegendő számban élnek a közösségben, anyanyelvi oktatásban részesülnek.

Az 1960. évi alkotmány kivétel nélkül minden nemzetiség számára (ezek között a németek, explicite, csak az 1968. évi alkotmánykiegészítésben kerültek említésre) elismerte az *anyanyelven oktatás jogát*. 1973-ra a Csehszlovák Szocialis-

ta Köztársaságban a különböző nemzetiségű gyerekek anyanyelvi oktatásának helyzetét a 2. táblázat mutatja be.

A tanulók nemzetisége és az oktatás nyelve az alapfokú iskolákban (1–9. oszt.) és a gimnáziumokban (9–12. oszt.) 1973-ban Csehszlovákiában

2. táblázat

Iskolák	cseh	szlovák	magyar	lengyel	ukrán
<b>Alapiskola</b>					
Osztályok	46168	25998	2740	230	133
Tanulók	1166960	651782	63884	4978	2440
<b>Gimnázium</b>					
Osztályok	2237	1377	159	16	17
Tanulók	68990	44956	4639	496	482

*Napjainkra*, az államalakulatnak Cseh Köztársaságra és Szlovákiára történt szétválását követően a „homogenizálás” – mindezeideig – Szlovákiában kisebb mértékben – elérte tetőpontját. A szerző kifejezi, hogy Szlovákiában még mindig jelentős számú magyar kisebbség él, amelyet az a veszély fenyeget, hogy „magasabb politikai érdekek” labdájává válhat a határ mindkét oldalán. Ezzel szemben a legújabb korban, a Cseh Köztársaságban a csehek saját államukban, először vannak „magukban”. Ez a tény azonban nem jelenti egy „tisztá” nemzeti állam létrejöttét. Elég arra utalni, hogy a romákkal kapcsolatban ismételtelen felmerül a többség és a kisebbség együttélésének a kérdése, és változatlanul fennáll a Cseh Köztársaságban élő szlovák kisebbség problémája.

*Agostino Portera* tanulmánya a *déltiroli fiatalok együttélésének* kulturális identitásproblémáival foglalkozik. Az 5. tárgya esetében egy olyan tartomány problematikájának az elemzéséről van szó, amelynek a nemzetiségi viszonyai éppen fordítottak, mint az állam egészére jellemzők. Bár a messzemenő engedmények következtében elégedett a német nyelvű „többségi kisebbség”, azonban ezek bizonyos módon megnehezítik a nemzeti identifikálódást a „kisebbségi többséget” alkotó olasz fiatalok számára. Ennek ellenére világossá válik a cikk nyomán, hogy az összességében pozitív fejlődést csupán a két állam szélsőségesen nacionalista elemei kérdőjelezik meg.

*Werner Stephan* tanulmánya a *kanadai iskola* helyzetét elemzi a kulturális pluralizmus feszültségi mezőjében. Bemutatja azt a komplex helyzetet, amelynek mélyebb rétegeiben egy alig bevallott anglo-kanadai dominancia tapintható ki, de mellette érzékelhető az Amerikai Egyesült Államok kultúrájának főként az ifjúságra gyakorolt erős hatása és a franko-kanadaiak rendkívüli helyzete, valamint az indiánoké, akik az anglo-kanadaiakkal együtt igényt tartanak arra, hogy elsődleges államalkotó nemzeteknek számítsanak. Ezek a feszültségek ellentétben állnak azzal a pluralista, mindenkit egyenlőképpen tisztelőben tartó multikulturalitás hivatalos koncepciójával, amelynek egy modern nemzeti identitás lényegét kell majd képviselnie. Ennek során az iskolának kulcsszerepe lesz. S bár e vonatkozásban jelentékeny eredmények még nincsenek, a szerző arra a következtetésre jut, hogy az iskola végül is nem képes olyasmire, amit a társadalom egésze nem támogat minden fenntartás nélkül.

Bildung und Erziehung, 1993. 4. sz. 369–475. o.

Válogatta és fordította: MAJZIK LÁSZLÓNÉ